

PAS A051

A.A. 2013-2014

METODOLOGIE DI DIDATTICA DELLA LETTERATURA ITALIA

Docente: prof.ssa Sabrina Stroppa

Abilitando: xxx

N. matricola: L21583

RELAZIONE

Stil Novo: unità didattica (con esempio di analisi del testo su un sonetto di Cavalcanti)

INDICE

I. Presentazione	p. 3
II. Situazione di partenza	p. 3
III. Obiettivi	p. 4
- <i>III.1. Il metro</i>	p. 5
- <i>III.2. Il testo</i>	p. 6
- <i>III.3. L'intertesto</i>	p. 6
- <i>III.4. I contenuti</i>	p. 7
IV. Strutturazione dell'unità	p. 8
V. Analisi del testo	p. 8
Bibliografia	p. 13

I. Presentazione

In luogo di un'unità didattica ideale, sembra preferibile presentarne una progettata e realizzata in un preciso contesto. A tale scopo, si fa riferimento a un'unità svolta durante l'anno scolastico appena trascorso, in una classe terza dell'indirizzo Scienze Umane del Liceo Statale Regina di Margherita di Torino, presso il quale si è prestato servizio dal 23/09/2013 fino alla fine delle lezioni. Sempre relativamente al contesto, sembra inoltre opportuno precisare come l'unità in questione si sia iscritta nella programmazione, se non quella annuale almeno quella del primo quadrimestre, di cui ha costituito la parte centrale e per molti versi determinante:

- Unità 1: *Dal latino alle lingue e alle letterature romanze* (01-05/10/2013);
- Unità 2: *Le origini della letteratura italiana: poesia religiosa, scuola siciliana, lirica toscana e poesia comico-realistica* (07-18/10/2013);
- Unità 3: *Il Dolce Stil Novo* (21/10-09/11/2013);
- Unità 4: *Dante* (11/11/2013-20/01/2014).

Questo con una precisazione: il Dante stilnovista, pur già anticipato per cenni nell'Unità 3, è stato trattato nell'Unità 4, di cui le prime tre unità, in primo luogo la terza, hanno costituito sotto diversi aspetti una sorta di introduzione (posto poi che la lettura e l'analisi di parti dell'*Inferno* è proseguita anche dopo l'Unità 4, per tutto il secondo quadrimestre e in parallelo alle unità successive, in genere nella misura di un'ora a settimana).

Si procede di seguito discutendo situazione di partenza e obiettivi (II, III), indicando la strutturazione dell'unità (IV), esplicitando in ultimo il modo in cui è stata affrontata l'analisi di un testo, il sonetto di Cavalcanti *Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira* (V).

II. Situazione di partenza

Più che elencare i prerequisiti relativi all'unità in oggetto, fase della programmazione tanto consueta quanto troppo spesso mera formalità, si ritiene opportuno descrivere brevemente la situazione trovata all'arrivo in classe, poco più di una settimana dall'inizio delle lezioni. Per due ordini di ragioni: 1) perché solo a partire dalla situazione iniziale si possono porre degli obiettivi e solo a partire dagli obiettivi strutturare le singole unità; 2) perché non si tratta di una situazione trovata solo in questa occasione, ma sostanzialmente comune a tutte le altre fin qui incontrate (per quanto concerne classi terze ma non solo).

Situazione, in una parola, sconcertante: senza nulla dire, in quanto qui non oggetto di interesse specifico, delle competenze linguistiche relative alla produzione orale e scritta,

quanto all'ambito letterario non si poteva non registrare la più totale assenza delle benché minime nozioni necessarie per affrontare uno studio storico della poesia e un confronto diretto con il testo poetico. Nozioni che per tradizione, ma come d'altra parte suggeriscono anche le più recenti Indicazioni ministeriali, dovrebbero essere acquisite durante il biennio¹. Riassumendo: nessuna consapevolezza non solo in merito agli elementi formali della poesia, ma nemmeno di quale sia la differenza tra poesia e prosa, anche solo di cosa sia un verso.

Certo, in proposito, non si tratta di biasimare una classe o magari un'intera generazione, né tanto meno i colleghi che ci hanno preceduto, i quali con ogni probabilità, in diversa misura, certi argomenti li hanno trattati. Da biasimare sarebbe semmai il luogo comune, assai diffuso e spesso non estraneo nemmeno alla scuola, secondo il quale la letteratura in genere, e tanto più la poesia, si configurano come libera espressione di un'interiorità e della sua creatività. Luogo comune figlio del più banale romanticismo, in merito al quale meriterebbe certo aprire una più approfondita riflessione di carattere sociologico e filosofico, ma che in ogni modo porta a privilegiare il contenuto rispetto alla forma, dimenticando che non vi è l'uno senza l'altra.

In ogni modo, non essendo questa la sede per un simile approfondimento, si tratta solo di avere chiara questa situazione, in quanto è in essa che ci si trova ad operare ed è di qui che occorre fissare obiettivi realisticamente perseguibili. Primo fra tutti, senza il quale del tutto inutile fare letteratura: combattere il luogo comune prima accennato, nella persuasione peraltro che l'attenzione agli aspetti formali, oltre che portare a una più consapevole fruizione della letteratura, abbia anche positivi effetti sulla produzione orale e scritta degli allievi, in ultimo su ogni loro produzione. E piace, a questo riguardo, ricordare quanto scrive Pareyson in *Estetica. Teoria della formatività*:

(...), ovunque c'è esercizio di formatività, e quindi esigenza di arte. (...), l'opera, quale che sia l'attività che in essa si conclude, non può riuscire se non facendosi forma, definita e coerente, perché nessuna attività, sia essa morale o speculativa, può concentrarsi in opere se non esercitando quel processo di invenzione e produzione in cui consiste il formare. (...). Se non c'è opera che, per quanto non esplicitamente artistica, non sia forma, l'atto stesso in cui la si apprezza e valuta come opera fa sì che la si valuti e la si apprezzi come forma².

III. Obiettivi

¹ Ci si riferisce qui alle Indicazioni nazionali per i licei, per cui cfr. il D.P.R. n. 89 del 15/03/2010. In particolare, per quanto concerne i licei delle scienze umane, l'Allegato G a p. 385.

² L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività* (1950-54), Milano, Bompiani, 1988, pp. 19-20.

Anche qui, più che elencare gli obiettivi specifici dell'unità, altra fase della programmazione che la consuetudine ha spesso ridotto a formalità, sembra opportuno fare riferimento agli obiettivi generali, che non si risolvono nell'unità ma al perseguimento dei quali l'unità collabora, giocando, come già si è detto parlando della programmazione del primo quadrimestre, un ruolo determinante. Obiettivi generali tutti riconducibili, in quanto sue più particolari declinazioni, a quello che precedentemente, in chiusura di II, si è individuato come il primo fra tutti. Si riassumono dunque qui di seguito, precisando per ognuno come l'unità abbia contribuito al suo perseguimento.

III.1. Il metro

Acquisire consapevolezza del fatto che la poesia è metro, da intendersi propriamente come misura, in quanto tale affine alla geometria e all'architettura³. In questo quadro, imparare a riconoscere, relativamente ai testi affrontati, forme, strutture e loro evoluzione storica.

A questo proposito, mentre nelle unità precedenti si è guardato soltanto a parti di testi poetici, ragionando soprattutto di versi e strofe⁴, senza dedicare a strutture più ampie quali il sonetto e la canzone altro che qualche breve cenno, soprattutto di carattere storico, è in questa unità che si è affrontata per la prima volta, e qui uno dei motivi del ruolo determinante dell'unità, l'analisi strutturale di un sonetto, *Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira* di Cavalcanti, in modo da poterne avere una salda padronanza in vista dell'incontro con il sonetto di Dante *Tanto gentile e tanto onesta pare*, nell'unità successiva, e con i sonetti di Petrarca, nel secondo quadrimestre (diverso il discorso per la canzone: qui certo si sono lette parti della canzone di Guinizelli *Al cor gentil reppaira sempre amore*, ma ci si è limitati ad accennare alla canzone come struttura poetica, rinviando una sua più precisa analisi strutturale al secondo quadrimestre, con la canzone di Petrarca *Chiare, fresche et dolci acque*).

³ A seguito di una simile affermazione, si è spesso letto negli occhi degli allievi un perplesso stupore. Quando poi si è aggiunto che Baudelaire, dunque un poeta che gode presso di loro di una certa fama, per quanto perlopiù imbevuta del luogo comune di cui si diceva in II, parla per il sonetto di "bellezza pitagorica", si è potuto cogliere un passaggio, pur sempre nello stupore, dalla perplessità alla curiosità. Cfr. la lettera ad Armand Fraisse del 18 febbraio 1860, in Ch. Baudelaire, *Correspondance*, a cura di Cl. Pichois e J. Ziegler, Paris, Gallimard, 1973, vol. 1, pp. 674-677, p. 676: "Quel est donc l'imbécile (...) qui traite si légèrement le Sonnet et n'en voit pas la beauté pythagorique? Parce que la forme est contraignante, l'idée jaillit plus intense. (...) Il y a là la beauté du métal et du minéral bien travaillés".

⁴ Si è ben consapevoli di quanto questo primo procedere *par morceaux* sia criticabile, tanto più ove si pretenda di porre al centro il carattere formale e strutturale del testo, che non può che darsi come unità, in sé definita e non frammentabile. Tuttavia, la situazione di partenza ha reso necessaria una certa progressività: tanto per il sonetto quanto per la canzone si è dunque trattato di un processo di avvicinamento, che ha peraltro assunto per molti allievi i tratti di una conquista, dunque non privo di fascino.

III.2. Il testo

Acquisire consapevolezza del fatto che non vi è poesia fuori del testo, da intendersi come luogo in cui forma e contenuto si coappartengono. Non solo: che, per questa ragione, ogni discorso intorno al testo deve costruirsi a partire dalla lettera del testo stesso e a questa, in ultimo, tornare⁵.

A questo proposito, vale quanto detto per il metro: per quanto già nelle unità precedenti, per le parti dei testi poetici affrontate, si fosse adottato un approccio di *close reading*, solo in questa unità, con un testo affrontato nella sua completezza, il sonetto di Cavalcanti prima menzionato, tale approccio ha potuto esplicitarsi pienamente, a titolo di esempio per le analisi successive. Posto che occorrerebbe poi precisare meglio cosa si intenda qui per *close reading*, senza con questo voler aprire una questione di storia della critica letteraria⁶, ma solo guardando all'esperienza concreta in classe, per cui si rinvia a V.

III.3. L'intertesto

Acquisire consapevolezza della dimensione intertestuale del testo, vale a dire del fatto che esso è sempre in dialogo, per quanto non in modo esclusivo⁷, con altri testi, siano essi anteriori, coevi o posteriori. Non solo: che, in quanto tale, si iscrive in una tradizione.

Per quanto questo dialogo riguardi anche le forme, è però qui che entrano in gioco i contenuti, da trattarsi dunque alla luce di processi di ripresa e trasmissione, magari in forma di innovazione o rivoluzione. A questo proposito, si sottolinea anzitutto come sia proprio in questa unità che si è introdotta la nozione stessa di intertestualità, insistendo sull'importanza che il dialogo, di carattere filosofico, teologico e letterario, gioca all'interno del gruppo dei poeti stilnovisti e nei rapporti tra il gruppo e la tradizione. In secondo luogo, si precisa che

⁵ Si può ricordare, in merito a questo tornare del discorso critico al testo, quanto scrive Heidegger nella prefazione alla seconda edizione delle *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung* (1951), tr. it. *La poesia di Hölderlin*, a cura di L. Amoroso, Milano, Adelphi, 1988, pp. 5-6, p. 6: "L'ultimo passo, ma anche il più difficile, di ogni interpretazione consiste nel dileguarsi, insieme alle sue delucidazioni, di fronte alla pura presenza della poesia".

⁶ L'espressione *close reading* richiama certo una pratica che ha come pionieri Richards, Empson e i New Critics americani, ma la si utilizza in stretta connessione a quanto svolto in classe e fuori da un approfondimento di quel contesto critico, che prevede peraltro spesso proprio quella lettura *par morceaux* criticata alla nota 4.

⁷ Si precisa come questo dialogo del testo con altri testi non abbia carattere esclusivo, in quanto si ritiene vi sia dialogo anche con un qualcosa di extratestuale, per quanto poi sia difficile stabilire cosa questo sia. Il problema a questo riguardo è anzitutto filosofico e non sembra il caso di aprirlo in questa sede, ma si rinvia in proposito, stando alla teoria della letteratura, ad A. Compagnon, *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune*, tr. it. di M. Guerra, Torino, Einaudi, 2000.

l'unità si è concentrata in particolare su tre nuclei tematici, per i quali però si rinvia all'obiettivo successivo.

III.4. I contenuti

Acquisire consapevolezza in merito ad alcune delle tematiche principali, per importanza e ricorrenza, della tradizione letteraria italiana ed europea.

A questo proposito, come già detto, l'unità si è concentrata in particolare su tre nuclei tematici, di cui uno già introdotto nelle unità precedenti e due aperti in questa stessa unità, tutti da ritenersi importanti in ragione del loro ritornare non solo in molte delle unità successive, ma anche in molta parte della programmazione delle classi quarta e quinta: a) il tema della gentilezza e dei suoi rapporti con l'esperienza d'amore; b) il tema della simbologia della luce; c) il tema dell'ineffabilità. Tutti, in ragione dell'esigenza di conferire centralità al testo, non presentati in modo teorico, ma fatti emergere appunto dai testi, dunque secondo un processo induttivo più che deduttivo.

Il primo di questi temi, in cui si inscrivono anche quelli del "parere", del "saluto/salute" e degli "occhi", aperto in questa unità, è stato affrontato in più luoghi, ma a partire dall'analisi di parti della canzone di Guinizzelli *Al cor gentil rempaira sempre amore*. Questo cercando di considerarlo nel quadro della trattatistica medievale, ma soprattutto, sull'esempio di Contini⁸, di ricondurre il rapporto in questione a quello che nella tradizione tomistico-aristotelica intercorre tra potenza ed atto, per passare in un secondo tempo a vedere come esso si declini in Cavalcanti. Tutti spunti poi ridiscussi nelle unità successive, a partire da quella dedicata a Dante, anche in prospettiva interdisciplinare con il collega di filosofia.

Il secondo, già aperto nell'unità precedente con l'analisi di alcune parti del *Cantico* di S. Francesco, già in quella sede posto in relazione alla mistica medievale, al Vangelo di Giovanni (*GV* 1, 1-9) e alla *Repubblica* di Platone (VII, 514a-519a), è stato affrontato in più luoghi, dall'analisi di parti della canzone di Guinizzelli alla sua declinazione in Cavalcanti, poi ritrovato come determinante a partire dall'unità successiva dedicata a Dante, sempre in prospettiva interdisciplinare con filosofia.

Il terzo, aperto in questa unità, a partire dall'analisi del sonetto di Cavalcanti *Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira*, posto in relazione soprattutto alla mistica medievale, poi ritrovato ancora una volta come determinante a partire dall'unità successiva dedicata a Dante

⁸ Cfr. G. Contini (a cura di), *Poeti del Dolce Stil Novo* (da *Poeti del Duecento*, 1960), Milano, Mondadori, 1991, p. 25.

(per quanto poi sia destinato a trovare il suo pieno sviluppo solo nella classe quinta, contestualmente all'incontro con il *Paradiso*).

IV. Strutturazione dell'unità

L'unità, svolta come detto nel primo quadrimestre dal 21/10/2013 al 09/11/2013, dunque in tre settimane, per un monte ore complessivo di dodici ore, comprensivo di verifica finale e recupero, è stata strutturata nel modo seguente:

- Introduzione (1 ora): origine dell'espressione e fisionomia del gruppo, con introduzione della nozione di intertestualità;

- Guido Guinizzelli, *Al cor gentil rempaira sempre amore* (2 ore): analisi del testo vv. 1-10, analisi di diversi altri luoghi della canzone, con apertura del nucleo tematico della gentilezza e del suo rapporto con l'esperienza d'amore e ripresa dalle unità precedenti di quello della simbologia della luce;

- Guido Guinizzelli, *Lo vostro bel saluto e 'l gentil sguardo e Io voglio del ver la mia donna laudare* (1 ora): analisi di diversi luoghi dei due sonetti, con ripresa dei nuclei tematici di cui al punto precedente;

- Guido Cavalcanti, *Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira* (3 ore): analisi del testo di tutto il sonetto, con ripresa e discussione dei nuclei tematici di cui ai punti precedenti e introduzione di quello dell'ineffabilità;

- Guido Cavalcanti, *Tu m'hai sì piena di dolor la mente e Voi che per li occhi mi passaste 'l core* (1 ora): analisi di diversi luoghi dei due sonetti, con ripresa dei nuclei tematici di cui ai punti precedenti;

- Conclusione (1 ora), con ripasso in forma schematica di tutti i punti evidenziati;

- Verifica (2 ore), di carattere semistrutturato e con valenza sommativa;

- Recupero (1 ora), a gruppi e in modalità di *peer education*.

V. Analisi del testo

Come si è più volte sottolineato, il sonetto di Cavalcanti *Chi è questa che vèn, ch'ogn'om la mira* ha giocato un ruolo determinante non solo per l'unità, non solo per la programmazione del primo quadrimestre, ma per gli obiettivi di lungo corso prima discussi: se infatti fino a questo punto, per la poesia religiosa, la scuola siciliana, la lirica toscana e in questa stessa unità Guinizzelli, si erano condotte analisi solo su alcuni luoghi dei componimenti affrontati,

nelle unità precedenti, in particolare trattando della scuola siciliana: quattro strofe, di cui due quartine e due terzine di versi endecasillabi, in questo caso con schema di rime ABBA, ABBA, CDE, EDC. A questo proposito, oltre a sottolineare la consonanza in *r* di AB¹¹, si è fin da subito richiamata la nozione di intertestualità introdotta all’inizio di questa stessa unità, notando come quattro parole in rima, una per quartina o terzina, vale a dire *âre* al v. 2, *pare* al v. 7, *vertute* al v. 10 e *salute* al v. 13, riprendano le parole in rima del sonetto di Guinizzelli *Io voglio del ver la mia donna laudare* ai vv. 3, 5, 10 e 13, instaurando così quella si può ben considerare, con Contini, una “concorrenza nella loda”¹².

A seguito di questo sguardo complessivo di carattere strutturale, si è aperta la fase dell’analisi che si ritiene essere la più importante per allievi di questa età, in quanto intesa a superare lo statuto della parafrasi, per loro consuetudine quasi sempre ridotta a mero studio mnemonico condotto fuori dal testo. A questo scopo, si è anzitutto richiesto agli allievi di dividere il testo in periodi, cosa che i più hanno saputo fare in autonomia, notando poi insieme come ogni periodo corrisponda a una strofa, eccezion fatta per la seconda strofa, composta da due periodi di due versi ciascuno¹³. In seconda battuta, si è richiesto agli allievi, dando loro una decina di minuti, di fare l’analisi del periodo della prima quartina, circoscrivendo le proposizioni e individuando la loro funzione sintattica. Terminati i dieci minuti, constatata l’incapacità degli allievi di assolvere al compito in autonomia, si è guidata l’analisi ponendo precise domande e sollecitando risposte. In questo modo, dopo aver evidenziato il suo carattere interrogativo, si è rilevata la funzione sintattica delle singole proposizioni e di alcuni degli elementi al loro interno. Esempio: alla domanda “Qual è il soggetto di *vèn* al v. 1?”, la risposta è stata in prima battuta “La donna”, per cui si è ammonito: “Attenzione: guardate il testo!”. Esempio certo banale, ma che dà l’idea di come tale approccio sia volto a costringere gli allievi a tenersi stretti al testo.

A parte l’esempio, diverse sono state le sollecitazioni: “Che tipo di proposizione è *ch’ogn’om la mira?*”; “All’interno di questa proposizione, qual è la funzione sintattica del

¹¹ G. Cavalcanti, *Rime*, a cura di D. De Robertis, cit., p. 16.

¹² G. Contini (a cura di), *Poeti del Dolce Stil Novo*, cit., p. 59.

¹³ A questo proposito, si precisa una delle variazioni di cui si diceva alla nota 9: se qui, dunque nell’edizione a cura di Contini, vi sono due periodi e al v. 5 il *che sembra* assume funzione di subordinata di I grado interrogativa indiretta, nell’edizione a cura di De Robertis, ripresa da Rea e Inglese, il v. 5 si chiude con un punto esclamativo, ragion per cui la strofa risulta ben più mossa, in quanto composta in realtà da tre periodi, di cui il primo, con il *che sembra* come principale, avrebbe appunto carattere esclamativo (come scrive De Robertis in merito al *che sembra*, citato da Rea e Inglese a p. 57: “esclamazione di incomparabilità (...) piuttosto che interrogativa indiretta dipendente da *dical*”). Precisazione questa che non è stata fatta in classe, in quanto si è pensato che per gli allievi, già alla prese con un’attività per loro inconsueta e non semplice, si sarebbe trattato di un’ulteriore, e in fondo non necessaria, complicazione.

la”¹⁴?; “Nella proposizione *che fa tremare di chiarezza l’âre*, qual è la funzione sintattica di *âre* e cosa può voler dire?”; “Che tipo proposizione è *si che parlare / null’omo pote*?”. La stessa procedura di analisi è poi stata utilizzata per la seconda quartina e le due terzine, in merito alle quali si possono ricordare altri luoghi oggetto di sollecitazione: la costruzione più variata della seconda quartina; la principale e la causale al v. 6, con attenzione all’enclisi della particella pronominale in principio di frase; la principale e la consecutiva ai vv. 7-8, con attenzione al genitivo qualificativo; la causale del v. 10 e la funzione sintattica del *per sua Dea* della coordinata del v. 11; la consecutiva del v. 14. In ogni modo, senza procedere oltre in questo elenco, quanto sembra da sottolineare nel quadro complessivo del lavoro è che solo una volta condotta in questo modo l’analisi, utile peraltro anche per consolidare e sviluppare le competenze grammaticali degli allievi, si è poi passati al significato del testo e dunque anche ai suoi contenuti. Questo certo non separando i due momenti, ma alternandoli nel seguente modo: 1) analisi prima quartina; 2) contenuto prima quartina; 3) analisi seconda quartina; 4) contenuto seconda quartina; 5) analisi prima terzina; 6) contenuto prima terzina; 7) analisi seconda terzina; 8) contenuto seconda terzina (per quanto, anche secondo questo schema, una separazione netta, oltre che di fatto impossibile, non sia nemmeno auspicabile, proprio in ragione dell’inseparabilità di forma e contenuto)¹⁵.

A questo proposito, se il significato letterale del sonetto non sembra porre particolari problemi, tanto che anche gli allievi, una volta condotta l’analisi di cui sopra, hanno saputo muoversi al suo interno con una certa autonomia, altro è il discorso per una sua lettura più approfondita. Si può infatti ritenere che il sonetto in esame si iscriva, occupandovi una posizione per molti versi cruciale, in una questione che riguarda il retroterra filosofica che soggiace a tutta la produzione del poeta, delineata da Maria Corti nei seguenti termini:

Nell’epoca a noi contemporanea il Cavalcanti ha goduto del privilegio di una serie di interpretazioni suggestive e antitetiche, (...), tali da porci di fronte a una vera bipolarità ermeneutica: *background* cavalcantiano scolastico-tomistico o averroistico? A seconda delle risposte, le ricerche tendono a illustrare il concretarsi di un ideale stilnovistico dell’amore angelicato, la trasfigurazione metafisica dell’immagine della donna, oppure, partendo da una posizione averroistica di Guido, accentuano il carattere irrazionale, sensibile e violento dell’amore in questa poesia, di un amore passione dell’anima,

¹⁴ Rilevando anche, a questo proposito, il carattere pleonastico del pronome rispetto al precedente relativo, in quanto, come si legge in Rea e Inglese a p. 56, “segno (...) di irriducibile presenza”.

¹⁵ Come testimonia quanto detto alla nota precedente in merito al pronome personale del v. 1, il cui carattere pleonastico, rilevabile sul piano formale, può considerarsi portatore di una valenza anche contenutistica.

averroisticamente intesa, e appetito del cuore, donde trarrebbe origine il pessimismo cavalcantiano e la concezione del nefasto influsso amoroso proveniente da Marte¹⁶.

Senza pretendere di approfondire qui un tale dibattito e di proporre una precisa chiave interpretativa, tanto più che l'ambiguità stessa, come scrive Corti, è segno della grandezza del poeta¹⁷, sembra però opportuno, per il sonetto in questione e per l'autore in genere, in relazione anche ai nuclei tematici indicati in III.4, rilevare alcuni spunti. A tale scopo, è stato utile seguire Roberto Rea, il quale sottolinea come la vista della donna, in Cavalcanti "unico accadimento costantemente rievocato", per altro "privato di qualsiasi connotato circostanziale", apra fin da subito un "irreversibile passaggio dalla realtà esterna alla dimensione psichica", secondo un processo di "rimozione della 'donna reale'" e di astrazione "dalle sue qualità sensibili", che presto si concentra in un "*phantasma* mentale", "pura proiezione (...) del soggetto". Su tutto, come l'oggetto d'amore così costituitosi, in ragione del suo eccedere ogni possibilità di comprensione razionale, in ragione di una "inconcepibilità" che il poeta spesso traduce "in termini di intollerabile trascendenza" attraverso una "costante allusività scritturale", sia causa di un'"azione devastante" di compromissione e disorganizzazione delle "facoltà intellettuali", da cui la degenerazione nella "*melancholia*"¹⁸. Fatta salva poi la presenza di luoghi che reinterpretano in positivo le situazioni fondanti della visione e la stessa incomprendibilità¹⁹.

In questo quadro, certo parziale ma utile per esercitare, in merito ai nuclei tematici indicati in III.4, un confronto con quanto precede e quanto segue in questa unità e nelle altre della programmazione, il sonetto rivela tutta la sua centralità, in quanto luogo per eccellenza in cui si assiste al passaggio dalla visione all'interiorità della dimensione psichica e in cui emerge il motivo dell'incomprendibilità, strettamente connesso a quello dell'ineffabilità. Nel passaggio dall'analisi formale a quella contenutistica, quanto alla prima quartina, si è dunque rilevato: il

¹⁶ M. Corti, *Introduzione*, in G. Cavalcanti, *Rime*, a cura di M. Ciccuto, introduzione di M. Corti, Milano, BUR, 1978, pp. 5-6.

¹⁷ Ivi, p. 27: "Il sottile filo dell'ambiguità ci conduce col suo potere attraverso la poesia del Cavalcanti; la critica continuerà a preparare la propria casistica con un'ingegnosità imprevedibile, e il Cavalcanti a restare costituzionalmente ambiguo, segno della sua grandezza poetica, del suo espandersi da singolo individuo a disegno universale".

¹⁸ R. Rea, *Introduzione*, in G. Cavalcanti, *Rime*, cit., pp. 22-25. Di particolare interesse peraltro, in merito al tema dell'intertestualità, la "costante allusività scritturale", cui si ritorna alle pp. 27-28: "La mimesi del linguaggio biblico è una componente fondamentale della poesia di Guido: opera a tutti i livelli del suo discorso e contribuisce in modo decisivo alla rigenerazione del lessico cortese, soprattutto sul piano semantico. (...) La frequentazione cavalcantiana della Bibbia risulta insomma non intensa e motivata di quella dantesca. / Tuttavia, se per Dante, aperto ai valori della fede, tale rapporto presuppone il riconoscimento del messaggio salvifico delle Scritture, nel caso di Guido, eterodosso e averroista, deve rispondere ad altre ragioni, tutte terrene e letterarie".

¹⁹ Cfr. ivi, pp. 25-26, dove si ripropone il tema dell'ambiguità già evidenziato da Corti di cui alla nota 17.

momento della visione, per il quale si è sottolineata l'allusione scritturale dell'*incipit*²⁰ e si è richiamato il tema della luce presente al v. 2²¹, facendo notare come l'interrogazione su cui si fonda già annunci che ciò di cui si sta parlando pone un dubbio in merito alla sua comprensibilità e come tale dubbio sia confermato ai vv. 3-4, con introduzione del tema dell'ineffabilità²². Quanto alla seconda quartina e alla prima terzina: la conferma del tema dell'ineffabilità al v. 6 e a partire dal v. 9 in tutta la terzina che ne dipende, sottolineando come tale tema trovi corrispondenza formale nella ripetuta costruzione negativa dei predicati. Quanto alle seconda terzina: la ripresa, in anafora, della negazione, che apre non solo il pieno dispiegamento del tema dell'inconcepibilità, ma contestualmente il passaggio all'interiorità della dimensione psichica²³.

Il passo successivo del quadro precedentemente disegnato, dalla incomprendibilità e dall'ineffabilità al dolore e alla disgregazione dell'io, per quanto abbia forse già qui un suo corrispettivo formale nello stesso carattere variato della seconda quartina, lo si è poi visto nell'ultima parte dell'unità, con l'analisi di parti dei sonetti *Tu m'hai sì piena di dolor la mente e Voi che per li occhi mi passaste 'l core*.

Questo sostanzialmente il percorso di confronto con il testo che si è seguito, cui vanno aggiunte soltanto alcune riflessioni di carattere semantico e storico-linguistico sollevate in merito a molti termini specifici, che sarebbe troppo lungo ripercorre qui.

Bibliografia

- Indicazioni nazionali per i licei, D.P.R. n. 89 del 15/03/2010, Allegato G.
- Baldi G., Giusso S., Razetti M., Zaccaria G., *La letteratura*, vol. 1, Torino, Paravia, 2006⁵.
- Barberi Squarotti G., Amoretti G., Balbis G., Boggione V., *Storia e antologia della letteratura*, vol. 1, Bergamo, Atlas, 2007⁵.
- Baudelaire Ch., lettera ad Armand Fraisse del 18 febbraio 1860, in Id., *Correspondance*, a cura di Cl. Pichois e J. Ziegler, Paris, Gallimard, 1973, vol. 1, pp. 674-677.

²⁰ Ivi, p. 56: “*Chi è questa che vèn*: patente citazione biblica (dal *Cantico dei cantici*, in particolare 6, 9: ‘*Quae est ista quae progreditur*’, ma cfr. pure *Is* 63, 1: ‘*Qui est iste qui venit*’”.

²¹ Ivi, p. 57: “Il tremore, che solitamente assale l’Io alla vista o al pensiero della donna (...), viene traslato, con geniale ipallage, all’ambiente fisico circostante come vibrazione di luce, forse ancora dietro suggestione della *sponsa* del *Cantico* che avanza ‘quasi aurora consurgens’ (...) o anche della donna-luce guinizzelliana, che ‘tutta la rivera fa lucere’ (Guinizzelli I, 33)”; “*chiaritate*: splendore, luminosità”.

²² Ivi, p. 57: “*null’omo pote*: (...), prima di una serie di formule negative (...) che dichiarano l’assoluta ineffabilità e quindi l’inconcepibilità della donna”.

²³ G. Cavalcanti, *Rime*, a cura di M. Cicuto, introduzione di M. Corti, cit., p. 75: “Nell’ultima terzina la presenza di madonna (in precedenza espressa indirettamente con l’uso della terza persona e con un rapporto di interazione tra gli enti) lascia il posto a un ripiegamento riflessivo”.

- Cavalcanti G., *Rime*, a cura di M. Ciccuto, introduzione di M. Corti, Milano, BUR, 1978.
- Cavalcanti G., *Rime*, a cura di D. De Robertis, Torino, Einaudi, 1986.
- Cavalcanti G., *Rime*, a cura di R. Rea e G. Inglese, Roma, Carocci, 2011.
- Contini G. (a cura di), *Poeti del Dolce Stil Novo* (da *Poeti del Duecento*, 1960), Milano, Mondadori, 1991.
- Compagnon A., *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune*, tr. it. di M. Guerra, Torino, Einaudi, 2000.
- Heidegger M., *Introduzione alla seconda edizione*, in Id., *La poesia di Hölderlin* (1951), a cura di L. Amoroso, Milano, Adelphi, 1988, pp. 5-6.
- Pareyson L., *Estetica. Teoria della formatività* (1950-54), Milano, Bompiani, 1988.