

# SCHEMI E MACROSTRUTTURE DEL TESTO ESPOSITIVO: UN RUOLO ATTIVO NELLA COMPrensIONE

Paola Marinetto<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

La presente riflessione, nata dall'intervento didattico nell'ambito degli OFA<sup>2</sup> sulle difficoltà di comprensione degli studenti del primo anno di università, parte dalla convinzione che, per capire un testo, è necessario compiere tutta una serie di operazioni, per lo più inconsapevoli, e che il livello più alto, senza il quale, però, non c'è comprensione completa, è quello dell'individuazione della macrostruttura.

Quest'ultimo aspetto è stato indagato ampiamente dagli studiosi nei testi narrativi, ma (mi sembra) non altrettanto per quanto riguarda i testi espositivi, la cui comprensione, viceversa, è fondamentale per lo studio. Dovrebbe essere fondamentale quindi anche nella didattica, sia nella scuola secondaria, sia all'università.

## 2. LA COMPrensIONE: IL RUOLO DELLA RAPPRESENTAZIONE SEMANTICA A LIVELLO DEGLI SCHEMI E DELLE MACROSTRUTTURE

Il processo di comprensione, molto complesso, si svolge a vari livelli interconnessi e non strettamente sequenziali.

Un primo livello, sulla superficie del testo, è quello che processa le singole parole e le unità informative<sup>3</sup>; un secondo livello è quello della coerenza locale, relativamente ai singoli enunciati e ai legami immediati tra enunciati; un terzo livello è quello della coerenza globale, che mette in relazione tra loro il significato di elementi locali anche lontani, costruendo una rappresentazione semantica globale, o macrostruttura<sup>4</sup>, dove non si riproduce l'informazione di partenza, ma se ne conservano solo alcuni elementi e alcuni concetti sovraordinati, in base all'individuazione della gerarchia delle informazioni e alla selezione che ne consegue<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> L'autrice appartiene al Giscel Veneto e svolge attualmente il ruolo di Formatore in corsi per insegnanti. Occasione di riflessione sui diversi aspetti della comprensione del testo è stato il corso OFA tenuto nell'anno 2019-2020 presso l'università di Padova.

Si veda della stessa autrice l'articolo "Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista. Competenza individuale con valore sociale", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, 2020, pp. 968-990: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13963>.

<sup>2</sup> Obblighi Formativi Aggiuntivi della scuola di scienze umane, sociali e del patrimonio culturale dell'Università di Padova.

<sup>3</sup> Schank (1992) parla di un primo livello di parole-concetti e di un secondo livello di eventi.

<sup>4</sup> Per il concetto di macrostruttura si veda Van Dijk (1985) in Corno, Pozzo (1991).

<sup>5</sup> Non essendo possibile far riferimento agli studi originali e ai moltissimi altri che ne sono seguiti, cito, per tutti, Cisotto (2006) e Levorato (2000).

Segnali della macrostruttura a volte appaiono a livello testuale sotto forma di titoli, sommari, frasi tematiche e una macrostruttura è tipicamente espressa dal riassunto di un discorso (Van Dijk, Kintsch, 1983).

Sia la rappresentazione semantica locale, sia quella globale (o macrostruttura) devono risultare coerenti: per quanto riguarda il livello globale, le informazioni scelte devono essere connesse tra loro da relazioni, come lo sono nel testo su cui si attua il processo di comprensione, e devono contenere (e mostrare al momento della ‘restituzione’) una gerarchia al loro interno.

Solo così le informazioni possono venir conservate in memoria, perché ancorate ad una coerenza interna, coerenza che, per quanto riguarda i testi narrativi, è costituita prevalentemente da relazioni causali e temporali.

I due modelli di Kintsch e Van Dijk<sup>6</sup> descrivono le operazioni mentali che portano a tale rappresentazione semantica, operazioni che si avvalgono delle macroregole della cancellazione, della generalizzazione e della costruzione e, soprattutto nel secondo modello, si avvalgono anche del processo (e della regola) di integrazione con il contesto situazionale. Il risultato di queste operazioni è la costruzione di una macro-rappresentazione mentale sotto forma proposizionale (un elenco di informazioni o un riassunto lineare) oppure sotto forma di schema.

Prima di arrivare alla macrostruttura, però, per capire è necessario focalizzare le informazioni rilevanti, collegarle correttamente attraverso operazioni inferenziali e saperle interpretare, cioè farle interagire con il proprio bagaglio di conoscenze (Corno, 1999).

Infatti la complessa operazione di costruire la rappresentazione semantica globale di un testo non si avvale solo delle informazioni reperibili nel testo, ma anche dello sfondo cognitivo, in cui sono inserite le conoscenze di base, chiamate anche ‘enciclopedia personale’. Questa, sotto forma di schemi, favorisce l’aggregazione delle informazioni, e, con la sua coerenza, aiuta, attraverso operazioni inferenziali, da un lato a saturare l’implicito, dall’altro a generalizzare ed eliminare informazioni specifiche, in quanto riconosciute come secondarie o ridondanti.

Lo schema ricavato dall’enciclopedia, dunque, e interconnesso al contesto situazionale, aiuta a formare lo schema riassuntivo di un testo, o la sua rappresentazione semantica globale. Tale rappresentazione, come da molto tempo si va affermando (Corno, 1987: 57) corrisponde o si sovrappone alla comprensione del testo, in quanto «capire un discorso concerne la capacità della mente di individuarne l’organizzazione di fondo». Si tratta dunque, sia nel capire sia nel riassumere, di ricostruire il processo che ha portato lo scrivente ad elaborare il suo piano di informazioni<sup>7</sup>.

Questo è così vero che, per verificare la comprensione di un testo, si chiede di rispondere a domande (scritte o orali), le risposte alle quali sono delle riformulazioni più o meno parziali del testo, oppure si chiede un riassunto, più o meno esteso, dal quale si ricavano informazioni sia sulla comprensione locale (ad esempio a livello lessicale o sulle inferenze locali), sia sulla comprensione globale, ad esempio sui rapporti logici tra le parti del testo.

Solo la riformulazione fa capire, anche alla persona interessata, se ha capito, quindi una verifica della comprensione è arrivare, attraverso le diverse fasi, ad organizzare nella mente

<sup>6</sup> I due autori hanno descritto il processo della comprensione attraverso due modelli, il primo del 1978 e il secondo del 1983: nel secondo hanno introdotto l’analisi della situazione, in cui hanno attribuito maggior valore alle conoscenze del lettore. Si veda, su questo, tra gli altri, Cisotto (2006).

<sup>7</sup> Corno (1999) distingue, in un curriculum verticale di scrittura, tra ‘riscrittura esterna’ e ‘riscrittura interna’, suggerendo di partire dalla prima, cioè dalla riscrittura di testi altrui e di riservare ad un secondo momento la riscrittura interna, che richiede anche un’ideazione autonoma, un’elaborazione creativa di informazioni che vanno individuate, selezionate e ‘montate’ in maniera autonoma dal punto di vista testuale.

(o avvalendosi di supporti esterni) la struttura globale del testo, con tutti i rapporti logici tra le sue parti e, in secondo luogo, saperla riformulare.

La riformulazione può avvenire mantenendo lo stesso ordine del testo di partenza, ma anche alterandone l'ordine e questa seconda operazione è più interessante sul piano cognitivo perché stimola l'introduzione attiva di adeguati connettivi di collegamento tra le parti, o di una nuova struttura sintattica, una 'superficie' del testo che, se aderente, dal punto di vista semantico, al testo di partenza, può essere un buon indicatore dell'avvenuta comprensione<sup>8</sup>.

### 3. GLI SCHEMI E I TIPI DI TESTO: LO SCHEMA NARRATIVO

Nel ricostruire il significato ci serviamo di schemi interpretativi, che organizzano i significati in maniera economica, aiutandoci a collegare parti di testo che non sono esplicitamente collegate e anche a mettere in relazione parti lontane del testo<sup>9</sup>. Gli schemi più noti, studiati e utilizzati per analisi testuali sono gli *script* (copioni), situazioni quotidiane stereotipate che appartengono alla conoscenza comune («piccole storie noiose», come le definisce Shank) e che guidano la comprensione in un processo dall'alto, aiutando ad interpretare i dati linguistici che si ricavano, in un procedere ad iniziare dal basso, dalla superficie dei testi<sup>10</sup>.

Oltre agli schemi di tipo generale, sono però presenti nella mente di chi legge anche degli schemi testuali specifici, correlati al tipo di testo, che creano delle aspettative e aiutano ad integrare i dati che provengono dal testo nel processo di decodifica e comprensione. Molto studiati sono stati gli schemi delle storie, comparsi nella letteratura specialistica fin dagli anni '70 e molto utilizzati nell'analisi dei testi soprattutto negli anni '80<sup>11</sup>.

Tali schemi (certamente ricavati dagli *script*) costituiscono una 'grammatica delle storie', utile a comprendere le narrazioni facili ed anche i film popolari o i racconti di eventi, e agiscono come la grammatica della lingua, ossia aiutano a comprendere e produrre, rispettivamente, frasi (la grammatica della lingua) e storie (la grammatica delle storie).

Ogni storia semplice inizia con un'ambientazione e dei personaggi, poi avviene un fatto imprevisto e il protagonista, in base ai suoi scopi, agisce per riportare la situazione in equilibrio. I nessi tra le 'categorie' o 'slot' delle storie sono di tipo causale e temporale e si organizzano in una struttura gerarchica, rimanendo più saldi e stabili nella memoria ai livelli superiori, più mutevoli ai livelli inferiori<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Come ben analizzato in Corno (1999), ma risultano anche basilari il modello e le riflessioni raccolte in Parisi D. (1979).

<sup>9</sup> Data l'imponenza della letteratura sugli schemi, soprattutto degli anni '70 e '80 del Novecento, nell'ambito delle scienze cognitive e dell'intelligenza artificiale, si rimanda a Corno (1987 e 1999). Dario Corno, assieme a Graziella Pozzo, ha infatti tradotto (Corno, Pozzo, 1991) gli studi anglosassoni che, in seguito, ha anche interpretato, applicato e mediato didatticamente.

<sup>10</sup> R. C. Shank (1992), in un piccolo libro divulgativo, dà utili suggerimenti sulla didattica della comprensione a partire da *script* accessibili che ricaviamo dall'esperienza comune.

<sup>11</sup> Anche in questo settore, in cui sarebbe difficile citare correttamente l'amplessima bibliografia, un riferimento utile può essere l'intermediazione di Levorato (2000).

<sup>12</sup> Questo modo di procedere è stato introdotto dallo strutturalismo. Molto successo, e molte applicazioni didattiche (anche fondamentali come "le carte del Propp" di Rodari in *Grammatica della fantasia*), hanno avuto *La morfologia della fiaba* di Propp (1966 [1928]), ma anche le riflessioni di Barthes (1969 [1966]) che teorizzano un procedere deduttivo nell'analisi del racconto.

Partendo da uno schema narrativo di base (condizioni, attori, obiettivi/motivazioni, azioni, effetti, conclusioni) Corno (1999: 41-67) presenta un bel lavoro sul riassunto. La ricerca riguardava studenti di scuola secondaria di primo grado, cui era stato chiesto di riassumere un testo di Gianni Rodari (*Le scimmie in viaggio*, tratto da *Favole al telefono*). L'ipotesi era che tale racconto attivasse lo schema di tipo generale 'viaggio', ma anche lo schema testuale della favola; il racconto inoltre si prestava allo scopo anche perché breve, ma adeguatamente complesso (ad esempio era necessario integrarne il procedere narrativo con i discorsi diretti e presentava un finale a sorpresa). La ricerca si avvale dello schema narrativo per analizzarne i risultati, non solo dal punto di vista linguistico (ad esempio osservando la resa paratattica rispetto a quella ipotattica), ma anche cognitivo. Vengono osservate, attraverso la lingua, le operazioni di cancellazione e di integrazione delle informazioni e la presenza o meno di tutti gli elementi costituenti la struttura dello schema testuale. Dove non vengono completati gli slot necessari, viene individuata dall'autore una carenza di comprensione.

Lo schema narrativo utilizzato da Corno è una macrostruttura cui è possibile riferirsi nell'analisi semantica di un testo narrativo come una favola, ma altri tipi di testo necessariamente devono avere come riferimento altre macrostrutture che non vengono identificate così chiaramente.<sup>13</sup>

Van Dijk (1985) analizza una cronaca giornalistica, dove nota, ad esempio, che l'ordine naturale dei fatti viene alterato. Analizza anche una pubblicità, dove i criteri di analisi semantica sono di altro tipo: spiegazione, specificazione, conseguenza, generalizzazione, e vi individua l'organizzazione sovraordinata (o macrostruttura) di uno schema argomentativo, che esprime «l'atto linguistico globale del raccomandare e del consigliare».

#### 4. QUALE SCHEMA PER IL TESTO ESPOSITIVO?

##### 4.1. *Il testo espositivo: le caratteristiche*

Il testo espositivo<sup>14</sup> si caratterizza per l'asimmetria cognitiva tra chi scrive e chi legge, e per lo scopo di trasmettere un sapere, ed è fondamentale per lo studio, dal momento che, in forme diverse (analitica/sintetica) costituisce la base linguistico-cognitiva di gran parte dei manuali di studio, sia di tipo scientifico, sia di tipo divulgativo.

I testi di una certa lunghezza (composti da più capoversi) sono caratterizzati da un'alta eterogeneità al loro interno (maggiormente accentuata rispetto ad altri tipi di testo), sono infatti costituiti da sequenze non solo espositivo-esplicative, ma anche narrative, descrittive, argomentative e/o prescrittive, ossia con funzioni dominanti diverse.

Spesso il cambiamento di capoverso segnala il passaggio a un nuovo tema, ma segnala anche il passaggio a un diverso movimento di composizione testuale, per es. di motivazione, di consecuzione, di opposizione, ecc.

Oltre all'alta eterogeneità interna, i testi espositivi presentano anche una serie di tratti tipici (si veda Sabatini, 1985: 637 segg.) connessi alla trasmissione chiara delle conoscenze esposte, che, (sulla scorta di De Cesare e Ferrari) potremmo così sintetizzare:

<sup>13</sup> Van Dijk (1985) in Corno, Pozzo, (1991), afferma: «Sebbene i principi generali valgano per ogni tipo di discorso, si possono riscontrare delle differenze nei segnali di coerenza in superficie, altri vincoli di coerenza locale e globale, proprietà di significato specifiche che valgano solo per qualche tipo di discorso (ad esempio per le storie rispetto alle poesie, per le poesie rispetto agli annunci pubblicitari)».

<sup>14</sup> Sui tipi testuali la bibliografia è enorme, a partire dai fondamentali saggi di de Beaugrande, Dressler. (1984) e Werlich (1975).

- un «progressivo incremento del nuovo»: in questi testi si tende a disporre le informazioni in modo da far precedere quelle date a quelle nuove, ossia con una progressione tematica chiara;
- una bassa densità informativa: vengono privilegiate le ripetizioni rispetto ad altre modalità di richiami anaforici meno facilmente decodificabili, come ad esempio i richiami pronominali (si veda Sabatini, 1985; Serianni, 2003: 157-168);
- la presenza di un implicito ridotto rispetto alla formulazione esplicita;
- un controllo attento dell'architettura semantica e della sua segnalazione linguistica, con particolare rilievo alle articolazioni logiche tra le parti (motivazione, riformulazione, elencazione...) e ai movimenti logici esplicativi e riformulativi;
- un frequente ricorso all'aiuto del paratesto.

Nei testi di manualistica si trovano inoltre frequentemente frasi che esprimono in modo esplicito non solo l'atto di composizione testuale ma anche l'atto illocutivo (di domanda, affermazione, commento, risposta, ecc.) effettuati. Si tratta di proposizioni che contengono sostantivi come 'domanda', 'risposta', 'esempio', ecc. o verbi come 'affermare', 'spiegare', 'illustrare' (si veda De Cesare, 2011).

Nella variabilità dei testi che li costituiscono, ci sono dunque delle caratteristiche che accomunano i testi espositivi, ma resta la domanda centrale: quale tipo di schema, di rappresentazione mentale si individua per un testo che sembra non avere una struttura forte, identificabile e riproducibile?

Secondo Meyer (1975) si tratta proprio di un'intelaiatura di tipo gerarchico: al livello super-ordinato si colloca l'idea centrale che orienta il lettore, e che si ricava aiutandosi con le relazioni tra le idee (ad esempio di tipo causale, o di esemplificazione, o di confronto)<sup>15</sup>. Ai due livelli sottostanti, intermedio e micro-proposizionale, si trovano idee progressivamente meno importanti.

Questo riguarda lo schema, non la sua resa testuale, nel senso che spesso l'idea centrale viene messa in posizione iniziale, o viene segnalata linguisticamente ('a mio parere', 'il problema centrale'...) o graficamente (attraverso il sottolineato o il grassetto) e questo crea delle aspettative nei lettori. Talvolta però questi facilitatori non compaiono e la loro assenza è uno degli elementi di difficoltà di un testo che non presenta una struttura forte e stabile di riferimento, come può essere uno schema narrativo.

L'organizzazione del testo assume dunque una grande importanza in quanto interagisce con i contenuti in misura maggiore rispetto ad altri tipi di testo. Più il materiale è offerto in modo coerente e organizzato, più risulta comprensibile, e il fulcro della sua coerenza sembra essere proprio la gerarchia tra le parti.

#### 4.2. *Alla ricerca di uno schema: le unità del testo espositivo e la loro gerarchia*

Anche per capire un testo espositivo è certamente necessario ricostruire il suo contenuto semantico prima a livello di micro-testo, poi, via via, ad un livello sempre più alto e astratto, dove il contenuto semantico si alleggerisce e depura, mentre permangono

<sup>15</sup> Ferrari (2017: 268-277) analizza un testo espositivo, individuandone il nucleo logico centrale attorno ad una relazione concessiva, sostenuto da una sequenza narrativa che funge da esemplificazione e da un movimento di commento finale. In questa struttura, a segnalare la gerarchia del testo, risulta particolarmente importante la punteggiatura.

in memoria le informazioni gerarchicamente più alte, sempre collegate da legami logico-testuali.

Un testo espositivo, come altri tipi di testo, si articola in unità organizzate secondo una gerarchia e collegate tra loro da connessioni di tipo logico-semantic<sup>16</sup>.

Si va dalle unità più piccole (unità informative) a quelle intermedie e centrali per il processo informativo (unità comunicative, coincidenti in genere con gli enunciati) fino ai loro raggruppamenti in unità più ampie e generali: i Movimenti Testuali.

Già a livello di unità informative è individuabile una gerarchia tra le unità di sfondo e quelle centrali o nucleo, una gerarchia ancora in parte legata alla struttura sintattica (esempio in Ferrari, 2017: 90): *Era tenuto, e con ragione, a presentarsi agli esami* in cui ‘*e con ragione*’ è lo sfondo del nucleo *Era tenuto a presentarsi agli esami*. Individuare questa gerarchia, già a livello di unità informative può essere utile a focalizzare, e, di seguito, anche a selezionare, risulta essere cioè un primo passo verso la macrostruttura.

Le unità informative si raggruppano in enunciati, che hanno sia una funzione illocutiva (affermano, domandano...) sia una relazione tra loro di tipo logico-testuale (motivano, esemplificano, concludono...). All’interno degli enunciati si instaurano delle gerarchie, poiché vi è un’unità informativa che risulta centrale rispetto alle altre. La gerarchia però si modifica col progredire della lettura: ciò che è rilevante alla lettura di un singolo enunciato non necessariamente rimane tale quando si accorpano più enunciati; più si procede nella lettura e nell’integrazione, più la gerarchia si libera dalla forma sintattica e si ri-costituisce attorno a schemi più generali della mente.

A tutti i livelli le unità del testo presentano una gerarchia (alcune sono in primo piano, altre sullo sfondo) e sono collegate da una rete di relazioni, formando ‘una vera e propria architettura, composta di mattoni di varie grandezze distribuiti secondo specifiche disposizioni’. I mattoni sono le unità testuali e l’architettura è la gerarchia, (Ferrari, 2017: 53-54) che si differenzia e si definisce in base al tipo di testo e alla varietà linguistica.

È però al terzo passaggio, quello ai Movimenti Testuali (da qui in avanti indicati con la sigla MT), che il testo, in un certo senso, si ‘specializza’: i MT rivelano, svelano, indicano, il tipo testuale, perché indicano i legami logico-semantic<sup>17</sup> interni alla macrostruttura. E anche a questo livello vi è una gerarchia che si può mettere a fuoco: un MT può risultare centrale, rispetto, ad esempio, ad un altro che lo esemplifica o lo illustra.

Ma cos’è un Movimento Testuale? Viene definito come una sequenza unitaria di enunciati, sequenza che risponde sia a criteri tematici, sia a criteri logico-semantic<sup>17</sup>, quindi un MT può venir identificato, sul piano tematico, da un’idea centrale, ma contemporaneamente al suo interno presenta un’organizzazione gerarchica tra gli enunciati, così come si collega, nel testo, ad altri MT attraverso dei legami logico-semantic<sup>17</sup>.

Individuare i MT, con la loro articolazione interna, sia tematica, sia logico-semantic<sup>17</sup>, e collegare correttamente (coerentemente alle intenzioni dello scrivente) i MT tra loro, significa dunque avere ri-costruito lo schema testuale.

Schema che però risulta diverso da testo a testo, infatti la differenza con lo schema delle storie è che il procedimento, sul testo espositivo, può essere solo induttivo, mentre

<sup>16</sup> In questa parte si fa riferimento soprattutto a Ferrari (2017).

<sup>17</sup> Ferrari (2017: 94) dichiara che il concetto di Movimento Testuale deriva da quello di paragrafo di Corno, (2012) anche se lo studioso non ha mai usato il termine di MT. Infatti simili sono le osservazioni dei due autori e, talvolta, gli stessi esempi vengono ripresi. In particolare viene condivisa l’idea che «ogni paragrafo è di solito organizzato attorno ad un’idea centrale» e che «nella maggior parte dei casi il paragrafo contiene una frase che esprime con particolare chiarezza questa idea e ha quindi un ruolo più importante di altre» (Corno, 2012: 122). Tale idea viene chiamata da Corno ‘frase-regista’ perché, oltre ad indicare l’argomento principale, «precisa anche il tipo di organizzazione del paragrafo». In questa accezione il paragrafo coincide concettualmente con il capoverso, o meglio, con un uso corretto e meditato di capoverso.

i diversi schemi delle storie sono stati ricavati induttivamente, ma sono divenuti poi una macrostruttura da cui si può partire per un procedere deduttivo, individuando, ad esempio, in una specifica storia, condizioni, attori, scopi...<sup>18</sup>. Quest'operazione non si può fare su un testo espositivo: anche se è vero che vi si possono individuare delle costanti che, in senso generale, lo caratterizzano (sono frequenti, ad esempio, dei rapporti di enunciazione, esemplificazione, riformulazione), non è possibile individuare una macrostruttura nella quale siano inseribili tutti i testi espositivi.

È sufficiente questo per parlare di struttura gerarchica? Certamente, ma non di schema tipico.

È proprio per questo, per l'alta variabilità dei testi di tipo espositivo tra loro e per l'alta variabilità interna di un testo espositivo (che si costruisce senza un'idea forte globale, paragrafo dopo paragrafo), che l'individuazione delle unità di testo, e in particolare dei MT e dei legami semantici fra questi, sembra uno strumento logico-linguistico che aiuta ad avvicinarsi allo scopo della comprensione.

Dal punto di vista didattico vale la pena di intraprendere questa strada, dal momento che individuare lo schema testuale, anche se specifico e non generalizzabile, consente di comprendere a fondo un testo, e di compiere operazioni (cancellare, generalizzare, riformulare, riassumere) che ne individuano e ne riproducono la gerarchia, come spero dimostri l'esempio didattico presente in questo scritto.

Risulta più facile, a questo punto, esemplificare su un testo.

## 5. UN PARAGRAFO DI STORIA

Il testo, un paragrafo tratto da un manuale di storia, serve ad esemplificare il procedimento.

- In primo luogo sono stati individuati e numerati gli enunciati (o unità comunicative), che coincidono sintatticamente, nel nostro caso, con i periodi<sup>19</sup>;
- all'interno di ciascun enunciato è stata individuata la gerarchia, cioè è stata distinta l'unità informativa centrale da quella/quelle di sfondo;
- solo a questo punto gli enunciati sono stati accorpati in MT, in base ad elementi tematici (un MT sviluppa in genere un solo tema, o sotto-tema, che può essere espresso dalla frase regista; si veda la nota 17), ma anche in base alla funzione che ricopre nell'economia generale del testo;
- di ciascun MT è stato individuato e annotato il tema (spesso, ma non sempre, contenuto nella frase regista, che non è sempre presente);
- sono stati individuati i legami logici tra i temi e, di conseguenza, la gerarchia tra MT.

### 5.1. *La gerarchia interna all'enunciato e quella tra enunciati*

Esemplifico sui primi due enunciati del testo, considerati separatamente:

<sup>18</sup> Si veda la nota 12.

<sup>19</sup> Il confine dell'enunciato non coincide sempre con il periodo, ma è segnalato da un segno di punteggiatura forte, particolarmente i due punti, il punto e virgola, le parentesi e i trattini lunghi. Ferrari, 2017 porta anche esempi di enunciati segnalati dall'uso della virgola.

Dopo due anni di guerra, **segni di crisi affiorarono all'interno dell'Impero russo.(E1)**

**Crebbe il fenomeno della diserzione al fronte; si aggravarono**, per mancanza di cibo e di combustibile, **le condizioni delle classi popolari** concentrate nelle grandi città (tra cui la capitale Pietroburgo, ribattezzata nel 1914 Pietrogrado); **fenomeni autonomisti si manifestarono tra le molteplici nazionalità non-russe inglobate nell'Impero. (E2)**

**E1** è composto da due unità informative, delle quali centrale è la seconda, segnalata qui dal grassetto (in questo caso ci aiuta anche la sintassi, dal momento che la seconda unità informativa coincide con la frase nucleare, mentre l'unità di sfondo coincide con un'espansione)<sup>20</sup>.

**E2** è composto da una serie di unità informative giustapposte, segnalate dal punto e virgola, tutte allo stesso livello (evidenziate qui in grassetto), mentre sullo sfondo restano le unità informative *'per mancanza di cibo e combustibile'* (linguisticamente un'espansione che indica concettualmente la causa), l'unità informativa data in forma parentetica (*tra cui la capitale Pietroburgo, ribattezzata nel 1914 Pietrogrado*) e quella segnalata linguisticamente da una relativa implicita (*concentrate nelle grandi città*).

**E2** è dunque un elenco di specifiche informazioni, che l'iperonimo *'segni di crisi'* in **E1** anticipa cataforicamente.

L'insieme di **E1** ed **E2** costituisce il primo MT, del quale l'enunciato **E1** è quello gerarchicamente più elevato, in quanto si presenta come un'enunciazione generale, mentre **E2** ne è la sua illustrazione sotto forma di elenco (informazioni sintatticamente accostate e separate dal punto e virgola; sulla gerarchia si veda Ferrari, 2017: 160-168)

L'informazione in primo piano di **E1** si può dunque considerare la frase regista di **MT1** (ne indica il tema e la natura testuale, essendo un'affermazione generale poi specificata nell'illustrazione che segue in **E2**).

**MT1** è un Movimento testuale che procede per illustrazione, quindi il suo schema potrebbe essere:



Il suo tema (o meglio, sotto-tema): **segni di crisi affiorarono all'interno dell'Impero russo**, è contenuto in **E1**.

## 5.2. La gerarchia complessiva del testo: i Movimenti Testuali e la frase-regista

Analizziamo ora il testo completo, dove, per chiarezza espositiva, si tralascia la gerarchia interna agli enunciati, mentre si cerca di individuare la gerarchia **tra** enunciati e il loro accorpamento in MT, cioè la struttura globale del testo.

Gli Enunciati sono segnalati con **E1, E2, ...**, mentre i MT sono numerati e segnalati anche con un triplo slash.

<sup>20</sup> Concetti e termini appartengono alla grammatica valenziale, in particolare il termine 'espansione' viene utilizzato da Francesco Sabatini.

### La rivoluzione in Russia

Dopo due anni di guerra, segni di crisi affiorarono all'interno dell'Impero russo. **(E1)** Crebbe il fenomeno della diserzione al fronte; si aggravarono, per mancanza di cibo e di combustibile, le condizioni delle classi popolari concentrate nelle grandi città (tra cui la capitale Pietroburgo, ribattezzata nel 1914 Pietrogrado); fenomeni autonomisti si manifestarono tra le molteplici nazionalità non-russe inglobate nell'Impero. **(E2) [MT1] ///**

Ai primi di marzo 1917 (fine di febbraio secondo il calendario russo, in ritardo di 13 giorni sul calendario gregoriano vigente nel resto d'Europa), a Pietrogrado scoppiarono i primi scioperi, seguiti da grandi cortei, con un'alta partecipazione di donne che protestavano per la mancanza del pane. **(E3)** L'ordine impartito dall'imperatore al comando militare di far cessare con la forza i tumulti – che stavano assumendo carattere insurrezionale – e l'uccisione di 40 dimostranti suscitò, nella notte tra l'11 e il 12 marzo, l'ammutinamento dei soldati della guarnigione militare, tra i quali da tempo serpeggiava la rivolta. **(E4)** Essi si unirono in gran parte agli operai, e il giorno 12 il movimento insurrezionale s'impadronì della capitale, penetrando nei palazzi del governo imperiale, i cui membri si erano dati alla fuga. **(E5) [MT2] ///**

La guida del movimento fu assunta, come nella rivoluzione del 1905, dai soviet (consigli) degli operai e dei soldati. **(E6)** Vi prevalevano i membri del Partito socialista rivoluzionario e i menscevichi, ed erano coordinati dal comitato esecutivo del soviet di Pietrogrado, divenuto il centro politico della rivoluzione. **(E7) [MT3] ///** I suoi componenti, di concerto con i deputati della Duma (parlamento), di orientamento più moderato, costituirono un governo provvisorio, che chiese l'abdicazione dell'imperatore, ormai consigliata anche dagli alti comandi militari, sempre più preoccupati dagli ammutinamenti di soldati e marinai. **(E8) [MT4] ///**

Il 17 marzo (4 marzo per il calendario russo) il regime imperiale russo cessò di esistere. **(E9)** Tutto in apparenza si era risolto in pochi giorni e con un numero relativamente limitato di vittime (1440 morti a Pietrogrado, unico vero epicentro della rivoluzione). **(E10) [MT5] ///**

Il primo elemento da osservare è che non sempre un MT viene segnalato dal capoverso, e che è dunque necessario individuarlo in base a criteri tematici (cambio di sotto-tema).

Il secondo elemento da osservare è che non in tutti i MT compare la frase regista, e che quindi, anche in questo caso, è necessaria talvolta un'integrazione attraverso operazioni inferenziali del lettore per individuarne il sotto-tema.

Un altro elemento importante è che la gerarchia si modifica con il procedere del testo, perché, nella sua struttura complessiva, elementi di parti successive possono interagire con parti precedenti e segnalarne la non centralità (questo accade quando, ad esempio, un referente che compare all'inizio di un testo non viene più ripreso in seguito, quindi se ne coglie la sua non salienza) o, viceversa, segnalarne la centralità, come accade in questo testo (come vedremo più avanti) per quanto riguarda il tempo in cui si svolgono i fatti.

Il testo si compone dunque di cinque MT, di seguito rappresentati attraverso il sotto-tema di ciascuno. Se questo sotto-tema compare nel testo come frase-regista, viene qui segnalato in grassetto, se introdotto inferenzialmente (come nel caso di **MT2**), viene qui segnalato anche dall'uso delle parentesi.

In corsivo l'organizzazione interna di ciascun enunciato.

**MT1 segni di crisi affiorarono all'interno dell'Impero russo**

*Organizzazione interna per illustrazione*

**MT2 (Una serie di movimenti spontanei si tramutò progressivamente in una rivoluzione che vide uniti il popolo e i soldati e che portò alla conquista della capitale)**

Il paragrafo, di tipo narrativo, si caratterizza per una serie di enunciati posti in relazione di consecuzione temporale e causale tra eventi:

**E3** scioperi e cortei

**E4** repressione, uccisione di dimostranti e ammutinamento dei soldati

**E5** alleanza dei soldati e degli operai e presa della capitale

Non compare l'idea-regista, quindi il sotto-tema va ricavato per via inferenziale, operando una generalizzazione.

*Organizzazione interna per narrazione*

**MT3 La guida del movimento (rivoluzionario) fu assunta dai soviet (consigli) degli operai e dei soldati, coordinati dal comitato esecutivo del soviet di Pietrogrado**

È composto da due enunciati, dei quali il primo (**E6**) è gerarchicamente superiore al secondo (**E7**), che ne è una specificazione. Contemporaneamente però **E6** è in relazione causale con gli enunciati del MT precedente (precisamente con una presupposizione richiesta da questi: una rivoluzione necessita di una guida)<sup>21</sup>.

*Organizzazione interna per specificazione*

**MT4 I componenti (del Soviet), d'accordo con i deputati della Duma (di orientamento più moderato), costituirono un governo provvisorio, che chiese l'abdicazione dell'imperatore**

È composto da un solo Enunciato, portatore di un sotto-tema 'forte' che coincide con la frase regista.

*Enunciato narrativo*

**MT5 Il regime imperiale cessò di esistere: tutto era accaduto (in apparenza) in pochi giorni con un numero limitato di vittime.**

È la conclusione, sul piano testuale, del procedere espositivo, in quanto ne propone la sintesi ('*il regime imperiale russo cessò di esistere*', inferenza rispetto a '*chiese l'abdicazione*') e ne opera la valutazione.

**E9** il regime imperiale cessò di esistere

**E10** tutto si svolse in apparenza<sup>22</sup> in pochi giorni e con un numero limitato di vittime.

*Organizzazione interna per conclusione e commento*

### 5.3. La continuità del testo

A livello referenziale la continuità del testo, che attraversa i MT, è assicurata da vari elementi, di cui indichiamo solo alcuni:

<sup>21</sup> Sul campo dell'implicito, si veda Sbisà (2007).

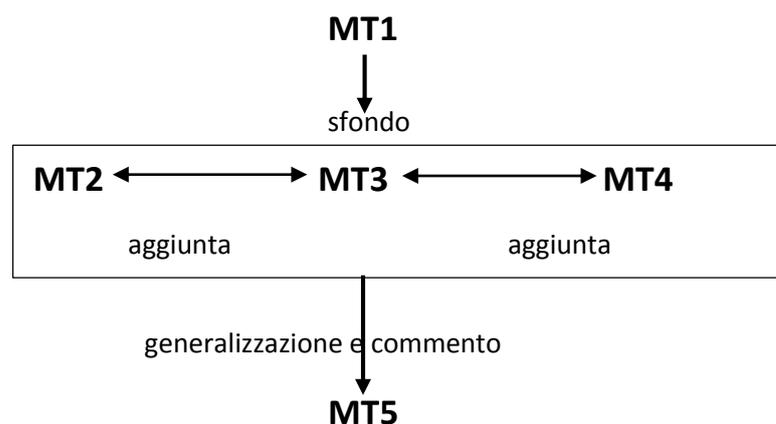
<sup>22</sup> Va notata l'espressione '*in apparenza*' che invita ad un'implicatura di tipo conversazionale (Sbisà, 2007) che verrà risolta al proseguimento della lettura, quando si comprenderà che ci furono, in seguito, molti altri avvenimenti.

- l'iperonimo valutativo 'segnali di crisi' di **MT1** include e segnala cataforicamente i vari iponimi (*diserzione al fronte; aggravamento delle condizioni di vita; fenomeni autonomisti*) di **MT2**.
- la progressione di gradazione del campo semantico (che attraversa tutti i MT) riguardante i movimenti di popolo, che inizia con 'scioperi', prosegue con 'tumulti', 'rivolta', 'insurrezione' fino a 'rivoluzione', aiuta a compiere la serie di inferenze utili a comprendere il passaggio da movimento spontaneo a movimento rivoluzionario in **MT2**. Sono tali legami che aiutano ad individuare l'idea centrale del MT (anche se non espressa da una frase regista) 'Tra l'inizio di marzo 1917 e il 12 marzo i movimenti spontanei si tramutarono in una rivoluzione che vide uniti il popolo e i soldati'.
- il richiamo anaforico *Vi prevalevano i membri del Partito socialista...* in **MT3**, riferito ai Soviet, collega due enunciati diversi.
- il richiamo anaforico *i suoi componenti*, riferito al comitato esecutivo del soviet di Pietrogrado, collega due MT diversi, **MT3** e **MT4**.
- l'incapsulatore *tutto* in **MT5** riprende tutto il testo e ne trae la conclusione.  
Il testo è dunque continuo, e tale continuità viene segnalata, oltre che sul piano logico-semanticamente, anche a livello referenziale e attraverso le operazioni inferenziali.

#### 5.4. La gerarchia tra Movimenti testuali

Lo schema testuale si ricava dai legami logico-testuali tra i cinque Movimenti, che consistono in uno sfondo **MT1** (i segnali di crisi), seguito da una serie di eventi **MT2-MT3-MT4**, legati da relazioni causali e temporali (in conseguenza alla crisi avvengono dei fatti che portano alla richiesta delle dimissioni dell'imperatore) e da una conclusione **MT5** composta da sintesi e valutazione (la fine del regime imperiale, avvenuta in conseguenza di una serie di eventi che si svolgono apparentemente in un tempo ridotto).

Lo schema potrebbe essere il seguente:



La direzione delle frecce indica la gerarchia testuale: il Movimento più importante dal punto di vista testuale è **MT5**, che generalizza la serie di informazioni date in relazione di tempo e di causa fra loro (**MT2**, **MT3**, **MT4**), sullo sfondo di **MT1**<sup>23</sup>.

Lo schema logico-semanticò, dunque, rovescia l'ordine 'superficiale' di presentazione del testo, che inizia invece dallo sfondo e si conclude con la generalizzazione-commento.

La comprensione della gerarchia e dell'ordine logico tra parti testuali (prima gli enunciati, con la loro gerarchia interna, poi i MT, con la loro gerarchia interna, poi la gerarchia tra Movimenti testuali) hanno una ricaduta significativa sulla resa del testo in forma di parafrasi riassuntiva, come vedremo nell'esempio didattico proposto nel paragrafo seguente.

### 5.5. *La gerarchia si modifica col procedere della lettura*

Si tratta del punto più delicato e difficile del nostro discorso ed è collegato al procedere dell'informazione.

Faccio un esempio che riguarda le indicazioni temporali<sup>24</sup>.

In **MT2**, movimento narrativo, le indicazioni temporali (nell'ordine: *ai primi di marzo 1917; nella notte tra l'11 e il 12 marzo; il giorno 12*) sono date in posizione tematica, e precisamente di 'scene setting' (vedi Andorno, 2011), è quindi probabile che il lettore non attribuisca loro una posizione di salienza informativa, come abbiamo messo in luce tralasciandole nell'individuazione del sotto-tema.

Quando però, al momento della conclusione, dopo che il lettore ha collegato tutti gli enunciati e li ha raggruppati in MT, l'incapsulatore anaforico *'tutto'* richiama tutti i fatti accaduti (e narrati precedentemente) e viene collocato in posizione di tema, mentre viene posta in posizione rematica l'informazione temporale *'tutto (...) si era risolto in pochi giorni'*, è probabile che il lettore vada a recuperare all'indietro le informazioni sul tempo, guidato anche dallo specifico schema mentale della trattazione storica, in cui il tempo è elemento fondamentale.

Il rapporto tra *background* e *foreground* dunque si modifica: ciò che non era saliente negli enunciati separati, lo diventa (o può diventarlo) nel testo nel suo complesso.

Un'osservazione analoga si può fare per il passaggio da **MT3** a **MT4**.

In **MT3** l'enunciato 7 *'Vi prevalevano i membri del Partito socialista rivoluzionario e i menscevichi, ed erano coordinati dal comitato esecutivo del soviet di Pietrogrado, divenuto il centro politico della rivoluzione.'*, è una specificazione del precedente *'La guida del movimento fu assunta, come nella rivoluzione del 1905, dai soviet (consigli) degli operai e dei soldati'*, quindi gerarchicamente subordinato.

Quando però nel MT seguente si pongono in posizione tematica *I suoi componenti*, (che, attraverso la proforma *'suoi'* richiama il *comitato esecutivo del soviet di Pietrogrado, divenuto il centro politico della rivoluzione*) e in posizione rematica *'costituirono un governo provvisorio, che chiese l'abdicazione dell'imperatore'*, l'informazione assume una rilevanza assai diversa.

<sup>23</sup> Naturalmente la comprensione e la selezione si esercitano anche in relazione allo scopo. Se obiettivi sono lo studio e la memorizzazione, gli specifici eventi che portano alla generalizzazione risulteranno importanti, anche se cognitivamente subordinati.

<sup>24</sup> A tale proposito si vedano le interessanti osservazioni di Andorno, 2011: 95-103, sul topic discorsivo.

## 6. UN ESEMPIO DIDATTICO

Il testo, intitolato *Il Saggio: da Seneca a Montaigne a Bacone* è un paragrafo tratto da *Letteratura europea*, vol. II *Generi letterari* (Boitani, Fusillo, dir.), UTET, scritto da Remo Ceserani.

Si tratta quindi di un testo di cui può venir richiesta la lettura a studenti universitari di discipline umanistiche.

Viene qui presentato già diviso in enunciati e in MT (è da notare che questi ultimi nel testo originale non vengono mai segnalati dal capoverso, dal momento che il testo si presenta graficamente ‘compatto’).

### Il saggio: da Seneca a Montaigne a Bacone

Il termine saggio (in francese *essai*, in inglese *essay* in tedesco *essay*, in spagnolo *ensayo*, in portoghese *ensaio*, in russo *эссе*) deriva dal verbo dell’antico francese *essayer*, attestato dal tardo Quattrocento con il significato di “provare, testare, stimare la tempra” e dal sostantivo *essai* che significava “prova, tentativo”: l’uno e l’altro derivano dal latino *exigere* (ex-agere) e *exagium* nello speciale significato di “pesare, peso”. (E1) [MT1] /// Con riferimento a un’opera filosofico-letteraria esso fu usato per la prima volta dallo scrittore francese Michel de Montaigne nel 1580; non molto dopo esso fu usato dal filosofo inglese Francis Bacon (*Essays*, 1597), per descrivere, invece, un’opera di argomento politico e morale. (E2) [MT2] /// Si tratta di due usi nuovi del termine applicati a un’opera letteraria, anche se scritti di genere affine, pur non chiamandosi saggi, si possono trovare già nelle letterature classiche: p. es. nelle *Epistulae morales ad Luciliuin* (Lettere a Lucilio, 62-65 d.C.) di Seneca, nei *Moralia* (sec. I d.C.) di Plutarco (o nei *Colloqui con se stesso* o *Meditazioni a se stesso*, ca. 178 d.C. dell’imperatore e filosofo stoico romano Marco Aurelio. (E3) Gli autori di quelle opere, assumendo di volta in volta lo stile epistolare o quello del trattatello filosofico, toccavano liberamente molti argomenti filosofici, etici, scientifici ecc. (E4) [MT3] /// Proprio a Plutarco, i cui *Moralia* erano stati di recente tradotti in francese da Jacques Amyot (*Oeuvres morales*), si riallacciò Montaigne come a un suo modello. (E5) Usando il termine *essai* egli intendeva le sue pagine come «tentativi» di mettere per iscritto in modo diretto e libero i suoi pensieri. (E6) La caratteristica principale degli *Essais*, infatti, è che essi contengono riflessioni e meditazioni che non seguono né un ordine cronologico né un qualche ordine tematico programmato. (E7) Scorrono da un argomento all’altro, spesso legando le impressioni e riflessioni personali con le citazioni di passi di autori classici e moderni, scelti con raffinato gusto umanistico. (E8) Lo scritto di Montaigne si riallacciava, oltre che ai classici, a opere più recenti, come i diari, le confessioni, le ricordanze mercantili e i libri dei conti, i dialoghi e i trattati della tradizione umanistica. (E9) Esso era tuttavia nuovo e originale, poiché esplorava nuovi territori della quotidianità e dell’esperienza, in particolare, con un gesto estremamente moderno, l’esperienza di sé («sono io stesso – diceva a un certo punto Montaigne – la materia del mio libro»). (E10) Erich Auerbach, analizzando in *Mimesis* lo stile dei saggi, ne mette in rilievo il carattere volutamente semplice, «sornione» e «ironico» e la voluta mancanza di legami logici nella sintassi. (E11) [MT4] /// I *Saggi* di Francis Bacon, che hanno per sottotitolo *Meditazioni religiose, luoghi di persuasione e dissuasione* (1597, edizioni ampliate nel 1612 e 1625, traduzioni quasi immediate in francese e italiano) sono scritti in una varietà di stili; (E12) è prevalente lo stile senechiano, secco e disadorno, ma qua e là, nonostante le critiche pungenti mosse alla tradizione retorica, compare lo stile ciceroniano. (E13) Essi spesso si raccorciano in stile epigrammatico. (E14) Toccano

argomenti che riguardano sia la vita pubblica sia quella privata, ma in ogni caso affrontano il tema in modo abbastanza ampio, osservandolo da vari punti di vista e soppesando le varie tesi a confronto. (E15) Fra gli argomenti: la morte, la vendetta, simulazione e dissimulazione, la verità, ateismo, superstizione, genitori e figli ecc. (E16) [MT5] ///.  
(parole 524)

### 6.1. *La dimensione logica*

Di seguito sono indicati in grassetto i sotto-temi (uno per ciascun MT) che si ricavano attraverso un'operazione di selezione del testo di superficie; in corsivo invece è indicata l'organizzazione interna di ciascun MT, quando questo non coincida con un solo enunciato.

Il termine saggio [...] deriva dal verbo dell'antico francese *essaier* [...] con il significato di "provare, testare, stimare la tempra" [...] che deriva dal latino *exigere* (ex-agere) e *exagium* nello speciale significato di "pesare, peso".

**Etimologia del termine 'saggio' fatta risalire a due significati distinti: 'provare' e 'pesare'.**

Con riferimento a un'opera filosofico-letteraria esso (il termine saggio) fu usato per la prima volta dallo scrittore francese Michel de Montaigne [...]; [...] esso fu usato dal filosofo inglese Francis Bacon (...), per descrivere, invece, un'opera di argomento politico e morale.

**Primo utilizzo del termine ad opera di Montaigne e di Bacon.**

Si tratta di due usi nuovi del termine applicati a un'opera letteraria, anche se scritti di genere affine, pur non chiamandosi saggi, si possono trovare già nelle letterature classiche [...]

**L'uso del termine, applicato a un'opera letteraria, era nuovo, ma in precedenza vi erano scritti simili, non chiamati 'saggi'.**

*Organizzazione interna per esemplificazione*

[...] Usando il termine *essai* egli (Montaigne) intendeva le sue pagine come «tentativi» di mettere per iscritto in modo diretto e libero i suoi pensieri. [...] non seguono né un ordine cronologico né un qualche ordine tematico programmato. [...] esplorava nuovi territori della quotidianità e dell'esperienza, in particolare, con un gesto estremamente moderno, l'esperienza di sé [...]

**Montaigne intende il termine come 'tentativi' (argomenti diversi senza ordine cronologico né tematico). Risulta nuovo in quanto 'esperienza di sé'.**

*Organizzazione interna per illustrazione*

I *Saggi* di Francis Bacon [...] sono scritti in una varietà di stili; [...] Toccano argomenti che riguardano sia la vita pubblica sia quella privata, ma in ogni caso affrontano il tema in modo abbastanza ampio, osservandolo da vari punti di vista e soppesando le varie tesi a confronto.

**Bacon affronta vari argomenti, con vari stili, ciascuno in modo ampio e approfondito.**

*Organizzazione interna per illustrazione*

Nel caso dei primi due MT, composti ciascuno da un solo enunciato, i sotto-temi coincidono con i rispettivi nuclei che è possibile individuare soprattutto grazie alla struttura sintattica dell'enunciato.

Il terzo MT è costituito da un'affermazione (e parziale rettifica) *Si tratta di due usi nuovi del termine applicati a un'opera letteraria, anche se scritti di genere affine, pur non chiamandosi saggi, si possono trovare già nelle letterature classiche*, seguita da esempi e da ulteriori specificazioni degli esempi, quindi procede per esemplificazione.

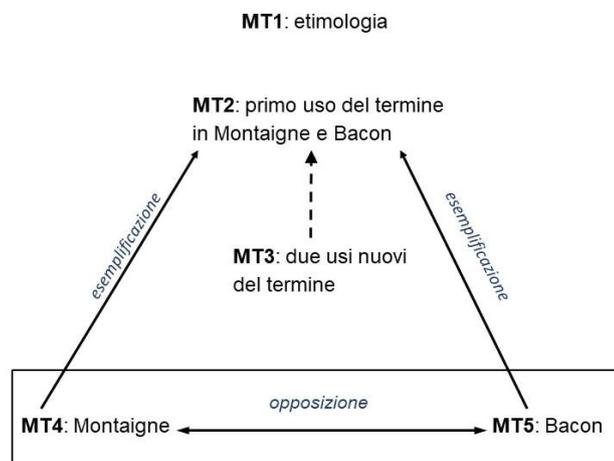
Il quarto e il quinto MT sono costituiti da un'affermazione iniziale, rispettivamente riguardante Montaigne e Bacon, seguiti da illustrazioni.

Ciascuno dei due movimenti richiama **MT2**, che era già, al suo interno, di natura binaria: Montaigne usò il termine 'saggio' in tal senso, invece Bacon...

Il testo, anche se difficile nel linguaggio e nei contenuti, perché di tipo specialistico, presenta una struttura molto chiara:

- una premessa, che si può considerare sfondo (**MT1**): l'etimologia del termine, che si riferisce a due elementi: 'provare' e 'pesare';
- un Movimento centrale (**MT2**): la prima attestazione del termine nei due autori, Montaigne e Bacon, che lo intendono in modo diverso;
- una specificazione e parziale rettifica di **MT2**: i due usi del termine erano nuovi, ma in precedenza esistevano degli scritti simili, non chiamati 'saggi' (**MT3**);
- due paragrafi esemplificativi di **MT2**: **MT4** e **MT5**. **MT4** esemplifica su Montaigne, **MT5** su Bacon. **MT4** e **MT5** sono posti in opposizione tra loro, come preannunciato in **MT2** dal connettivo 'invece' che contrappone, all'interno, le due unità informative.

#### Gerarchia dei Movimenti testuali



#### 6.2. La dimensione referenziale

La continuità del testo è assicurata anche dai rapporti fra i referenti (si veda Ferrari, 2017:179-231), di cui osserviamo solo alcuni:

- i collegamenti anaforici instaurati con 'termine', introdotto in **MT1**.  
Il concetto viene ripreso con la sostituzione pronominale 'esso', ripetuta due volte in **MT2**, prima per Montaigne, poi per Bacon, anche con una certa ridondanza.

Viene ripreso con ‘due nuovi usi del termine’ in **MT3** e con la ripetizione ‘termine’ in **MT4**, mentre non compare in **MT5**;

- per quanto riguarda lo specifico collegamento con i due riferimenti etimologici (‘provare’ e ‘pesare’) di **MT1**, che si intendono riferiti, nell’ordine, a Montaigne e Bacon: il primo viene ripreso da ‘tentativi’ (in rapporto di derivazione con un sinonimo di ‘provare’) in **MT4**, per quanto riguarda Montaigne; il secondo dalla porzione di testo ‘osservandolo da vari punti di vista e soppesando le varie tesi a confronto’ in **MT5**, per quanto riguarda Bacon, in cui il verbo ‘soppesare’ è in rapporto di sinonimia parziale con ‘pesare’;
- per quanto riguarda la progressione tematica, il tema di **MT1** (il termine ‘saggio’) viene ripreso dal pronome ‘esso’ in posizione iniziale in **MT2**, in cui il rema è l’uso del termine in Montaigne e Bacon.

**MT3** riprende **MT2** con ‘due usi nuovi del termine’ in posizione iniziale.

Si ha quindi, per i primi tre Movimenti, una progressione chiara, per topic costante (il topic di un enunciato riprende il topic di un enunciato precedente) e a contatto (si veda Ferrari, 2017: 217).

**MT4** riprende invece una parte del rema di **MT3** (ossia il riferimento a Plutarco) e così **MT5** che riprende una parte del rema di **MT3** (il riferimento a Seneca), quindi con topic lineare e con una progressione per sotto-temi, maggiormente problematica a livello di comprensione.

### 6.3. Il percorso didattico

Come premessa è necessario mettere in luce che un percorso didattico come quello qui presentato richiede un’alta interazione tra studenti e insegnante, ossia un contesto laboratoriale, privo di risvolti valutativi. Solo in questo modo gli studenti possono raggiungere delle competenze spesso abbastanza lontane da quelle cui sono pervenuti alla fine della scuola superiore, dove non viene attuato, in modo esplicito e strutturato, un percorso sulla comprensione del testo.

Un’altra necessaria premessa è che ciascun testo è diverso e che quindi, pur su una base comune, i procedimenti finalizzati alla comprensione risultano diversi. Qui si lavora su un testo colto, che presenta un linguaggio specialistico della letteratura, ma anche termini di ‘basso uso’<sup>25</sup> e che inoltre, per essere colto nel suo nucleo centrale, va ‘sfronato’ attraverso operazioni di focalizzazione e selezione.

Le tappe del percorso didattico sono di seguito riassunte:

1. Si è iniziato con **la messa a fuoco delle difficoltà del testo**, evidenziate attraverso un questionario (non finalizzato alla valutazione) che ne toccava i punti critici, cui gli studenti hanno risposto individualmente, per poi discutere i risultati tra loro e con l’insegnante. Le competenze messe in gioco andavano dall’individuazione del lessico specialistico e del lessico colto alla funzione dei connettivi; dall’individuazione delle informazioni nel testo al riconoscimento di un tema parziale, e ad altri aspetti del processo di comprensione<sup>26</sup>.

L’analisi del testo sia a livello logico, sia a livello referenziale ci aiuta a capire quali possano essere i punti di difficile comprensione. Vediamone alcuni:

<sup>25</sup> Il riferimento è agli studi sul lessico di frequenza, che hanno portato ad individuare le fasce in cui si collocano i vocaboli della lingua italiana. Si vedano, in particolare, i ‘dizionari pedagogici’ pubblicati da Paravia per iniziativa di Tullio De Mauro.

<sup>26</sup> Si veda il Quadro di riferimento delle prove Invalsi di italiano, 30 agosto 2018.

- in generale, individuare, al di sotto della ridondanza colta del testo, il nucleo dell'esposizione e selezionare le informazioni in primo piano;
- cogliere la gerarchia tra MT, operando delle scelte nel momento della resa;
- capire il significato testuale di contrapposizione del connettivo 'invece' in **MT2** e capire che tale contrapposizione viene poi ripresa dall'opposizione tra **MT4** e **MT5**;
- identificare i due riferimenti etimologici di **MT1** ('provare' e 'pesare') e saperli collegare con **MT4** e **MT5**. Questo collegamento non è di natura logica, non è segnalato cioè, da connettivi o richiami specifici, ma è di natura referenziale: si tratta di collegare referenzialmente 'prova, tentativo' nel primo MT con «tentativi» di mettere per iscritto in modo diretto e libero i suoi pensieri' di **MT4** e 'pesare, peso' in **MT1** con 'soppesare' del quarto MT;
- capire che E11 è incluso in **MT4**, mentre il successivo enunciato E12 è incluso in **MT5**<sup>27</sup>, ossia comprendere il testo nella sua dimensione enunciativa.

Sofferamoci su quest'ultimo errore possibile: molti studenti, cui era stato chiesto di chi fosse il punto di vista indicato a cominciare da "I Saggi di Francis Bacon, che hanno per sottotitolo *Meditazioni religiose...*", lo hanno attribuito, sbagliando senza incertezze, ad Auerbach.

Si tratta invece dello snodo tra **MT4** e **MT5** ed è proprio una corretta individuazione dei MT che aiuta ad attribuire i diversi punti di vista<sup>28</sup>, poiché il punto di vista di tutto il testo è rigorosamente quello dello scrivente, che, quando passa ad un punto di vista diverso, quello di Montaigne, ne segnala il passaggio con chiarezza attraverso l'uso combinato della parentesi e del discorso diretto («sono io stesso - diceva a un certo punto Montaigne - la materia del mio libro»). Lo scrivente cita poi Auerbach, le cui parole (riferite a Montaigne), sono riportate fra virgolette («sornione» e «ironico») e attraverso nominalizzazioni (*il carattere volutamente semplice e la voluta mancanza di legami logici nella sintassi*). Poi però il ritorno al punto di vista dello scrivente (che coincide con l'inizio del MT che ha come tema Bacon) è impercettibile, non segnalato, nemmeno indicato dal capoverso.

In mancanza di una paragrafazione segnalata graficamente e in assenza di un legame logico esplicito (ad esempio un connettivo che metta in luce il confronto per opposizione: mentre Montaigne scriveva in quel certo modo, Bacon scriveva nell'altro), o in mancanza di conoscenze sull'argomento (che avrebbero portato a produrre le adeguate inferenze), potrebbe qui aiutare proprio l'aver sviluppato la competenza testuale di individuare, in base ad elementi tematici e logici, i MT.

2. Il passo successivo allo scioglimento dei punti critici del testo è stata **la divisione del testo in enunciati**, passaggio non difficile dal momento che, in questo testo l'uso della punteggiatura rivela un tratto di rigidità interpretativa<sup>29</sup>: quasi tutti gli enunciati sono segnalati dal punto fermo.
3. Maggiormente problematica è stata la successiva **individuazione, all'interno di ciascun enunciato, dell'unità informativa di primo piano rispetto a quelle di sfondo**, che è un passaggio chiave del procedimento e si è basata più su una 'sintassi

<sup>27</sup> In effetti, nel testo originario, il confine tra i due MT non viene segnalato dal capoverso.

<sup>28</sup> Si veda la nota 1.

<sup>29</sup> Nei tratti di rigidità/elasticità interpretativa individuati da Francesco Sabatini si colloca anche l'uso della punteggiatura a segnare il confine degli enunciati e la struttura dei capoversi.

implicita' che su conoscenze grammaticali esplicite di studenti che provenivano da istituti secondari molto eterogenei. È stato un passaggio centrale in questo testo, dove l'operazione fondamentale, data la ricchezza di informazioni, era, appunto, individuarne la gerarchia, anche ipotizzando fini di studio e di memorizzazione. Anche e soprattutto in questo caso è stata significativa l'interazione degli studenti tra loro e con l'insegnante.

Sono emerse alcune importanti e pertinenti osservazioni, nate dalla competenza linguistica 'nativa' degli studenti, non da conoscenze grammaticali esplicite: il ruolo delle parentesi o dei trattini nell'indicare lo sfondo; la necessità di saturare i verbi nell'individuare gli elementi in primo piano; la collocazione delle relative attributive sullo sfondo e delle predicative in primo piano; la necessità di considerare le complete integrate nel nucleo e dunque appartenenti al primo piano.

4. **Il successivo accorpamento degli enunciati (con la loro gerarchia interna) in MT e l'individuazione dei sotto-temi** è stato più agevole, pur con l'aiuto dell'insegnante che ha fatto notare la 'compattezza grafica' del testo (che ostacolava tale passaggio) e ha guidato all'individuazione dei sotto-temi (si veda 6.1), utilizzando la gerarchia che si viene a creare tra enunciati all'interno di ciascun MT, grazie alle relazioni logico-testuali<sup>30</sup>.
5. Infine **la gerarchia tra enunciati è stata rappresentata in uno schema globale**, ricavato in interazione con gli studenti (si veda sempre 6.1).

#### 6.4. *I riassunti e ciò che rivelano*

L'ultimo passo del percorso didattico è stata la stesura di un riassunto,<sup>31</sup> al quale sono stati dati dei vincoli in lunghezza<sup>32</sup>, e per il quale sono state indicate due modalità differenti:

- un primo riassunto che rispettasse l'ordine del testo di partenza;
- un secondo riassunto che partisse dal MT individuato come gerarchicamente sovraordinato (**MT2**).

I riassunti rivelano l'avvenuta (o non avvenuta) comprensione? Il fatto di essere stati richiesti alla fine del percorso, ha inciso sia sulla comprensione del testo sia sulla resa linguistica?

O più precisamente: l'aver lavorato, oltre che sul micro-testo, anche sulla gerarchia del testo e sulla sua macrostruttura ha aiutato la comprensione?

Per rispondere a tali domande, osserviamo nei riassunti i punti critici segnalati sopra.

Porto due esempi della prima modalità (stesso ordine del testo di partenza), e due esempi della seconda (ordine modificato) nei quali ho segnalato il riferimento ai MT del testo originario.

Per tutti i riassunti vale l'osservazione che il primo dei punti critici è stato superato: la ridondanza del testo non ha ostacolato la focalizzazione delle informazioni in primo piano e la loro corretta selezione. Inoltre sono stati rispettati i vincoli riguardanti la lunghezza.

<sup>30</sup> Si veda su questo Ferrari, 2017: 160-168.

<sup>31</sup> Sull'importanza del riassunto per la comprensione abbiamo già ragionato a livello teorico, portando anche un esempio didattico di analisi di riassunti di testi narrativi che si avvaleva dello Schema Narrativo (Corno, 1999: 41-67).

<sup>32</sup> Avevo genericamente indicato che il riassunto doveva rimanere al di sotto di 1/3 del testo di partenza.

### Stesso ordine del testo di partenza

Il termine saggio deriva dal verbo dell'antico francese *essaier* e dal latino *exigere* ed attesta dal tardo Quattrocento il significato di provare, pesare. **(MT1)**

Fu usato per la prima volta dallo scrittore francese Montaigne e dal filosofo inglese Bacone alla fine del 1500 in due modi molto differenti. **(MT2)**

Anche in precedenza qualcuno aveva scritto con modalità simili, ma gli scritti non venivano chiamati saggi. **(MT3)**

Lo scrittore Montaigne privilegiava esplorare nuovi territori della quotidianità con riflessioni e impressioni personali, **(MT4)** mentre Bacone osservava argomenti di vita privata e pubblica da vari punti di vista mettendo più tesi a confronto. **(MT5)**

(parole 96)

Il riassunto segue ordinatamente il testo di partenza e tiene rigorosamente separati i MT, segnalando ciascuno con il capoverso, ad eccezione di **MT4** e **MT5** che vengono correttamente integrati da un rapporto di opposizione (segnale che lo studente ha capito il rapporto logico di opposizione tra i due MT).

Non viene operata nessuna selezione tra MT, che indichi la loro gerarchia.

Non c'è traccia linguistica che l'etimologia 'binaria' di **MT1** sia stata correttamente collegata ai due autori.

Il termine saggio deriva dal verbo dell'antico francese *essaier*, che può voler dire "provare" o "prova", entrambi derivanti dal latino *exigere* e *exagium*, ossia "pesare, peso". **(MT1)**

Esso fu usato per la prima volta dallo scrittore francese Michel de Montaigne in ambito filosofico-letterario e poco più tardi venne usato dal filosofo inglese Francis Bacon in ambito politico e morale. **(MT2)**

Montaigne per i suoi *Essais* (saggi) si ispirò all'opera "Moralia" di Plutarco, facendo sì che essi fossero caratterizzati da riflessioni e meditazioni e prendendo in considerazione come materia di discussione per i suoi saggi oltre ai classici anche diari, confessioni e ricordanze mercantili. **(MT4)**

I saggi di Francis Bacon invece erano caratterizzati da uno stile seneciano, secco e disadorno e qualche volta anche ciceroniano, spesso riaccorciati in stile epigrammatico. Gli argomenti toccati erano ampi, andavano dall'ambito pubblico al privato, parlavano di morte, simulazione e dissimulazione, genitori e figli. **(MT5)**

(parole 145)

Il riassunto tiene separati i MT, segnalandoli con i capoversi, ma opera una cancellazione, eliminando **MT3**, che considera, correttamente, secondario.

Anche in questo riassunto, mentre è segnalata l'opposizione tra **MT4** e **MT5** (connettivo '*invece*') non si coglie il legame di tale opposizione con le due etimologie in **MT1**.

In entrambi i riassunti il lessico utilizzato è molto vicino a quello del testo iniziale.

### Ordine modificato: inizio da MT2

Il genere letterario del saggio **(MT2)**, / il cui doppio significato è quello di "provare" e di "pesare" **(MT1)** / fu usato per la prima volta dallo scrittore francese Michel de Montaigne per descrivere un'opera filosofico-letteraria e poco dopo dal filosofo inglese Francis Bacon per descrivere un'opera di

argomento politico e morale (**MT2**). I due autori sopra citati hanno utilizzato il genere del saggio in modo nuovo, in quanto testi simili erano già presenti nella letteratura classica (**MT3**). Montaigne, durante la stesura del suo saggio, ha preso come modello Plutarco, sperimentando l'esperienza di sé, ossia una profonda analisi della sua interiorità e delle sue sensazioni (**MT4**). In Bacon invece si nota l'utilizzo di vari stili con la prevalenza di quello seneciano, definito come secco e disadorno, e con riferimenti allo stile ciceroniano. È presente una grande varietà di argomenti, ognuno di essi affrontato da più punti di vista. (**MT5**)  
(parole 142)

Grazie al fatto che chi scrive ha colto la gerarchia, nel riassunto viene integrato **MT2** con **MT1**, che diventa una subordinata relativa ed esprime così, in maniera più chiara, il legame tra i concetti.

La resa degli altri MT prosegue ordinatamente, mentre la mancanza di una segnalazione grafica, attraverso il capoverso, del passaggio da **MT4** e **MT5** indica che lo studente ha colto che i due MT sono sullo stesso livello, in una relazione di opposizione, che segnala attraverso il connettivo *'invece'*.

In genere il testo risulta maggiormente integrato attraverso segnali di coesione, ad esempio la ripresa anaforica per mezzo dell'iperonimo *'i due autori sopracitati'*.

Anche in questo riassunto, che pure è maggiormente *'integrato'*, non viene esplicitamente segnalato il rapporto tra le due etimologie di **MT1** e i due autori.

Montaigne e Bacon usarono, separatamente, il termine *'saggio'* riferito alle loro opere, intendendo, però, il termine in modo diverso (**MT2**).  
Montaigne lo intese come *'tentativi'* di scrivere i propri pensieri, senza un ordine cronologico e tematico (**MT4**); Bacon affrontava, invece, i temi scelti in modo ampio, considerandoli da diversi punti di vista (**MT5**).  
Questo modo di intendere il termine *'saggio'* si può collegare alle due diverse etimologie del termine: *'prova'* e *'peso'* (**inserimento autonomo**).  
(parole 69)

Quest'ultimo testo risulta più sintetico, più *'integrato'* e linguisticamente più autonomo dei precedenti.

Con l'espressione *'separatamente'* rende in maniera autonoma le indicazioni temporali del testo di partenza.

A livello di selezione, elimina **MT3**; esplicita poi la differenza tra Montaigne e Bacon con un'informazione sintetica (*intendendo, però, il termine in modo diverso*).

Segnala la natura binaria del testo non solo con il connettivo *'invece'* che contrappone i due autori, ma anche con l'ultimo passaggio (inserimento autonomo dello studente) che non solo riprende **MT1** (che non era stato posto all'inizio del testo) ma ne rende esplicito il legame con gli altri MT, legame che nel testo di partenza rimaneva implicito.

## 7. CONCLUSIONE

In questa riflessione il riassunto è utilizzato prevalentemente in funzione della comprensione, ma in una didattica della scrittura tale pratica deve avere un ruolo più significativo. Soprattutto non ci si deve fermare ai primi risultati, ma chiedere, una volta individuate le caratteristiche linguistiche e le operazioni cognitive della prima stesura, una

o più revisioni. Come altre competenze, infatti, anche quella della sintesi può essere insegnata e appresa attraverso una didattica esplicita.

Quest'obiettivo, però, esula dalla logica della presente riflessione, che ha cercato di delineare, invece, un abbozzo di procedura finalizzata alla comprensione del testo.

Coerentemente con quanto espresso nel paragrafo 2, nell'attività con la classe di studenti si è proceduto dal basso verso l'alto, iniziando con un lavoro sulla micro-comprensione (parole e legami immediati tra enunciati) per individuare gli elementi espliciti (in primo luogo il significato delle parole) e quelli impliciti (ponendo domande che mettevano in gioco inferenze e recupero di informazioni dall'enciclopedia personale).

Solo in un secondo momento si è passati all'elaborazione di strutture più ampie, chiedendo di operare una progressiva generalizzazione, finalizzata all'individuazione della macrostruttura del testo.

Per fare questa serie di operazioni si è intervenuti a livello della divisione in unità del testo, partendo dagli enunciati, segnalati da un segno forte di punteggiatura, per poi individuarne la gerarchia interna, rappresentata dalla rilevanza delle unità informative che costituiscono l'enunciato. È poi stato chiesto di accorpere gli enunciati in MT e successivamente ancora di individuarne i rapporti logico-semantiche e la loro gerarchia. A conclusione sono stati richiesti dei riassunti.

Nel valutare il percorso didattico cerchiamo di rispondere ad alcune domande centrali: il lavoro di individuazione delle parti testuali e della loro gerarchia ha aiutato la comprensione? Questo lavoro di suddivisione e focalizzazione, oltre ad aiutare la comprensione, può fornire qualche strumento aggiuntivo per valutare il riassunto nella sua relazione con la comprensione?

Anche se gli esempi offerti sono un piccolissimo campione, possiamo affermare che il lavoro dell'individuazione delle diverse parti testuali e della loro gerarchia si riverbera positivamente sui riassunti i quali, tutti, rivelano la comprensione del procedere unitario del testo di partenza (ma anche la progressione dell'informazione indicata dai MT), segnalandolo attraverso la riproposizione sintetica e corretta dei MT.

La gerarchia primo piano/sfondo viene individuata da tutti, dal momento che tutti riportano solo le idee centrali.

Una differenza si può cogliere tra i riassunti eseguiti mantenendo l'ordine del testo di partenza e quelli che lo modificano, secondo le consegne.

I riassunti del primo tipo, oltre a riproporre, in genere, un lessico molto vicino a quello del testo originario, mantengono separati i cinque MT, quindi utilizzano le stesse strategie linguistiche del testo di partenza e, di conseguenza, risultano meno 'trasparenti' sull'avvenuta comprensione.

I riassunti del secondo tipo, invece, integrano maggiormente le parti del testo originale, pur senza travisarne il significato, operano una migliore selezione e, nel caso dell'ultimo esempio, il riassunto esplicita un legame di tipo oppositivo-binario collegando MT lontani, che nel testo originale era presente, ma non era esplicitamente indicato. Tale legame era emerso durante la fase didattica precedente e il riassunto dello studente ha saputo autonomamente metterlo in rilievo utilizzando un enunciato linguisticamente esplicito.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2011), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Camponovo F., Moretti A. (a cura di), (2000), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Barthes R. (1969), *L'analisi strutturale del racconto* (introduzione), Bompiani, Milano.
- Beugrande R. De, Dressler W. (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, il Mulino, Bologna.
- Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma.
- Corno D. (1987), *Lingua scritta*, Paravia, Torino.
- Corno D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli, Catanzaro.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Milano.
- Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Cesare M. (2011), "Testi espositivi" in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 1474-1478:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-espositivi\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-espositivi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- Ferrari A. (2017), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (2000), "Tipi testuali e processi cognitivi", in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Levorato M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna.
- Meyer B. F. J. (1975), *The Organization of Prose and its Effects on Memory*, North Olland, Amsterdam.
- Parisi D. (a cura di) (1979), *Per un'educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna.
- Propp V. J. (1966), *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino.
- Sabatini F. (1985), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino.
- 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*, København, Museum Tusulanum Press, pp. 141-172.
- Sbisà M. (2007), *Detto e non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
- Schank R. C. (1992), *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'Intelligenza Artificiale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Schank R. C., Abelson R. P. (1991), "Script, piani e conoscenza", in Corno D., Pozzo G. (a cura di), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Serianni L. (2003), *Il testo scolastico*, in *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.
- Van Dijk T. A. (1985), *Semantica del discorso*, in Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York-London.
- Werlich E. (1975), *Typologie der Texte*, Quelle & Meyer, Heidelberg.