

COMPETENZE DI ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ: DALLA COMPRENSIONE DEL TESTO ALLA SCRITTURA DI SINTESI

*Augusto Campagnolo*¹

1. INTRODUZIONE

Il presente articolo nasce dall'esperienza didattica che l'autore ha maturato nei corsi OFA (Obblighi Formativi Aggiuntivi) e nei laboratori di italiano scritto proposti agli studenti che non hanno superato le prove di accesso all'Università². Le riflessioni nate da questa esperienza intendono arricchire il dibattito sulle competenze linguistiche e logico-critiche necessarie per affrontare un percorso universitario e sono rivolte non solo ai docenti dei laboratori di italiano ma anche ai docenti della scuola secondaria di II grado.

Tutti gli studenti che si iscrivono a un corso universitario dovrebbero possedere numerose competenze, complesse e tra loro intrecciate, che spaziano dalla ricezione alla produzione, dalla comprensione del testo alle varie forme di scrittura. Per garantire la padronanza di queste competenze e per facilitare il raccordo tra Scuola Secondaria e Università, il MIUR ha promosso nel tempo diverse iniziative.

Il Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270 art. 6, aveva previsto la verifica delle conoscenze richieste per l'accesso ad un corso di laurea, sulla base dei regolamenti didattici di ateneo, e gli eventuali obblighi formativi aggiuntivi (OFA) da soddisfare nel primo anno di corso³.

Negli ultimi anni è stato avviato il Piano per l'Orientamento e il Tutorato (POT)⁴, nell'ambito del quale si è costituito il POT7 UniSco, un coordinamento che include 24 atenei, coordinato dall'università di Padova⁵.

A partire dall'ultimo anno accademico (2021-22) all'interno del MOOC⁶ è stato istituito un corso OFA online, finalizzato all'incremento delle competenze testuali per l'università⁷ ed erogato sulla piattaforma *Federica web learning* dell'università di Napoli Federico II, in collaborazione con il CISIA (Consorzio Interuniversitario Sistemi Integrati per l'Accesso).

¹ Gisel veneto, esperto INVALSI.

² Negli a.a. 2019-20 e 2020-21 l'autore ha tenuto, presso l'Università di Padova, dei corsi OFA sulla comprensione del testo e dei laboratori di italiano scritto.

³ http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0098normat/4640modifi_cf2.htm.

⁴ Recentemente si è conclusa la seconda edizione.

⁵ POT7 UniSco, UniSco nasce per potenziare il raccordo tra Scuole secondarie superiori e Lauree triennali, attraverso una serie di azioni di informazione, formazione, motivazione e autovalutazione orientative: https://pot.scienze.unipd.it/lingue/wp-content/uploads/sites/3/2019/07/Presentazione-POT-7-scuole_PADOVA.pdf.

⁶ «I Massive Open Online Courses (MOOCs) sono corsi online gratuiti, aperti a tutti e intesi per la formazione a distanza di un numero elevato di partecipanti, provenienti da background culturali molto differenziati e da diverse aree geografiche. Sono corsi di livello universitario, pensati però per un pubblico molto ampio. Offrono opportunità senza precedenti a studenti e docenti»:

<https://elearning.unipd.it/dlm/mod/book/view.php?id=6986>.

⁷ <https://lms.federica.eu/enrol/index.php?id=484>.

2. CONOSCERE IL PROBLEMA

2.1. *Le competenze per l'accesso all'Università*

Nei prossimi decenni il numero di studenti universitari è destinato progressivamente a crescere. Infatti l'istruzione universitaria di massa da tempo è uno degli obiettivi dell'Europa. Il programma *Education and training 2020 (ET 2020)* aveva previsto che nel 2020 la quota delle persone tra 30 e 34 anni con un titolo a livello terziario dovrebbe essere almeno il 40%. Al termine del decennio questo obiettivo è stato centrato a livello europeo, con un tasso medio di istruzione terziaria del 40,3%, mentre invece l'Italia occupa la penultima posizione con il 27,6% di laureati⁸.

Pur scontando un forte ritardo, la formazione universitaria di massa è un fenomeno ormai avviato anche in Italia. In questa prospettiva il passaggio tra scuola secondaria e Università rappresenta una fase delicata e piena di rischi, come lo scambio di testimone tra due atleti nella staffetta: anche se lo scopo comune è vincere la gara, gli obiettivi dell'una non sempre coincidono con le esigenze e le richieste dell'altra.

Per la scuola superiore forse è giunto il momento di chiedersi se le effettive competenze che trasmette agli studenti in uscita sono adeguate per affrontare con successo un percorso universitario che, in prospettiva, dovrebbe coinvolgere almeno quattro studenti su dieci e se lo sono, in particolare, le competenze di lettura e di scrittura che rappresentano la chiave di volta della formazione futura.

Osservando i risultati delle prove d'ingresso all'Università la risposta purtroppo è in molti casi negativa e gli insegnanti della scuola superiore, in particolare delle materie letterarie, dovrebbero porre maggiore attenzione a queste esigenze. Anche l'Università non può ignorare questo problema, sia nella sua programmazione didattica sia in fase di coordinamento con le scuole.

2.2. *La comprensione del testo*

Che la competenza di lettura sia una delle chiavi del successo scolastico, della partecipazione alla vita sociale e della formazione lungo tutto il corso della vita è una consapevolezza che gli studiosi più autorevoli hanno già maturato da molti decenni. In particolare Tullio De Mauro con le *Dieci tesi per una scuola democratica* ha richiamato l'attenzione sull'importanza della formazione linguistica e sulla sua funzione civile. Nel caso specifico della competenza di lettura, ha approfondito il fenomeno dell'*analfabetismo funzionale*, inteso come l'incapacità di usare in modo efficace le abilità di lettura⁹.

Negli ultimi vent'anni questa consapevolezza si è diffusa anche presso l'opinione pubblica, in particolare a partire dalla *Strategia Lisbona 2000* che ha definito il concetto di "*società della conoscenza*" e che ha fissato nei documenti successivi gli obiettivi di miglioramento¹⁰, tra i quali è sempre presente un *indicatore specifico relativo alla comprensione*

⁸ Fonte: Eurostat (indagine sulle forze di lavoro, 2019) – report ISTAT 2020.

⁹ «Analfabeta funzionale è la persona che decifra uno scritto, che sa apporre e riconoscere la propria firma, ma non corrisponde al livello di alfabetizzazione funzionale definito già nel 1952 dall'UNESCO come capacità di andare oltre l'alfabetizzazione strumentale, e cioè di metterla pienamente a frutto sviluppando la capacità di leggere e di scrivere un testo (dice la versione francese) o uno statement (dice l'inglese) su problemi e fatti della vita quotidiana di interesse sociale», T. De Mauro, *Conversazione alla Scuola Mauri per Librai*, Venezia, gennaio 2006: <https://nuovoutile.it/istruzione-tullio-de-mauro-se-un-mattino-di-primavera-un-governante/>

¹⁰ Per applicare la *strategia di Lisbona 2000*, i successivi Consigli europei hanno definito gli indicatori di miglioramento, in particolare il Consiglio dell'Unione Europea del 5 maggio 2003 ha adottato 5 obiettivi da

del testo. Ma, a distanza di vent'anni, questi sforzi non hanno sortito risultati del tutto soddisfacenti e la competenza di lettura rimane ancora un problema, che si aggrava particolarmente a livello di istruzione universitaria.

In Italia una prima risposta è stata data con l'introduzione delle prove INVALSI, progettate non solo per monitorare le competenze di lettura a livello nazionale, ma anche per aiutare i docenti a costruire un più efficace curriculum della lettura. Quest'ultimo obiettivo è stato, però, vanificato dalla strenua opposizione degli insegnanti che hanno criticato la trasformazione surrettizia di una rilevazione nazionale in una valutazione dei docenti o degli Istituti¹¹. Tuttavia le prove INVALSI hanno avuto il grande merito di portare la comprensione del testo al centro della didattica e di far conoscere il paradigma teorico attraverso il *Quadro di Riferimento delle prove INVALSI di italiano*¹².

Le ultime riforme dei programmi hanno recepito solo in parte questa istanza. Se ci soffermiamo infatti ad esaminare la didattica esplicita della lettura, possiamo notare come le indicazioni nazionali¹³ raccomandino la didattica del testo in tutto il primo ciclo di istruzione e (in parte) nel primo biennio del secondo. Invece il triennio finale del secondo ciclo ignora di fatto il problema perché è ancora legato all'acquisizione di un determinato numero di contenuti disciplinari di tipo letterario, rovesciando così la relazione tra contenuti e competenze: i primi costituiscono le finalità e le seconde gli strumenti, mentre dovrebbe essere il contrario.

Questa sottovalutazione nasce dalla convinzione che al termine del biennio superiore lo studente abbia già maturato tutte le competenze necessarie alla comprensione dei testi, invece la realtà va in tutt'altra direzione perché alcuni studenti non hanno completato il loro sviluppo logico e linguistico e, più in generale, tutti hanno ancora bisogno di maturare strategie di lettura specifiche, in particolare nel caso dei testi espositivi e argomentativi. Così, al termine della scuola superiore, approda all'Università un rilevante numero di studenti con competenze di lettura non del tutto adeguate. L'Università ha, quindi, la necessità di verificarne il possesso e di attivare percorsi di recupero. (corsi OFA).

2.3. *Le competenze di scrittura*

La scrittura è sempre stata al centro del curriculum¹⁴, tanto che le prove di scrittura, oggi come un tempo, hanno un ruolo rilevante nelle prove di valutazione alla fine dei percorsi scolastici.

raggiungere tra cui «entro il 2010, la percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura dovrebbe diminuire nell'Unione europea almeno del 20 % rispetto al 2000». L'obiettivo non è stato raggiunto perché al termine del decennio la percentuale dei quindicenni europei con scarse capacità di lettura si è ridotta del - 6,0% (raggiungendo il 21,1%); in Italia invece si è registrato addirittura un incremento del +37,4% (24,9%). Il 12 maggio 2009 il Consiglio dell'Unione Europea ha approvato il nuovo programma "Istruzione e formazione 2020" (ET 2020), ridefinendo in questi termini il precedente obiettivo: «ridurre a meno del 15 % entro il 2020 la percentuale di quindicenni che conseguono risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze». Attualmente l'UE nel suo complesso è in ritardo in tutti e tre gli ambiti: a fronte dell'obiettivo di riduzione al di sotto del 15% sono risultati insufficienti in lettura il 22,5%, in matematica il 22,9%, in scienze il 22,3% (fonte Ocse - Pisa 2018).

¹¹ L'autore ha affrontato l'argomento delle prove INVALSI in *Chi ha paura delle prove Invalsi?*

¹² https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf.

¹³ Indicazioni nazionali del 2012: *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*.

¹⁴ L'importanza che il sistema scolastico assegna alla scrittura è testimoniato anche dalle diverse riforme della prova scritta dell'esame finale della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Le varie riforme degli esami finali, nelle intenzioni del legislatore, avrebbero dovuto incidere retroattivamente su tutto il curriculum della scrittura. Anche la recente richiesta di abolire la prova scritta nell'esame di stato ha

Tuttavia la scrittura, anche se centrale nell'esperienza scolastica, rimane ancora un campo largamente problematico: quale modello di lingua scritta proporre? Quali generi testuali insegnare? Quali occasioni di scrittura offrire? Quale curriculum didattico adottare? E, da ultimo, come valutare le produzioni scritte degli studenti? Al di sopra di tutti questi interrogativi aleggia, però, la domanda cruciale: la scrittura si può davvero insegnare?¹⁵

Questi interrogativi sulla scrittura faranno da sfondo alle riflessioni sviluppate nelle pagine che seguono, dedicate all'analisi di un'esperienza didattica rivolta agli iscritti ai corsi di laurea della Scuola di Scienze umane, sociali e del patrimonio culturale dell'Università di Padova. Tuttavia proprio questa esperienza suggerisce che la comprensione del testo e la scrittura non sono due processi paralleli e separati, ma che si intrecciano profondamente in un percorso unitario di *letto-scrittura*, nel quale le competenze maturate nella fase di comprensione si riverberano su quelle della scrittura e viceversa. E ancora: capire un testo significa anche saperlo comunicare e produrre un testo scritto significa anche saper recuperare e utilizzare in modo originale contenuti, concetti, modelli testuali, strutture sintattiche e lessico specifico, tutti elementi assorbiti attraverso le più varie esperienze di lettura. In altre parole la scrittura non è un atto puramente creativo, ma si nutre di esperienze di lettura e di esperienze linguistiche orali.

I due processi – cioè quello di ricezione e quello di produzione – hanno tuttavia caratteristiche e ricadute didattiche molto diverse tra loro: mentre la comprensione coinvolge dei processi interni al lettore e si presenta all'esterno come un oggetto sfuggente, che può essere indagato solo indirettamente interrogando il soggetto, la competenza di scrittura sembra più facilmente verificabile perché il prodotto-testo è un oggetto ben preciso e circoscritto, che ogni insegnante può valutare oggettivamente, anche se poi l'esperienza scolastica insegna che non è facile arrivare ad una valutazione condivisa dei testi scritti.

Tale difficoltà ha ostacolato anche la realizzazione di uno standard internazionale, comune ai vari sistemi scolastici, come dimostrano le ricerche internazionali sulle competenze di scrittura che non hanno raggiunto il livello di quelle sulle competenze di lettura¹⁶.

3. LE COMPETENZE INTEGRATE PER UNA DIDATTICA DELLA LETTO SCRITTURA

3.1. *La risposta dell'Università: i corsi OFA e i laboratori di scrittura*

Al momento di accedere ai corsi universitari gli studenti sono sottoposti a prove di verifica per accertare il possesso delle competenze necessarie. Gli iscritti ai corsi di laurea della Scuola di Scienze Umane affrontano un test di comprensione e una prova di competenza linguistica attraverso la produzione del riassunto di un testo. Per chi non supera la prova, l'Università di Padova ha istituito dei corsi OFA dedicati al recupero delle competenze di lettura e comprensione e dei laboratori di italiano scritto per il recupero

evidenziato la necessità di definire e motivare meglio il curriculum della scrittura nella scuola secondaria di II grado.

¹⁵ In questa sede è difficile rispondere compiutamente a questi interrogativi; si rimanda perciò il lettore all'ottima sintesi che Adriano Colombo ha dedicato a questi temi. cfr. Colombo (2011).

¹⁶ La più interessante ricerca in questo campo è l'indagine internazionale IEA-IPS del 1984-85 sulla produzione scritta di testi. Alla ricerca, che ha riguardato tre diversi livelli scolastici, hanno partecipato 14 Paesi, compresa l'Italia. I risultati sono stati resi noti anni dopo, senza un accordo tra i correttori dei vari Paesi per una comparazione dei dati. cfr. Lucisano (1988).

delle carenze linguistiche¹⁷. Entrambi i corsi hanno in comune la didattica laboratoriale e il punto di partenza, cioè la lettura e comprensione di un testo; divergono invece sugli strumenti utilizzati per indagare le competenze: le prove di comprensione e i corsi OFA utilizzano il test di comprensione mentre i laboratori di italiano la riscrittura sotto forma di riassunto.

Per rilevare le competenze di lettura in questi ultimi due decenni sono state sviluppate prove molto affidabili come ad esempio le rilevazioni OCSE-PISA o le prove INVALSI, che si basano sulla teoria dei test e che permettono di costruire prove su larga scala, oggettive e standardizzate. Tuttavia anche questi strumenti così raffinati non permettono di esaurire la complessa stratificazione dei significati di un testo perché rispondere correttamente ad una serie di item a risposta multipla o aperta univoca non significa necessariamente cogliere tutta la complessità di un testo, la molteplicità delle sue connessioni e i significati più profondi. È pertanto necessario affiancare ai test altri strumenti che includano la manipolazione del testo e la produzione scritta, come ad esempio la risposta a domande aperte, la formulazione della tesi o dell'idea centrale, la riscrittura del testo con il riassunto. Nei corsi universitari rivolti agli studenti con scarse competenze linguistiche sono stati sperimentati questi diversi approcci al testo, nella convinzione che lo studente dovrebbe alla fine costruirsi una competenza integrata di lettura e scrittura.

Il riassunto, in particolare, si è rivelato uno strumento ideale per esercitare da una parte le competenze di lettura e di comprensione, dall'altro per manipolare la dimensione linguistica e l'organizzazione formale del testo di partenza.

3.2. *Quali testi proporre? Perché partire da un testo espositivo – argomentativo?*

Ogni testo può rappresentare un'occasione utile per esercitare le competenze di lettura e di scrittura, tanto più se ha la ricchezza e la forza comunicativa di un testo letterario. Tuttavia in questi corsi sono stati privilegiati i testi espositivi e argomentativi, cioè quell'ampia e variegata tipologia che va dalla saggistica, alla manualistica, alla produzione giornalistica. Questi testi sono stati scelti perché di solito lo studente che si iscrive all'Università ha già acquisito nella scuola superiore una certa familiarità con i testi letterari mentre ha incontrato più saltuariamente testi di tipo espositivo e argomentativo che richiedono molte conoscenze del contesto e un approccio sempre nuovo per analizzare di volta in volta la particolare architettura testuale e lo specifico schema concettuale. Lo studente, in realtà, ha già incontrato il testo espositivo e argomentativo nei manuali di studio, ma in questo caso le difficoltà di lettura sono attentamente controllate dall'autore e il lettore non ha bisogno di attingere a molte conoscenze extratestuali.

Nelle pagine che seguono saranno analizzati due testi: il primo è stato proposto all'interno del corso OFA di comprensione, il secondo in un laboratorio di italiano scritto per la realizzazione di una riscrittura di sintesi (riassunto). Entrambi si riferiscono alla fase iniziale del corso e sono qui presentati allo scopo di illustrare le difficoltà con cui devono misurarsi gli studenti. Saranno portati anche esempi di produzione scritta degli studenti che permettono di evidenziare le difficoltà di comprensione e che evidenziano l'importanza di un approccio integrato tra lettura e scrittura.

I due testi, *“Governare alla giornata”* di Sergio Romano e *“Se crociati fa rima con pirati”* di

¹⁷ Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n.270, Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509:

http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0098normat/4640modifi_cf2.htm.

Franco Cardini, sono rivolti ad un pubblico colto, hanno in comune la disciplina di riferimento, cioè la storia, ma divergono sul piano della destinazione editoriale, delle difficoltà di lettura e dello stile.

4. DUE ESPERIENZE DIDATTICHE

4.1. *Corso OFA di comprensione del testo*¹⁸

“*Governare alla giornata*” è stato proposto agli studenti di un laboratorio di comprensione nel corso OFA. È tratto dal libro di Sergio Romano: *Storia dell'Italia dal Risorgimento ai nostri giorni* (1998). La prima edizione del libro, nato da una conversazione con un giornalista francese, è apparsa nel 1977 in Francia; l'anno successivo l'opera è stata proposta al pubblico italiano.

Il brano fa parte del secondo capitolo “*Allargare la società -1876-1910*” che è suddiviso a sua volta in 7 unità di cui la prima, intitolata “*il trasformismo*”, è costituita di 5 paragrafi, l'ultimo dei quali è, appunto, “*governare alla giornata*”.

Queste indicazioni permettono di cogliere la complessa struttura dell'opera di cui il paragrafo è solo una piccola porzione.

Altre interessanti indicazioni provengono dalla storia del libro: è stato scritto per un pubblico francese al quale l'autore si sforza di far comprendere «ogni aspetto della particolare “identità” italiana». Non si rivolge, perciò, a un pubblico di storici specialisti ma di lettori colti.

Il libro, rispondendo tra le altre, alla domanda del sottotitolo “*Perché l'Italia non è mai stata una nazione ‘normale’?*”, svela immediatamente il suo impianto argomentativo.

È evidente che il lettore del brano scelto non può accedere alle numerose informazioni del cotesto¹⁹ o del contesto della pubblicazione; di conseguenza si trova di fronte a maggiori difficoltà di comprensione rispetto al lettore del testo originario. Tuttavia questa anomala situazione di lettura può essere didatticamente utile per “forzare” i processi necessari a ricostruire il significato del testo, colmando le lacune delle informazioni, formulando ipotesi e sviluppando inferenze.

4.2. *Il primo testo: “Governare alla giornata” di S. Romano*²⁰

I dieci anni del governo Depretis (morì nel luglio 1887) contarono qualche **grande riforma**: la legge sull'istruzione elementare obbligatoria, la riforma elettorale e l'abolizione della tassa sul macinato. Ma per il resto Depretis **governò alla giornata**, facendo la somma ponderata delle richieste a cui doveva far fronte e misurandole attentamente in termini di voti. Un esempio fra molti. Nel 1886 promise a due deputati un decreto legge per la “passeggiata ecologica”, un grande viale alberato dal Colosseo all'inizio della via Appia, un'impresa che sarebbe costata la somma allora cospicua di 25 milioni. A un amico [in nota: Ferdinando Martini, *Confessioni e ricordi*], che gli faceva osservare l'importanza della spesa e gli chiedeva come avrebbe fatto a

¹⁸ A partire dall'a.a. 2021-22 il corso OFA in presenza è sostituito da un corso erogato online sulla piattaforma *Federica web learning* <https://lms.federica.eu/enrol/index.php?id=484>.

¹⁹ Cioè la struttura complessiva del testo e le informazioni date in precedenza. In particolare nei paragrafi precedenti l'autore aveva dato due informazioni essenziali per comprendere la tesi espressa nel paragrafo “*governare alla giornata*” e cioè che il *trasformismo* è stata una strategia necessaria e che la data di svolta del decennio di Depretis è stata il 1882 con la riforma elettorale.

²⁰ Romano (1998: 121-122).

mantenere la promessa, rispose: “[...] Se avessi promesso di fare una cosa che costasse centomila lire, mi troverei impacciato ma per una spesa di venticinque milioni, eh!, lasciate stare, ci sarà chi provvederà, nonostante le mie promesse. Io ho promesso, sicuro: ma se non ci sono denari, capirete bene, *ad impossibilia nemo tenetur*”. Nonostante questo cinico candore la piccola navigazione di tutti i giorni – un occhio alla rotta e un occhio ai venti – non era priva di un suo disegno politico: allargare il paese e allo stesso tempo comporre in una sintesi le tensioni che ne sarebbero risultate. Disegno al tempo stesso progressista e conservatore o, meglio, progressista in un primo momento e conservatore in una fase immediatamente successiva, come aveva giustamente osservato Ferdinando Martini.

4.2.1. *L'attività di comprensione*

A partire dalla superficie linguistica del testo sono stati esplorati i contenuti informativi, la dimensioni logico argomentativa e quella enunciativa-polifonica.

Sul piano linguistico, oltre alle scelte lessicali e agli elementi di coesione, il testo presenta numerosi costrutti che devono essere approfonditi sul piano semantico:

- l'uso di figure come la *correctio* per bilanciare un giudizio storico complesso da definire, oppure la *diminutio*: **qualche** grande riforma versus **alcune** grandi riforme (le riforme sono 3) per sminuire il carattere progressista della sua azione politica;
- i nessi logici oscurati dal gerundio: ... *governò alla giornata, facendo la somma ponderata delle richieste a cui doveva far fronte e misurandole attentamente in termini di voti*;
- le metafore: *allargare il paese, governare alla giornata, disegno politico, piccola navigazione, la rotta, i venti, ...*;
- i legami anaforici: *per il resto* per indicare le altre scelte politiche.

4.2.2. *I contenuti informativi del testo*

Alla dimensione informativa afferiscono informazioni date esplicitamente dall'autore o che si possono inferire; il lettore deve integrare questi contenuti intra-testuali con molti altri elementi extratestuali²¹.

Una prima difficoltà di lettura nasce dallo scarto tra le informazioni esplicite del testo e le informazioni contestuali (Tabella 1, seconda colonna) necessarie per sciogliere alcuni dei nodi irrisolti del testo (Tabella 1, terza colonna) attraverso il meccanismo inferenziale²².

²¹ Ferrari (2014: 55): «Il testo è un'entità di natura semantica il cui contenuto è il risultato di due operazioni di carattere fondamentalmente diverso: la decodifica e l'inferenza. [...] L'inferenza si appoggia a informazioni contestuali, che fanno parte cioè di un insieme di informazioni a cui diamo il nome di “contesto”. Qualunque sia l'atto comunicativo considerato, esso non può essere interpretato in modo definitivo senza far ricorso al contesto, il quale svolge un insieme di funzioni fondamentali, preziose per cogliere i contenuti del testo».

²² Ferrari (2014: 55): «il contesto interviene sia per precisare e completare il significato letterale dell'atto linguistico sia per creare e controllare gli eventuali contenuti impliciti che esso veicola. [...] Il significato che risulta dal processo di decodifica è caratteristicamente un significato povero, generico, lacunoso e a volte anche ambiguo. Secondo le necessità interpretative, il contesto interviene per arricchirlo, precisarlo, completarlo, disambiguarlo».

Tabella 1.

Informazioni date esplicitamente dal testo	Informazioni contestuali	Inferenze
1. Depretis governò dieci anni. 2. morì nel luglio 1887 3. Fece qualche grande riforma: a) la legge sull'istruzione elementare obbligatoria, b) la riforma elettorale c) l'abolizione della tassa sul macinato. 4. governò "alla giornata". 5. promessa della "passeggiata ecologica". 6. cinico candore. 7. non era privo di un suo disegno politico: a) allargare il paese (progressista) b) comporre le tensioni (conservatore).	1. gli anni effettivi di governo di Depretis: 1876 -1887. 2. 8 diversi governi → instabilità. 3. Depretis partecipa anche a governi della destra storica come ministro. 4. la sua politica di trasformismo e le conseguenze sul bilancio dello Stato. 5. chi è Ferdinando Martini.	1. Ha mantenuto la promessa? 2. È stato un astuto uomo politico? 3. Perché "governò alla giornata?" 4. Perché aveva fatto una promessa che non avrebbe potuto mantenere? 5. Ha fatto importanti riforme: molte o poche? 6. Quali tensioni potevano scaturire dalla fase progressista?

4.2.3. La dimensione logico-argomentativa del testo

La dimensione logico argomentativa mette in luce l'architettura del testo e sarà analizzata seguendo la linguistica testuale elaborata dalla scuola di Basilea²³. Il modello individua nel testo tre livelli fondamentali: 1) l'**enunciato** inteso come unità di base, 2) le **unità informative** interne all'enunciato e 3) il **movimento testuale**²⁴ che raggruppa una più ampia porzione di testo. L'analisi del testo *Governare alla giornata* si focalizza esclusivamente sui movimenti testuali²⁵ (MT) che si possono identificare attraverso il nucleo tematico - comunicativo unitario e a volte anche il capoverso²⁶.

"*Governare alla giornata*" è costituito da un unico capoverso²⁷, ma sul piano del contenuto fa riferimento a due diversi nuclei tematici che vertono sulla stessa questione: come ha governato Depretis? Essi danno, però, risposte molto diverse, rilevabili dalle due idee centrali, in grassetto nel testo (Tabella 2).

²³ L'ultimo contributo del gruppo di Basilea sintetizza gli strumenti concettuali della ricerca sulla linguistica testuale. cfr. Ferrari *et. al.* (2021).

²⁴ Ferrari *et. al.* (2021: 39): «Il movimento testuale è tipicamente un insieme di enunciati unitario capeggiato da un enunciato gerarchicamente superiore agli altri dal punto di vista tematico-referenziale, logico-argomentativo e/o enunciativo-polifonico. Questi tipi di relazione organizzano peraltro anche gli stessi movimenti testuali gli uni nei confronti degli altri».

²⁵ Da questo punto in poi il Movimento testuale sarà indicato con MT come nei testi di riferimento.

²⁶ A. Ferrari (2014: 97) precisa che: «il movimento testuale non ha una manifestazione linguistica predefinita: [...] il suo riconoscimento si basa su dati semantici e contestuali. [...] si può tuttavia osservare che spesso viene a coincidere con il capoverso, vale a dire quella parte di testo compresa tra due a capo».

²⁷ Anche se di norma il capoverso coincide con il MT "Alcuni capoversi, particolarmente ampi, possono essere costituiti anche da più di un movimento testuale", cfr. Ferrari *et. al.* (2021: 42).

Tabella 2.

MT1 Modo di governare di Depretis Come ha governato ?

I dieci anni del governo Depretis (morì nel luglio 1887) **contarono qualche grande riforma**: la legge sull'istruzione elementare obbligatoria, la riforma elettorale e l'abolizione della tassa sul macinato. **Ma per il resto Depretis governò alla giornata**, facendo la somma ponderata delle richieste a cui doveva far fronte e misurandole attentamente in termini di voti.) Un esempio fra molti. Nel 1886 promise a due deputati un decreto legge per la “passeggiata ecologica”, un grande viale alberato dal Colosseo all'inizio della via Appia, un'impresa che sarebbe costata la somma allora cospicua di 25 milioni. A un amico [in nota: Ferdinando Martini, Confessioni e ricordi], che gli faceva osservare l'importanza della spesa e gli chiedeva come avrebbe fatto a mantenere la promessa, rispose: “[...] Se avessi promesso di fare una cosa che costasse centomila lire, mi troverei impacciato; ma per una spesa di venticinque milioni, eh!, lasciate stare, ci sarà chi provvederà, nonostante le mie promesse. Io ho promesso, sicuro: ma se non ci sono denari, capirete bene, ad impossibilia nemo tenetur”.

Relazione di rettifica

MT2 Modo di governare di Depretis Come ha governato ?

Nonostante questo cinico candore la piccola navigazione di tutti i giorni – un occhio alla rotta e un occhio ai venti – **non era priva di un suo disegno politico: allargare il paese e allo stesso tempo comporre in una sintesi le tensioni che ne sarebbero risultate**. Disegno al tempo stesso progressista e conservatore o, meglio, progressista in un primo momento e conservatore in una fase immediatamente successiva, come aveva giustamente osservato Ferdinando Martini.

Attraverso una complessa architettura, il testo sviluppa per approssimazioni successive il giudizio dell'autore sul personaggio utilizzando la figura retorica della *correctio*. I due elementi del giudizio sono in MT1 contrapposti o per meglio dire, posti in una relazione di concessione²⁸ e poi in MT2 integrati tra loro e precisati con una riformulazione (“*o meglio*”), come si può osservare dalla Tabella 2. Tra i MT1 e MT2 si instaura una relazione di rettifica²⁹.

I giudizi sono inoltre supportati da specificazioni: *la legge sull'istruzione elementare obbligatoria, la riforma elettorale e l'abolizione della tassa sul macinato* e da una esemplificazione: “*Un esempio fra molti*”

La riformulazione finale della tesi può essere così sintetizzata: Depretis governò sulla base di un disegno politico, cioè quello di allargare il paese con una politica progressista in un primo momento e, in una fase successiva, di comporre le conseguenti tensioni attraverso una politica conservatrice. Alla prima fase vanno attribuite le tre grandi riforme³⁰, a quella successiva (da intendersi non strettamente in senso temporale³¹) il “governare alla giornata” cioè il *trasformismo*³². Tuttavia il testo *Governare alla giornata* non chiarisce le ragioni di fondo di questa linea politica legate all'instabilità della maggioranza e alle difficoltà di bilancio.

²⁸ La seguente formulazione lo potrebbe chiarire meglio: “Anche se fece qualche grande riforma, governò alla giornata”.

²⁹ Ferrari (2014: 157): «Con la relazione di rettifica (o revisione) viene ridimensionata la validità di un contenuto. [...] Nello scritto essa è oggetto di una scelta retorica che consente di dire nel contempo due cose non del tutto compatibili».

Sempre secondo Ferrari (2014: 161) la relazione di rettifica presenta come dominante il secondo enunciato (in questo caso MT). In tabella la direzione della freccia segnala il MT dominante.

³⁰ L'autore in questo paragrafo non cita l'adesione dell'Italia alla Triplice Alleanza che, pur non essendo una “riforma”, non può certo essere inclusa in tra le scelte “*alla giornata*”. Questa omissione rafforza l'idea che la prima formulazione della tesi sia una sorta di provocazione che prepara la successiva rettifica.

³¹ La legge sull'istruzione elementare obbligatoria fu approvata nel 1877, la riforma elettorale nel 1882 e l'abolizione della tassa sul macinato fu abolita definitivamente nel 1884.

³² Il concetto di trasformismo non è richiamato esplicitamente nel testo ma si può ricavare dalle parole dal seguente giudizio: “*governò alla giornata, facendo la somma ponderata delle richieste a cui doveva far fronte e misurandole attentamente in termini di voti?*”.

4.2.4. *La dimensione enunciativa-polifonica*

Alla dimensione enunciativa-polifonica corrispondono le “voci” del testo e la relazione tra quanto affermato dall'autore e quanto attribuito alla sua fonte principale (Martini) che qui è di piena sintonia.

Dal punto di vista enunciativo – polifonico il testo non presenta particolari difficoltà di lettura perché le diverse voci sono facilmente identificabili³³; solo l'ultimo enunciato richiede una più attenta analisi perché la “voce” dell'autore che esprime il giudizio storico finale su Depretis si sovrappone e si fonde con quella di Martini: “*Disegno al tempo stesso progressista e conservatore o, meglio, progressista in un primo momento e conservatore in una fase immediatamente successiva, come aveva giustamente osservato Ferdinando Martini?*”.

4.2.5. *La riscrittura come strategia di comprensione*

Come abbiamo già accennato, il livello di comprensione di un testo si può manifestare solo indirettamente, ad esempio attraverso le risposte a precise domande (*problem solving*) o attraverso una riformulazione per riduzione (riassunto).

Nel caso di questo testo è stato utilizzato un questionario di comprensione costituito da item di diversa forma sui vari nodi critici e sulla relazione tra il piano linguistico e le altre dimensioni del testo. Inoltre, per evidenziare meglio il principale nodo critico del testo, è stato chiesto agli studenti di produrre anche un breve riassunto. Dal successivo confronto con gli studenti è emerso che pochi di loro possedevano le informazioni minime per integrare il testo con le conoscenze enciclopediche necessarie alla sua piena comprensione³⁴, che avevano difficoltà ad individuare la tesi dell'autore nella sua esatta formulazione e a ricostruire la struttura logico-argomentativa di questo testo, breve ma denso. Riportiamo tre riassunti³⁵ che consentono di mettere a fuoco le criticità del testo.

Riassunto 1

Il governo Depretis, il cui obiettivo principale fu quello di allargare il paese, ebbe un disegno politico prima progressista e poi conservatore. (Ø)³⁶ Una caratteristica del governo, fu quella di non seguire un piano preciso, ma di procedere alla giornata; (Ø) Depretis promise un decreto legge per la “passeggiata ecologica” sapendo già di non poter attuare il progetto. (Ø) Depretis misurò le richieste del popolo in termini di voti, e (Ø) durante i suoi dieci anni di governo fece tre riforme importanti

Commento

Il riassunto non segnala le relazioni logiche tra gli enunciati (Ø) e riduce la complessa architettura del testo ad un elenco di affermazioni; per questa ragione il secondo enunciato entra in contraddizione con il primo (“*ebbe un disegno politico*” versus “*non seguire un piano preciso*”) ed evidenzia la difficoltà dello studente di cogliere e riformulare la complessità della tesi.

³³ 1. l'Autore, 2. Depretis. 3. Martini.

³⁴ La figura politica di A. Depretis ha invece un ruolo centrale nella storiografia italiana dell'Ottocento e la sua linea politica è ampiamente trattata nei manuali di storia.

³⁵ I riassunti, prodotti nella fase iniziale del corso, evidenziano il livello spontaneo di comprensione.

³⁶ Il simbolo (Ø) indica l'assenza dei dispositivi di coesione.

Riassunto 2

Durante i 10 anni del suo governo, Depretis emanò qualche riforma importante e allo stesso tempo lavorò giorno per giorno. (Ø) Depretis governò promettendo le richieste che le persone chiedevano, anche se sapeva che il più delle volte non le manteneva. Questa strategia serviva solo per aumentare il numero dei consensi. Un esempio è la promessa, poi non mantenuta, a due deputati di un decreto per la “passeggiata ecologica”. Tuttavia il disegno politico di Depretis passò da un modello progressista a un modello più conservatore .

Commento

Lo studente cerca di segnalare la struttura logica del testo attraverso dispositivi di coesione (sottolineati nel testo), con una discreta efficacia solo nella parte centrale, ma non riesce ad integrare il primo giudizio (*lavorò giorno per giorno*) con quello finale (*il disegno politico*): infatti con l'espressione “tuttavia il disegno politico” crea una relazione di opposizione tra un primo *disegno politico (il modello progressista)* che non è mai stato chiaramente indicato e un secondo (*il modello più conservatore*). È interessante notare che lo studente, al posto dell'originaria *alla giornata*, usa l'espressione *giorno per giorno*, che non contiene il significato di “*senza un piano*” presente in quella originaria.

Riassunto 3

Il governo di Depretis all'inizio era a stampo progressista e poi divenne a stampo conservatore. All'inizio era progressista perché aveva attuato tre riforme, ma del resto governava alla giornata senza un disegno preciso. Un esempio che ci fa dedurre del suo cambiamento politico è quello di una promessa fatta a due deputati che fin dall'inizio non aveva intenzione di mantenere.

Commento

La soluzione offerta da questo riassunto è interessante perché sostituisce l'originario *per il resto* con l'espressione *del resto*: nel testo *per il resto* ha la funzione sintattica di circostante e il sostantivo resto instaura un legame anaforico con “tutta l'azione politica”, cioè con un referente non espresso ma che deve essere ricavato per inferenza dal contesto. L'espressione *del resto*, da intendersi come *d'altro canto*, modifica l'originario valore sintattico e anaforico e la trasforma in un connettivo che rafforza il valore avversativo del *ma*. In questo modo, però, lo studente stravolge il pensiero dell'autore perché si perde il valore concessivo: al posto di “*Anche se fece qualche grande riforma, governò alla giornata*” lo studente intende: “*in ogni caso governò alla giornata*” .

Nel riassunto anche l'esemplificazione è travisata perché, secondo lo studente, l'autore la userebbe per motivare il concetto “*governare alla giornata*” che viene interpretato come “*governare senza un disegno politico*”, mentre invece nel testo *governare alla giornata* è accompagnato da due gerundi che rivelano il raffinato disegno politico del *trasformismo*: “*facendo la somma [...] delle richieste [...] e misurandole attentamente in termini di voti*”.

Solo in fase di discussione degli elaborati è stato possibile far emergere la difficoltà di integrare tra loro i due giudizi espressi dall'autore che trovano spazio in due distinti MT. L'esperienza descritta dimostra che per favorire la comprensione del testo è importante accompagnare il test con una discussione sui nodi critici e un'attività di riscrittura. Infatti, come negli esempi citati, alcuni nodi critici possono essere messi in luce più facilmente dal riassunto. In tutti e tre i casi si coglie la difficoltà di focalizzare correttamente la tesi dell'autore; inoltre, sul piano linguistico, le imprecisioni lessicali e gli errori sono

interessanti spie del grado di comprensione del testo, quando non sono delle vere e proprie “*strategie involontarie*” per dare un senso al testo³⁷.

4.3. *Il laboratorio di italiano scritto*

“*Se crociati fa rima con pirati?*” è stato proposto agli studenti di un laboratorio di italiano scritto. L'articolo è apparso il 30 giugno 2020 sul *Sole 24 Ore* e affronta il tema delle crociate, in particolare quella del 1202 che Cardini illustra presentando il libro di M. Montesano *Dio lo volle?*.

L'articolo, pensato per un pubblico colto, non è di facile lettura: è molto complesso sul piano della polifonia, ha uno stile brillante che richiede al lettore un certo sforzo interpretativo, presuppone una conoscenza molto dettagliata delle crociate, e in particolare di quella in questione.

4.3.1. *Il secondo testo: “Se crociati fa rima con pirati” di Franco Cardini*

«Le crociate – come assicura anche Cesare Pavese nei *Dialoghi con Leucò* – furono più di sette». Per la verità altri manuali scolastici, almeno fino a qualche anno fa, ne contavano anche più di otto: ed erano ancora pessimisti. Oppure ottimistici: dipende dai punti di vista. Il fatto è che, se per crociate s'intendono riduttivamente le «spedizioni condotte (sec XII-XIII) dai cristiani d'Occidente per strappare la Terrasanta dal dominio musulmano», come si esprime per esempio l'Enciclopedia Universale Garzanti (la “Garzantina”), esse furono molte di più. Se poi si pensa a tutte quelle che furono definite tali a livello di diritto canonico, secondo il quale a chi vi partecipava era accordata un'indulgenza plenaria, allora il numero di esse si dilata e l'orizzonte si complica. La parola “crociata” venne adottata molto tardi nel linguaggio giuridico ufficiale: non prima del Tre- Quattrocento, mentre di solito si dice che la “prima crociata” (che non si chiamava così) durò dal 1096 al 1099; e si continuarono a bandire spedizioni analoghe alla crociata fino al Settecento, occasionalmente anche più tardi.

Certo comunque, almeno a partire dal XII secolo, per una guerra che la Chiesa romana ritenesse non solo “giusta”, ma anche spiritualmente meritoria – per quanto vi fossero molte resistenze a definirla santa” – occorre una specifica bolla pontificia che la bandisse. E, nonostante l'oggetto finale fosse sempre la liberazione dei Luoghi Santi, erano considerate indirettamente volte a tale scopo anche quelle spedizioni bandite contro nemici vari della Chiesa e del papato: eretici vari come i cosiddetti “albigesi”, barbari pagani come gli slavi o i balti del Nordeuropa, signori ghibellini d'Italia, hussiti boemi, turchi ottomani (che almeno erano musulmani), presbiteriani britannici, perfino poveri indios centroamericani...

Insomma, un bel problema. Però la legittimazione, anzi la benedizione pontificia ci voleva: e quella ce l'avevano bella scritta su pergamena sigillata (“in gotico latino”, come hanno detto Guido Gozzano e Francesco Guccini) i nobili signori provenienti dalla Francia centrale e dal Piemonte nonché i marinai veneziani che nel 1202 fecero vela dalle coste di San Marco diretti in Terrasanta per combattere gli emiri, discendenti del gran Saladino, che occupavano Siria ed Egitto signoreggiando quindi – in grande discordia fra loro – la stessa Gerusalemme.

³⁷ L'ipotesi è molto suggestiva perché non considera l'errore come un mero incidente di percorso o una semplice lacuna grammaticale o concettuale. Sotto questo profilo l'errore nasce dal tentativo di dare un senso logico al pensiero dell'autore che lo studente non riesce a intendere correttamente; perciò è costretto a trasformare l'espressione linguistica del testo per farla aderire meglio a quello che lui stesso ha compreso.

Ce l'avevano, loro, la *bullā cruciatae*: e firmata nientemeno che da un pontefice straordinario, Lotario di Segni, noto come Innocenzo III. “Santa Impresa”, dunque: e più santa di così...

Ma a riconquistare i Luoghi Santi, strappati ai musulmani alla fine dell'XI secolo e da quelli riconquistati meno di un secolo più tardi, non ce la fecero. Le peripezie di quel grande esercito cristiano-occidentale, imbarcato su un'eccellente e costosissima flotta veneziana presa a noleggio, non condussero a nessuna riconquista, a nessuna liberazione. Ce ne racconta le vicende complesse, appassionanti e in fondo amare, Marina Montesano nel libro dall'ironico titolo – allusivo del motto della crociata – *Dio lo volle?*

Già: lo volle? Perché in realtà quei crucegnati compirono un'impresa ch'è una collana impressionante di atti di pirateria. I loro capi erano in discordia fra loro, mentre il doge Enrico Dandolo e i veneziani, loro compagni per non dir complici, erano altresì loro creditori: i soldi per il noleggio delle navi, difatti, non c'erano e bisognava farli saltar fuori da qualche[parte]. Ed ecco quindi i nostri eroi prima impegnarsi a recuperare per Venezia il porto dalmata di Zara, in quel momento occupato dal re d'Ungheria (ch'era crociato anche lui: ma in un'altra spedizione), quindi arrivati a Costantinopoli impicciarsi in un colpo di Stato e in una guerra civile fra i pretendenti al trono “bizantino” (cioè a quello dell'impero romano Oriente), quindi conquistare quell'impero e spartirselo incuranti dei richiami e perfino della scomunica del papa. Venne così fondato il cosiddetto “impero latino di Costantinopoli”, che durò poco più di un mezzo secolo e si concluse con l'ambigua restaurazione di un impero neogreco.

Di solito, si dice che l'impero romano d'Oriente, fondato da Teodosio alla fine del IV secolo, terminò con la conquista ottomana del 1453. Ma in realtà esso non si era mai ripreso dal colpo infertogli dagli euro-occidentali in quel 1204. Per alcuni, era finito allora; e qualcuno ha avanzato perfino l'ipotesi che appunto là potremmo concludere lo stesso Medioevo.

Fin qui la narrazione storica: e non c'è dubbio che Marina Montesano – storica del Mediterraneo e della stregoneria, che di recente ha debuttato anche come autrice di un romanzo – sia un'esperta ed efficace narratrice. Ma questo libro è anche fortemente problematico. A chi dare ragione, tra i bizantinisti per i quali quell'episodio fu il punto d'arrivo di una deliberata volontà occidentale di uccidere l'impero d'Oriente e i crociatisti che parlano invece di una “fatale” concatenazione di eventi e di malintesi? Il nucleo problematico del libro, in realtà, verte su questo: e lo fa dando anche ampio e puntuale conto delle fonti a nostra disposizione, l'analisi del quale è l'oggetto del capitolo più denso e stimolante di tutto il lavoro.

4.3.2. *L'attività di comprensione*

Anche del testo di Cardini sono stati esplorati, a partire dalla superficie linguistica, i contenuti informativi, la dimensione logico-argomentativa e la dimensione enunciativa polifonica. Ma la complessità del testo e lo scopo di produrre un riassunto hanno richiesto un approfondimento particolare dell'architettura testuale e della sua dimensione polifonica.

Sul piano linguistico sono da segnalare, tra gli altri, i seguenti aspetti che hanno importanti conseguenze sul piano informativo e referenziale:

- i legami anaforici da ricostruire come: *e quella ce l'avevano* per indicare *la legittimazione*; interessanti anche queste due catene anaforiche³⁸: “*Di solito, si dice che l'impero romano d'Oriente, [...] terminò con la conquista ottomana del 1453. Ma in realtà esso non si era mai*

³⁸ Una segnalata dalla sottolineatura e una dal grassetto.

*ripreso dal colpo infertogli dagli euro-occidentali in quel 1204*³⁹. Per alcuni, Q era finito **allora**; e qualcuno ha avanzato perfino l'ipotesi che appunto **là** potremmo concludere lo stesso Medioevo”;

- le forme ellittiche come: *Già: lo volle? Perché in realtà ...* La domanda, che riprende il titolo del libro “*Dio lo volle?*”, non è accompagnata dalla risposta esplicita (*no*)⁴⁰ ma direttamente dalla motivazione. Dio non lo volle perché i crociati, invece di liberare i Luoghi Santi e di ascoltare i moniti del papa, compirono una *collana impressionante di atti di pirateria*;
- Lo stile brillante, esemplificato dal seguente passo che richiede un notevole sforzo di ricostruzione dei nessi logici e dei legami anaforici: “*Ce l'avevano, loro, la bulla cruciatae; e firmata nientemeno che da un pontefice straordinario, Lotario di Segni, noto come Innocenzo III. “Santa Impresa”, dunque: e più santa di così [...]*”⁴¹.

4.3.3. I contenuti informativi del testo

In vista del riassunto non è sufficiente cogliere le informazioni date esplicitamente o che si possono inferire, è anche necessario cogliere la complessa stratificazione del testo e ricostruire la gerarchia delle informazioni per poter cancellare quelle secondarie.

Il testo contiene i seguenti nuclei tematici essenziali:

- 1) il numero delle crociate e i criteri per definire un evento storico come “*crociata*”;
- 2) la crociata del 1202 -1204, tema del libro di M. Montesano;
- 3) il giudizio storico sulla crociata affrontato dal libro.

Il primo nucleo, che costituisce la cornice storica dell'evento, sottolinea la complessa stratificazione del concetto di “*crociata*”, ma lo fa in modo indiretto, a partire da una dotta citazione⁴² e con sommi riferimenti alle vicende delle varie crociate. Il lettore deve conoscere l'argomento e, muovendosi tra i meandri del discorso di Cardini, deve estrarre il concetto essenziale: la *crociata* in senso “stretto” è una spedizione che ha per obiettivo la liberazione del Santo Sepolcro ed è legittimata da una bolla papale. Tuttavia, l'autore, alludendo al fatto che le “*guerre sante*” sono state ben di più, mette in discussione il concetto stesso di *Crociata*.

³⁹ *Quel 1204* è l'anno che conclude la Crociata.

⁴⁰ La domanda “*Dio lo volle?*”, che costituisce il titolo del libro, si presta a due risposte: *Sì*, se si considera che la crociata aveva la benedizione e l'autorizzazione del papa, contenuta nella *bullae*; *No*, se si considerano gli obiettivi (attaccare Costantinopoli) e le modalità dell'intervento: una *collana impressionante di atti di pirateria*, che portarono alla scomunica del papa. Questa ambiguità è confermata dal fatto che in un elaborato uno studente risponde *Sì*.

⁴¹ I nobili francesi e i veneziani avevano l'autorizzazione del papa (*bullae cruciatae*) e addirittura firmata da (e firmata nientemeno che da un pontefice straordinario, Lotario di Segni). Perciò (e dunque) la crociata era legittima (*più santa di così*). Questo richiamo a Innocenzo III accenna al suo disegno teocratico.

⁴² Nella prima citazione l'autore si riferisce al seguente passo tratto dal dialogo “*La Chimera*” dai *Dialoghi con Leuco*, di C. Pavese: «Volentieri i giovani greci andavano a illustrarsi e morire in Oriente. Qui la loro virtuosa baldanza navigava in un mare di favolose atrocità cui non tutti seppero tener testa. Inutile far nomi. Del resto le Crociate furono molte più di sette. Della tristezza che consunse nei tardi anni l'uccisore della Chimera, e del nipote Sarpedonte che morì giovane sotto Troia, ci parla nientemeno che Omero nel sesto dell'Iliade». La citazione serve a dilatare il concetto di *Crociata* e, indirettamente, sottolinea l'inutilità della lotta e della violenza, anche se intrapresa per nobili fini. I giovani greci che vanno a morire in Oriente rappresentano i Crociati.

Il secondo nucleo verte sulla crociata del 1202 e parte da una seconda dotta citazione⁴³ per sostenere che l'impresa, pur essendo partita con tutti i requisiti della *crociata*, si risolse in una “*collana impressionante di atti di pirateria*”. Anche in questo caso l'autore accenna alle vicende della crociata quel tanto che basta per sostenere la sua tesi e il lettore deve ricostruire gli eventi e metterli in relazione con i giudizi dello storico. In questa parte si accenna al libro della Montesano che viene ripreso e approfondito nel terzo nucleo tematico dove Cardini affronta “*il nucleo problematico del libro*”, cioè la domanda implicita: quale fu il movente che determinò l'esito della crociata? Cardini indica le due interpretazioni divergenti: “*la volontà occidentale di uccidere l'impero d'Oriente*” e “*una 'fatale' concatenazione di eventi e di malintesi*”. Come si vede, il riferimento al libro di Montesano viene messo a fuoco progressivamente e in modo diretto solo alla fine.

4.3.4. *La dimensione logica e l'architettura del testo*

La particolare difficoltà di questo testo (anche in vista del riassunto) è data dall'intreccio tra informazioni essenziali e informazioni secondarie, tra narrazione degli eventi e interpretazione storica. Perciò ricostruire l'architettura del testo è fondamentale per arrivare alla sua comprensione e al riassunto; ma questo passaggio richiede una trattazione più dettagliata. Come per il testo su Depretis, anche in questo caso l'analisi segue il modello proposto da Ferrari e si focalizza sui **movimenti testuali** qui facilmente identificabili perché a ciascun capoverso corrisponde un nucleo tematico unitario. Gli otto MT si accorpano poi in tre macro unità⁴⁴, ciascuna delle quali provvista di autonomo contenuto semantico.

La prima macro unità (MT1 e MT2) ha la funzione di *background*, offrendo contenuti che preparano gli sviluppi successivi del testo, la seconda (da MT3 a MT7) contiene la narrazione delle vicende, le motivazioni del fallimento e le conseguenze della conquista di Costantinopoli, la terza, costituita dal solo MT8, è in relazione di motivazione con tutta la seconda macro unità e accenna al dibattito storico sulle vere ragioni dell'evento secondo gli opposti punti di vista, di Bisanzio e dei crociati.

I diversi movimenti testuali sono collegati da *relazioni di composizione testuale*, a volte segnalate da connettivi o da altre strutture linguistiche, a volte non segnalate ma che devono essere ricavate dal lettore. Le relazioni segnalate sono sottolineate nel testo (vedi Tabella 3.).

Ciascun MT ha un contenuto unitario che ruota attorno ad un tema o a un'idea centrale.

Nello schema della Tabella 3. il nucleo tematico è riassunto da una nominalizzazione (**in grassetto**) e da una domanda (**in rosso**) a cui risponde il MT nel suo complesso.

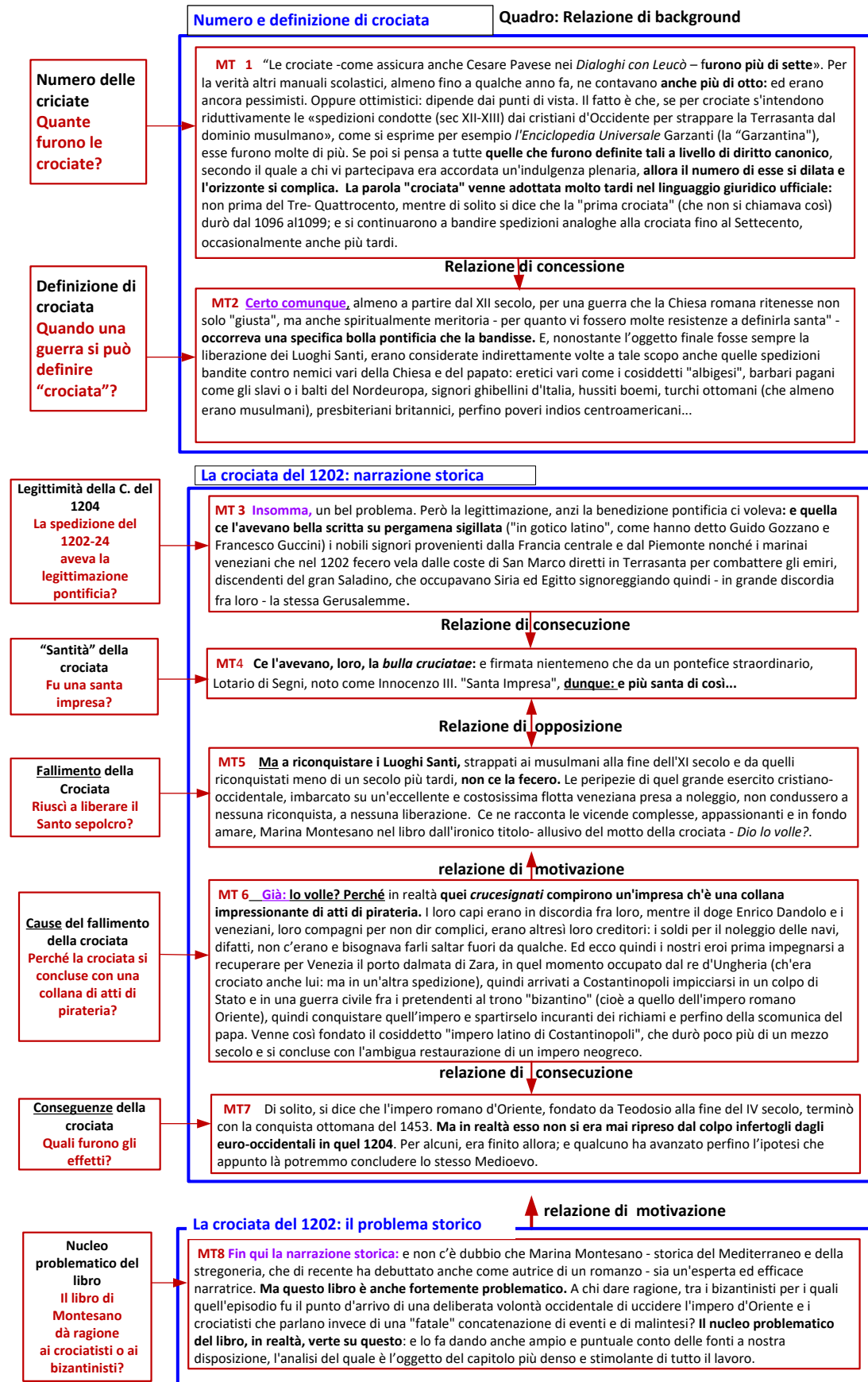
⁴³ “[...] *in gotico latino*, come hanno detto Guido Gozzano e Francesco Guccini” è una sottile allusione al fatto che anche la conquista del Nuovo Mondo ha le caratteristiche della *crociata*. La citazione è tratta da una strofa della poesia “*La più bella*”, in *Poesie sparse* di G. Gozzano:

«Ma bella più di tutte l'Isola Non-Trovata:
quella che il Re di Spagna s'ebbe da suo cugino
il Re di Portogallo con firma sugellata»
e bulla del Pontefice *in gotico latino*».

La strofa è ripresa letteralmente da F. Guccini nella canzone *L'isola non trovata*.

⁴⁴ Ferrari (2014: 98) prevede livelli superiori ma non li tratta esplicitamente

Tabella 3.



La tabella ricostruisce l'architettura complessiva del testo, facendo emergere i nuclei tematici fondamentali e le loro relazioni logiche. Ad esempio la prima macro unità contiene due nuclei tematici: il numero delle crociate e i criteri per definire una crociata; ma la relazione di concessione, ridimensionando l'importanza del primo, (MT1) mette in primo piano il secondo (MT2) e offre un criterio per la cancellazione di ciò che non è essenziale.

Inoltre la formulazione delle domande su ciascun MT è un interessante espediente didattico per portare in superficie il processo di *problem solving* che sta alla base della produzione del testo⁴⁵. Le domande sono utili sia per interrogare il testo in fase di comprensione sia come guida per la produzione del riassunto. Nel laboratorio, inizialmente si può proporre il grafico completo in tutte le sue parti (MT, relazioni di composizione testuale, nuclei tematici e domande) come base di partenza per la produzione del riassunto; in seguito con altri testi si può chiedere agli studenti di procedere in modo autonomo alla ricostruzione dell'architettura del testo.

4.3.5. La dimensione enunciativa-polifonica

La dimensione enunciativa-polifonica di questo testo è il risultato di un'orchestrazione particolarmente complessa: Cardini, nel presentare il libro “*Dio lo volle?*” non si limita a inserire la voce dell'autrice all'interno del suo discorso, ma dà la parola a molte altre voci che concorrono in modo diversificato alla costruzione del discorso. Alcune voci sono chiare (esempio 1, 2, 3) perché sono riportate nella forma del discorso diretto e i locutori (in grassetto) e i *verba dicendi* (sottolineati), chiamati anche “*cornici*” (si veda Calaresu, 2004) sono ben segnalati.

1. Le crociate – come assicura [...] **Pavese** [...] furono più di sette.
2. [...] le «spedizioni condotte (sec XII-XIII) dai cristiani d'Occidente per strappare la Terrasanta dal dominio musulmano», come si esprime ***l'Enciclopedia Universale Garzanti***
3. [...] “in gotico latino”, come hanno detto **Guido Gozzano e Francesco Guccini**

Invece i locutori degli esempi 4 e 5 non sono identificabili in maniera univoca: gli storici, i manuali scolastici (esempio 4), la Chiesa, i contemporanei, gli studiosi (esempio 5). L'esempio 5 non solo non chiarisce il locutore ma è anche difficile da inquadrare nel discorso generale sulle crociate perché sembra allargarne a dismisura il numero.

Quale rilievo hanno queste citazioni? Nello sviluppo complessivo dell'argomentazione solo l'esempio 2 contiene informazioni essenziali per definire il concetto di “crociata”; gli esempi 1, 3, 4 hanno invece un'importanza marginale: 1 e 4 servono a mettere in discussione il numero delle crociate; l'esempio 3 è solo una dotta citazione.

Il lettore deve saper interpretare le diverse “voci” del testo, in relazione sia al grado di condivisione dell'autore sia al contributo che esse forniscono al disegno complessivo del testo.

4. [...] si dice che la “prima crociata” [...] durò dal 1096 al 1099;

⁴⁵ La scrittura come processo di *problem solving* è ben illustrato da Piemontese (2002).

5. **Ø erano considerate** [...] volte a tale scopo anche quelle spedizioni bandite contro nemici vari della Chiesa e del papato: eretici vari come i cosiddetti “albigesi”, barbari pagani come gli slavi o i balti del Nordeuropa, signori ghibellini d'Italia, hussiti boemi, turchi ottomani, presbiteriani britannici, perfino poveri indios centroamericani [...].

La voce di Montesano ha, ovviamente, un ruolo di gran lunga più rilevante di tutte le altre perché lo scopo del testo è la presentazione del suo libro (esempi 6, 7, e 8). Tuttavia Cardini non la fa comparire nelle forme più consuete del discorso diretto come avviene negli esempi 1, 2, 3. Quando riferisce il discorso dell'autrice del libro, come nell'esempio 6, lo fa senza che le sue parole siano chiaramente a lei riconducibili; ma, citando il locutore solo alla fine del discorso, lascia al lettore il compito di metterlo in relazione con la fonte.

6. Ma a riconquistare i Luoghi Santi, strappati ai musulmani alla fine dell'XI secolo e da quelli riconquistati meno di un secolo più tardi, non ce la fecero. Le peripezie di quel grande esercito cristiano-occidentale, imbarcato su un'eccellente e costosissima flotta veneziana presa a noleggio, non condussero a nessuna riconquista, a nessuna liberazione. Ce ne racconta le vicende complesse, appassionanti e in fondo amare, **Marina Montesano**⁴⁶

Di incerta attribuzione è l'esempio 7 dove Montesano non è neppure nominata ma, per inferenza, l'intero contenuto del passo potrebbe essere riferito al suo libro. Questa strategia enunciativa rende difficile distinguere le due voci – quella della fonte e quella dell'autore – che parlano all'unisono.

7. Perché in realtà quei *crucesignati* compirono un'impresa ch'è una collana impressionante di atti di pirateria. I loro capi erano in discordia fra loro, mentre il doge Enrico Dandolo e i veneziani, loro compagni per non dir complici, erano altresì loro creditori: i soldi per il noleggio delle navi, difatti, non c'erano e bisognava farli saltar fuori da qualche. Ed ecco quindi i nostri eroi prima impegnarsi a recuperare per Venezia il porto dalmata di Zara, in quel momento occupato dal re d'Ungheria (ch'era crociato anche lui: ma in un'altra spedizione), quindi arrivati a Costantinopoli impicciarsi in un colpo di Stato e in una guerra civile fra i pretendenti al trono “bizantino” (cioè a quello dell'impero romano Oriente), quindi conquistare quell'impero e spartirselo incuranti dei richiami e perfino della scomunica del papa.

Inoltre è difficile ricostruire la polifonia dell'esempio 8: l'autore riferisce che **il libro di Montesano** riporta **due voci** contrapposte, cioè quella dei **bizantinisti** e quella dei **crociatisti**. Alla complessità della polifonia si aggiunge la vaghezza del contenuto che si limita ad enunciare il tema senza fornire importanti informazioni di supporto (ad esempio: chi sono i bizantinisti e i crociatisti? Sono storici a noi contemporanei o sono storici del tempo?) Questa reticenza si spiega con lo scopo del testo che non è tanto quello di informare esaustivamente il lettore ma quello di incuriosirlo per spingerlo a leggere il libro.

⁴⁶ L'inserimento del nome “Marina Montesano” alla fine del discorso e separato dalla virgola produce sul lettore un “effetto sorpresa” e lo costringe a reinterpretare una parte del discorso prima attribuito presumibilmente all'autore del brano. A tale proposito Calaresu (2004: 149-158), parla di forme esplicite vs. implicite di discorso riportato (DR). Le forme esplicite presentano un ancoraggio linguistico palese o immediato, grazie alla presenza chiara di una cornice, mentre quelle implicite possono presentare un ancoraggio non immediato (forme quasi esplicite) o uno contestuale (che richiede un riconoscimento interpretativo da parte dell'interlocutore). La posizione della cornice (che, se presente, qualifica il discorso come esplicito o quasi esplicito) è dunque importante: in particolare, se posposta, produce un effetto del tutto differente dalla posizione iniziale che prepara il lettore annunciando la presenza di un DR.

8. A chi dare ragione, tra i bizantinisti per i quali quell'episodio fu il punto d'arrivo di una deliberata volontà occidentale di uccidere l'impero d'Oriente e i crociati che parlano invece di una "fatale" concatenazione di eventi e di malintesi? **Il nucleo problematico del libro**, in realtà, verte su questo [...].

Infine l'esempio 9, che riflette sulle conseguenze della spedizione, è un altro interessante esempio di polifonia: i locutori dei passi riportati sono nascosti da pronomi impersonali o indefiniti e nel dibattito tra le diverse voci l'autore inserisce la sua (che qui presentiamo in corsivo), senza tuttavia prendere una posizione definitiva sulle conseguenze storiche di lungo periodo della crociata.

9. Di solito, **si dice** che l'impero romano d'Oriente, fondato da Teodosio alla fine del IV secolo, terminò con la conquista ottomana del 1453. *Ma in realtà esso non si era mai ripreso dal colpo infertogli dagli euro-occidentali in quel 1204. Per alcuni⁴⁷, era finito allora; e qualcuno ha avanzato perfino l'ipotesi* che appunto là potremmo concludere lo stesso Medioevo.

Come si è visto da questi esempi la dimensione enunciativo – polifonica del testo è strettamente correlata con la dimensione logica perché aiuta a capire la linea argomentativa dell'autore.

4.3.6. *I riassunti prodotti dagli studenti*

I riassunti prodotti nel laboratorio di scrittura offrono molti contributi alla comprensione dei processi di letto-scrittura che abbiamo tratteggiato nelle pagine precedenti e ci permettono anche di ricostruire i criteri in base ai quali le informazioni sono state selezionate o cancellate. I riassunti, infatti, evidenziano non solo le competenze grammaticali e semantiche in senso stretto, ma anche il livello di comprensione globale del testo, la capacità di selezionare le informazioni sulla base di criteri di rilevanza e di congruenza e, infine, la capacità di riferire i contenuti del testo di partenza sotto una nuova prospettiva enunciativa- polifonica che sposti il centro deittico dall'autore dell'articolo (Cardini) all'autore del riassunto, riformulando nella nuova prospettiva anche le altre voci del testo. Questi parametri costituiscono altrettanti indicatori per la valutazione dell'elaborato.

Un elemento particolarmente critico è rappresentato dall'*incipit* del riassunto che dovrebbe mettere a fuoco gli elementi essenziali del testo "fonte" e dovrebbe definire la nuova situazione comunicativa, distanziando l'autore del riassunto da quello del testo.

Le seguenti domande permettono di individuare le informazioni essenziali da inserire nell'*incipit*: Qual è il tipo di testo? Chi è l'autore del testo? Dove e quando è stato pubblicato? Qual è il nucleo essenziale del testo? Quali sono le "voci" essenziali del testo?

⁴⁷ Calaresu (2004: 161-163) parla in casi come questi di DR nella forma di discorso indiretto glossato «dal momento che in queste forme la cornice funziona da 'glossa' chiarificatrice all'interno o ai margini della citazione» e «la parte corrispondente alla citazione indiretta è indipendente o sintatticamente 'estranea' rispetto alla cornice». Nel nostro esempio, dunque, abbiamo una forma tradizionale di discorso indiretto DI che precede quella di discorso indiretto glossato (DIG), pragmaticamente funzionale allo scarico della responsabilità enunciativa da parte dello scrivente..

4.3.7. Che cosa ci dicono i riassunti?

Riassunto 1

Iniziamo l'analisi dei riassunti da un esempio positivo:

(22) Franco Cardini, autore dell'articolo "Se crociati fa rima con pirati", pubblicato sul Sole 24 Ore del 28 giugno 2020, discute di crociate e dei loro effetti, ponendo particolare attenzione a quella del 1202 grazie al volume della storica Marina Montesano, intitolato "Dio lo volle?". Considerate spedizioni effettuate da eserciti cristiani occidentali, le crociate avevano **lo scopo di liberare i Luoghi Santi dai musulmani** e, in base al diritto canonico, garantire l'indulgenza plenaria ai suoi partecipanti. **Tuttavia**, per essere definite giuste e meritorie, **necessitavano di una bolla pontificia**. Anche la crociata del 1202 fu accompagnata da una "bulla cruciatae", emanata nello specifico da Papa Innocenzo III; **nonostante ciò**, questa non bastò a rendere l'impresa "giusta". **Infatti**, se **da un lato** la Terrasanta non fu liberata, **dall'altro** la crociata fu costellata da una serie di azioni che poco avevano a che fare con gli originari motivi della guerra e che, **al contrario**, furono visti come più simili alla pirateria. La stessa Marina Montesano, nel libro sopra citato, mette in risalto i fatti che portarono all'epilogo della crociata che avrebbe dovuto liberare Gerusalemme: dal noleggio di costose navi in partenza da Venezia e la relativa consapevolezza della mancanza di denaro per pagarle, fino alla ricerca di una soluzione che portò (?) **In conclusione**, ciò che l'autore mette in evidenza è la problematica presentata nel libro della Montesano attraverso una serie di fonti storiche, ovvero la questione dei bizantinisti e dei crociatisti. In altre parole, i primi sostengono che la caduta dell'Impero romano d'oriente fu deliberatamente voluta dagli occidentali, mentre i secondi considerano il tutto come un insieme fatale di eventi e malintesi. (278/818)

Commento

- L'incipit inquadra bene la situazione comunicativa.
- Il riassunto seleziona correttamente le **informazioni essenziali sulle crociate** e le mette in relazione di parziale opposizione con la crociata del 1202.
- Il disegno complessivo del testo è ben evidenziato dai **connettivi testuali**.
- Il livello linguistico è nel complesso efficace.
- Interessante il modo in cui risolve il rapporto tra la "voce" Cardini e quella di Montesano

Riassunto 2

"Se crociati fa rima con pirati" è un articolo di giornale, scritto da Franco Cardini e pubblicato il 28 giugno 2020 sul quotidiano "Sole 24". Il testo tratta il tema delle crociate, in particolare quella del 1202, che si concluse con il saccheggio di Costantinopoli, argomento affrontato anche dalla storica Marina Montesano nel suo libro "Dio lo volle?".

Il numero delle crociate è incerto e dipende dal significato che si dà a questa parola. Generalmente la prima viene collocata tra il 1096 ed il 1099, nonostante il termine stesso sia stato adottato nel linguaggio giuridico nel Tre-Quattrocento.

A partire dal XII secolo, la Chiesa cominciò a riconoscere le guerre come "giuste" e spiritualmente meritevoli qualora fossero dichiarate da una specifica bolla pontificia. Nonostante lo scopo finale fosse sempre la liberazione della Terrasanta, le seguenti spedizioni furono anche contro i nemici della Chiesa e del papato come i barbari pagani, i turchi ottomani e gli indios centroamericani.

Un esempio di spedizione, legittimata dal pontefice Innocenzo III, è quella del 1202, riportata nel libro "Dio lo volle?". Marina Montesano racconta le vicende che videro protagonisti i marinai veneziani, i quali, imbarcati su navi prese a noleggio, partirono alla volta della Terrasanta per combattere gli emiri, un popolo discendente dal gran Saladino, che occupavano Siria ed Egitto. La spedizione dell'esercito cristiano-occidentale non portò, però, alla liberazione del Luoghi Santi. Al contrario, come scrive Cardini, l'impresa fu una "collana impressionante di atti di pirateria" a causa della mancanza di soldi per il noleggio della flotta. L'esercito, quindi, fu costretto da Venezia a recuperare il porto dalmata di Zara, allora occupato del re d'Ungheria, e conquistare Costantinopoli nel 1204 per poi fondare "l'Impero latino di Costantinopoli".

Dopo il colpo, l'impero romano d'Oriente non si riprese più e, secondo alcuni, si potrebbe addirittura concludere il periodo medievale. Ma, se da un lato il libro "Dio lo volle?" narra le vicende della spedizione del 1202, dall'altro tratta anche una questione fortemente problematica. Il capitolo più importante e denso di tutto il lavoro verte proprio su due scuole di pensiero: i bizantinisti, che appoggiano l'idea di una volontà occidentale di uccidere l'impero d'Oriente, ed i crociati, i quali sostengono che si sia trattato solo di malintesi.

Nel secondo esempio lo studente non riuscendo a cogliere bene lo scopo della discussione sulle crociate, non seleziona le informazioni essenziali e non riesce a trasferire nel riassunto la struttura logica del testo. La trattazione della Crociata del 1202, centrale nell'articolo di Cardini, diventa così solo un esempio di crociata.

Alcuni errori nella scelta del lessico o delle forme verbali evidenziano carenze linguistiche ma possono essere anche la spia di difficoltà interpretative del testo. Ecco un esempio:

Testo di Cardini	Riassunto
A chi dare ragione, tra i bizantinisti per i quali quell'episodio fu il punto d'arrivo di una deliberata volontà occidentale di uccidere	i bizantinisti, che <u>appoggiano l'idea di una</u> volontà occidentale di uccidere [...]

nella frase: "*i bizantinisti, che appoggiano l'idea di una volontà occidentale di uccidere [...]*" l'espressione "*appoggiano l'idea*" introduce una notevole ambiguità perché potrebbe significare "*sono d'accordo con la volontà degli occidentali*" al posto del più corretto "*sostengono che gli Occidentali volevano [...]*".

Riassunto 3

L'articolo 'Se crociati fa rima con pirati' di F. Cardini mette in primo piano la difficoltà a distinguere quante e quali furono le crociate, poiché furono considerate tali non solo le spedizioni per liberare la Terrasanta dal dominio musulmano ma anche le spedizioni contro i nemici della Chiesa e del papato. Dal dodicesimo secolo era necessaria una bolla pontificia che bandisse la guerra Santa per definirla 'crociata' ma questo significava non solo liberare le terre Sante dai nemici, ma anche combattere contro di essi. Il problema dunque nasce dal risultato di queste guerre, poiché gli eserciti cristiano-occidentali non riuscirono mai a riconquistare effettivamente le terre sante, ma si limitarono a combattere contro i musulmani. Di questo ne racconta il libro 'Dio lo volle?' di Marina Montesano. Alla domanda se 'Dio lo volle?' si può rispondere sì, perché pare che l'intenzione dei crociati fosse compiere atti di pirateria senza però raggiungere l'obiettivo prefissato dalla bolla papale e questo perché i loro comandanti erano in conflitto fra loro. Come spiegato nell'articolo, i crociati furono impegnati in un colpo di Stato e in una guerra civile per la conquista del trono bizantino, che successivamente portò alla fondazione dell'Impero latino di Costantinopoli. Il libro quindi verte proprio su questo problema, se ebbero ragione i bizantinisti a pensare che l'episodio avvenne per il solo desiderio di conquista di un Impero o se ebbero ragione i crociati che nel voler riconquistare le Terre sante furono coinvolti in una serie di malintesi.

Il terzo riassunto manifesta gravi carenze in tutte le principali dimensioni prese in considerazione, a partire dall'*incipit*. La comprensione globale del testo è molto carente: ad esempio la crociata del 1202 è completamente ignorata, anche quando si parla delle vicende raccontate nel libro "Dio lo volle?" della Montesano, di cui fraintende completamente il significato.

Lo studente tenta una riscrittura per generalizzazione, integrando diverse informazioni ma stravolgendo la logica del testo. Nell'*incipit* lo studente introduce correttamente il problema del numero delle crociate: "Cardini mette in primo piano la difficoltà a distinguere quante e quali furono le crociate". Ma quando lo riprende, non riesce a ricostruire il pensiero di Cardini: mentre l'autore mette in relazione la definizione di crociata con lo **scopo** (liberare la Terrasanta) e le **condizioni** (essere bandite da una bolla pontificia), lo studente invece la mette in relazione con il **risultato**:

Il problema dunque nasce dal risultato di queste guerre, poiché gli eserciti cristiano-occidentali non riuscirono mai a riconquistare effettivamente le terre sante, ma si limitarono a combattere contro i musulmani.

Riassunto 4

Infine ecco un riassunto, prodotto applicando maldestramente il *copia-incolla*: dopo un *incipit* corretto, il testo presenta molti e gravi problemi in tutte le dimensioni da noi considerate. In particolare lo studente applica la *cancellazione* e il *copia-incolla* senza seguire un'efficace strategia di selezione delle informazioni.

L'articolo di Franco Cardini, pubblicato sul Sole 24 Ore del 28 giugno 2020, tratta il tema della crociata del 1202 e si interroga sulle motivazioni del suo esito prendendo in esame il testo di Montesano.

Le crociate furono più di sette, afferma Pavese nei Dialoghi con Leucò. Mentre secondo molti manuali storici ne contavano più di otto. Se per crociate s'intendono "spedizioni condotte dai cristiani d'Occidente per strappare la Terrasanta dai mussulmani" (nel XII-XIII) esse furono molte di più.

Infatti tutte quelle che erano definite a livello canonico erano partecipate da coloro che cercano un'indulgenza plenaria.

La parola "crociata" venne adottata non prima del Tre-Quattrocento, mentre la prima crociata durò dal 1096 al 1099.

A partire dal XII secolo, per una guerra che la Chiesa ritenesse non solo "giusta" ma spiritualmente meritoria occorre una specifica bolla pontificia.

L'oggetto era sempre la liberazione dei luoghi Santi, erano considerate a tale scopo anche le spedizioni bandite contro vari nemici della Chiesa e del papato.

La benedizione pontificia l'avevano scritta su pergamena sigillata, i nobili signori provenienti dalla Francia e dal Piemonte nonché i marinai veneziani nel 1202 fecero vela dalle coste di San Marco diretti alla Terrasanta per combattere gli emiri, che occupavano Siria ed Egitto signoreggiando in discordia tra loro Gerusalemme. Ce l'avevano la Bulla Cruciatæ, firmata da un pontefice noto come Innocenzo III. Ma riconquistare i Luoghi Santi, non ce la fecero né i territori strappati nel XI né quelli conquistati un secolo dopo. Le peripezie del grande esercito cristiano-occidentale non condussero a nessuna riconquista e a nessuna liberazione.

I crucesignati compirono un'impresa. I loro capi erano in discordia fra loro ma Enrico Dandolo e i veneziani erano loro creditori. Prima si impegnarono a recuperare Venezia occupato dal re d'Ungheria, arrivati a Costantinopoli si imbarcarono in un colpo di stato e in una guerra civile fra i pretendenti al trono "bizantino", quindi conquistare l'impero e spartirselo incuranti dei

richiami e della scomunica del papa. Venne così fondato “l'impero di Costantinopoli”, che durò mezzo secolo.

L'impero romano d'Oriente, fondato da Teodosio terminò con la conquista ottomana del 1453. In realtà non si era più ripreso dal 1204.

Marina Montesano, storica, sia un'esperta ed efficace narratrice. A chi dare ragione, tra bizantinisti per i quali quell'episodio fu il punto d'arrivo di una volontà occidentale di uccidere l'impero d'Oriente e i crociati che parlano di una fatale concatenazione di eventi.

Il nucleo verte su ciò e lo fa analizzando l'oggetto del capitolo più denso e stimolante di tutto il lavoro.

Osservazioni

1. Nel passo che segue sono travisate le relazioni di composizione: la relazione di **rettifica** (*Per la verità*) diventa nel riassunto una relazione di **opposizione** (*mentre*) non giustificata dal contenuto perché *più di sette* non è in opposizione (non esclude) *più di otto*.

Testo di Cardini

Le crociate – come assicura anche Cesare Pavese nei Dialoghi con Leucò – furono più di sette». **Per la verità** altri manuali scolastici, almeno fino a qualche anno fa, ne contavano anche più di otto: [...]

Riassunto

Le crociate furono più di sette, afferma Pavese nei Dialoghi con Leucò. **Mentre** secondo molti manuali storici ne contavano più di otto.

2. Sul piano logico compositivo la seguente manipolazione del testo è particolarmente interessante: lo studente applica il *copia-incolla* ad una porzione particolarmente complessa sul piano sintattico e logico-compositivo, ma fa delle operazioni che ne sovvertono completamente la dimensione logica.

Lo studente elimina le parti in rosso e ricava due enunciati che collega con una relazione di motivazione (*infatti*).

Testo di Cardini

[anche più di otto: ed erano ancora pessimisti. Oppure ottimistici: dipende dai punti di vista]. **Il fatto è che, se** per crociate s'intendono riduttivamente le «spedizioni condotte [...] dai cristiani d'Occidente per strappare la Terrasanta dal dominio musulmano»,[...] esse furono molte di più. **Se poi si pensa a** tutte quelle che furono definite tali a livello di diritto canonico, **secondo il quale a chi** vi partecipava era accordata un'indulgenza plenaria, **allora il numero di esse si dilata e l'orizzonte si complica.**

Riassunto

Se per crociate s'intendono “spedizioni condotte dai cristiani d'Occidente per strappare la Terrasanta dai mussulmani “(nel XII-XIII) esse furono molte di più. **Infatti** tutte quelle che erano definite a livello canonico erano partecipate da coloro che cercano un'indulgenza plenaria.

Per ridurre il testo senza riscriverlo lo studente isola alcune porzioni e modifica i dispositivi di coesione. (*il fatto è che, se ... → se ...*). L'errore più grave si concentra nel

secondo enunciato che nel testo ha una funzione **di aggiunta**⁴⁸ rispetto al primo (*se poi...allora*) mentre nel riassunto assume una (improbabile) funzione di motivazione (*infatti*); inoltre il riassunto cancella l'unità informativa di primo piano (*il numero di esse si dilata e l'orizzonte si complica.*), e recupera due informazioni di sfondo, manipolandone il contenuto per tentare di dare un senso logico al pensiero.

Questo esempio rende evidente che la strategia *copia-incolla*, applicata senza una reale comprensione dei contenuti e travisando completamente il raffinato meccanismo logico-compositivo del testo, è completamente fuorviante.

3. Le frasi marcate, tipiche del parlato e presenti nel testo in funzione espressiva, devono essere manipolate con particolare cura, come dimostra l'esempio che segue. Il passo *ce l'avevano bella scritta* significa che i nobili signori e i marinai veneziani erano in possesso di una bolla pontificia autentica (*bella scritta su pergamena sigillata*). Questo passo nel riassunto diventa: *l'avevano scritta su pergamena sigillata*, cioè che i nobili e i veneziani avevano scritto la bolla. In realtà lo studente ha capito il concetto, come si può vedere dal passo successivo, ma è stato tradito dalla frase marcata.

Testo di Cardini

Però la legittimazione, anzi la benedizione pontificia ci voleva: e quella ce l'avevano bella scritta su pergamena sigillata ("in gotico latino", come hanno detto Guido Gozzano e Francesco Guccini) i nobili signori provenienti dalla Francia centrale e dal Piemonte nonché i marinai veneziani che nel 1202 fecero vela dalle coste di San Marco diretti in Terrasanta per combattere gli emiri, discendenti del gran Saladino, che occupavano Siria ed Egitto signoreggiando quindi - in grande discordia fra loro - la stessa Gerusalemme. Ce l'avevano, loro, la bulla cruciatae: e firmata nientemeno che da un pontefice straordinario, Lotario di Segni, noto come Innocenzo III. "Santa Impresa", dunque: e più santa di così...

Riassunto

La benedizione pontificia l'avevano scritta su pergamena sigillata, i nobili signori provenienti dalla Francia e dal Piemonte nonché i marinai veneziani nel 1202 fecero vela dalle coste di San Marco diretti alla Terrasanta per combattere gli emiri, che occupavano Siria ed Egitto signoreggiando in discordia tra loro Gerusalemme.

4. Infine la polifonia del testo è ignorata dallo studente, come si può vedere dal seguente passo del riassunto

Marina Montesano, storica, sia un'esperta ed efficace narratrice. A chi dare ragione, tra bizantinisti per i quali quell'episodio fu il punto d'arrivo di una volontà occidentale di uccidere l'impero d'Oriente e i crociati che parlano di una fatale concatenazione di eventi.

Il nucleo verte su ciò e lo fa analizzando l'oggetto del capitolo più denso e stimolante di tutto il lavoro.

Senza introdurre il libro della Montesano sulla crociata, lo studente non riesce a indicare i riferimenti polifonici necessari per dare senso al suo discorso (chi "dà ragione"? A chi dà ragione? Quale nucleo? Il capitolo di quale libro? Scritto da chi?).

⁴⁸ Ferrari (2014: 155).

4. QUALCHE RIFLESSIONE FINALE A MO' DI CONCLUSIONE

1. La prima osservazione, nata dall'esperienza del laboratorio di italiano, è che la scrittura ha un ruolo fondamentale nella comprensione del testo: infatti in fase di ricezione i processi di elaborazione del pensiero che nascono dal tessuto linguistico sono pressoché istantanei, intuitivi, evanescenti e possono sfuggire al controllo razionale. Così, al termine del processo di decodifica, il lettore si può formare idee e convinzioni, schemi mentali e abbozzi provvisori che, se non si traducono in un discorso, non consentono di mettere ordine al pensiero. La riscrittura ha, perciò, il ruolo essenziale di ordinare, chiarire, rendere comunicabile il pensiero, innanzitutto al lettore stesso, in modo da consentirgli di illuminare le zone d'ombra del testo e di far emergere le domande inesprese, le eventuali informazioni non date ma recuperabili con processi inferenziali. Perciò la riscrittura restituisce al testo di partenza la sua dimensione referenziale e logico-critica, all'interno di un nuovo tessuto linguistico ed una nuova situazione enunciativa e polifonica. Tutto questo è possibile solo se chi scrive sa trasformare profondamente il testo di partenza, abbandonando la strategia del copia-incolla.

2. Come abbiamo visto dagli esempi di riassunto, il livello grammaticale e quello semantico del testo non sono solo un indice di una più o meno adeguata competenza linguistica dello scrivente, ma anche la spia del suo grado di comprensione.

Alcuni riassunti lasciano il lettore stupito per l'entità e la gravità dei "microstravolgimenti" che colpiscono il testo di partenza. Ecco un esempio significativo:

Testo di Cardini	Riassunto
<i>Per la verità <u>altri manuali scolastici</u>, [...], ne contavano <u>anche più di otto</u>: [...]</i>	<i><u>Mentre secondo molti manuali storici</u> ne contavano più di otto.</i>

Questa particolare riscrittura non genera solo un grave anacoluto perché sparisce il soggetto che diventa un circostanziale (per introdurre il tema della frase o forse per attribuire a manuali il ruolo di "voce"), ma produce anche significativi slittamenti semantici: manuali scolastici diventa manuali storici; altri diventa molti; nella riscrittura di "anche più di otto" si elimina l'avverbio anche che nel testo di partenza ha la funzione (con altre espressioni) di sfumare il contenuto.

Di fronte a casi come questo si pone il seguente problema: fino a che punto gli errori sintattici e semantici si possono separare dai problemi di comprensione?

La competenza linguistica ha certamente un ambito autonomo di valutazione, ma nel riassunto la lingua è profondamente condizionata dai processi di comprensione perché questo tipo di scrittura è una forma di testo particolare che traduce con altre parole sia il pensiero altrui da cui si genera sia il linguaggio altrui di cui si nutre. Per questo gli studenti tendono ad adottare la strategia del copia-incolla come una sorta di citazione letterale del testo. Ma la necessità di ridurre il testo – nel caso specifico ad un terzo – li obbliga a fare delle scelte e a riformulare il discorso.

Da un punto di vista didattico la comprensione costituisce, quindi, il prerequisito essenziale per la produzione del riassunto e il docente, prima di analizzare gli errori formali, deve assicurarsi che lo studente abbia ben compreso il testo se vuole aiutarlo a migliorare l'espressione linguistica.

3. Inoltre nel riassunto, come in ogni scrittura di sintesi, la cancellazione delle informazioni non essenziali è un'operazione fondamentale. In qualche caso la scelta è

abbastanza facile⁴⁹; ma molto spesso è impossibile cancellare le informazioni secondarie partendo da singole porzioni di testo. Infatti questa operazione può avvenire solo dopo che è stata ricostruita la gerarchia informativa di tutto il testo, mettendo le singole informazioni in relazione con l'architettura complessiva.

Il testo di Cardini è un buon esempio per illustrare l'importanza e la delicatezza di questo processo. Come abbiamo visto dai riassunti (riassunto 2 e 4), se lo studente non ha ben compreso che cosa l'autore intenda realmente, cerca di riportare nei dettagli tutta la discussione sul numero delle crociate, comprese anche le dotte citazioni.

Sul piano didattico il modello della scuola di Basilea si è rivelato uno strumento essenziale per ricostruire la gerarchia del testo. Come abbiamo esemplificato con i testi: *“Governare alla giornata”* e *“Se crociati fa rima con pirati”* è necessario partire dalla segmentazione in movimenti testuali, ricostruire la gerarchia interna di ciascun movimento e individuare le relazioni di composizione testuale tra i movimenti. Solo al termine di queste operazioni emerge la struttura complessiva del testo ed è possibile procedere alla cancellazione, alla generalizzazione e all'integrazione, cioè è possibile applicare le macroregole del riassunto.

4. Infine la particolare tipologia di testi scelta per i laboratori di scrittura ha costretto gli studenti a confrontarsi con un variegato campionario di scritture, più rappresentativo delle attuali tendenze della lingua italiana rispetto ai manuali scolastici e ai testi frequentati in precedenza. Non si è trattato solo di misurarsi con forme linguistiche innovative, tipiche dell'italiano neostandard, ma anche di capire la progressione tematica, gli schemi di pensiero, i procedimenti retorici della scrittura brillante degli articoli di giornale. Questi testi presuppongono un “lettore esperto” in grado di colmare le lacune informative attivando i processi inferenziali e le conoscenze del contesto; insomma un lettore attivo e capace di misurarsi in modo autonomo con ogni tipo di testo. Le attività di comprensione, di analisi e di riscrittura del laboratorio di italiano possono contribuire a formare un lettore esperto e permettono di esercitare le competenze di letto - scrittura necessarie per affrontare il percorso universitario.

5. In conclusione, alla domanda iniziale: “la scrittura si può davvero insegnare?”, il riassunto ci permette di dare una risposta affermativa, offrendo interessanti risposte anche alle altre questioni: “Quale modello di lingua scritta proporre? Quali generi testuali insegnare? Quali occasioni di scrittura offrire? Come valutare le produzioni scritte degli studenti?”

Questa particolare forma di scrittura (o meglio di riscrittura) è una buona palestra per esercitare gradualmente le complesse competenze della produzione scritta: infatti libera lo studente dalla sindrome della pagina bianca, cioè dal problema ideativo; lo obbliga a misurarsi con un'ampia gamma di contenuti informativi, generi testuali e modelli linguistici; lo costringe ad adottare una scrittura sintetica, lavorando sulla riformulazione dell'enunciato; infine lo fa riflettere sulla nuova situazione comunicativa e sulla dimensione polifonica del testo.

⁴⁹ Come nelle esemplificazioni o nelle illustrazioni: «Si ha una **relazione di illustrazione** quando un contenuto, tipicamente concreto, viene proposto per rendere più comprensibile e chiara una precedente asserzione [...]. Quando si illustra scegliendo una persona, un oggetto, un fatto ecc. che vengono esplicitamente – tramite un connettivo o altro – evocati come rappresentanti di un paradigma si ha una **relazione di esemplificazione**», Ferrari (2014: 149-150).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2011), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- Basile G., Guerriero A., Lubello S. (2012), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Carocci, Roma
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano
- Cisotto L., Novello N. (2012), “La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, pp. 41-57.
- Colombo A. (2011), *A me mi*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Aguianno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto*, Carocci, Roma.
- Eurostat (*indagine sulle forze di lavoro, 2019*) – report ISTAT 2020.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- 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*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. (2020), “Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare”, in Dota M., Polimeni G., Prada M. (a cura di), *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>.
- Guerriero A. (a cura di) (2021), *Scrivere idee per la didattica della scrittura*, Franco Casati Editore, Firenze
- Lucisano P. (1988), “Appunti sui primi risultati dell'indagine IEA-IPS”, in *Ricerca educativa*, anno V, N. 2-3, pp. 211-229.
- MIUR, Indicazioni nazionali del 2012: *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*:
http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0098normat/4640modifi_cf2.htm.
- Piemontese E. (2002), “La scrittura: un caso di problem solving”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 5-40:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Maria-Emanuela-Piemontese-La-scrittura-un-caso-di-problem-solving.pdf>.
- Romano S. (1998), *Storia dell'Italia dal Risorgimento ai nostri giorni*, Longanesi, Milano.
- Takala S., Lucisano P. (1988), “La misurazione delle abilità di produzione scritta”, in *Ricerca educativa*, V, 2-3, pp. 15-34.
- Truffelli E. (2014), “Comprendere per migliorare lo studio: analisi e riflessioni a partire da un'esperienza biennale di sostegno alle matricole universitarie”, in *Giornale italiano della ricerca educativa*, III, 1, pp. 91-104:
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/298>.

Sitografia

- MIUR - Piano di Orientamento e Tutorato 7 - UniSco Ateneo Coordinatore: Padova:
https://pot.scienze.unipd.it/lingue/wp-content/uploads/sites/3/2019/07/Presentazione-POT-7-scuole_PADOVA.pdf.