

UN'INDAGINE SULLA COMPRESIONE DEL TESTO LETTERARIO: APPLICAZIONI, RISULTATI E PROSPETTIVE DI RICERCA

*Alessio Bottone*¹

Il presente articolo ha per oggetto il lavoro svolto sul testo letterario nell'ambito del progetto LeCo (2019-2021), sviluppato presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno e realizzato con la partecipazione di più di trenta istituti scolastici della regione Campania². L'obiettivo del progetto, articolato in tre fasi (formazione dei docenti; co-progettazione di un programma didattico-laboratoriale; applicazione del programma), è consistito nel miglioramento delle competenze degli studenti del biennio della scuola secondaria superiore nella comprensione della lettura o *reading literacy*, per usare la terminologia corrente, con particolare riguardo alle prestazioni nelle prove Invalsi e Ocse-Pisa. Nelle pagine che seguono illustreremo, pertanto, il ruolo che il problema della comprensione del testo letterario può occupare in un percorso di sperimentazione concepito con tali finalità in piena sinergia fra università e scuola, fra mondo della ricerca e didattica. Procederemo, nell'ordine, a tratteggiare le premesse teoriche relative all'argomento, a dare conto delle attività elaborate in seno al progetto LeCo e a esporre alcuni risultati ottenuti, analizzando i dati raccolti a partire dall'attuazione del suddetto programma.

1. La questione della comprensione del testo letterario³ non può essere affrontata senza prendere in esame due dimensioni principali entro cui essa si colloca, che sono strettamente interconnesse e stanno infatti alla base delle riflessioni di queste pagine. Da una parte i rapporti tra educazione linguistica ed educazione letteraria, dall'altra la pratica dell'insegnamento scolastico, per restare alla dualità fra ricerca e didattica.

Come è noto, agli anni Settanta del secolo scorso risale il dibattito che vide affermarsi la dialettica tra educazione linguistica ed educazione letteraria, posta nei termini di una necessaria distinzione reciproca. Da allora la discussione si è arricchita molto e, senza volerne ricostruire qui la storia, si è giunti alla consapevolezza – più o meno condivisa – che si tratti di due ambiti sì distinti, ma attraversati da molteplici “intersezioni e interazioni”, per citare il titolo di un importante convegno che ha rappresentato una tappa fondamentale di quel dibattito (Lavinio, 2005).

Proprio inserendo il problema nella cornice della didattica della letteratura⁴, si possono mettere a fuoco aspetti decisivi in tal senso. Negli ultimi decenni si è assistito, in termini generali, a una graduale affermazione del primato del testo rispetto al contesto (le

¹ Università degli Studi di Salerno.

² Per i dettagli sul progetto LeCo si veda Voghera *et al.* in questa monografia, cui per necessità torneremo a rinviare nel corso dell'articolo.

³ La bibliografia specifica sull'argomento va da Briganti *et. al.* (1991) ad Agrusti (2004).

⁴ A fronte della vasta bibliografia sul tema, si rinvia ai più recenti lavori di Giusti (2014 e 2015), Rigo (2014) e Tellini, Ruozzi (2020).

conoscenze legate alla storia letteraria e agli autori), se non del lettore, volendo seguire lo schema proposto da Romano Luperini⁵. E questo, con tutti i vantaggi e gli svantaggi del caso⁶, è avvenuto in corrispondenza con l'affermazione della cosiddetta scuola delle competenze e del sotteso modello pedagogico. Per gli studenti è possibile, dunque, accostarsi ai testi letterari e alla loro comprensione prescindendo da un'educazione formale disciplinare; i docenti possono insegnare *con* la letteratura, come dimostrato da Giusti (2011); ma soprattutto entra in gioco la riconoscibilità di un "valore d'uso" che sembrerebbe di stretta pertinenza dell'educazione linguistica e che invece va attribuito – senza avvertire rischi limitativi – anche a quella letteraria⁷.

Interrogarsi su valore d'uso e competenze spendibili significa innanzitutto individuare potenzialità quali l'addestramento all'etica del dubbio, ai principi della tolleranza democratica e del relativismo, al senso civico e alla consapevolezza culturale, in accordo del resto con il paradigma dell'apprendimento permanente. Capire i testi letterari implica abituarsi alla complessità, al «pensiero critico» e all'«autonomia di giudizio» (Gatti, 2013: 132), imparare a costruire universi immaginari o a scrivere⁸, senza volere chiamare in causa le prerogative che filosofi, psicologi e neuroscienziati hanno attribuito in particolare alla narrativa⁹.

Tuttavia, se ci si domanda quali siano i presupposti perché tali "valori" singolarmente si giustifichino, ci si accorgerà che il discorso sembra farsi notevolmente più complesso. Si sarà infatti costretti a fare i conti con la specificità del testo letterario, a tentare di delimitarne il perimetro. E si sa quanto la questione risulti vasta e di non facile soluzione.

Le risposte susseguitesì nel tempo hanno naturalmente trovato posto nelle principali impostazioni e tendenze critico-teoriche, dallo strutturalismo all'estetica della ricezione o al New Historicism, ma esistono alcune caratteristiche fondanti riconosciute in maniera quasi trasversale. Si tratta, per tentare una breve rassegna, del prevalere delle valenze connotative su quelle denotative del linguaggio; dell'appartenenza a un sistema di istituti e convenzioni in cui rientrano *in primis* i generi; dell'uso della parola come *ipersegno* o *segno iconico*; dell'importanza dell'intertestualità e della tradizione¹⁰.

⁵ Luperini (2006: 78-86) individua tre tipi di approccio critico alla letteratura, a cui sono corrisposte altrettante fasi nella storia delle teorie letterarie e dunque delle pratiche dell'insegnamento: si va dalla centralità ottocentesca (storicista) dell'autore a quella novecentesca (strutturalista) del testo e a quella tardonovecentesca (ermeneutica) del lettore.

⁶ Sull'argomento risulta utile il punto di vista di Wolfgang Iser, il quale sottolinea pregi e difetti di questa impostazione didattico-metodologica. In ragione dei contro, tra cui anche il venir meno dell'essenzialità dei classici, l'autore afferma: «Non è prevista, tra gli obiettivi di apprendimento alla fine della terza media, la conoscenza di spiegazioni del testo fondate sul contesto storico in cui esso è nato, sul rapporto autore-testo e sull'appartenenza del testo a una tendenza stilistica o ideologica (detta anche corrente letteraria), e nemmeno è prevista la capacità di utilizzare il contesto per spiegare il testo. Si dice soltanto che gli allievi dovrebbero essere in grado di "formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo". Superato un paradigma nel quale quel contesto era considerato assolutamente indispensabile, e spesso veniva introdotto già a partire dal supporto che proponeva il testo (l'antologia), sembra che ora siamo giunti ad una fase nella quale la formulazione degli obiettivi di apprendimento è espressione di un'esplicita rinuncia alla contestualizzazione storica, stilistica-socio-linguistica e letteraria dei testi per giungere a ipotesi di lettura basate su questi elementi» (Iser, 2016: 394).

⁷ Cfr. Tonelli (2013) e l'intero volume curato dalla studiosa, dedicato al modello pedagogico delle competenze in ambito letterario a partire dal progetto *Compita*. Sull'argomento si veda anche Langella (2014).

⁸ Cfr. Agrusti (2004: 26-27), che cita rispettivamente Todorov (1995) e Asor Rosa (1990).

⁹ Tonelli (2013: 20-23) rimanda a tal riguardo a Bruner e al "pensiero narrativo", a Nussbaum e all'"intelligenza delle emozioni", a Lacey e al "sentire metaforicamente". Sul crescente interesse che discipline quali quelle scientifiche, giuridiche, storiche hanno dimostrato negli ultimi decenni nei confronti degli «strumenti della letteratura» risulta fondamentale Ceserani (2010).

¹⁰ Per una panoramica su tutti questi aspetti cfr. Chines, Varotti (2015: 14-48).

A tutto ciò andrebbe aggiunto almeno il concetto di letterarietà, così come elaborato da Roman Jakobson nello storico saggio *Linguistica e poetica* (1958), dove lo studioso russo adoperava la celebre categoria della funzione poetica, tipicamente predominante nei testi letterari e consistente nella centralità nell'atto comunicativo del messaggio in quanto forma, della forma che diviene essa stessa contenuto.

Risulta evidente che un tratto comune alle principali peculiarità distintive del testo letterario, quelle da cui dipende l'“utilità” di cui sopra, ha a che vedere proprio con la sua comprensione come fatto problematico. Agrusti (2004: 65) ci ricorda che essa non è «equiparabile alla risoluzione di un'equazione»; Battistini che l'unica somma in grado di definirla è “due più due uguale cinque”¹¹. Si pensi all'intrinseco statuto di polisemia, agli scarti nell'uso straniato della lingua¹², responsabili di quelle che Battistini chiama appunto «plusvalenze conoscitive».

Ebbene, se c'è un modo per approcciarsi alla comprensione del testo letterario senza ignorare tale problematicità, ma anche senza farsene immobilizzare, questo risiede nell'assumere come riferimento le interazioni e le intersezioni con l'educazione linguistica¹³.

Per tornare a Jakobson e al suo ormai classico schema della comunicazione, la funzione poetica può comparire anche in testi non letterari, così come in questi ultimi possono prevalere o coesistere altre funzioni. Verrebbe da addurre l'esempio, tra i tanti, della prosa galileiana, dove quella conativa ha altrettanto spessore per via del peso della retorica quale arte della persuasione. E infatti Lavinio (2021: 22) trae da Jakobson l'idea di una letterarietà che è in fondo «una questione di grado». Ne deriva, di qua dal portare il discorso alle sue estreme conseguenze, che la maggiore criticità insita in qualsiasi indagine sulla comprensione del testo letterario può trasformarsi in un punto di forza, purché si sia disposti ad adottare prospettive nuove, più aperte al dialogo fra le discipline¹⁴.

2. Su questi presupposti sono state costruite le attività incentrate sul testo letterario nel quadro del progetto LeCo¹⁵, che, come anticipato, ha interessato nello specifico gli studenti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. D'altronde, proprio per essi la calibratura tra educazione linguistica e letteraria diventa essenziale: parliamo infatti di una fase di transizione del percorso formativo, fra la stretta convivenza delle due

¹¹ Battistini (2006), che mutua l'immagine da Dostoevskij, chiama in causa a tal riguardo anche la celebre analogia di Šklovskij tra la letteratura e la mossa del cavallo nel gioco degli scacchi, cui corrisponde peraltro il concetto di *lateral thinking* di Edward De Bono.

¹² Lavinio (2021: 24) evidenzia come lo straniamento teorizzato dai formalisti russi contraddistingua il «particolare uso della lingua che gran parte dei testi letterari manifestano», nel senso di una lingua letteraria «caratterizzata da uno “scarto” rispetto a regole di vario tipo vigenti in altri usi linguistici»; e ricorda che per molti è in ciò che risiede la specificità della letteratura. Si ricordi il commento di Lotman cit. in Chines, Varotti (2015: 21): «Dire che la letteratura ha una sua lingua, che non coincide con la lingua naturale, ma è costruita sopra di essa, significa dire che la letteratura ha un suo sistema di segni e di regole per il collegamento di tali segni».

¹³ Sul ruolo della letteratura nell'educazione linguistica costituisce un punto di riferimento imprescindibile lo studio di Spaliviero (2020).

¹⁴ Il punto qui toccato andrebbe collocato in un discorso più ampio sulla cosiddetta crisi dell'educazione letteraria: sull'argomento, oltre ai già citati Luperini (2006) e Rigo (2014), cfr. Benvenuti, Ceserani (2012), Bertoni (2013) e Spaliviero (2015).

¹⁵ Tali attività sono state svolte nell'ambito di un progetto di ricerca biennale realizzato da chi scrive presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno (titolo: *Le competenze in lettura: indagine sul processo di comprensione dei testi, con particolare riferimento a quelli letterari, in studenti della scuola secondaria di secondo grado*; responsabile scientifica: prof.ssa Domenica Falardo). Il progetto LeCo si inseriva, invece, in un più ampio progetto intitolato Alpha-Mente e composto anche da un'area incentrata sulle competenze di *numeracy*.

negli anni della scuola secondaria di primo grado e la loro separazione nell'ultimo triennio del curriculum scolastico¹⁶.

Se si pensa all'uso straniato della lingua, cui si faceva cenno, ciò significa dover affrontarlo in relazione a quello "normale", tanto più perché – è stato più volte rimarcato (da Lavinio, 2005 a Spaliviero, 2015: 42) – la prima è funzionale alla seconda e la seconda riesce utile all'avanzamento della prima. E lo stesso vale per i vari livelli su cui si esercita la "letterarietà" di un testo, da quello fonologico a quello morfologico, da quello lessicale a quello sintattico: per fare un esempio, capire il significato – nell'ordine della produzione di senso del significante – che un dato autore attribuisce alla scelta di uno stile paratattico implica conoscere e riconoscere le caratteristiche essenziali di quest'ultimo.

Per tali ragioni hanno avuto un ruolo centrale nella realizzazione del progetto dei descrittori di competenze, di cui fra poco diremo, trasversali ai due ambiti e chiamati a sorreggere un unico protocollo sperimentale di natura sia didattica sia laboratoriale, che ha visto la luce – dal punto di vista dei docenti universitari coinvolti – grazie alla collaborazione tra italianisti e linguisti¹⁷.

Dopo la prima fase, dedicata alla formazione degli insegnanti delle scuole partecipanti e svoltasi nel 2019, le principali attività sono state infatti rivolte all'ideazione di un programma che potesse sondare e allo stesso tempo migliorare le capacità di comprensione testuale degli studenti interessati. Con questo scopo, la seconda fase, che ha avuto luogo nell'estate del 2020, si è conclusa con la co-progettazione di un curriculum formato appunto da una componente didattica (15 ore di lezioni frontali) e da una laboratoriale (10 ore di esercizi), elaborato a partire dal confronto con i docenti, avviato già durante la prima fase, e da loro messo in pratica nelle rispettive classi.

Nella continuità con un precedente e analogo progetto dell'Università di Salerno, denominato LAMP (Leggere per Accedere a Mondi Possibili), a guidare il lavoro è stata una griglia di descrittori (Basile, 2016) che, rimodulando quelle proposte da Invalsi e da Ocse-Pisa, individua cinque macro-abilità¹⁸ fondamentali per la comprensione del testo. Esse, con le rispettive sottocategorie, si possono così sintetizzare:

- a) riconoscere il tipo di testo e il suo significato globale;
- b) cogliere e tener conto dei fenomeni di coerenza e coesione testuale;
- c) individuare informazioni e saper operare inferenze;
- d) comprendere gli aspetti lessico-grammaticali;
- e) sviluppare interpretazioni e riflessioni sul testo.

Rispetto al testo letterario, dunque, la riflessione condotta ha preso le mosse da tale classificazione per mettere a fuoco una serie di abilità peculiari, ma facendo sempre attenzione alle corrispondenze o relazioni con quelle prettamente linguistiche. Talvolta è bastato, quindi, declinare elementi già contemplati, talaltra si è reso invece opportuno ampliare alcuni concetti ottenendone altri soprattutto per deduzione.

Partendo dal primo descrittore (a), se in generale questo delinea la capacità di identificare i tipi di testo, di riconoscere le caratteristiche basilari della comunicazione, di

¹⁶ È noto che sull'argomento esiste un preciso dibattito: per citarne soltanto due posizioni, Luperini (2006: 102) ha sostenuto la necessità di perseguire autonomamente l'educazione linguistica e quella letteraria, che «deve restare il compito principale dell'insegnamento d'italiano durante l'ultimo ciclo»; mentre il Giscel (2004) ha proposto un documento in cui si auspica che la seconda acquisisca «progressivamente spessore e visibilità propri», ma nella valorizzazione delle reciproche relazioni con la prima.

¹⁷ Per i dettagli, anche circa i descrittori di competenze di cui fra poco si dirà, si rinvia nuovamente a Voghera *et al.* in questa monografia.

¹⁸ Nella terminologia di Ocse-Pisa si tratta dei "processi cognitivo-linguistici", lì raggruppati in tre aree principali che ritroviamo in sostanza nei quadri di riferimento di Invalsi, dove si parla di "macro-aspetti della comprensione".

individuare informazioni essenziali del testo quali quelle riguardanti i personaggi e le sequenze, nel merito si tratterà di distinguere i generi letterari, gli aspetti narratologici primari per il testo in prosa e quelli metrico-formali per il testo in versi¹⁹. Nel caso del secondo descrittore (b) si andrà dalla coerenza e coesione testuale alle figure retoriche legate alla disposizione della frase, le cosiddette figure dell'ordine o sintattiche. Per il terzo (c) le inferenze semplici e complesse concerneranno in prevalenza l'ambientazione o l'azione del racconto, quanto al testo in prosa, le intenzioni o le scelte autoriali, quanto al testo in versi. Con il quarto descrittore (d) si passerà dal saper comprendere i significati letterali al saper comprendere quelli figurati, incluso il riconoscimento delle figure retoriche di significato o semantiche, i tropi per lo più. Infine, con l'ultimo descrittore (e), l'abilità di trarre riflessioni e interpretazioni autonome potrà segnatamente rivolgersi al registro e allo stile, alle finalità e alle motivazioni dell'autore.

La griglia, riformulata in tal senso, si presenterà allora così:

- a) riconoscere i generi e le forme letterarie, gli elementi narratologici fondamentali (i personaggi, le sequenze narrative ecc.) e le rime (gli schemi o la classificazione delle parole in base all'accento tonico);
- b) cogliere la funzione dei segni di interpunzione (discorso diretto, virgolette ecc.) e distinguere le figure retoriche dell'ordine (chiasmo, anafora, anastrofe, enumerazione ecc.);
- c) individuare informazioni e operare inferenze relativamente a personaggi, luoghi, tempi ed eventi o a punti di vista, scelte narrative e intenzioni poetiche;
- d) comprendere il significato letterale e figurato di espressioni e parole (parole desuete, lessico aulico, significati secondari ecc.) e identificare le figure retoriche di significato (metafora, perifrasi, ossimoro ecc.);
- e) sviluppare interpretazioni e riflessioni sul testo, sulla sua forma e sul suo contenuto, sugli scopi e sulle intenzioni autoriali.

Assunte queste "specifiche", si è contribuito alla formulazione del programma didattico-laboratoriale, suddiviso in cinque unità corrispondenti ai suddetti descrittori²⁰. Ciascuna unità ha previsto la didattica frontale e l'esercitazione laboratoriale: la prima attraverso una selezione di argomenti da affrontare in classe (*sillabo*), la seconda attraverso dei questionari di comprensione del testo (*corpus*).

Cinque le aree di intervento individuate per il *sillabo*, le ultime due strettamente attinenti al testo letterario:

1. capacità di identificare il significato e lo scopo di un testo nella sua interezza;
2. riconoscimento delle diverse funzioni dei connettivi testuali e dei segni di interpunzione;
3. tracciamento delle catene anaforiche;
4. potenziamento della competenza lessicale;
5. capacità di valutare l'adeguatezza del registro o dello stile in cui il testo è redatto;
6. capacità di individuazione e collegamento tra informazioni (tratte sia dal testo che dalla enciclopedia personale);

¹⁹ Sulle specificità del testo letterario in prosa o narrativo e di quello in versi o poetico, assunte naturalmente a fondamento delle riflessioni qui presentate, si vedano almeno le sistemazioni di Falardo (2003), Bernardelli, Ceserani (2005) e Cavalloro (2014) per il primo, di Ceserani (2005) e Motta (2020) per il secondo.

²⁰ Il programma didattico-laboratoriale è stato elaborato in collaborazione tra la dott.ssa Alfonsina Buoniconto, che si è occupata in particolare dei testi funzionali e non letterari, e chi scrive, responsabile della componente incentrata sul testo letterario.

7. riconoscimento delle caratteristiche fondamentali del testo letterario (aspetti retorici e narratologici);
8. capacità di produrre interpretazioni e riflessioni sul testo, in particolare letterario.

Da esse derivano gli argomenti proposti ai docenti per ognuna delle cinque unità:

UNITÀ 1 (descrittore A):

Che cos'è un testo e quanti tipi di testo esistono?; In che modo riconoscere il tipo testuale orienta l'interpretazione del testo?; Il testo letterario e i suoi generi.

UNITÀ 2 (descrittore B):

Che cos'è la coesione?; Fenomeni di coesione: catene anaforiche e relazioni di identità; Fenomeni di coesione: i connettivi frasali e testuali; La punteggiatura; Le figure retoriche di costruzione.

UNITÀ 3 (descrittore C):

Che cos'è la coerenza?; Le inferenze.

UNITÀ 4 (descrittore D):

Aspetti lessicali: riflessione sulle parole dell'italiano e sulle relazioni che intercorrono tra esse; Dal significato letterale al "parlar figurato" (le figure retoriche di significato).

UNITÀ 5 (descrittore E):

Registro e stile; La nozione di adeguatezza.

Per quanto riguarda invece il *corpus*, la scelta dei testi e dei relativi questionari è stata operata rispetto a un campionario preesistente²¹, prendendo in considerazione tre principali criteri, ovvero la tipologia testuale, il livello di difficoltà e ovviamente la rappresentatività dei descrittori. Da un lato – in funzione delle prove Invalsi e Ocse-Pisa – si è preferito selezionare in maggior numero testi in prosa, ma includendone anche alcuni in versi. Dall'altro si è ricercato un avanzamento graduale del livello di difficoltà (iniziale, intermedio o avanzato), senza però appiattire quest'ultimo all'interno della singola unità. In terzo luogo, sul piano dei questionari, si è dato uno spazio maggiore ai descrittori su cui erano incentrate le unità, ma al contempo si è garantita il più possibile la rappresentatività dei restanti, così da prevedere – anche nell'ottica delle successive analisi – un approccio di apprendimento alle varie componenti che non dipendesse esclusivamente dalla didattica (in questo modo gli studenti sono stati messi in condizione di lavorare sui descrittori non ancora "studiati" e di continuare a lavorare su quelli già "studiati").

A comporre concretamente il *corpus* sono stati nel complesso 38 testi, 17 dei quali d'ambito letterario: 6 per ogni unità, ai quali se ne aggiungono 2 intesi come test d'ingresso, da svolgere prima dell'inizio del programma, e altri 6 intesi come test d'uscita, da svolgere al termine del programma. Quelli letterari, distribuiti uniformemente nelle cinque unità, prevedevano questionari composti da 10 domande, a risposta multipla come tutti gli altri, mentre i testi appartenevano ad autori dell'Otto e Novecento. Eccone il quadro dettagliato:

²¹ I testi e i questionari del campionario coincidono, fatta eccezione per alcune modifiche e aggiornamenti, con quelli elaborati per il già citato progetto LAMP dai docenti del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Salerno (responsabile scientifica: Miriam Voghera; gruppo di progettazione: Grazia Basile, Epifanio Ajello, Irene Chirico, Domenica Falardo, Rosa Giulio, Antonia Lezza, Sergio Lubello, Fabiana Rosi).

TEST D'INGRESSO	- Italo Calvino, da <i>Il visconte dimezzato</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa		
UNITÀ 1	- Umberto Saba, <i>Dopo la tristezza</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: versi	- Giorgio Scerbanenco, <i>L'uomo forte</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	
UNITÀ 2	- Primo Levi, <i>Titanio</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	- Stefano Benni, <i>L'uomo puntuale</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	- Giuseppe Tomasi di Lampedusa, <i>La gioia e la legge</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: prosa
UNITÀ 3	- Umberto Saba, <i>Trieste</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: versi	- Dino Buzzati, <i>Il corridoio del grande albergo</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	- Stefano Benni, <i>L'indovina</i> - Difficoltà: intermedia - Tipologia: prosa
UNITÀ 4	- Vasco Pratolini, da <i>Il quartiere</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	- Italo Svevo, da <i>La coscienza di Zeno</i> - Difficoltà: intermedia - Tipologia: prosa	- Italo Svevo, <i>La madre</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: prosa
UNITÀ 5	- Guido Gozzano, <i>La differenza</i> - Difficoltà: intermedia - Tipologia: versi	- Dino Buzzati, <i>La terribile Lucietta</i> - Difficoltà: intermedia - Tipologia: prosa	- Alfonso Gatto, <i>Incontro con Milano</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: prosa
TEST D'USCITA	- Achille Campanile, <i>Le seppie coi piselli</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: prosa	- Attilio Bertolucci, <i>Tornando a casa</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: versi	

Si mostrano e si commentano di seguito alcuni esempi di domande e risposte tratti dai questionari riguardanti i 17 testi letterari, ordinati in base ai cinque descrittori di volta in volta chiamati in causa.

Esempio n. 1 (descrittore A)

Il racconto proposto è di genere:

- a) avventuroso
- b) horror
- c) fantascientifico
- d) tragicomico

Lo studente deve qui attribuire il testo letto al proprio genere, sfruttando elementi e indizi interni (contenutistici, stilistici, formali), ma anche appartenenti eventualmente al paratesto (i titoli anzitutto). A essere coinvolta è un'abilità afferente all'area metalinguistica, che comprende le competenze extratestuali relative alla codificazione dei generi e delle forme letterarie. Nello specifico, il testo (il racconto *L'uomo puntuale* di Stefano Benni) narra di un uomo tormentato dalla propria puntualità, che in un mondo di ritardatari si trasforma in un terrorista: la commistione tra tono drammatico e ironico,

riscontrabile anche sul piano dell'ambientazione e del lessico, è dunque l'aspetto decisivo da prendere in considerazione.

Esempio n. 2 (descrittore B)

Nel testo proposto le virgolette alte sono utilizzate per:

- a) esprimere i pensieri di Curra
- b) le espressioni incidentali
- c) il discorso indiretto
- d) le domande

In questo caso si richiede allo studente di individuare la funzione di un segno d'interpunzione, appunto le virgolette alte, adottato coerentemente in più luoghi di un racconto (*La madre* di Italo Svevo). Oltre a essere esplicitamente associate al verbo "pensare" in ogni occorrenza, esse si distinguono dalle lineette introdotte dai due punti utilizzate per segnalare il discorso diretto: per rispondere correttamente occorre quindi riconoscere la differenza fra le due scelte interpuntive, mediante la comprensione del significato da loro assunto nelle varie parti del testo.

Esempio n. 3 (descrittore C)

Leggi la prima strofa. Perché la città appare prima "popolosa" e poi "deserta"?

- a) il poeta sta visitando un cimitero
- b) il poeta visita la città in due momenti differenti: di giorno essa appare popolata, di notte, invece, deserta
- c) il poeta attraversa la città e passa dai luoghi centrali per poi salire sulla cima di una collina, deserta rispetto al centro
- d) la città non è mai "popolosa" e poi "deserta": è tutto frutto della sua immaginazione

Tale quesito esige la formulazione di un'inferenza diretta circa le scelte lessicali dell'autore, che utilizza due aggettivi differenti, di segno opposto, per il medesimo sostantivo. Nel testo (la poesia *Trieste* di Umberto Saba) l'io lirico osserva la propria città dall'alto e nella strofa iniziale dice di averla attraversata, prima di aver percorso una strada in salita che lo ha condotto lì: lo studente deve dunque mettere in relazione più informazioni esplicitamente presenti, ossia l'allontanamento dal centro abitato e l'isolamento del punto d'arrivo. Concorre pertanto alla legittimità dell'inferenza la buona comprensione dei significati parziali e complessivi sottesi al testo.

Esempio n. 4 (descrittore D)

Che cosa significa il termine *suburra*?

- a) il quartiere più distante dal centro di una grande città
- b) il quartiere più malfamato di una grande città
- c) il quartiere più elegante di una grande città
- d) un centro abitato di grandezza media caratterizzato da un'economia prevalentemente commerciale

Allo studente si chiede qui di attribuire il significato corretto a un termine che compare nel testo. In gioco ci sono chiaramente le sue competenze lessicali, la sua enciclopedia personale, ma altresì la capacità di sfruttare il contesto in cui esso si colloca per intuirne il senso: nel caso in questione (quello del romanzo *Il quartiere* di Vasco Pratolini) la descrizione di un quartiere popolare e delle condizioni umili dei suoi abitanti. Inoltre il sostantivo oggetto della domanda, nel significato proprio, è tipico del linguaggio elevato o letterario.

Esempio n. 5 (descrittore E)

C'è soltanto realismo in queste pagine?

- a) Gatto ci consegna una città reale, ma c'è anche molto fiabesco, molta magia nelle immagini
- b) sì, è una scrittura soltanto realistica
- c) sembra una lettera personale ad un amico, e quindi parla di cose pratiche, dà indicazioni, enumera gli amici
- d) sì, c'è soltanto realismo e nello specifico la prosa è meramente descrittiva

Lo studente è chiamato qui a operare una valutazione sul testo che va al di là del mero contenuto e che rende necessario ragionare su un insieme di fattori che dal registro allo stile chiariscono le motivazioni e le finalità dell'autore. Nello specifico, gli elementi citati dai distrattori (il realismo, il racconto personale e il riferimento agli amici, la prosa descrittiva) risultano effettivamente presenti nel testo – *Incontro con Milano* di Alfonso Gatto – ma i toni lirico-fiabeschi li trasfigurano. Per rispondere correttamente bisogna quindi soppesare tutto ciò attraverso un attento atto interpretativo.

3. Il programma didattico-laboratoriale appena esposto è stato svolto dagli studenti delle scuole aderenti al progetto sotto la guida dei loro docenti, nell'ambito delle attività extracurricolari e in due applicazioni che hanno però coinvolto classi diverse. Ha rivestito un ruolo particolarmente importante, soprattutto per quanto concerne l'esercitazione laboratoriale, la piattaforma "Leggere e comprendere" (LeCo)²², una piattaforma *web-based* messa a disposizione di studenti e docenti che ha permesso ai primi di affrontare i questionari selezionati e ai secondi di monitorarne costantemente i risultati. Un simile strumento rientra, peraltro, fra le «nuove risorse tecnologiche» cui Spaliviero (2015: 54) riconosce la possibilità di agevolare l'uscita dalla cosiddetta crisi dell'educazione letteraria²³.

Delle due applicazioni, la prima ha avuto luogo nel 2020 in un arco temporale medio di circa due mesi (tra ottobre e dicembre) e ha visto la partecipazione completa di 390 studenti. Questo numero risulta ridotto rispetto a quello degli studenti che hanno inizialmente aderito al programma (991), dal momento che si è deciso di prendere in considerazione per la raccolta e analisi dei dati soltanto quanti hanno preso parte alle attività con costanza, svolgendo pertanto tutti i questionari previsti. Tale riduzione del campione, oltre ad avere la sua causa primaria nelle difficoltà imposte dall'emergenza pandemica, suggerisce già qualche riflessione preliminare. Andrà notato, infatti, che le scuole i cui studenti hanno per il 50% almeno completato le attività del *corpus* sono in sei casi su nove licei, nei restanti tre istituti tecnici o professionali.

La seconda applicazione è stata invece attuata tra aprile e settembre 2021, in un arco temporale medio di circa un mese e mezzo e con la partecipazione di 370 studenti, 133 dei quali hanno seguito il programma nella sua interezza.

Nelle pagine che seguono si presentano dunque i risultati della prima applicazione, poiché lo studio dei dati della seconda è ancora in corso; essi vengono resi disponibili appunto dalla piattaforma LeCo, che offre anche dei report sulle prestazioni dei singoli studenti e delle classi.

²² LeCo deriva, attraverso aggiornamenti strutturali e modifiche contenutistiche, da un'analoga piattaforma frutto dei lavori del succitato progetto LAMP. Attualmente rientra in un ambiente di apprendimento virtuale, denominato STUDIUM (www.studiumdipsum.it), del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Salerno.

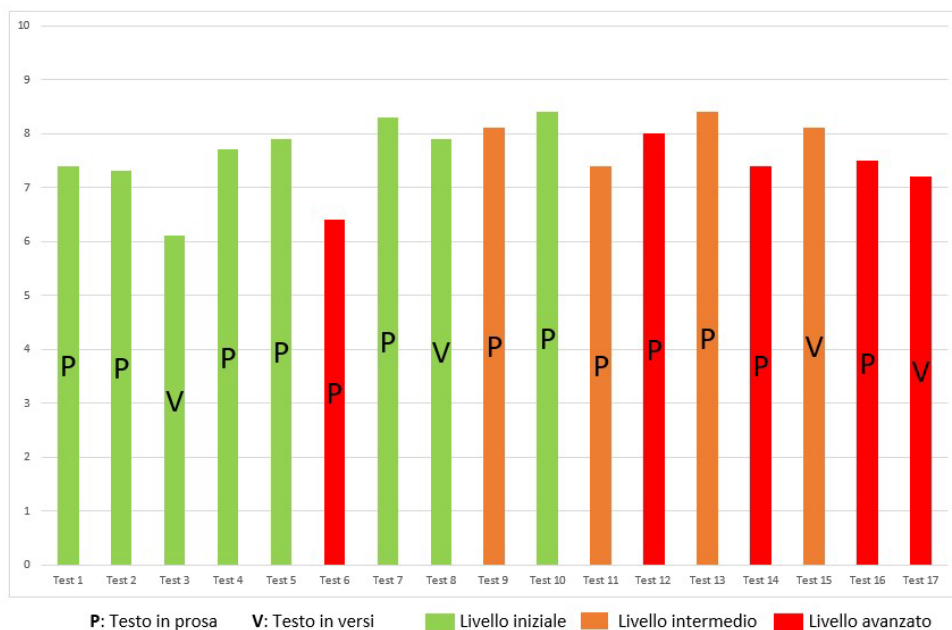
²³ Ciò tanto più perché entrambe le applicazioni del programma hanno avuto luogo durante la pandemia da Covid 19, che ha costretto gli studenti a svolgere le attività con modalità a distanza.

Va in primo luogo precisato che i dati qui discussi attengono esclusivamente ai testi letterari del *corpus*, oggetto di questo lavoro, ma va ribadito che all'interno del programma questi ultimi si trovano accanto ai testi funzionali e che i rispettivi risultati andranno esaminati congiuntamente ai fini di una valutazione complessiva²⁴.

Le analisi dei dati qui pubblicati sono state condotte su due fronti: il rilevamento della media di risposte corrette per i 17 questionari (senza operare distinzioni fra le singole domande) e il rilevamento delle percentuali di risposte corrette, sbagliate e non date per i 4 questionari iniziali e finali per il testo in prosa e in versi (operando distinzioni fra le singole domande). Il primo con l'obiettivo di verificare l'andamento generale lungo l'iter del programma didattico-laboratoriale, anche rispetto ai livelli di difficoltà e alle tipologie testuali; il secondo allo scopo di studiare i livelli di competenza specifici, anteriori e successivi allo svolgimento del programma, rispetto agli aspetti della comprensione individuati dai descrittori.

Per quanto concerne la media di risposte corrette per i 17 questionari del programma²⁵, i dati raccolti mostrano un sostanziale miglioramento progressivo delle prestazioni degli studenti. Come si può vedere dal grafico della Figura 1, tranne con qualche eccezione, i risultati migliorano di test in test e ciò si può verificare prendendo in considerazione sia le tipologie testuali, sia i livelli di difficoltà. La media aumenta infatti per il testo in prosa di difficoltà iniziale (da 7,4 a 8,4) e non subisce cali sensibili con i questionari di livello intermedio e avanzato (un calo si verifica soltanto con il test n. 6, di difficoltà avanzata e collocato nella prima metà del percorso, mentre nella seconda metà la media si attesta quasi sempre al di sopra di quella del test iniziale). Rispetto al testo in versi, invece, i risultati del primo questionario affrontato rivelano maggiori difficoltà, ma anche in questo caso si rilevano miglioramenti significativi nell'avanzare del programma (la media sale da 6,1 a 7,9 per il livello iniziale a metà percorso e non cala molto nel test finale di livello avanzato).

Figura 1. *La media delle risposte corrette: i livelli di difficoltà e le tipologie testuali*

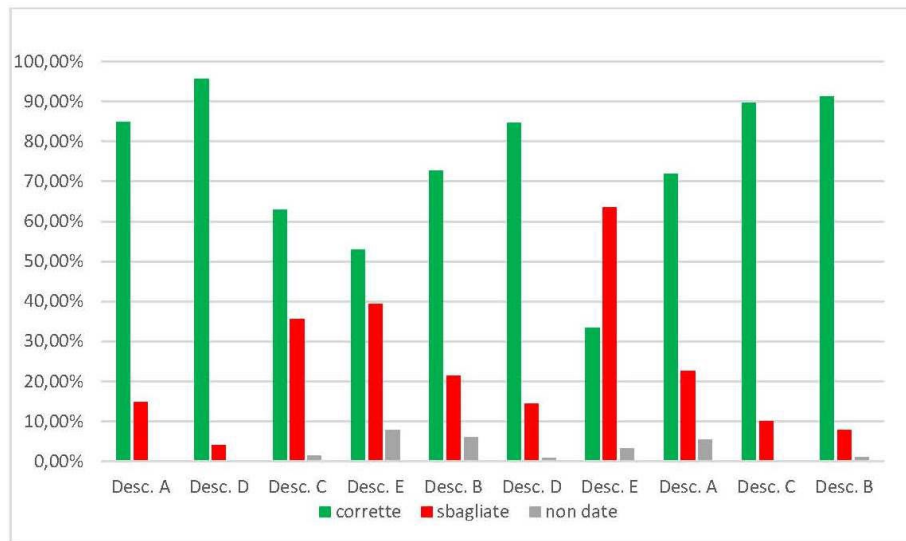


²⁴ Si rinvia per tale motivo ai dati generali presentati in Voghera *et al.* in questa monografia, oltre che a quelli specifici relativi ai saggi espositivi discussi da Buoniconto in questa monografia.

²⁵ La media è calcolata su valori che vanno da zero a dieci perché, come già anticipato, ciascuno dei questionari presi in esame è costituito da dieci domande.

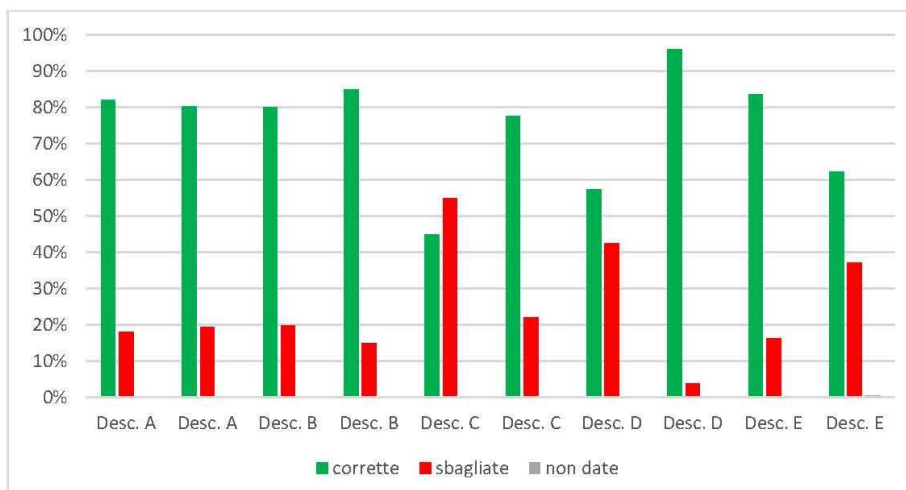
Per quanto concerne invece l'analisi delle singole risposte date alle domande dei questionari iniziali per il testo in prosa e in versi, si è potuto riscontrare quali siano gli aspetti della comprensione del testo letterario con cui gli studenti hanno maggiore o minore confidenza, ma al contempo quali siano i margini di miglioramento offerti da un programma come quello in questione. In relazione al testo in prosa, come si può vedere dalla Figura 2, il test iniziale mostra una percentuale di risposte corrette al di sopra del 60% per i quesiti associati ai descrittori A, B, C, D, mentre tale percentuale scende al di sotto del 60% per entrambi i quesiti associati al descrittore E (52,9% e 33,3%). Ciò indica una spiccata problematicità degli atti di interpretazione e riflessione richiesti agli studenti.

Figura 2. *Le risposte degli studenti al questionario iniziale del testo in prosa*



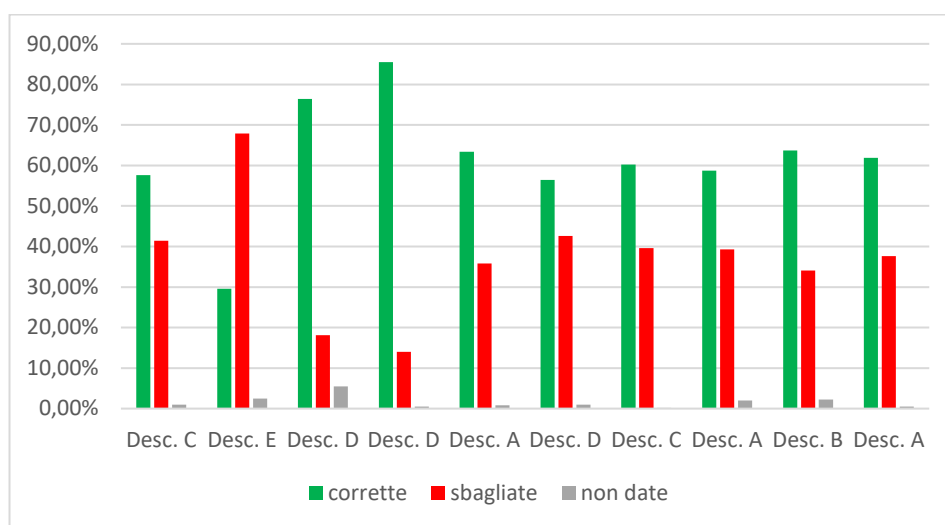
I risultati del questionario finale relativo al testo in prosa (Figura 3) indicano notevoli progressi proprio nella sfera del descrittore E, tanto più se si considera che esso ha un livello avanzato di difficoltà (la percentuale di risposte corrette si attesta infatti al 62,4% e all'83,7%). Medesimo discorso per i restanti descrittori che, tranne in due casi (riguardanti le capacità inferenziali e lessicali), recano percentuali di risposte corrette al di sopra del 75%.

Figura 3. *Le risposte degli studenti al questionario finale del testo in prosa*



Passando al testo in versi, come anticipato, dai risultati del questionario iniziale²⁶ (Figura 4) si deducono maggiori difficoltà nella comprensione, che concernono diversi aspetti, da quello lessicale fino a quello interpretativo. In particolare, le domande a cui corrisponde una media di risposte corrette inferiore al 60% chiedono allo studente di: individuare lo stato d'animo che il poeta intende comunicare in specifici versi (descrittore C); definire il tipo di registro impiegato (descrittore E); enumerare i sostantivi contenuti in una terzina (descrittore D); classificare le parole in base all'accento tonico (descrittore A). Inoltre, soltanto due dei restanti cinque quesiti recano una percentuale di risposte corrette notevolmente al di sopra del 60% (in entrambi i casi in gioco c'è il riconoscimento del significato, letterale e figurato, di una data espressione).

Figura 4. *Le risposte degli studenti al questionario iniziale del testo in versi*

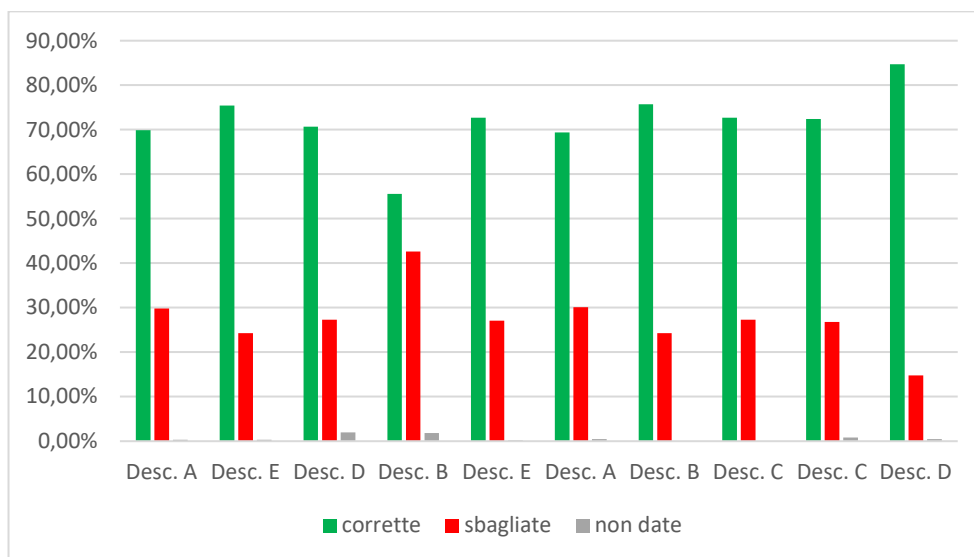


Nonostante, dunque, una più rilevante criticità delle competenze iniziali degli studenti in confronto a quanto evidenziato per il testo in prosa, il programma didattico-laboratoriale ha dimostrato la sua efficacia anche in questo campo. Ciò da una parte può sorprendere se si pensa allo spazio minore che la poesia occupa al suo interno nella componente laboratoriale, dall'altra suggerisce che oltre alle lezioni frontali – includenti anche argomenti legati al testo in versi – le stesse esercitazioni sul testo in prosa hanno influito sul miglioramento delle prestazioni degli studenti.

Gli esiti del questionario finale (Figura 5) vanno esattamente in questa direzione: soltanto a una domanda su dieci corrisponde una percentuale di risposte corrette al di sotto del 60% (descrittore B: riconoscimento di una figura retorica di costruzione) e i medesimi aspetti della comprensione che nel test iniziale si erano rivelati più critici presentano dati considerevolmente positivi (si tenga peraltro conto, anche in questo caso, che il test finale ha un livello avanzato di difficoltà). Ad esempio, alla domanda che chiede di individuare il tipo di registro impiegato ha risposto correttamente il 75,4% degli studenti, rispetto al 29,6% del test iniziale; a quella che chiede di classificare le parole in base all'accento tonico il 69,4%, rispetto al 58,7% del test iniziale; a quella che chiede di individuare lo stato d'animo trasmesso dal poeta il 72,7%, rispetto al 57,6% del test iniziale.

²⁶ Si precisa che è stato assunto come questionario iniziale sul testo in versi il primo affrontato dagli studenti nel corso del programma, in assenza di uno specifico test d'ingresso relativo a questa tipologia testuale.

Figura 5. *Le risposte degli studenti al questionario finale del testo in versi*



Proprio il caso dei risultati relativi al testo in versi è particolarmente eloquente, utile anche per trarre qualche conclusione, benché provvisoria. Esso lascia emergere con chiarezza i vantaggi di una proposta sperimentale come quella illustrata fin qui, fondata sulla sinergia tra i principi e le azioni dell'educazione linguistica e di quella letteraria. Abbiamo ipotizzato che a influire sui progressi effettuati dagli studenti sul testo in versi siano state altresì le esercitazioni dedicate al testo in prosa, ma bisognerebbe estendere il ragionamento alle esercitazioni e alle parti delle lezioni frontali dedicate ai testi non letterari. Ciò, giustappunto, in virtù dell'approccio integrato – di cui si sono all'inizio forniti gli estremi e le prerogative – che sta alla base della progettazione stessa dell'intervento.

A sua volta, la costitutiva difficoltà – da cui pure eravamo partiti – di “fare verifiche”²⁷ sulla comprensione del testo letterario viene in parte arginata in quest'ottica. La problematicità del “due più due uguale cinque” non è accantonata, né diventa un ostacolo insormontabile, se si prova a risalire alle radici comuni alle due discipline. Radici che risiedono naturalmente nello statuto della lingua e nei suoi usi, allontanandoci dai quali ci imbattiamo invece nelle frontiere dell'interpretazione. E se per Luperini (2006: 84) in letteratura le interpretazioni sono «infinite» ma non «illimitate»²⁸, questo ci sembra il modo migliore per ridurre le distanze fra i due poli, valorizzando così anche i limiti della comprensione. Lo dimostra bene l'esempio del progetto LeCo con i suoi esiti parziali, che suggeriscono potenzialità ancora da perfezionare, magari proprio nell'orizzonte di un superamento della crisi di cui tanto si discute, da Todorov (2008) in poi.

²⁷ Il problema della necessità di “fare verifiche” sulla comprensione è emerso come tema di rilievo all'interno del dibattito avvenuto nelle giornate del convegno (“La comprensione e i testi: percorsi tra parole e numeri”, Montoro, 13-14 dicembre 2021).

²⁸ Si tratta di un altro argomento sollevato in sede di convegno, in particolare dalla relazione di Emilia Calaresu.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agrusti G. (2004), *Capire il testo letterario. Modelli di lettura e procedure valutative*, FrancoAngeli, Milano.
- Asor Rosa A. (1990), "Elogio della lettura", in Simone R. (a cura di), *Un mondo da leggere*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 23-36.
- Basile G. (2016), *Descrittori di competenze (A-E). Selezione di attività per lo sviluppo di determinate abilità*, Manoscritto, Università degli Studi di Salerno.
- Battistini A. (2006), "Due più due uguale cinque. Le plusvalenze conoscitive della letteratura", in *Seicento e Settecento*, I, pp. 13-21.
- Benvenuti G., Ceserani R. (2012), *La letteratura nell'età globale*, il Mulino, Bologna.
- Bernardelli A., Ceserani R. (2005), *Il testo narrativo*, il Mulino, Bologna.
- Bertoni F. (2013), "L'educazione letteraria. Appunti di un insegnante del XXI secolo", in *Between*, III, 6, pp. 1-25.
- Briganti A., Di Fazio M., La Torre M., Pagliano G., Vertecchi B. (1991), *La comprensione del testo letterario*, Tecnodid, Napoli.
- Buoniconito A. (2022), "Scomporre e ricomporre: insegnare la coesione per insegnare a comprendere i testi", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 448-470.
- Cavalloro V. (2014), *Leggere storie. Introduzione all'analisi del testo narrativo*, Carocci, Roma.
- Ceserani R. (2005), *Il testo poetico*, il Mulino, Bologna.
- Ceserani R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Mondadori, Milano.
- Chines L., Varotti C. (2015), *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- Falardo D. (2003), "Il testo letterario in prosa", in *Strumenti per lo studio della letteratura italiana*, Edisud, Salerno, pp. 104-124.
- Gatti L. (2013), "Competenze disciplinari e bisogni formativi: 'un ponte tra testo e mondo'", in Tonelli N. (a cura di), *I Quaderni della Ricerca 06. Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, pp. 131-138.
- Giscl (2004), "Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica", in *Bollettino della Società di Linguistica italiana*, 3, pp. 46-62.
- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Giusti S. (2014), *Per una didattica della letteratura*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Giusti S. (2015), *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma.
- Langella G. (2014), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, ETS, Pisa.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Lavinio C. (2021), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Luperini R. (2006), *Insegnare la letteratura oggi*, quarta edizione accresciuta, Manni, Lecce.
- Motta U. (2020), «Lingua mortal non dice». *Guida alla lettura del testo poetico*, Carocci, Roma.
- Rigo R. (2014), *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Anicia, Roma.
- Sahlfeld W. (2016), "Riflessioni sulla didattica del testo letterario nell'epoca delle competenze", in *Campi immaginabili*, 1-2, pp. 392-412.
- Spaliviero C. (2015), "L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita", in *ELLE*, 2, pp. 41-57.
- Spaliviero C. (2020), *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia:
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-464-6/>.
- Tellini G., Ruozi G. (a cura di) (2020), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte educative*, Mondadori Education - Le Monnier Università, Milano.
- Todorov T. (1995), *La poetica della prosa*, Bompiani, Milano.

Todorov T. (2008), *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano.

Tonelli N. (2013), “Lo sguardo dell’italianista: letteratura, scuola, competenze”, in Tonelli N. (a cura di), *I Quaderni della Ricerca 06. Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, pp. 13-21.

Voghera M., Bottone A., Buoniconto A., Genna G., Orrico R., Vena D. (2022), “Leggere e Comprendere (LeCo): una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 403-447.