

## INTRODUZIONE.

### LEGGERE PER CAPIRE, CAPIRE PER SCRIVERE

*Paola Marinetto*<sup>1</sup>

#### 1. PREMESSA

La presente monografia nasce entro l'ambito e nello spirito del Giscel<sup>2</sup> Veneto, che si pone da molti anni come snodo tra la ricerca scientifica e la didattica. Nel nostro specifico le occasioni sono state più d'una. La prima è stata il desiderio di rispondere alle richieste di aggiornamento professionale degli insegnanti su un argomento, come il riassunto, che, pur essendo presente da sempre nella scuola italiana, va rivisto/aggiornato sul piano didattico, anche in relazione alle nuove norme per gli esami di stato conclusivi della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

La seconda occasione è stata la richiesta da parte dell'università di Padova di coprire due insegnamenti: i corsi OFA sulla comprensione del testo<sup>3</sup> (cfr. Marinetto, 2020a, 2020b) e i corsi sulla scrittura di sintesi<sup>4</sup>.

Ci siamo trovati così a riflettere sul riassunto e sulla comprensione del testo a vari livelli di scolarità: a livello di scuola secondaria inferiore e superiore cui il corso di formazione è stato rivolto<sup>5</sup>; a livello universitario<sup>6</sup>, dal momento che i corsi OFA sono rivolti a studenti del primo anno con debiti nel test iniziale, mentre l'esame di scrittura può essere collocato dagli studenti nel loro piano di studi anche oltre il primo anno.

Abbiamo formato un gruppo di studio e di lavoro sui temi della comprensione e del riassunto (strettamente collegati tra loro) formato dalle persone che, oltre ai relatori del corso, firmano gli articoli della presente monografia e che, nel corso di formazione (che si è svolto da gennaio a aprile 2021 per complessivi 4 incontri costituiti da una parte teorica e un laboratorio), hanno svolto il ruolo di esercitatori.

Preliminarmente agli incontri del corso di formazione, abbiamo messo a punto un percorso didattico sul riassunto, calibrato su due livelli di scolarità: terza classe secondaria di primo grado e prima/seconda classe del biennio. Questo percorso è stato sperimentato in alcune classi, pur con tutti i limiti connessi alla perdurante situazione di pandemia, cioè

<sup>1</sup> Università degli Studi di Padova.

<sup>2</sup> Il Giscel (Gruppi di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) si è costituito nel 1975 all'interno della Società Linguistica Italiana per "studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola", e ha nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) il suo manifesto programmatico. Il Giscel nazionale si articola e si realizza nelle diverse organizzazioni regionali.

<sup>3</sup> Nell'anno 2019-2020 Augusto Campagnolo e Paola Marinetto hanno condotto i corsi OFA in complessive 7 classi.

<sup>4</sup> Nell'anno 2020-2021 Augusto Campagnolo e Paola Marinetto hanno tenuto i corsi OFA in 2 classi e, assieme a Paola Iannacci, i corsi sulla scrittura in complessive 3 classi. Nell'anno 2021-2022 si è aggiunto un nuovo corso sulla scrittura di sintesi, tenuto da Walter Paschetto.

<sup>5</sup> Ai due gruppi di insegnanti si sono aggiunti anche studenti di laurea magistrale che erano orientati verso l'insegnamento a quel livello di scolarità.

<sup>6</sup> Si veda su questo l'articolo di Campagnolo in questa monografia.

solo parzialmente con didattica in presenza e prevalentemente attraverso didattica a distanza<sup>7</sup>.

Le applicazioni didattiche del percorso, gli aggiustamenti e le riflessioni che ne sono derivate, si possono leggere nei due articoli di Campagnolo-Iannacci e Paschetto, riferiti rispettivamente alla secondaria di primo e di secondo grado.

## 2. PERCHÉ IL RIASSUNTO: RIFLESSIONI DI CARATTERE EPISTEMOLOGICO

Il riassunto è importante: gli insegnanti più attenti lo sanno. È il principale strumento di verifica della comprensione, ma è contemporaneamente un aiuto e un sostegno alla comprensione<sup>8</sup>; non è un'attività riproduttiva, ma un compito che richiede un alto livello di elaborazione, dalla capacità di distinguere fra informazioni più importanti e meno importanti alla capacità di riprodurre, condensandole, le informazioni selezionate. Eppure nella scuola ha avuto fortune alterne, nonostante gli studiosi della mente<sup>9</sup> più accreditati e i linguisti si siano a più riprese pronunciati in suo favore. Nel panorama italiano, nel 1999 Dario Corno parlava di 'scrittura per capire'<sup>10</sup>, ma sul riassunto scriveva fin dagli anni '80<sup>11</sup>. Anche il gruppo di lavoro coordinato da Domenico Parisi, sostanzialmente costituito da psicologi e linguisti, che rifletteva sull'educazione linguistica a partire da ricerche sul linguaggio, si occupò del riassunto, sempre a partire dalla comprensione come condizione ritenuta indispensabile<sup>12</sup>.

Ancora negli anni '80 Corno suggeriva di concentrarsi sulla scrittura di sintesi come 'unica risposta possibile' per l'inizio di un *curriculum* efficace sulla scrittura e collegava il riassunto alla didattica della comprensione, osservando che in entrambe le operazioni (riassunto e comprensione) è necessario stabilire il 'fuoco', il nucleo informazionale centrale di un testo e, per farlo, vengono richiamate alla mente strutture di alto livello in modo da poter affrontare selettivamente le informazioni.

<sup>7</sup> Le classi coinvolte nella sperimentazione sono state: due classi terze della secondaria di primo grado di Padova e Mel Valsugana (insegnanti Giuseppe Branciforti e Giovanna Isma) e una seconda di Malo (insegnante Roberta Zorzi); una classe seconda di secondaria di secondo grado di Padova (insegnante Walter Paschetto). In tutte le classi sperimentali il percorso ha avuto inizio da attività riguardanti la comprensione del testo e, attraverso varie tappe, si è concretizzato nella stesura di riassunti diversificati e, in un certo senso, progressivi.

<sup>8</sup> Si vedano su questo le riflessioni che risalgono ormai alla fine degli anni '80 di Adriano Colombo *et al.* (1989) e Ambel (2006). Una bella ricerca del Giscel Campania in Colombo, Pallotti (2014) indaga la comprensione di un testo tratto da manuale scolastico in tre modi: risposte a un questionario, riscrittura sintetica e riscrittura integrata (dalla lettura di altri testi sull'argomento). La riscrittura sintetica sembra restituire un maggior numero di nodi tematici rispetto al questionario, e ancor più positivi sembrano i risultati dopo la riscrittura integrata.

<sup>9</sup> Non è casuale che gli autori di uno dei modelli più noti e studiati delle operazioni di riassunto fossero rispettivamente uno psicologo e un linguista, Kintsch e van Dijk. Secondo i due studiosi, il lettore trasforma le informazioni veicolate dalla lingua attraverso delle operazioni cognitive che rispondono a tre macroregole: cancellazione, generalizzazione, costruzione, arrivando a individuare la macrostruttura del testo, necessaria sia per comprendere, sia per riassumere.

<sup>10</sup> Corno (1999). Corno aveva già tradotto, con Graziella Pozzo, diversi articoli di studiosi di area anglosassone, traduzione che era apparsa in Corno, Pozzo (1991).

<sup>11</sup> I primi articoli di Dario Corno risalgono agli anni '80. Per una bibliografia completa si veda lo stesso Corno (1987).

<sup>12</sup> Il modello a cui si riferivano era quello elaborato dal gruppo, che indagava soprattutto gli aspetti cognitivi della comprensione dei testi, ossia le connessioni della mente quando deve operare oltre la frase. Le operazioni che venivano considerate erano (almeno) tre: la costruzione della rete strutturale, di quella esplicativa e di quella scopistica. Il riassunto veniva ritenuto possibile se era avvenuta la ricostruzione della gerarchia degli scopi dell'autore del brano. Si veda sul riassunto De Vescovi, Miceli (1979).

Tuttavia la rilevanza delle informazioni (o salienza, concetto più ampio, che include anche aspetti di rilevanza psicologica) non è evidente: necessita, per essere individuata, dei riferimenti concettuali adeguati e di una certa maturità cognitiva<sup>13</sup>. Solo dopo aver operato a livello di focalizzazione è possibile cancellare l'informazione ritenuta irrilevante o ridondante e poi generalizzare e ri-costruire il testo su un piano più alto di astrazione. Si tratta dunque di un'attività tutt'altro che riproduttiva o passiva e che, come affermano tutti gli studiosi, non essendo totalmente innata, è insegnabile e deve essere insegnata.

Il punto è questo: la scuola italiana insegna a riassumere? E soprattutto: come insegna a riassumere? E ancora: vi sono dei modelli della comprensione come processo complesso che possano servire da riferimento per la didattica?

È certo che la scuola italiana richiede sia la competenza delle operazioni di sintesi a livello cognitivo, sia il riassunto come prodotto. Le richieste sono dirette, quando viene richiesto il riassunto di un brano, ma anche veicolate attraverso molti modi indiretti, che vanno in primo luogo dall'attività di studio, dove è necessario trattenere nella mente una macrostruttura dei testi da studiare, alla richiesta di forme di scrittura per così dire 'spurie', continue o non continue, dove però il punto di partenza è l'operazione di sintesi (parafrasi esplicative o interpretative, appunti, schemi...).

Siamo dunque partiti dalla convinzione che insegnare a riassumere sia molto importante a livello cognitivo e che le operazioni del riassunto siano strettamente legate a quelle che caratterizzano la comprensione. Il nostro obiettivo era di individuare e mettere a fuoco una didattica esplicita su tale argomento, che potesse aiutare l'elaborazione profonda del testo e condurre dalla microstruttura alla macrostruttura attraverso operazioni esplicite e sottoponibili ad attività di metacognizione.

### 3. LE RICHIESTE ISTITUZIONALI

Il decreto ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017 riformava le modalità di svolgimento dell'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e nel 2018 si svolgeva il primo esame di stato riformato. Dopo la seconda annualità, però, la situazione pandemica portava alla temporanea sospensione delle prove scritte. Il vivace dibattito che era nato attorno alla riforma si è placato, per lasciare il posto ad altri problemi urgenti e immediati, ma già era stata avanzata, da parte degli insegnanti, una maggior richiesta di aggiornamento in materia.

Il gruppo di lavoro, presieduto da Luca Serianni, che vedeva al suo interno, oltre a membri provenienti da ambiti diversi, un altro linguista, Massimo Palermo, si avvaleva delle analisi della linguistica nel mettere in luce l'importanza della pratica del riassunto in tutti e tre gli anni della secondaria di primo grado. Serianni, che in più occasioni aveva affermato di considerare il riassunto una pratica importante, dichiarava apertamente di riformare l'esame conclusivo con l'obiettivo di riformare l'insegnamento, per l'effetto retroattivo che le mete hanno sui percorsi che le precedono<sup>14</sup>.

Al riassunto infatti veniva riconosciuta non solo un'importanza primaria nello sviluppo di abilità e competenze linguistiche, ma anche una centralità nell'attivare capacità

<sup>13</sup> Lerida Cisotto, a partire da studi di area anglosassone, condusse nel 1995 una ricerca sulle capacità del riassunto in studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, mettendone in luce le diverse strategie, legate ad aspetti evolutivi. Per i riferimenti bibliografici si veda Cisotto (2006).

<sup>14</sup> Si vedano, ad esempio, le dichiarazioni nell'intervista di Ilaria Venturi a Serianni in *la Repubblica* del 18/09/2017: *La svolta di Mister italiano. "Dalle medie alla maturità meno temi e più riassunti"*: [https://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la\\_svolta\\_di\\_mister\\_italiano\\_dalle\\_medie\\_alla\\_maturita\\_meno\\_temi\\_e\\_piu\\_riassunti\\_-175793181/](https://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita_meno_temi_e_piu_riassunti_-175793181/).

cognitive, in particolare la capacità di comprensione di un testo e la gerarchizzazione delle informazioni. Nel *Documento di orientamento della prova di italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*, che accompagnava il decreto, non si parlava solo di riassunto, ma di riscritture in senso lato, delle quali si fornivano degli esempi: la riscrittura parafrastica per allargamento, la riscrittura riassuntiva per riduzione, la riscrittura con selezione delle informazioni e la riscrittura plurima per sintesi sempre più stringenti.

Giusto un anno dopo, la nota ministeriale n. 3050 dell'ottobre 2018 forniva anche le indicazioni per l'esame conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado. Le tracce per la prova di italiano erano tre, e due di queste (la tipologia A, *Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano* e la tipologia B, *Analisi e produzione di un testo argomentativo*), includevano al loro interno, nel primo caso, la richiesta di riassumere un testo letterario e, nel secondo caso, di riassumere il contenuto e gli snodi del testo proposto come base dell'argomentazione. La richiesta era dunque, in generale, di riassumere un testo di partenza, naturalmente dopo averlo letto e compreso.

Come per l'esame conclusivo del primo ciclo, la situazione pandemica ha interrotto il procedere della riflessione e del dibattito, anche in questo caso piuttosto vivace.

La commissione presieduta da Luca Serianni intendeva dunque riproporre con maggior forza il riassunto tra le pratiche scolastiche, anche se il riassunto era già presente nella scuola sia nella pratica didattica, sia come richiesta istituzionale: le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 4 settembre 2012 ponevano tra gli obiettivi di apprendimento della classe quinta della scuola primaria «rielaborare testi (ad esempio parafrasare e riassumere un testo, trasformarlo, completarlo)» e della classe terza della secondaria di primo grado «scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici». Le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, che nascevano sullo stimolo di diverse indicazioni internazionali, nell'ambito specifico che stiamo considerando confermavano gli obiettivi precedenti.

Dunque nella scuola il riassunto è presente per tradizione e ribadito con forza a livello istituzionale.

Ancora una volta però ci si chiede se queste indicazioni siano divenute didattica esplicita e diffusa, o se invece, nella maggior parte delle situazioni, possa valere ancora l'osservazione delle Dieci tesi: «la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare capacità di discorrere a lungo su un argomento [...] e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi»<sup>15</sup>, o più precisamente se il riassunto, anche se ora maggiormente presente rispetto al '75, consista ancora in una pratica incontrollata, come denunciava Maurizio Della Casa nel 2012.

Gli insegnanti sono in grado e intendono pensare, seguire e controllare un percorso didattico strutturato a tappe che abbia come obiettivo chiaro il riassunto (inteso come prodotto di scrittura frutto di un processo che parte dalla comprensione del testo)?

#### 4. LA COMPrensIONE E IL RIASSUNTO

Strettamente legata al riassunto è la comprensione, che è anche alla base di qualsiasi attività intenda svolgere uno studente che deve affrontare testi scolastici di tutte le discipline, considerando che la scuola italiana, a differenza di quella di tradizioni diverse, si basa prevalentemente sullo studio teorico e scarsamente, invece, su attività laboratoriali che potrebbero fornire altre fonti e modalità di comprensione e apprendimento. Ma la comprensione diventa centrale soprattutto per la persona come cittadino che sia in grado

<sup>15</sup> Tesi VII, C: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

di leggere giornali, comprendere dibattiti politici, interpretare e decodificare slogan sempre più demagogici e sommari, crearsi un'idea autonoma distinguendo tra le informazioni vere e quelle false dei media<sup>16</sup>.

Si tratta, dunque, di un problema centrale della scuola, ma certo è un problema, per citare Lucia Lumbelli<sup>17</sup>.

Indagini internazionali<sup>18</sup>, che dovrebbero mettere in allarme sulla competenza di comprensione degli studenti italiani, vengono, nei fatti, assai poco prese in considerazione (o sono il punto di partenza per riflessioni nostalgiche su una scuola selettiva che non esiste più<sup>19</sup>) e l'unica realtà che (applicando all'Italia le indagini PISA) tenta di centrare il problema, l'INVALSI<sup>20</sup>, con i suoi quesiti che tendono a misurare la comprensione, è più fonte di polemiche che motore di una presa di coscienza.

I problemi sono troppo importanti e troppo generali per essere affrontati in questa sede<sup>21</sup>, ma, per rimanere nel nostro ambito, possiamo affermare con forza che senza una preliminare comprensione, non vi sarà riassunto adeguato di un testo. Sembra un'osservazione ovvia, però, a ben guardare, la didattica esplicita sul riassunto, quella che conosciamo nella scuola e che si può individuare anche dai manuali scolastici, sembra non cogliere questo punto, limitando prevalentemente le attività finalizzate al riassunto ad operazioni linguistiche di superficie.

Noi siamo partiti da questa certezza: per insegnare a riassumere, è necessario insegnare a comprendere. La scuola, in genere, non ha una didattica specifica mirata sulla comprensione e insegna a riassumere (dove lo fa) senza tener conto della comprensione e, soprattutto, senza essere in grado di individuare e sostenere, quando ve ne sia bisogno, i processi che portano alla comprensione.

Dell'amplessissima ricerca psico-cognitiva sulla comprensione ricordo qui solo alcuni passaggi fondamentali, utili come premessa al nostro lavoro:

- si legge in maniera sequenziale, una frase alla volta;
- si inizia a comprendere solo se si possiede un'adeguata competenza lessicale e sintattica, ma tali competenze sono la base solo per la prima fase della comprensione;

<sup>16</sup> L'OCSE indica tale competenza con il termine di "literacy", intendendo con tale termine «la capacità di lettura utile a ciascun individuo per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società».

<sup>17</sup> Lumbelli (2009) raccoglie precedenti scritti e traccia un quadro della comprensione che tiene conto di approcci diversi, in particolare della psicologia e della linguistica.

<sup>18</sup> Le indagini OCSE PISA, riguardanti la maggior parte dei paesi del mondo, sono iniziate nel 2000 e, ogni 3 anni, hanno verificato e verificano le competenze di lettura, di matematica e di scienze nei quindicenni (età considerata come riferimento per il termine della scuola dell'obbligo). L'ultima indagine pubblicata è quella del 2018, essendo ancora in fase di esecuzione quella del 2021, rinviata a causa della pandemia.

<sup>19</sup> Rimando all'ampio dibattito fra esperti (ma diventato ben presto mediatico) che si è svolto dopo la *Lettera dei 600* del 4 febbraio 2017. Una sintesi delle tappe e un'analisi delle diverse posizioni si possono trovare in De Sanctis e Fiorentino (2018).

<sup>20</sup> Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Al suo interno, il SNV (Servizio nazionale di valutazione) assicura la verifica degli apprendimenti negli ambiti di italiano e matematica. Per informazioni più dettagliate si consulti il *Quadro di riferimento di italiano*: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf). L'ultima rilevazione INVALSI pubblicata, effettuata dopo il lungo periodo di DAD, dà risultati ancora più allarmanti sulle competenze di comprensione del testo. Si veda su questo la presentazione dei risultati in <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>. È ancora in fase di somministrazione ed elaborazione la prova del 2022.

<sup>21</sup> Un lucido articolo di sintesi, riferito però solo al periodo precedente al 2010, è quello scritto da Daniela Bertocchi (2010), poi ripubblicato, dopo la morte dell'autrice, in Bertocchi (2015: 141-157). La studiosa, partendo dai risultati alle prove INVALSI, formula anche delle proposte didattiche analitiche che centrano efficacemente i problemi individuati.

- nella mente le frasi si connettono fra loro e si collegano alle conoscenze già presenti nell'enciclopedia mentale del lettore, creando, periodo per periodo e, di seguito, capoverso per capoverso, una rappresentazione parziale chiamata microstruttura;
- per creare tali rappresentazioni parziali di un testo ci si avvale (oltre che del lessico e della sintassi) ancora di elementi linguistici, in particolare di quelli che aiutano a operare i collegamenti, ossia la morfologia, i connettivi e le anafore, presenti nel testo in misura diversa e a volte (soprattutto i connettivi) non presenti;
- nel caso di assenza dei connettivi, le operazioni di tipo inferenziale (comunque presenti in tutti i passaggi del processo di comprensione) sono richieste più massicciamente<sup>22</sup>, sostituiscono completamente la decodifica linguistica e creano dei 'ponti'<sup>23</sup>;
- nel progredire della lettura, le decisioni di chiudere una microstruttura vengono prese riproducendo nella mente quella cesura semantica che il testo presenta e che viene segnalata, nel testo, dal cambio di sotto-tema e talvolta, dalla presenza di capoversi;
- si decide, sempre in modo non consapevole e nel corso della lettura, cosa conservare e cosa eliminare perché considerato secondario (sembra che i cattivi lettori chiudano troppo velocemente le microstrutture e sopprimano male le informazioni secondarie perché non collegano adeguatamente);
- più si procede nella lettura (ossia più frasi si connettono), meno si resta legati alla superficie linguistica del testo;
- se il testo è lungo e le microstrutture diventano numerose, si pone ancora lo stesso problema, quello di eliminarne alcune, arrivando così alla macrostruttura del testo;
- la macrostruttura si allontana dalla superficie della lingua, perché è il frutto di successive focalizzazioni ed eliminazioni;
- durante tutto il processo di comprensione si utilizzano conoscenze già presenti nella mente, che vengono individuate dagli studiosi sotto forma di schemi di tipo generale<sup>24</sup>; la ricchezza e la complessità degli schemi aiutano una buona comprensione del testo;
- il progressivo allontanamento dalla lingua di superficie porta a individuare strutture sempre più astratte che possono venir rappresentate attraverso uno schema del testo, che ne mantiene le informazioni più importanti e mette in secondo piano le altre. Per utilizzare la metafora del testo come un albero rovesciato, ne mantiene il tronco ed elimina rami e foglie;
- la comprensione si considera avvenuta solo alla fine di tutto il processo, quando il testo ha subito, nella mente del lettore, l'adeguata gerarchizzazione e può venir riformulato sotto forma di riassunto lineare o rappresentato/visualizzato in uno schema;

<sup>22</sup> Prandi (2020), parla di ipocodifica e ipercodifica della lingua.

<sup>23</sup> Lumbelli (2009: 11), citando una ricerca sperimentale di Kintsch e Keenan, ricorda come la "versione implicita" di una coppia di frasi richieda, per essere compresa, maggior tempo di elaborazione rispetto alla sua forma esplicita.

<sup>24</sup> Nelle formulazioni più recenti, Kintsch parla di modello situazionale (la situazione che un lettore si costruisce sia sulla base di un testo sia della propria conoscenza ed esperienza precedente), che consente di dare un'interpretazione semantica al testo, interagendo con la rappresentazione dei significati delle frasi. Tale modello, certamente applicabile ai testi narrativi, sembra che si possa estendere anche ai testi argomentativi ed espositivi, «diventando un concetto centrale della teoria di apprendere dai testi». Si veda su questo concetto Lumbelli (2009: 24).

- il nuovo testo, sia che prenda una forma linguistica continua, sia che venga rappresentato sotto forma di uno schema, deve mantenere e riprodurre le relazioni logiche del testo di partenza. In qualche caso può anche rendere esplicite relazioni logiche che nel testo di partenza rimanevano implicite.

Che cosa arriva nella didattica reale di questi studi? Esistono programmi di intervento didattico che ne tengano conto?

Di questi studi, in realtà, anche se in modo diverso e privilegiando correnti diverse di pensiero, si avvalgono sia le prove messe a punto dal gruppo De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti (2013) che sono prevalentemente mirate sui testi narrativi, riguardano la scuola primaria e hanno come obiettivo di individuare specifici disturbi della comprensione, sia i test INVALSI, rivolti invece a tutta la popolazione scolastica italiana e che, sotto forma di domande a risposta chiusa e, più raramente, a risposta aperta univoca o articolata, cercano di coprire tutta la zona della comprensione. Si tratta in ambedue i casi di prove di tipo criteriale, che distinguono i diversi aspetti e li sondano separatamente.

Su un altro versante, Lucia Lumbelli si concentra sugli aspetti inferenziali della comprensione, mirando a renderli consapevoli, ossia richiamando alla mente i processi che si svolgono inconsapevolmente e non correttamente, in particolare le inferenze di collegamento (*brindging inference*), allo scopo di stimolare un'auto-correzione nel lettore.

Gli insegnanti dove si collocano sia rispetto agli studi scientifici, sia rispetto alle proposte cui si accennava in precedenza?

Naturalmente la risposta non può che essere differenziata, ma forse, in generale potremmo dire che:

- solo una piccola parte degli insegnanti conosce gli studi teorici;
- gli insegnanti che si avvalgono delle prove del gruppo De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti a livello di scuola primaria lo fanno con lo scopo prevalente o esclusivo di individuare disturbi di comprensione;
- i lavori di Lumbelli sono i meno conosciuti, anche perché sono rimasti prevalentemente in ambito teorico<sup>25</sup>;
- le prove INVALSI, generalizzate su tutto il territorio italiano, sono considerate (con maggior o minor fastidio e con adesione diversificata) prevalentemente valutative, mentre non ne viene colto, in genere, l'aspetto formativo, ossia la possibile e auspicabile ricaduta sulla didattica<sup>26</sup>.

Si tratterebbe quindi di pensare ad una didattica svincolata dalla valutazione (che peraltro nelle prove Invalsi risulta ambigua, dal momento che non è chiaro agli insegnanti verso quale obiettivo tale valutazione sia rivolta, se solo ad acquisire informazioni sugli studenti o piuttosto ad acquisire informazioni sulle scuole).

Andrebbe dunque sgombrato il campo dagli equivoci, e pensato/suggerito/studiato un percorso di aggiornamento per gli insegnanti che mirasse a mettere a punto una didattica della comprensione del testo e del riassunto (che ne è parte integrante, o meglio, che condivide con la comprensione tutta la prima parte del processo).

Questo è l'obiettivo che noi ci siamo posti, nel nostro ambito limitato, nel momento in cui pensavamo ad un aggiornamento rivolto agli insegnanti.

<sup>25</sup> Nel 2019, anno della morte della studiosa, è apparso per la Giunti il volume, rivolto alla scuola primaria, scritto da Cardarello, Lumbelli che dava una veste didattica ad una parte delle riflessioni scientifiche. Uno studioso che ha cercato di rendere applicative le riflessioni di Lumbelli è Adriano Colombo. Si veda, tra l'altro, il manualletto ricco di spunti pratici, a partire dagli studi teorici, *Leggere. Capire e non capire*, 2002.

<sup>26</sup> Cfr. ad esempio, la ricerca di Rocca (2021).

## 5. IL RUOLO DEGLI SCHEMI E IL TESTO ESPOSITIVO

Nel processo di comprensione vi sono tre ‘attori’: l’autore, che costruisce il testo utilizzando il suo specifico stile e lo organizza secondo la sua gerarchia e le relazioni logiche tra le parti; il lettore che, integrando attraverso la sua enciclopedia personale ciò che legge, ri-costruisce la gerarchia e le relazioni logiche che l’autore ha voluto esprimere; il testo che ha una natura e delle caratteristiche che guidano nella comprensione, e, a volte, può accadere anche che la ostacolino<sup>27</sup>.

È assai diverso comprendere un testo narrativo rispetto a uno espositivo o argomentativo e si sa che anche la conoscenza/individuazione del tipo di testo<sup>28</sup> guida verso la comprensione.

I *testi narrativi* sono i primi testi di lettura (o di ascolto, nella prima infanzia) e vengono compresi con maggior facilità: gli studiosi hanno ampiamente chiarito che questo avviene perché esistono nella nostra mente degli schemi che ne guidano la comprensione<sup>29</sup>. A partire dall’intuizione dello schema delle storie<sup>30</sup> è stata individuata una “grammatica delle storie” che ha avuto ed ha ancora, per certi aspetti, molte e ricche applicazioni didattiche<sup>31</sup> anche nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria. Negli anni ’70 del Novecento lo strutturalismo individuava una struttura, un modello, uno scheletro narrativo applicabile alle narrazioni: 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 prevalentemente di tipo causale e temporale e si organizzano in una struttura gerarchica<sup>32</sup>.

Su questa linea lavora Dario Corno, di cui voglio ricordare due importanti contributi sul riassunto di testi narrativi, il primo pubblicato nel 1987, il secondo nel 1999, che sono significativi della penetrazione nella cultura italiana della letteratura di area anglosassone sul tema. In ambedue le riflessioni lo studioso utilizza un *corpus* di riassunti prodotti da studenti di terza media, di due favole di Rodari tratte dalla raccolta “*Favole al telefono*”. L’obiettivo è, in ambedue i casi, di individuare le macroregole che guidano il processo di comprensione e di scrittura di sintesi. I criteri di analisi sono però diversi: nel primo caso l’analisi parte dalla divisione della favola in sequenze e dalla loro titolazione. Le operazioni di focalizzazione, cancellazione, generalizzazione (parziale e globale), integrazione e costruzione vengono individuate nei riassunti in relazione alle diverse sequenze. Nel secondo lavoro, invece, le stesse operazioni vengono individuate in relazione allo schema narrativo sottostante alla favola. L’idea di Corno è quella che il riassunto è un test molto adatto ad individuare i processi di comprensione e che tale comprensione si può considerare avvenuta quando del testo si è individuata la macrostruttura. Gli strumenti scientifici che lo studioso utilizza sono però diversi: solo nel secondo caso Corno fa

<sup>27</sup> Lumbelli (1989) parla di “identità ostacolata”, individuando sette nodi di incomprendimento. Tali nodi possono venir colti da un lettore esperto solo attraverso un’analisi a rallentatore del proprio processo di comprensione.

<sup>28</sup> Secondo alcuni studiosi ciascun tipo di testo risponde a domande astratte che ne condizionano l’organizzazione informativa. Per quanto riguarda il testo narrativo, si tratta sostanzialmente di “Chi ha fatto cosa quando” (agente, azione, tempo). Si veda su questo Andorno (2003).

<sup>29</sup> Naturalmente non è possibile dar conto della bibliografia che riguarda gli schemi. Ricordiamo però che le prime intuizioni risalgono a Bartlett (1932). Di seguito il concetto generale di schema si è specializzato in *frame* (Minsky, 1975), *copione* o *script* (Shank, Abelson, 1977). Un’utile sintesi si trova in Levorato (2000).

<sup>30</sup> Il primo articolo sullo schema delle storie è di Rumelhart (1975).

<sup>31</sup> Non possiamo dimenticare *La grammatica della fantasia* di Gianni Rodari dove, partendo dall’analisi delle fiabe del formalista russo Vladimir Propp, si proponevano “le carte del Propp”, che consentivano di creare e modificare storie “giocando” con le fondamentali funzioni delle fiabe di magia.

<sup>32</sup> Anche in questo settore, in cui sarebbe difficile citare correttamente l’amplessissima bibliografia, un riferimento utile può essere l’intermediazione di Levorato (2000).



riferimento allo schema del testo, e specificamente a uno schema narrativo, trattandosi di due favole.

Il *testo descrittivo* sembra rispondere alle domande astratte “che cosa è, dove, rispetto a che cosa (tema, posizione, *relatum*)”. Le sequenze principali di questo tipo di testo avranno dunque la funzione di rispondere a tali domande e si porranno in primo piano, costituendo le caselle principali di uno schema globale del testo<sup>33</sup>.

Anche il *testo argomentativo* presenta uno schema globale, un’ossatura a livello astratto che ne caratterizza la natura, e che, molto schematicamente, si può individuare in tesi, argomento/i, regola generale, cui si possono aggiungere altri “slot” da saturare: l’antitesi, la riserva, la ripresa della tesi, la confutazione dell’antitesi, la fonte...<sup>34</sup>.

Il *testo espositivo*, che ha una forte valenza didattica, dal momento che riguarda la lingua dei manuali per lo studio (e anche una forte valenza sociale, dal momento che, assieme all’argomentativo, costituisce il tipo testuale prevalente nei saggi e negli articoli di quotidiani e settimanali), parte da un’asimmetria tra chi scrive e chi legge. L’autore del testo, a vario titolo, si pone lo scopo di insegnare, spiegare, aggiungere informazione. Per sua natura quindi il testo espositivo ha l’obiettivo di costruire nella mente del lettore una struttura corretta, guidandolo anche per mezzo di esempi e generalizzazioni, introduzioni, conclusioni e brevi riepiloghi, e ricorrendo non massicciamente all’implicito. Nonostante questo, è un testo che presenta un alto livello di difficoltà per vari motivi: tratta in genere argomenti astratti e poco noti al lettore; manca di una struttura “forte”, intendendo con tale espressione la possibilità di individuarne uno schema, come è possibile fare, invece, per i testi narrativo, argomentativo e descrittivo cui si è accennato sopra. In questo tipo di testo, proprio per la mancanza di uno schema globale, è fondamentale la divisione in unità testuali, le cui relazioni non sono prevalentemente di tipo temporale e causale (come nei testi narrativi), ma di altro tipo. Per comprenderlo ed individuarne la macrostruttura è fondamentale capire la gerarchia delle informazioni e le relazioni logiche tra le parti, che, se talvolta riguardano tempo e causa, sono però prevalentemente di tipo compositivo: motivazione, conclusione, confronto, generalizzazione, specificazione...<sup>35</sup>. Altrettanto importante è la progressione dei temi (che dev’essere chiara e graduale) e, di conseguenza, risultano centrali, anche a tale scopo, la scansione in paragrafi o capoversi (che segnalano i sotto temi), la progressione tra questi e il tema generale. Importante anche la segnalazione della sua struttura attraverso particolari “strumenti” come i titoli, le sottolineature, gli elenchi puntati...<sup>36</sup> In prospettiva gerarchica risulta centrale anche la scelta della punteggiatura che ne sostiene e sottolinea, più che in altri tipi di testo, l’articolazione semantica<sup>37</sup>.

## 6. L’UNIVERSITÀ E LA SCRITTURA

Diversamente da altri sistemi universitari<sup>38</sup>, la didattica della scrittura nelle università italiane risale solo agli inizi degli anni ’90, anche nelle facoltà umanistiche. Questo avviene come conseguenza dell’individuazione delle difficoltà nella scrittura che si cominciavano

<sup>33</sup> Si veda la nota 28.

<sup>34</sup> Il riferimento scientifico di base è Lo Cascio (1991 e 2009). Si veda anche Cignetti (2011). Per l’aspetto didattico (riferito al livello universitario) si vedano Ruggiano (2019) e Rossi, Ruggiano (2015).

<sup>35</sup> Ferrari (2014: 269).

<sup>36</sup> Cisotto (2006: 111) chiama questi elementi ‘*tecnologia del testo*’.

<sup>37</sup> Concludendo una ricerca durata tre anni e raccogliendo anche scritti precedenti, il gruppo coordinato da Angela Ferrari pubblica nel 2018 *La punteggiatura italiana contemporanea*, che sancisce il ruolo comunicativo-testuale della punteggiatura italiana.

<sup>38</sup> Si veda Serafini (1982).

a percepire in quegli anni. In precedenza, la competenza di scrittura era data per scontata, sull'onda della tradizione che vedeva un'università riservata alla classe medio-colta di studenti in uscita dai licei<sup>39</sup>.

A partire da quegli anni, però, i corsi di scrittura nelle università, pur entrando nel curriculum di studi, sono stati curati secondo modalità diversificate. Riferisco qui quanto risulta dalla teorizzazione e dall'esperienza di Maria Teresa Serafini, nel corso di laurea in Scienze della Comunicazione dell'università di Torino negli anni accademici 1992-93 e 1993-94.

Serafini, affermando già nel 1993 che l'università era tenuta a fornire un insegnamento esplicito sulla scrittura e che l'insegnante di scrittura doveva avere una formazione complessa «al momento non impartita in Italia da appositi corsi a livello universitario» coordinava un progetto in cui gli «istruttori» erano scelti da ambiti molto diversi: docenti di scuola secondaria con lunga esperienza; insegnanti-ricercatori; aggiornatori; linguisti redattori di dizionari; un *technical writer* di una grande azienda. Questo *team* di istruttori venne coordinato dalla stessa Serafini attraverso una serie di seminari in cui ciascuno metteva a frutto la propria esperienza professionale e si confrontava con gli altri, creando una certa omogeneità tra laboratori diversi. Gli istruttori tennero poi i laboratori, a frequenza obbligatoria, agli studenti divisi in piccoli gruppi (25-30 studenti), affiancando le lezioni frontali del corso, cui vennero dedicate circa 60 ore complessive<sup>40</sup>.

Dagli anni '90 del secolo scorso ad oggi il problema della scrittura degli studenti universitari è divenuto più pressante e soggetto a riflessioni e critiche di ogni genere e molti sono gli articoli che vi si riferiscono<sup>41</sup>.

Dal 2019 è in corso il progetto UniverS-ITA, che vede la collaborazione delle università «Alma Mater Studiorum» di Bologna, di Macerata, di Perugia per Stranieri e di Pisa e che si concluderà nel 2022/2023. Si tratta di un'ampia ricerca, condotta su un campione rappresentativo di almeno 3000 studenti appartenenti alle diverse università, che ha lo scopo (attraverso testi formali e informali) di tracciare un profilo esaustivo dell'italiano scritto degli studenti universitari. Condurrà alla creazione di un *corpus* che verrà studiato da un punto di vista sociologico, ma servirà anche a progettare interventi didattici mirati. È il lavoro più ampio e coordinato fino ad oggi e si spera che possa portare risultati scientifici, ma anche che abbia una ricaduta sulla didattica.

A tutt'oggi però, il problema rappresentato dalla didattica della scrittura rivolta agli studenti universitari viene affrontato diversamente dalle varie università e presenta un panorama vasto e complesso. Al suo interno si inserisce la nostra riflessione, che si focalizza, però, solo su un segmento che non è, tuttavia, poco significativo nell'economia generale: la comprensione del testo e la capacità di riassumerlo.

L'importanza del riassunto anche nell'ambito universitario è messa in luce chiaramente da Giuliana Fiorentino (2020). La studiosa, dopo aver ribadito le richieste di scrittura di sintesi da parte dell'università, sia ampie sia circoscritte, riporta i risultati di una ricerca da lei condotta nel corso di Linguistica generale in Scienze della Comunicazione

<sup>39</sup> Illustre eccezione, ancora una volta, Tullio de Mauro che, alla metà degli anni '80, organizzava all'università di Roma «La Sapienza» il seminario «*Leggibilità e comprensibilità dei testi. Tecniche di scrittura*», nel quale si formarono anche i redattori del mensile *Due parole*, rivolto ai lettori deboli. Sui testi ad alta leggibilità, si veda Piemontese (1996).

<sup>40</sup> Per approfondire l'impianto e l'organizzazione dei corsi cfr. Serafini (1993 e 1994) sulle scritture universitarie.

<sup>41</sup> Intendo citare un articolo, perché tecnico e dettagliato, di Brusco, Lucisano, Salerni, Sposetti (2014). Gli autori mettono in luce elementi di fragilità negli scritti di studenti che accedono alla laurea magistrale in Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione all'università della Sapienza nell'anno accademico 2011-2012: scarsa coerenza, mancanza di progettazione, difficoltà nell'organizzazione dei paragrafi, lessico generico o improprio.

dell'Università del Molise con gli scopi di valutare la qualità dei riassunti prodotti e di avanzare proposte sulla didattica del riassunto in contesto accademico. Particolarmente interessanti per noi sono le sue osservazioni che mirano a distinguere il piano della comprensione da quello della rielaborazione scritta e che portano alla conclusione che sia possibile insegnare a scrivere riassunti, ma che si debba procedere per gradi: prima focalizzandosi sulle tecniche di lettura e comprensione, poi su quelle di stesura.

Lo stesso argomento viene affrontato, con modalità diverse, dall'articolo di Campagnolo in questa monografia.

Interessante anche l'aspetto valutativo dell'articolo di Fiorentino, che mette in luce come «la competenza di scrittura negli studenti di 20 anni, con alle spalle 13 anni di scolarizzazione, sia ancora molto acerba», forse a causa di «una didattica della scrittura (che) deve ancora trovare la sua piena realizzazione nella nostra scuola» (ivi: 17). Non solo: i riassunti prodotti dagli studenti sono segnale, per la studiosa, anche di una difficoltà nello studio e nell'apprendimento, che «sembra essere più spesso un ripetere – magari senza capire – quello che altri hanno detto/scritto» (ivi: 17). Conclusione che, alla luce della nostra esperienza, ci trova concordi.

## 7. UNA PRIMA SINTESI DEI PROBLEMI E LA RICERCA DI UN MODELLO DI STRUTTURA DEL TESTO

Da quanto detto in precedenza, risultano alcuni problemi, o, per meglio dire, bisogni:

- Se il primo passo per iniziare il processo che porta al riassunto è una corretta comprensione, sul piano didattico quali metodi sono utili a sostenere, facilitare, eventualmente indirizzare il processo della comprensione, fino a una completa autonomia degli studenti?
- Se un testo, per sua natura, e in particolare un testo espositivo, è organizzato in sottotemi, talvolta segnalati dai capoversi<sup>42</sup>, come dividere il testo (espositivo, nel nostro caso) secondo un metodo scientifico? E, dopo aver individuato il riferimento scientifico, attraverso quali strategie didattiche insegnarlo?
- Una volta diviso il testo in paragrafi semantici (siano essi corrispondenti o meno ai capoversi grafici), attraverso quale procedimento si potranno individuare, all'interno di ciascun paragrafo, le informazioni principali, distinguendole da quelle secondarie, per poterle poi selezionare?
- Procedendo verso la macrostruttura, come individuare le relazioni logico-testuali tra i paragrafi e la gerarchia tra questi?
- Come arrivare a ricavare uno schema globale del testo<sup>43</sup>, dal quale si possa partire per una sua ri-costruzione sintetica che, operando per cancellazione, generalizzazione e costruzione conduca al riassunto, attraverso operazioni contemporaneamente cognitive e linguistiche?

<sup>42</sup> Adottiamo qui la distinzione tra capoverso, inteso come segmentazione grafica del testo, segnalata dal punto a capo e movimento testuale, che è un concetto semantico e che coincide in parte con quello di paragrafo, ma con qualche ulteriore specificazione. Si veda su questo Ferrari (2014), Ferrari, Zampese, Lala, (2021), ma anche Corno (2019).

<sup>43</sup> Colombo (2002: 60-64) offre preziosi suggerimenti, uniti a qualche esercizio, per passare dalla scrittura lineare ad uno schema del testo, chiamato anche *mappa testuale*, nella quale viene individuata la gerarchia delle informazioni, «una delle operazioni più difficili», a detta dell'autore, nel processo di comprensione. Non si tratta di un eserciziaro, che rischierebbe di stimolare operazioni meccaniche, ma di suggerimenti da cui gli insegnanti possono partire per costruire un loro percorso didattico mirato alla comprensione.

- Attraverso quali strategie tutta questa procedura (dalla divisione in parti testuali allo schema globale) è insegnabile, e a quale livello di scolarità?

Per rispondere a queste domande ci è sembrato che il modello della scuola basilese<sup>44</sup> potesse fornire la base da cui partire per studiare un percorso didattico. Il gruppo di studiosi diretto da Angela Ferrari, mettendo insieme le più recenti ricerche, anche esterne alla linguistica del testo, riesce infatti a proporre una visione organica della testualità, fornendone anche degli strumenti di analisi.

Ci riferiamo qui a una sorta di “grammatica del testo” che, individuando le regole di composizione di un testo, può aiutare anche a ricostruire e stimolare i processi di comprensione adatti a identificarne le relazioni microstrutturali e macrostrutturali.

Le unità semantiche del testo, però, non sono un ampliamento di quelle della frase, dal momento che, a questo livello, le relazioni non sono solo quelle tra processi, ma soprattutto quelle di tipo compositivo<sup>45</sup> e, inoltre, sul piano semantico è necessario considerare anche “i buchi semantici” ossia quei passaggi non segnalati dalla lingua che i processi di comprensione devono ricostruire attraverso operazioni inferenziali. La comprensione di un testo deve avvenire quindi sia attraverso la decodifica, sia attraverso l’inferenza e deve individuare le reti di relazioni che collegano le diverse unità del testo.

Tali relazioni, secondo il modello cui ci stiamo riferendo, appartengono almeno a tre piani diversi ma interagenti: il piano referenziale, quello logico-compositivo e quello enunciativo, che individuano, i primi due, i “*legami logici e testuali*” tra le unità e i riferimenti ai soggetti, agli oggetti o alle situazioni presenti nel testo. A questi due piani si aggiunge quello enunciativo, che dà conto dei diversi punti di vista o discorsi presenti nel testo. I tre piani si riferiscono alle diverse unità testuali, dal momento che il testo si articola in unità organizzate gerarchicamente. Gli articoli degli esperti, presenti in questa monografia, offrono un’idea complessiva del modello di riferimento.

## 8. LA DIDATTICA

Il problema degli insegnanti (quindi il problema che ci siamo posti noi nel momento di progettare il corso di formazione e i laboratori per l’università di Padova) è come rendere didattici tali concetti<sup>46</sup>.

Qui intendo mettere a fuoco soprattutto le due sfide centrali:

- a) come riuscire a rendere didattici i diversi passaggi;
- b) quale gradualità dare alle attività didattiche, anche in relazione all’ordine di scuola interessato.

### 8.1. *La scelta dei testi*

La prima necessità che si pone in un percorso su comprensione-scrittura di sintesi è quella della scelta dei testi, che devono essere adeguati all’età e alla maturità cognitiva degli

<sup>44</sup> I risultati di diversi volumi collettivi precedenti sono confluiti nel ricco volume di Angela Ferrari (2014), le cui riflessioni solo sono state semplificate per lettori non specialisti e rivolte alla didattica universitaria in Ferrari, Zampese, Lala (2021). Si veda anche il recente Ferrari (2022)..

<sup>45</sup> Relazioni che riguardano la maniera in cui il locutore organizza il pensiero e la sua comunicazione all’interno del testo.

<sup>46</sup> Per una più approfondita analisi degli aspetti didattici si vedano, in questa monografia, gli articoli di Campagnolo e Iannacci per quanto riguarda la secondaria di primo grado e di Paschetto per la secondaria di secondo grado.

studenti, quindi di difficoltà equilibrata, ma certamente devono porre delle sfide e, inoltre, veicolare dei contenuti interessanti per gli studenti. Il numero dei testi scelti sarà in relazione alle ore che si intendono dedicare al percorso di comprensione-riassunto.

## 8.2. *Le difficoltà del testo*

Il primo passaggio riguarda lo scioglimento delle difficoltà del testo. Su questo punto i riferimenti scientifici sono molto abbondanti e non mancano nemmeno le applicazioni didattiche. Gli stessi testi proposti dall'Invalsi possono risultare utili, anche perché già scelti in relazione alla scolarità, già testati e provvisti di una prova di comprensione.

Se gli insegnanti non utilizzeranno i testi (e relativi test di comprensione) INVALSI, dovranno scegliere altri testi ed essere in grado di capire, cercando di mettersi dal punto di vista degli studenti, quali possono essere le difficoltà, soprattutto di natura linguistica, che ostacolano una corretta comprensione<sup>47</sup>, su queste creare una prova di comprensione e utilizzarla (a fini didattici, non valutativi) individuando delle strategie didattiche che aiutino a superare tali difficoltà.

Molti studi di linguistica ci suggeriscono che le difficoltà consistono in aspetti legati al lessico, alla sintassi, alla testualità, all'enciclopedia personale, alle inferenze da attivare. Il già citato Colombo (2002) dettaglia i primi tre campi parlando, per quanto riguarda il lessico, di parole polisemiche, termini tecnici, parole utilizzate in chiave retorica, espressioni idiomatiche; per la sintassi parla di attribuzione dei ruoli tematici, lunghezza e la complessità dei periodi, nominalizzazioni. Infine per quanto riguarda gli elementi di coesione mette in luce le anafore nominali e pronominali, le capsule anaforiche, i connettori testuali. Propone anche degli esercizi attraverso *cloze* mirati, schematizzazioni di periodi complicati e varie altre attività<sup>48</sup>.

Fondamentale, per questo passaggio, la comunicazione con gli studenti: sarà necessario rassicurarli che si tratterà di un lavoro insieme per capire, che non avrà alcun risvolto valutativo. Solo in questo modo si sentiranno liberi anche di sbagliare, o di fare ipotesi azzardate, o di cambiare idea<sup>49</sup>.

Le strategie da adottare possono essere diverse: noi riteniamo vincente l'alternarsi di momenti individuali e momenti di lavoro di gruppo.

Un esempio: sulle difficoltà del testo viene proposto un questionario individuale (composto di domande chiuse, scelte multiple, domande aperte... simile a quello proposto dall'Invalsi) che cerchi di scovarle e metterle sotto gli occhi degli studenti (che, in parte, le avrebbero ignorate). Gli studenti rispondono individualmente al questionario, poi confrontano le loro risposte in un gruppo che produrrà, dopo la discussione, un risultato univoco. Un portavoce renderà pubblico nella classe il risultato, che verrà ulteriormente confrontato e discusso con quello degli altri gruppi. L'insegnante farà da moderatore, eventualmente aggiungerà e suggerirà soluzioni o farà notare ulteriori punti di difficoltà che potrebbero essere sfuggiti. Si tratta di un lavoro di progressivo aggiustamento della

<sup>47</sup> Colombo (2002) ha messo a fuoco alcune difficoltà partendo da un modello tassonomico elaborato da Bertocchi (1983), pur considerandolo troppo analitico e ritenendo che rispondesse alla didattica per obiettivi tipica degli anni in cui era stato pensato.

<sup>48</sup> Sulla scorta e con la preziosa collaborazione e supervisione di Adriano Colombo e Daniela Bertocchi, mi permetto di citare due volumi del Giscel, Gruppo di lavoro "Non solo DSA", dal titolo *Tutto chiaro?* (2016) nati dalla collaborazione di diversi Giscel regionali. (ai quali ha collaborato anche chi scrive), che offrono su questi temi un percorso dalla quarta primaria al biennio.

<sup>49</sup> Ancora più chiaro ci è apparso questo concetto di tipo relazionale quando abbiamo rivestito il ruolo di esercitatore/affiancatore con gli studenti universitari.

comprensione e di confronto fra possibili diverse interpretazioni. Importante anche che gli studenti prendano appunti, da conservare per la tappa successiva<sup>50</sup>.

### 8.3. *La divisione del testo in enunciati e l'individuazione della gerarchia interna a ciascun enunciato*

In questa fase si inizia a capire che le informazioni di un testo non sono tutte allo stesso livello e che alcune sono più importanti di altre: ad individuarne la gerarchia aiutano criteri semantici, sintattici, interpuntivi e di progressione tematica.

Qui le attività si differenziano in base alla scolarità: i più piccoli lavoreranno soprattutto a livello di significato o di sintassi implicita.

Già il concetto di enunciato può risultare difficile e confliggere con il più familiare concetto di frase, che è però di natura sintattica, mentre non si lavora qui sulla sintassi, ma sull'aspetto comunicativo<sup>51</sup>. Inoltre la sintassi di riferimento (utilizzata per integrare l'aspetto comunicativo) è quella proposta dal modello valenziale<sup>52</sup>, che ha una forte componente semantica ed è maggiormente intuitiva. Sarà l'insegnante a decidere quanto investire in questa fase che non porta direttamente al riassunto, ma che è funzionale piuttosto ad una riflessione sull'uso della punteggiatura e soprattutto alla comprensione che le scelte sintattiche non sono indifferenti, che se si usa una subordinata implicita, ad esempio, o una relativa di tipo attributivo, o delle apposizioni attributive l'informazione verrà posta sullo sfondo, mentre le complete apparterranno al nucleo, dunque l'informazione veicolata da queste sarà totalmente in primo piano.

Il lavoro è adatto soprattutto agli studenti del biennio, che potranno integrarlo anche con riflessioni specificamente sintattiche in altre ore a questo dedicate, ma anche i più piccoli potranno intuire alcune cose interessanti e importanti sulla gerarchia delle informazioni all'interno dell'enunciato.

Per quanto riguarda le strategie didattiche vi possono essere scelte diverse, purché si tenga centrale il confronto prima nei gruppi, poi con l'insegnante sui problemi che possono sorgere. Per l'individuazione degli enunciati si può fornire il testo già diviso e far notare solo a posteriori che non sempre questi coincidono con la frase, ossia con la segnalazione del punto fermo, cercando di motivare le differenze. Per la distinzione tra primo piano e sfondo si può proporre già la soluzione e richiedere di motivarla, oppure si possono proporre alcuni enunciati già divisi in primo piano/sfondo ed altri invece in cui la gerarchia va individuata dagli studenti. Tutto andrà però sempre discusso e motivato.

### 8.4. *L'accorpamento degli enunciati in movimenti testuali e l'individuazione dell'idea centrale*

A differenza della precedente, questa è la fase centrale del percorso, quella che porta direttamente al riassunto o, almeno, che ne costituisce la premessa diretta. Si tratta di

<sup>50</sup> In *Tutto chiaro* si suggerisce un lavoro per gruppi cooperativi e, per i livelli più bassi di scolarità, oltre agli appunti la visualizzazione attraverso cartelloni da appendere in classe e post-it da aggiungere e togliere ai cartelloni murali.

<sup>51</sup> In base alla prospettiva comunicativa il confine di enunciato è segnalato tipicamente dal punto fermo, ma anche da parentesi e trattini lunghi, punto esclamativo e interrogativo e a volte anche dai due punti e dal punto e virgola.

<sup>52</sup> La bibliografia specifica è nutrita. Ne ricordo l'origine in un saggio di Tèsnère (in traduzione, Tèsnère, 2001). Una trattazione didattica utile per inquadrare il modello è De Santis (2016), mentre le due grammatiche scolastiche che hanno diffuso il modello sono Sabatini, Camodeca, De Santis (2011 e 2014).

accorpate gli enunciati (dei quali si è solo intuito oppure si è capito più o meno approfonditamente che contengono già una loro gerarchia) in movimenti testuali.

In base a cosa tale accorpamento? In primo luogo utilizzando i capoversi: ciascun capoverso dovrebbe corrispondere ad un sotto-tema individuabile. Dove però i capoversi non ci siano o non siano stati utilizzati dall'autore del testo in modo sapiente e consapevole<sup>53</sup>, sarà necessario ricorrere a criteri semantici e operare delle cesure anche dove il testo non le presenta.

Una volta individuati i sotto-temi rispetto al tema centrale (i rami rispetto al tronco), sempre attraverso criteri soprattutto semantici sarà possibile cercare l'idea centrale. A volte può essere d'aiuto la frase regista<sup>54</sup>, posta spesso (ma non sempre) all'inizio del movimento testuale. Dove questa non compaia, però, sarà necessario ricostruire l'idea centrale accorpando informazioni disperse in più enunciati oppure operando più massicciamente a livello inferenziale.

Su questo passaggio (in genere un po' arbitrario) abbiamo un aiuto ulteriore dal modello che abbiamo scelto: sono le relazioni logico-compositive tra enunciati che ci portano ad individuare l'enunciato centrale. Faccio qui solo un paio di esempi: se abbiamo un'affermazione seguita da un esempio, l'enunciato centrale (quindi l'idea centrale) sarà l'affermazione, non l'esempio; così se abbiamo un'affermazione seguita da una motivazione, quest'ultima risulta logicamente subordinata all'affermazione che viene motivata.

Una verifica dell'idea centrale è porsi una domanda cui questa risponda: indicativamente per ogni movimento testuale ci sarà una sola domanda e quindi una sola idea centrale.

Alla fine di questa fase gli studenti avranno nei loro appunti un elenco di domande e di risposte (idee centrali) corrispondenti al numero di movimenti testuali in cui il testo è stato diviso.

Ora sono possibili i primi riassunti: quello iniziale semplicemente per accostamento delle idee centrali nello stesso ordine del testo di partenza (a volte però ci si renderà conto che sarà necessario integrare anche con informazioni secondarie), ma altri successivi (ottimale la condizione di poter scrivere al computer con un programma di testo) cambiando l'ordine, partendo da un esempio, partendo da un sotto-argomento, partendo da una citazione.... Si potrà chiedere anche un riassunto con un numero di parole ulteriormente ridotto, e qui torneranno utili le riflessioni su primo piano e sfondo della fase precedente, perché si opererà soprattutto a livello sintattico (e la sintassi talvolta segnala anche la progressione tematica).

Il lungo percorso verso la comprensione del testo e il riassunto non è però ancora concluso: è necessario capire i legami tra movimenti testuali.

### 8.5. *Le relazioni tra movimenti testuali e lo schema globale condiviso*

Anche i movimenti testuali stanno in relazione tra loro attraverso certi tipi di legami logico-compositivi: vi può essere uno sfondo da cui si parte, vi può essere un blocco di movimenti contrapposti ad un altro blocco, un movimento può fare da conclusione di tutto il testo o di una parte del testo...e tutte queste relazioni sono poste in gerarchia, rappresentano una gerarchia. Solo questo tipo di analisi porterà all'individuazione di uno

<sup>53</sup> Sulla distinzione tra paragrafo grafico e paragrafo semantico e sulla relativa riflessione si veda anche Adam (2015).

<sup>54</sup> Il termine è ripreso da Corno (2019) che traduce così il concetto di *topic sentence*.

schema globale, che, per sua natura, non rispetta l'ordine lineare del testo, ma rende visibile la sua gerarchia.

Come arrivarci con la classe? Anche in questo caso sarà importante la decisione dell'insegnante: il modo più facilitante è proporre uno schema e chiedere di motivarlo confrontandolo con il testo, ma in questo caso si imporrà uno schema non negoziato, che potrebbe essere assai diverso da quello che alcuni studenti avrebbero individuato se avessero lavorato da soli, dal momento che su quest'operazione vi è un margine significativo di soggettività.

Il procedimento più corretto è far individuare (negoziando e discutendo) uno schema globale all'interno dei gruppi e, di seguito, tra i gruppi e l'insegnante.

A questo punto del percorso siamo giunti alla macrostruttura, cioè ad un livello alto di generalizzazione e di allontanamento dalla lingua di superficie del testo di partenza, per cui sarà possibile chiedere dei riassunti che rappresentino tale grado di generalizzazione. Le richieste verranno poste in relazione al tipo di schema, ad esempio se lo schema mette in evidenza due blocchi contrapposti si potrà partire dal secondo blocco anziché dal primo, alterando l'ordine del testo di partenza, ma ad un livello più alto di generalizzazione, oppure si potrà partire dalla conclusione e introdurre solo di seguito tutto il precedente sviluppo del testo di partenza. Si potrà chiedere anche di "dare un nome" alle relazioni logiche individuate, ossia di operare un ulteriore allontanamento dalla lingua di superficie del testo di partenza (ad esempio: dopo una premessa... l'autore afferma... porta un esempio... conclude...)<sup>55</sup>.

Tutti i passaggi qui illustrati si possono trovare nei due articoli didattici.

## 8.6. *La polifonia nei testi*

I riassunti cui si è giunti nella fase precedente possono venir considerati la conclusione del percorso per la secondaria inferiore, vi è però un ulteriore aspetto che è massicciamente presente nei testi che si incontrano (non solo articoli di giornale, ma anche brani tratti da manuali scolastici) e che è necessario che gli studenti più grandi, soprattutto gli universitari, capiscano. Si tratta della dimensione enunciativa, secondo la quale si possono alternare nei testi parole e punti di vista diversi. Come già detto in precedenza, questo può avvenire attraverso il discorso riportato, ma anche attraverso il riferimento implicito al pensiero altrui, che può diventare talvolta polifonia.

Non parliamo qui del testo letterario, dove il discorso riportato è stato ampiamente studiato, ma del testo espositivo o argomentativo nel quale citare esplicitamente o riferirsi implicitamente al pensiero di altri può avere molti significati: può essere «oggetto dell'analisi che si sta per proporre, segno del rispetto della proprietà intellettuale, sintomo di precisione nel riportare la definizione o l'ipotesi di qualcun altro, strategia per rafforzare la fondatezza delle proprie analisi, definizione da cui partire per poi allontanarsene in parte...» (Ferrari A., Lala L., Zampese L., 2021: 145).

Si tratta di uno degli aspetti nei quali si nota un notevole cedimento della comprensione, che, a sua volta, provoca dei riassunti scorretti perché basati su errori di comprensione.

Nella nostra esperienza abbiamo riservato questo tipo di analisi agli studenti universitari<sup>56</sup>, anche se forse sarebbe possibile anticipare l'osservazione anche a livelli più

<sup>55</sup> Un suggerimento simile si ricava dalla grammatica Notarbartolo, Branciforti (2021), dove vengono richiesti due tipi di riassunto, quello tradizionale, e quello chiamato "regesto" che dice cosa il testo "fa" a partire dalle relazioni logiche individuate nel testo di partenza.

<sup>56</sup> Si veda su questo l'articolo di Marinetto.



bassi di scolarità, almeno per segnalare il problema, naturalmente lavorando su testi più semplici.

## 9. LA STRUTTURA DELLA MONOGRAFIA

La monografia si articola in tre sezioni.

La prima sezione (“Le premesse teoriche”) contiene gli articoli degli esperti che sono intervenuti al corso di formazione.

*Angela Ferrari* riflette sulle gerarchie del testo sia a livello degli enunciati che ne costituiscono il piano principale (che si distingue da quello degli incisi), organizzati sul piano logico-argomentativo e tematico-referenziale, sia al livello inferiore, all’interno dell’enunciato. Tra le informazioni poste sullo sfondo dell’enunciato, considera (in questa sede in cui si pone nell’ottica del riassunto) solo quelle in posizione di appendice, in quanto potenzialmente (ma non necessariamente) cancellabili. L’individuazione delle gerarchie del testo guida verso la scrittura di sintesi.

L’articolo di *Luciano Zampese* si concentra sulle relazioni logico-argomentative di composizione testuale che «appartengono al processo linguistico-comunicativo di costruzione del testo», distinguendole da quelle che «appartengono all’oggetto della rappresentazione[...]ed esistono indipendentemente dal testo»; le prime dunque “interne” al testo, le seconde “esterne”. Delle relazioni interne al testo studia in particolare la “sintassi” ossia i diversi e complessi modi in cui si intrecciano. Si chiede se la distinzione tra relazioni di composizione testuale e relazioni tra eventi abbia qualche riflesso sul formato morfosintattico e enunciativo, dimostrando con esempi che in genere le relazioni tra eventi richiedono un trattamento sintatticamente integrato (da un minimo a un massimo di integrazione), mentre quelle di composizione testuale tendono all’autonomia enunciativa.

*Carlo Enrico Roggia* riflette sulla polifonia dei testi (l’intreccio di più voci) che rappresenta uno dei piani costitutivi del “tessuto” testuale. Si concentra in particolare sul Discorso Riportato nelle forme dirette e indirette (a volte anche indistinte), segnalate dai vari indicatori linguistici, dei quali solo l’ancoraggio deittico è dirimente. La presenza, l’intreccio e l’assenza degli indicatori linguistici, a volte anche di natura logico-compositiva, collocano il Discorso Riportato all’interno di una scala che va dall’esplicitezza all’implicita. La polifonia dei testi non si manifesta però solo attraverso il Discorso Riportato, ma anche, all’interno dei singoli enunciati, in forme pervasive e talvolta opache.

La seconda sezione (“Tra teorie scientifiche e didattica applicata”) è costituita da tre articoli di approfondimento i cui autori, appartenenti al Giscel Veneto, fanno parte del gruppo di formatori che ha condotto i corsi sulla comprensione del testo e sulla scrittura di sintesi. Ciascuno di questi articoli, pur essendo autonomo, si riferisce a prospettive diverse della stessa esperienza (il corso di formazione; i corsi OFA e sulla scrittura tenuti per l’università; l’insegnamento in classe; lo studio e le osservazioni condivise). Ogni articolo può dunque venir letto separatamente dagli altri, anche se la lettura sequenziale è sicuramente più esaustiva. Per questo motivo le indicazioni bibliografiche di ciascun articolo sono in parte simili in parte complementari a quelle degli altri; inoltre vi possono essere delle congruenze tra articoli o, talvolta, qualche divergenza (ambedue spesso segnalate negli articoli stessi).

L’articolo di *Paola Marinetto* (pensato in funzione della didattica agli studenti universitari) si occupa della polifonia nei testi sia sul piano del Discorso Riportato, sia su quello veicolato da elementi linguistici più sfuggenti ed “esili”, a partire dalla

paragrafazione, che talvolta (ma non sempre) segnala il “cambio di voce”. Con qualche esempio di riassunto adeguatamente scritto, mostra i possibili esiti positivi di una didattica mirata al piano enunciativo-polifonico.

L'articolo di *Augusto Campagnolo*, anche questo riferito alle competenze degli studenti universitari, si concentra sulla stretta relazione tra comprensione e scrittura di sintesi, dimostrando come la seconda non possa avvenire in modo adeguato in assenza della prima. In particolare analizza le difficoltà degli studenti a operare inferenze che utilizzino le informazioni extratestuali. Inoltre sostiene e mostra, attraverso esempi, come il “formato” del riassunto sia uno strumento adeguato ad una verifica approfondita della comprensione (più adeguato, ma certo meno preciso e oggettivo, delle domande a risposta chiusa).

*Paola Iannacci*, nel suo articolo sull'unità fondamentale del testo, l'enunciato, mostra come anche un lavoro ‘minuto’ possa introdurre alla dimensione comunicativo-testuale e guidare gli studenti verso una migliore comprensione e una maggiore consapevolezza delle potenzialità della lingua. La riflessione guidata sugli enunciati (che possiedono una loro autonomia, ma che rivelano legami verso l'esterno) può essere didatticamente utile, perché dei piccoli segmenti di testo sono più facilmente padroneggiabili dagli studenti e, inoltre, l'attività può contrastare la fretteolosità e la superficialità di una lettura distratta.

Sulla terza sezione (“Proposte didattiche per le classi della scuola secondaria”) vengono presentate due esperienze didattiche, e i relativi articoli (che presentano un impianto didattico più accentuato degli altri appartenenti a questo numero monografico) sono stati discussi all'interno del gruppo.

Entrambi gli articoli riferiscono e interpretano la sperimentazione, nelle diverse classi, di un percorso didattico studiato a tavolino (che si intravede in controluce) che non ha la pretesa di essere una sperimentazione scientifica, ma si può definire piuttosto una sperimentazione didattica, una sorta di verifica della fattibilità didattica del progetto. Difatti ciascun insegnante, per motivi didattici o per motivi contingenti (non ultima la pandemia e conseguente DAD) ha dimensionato, adattato, modificato le indicazioni del percorso. L'impianto è dunque simile, ma le scelte didattiche risultano parzialmente diverse.

Vi è inoltre una diversità anche tra i due articoli: quello di *Augusto Campagnolo* e *Paola Iannacci*, che riguarda la secondaria di primo grado, relaziona l'esperienza di scrittura di sintesi condotta in più classi, mentre quello di *Walter Paschetto* relaziona l'esperienza svolta in una sola classe, quella dell'autore, una seconda di un liceo linguistico.

Entrambe le esperienze si basano su percorso progettato e suggerito ai docenti dal gruppo di studio e di lavoro; nella sua realizzazione si sono poi evidenziate delle scelte parzialmente diverse qui di seguito esposte (§ 9.2).

### 9.1. *Il percorso*

Come già esposto nel paragrafo 8, si tratta di un tentativo di trasposizione didattica (specificamente si tratta di didattica del riassunto) di stimoli provenienti dalla ricerca scientifica.

Sinteticamente il percorso si articola, in successione, nelle attività seguenti:

- a) *una prova di riassunto iniziale* (senza indicazioni particolari) di un testo comune ai due livelli di scolarità. Lo stesso riassunto è stato richiesto alla fine del percorso con lo scopo di confrontare riassunto iniziale e riassunto finale. Una sorta di test in ingresso/in uscita;

- b) *un lavoro “basico” di comprensione* su testi diversi in relazione al livello scolastico;
- c) *la partizione del testo in enunciati*, a loro volta divisi, al loro interno, in unità informative (di primo piano o di sfondo);
- d) *l'accorpamento degli enunciati in movimenti testuali* (gruppi omogenei di enunciati) in base a criteri prevalentemente semantici e interpuntivi e la successiva *individuazione dell'idea centrale* (che consiste spesso nell'enunciato gerarchicamente superordinato) utilizzando, oltre ai criteri semantici, anche le relazioni logico-compositive (motivazione, consecuzione, esemplificazione...);
- e) *l'individuazione della domanda* che corrisponde a ciascuna idea centrale e alla quale quest'ultima risponde;
- f) *l'identificazione e la visualizzazione di uno schema globale del testo* (punto di arrivo di un procedere dalle microstrutture testuali alla macrostruttura cognitiva) attraverso le relazioni logico-compositive che legano tra loro gruppi di enunciati o enunciati singoli a gruppi di enunciati.

Quasi tutti i passaggi sono stati accompagnati da richieste di riassunti:

- dopo l'individuazione delle idee centrali;
- dopo la costruzione dello schema (a partire da una sezione o un'altra dello schema stesso);
- con cambio dell'ordine del testo originario;
- “con cornice”, in cui si definisce “che cosa fa il testo” (racconta, descrive, argomenta...);
- dopo l'individuazione delle domande corrispondenti alle idee centrali;
- a conclusione del lavoro, tenendo sott'occhio il testo o tenendo sott'occhio solo le domande.

I suggerimenti del percorso sono molti, ma (o forse proprio per questo) le scelte degli insegnanti sono state talvolta differenziate.

## 9.2. *Le differenti scelte degli insegnanti*

Dai due articoli emergono numerose differenze relative alle scelte didattiche degli insegnanti.

In primo luogo gli insegnanti della secondaria di primo grado risultano dare maggior rilievo all'aspetto della comprensione, e tale scelta sembra piuttosto interessante e oculata, dal momento che questo primo scoglio è senz'altro maggiormente significativo per gli studenti più giovani.

Per quanto riguarda la partizione del testo, gli insegnanti della secondaria di primo grado decidono, nella maggior parte dei casi, di iniziare dai movimenti testuali (partendo dall'osservazione dei capoversi del testo originario) e solo alcuni introducono in un secondo momento gli enunciati, ritenendo evidentemente tali concetti troppo difficili per i loro studenti. Dove tale passaggio viene effettuato, gli studenti vengono guidati a superare le difficoltà di tipo interpuntivo sui confini dell'enunciato.

Solo al biennio si parla di unità informative (interne all'enunciato) e della loro gerarchia, utilizzando un esercizio “facilitante”. Anche questa sembra una buona scelta, dal momento che il passaggio è piuttosto arduo e non direttamente collegato all'operazione del riassunto. Tuttavia risulta utile per mettere a fuoco che la lingua (a questo livello

soprattutto attraverso la sintassi) veicola la gerarchia del testo. Si tratta però di competenze piuttosto “alte”, da collegare ad un altro ambito: la riflessione grammaticale.

Ambedue i livelli di scuola lavorano sull’idea centrale e sulla domanda che la identifica, puntando sia su criteri semantici sia logico-compositivi.

L’insegnante di biennio ritiene opportuno introdurre il concetto di progressione tematica (che non era stato suggerito dal progetto) facendo alcuni “esperimenti” di progressioni tematiche diverse in relazione alla coerenza del testo.

L’ultimo passaggio, l’individuazione dello schema, risulta essere piuttosto “passivo”: lo schema viene spesso fornito dall’insegnante e poi discusso. Evidentemente gli insegnanti ritengono tale passaggio troppo difficile, anche se, ripetendo l’esperienza, sarebbe auspicabile che gli studenti avessero in questo passaggio un ruolo più attivo e lo schema risultasse una sintesi degli schemi individuali, spesso diversi, che ciascun partecipante all’interazione organizza nella sua mente.

Infine non vengono richiesti tutti i riassunti suggeriti, e questo avviene soprattutto perché gli insegnanti hanno la percezione (come spesso accade e come è accaduto a tutti) che gli studenti non gradiscano lavorare troppo a lungo sugli stessi materiali. Tale scelta è dunque originata dalla preoccupazione di sostenere la motivazione degli studenti. Per la secondaria inferiore la scelta è nata anche da un’altra preoccupazione. Trattandosi di testi piuttosto brevi poteva darsi il rischio che gli studenti li imparassero a memoria e questo avrebbe notevolmente ostacolato il lavoro cognitivo di progressiva astrazione e generalizzazione.

Complessivamente dunque, il “canovaccio” fornito dal progetto è stato seguito nei passaggi fondamentali, ma le scelte di ciascun insegnante hanno privilegiato un aspetto su un altro, e talvolta hanno portato anche a saltare qualche passaggio considerato difficile.

Poiché il gruppo di lavoro e studio non si era proposto di svolgere una sperimentazione scientifica, tali differenziazioni non incidono sulla valutazione complessiva delle esperienze condotte in classe: possiamo dire che il progetto suggerito è da considerarsi, per i buoni risultati ottenuti e per la valutazione positiva degli insegnanti, didatticamente attuabile e valido, anche se andrà sicuramente messo a punto, migliorato e adattato alle diverse classi.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adam J. M. (2015), “Le paragraphe et la séquence: unités meso-textuelles”, in Ferrari A., Lala L. Stojmenova R. (a cura di), *Testualità, fondamenti, relazioni*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 13-28.
- Ambel M. (2006), *Quel che ho capito*, Carocci, Roma.
- Andorno C. (2003), *Linguistica testuale. Un’introduzione*, Carocci, Roma.
- Bartlett F. C. (1932), *Remembering*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *La memoria*, 1974, FrancoAngeli, Milano).
- Bertocchi D. (1983), *La lettura*, Milella, Lecce.
- Bertocchi D. (2010), “Indagini internazionali e nazionali sulla competenza di lettura”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 231-246:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/831>.
- Bertocchi D. (2015), *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, Aracne, Roma.

- Brusco S., Lucisano P., Salerno A., Sposetti P. (2014), “Le scritture degli studenti laureati: un’analisi di prove di accesso alla Laurea magistrale”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 147-165.
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano.
- Cardarello R., Lumbelli L. (2019), *La comprensione del testo*, Giunti, Firenze.
- Cignetti L. (2010-2011), “Testi argomentativi” in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’italiano* Treccani, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 1482-1485:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A., Cortellini D., Sabatino M. (1989), “«Non sanno leggere»: la comprensione di testi letterari nel biennio”, in Altieri Biagi M. L. (a cura di), *Come si legge un testo*, Mursia, Milano, pp. 277-297.
- Corno D. (1987), *Lingua scritta*, Paravia, Torino.
- Corno D. (1999), *La scrittura*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro).
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare*, Pearson, Milano-Torino.
- Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Beni R., Cornoldi C., Carretti B., Meneghetti C. (2013), *Nuova guida alla comprensione del testo*, Erickson, Trento.
- Della Casa M. (2012), *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*, La Scuola, Brescia.
- Devescovi A., Miceli M. (1979), “Sul riassunto”, in Parisi D. (a cura di), *Per un’educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna, pp. 229-277.
- De Santis C. (2016), *Che cos’è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- De Sanctis C., Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, in *Circula*, 7, pp. 1-28:  
<https://www.erudit.org/fr/revues/circula/2018-n7-circula04968/1065813ar/>.
- Dijk T. Van (1980), *Testo e contesto. Studi di semantica e pragmatica del discorso*, il Mulino, Bologna.
- Ducrot O. (1980), *Le dire e le dit*, Minuit, Paris.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2022), *Il testo scritto tra coerenza e coesione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (a cura di) (2017), *L’interpunzione oggi (e ieri)*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell’italiano*, Roma, Carocci
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. (2020), “Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare”, in Dota M., Polimeni G., Prada M., *Scrivere oggi all’università*. Atti del Convegno di studi – Università degli Studi di Milano 6-7 maggio 2019, *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 1-24:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13980/13115>.
- Giscel Campania (2014), “Eppur si muove...: dall’accertamento della comprensione alla riflessione sugli strumenti per attivarla”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp.129-145.

- Gruppo di lavoro “Non solo DSA” (2016), “*Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi, Percorso 1 e 2*”, Lulu:  
 Percorso 1: <https://www.lulu.com/it/it/shop/gruppo-di-lavoro-non-solo-dsa/tutto-chiaro/paperback/product-1g8pqgz5.html?page=1&pageSize=4>  
 Percorso 2: <https://www.lulu.com/it/it/shop/gruppo-di-lavoro-non-solo-dsa/tutto-chiaro-materiali-e-percorsi-per-la-comprensione-dei-testi-percorso-2/paperback/product-12jdzgdw.html?page=1&pageSize=4>.
- Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kintsch W., Van Dijk T.A., (1978) *Towards a model of text comprehension and production*, in *Psychological Review*, 85, pp. 363-394:  
[http://www.someyanet.com/01Tsuyaku/Reading/vanDijk\\_Kintsch\\_Model.pdf](http://www.someyanet.com/01Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf).
- Levorato M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna.
- Lo Cascio V. (1991), *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Cascio V. (2009), *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*, Academia Universa Press, Milano.
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Laterza, Bari-Roma.
- Marinetto P. (2020a), “Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista. Competenza individuale con valore sociale”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 968-990:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13963>.
- Marinetto P. (2020b), “Schemi e macrostrutture del testo espositivo. Un ruolo attivo nella comprensione”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 181-202:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14980>.
- Minsky M. (1989), *La società della mente*, Adelphi, Milano.
- Mortara Garavelli B. (1985), *La parola riportata. Prospettive di analisi del discorso*, Sellerio, Palermo.
- Notarbartolo D., Branciforti G. (2021), *Grammatica in pratica*, Bulgarini, Milano.
- Parisi D. (a cura di) (1979), *Per un'educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Prandi M. (2020 [2006]), *Le regole e le scelte*, Torino, UTET.
- Roccia E. (2021), “Le prove Invalsi e la riflessione sulla lingua nella scuola primaria: un'indagine sulla percezione degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 182-226: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17135>.
- Rodari G. (1973), *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Milano.
- Roggia C. (2010), “Discorso riportato”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 383-385:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- Ruggiano F. (2019), “La sintassi dal punto di vista del testo. Usi, funzioni e proposte didattiche”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Rossi F., Ruggiano F. (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.

- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Serafini M. T. (1982), “Didattica dello scrivere nelle scuole degli Stati Uniti e in quelle italiane: il tema come scrivere espositivo”, in Lugarini E. (a cura di), *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 57-71.
- Serafini M. T. (1993), “Scritture universitarie 1”, in *Italiano & Oltre*, 5, pp. 272-278:  
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/07/ITALIANO-OLTRE-1993-n.-5.pdf>.
- Serafini M. T. (1994), “Scritture universitarie 2”, in *Italiano & Oltre*, 1, pp. 12-19:  
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/07/ITALIANO-OLTRE-1994-n.-1.pdf>.
- Serianni L. (2012), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari-Roma.
- Schank R. C., Abelson R. P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Tèsnière L. (2016), *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di Proverbio G., Trocini Cerrina A., Rosenberg e Sellier, Torino (ed. or. *Éléments de syntaxe structurale*, Editions Klincksieck, Paris, 1982).

## Sitografia

Indicazioni nazionali 2012:

[http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).

Quadro di riferimento Invalsi 2018:

[https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf).

Risultati delle prove Invalsi 2021:

<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>.