

SCRIVERE PER PENSARE, SCRIVERE PER COMUNICARE. RIFLESSIONI SULLA DIDATTICA DELLA SCRITTURA A MARGINE DI UN'ESPERIENZA NELLA LAUREA MAGISTRALE PER TRADUTTORI SPECIALIZZATI

*Francesca Gatta*¹

1. IL CONTESTO

Da tempo mi confronto con la scrittura degli studenti universitari sia nella laurea triennale sia in quella magistrale. I corsi di studio in cui insegno non sono quelli delle tradizionali facoltà umanistiche, ma sono i corsi del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna, che hanno come obiettivo del percorso formativo due profili professionali, cioè il traduttore specializzato o l'interprete di conferenza.

In questo contesto professionalizzante la scrittura non è solo un addestramento finalizzato alla stesura della tesi di laurea o di un saggio accademico, bensì deve essere una competenza solida, capace di confrontarsi con le altre lingue nei diversi generi testuali, esclusi, salvo sporadici episodi, i generi letterari. Vale la pena di sottolineare la ricchezza dell'esperienza linguistica dei traduttori, alimentata dal confronto continuo fra due lingue che acuisce una sensibilità del tutto particolare e profonda, anche quando si tratta di ambiti non letterari, come testimonia l'esperienza di Luciano Bianciardi.

Le osservazioni sulla didattica della scrittura che seguono nascono a margine del corso *Tecniche di scrittura saggistica* (5 cfu) tenuto nella laurea magistrale in traduzione specializzata e per l'editoria. In questo percorso formativo di secondo livello, la riflessione linguistica avviene principalmente accanto alla traduzione: gli studenti sono abituati ad analizzare le loro traduzioni secondo modalità consolidate, cioè tenendo conto dei generi testuali, dell'adeguatezza linguistica rispetto al genere, mettendo a confronto i due testi attraverso revisioni e commenti. Tuttavia, anche a livello di laurea magistrale, in occasione di una serie di collaborazioni con agenzie di traduzione o aziende (esperienze di tirocini confluiti spesso in progetti di tesi di laurea) si è ripresentato, se così si può dire, il problema della scrittura.

La richiesta proveniente in modi diversi dalle agenzie di traduzione e dalle aziende era quella di rivedere la manualistica tecnica e di provare ad elaborare linee guida per la revisione dei testi, una richiesta giustificata in sintesi da due motivi: la manualistica tecnica spesso è frutto di redazioni successive (raramente integrali, ma spesso consistenti in aggiunte e adattamenti di singole parti) che la rendono di difficile comprensione e, di conseguenza, di difficile traduzione; la richiesta di linee guida per la revisione della letteratura tecnica è dettata dalla necessità di elaborare un testo che sia predisposto per la traduzione automatica (La Forgia, 2011) per abbassare i costi della traduzione. Se non si hanno in mente queste necessità, può diventare difficile spiegare alcune linee guida

¹ Università di Bologna.

elaborate da agenzie o da aziende stesse per la revisione dei testi, indicazioni che hanno spesso come unico obiettivo quello di segmentare il più possibile il testo (ovviamente in vista della traduzione automatica) per cercare una maggiore leggibilità che però non sempre favorisce la comprensibilità del testo, anzi alle volte la compromette. Si veda l'esempio che segue, in cui la revisione segmenta il testo originale e lo accorcia (55 parole vs 48 parole, un segmento vs quattro segmenti), rendendo più chiare le istruzioni, ma omettendo l'espressione «nel qual caso» che modifica tutto il messaggio (ovvero, il tecnico deve fare determinate operazioni solo se si verifica una precisa condizione):

Testo originale: Una volta terminato il trattamento, un tecnico qualificato deve controllare che il liquido non abbia oltrepassato anche la membrana del secondo filtro (posto in serie al primo verso il sensore), **nel qual caso** deve procedere al controllo anche dell'interno dell'apparecchiatura per stabilire se eventualmente è necessaria una sanitizzazione prima di rimettere in funzionamento il prodotto.

Revisione: Una volta terminato il trattamento, un tecnico qualificato deve:

- controllare che il liquido non abbia oltrepassato anche la membrana del secondo filtro (posto in serie al primo verso il sensore)
- procedere al controllo anche dell'interno dell'apparecchiatura per stabilire se è necessaria una sanitizzazione
- rimettere in funzionamento il prodotto².

Senza addentrarsi troppo nel genere dei manuali di istruzione e della redazione tecnica³, un mondo a sé, protetto da rigorosissime regole di proprietà industriale per cui non è possibile nemmeno mostrare esempi di scritture, spesso le prescrizioni elaborate dalle agenzie – frutto anch'esse di un lavoro svolto a più mani e frutto di aggiunte successive e dunque alle volte confuse e contraddittorie – convergono sulla messa al bando della subordinazione sempre a favore della segmentazione tramite punto fermo (subordinazione vista come sinonimo di complessità non come modalità di costruzione di una gerarchia concettuale) e sulla messa al bando dei sinonimi; alle volte, invece, compaiono indicazioni che non sono centrate sull'italiano, come l'invito ad usare parole che appartengono solo ad una categoria morfologica, che ha senso solo in inglese dove *walk* può essere sostantivo e verbo, ambiguità difficile da trovare in italiano⁴.

Sono prescrizioni mirate ad agevolare la leggibilità del testo e sicuramente aiutano la comprensione, ma ignorano il testo nel suo insieme, trascurando la particolarità di generi come la manualistica tecnica, nei quali, per esempio, la disposizione dei contenuti risponde ad un ordine esterno e non alla prospettiva dell'emittente: a livello macrostrutturale il contenuto è disposto in base al normale ciclo di un macchinario e, a

² L'esempio è tratto dalla tesi di laurea magistrale di Giulia Illica Magrini, *Il processo di revisione della manualistica tecnica fra risorse informatiche e aspetti linguistici*, relatrice, F. Gatta, Università di Bologna, a.a. 2014/2015.

³ Su questo mi limito a rinviare a La Forgia, 2012 e 2013.

⁴ Occorre precisare che la figura del revisore linguistico non coincide con quella del redattore, ma lo affianca proprio per rendere la manualistica più "eseguibile", cioè facilmente interpretabile in modo univoco e collegata in modo chiaro alla realtà extratestuale, così da svolgere chiaramente la sua funzione referenziale. Non tocca quindi al revisore intervenire sui contenuti in modo arbitrario: i cambiamenti vanno infatti concordati con la redazione tecnica.

livello microstrutturale, la progressione informativa deve passare dal noto al nuovo senza scarti logici o informativi (La Forgia, 2013)⁵.

Come si può immaginare, la revisione della manualistica (e la revisione in generale) implica operazioni molto complesse che non è pensabile che uno studente di laurea magistrale possa affrontare in modo compiuto, anche perché il percorso formativo non prevede l'acquisizione di questo tipo di competenza (ma la revisione dei testi sta diventando una richiesta sempre più pressante da parte del mondo del lavoro, una competenza necessaria per rivedere traduzioni prodotte da software di traduzione assistita sempre più sofisticati). Il modo in cui gli studenti hanno affrontato i problemi posti dalla revisione di parti di manuali tecnici, tuttavia, ha messo in luce i limiti della loro competenza nella scrittura nella loro lingua madre. I loro interventi, infatti, si sono concentrati principalmente sui microproblemi, cioè sulla superficie del testo: hanno applicato in modo pedissequo regole e formule senza chiedersi di che cosa si stesse parlando e se il risultato dell'applicazione fosse realmente migliorativo; raramente hanno riflettuto sulle diverse componenti di un manuale, la parte descrittiva e quella istruzionale, e sulle diverse scelte linguistiche richieste dalla diversa funzione delle parti (per esempio, espressione del soggetto e uso dell'infinito); quasi mai si sono posti il problema della distribuzione delle informazioni, senza rendersi conto di come l'ordine dei contenuti nei manuali dipenda da un ordine esterno, e dunque sia necessario tenere presente la sequenzialità delle operazioni che si svolgono. Una rapida verifica di queste difficoltà emerge quando si chiede come esercizio di scrivere le istruzioni per l'uso del telefono cellulare, oggetto ben noto e soprattutto che abbiamo sempre sotto gli occhi: raramente lo studente guarda il telefono per descriverlo e rendere così possibile la comprensione delle principali funzioni del cellulare, ovvero l'oggetto è davanti ai loro occhi, ma non lo "sanno" vedere.

In sintesi è emersa la preoccupazione di rispettare una scrittura molto vincolante e le convenzioni del genere, assunte come un dogma che ha inibito qualsiasi forma di riflessione sul testo, a partire dalla considerazione di come esso rinvii a precise operazioni e ad una precisa realtà extratestuale. Di fronte alla difficoltà, in breve, si manifesta la stessa reazione delle matricole di fronte al riassunto di un articolo di giornale di taglio argomentativo, ovvero il ricorso a formule astratte e generiche, preferibilmente lontane dalla lingua comune, orecchiate e maldestramente imitate, scelte che fanno emergere la sterilità di una scrittura che non serve né per pensare né per comunicare. E in assenza di autentica comprensione, è come se la scrittura rinunciassi all'elaborazione di un significato complessivo e coerente, limitandosi a riformulazioni superficiali, condotte frase per frase, parola per parola, come quando i traduttori – di fronte alla mancata comprensione del testo – ricadono nella traduzione parola per parola.

Come uscire da questo vicolo cieco? Ovvero come togliere l'ansia del genere testuale (in questo caso della scrittura tecnica) per tornare obbligatoriamente a ragionare sul testo nella sua complessità, non solo sulla superficie linguistica del testo? Come ricondurre la scrittura tecnica all'interno della scrittura in senso ampio per poi, in un secondo momento, concentrarsi su determinate specificità di questa scrittura? Come costringere a ragionare sul processo della scrittura non sull'esito finale? Come distogliere l'attenzione dal prodotto finale e dare spazio a tutto quello che avviene prima della stesura, cioè la pianificazione dei contenuti, ma anche il modo migliore per esporli? In sostanza, come

⁵ Predisporre un testo per consentire una traduzione più agevole: non si può non richiamare il concetto di "traducibilità" introdotto da Calvino (1965/1980), cioè l'invito a pensare il proprio testo in un'altra lingua per "tenere sotto controllo" l'antilingua.

riconduurre la scrittura alla dimensione della riflessione? Operazioni non facili in un mondo in cui tutto è veloce, mentre la scrittura e la lettura rimangono operazioni lente perché complesse: come ha scritto Salvatore Natoli (2014), a proposito dell'umile arte del riassunto, riassumere significa arrivare ad una forma aurorale di meditazione.

2. LA SCRITTURA SAGGISTICA

Il corso *Tecniche di scrittura saggistica* ha cercato (indirettamente) di dare una risposta a queste necessità, ovvero è stato pensato con l'obiettivo di riaprire uno spazio di riflessione sulla propria lingua madre all'interno del percorso del traduttore specializzato, svincolandolo da precise finalità immediate, una riflessione realizzata concretamente attraverso la scrittura. Due dunque gli obiettivi: da una parte acuire la sensibilità nei confronti della propria lingua madre, cioè sviluppare una maggiore attenzione alle scelte possibili e alle loro conseguenze nell'elaborazione dell'intenzione comunicativa del testo; dall'altra acquisire una maggiore dimestichezza con la scrittura in generale, liberandola dall'ansia dei generi e, come già detto, cercando di concentrarsi sul processo e, come direbbe De Mauro, riconnetterla ad una concreta esperienza del mondo.

E la scrittura saggistica, proprio per la sua intrinseca libertà, si presta in modo particolare a mettere in primo piano la riflessione sul processo di scrittura e non sul prodotto finale. La libertà e lo statuto della scrittura saggistica si ritrova ben delineato da un autore di culto come David Forster Wallace negli appunti del suo workshop di scrittura saggistica (2017), cioè di "nonfiction creativa" come viene detta nella cultura anglosassone, una definizione larga che ha il vantaggio di individuare un confine netto solo con la scrittura d'invenzione (nonfiction) e di comprendere «un'ampia categoria di lavori in prosa quali saggi personali e memorie, profili, scritti di viaggio e naturalistici, saggi narrativi, saggi osservazionali o descrittivi, scritti tecnici di interesse generale, saggi argomentativi o basati su un'idea, critica di interesse generale, giornalismo letterario e via dicendo». Scrive Forster Wallace:

in quanto nonfiction, le opere sono legate all'attuale stato di cose nel mondo, sono, con un relativo grado di attendibilità, "vere". [...] allo stesso tempo, l'aggettivo creativa significa che uno o più intenti diversi dalla pura e semplice veridicità motivano lo scrittore e pervadono il suo lavoro. L'intento creativo, a grandi linee, può essere quello di suscitare l'interesse dei lettori, di istruirli o intrattenerli, di commuovere o persuadere, di edificare, di redimere, divertire, spingere i lettori a guardare più da vicino o a pensare più profondamente a qualcosa che merita la loro attenzione...o una o più combinazione di questi elementi. Creativa indica anche che questo genere di *nonfiction* tende a dimostrare i segni della sua artificiosità: l'autore del saggio di solito vuole essere visto e concepito come artefice del testo. Questo non significa, però, che l'obiettivo principale del saggista sia semplicemente "condividere" o "esprimersi" o qualunque termine buonista possano avervi insegnato alle superiori. Nel mondo adulto, la *nonfiction* creativa non è scrittura espressiva bensì scrittura comunicativa. E un assioma della scrittura comunicativa è che il lettore non si preoccupa automaticamente di te (lo scrittore) [...] il lettore, semmai, proverà per te, il tuo argomento e il tuo saggio soltanto ciò che le tue parole scritte lo indurranno a provare.

Quello che interessa di questa lunga citazione è la definizione ampia della saggistica (non è letteratura d'invenzione) e la varietà di generi in cui si realizza; la dimensione creativa intesa come proposta di un punto di vista inedito su qualcosa e come presenza

dell'autore nel testo («artificiosità») senza cadere nella tipica scrittura autobiografica che pervade il web. In altre parole, nella saggistica l'autore si manifesta per le scelte di contenuto e di esposizione. E proprio l'estrema libertà e la particolare creatività richiesta da questo tipo di scrittura impongono all'autore / autrice una assunzione di responsabilità rispetto al senso e una riflessione su quello che si vuole comunicare; i contenuti, cioè, possono nascere solo dalla riflessione del singolo, dal suo modo particolare di vedere le cose, i problemi e così via, e dunque la scrittura inevitabilmente sollecita una riflessione, presuppone l'elaborazione di un pensiero critico.

Individuato il problema e un possibile rimedio, non è facile tradurre il percorso in una pratica efficace per lo studente, che spesso ha le idee ben poco chiare su che cosa sia la scrittura saggistica e non è aiutato nemmeno dalle classifiche delle vendite pubblicate sui quotidiani poiché nella sezione saggistica confluisce un po' di tutto, dalle diete per una sana alimentazione ai saggi sulla decrescita felice. Per questo nel percorso proposto agli studenti è stato necessario dare ampio spazio alla lettura di scritture saggistiche contemporanee, non solo per circoscrivere che cosa sia la scrittura saggistica, ma anche per offrire molteplici esempi di scritture. Senza entrare nel merito del delicato e complesso rapporto fra lettura e scrittura⁶, ci si limita a ricordare che la scarsa frequentazione del testo scritto ha conseguenze anche sulla scrittura degli studenti e rende indispensabile nei laboratori di scrittura introdurre dei “modelli” o semplicemente degli esempi concreti di testi. La scrittura, inoltre, come tutti i saperi artigianali ha bisogno di modelli, a maggiore ragione oggi, in cui una delle cause di difficoltà degli studenti in un particolare ambito della scrittura (vogliamo chiamarla scrittura argomentativa?) deriva dall'assenza di modelli di comunicazione scritta, un tempo introiettati inconsapevolmente tramite la lettura. Nel caso specifico del corso, la funzione del modello è stata enfatizzata anche dalla richiesta di produrre come elaborato finale un saggio originale, concepito però alla stregua di uno dei testi letti durante il corso (“alla maniera di...”), oltre al dossier con i lavori svolti e rivisti durante il seminario.

Per evitare che il modello avesse un effetto controproducente, si è pensato di non fornire esempi di scrittura saggistica troppo complessi e dunque invalidanti e scoraggianti; per questo si sono scelte raccolte saggistiche composte prevalentemente da prose brevi, molto diverse fra loro, ma di argomenti vicini e quotidiani, con una letterarietà bassa o dissimulata, quindi apparentemente scritture “semplici”. Per essere chiari, non certo il *Lunario dell'orfano sannita* di Manganelli o Arbasino, ma le prose dei *Sillabari dei tempi tristi* di Ilvo Diamanti (2009); di *Panchine* di Beppe Sebaste (2009); dell'*Inventario sentimentale* di Gabriele Papi (2013); della *Vicevita. Treni e viaggi in treno* di Valerio Magrelli (2009); dell'*Italia spensierata* di Francesco Piccolo (2007); di *Doppio zero. Mappa portatile della contemporaneità* di Marco Belpoliti (2003), a cui si aggiunge l'intenso volumetto *Fragilità che è in noi* di Eugenio Borgna (2014), e alcuni articoli di Melania Mazzucco pubblicati su *Repubblica* nei primi mesi del 2013, dedicati a dipinti scelti dalla scrittrice per comporre una personale galleria d'arte. Testi scelti proprio perché si occupano di esperienze quotidiane, comuni anche per gli studenti, come le rotonde e gli occhiali da sole (Diamanti), i viaggi in treno (Magrelli e Papi), la nostalgia per gli oggetti che non ci sono più (Papi), la giornata passata a Mirabilandia o in autogrill d'estate (Piccolo), i tatuaggi e le automutilazioni (Belpoliti), la fragilità psichica non come debolezza, ma come ricchezza e privilegio (Borgna), il dialogo individuale, non

⁶ Ma si leggano almeno le limpide parole di Pontiggia (2016: 80): «E imparare a scrivere vuol dire anche imparare a leggere; e, se uno vuole impadronirsi dello strumento della scrittura deve – non può che – imparare a leggere con una particolare concentrazione, con un'attenzione direi millimetrica al linguaggio».

specialistico, con un'opera d'arte (Mazzucco). Una quotidianità che la scrittura sottrae all'anonimato e alla rappresentazione mediatica, legittimando il punto di vista dell'osservatore⁷.

3. IL CORSO

Il corso ha alternato la lettura dei saggi scelti come esempi e dei lavori degli studenti, discussi e revisionati collegialmente, di cui spesso sono state messe a confronto le diverse redazioni. Per la valutazione finale si è chiesto di presentare un dossier contenente tutti i lavori svolti durante il corso nelle diverse redazioni (anche quattro versioni dello stesso testo), oltre alla redazione di un saggio finale di almeno otto cartelle, composto sulla falsariga di un modello saggistico liberamente scelto dallo studente fra quelli presentati.

Prima di introdurre gli esempi, i “modelli”, tuttavia, per attenuare l'impatto con la famosa pagina bianca, si sono dedicate diverse lezioni a piccoli esercizi di scrittura, finalizzati a riprendere, nel concreto della scrittura, alcuni concetti linguistici come implicito / esplicito; strutture elastiche / strutture rigide (il riferimento è naturalmente a Sabatini, 1999); la riflessione sui generi testuali (e le aspettative create) e la loro violazione; i tratti riconducibili all'oralità nel testo scritto; la ricchezza del repertorio linguistico italiano e così via.

In questa fase di addestramento alla redazione di testi più complessi si sono proposti esercizi molto vincolanti, alle volte vere e proprie riscritture, in modo che gli studenti potessero concentrarsi sugli aspetti linguistici. Di seguito una traccia del percorso seguito, un percorso che ha come filo rosso la riflessione sulle parole.

Si è partiti dal sondaggio annuale di *Repubblica* condotto da Massimo Arcangeli che chiede ai lettori del quotidiano di scegliere la parola dell'anno. L'articolo del collega è il tipico articolo brillante dei giornali italiani, in cui molte informazioni sono date per scontate, e le scelte linguistiche (sintassi, lessico, ecc.) sono funzionali all'ingegnosità del testo; inoltre è un esempio concreto di come le parole raccontino il nostro tempo.

Di seguito, l'articolo di Arcangeli (*La Repubblica*, dicembre 2015):

Il 2015 è stato un anno assai fecondo di parole – indicative di un cammino di cui, se non sempre s'intravede il punto d'arrivo, si imprimono, in chi lo percorra o lo osservi, soste e ripartenze, rallentamenti e accelerazioni –, anche per il gran numero di fatti e avvenimenti che l'hanno disegnato, scolpito, marchiato a fuoco. Troppi.

Difficile poter così dire quale, tra quei fatti e quegli avvenimenti, abbia inciso di più sulla memoria collettiva nazionale: se le vicende interne al Bel Paese (*buona scuola, gender, Italicum, partito nazione, salvabanche*), o le glorie sue proprie (*Expo*) o di qualche suo “aereo” cittadino (*Astrosamantha*); se il terrorismo internazionale di matrice islamica, con le sue leve organizzative (*DAESH*) e, fra le tante ripercussioni, l'esodo di oltre un milione di persone in fuga da guerre e devastazioni (*migrante*); se i colpi di coda – ammesso siano davvero tali – di una crisi economica europea che vede continuamente agitare lo spettro dell'uscita dall'euro (*Grexii*); se gli scandali vaticani (*Vatileaks*) o, quasi a compensare, la misericordiosa promessa pontificia di una generale remissione dei peccati (*Giubileo*).

⁷ Su queste scritture saggistiche, mi permetto di rinviare a Gatta, 2016.

Completano la serie le guerre interplanetarie di una longeva saga cinematografica (*Star Wars*); lo *smartwatch*, il cellulare intelligente da polso; l'*emoji*, la vivace espressione facciale (già reginetta dell'anno per l'Oxford Dictionary) della stessa famiglia delle emoticon. Ai lettori il compito di decidere delle sorti di ciascuna delle 15 candidate a parola più rappresentativa dell'anno che volge al termine. E vinca, naturalmente, la migliore.

La prima consegna è stata quella di riscrivere l'articolo esplicitando le informazioni e distribuendole in ordine logico per un lettore che non è a conoscenza del sondaggio e così via; ulteriore indicazione è stata quella di eliminare tutto ciò che rende "brillante" l'articolo e dunque recuperare una sintassi piana (non marcata), con legami sintattici esplicitati e punteggiatura con funzione logico-sintattica⁸.

Il passaggio dalla scrittura brillante ad una scrittura neutra e informativa non è stato affatto scontato: rimane difficile infatti per gli studenti trovare una scrittura espositiva chiara e lineare. Spia di questa difficoltà è la comparsa di formule e giri di parole che richiamano per molti aspetti i tratti della lingua burocratica, sempre confusa con una lingua sorvegliata e autorevole, oltre ad un'articolazione approssimativa del testo (paragrafi non correttamente suddivisi e rinvii testuali imprecisi). Come metodo di lavoro si è scelto di discutere collegialmente ogni testo prodotto dagli studenti per mettere a punto una modalità di revisione e riletture dei testi condivisa. In un secondo momento è stato espressamente chiesto agli studenti di rivedere gli scritti dei colleghi segnalando le debolezze di contenuto e di lingua e suggerendo interventi mirati a rendere il testo "migliore", seguendo precise indicazioni (distribuzione delle informazioni, articolazione del testo in paragrafi; costruzione dei paragrafi, sintassi, scelte lessicali e così via).

Il confronto fra il testo originale e la rielaborazione consente di ragionare su come le diverse scelte linguistiche abbiano precise ricadute sull'intenzione comunicativa del testo e su come richiedano un'attività diversa al lettore. Nel concreto della prassi può diventare più chiaro allo studente che cosa significhi esplicitare informazioni, nessi testuali e sintattici, definire che cosa sia una scrittura espositiva, in cui l'autore fa, per così dire, un passo indietro, affidando l'efficacia del suo testo alla "evidenza" dei contenuti; e anche di quali siano i tratti dell'originale che possono essere ricondotti all'oralità e come vengano meno nella riscrittura del testo.

Viste le difficoltà a mantenere uno stile espositivo omogeneo, si è scelto di proseguire lavorando sulla voce enciclopedica, sempre per mettere in primo piano la distribuzione delle informazioni nel testo, le strutture linguistiche che aiutano a condensare le informazioni (distinguendo informazioni di primo piano e di sfondo) e la struttura del paragrafo (la frase tematica). Per questo si è chiesto di scegliere una delle parole dell'anno emerse dal sondaggio che per loro fosse particolarmente significativa e di costruire una voce dizionariale / enciclopedica. Il modello proposto è quello del *Dizionario di parole del futuro* di De Mauro (2006), una rivisitazione divulgativa del genere glossario, con le informazioni sulla parola scelta condensate nel primo paragrafo e il secondo che diventa una specie di spazio libero di commento lieve e ironico sul mondo. Inoltre, ancora una volta un esempio di come le parole raccontino il mondo.

Di seguito, una delle voci del *Dizionario* letta insieme agli studenti:

⁸ Purtroppo non ho conservato esempi di riscritture dell'articolo di Arcangeli; nell'*Appendice* in cui si raccolgono alcuni testi redatti dagli studenti, si può leggere però un analogo esercizio fatto partendo da un breve articolo di Massimo Gramellini.

Globish

Nata nell'aprile 2004 in Francia, fondendo global e english, la parola globish ha grande successo in tutte le lingue, anche (lanciata da "Panorama") in italiano.

Il globish è stato proposto da un manager francese, Jean Pierre Nerrière, con il suo libro *Dont' speak English, parlez Globish* (2004), seguito da *Découvrez le Globish* (2005). Diversamente dall'esperanto, non è una lingua costruita artificialmente col proposito di servire a ogni tipo di espressione. Rassomiglia piuttosto nella prima idea al BASIC (acronimo di British American Simplified for International Comunication, ovvero British American Scientific International Commercial), ideato negli anni Trenta da Charles Kay Osgood, e si ispira ai pidgin ispanoamericani.

Scritto con grafia coerente con la pronuncia (il suono *i* si scrive sempre *i* e il suono *e* si scrive sempre *e*), usa solo 1500 vocaboli inglesi e una sintassi ridotta al minimo. Pare che sia possibile sopravvivere in aeroporti, alberghi, supermercati, in scambi formali e di convenevoli e dovendo capire o lanciare insulti.

La costruzione di un glossario concepito in questo modo, che diventa un modo di vedere e ragionare sul mondo, ha avuto molto successo fra gli studenti al punto che alcuni di loro come saggio finale hanno creato un loro personale dizionarietto di parole del futuro. Per incoraggiare lo studente a mettersi alla prova, si è aggiunta una esercitazione sempre di tipo lessicografico, in cui però la voce era di libera scelta dello studente perché riguardava la parola della loro lingua alla quale erano più affezionati. Il modello proposto per questa esercitazione sono state le voci del *Dizionario affettivo della lingua italiana*, a cura di Matteo B. Bianchi (2006), che raccoglie le parole predilette di scrittori italiani, autori delle voci. Di seguito, due esempi di testi redatti da studenti, la prima voce composta sulla falsariga del *Dizionarietto*, la seconda, la parola prediletta:

Migrante

Né immigrati né emigranti; sono generalmente i "migranti" ad essere chiamati in causa dai giornali per parlare di chi lascia la propria casa in Africa o in Medio Oriente per raggiungere l'Europa.

Benché per la lingua italiana fosse parola già nota come semplice participio presente del verbo "migrare", nel senso attuale è attestata per la prima volta in alcune direttive dell'Unione Europea del 1982. Dopo aver lungamente convissuto con "emigrante", sarebbe entrata nell'uso giornalistico con sempre maggior prepotenza alla fine degli anni Ottanta anche per la pressione esercitata dal francese e dall'inglese "migrant".

Rispetto ad "emigrante", "migrante" ha perso il prefisso che indica la provenienza: ciò sembra renderlo più adatto ad essere usato per riferirsi alla moderna condizione di nomadismo di chi migra alla ricerca di migliori condizioni di vita spostandosi da un paese all'altro alla ricerca di una sistemazione stabile che potrebbe non arrivare mai. Si tratta di un fenomeno più ampio, che trae la sua ragion d'essere dai motivi non soltanto economici, ma anche politici e bellici che spingono la migrazione, e dall'assenza di una meta precisa alla fine del percorso migratorio. Non tutti i dizionari sono stati egualmente ricettivi: molti di essi, infatti, non riportano ancora questo termine.

D. R.

Che

Infatti come potrei dire di preferire buffo a bizzarro, colto a cutaneo? Me ne chiamo fuori, che altrimenti rischio di fare notte.

D.R.

I lavori di questa prima fase del seminario hanno mostrato difficoltà soprattutto nell'elaborazione di una prosa informativa ed espositiva omogenea per quanto riguarda la disposizione delle informazioni (dato e nuovo, uso dei deittici, incapsulatori, ecc.) e per quanto riguarda scelte linguistiche che tendono sempre ad essere astratte e generiche (locuzioni e perifrasi preferite al verbo e così via): la revisione dei testi si è concentrata soprattutto sull'eliminazione di questa fraseologia pesante e orecchiata, imprecisa, a favore di espressioni correnti e precise. La revisione in sostanza molto spesso ha significato eliminare parti del testo inerti che zavorravano il testo, secondo la logica di *less is more*. Ma non è facile chiedere di "togliere" perché gli studenti, come è noto, ancora a quest'altezza hanno il pregiudizio della lunghezza del testo; e non è facile anche sradicare il pregiudizio che le scelte linguistiche da perseguire nella scrittura debbano coincidere sempre con quelle più lontane dalla lingua comune.

Questa prima fase è stata dunque funzionale non solo a fare tenere la penna in mano agli studenti, ma a condividere attraverso la discussione dei loro testi un'idea concreta di che cosa significa un testo che "funziona" e di come si possa intervenire nel macro (coerenza e coesione) e nel micro (sintassi, lessico, e così via).

Dopo questa fase di rodaggio, il seminario è entrato nel vivo, mantenendo sempre la dinamica di lettura e commento di testi da cui prendere spunto, seguita dalla discussione collegiale dei testi prodotti dagli studenti. Mi limito ad illustrare uno dei percorsi proposti (anche perché documentabile attraverso i lavori degli studenti che ho conservato), costruito partendo da un capitolo dei *Sillabari dei tempi tristi* di Ilvo Diamanti. I saggi di questa raccolta prendono spunto da un oggetto molto concreto (per esempio le rotatorie, cioè le rotonde stradali), descritto con grande precisione e accuratezza (nel caso delle rotatorie, come sono nate, la varietà di rotatorie esistenti, l'abbellimento e la sponsorizzazione delle rotatorie, come andrebbero affrontate secondo il codice stradale e come invece vengono affrontate nella realtà, come segnano il paesaggio e così via) che diventa un punto di vista attraverso il quale la sensibilità dell'autore legge un frammento di mondo. Lo scopo di questa proposta di lettura, oltre a quello di fare capire che si può parlare di sé anche descrivendo una rotonda, era anche quello di mettere in primo piano la capacità di osservazione: vedere le cose, anche le più quotidiane, attraverso la lingua che "traduce" quello su cui gli occhi scivolano; la lingua consente di "vedere" e guida l'osservazione. Imparare a guardare significa anche sapere descrivere il proprio telefono cellulare, cioè tradurre la visione in una esposizione analitica e ordinata. La lettura delle voci del *Sillabario* ha fatto emergere, inoltre, la difficoltà di cogliere il momento in cui emerge lo sguardo del saggista, cioè il momento in cui la descrizione lascia trapelare la presenza dell'osservatore. Per costringere gli studenti a riflettere sui tratti linguistici che richiamano la soggettività dell'autore, si è chiesto di scegliere un oggetto, un luogo (molti hanno scelto le stazioni ferroviarie che frequentano da quando sono pendolari) e di descriverlo nel modo più impersonale possibile e, in un secondo tempo, invece, si è chiesta una descrizione più personale, "alla Diamanti".

Le difficoltà maggiori ancora una volta sono emerse nella redazione della descrizione "impersonale" cioè nella redazione di un testo espositivo, articolato in paragrafi, coesi attorno alla frase tematica che conferisce un ordine agli elementi della descrizione. Proprio questa difficoltà ricorrente nel gestire l'"impersonalità" suggerisce in un futuro

di invertire il percorso proposto, passando cioè da una descrizione personale ad una “impersonale”.

Abbandonata la lettura di Diamanti, rivisti e discussi collegialmente i testi prodotti, è stata introdotta la raccolta di Valerio Magrelli, *La vicevita. Treni e viaggi in treno* (2009). Al di là della bellezza delle prose brevi di Magrelli, che – di nuovo – partono da esperienze comuni e quotidiane anche per gli studenti, si voleva mostrare come si potesse scrivere eliminando i raccordi testuali, mostrare che tipo di intensità diversa si ottenesse. Ancora un esempio per invitare gli studenti a riflettere sulle risorse linguistiche a disposizione per cercare un determinato effetto e capire che cosa può significare “togliere”. Di seguito una delle prose lette e commentate a lezione:

Pendolari, la mattina d’inverno. Alle otto arriva un treno strapieno di sospiri. Scendono, e lasciano uno scompartimento caldo, nutrito di fiato. Sembra l’interno di un materassino da spiaggia, gonfio di alito umano. Loro si avviano, noi li sostituiamo, in un mesto commercio di respiri.

La richiesta fatta agli studenti è stata quella di produrre un testo “alla Magrelli” partendo dalle loro descrizioni precedenti, “alla Diamanti”. In *Appendice* si dà conto del percorso svolto attraverso i lavori degli studenti.

4. CONCLUSIONE

Pur senza proseguire oltre nell’illustrazione del corso, sembra sia evidente il filo rosso che l’ha guidato, recuperare cioè la scrittura alla riflessione, scrivere per chiarirsi le idee e dunque prendendosi una responsabilità nei confronti del proprio testo. Solo dopo questa fase, a mio giudizio, diventa produttiva una didattica della scrittura che contempli anche le specificità dei singoli generi testuali. Lavorare sui propri testi, fare “passare” la riflessione sulla lingua partendo dai testi degli studenti (testi a cui loro tengono perché li coinvolgono in prima persona) mi sembra inoltre molto produttivo perché le nozioni metalinguistiche sono negoziate e condivise con lo studente e dunque possono diventare operative, cioè possono essere utilizzate autonomamente dagli studenti. E allora quando si segnalano nei testi formulazioni generiche e astratte, la «peste del linguaggio» di cui parlava Calvino (1988), è probabile che sia chiaro e condiviso anche dallo studente che cosa si intende, perché tutto il percorso di scrittura ha cercato di eliminare queste escrescenze dai loro testi, escrescenze vistose ed evidenti perché impedivano a loro di esprimere e dire qualcosa; ma questo è possibile se si lavora su scritture che – come scriveva Forster Wallace – cercano di «spingere i lettori a guardare più da vicino o a pensare più profondamente a qualcosa che merita la loro attenzione». Cioè se chi scrive si prende la responsabilità del significato.

Un’ultima precisazione, che è il riconoscimento di un debito importante. La scelta di fare interagire gli studenti con la scrittura saggistica (una scrittura diversamente creativa!) la devo alle intuizioni di Maria Luisa Altieri Biagi che per restituire alla lingua la sua essenziale funzione cognitiva e per porre rimedio alla povertà linguistica dei suoi studenti suggeriva di tornare a frequentare la parola letteraria, non solo per imparare a “vedere” la lingua *nel* testo, ma anche perché convinta che solo la frequentazione del testo letterario consentisse di «acuire la nostra vista al di là della superficie delle cose, di aprire alle nostre percezioni gli strati profondi della realtà, potenziando la capacità di elaborazione della realtà stessa e consentendo la scoperta di possibilità irrealizzate» (Altieri Biagi, 1999: 9).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (1999), “Discorso ai lettori. La “peste del linguaggio” e i suoi rimedi”, in Ead. (a cura di), *Come si legge un testo. Percorsi di lettura da Dante a Montale*, Mursia, Milano, pp. 5-16.
- Calvino I. (1980), “L’italiano, una lingua fra le altre lingue” in Id., *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino, pp. 116-121.
- Calvino I. (1988), *Lezioni americane*, Mondadori, Milano
- Forster Wallace D. (2017), “Pomona College. Inglese 183D” in Id., *Portatile*, Einaudi, Torino (e-book).
- Gatta F. (2016), “La saggificazione della scrittura narrativa. Lingua e stili di un nuovo genere letterario”, in *Lingua e stile*, 51, pp. 253-267.
- Illica Magrini G. (2015), *Il processo di revisione della manualistica tecnica fra risorse informatiche e aspetti linguistici*, tesi di laurea magistrale, relatrice: F. Gatta, Università di Bologna, a.a 2014/2015.
- La Forgia F. (2012), “Manuali d’istruzione: riscrittura interlinguistica, esplicitzza sintattica e traduzione interlinguistica” in Massariello Marzagora G., Dal Maso S. (a cura di), *I luoghi della traduzione: le interfacce*. Atti del XLIII convegno internazionale di studi della SLI, Verona, 24-26 settembre 2009, Bulzoni, Roma, pp. 331-343.
- La Forgia F. (2013), *Didattica della scrittura. I manuali d’istruzione*, Manni, Lecce.
- Natoli S. (2014), “Il riassunto. Un’antica e umilissima pratica, ancora utile”, in *Quaderni di didattica della scrittura*, fasc. 1-2, pp. 122-130.
- Pontiggia G. (2016), *Dentro la sera. Conversazioni sullo scrivere* (Rai, maggio-luglio 2004), Belleville Editore, Milano.
- Sabatini F. (1999), “‘Rigidità-esplicitzza’ vs ‘elasticità-implicitzza’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusulanum, Copenhagen, pp. 141-172.

APPENDICE

Rielaborazione articolo di Massimo Gramellini, *Se non Erri*, *La Stampa*, 22 settembre 2015.

SE NON ERRI

Si possono non condividere le parole di uno scrittore che benedice il sabotaggio della Tav e l’uso di cesoie per tagliare le reti di un cantiere. Ma da qui a chiedere otto mesi di reclusione per chi le ha pronunciate, come ha appena fatto il pubblico ministero di Torino, passa un mondo. Il mondo laico e liberale che abbiamo ereditato senza troppi meriti e di cui la libertà di opinione costituisce un caposaldo. Il mondo tollerante ed evoluto che fece dire a Voltaire: non la penso come te, però sono pronto a morire per difendere il tuo diritto di esprimerti. Se Erri De Luca si chiamasse Enrico De Lucia, nessuno si sarebbe sognato di portarlo in tribunale. Applicando lo stesso metodo a tutte le istigazioni a delinquere più o meno anonime che si leggono sul web (ogni giorno c’è chi si augura la morte di Renzi, Grillo, Salvini, Balotelli: una carneficina) bisognerebbe imbastire milioni di processi. Senza contare che De Luca ha additato come nemica un’opera pubblica, non una vita umana.

Questa storia fatta di parole non doveva finire in un dibattito, ma in un dibattito. Nell’aula di un convegno De Luca sarebbe stato un relatore come gli altri.

In un'aula di giustizia diventa subito una vittima. E la condizione di vittima infonde paradossalmente più forza e visibilità proprio alle parole che qualcuno considera talmente pericolose da giustificare la galera. La richiesta del pubblico ministero ha regalato a Erri De Luca una patente di martire che francamente non merita.

RIELABORAZIONE

Il pubblico ministero di Torino ha chiesto otto mesi di reclusione per lo scrittore Erri De Luca che si era pronunciato a favore del sabotaggio della TAV e dell'uso di cesoie per tagliare le reti del cantiere. Non condividere simili idee è senz'altro lecito, ma intentare un processo per punirle è una vera e propria violazione della libertà di opinione.

Tra i principi di laicità e liberalità che, probabilmente senza meritargli, abbiamo ereditato da chi ci ha preceduto e sui quali la nostra società si basa, la libertà di opinione deve rappresentare un elemento imprescindibile. Altrimenti dovremmo riconoscere che il mondo tollerante ed evoluto che fece dire a Voltaire “non la penso come te, però sono pronto a morire per difendere il tuo diritto di esprimerti”, non esista più.

Se Erri De Luca non fosse stato un personaggio pubblico, nessuno si sarebbe sognato di fargli causa. Per quanto ridicolo, ciò ci obbligherebbe infatti ad imbastire milioni di processi per tutte le volte che qualcuno sul web si augura la morte di personaggi pubblici quali, ad esempio, Renzi, Grillo, Salvini o Balotelli. Senza contare che De Luca si è scagliato contro un'opera pubblica, non contro una persona – fatto decisamente più grave, mi sembra.

La soluzione migliore sarebbe stato un dibattito. In tal modo, infatti, De Luca sarebbe stato uno tra i tanti relatori, mentre in un'aula di giustizia diventa immediatamente una vittima del potere costituito. E la condizione di vittima infonde paradossalmente più forza e visibilità proprio a quelle parole che il potere costituito sembra considerare talmente pericolose da giustificare la condanna. La richiesta del pubblico ministero è sbagliata, Erri De Luca non meritava di essere trasformato in martire.

D.R.

Esercitazioni sviluppate a partire dal testo di Diamanti, *Rotatorie*.

IL LICEO MELI 1 (“impersonale”)

Il Liceo Meli è una grande costruzione rosa pastello senza finestre nella facciata. Sorge nel bel mezzo di una zona piena di negozi di abbigliamento alle pendici di monte Pellegrino. La costeggiano ampi terreni incolti, un autolavaggio e alcuni campetti di calcio dove giocano i bambini. Lo sovrastano alcuni tra i palazzi più alti della città. Una rampa larga sei o sette metri taglia a metà la facciata sporca e scolorita: pare che l'edificio non fosse destinato a diventare una scuola, all'origine. Poco sopra, sul muro, campeggia una striscia bianca piuttosto vistosa, ricordo di una graffito che fu inneggiante il consumo di marijuana. La scuola si compone di tre grandi blocchi collegati tra loro, che per comodità prendono il nome delle prime tre lettere dell'alfabeto, ordinate da sinistra verso destra. Il blocco centrale, l'area B, è visibilmente più largo degli altri due, circa il doppio. Al suo interno, c'è un grande atrio, lungo quanto tutta la sezione e alto tre piani interi. Si chiama *Agorà* e da lì si vede il cielo, filtrato dalla volta a botte semitrasparente che ricopre l'intera area e dalle finestre a vetro che d'estate la rendono particolarmente calda. [...]

IL LICEO MELI 2 (“personale”)

Il Liceo Meli sembra un carcere. Non so se sia la forma imponente e squadrata a dare questa idea o quelle brutte finestre sul fianco sinistro, diviso a metà da una torretta. Qualunque sia l'immagine prototipica di una scuola superiore, quasi certamente il Meli non vi si ritroverà. È un edificio alieno, fuori posto, incomprendibile, e solo una valanga di motorini che affolla l'entrata riesce a chiarirne la funzione. Eppure provando a ripercorrere mentalmente i miei passi fra gli scalini, l'entrata coperta, l'atrio, l'Agorà, non c'è nulla che mi colpisca, un ricordo, una sensazione. È un luogo anonimo, brutto, troppo grande e troppo spoglio perché chiunque possa sentirlo proprio, il risultato di un progetto scriteriato. [...] mi sembra che l'aula magna – quella sala da cinema malfatta e troppo luminosa, le poltrone naturalmente rosse, le pareti gialle – sia l'unica a rievocare ancora delle memorie rilevanti. [...]

Per finire il giorno della sua inaugurazione, il ventisei marzo duemilaedieci che nella mia memoria racchiude quarantotto ore di fatti banali ma dall'aspetto a dir poco totemico. Con ordine e poche parole: di come in un pomeriggio assolato riuscii a baciare la bella Joelle e di come subito dopo litigammo, scambiandoci messaggi per tutta la sera [...]

IL LICEO MELI 3 (“alla Magrelli”)

Il Liceo Meli sembra un carcere. Anonimo, fuori posto e troppo grande e troppo spoglio per sentirlo mio. L'aula magna, le poltrone rosse, le pareti gialle, evoca però ancora almeno il ricordo della sua inaugurazione. Quattrocento persone, l'illustre presidente della provincia, e Joelle, che mi cercava, per parlare; noi due nel parcheggio mangiato dal sole, con soli altri due spettatori occasionali, e tutti gli altri dentro, ad applaudire.

D.R.

CAPANNONI 2 (“personale”)

I salentini fuori sede, di ritorno a casa per le vacanze, sanno capire a che punto si trovino dello stivale in base alla tonalità del mare fuori dal finestrino del treno. Per me nessun mare da contemplare, solo i capannoni.

Capannoni: elemento d'arredo della pianura padana. La Lombardia offre un notevole campionario di sfumature e dimensioni. Quanto alle prime, la gamma non è ampia: i capannoni non hanno funzione estetica, sono grossi magazzini. L'unico colore concesso è il grigio del cemento nudo. Che può offrire numerose gradazioni. Quasi quanto il mare pugliese. Antracite, canna di fucile, grigio perla (come il raffinato capannone dell'azienda Bormioli Rocco, pietra miliare del confine emiliano-lombardo), grigio ardesia...

Spesso osservo, testa contro il finestrino, i vezzi di alcuni capannoni: non potendosi permettere forme e tinteggiature estrose, giocano con intarsi più chiari o più scuri e eleganti vetrate fumé [...].

Sono affezionata a queste brutture architettoniche solide e squadrate. Per contrasto, mi fanno apprezzare il paesaggio in cui sono incastonate. Perché anche la sbeffeggiata pianura lombarda ha il suo fascino. Lo sguardo si perde all'infinito, senza ostacoli. E i cubi dei capannoni che fanno capolino nella nebbia altrettanto grigia sembrano quasi (quasi) delle installazioni di arte moderna.

CAPANNONI 3 (“alla Magrelli”)

Capannoni. Monoliti eretti nella lattiginosa nebbia padana. Installazioni artistiche. Campioni di grigi: ardesia, perla, canna di fucile.

Riferimenti per il viaggiatore in treno, in assenza di mari da cui lasciarsi guidare.

C.C.