

# INDIVIDUARE LA POLIFONIA NEI TESTI ESPOSITIVI-ARGOMENTATIVI: QUANDO IL CAPOVERSO AIUTA

Paola Marinetto<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Per quanto riguarda il suo piano principale – sottratti cioè i suoi Incisi –, un testo si articola dunque caratteristicamente in Capoversi, che sono composti a loro volta da Enunciati, collegati all'interno dei piani referenziale-tematico, logico-argomentativo, enunciativo-polifonico, tipologico.

Sempre caratteristicamente gli Enunciati sono costituiti a loro volta da Unità Testuali, a cui abbiamo dato il nome di Unità Informative. [...] L'individuazione di questa architettura testuale semantico-pragmatica è il risultato della combinazione di due operazioni cognitive diverse, che interagiscono l'una con l'altra: un'operazione *top-down* di natura inferenziale, che prende in considerazione anche le informazioni date dal cotesto, e un'operazione *bottom up* di decodifica linguistica. Se quest'ultima operazione è possibile, è perché in alcuni suoi aspetti la lingua è capace di offrire indicazioni testuali: o confermando le operazioni interpretative *top-down* oppure imponendo Unità testuali che senza di essa non esisterebbero. [...] (Ferrari *et al.*, 2018: 31)

Inizio da questa lunga citazione perché risulta particolarmente chiara e sintetica, ma soprattutto perché qui mi propongo di riflettere, a partire da tali considerazioni, sulla plurivocità dei testi espositivi e argomentativi, ossia sul piano enunciativo-polifonico. In particolare vorrei soffermarmi su alcuni strumenti della lingua che ci consentono di confermare o disconfermare le operazioni cognitive di tipo *top-down* a livello dello specifico piano che voglio considerare, in particolare in quei testi che presentano il fenomeno della polifonia<sup>2</sup>.

Il motivo della mia riflessione e il suo obiettivo sono didattici: trovare degli “strumenti” di tipo linguistico che (attraverso operazioni di *bottom up*) aiutino a comprendere l'alternarsi delle voci in un testo, quando questo, oltre alla voce dell'autore, ne presenti altre, a volte in contrapposizione con la prima, a volte in accordo o in appoggio.

In un precedente lavoro su questo stesso tema (Marinetto, 2020a), cioè sulla polifonia dei testi, alle osservazioni nate dagli errori degli studenti commessi nella comprensione e riscrittura sintetica di un articolo di Umberto Eco, tratto da una “Bustina di minerva”, seguivano alcune osservazioni su analoghe difficoltà incontrate nel comprendere e riassumere testi tratti dai manuali scolastici del biennio. In quell'articolo le riflessioni didattiche erano però relative ad un possibile utilizzo dei testi letterari a tale scopo (senza nulla togliere ad altri usi, più consoni alla natura di tali testi). In particolare mi concentravo

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

<sup>2</sup> Alle riflessioni di Bachtin (1968) sul romanzo polifonico di Dostoevskij (da lui contrapposto a quello monologico precedente e considerato “una nuova varietà” di romanzo che aveva segnato una svolta nell'evoluzione del genere) sono seguite da parte di altri studiosi delle messe a punto del termine in accezione più specificamente linguistica. Si veda su questo Mortara Garavelli (2009).

sul discorso riportato e sui tempi verbali in una novella di Pirandello e sul discorso indiretto libero in un racconto di Joyce. L'obiettivo didattico era la comprensione del testo e specificamente l'utilizzo di elementi linguistici per l'individuazione dei diversi punti di vista. Ossia, anche in quel caso, un'operazione di tipo *bottom up* di decodifica linguistica a conferma o disconferma delle operazioni interpretative di tipo *top down*, di cui si parla nella citazione iniziale. Qui invece le riflessioni saranno relative a testi espositivi e argomentativi (come del resto il testo di Eco da cui partiva quella riflessione), testi nei quali tali difficoltà sono talvolta assai alte e risultano di grosso inciampo alla comprensione degli studenti universitari, cui il corso sulla comprensione del testo e i corsi di scrittura erano rivolti<sup>3</sup>. I testi e le analisi qui riportati si riferiscono a questi corsi.

## 2. CAMPO DI INTERVENTO E RIFERIMENTI TEORICI

Mi limiterò qui, dunque, a lavorare sul piano enunciativo-polifonico dell'organizzazione semantica del testo, quello che «registra il modo in cui lo scrivente dà voce alle parole e al punto di vista di altre persone», e che «interagisce con i livelli tematico-referenziale e logico-argomentativo, precisandoli e arricchendoli» (Ferrari, Lala, Zampese, 2021: 143-163). Si tratta di caratteristiche dei testi che consistono prevalentemente nelle modalità con le quali si riportano le parole altrui o ci si riferisce implicitamente a un altro punto di vista. Nel primo caso si parla di discorso riportato, che consiste nella riproduzione di una situazione comunicativa che tipicamente ha luogo in un momento diverso da quello dell'enunciazione in atto (ossia del momento in cui l'autore scrive il testo, o il lettore lo legge, che convenzionalmente vengono fatti coincidere).

Ma vi sono altre modalità per inserire in un testo, in modo più implicito (e quindi più sfuggente), una voce diversa da quella dell'autore attraverso strutture /elementi linguistici che permettono di intravedere il distanziamento o l'adesione da parte dello scrivente da un punto di vista diverso dal suo. Delle due modalità quella più studiata è il discorso riportato, che riguarda, per quanto attiene alla lingua scritta, in primo luogo al problema della fedeltà del riportare la parola altrui nei testi giornalistici, ma che, nella tradizione italiana, è stato maggiormente studiato nei suoi aspetti letterari, ossia nei modi in cui uno scrittore mette sulla carta le parole e i pensieri dei suoi personaggi.

Tradizionalmente il discorso riportato si articola in quattro forme: il discorso diretto, il discorso indiretto (subordinato), il discorso indiretto libero e il discorso diretto libero, gli ultimi due descritti, erroneamente, come specifici dello stile letterario<sup>4</sup>. Tali forme si possono differenziare, nella lingua scritta, per diversi aspetti: la cornice, le segnalazioni grafiche, i tempi verbali, gli elementi deittici riguardanti la persona, il tempo e il luogo, e si collocano tutte e quattro su una scala tra i due poli della diegesi e della mimesi, in cui il primo viene saturato dal discorso indiretto e il secondo dal discorso diretto. Molti studi hanno però dimostrato che la testualità del discorso riportato è assai più complessa e che, oltre a queste quattro forme più tradizionali, ne esistono altre in uso nella lingua sia parlata sia scritta, e che i confini tra i quattro campi sono piuttosto labili<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Mi riferisco, qui e nel proseguimento del testo, ai corsi tenuti presso l'Università di Padova negli a.a. 2019-2020 e 2020-2021 e alle riflessioni condivise tra me e i colleghi Campagnolo e Iannacci.

<sup>4</sup> Calaresu (2004) osserva che le ultime due forme sono invece molto utilizzate anche nella lingua parlata non letteraria.

<sup>5</sup> Mi riferisco soprattutto a Calaresu (2004), che da parte sua riporta, sintetizza e sviluppa studi precedenti, in ambito italiano soprattutto quelli di Mortara Garavelli (1985 e 1995).

Oltre al discorso riportato vi sono altri modi di riferirsi al pensiero di altri, dei quali non si riconoscono chiaramente le parole e i pensieri, ma di cui si intravedono i profili, che sono inglobati in relazioni logico-argomentative, come analizzato in Ducrot (1984)<sup>6</sup>.

Intendo occuparmi qui solo del piano enunciativo-polifonico, articolato nelle due modalità indicate interagenti<sup>7</sup> tra loro, cercando di capire come questo si intrecci con gli altri piani e quali segnali linguistici si possano trovare come indizi delle voci in senso stretto, o dei pensieri in senso lato, in un testo caratterizzato da polifonia. Il mio approccio è di tipo teorico-pratico: nei successivi paragrafi cercherò di mostrare come e in quale misura abbiamo utilizzato gli studi di riferimento (a partire dalle riflessioni e dalle sintesi del gruppo coordinato da Angela Ferrari) per gli scopi didattici che ci proponevamo negli insegnamenti OFA e nei corsi di scrittura<sup>8</sup>.

### 3. INDIVIDUARE LA POLIFONIA ATTRAVERSO I CAPOVERSI E IL DISCORSO RIPORTATO

Consideriamo il testo che segue, che viene qui riprodotto nella veste grafica originaria, in particolare con i capoversi con cui appariva nella rivista da cui è stato tratto (ma qui segnalati, per motivi comunicativi, anche attraverso la loro numerazione). Si tratta di uno dei testi con i quali abbiamo lavorato nel corso sulla scrittura di sintesi e qui cercherò di ricostruire il percorso fatto nelle relative lezioni, percorso che si è concluso (come per gli altri testi utilizzati) con la richiesta di produrne un riassunto. Ho scelto questo testo come esempio perché si presenta molto ricco sul piano polifonico e, sebbene sia risultato piuttosto difficile per gli studenti, mi è parso tuttavia adatto per un compito sfidante, collocandosi dunque per loro correttamente a livello di “zona di sviluppo prossimale”.

Nel percorso attuato nelle classi e condiviso con i colleghi, il primo *step* è sempre stato il lavoro sulla comprensione minuta, cioè un’interazione con gli studenti per accertarci che i punti di maggiore difficoltà fossero stati compresi. Ci potevano essere difficoltà lessicali, oppure riguardanti gli aspetti della coesione, o l’enciclopedia necessaria per comprendere, o le inferenze richieste. In questo testo molte difficoltà riguardavano l’enciclopedia personale: allusioni a fatti che gli studenti non conoscevano, in particolare relativi all’ambito politico, ma anche riflessioni “esistenziali” che la giovane età dei nostri studenti non consentiva loro di cogliere.

Tralascio qui questo passaggio, che è però un passaggio obbligato: senza aver preliminarmente discusso e spiegato i punti di criticità, nessun lavoro successivo può risultare utile<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Cfr. Ferrari (2017: 241-247) e Ferrari, Lala, Zampese (2021: 153-163).

<sup>7</sup> Mortara Garavelli (2009: 76), commentando le analisi di Bachtin, scrive: «Non mi pare appropriato tracciare una demarcazione tra DR e polifonia come se si trattasse di (insiemi di) fenomeni contigui e alternativi, escludentisi l’uno l’altro, perché, come si è già detto, la classificazione di Bachtin *attraversa* le categorizzazioni sintattiche (e pragmatiche) del DR, le taglia, per così dire, in profondità, non si sovrappone ad esse, né riempie eventuali posti vuoti in una tassonomia».

<sup>8</sup> Si veda l’articolo introduttivo alla presente monografia.

<sup>9</sup> Alle pagine 667-678 si può trovare una scheda-guida su questa fase di lavoro nelle classi.

## La sindrome di John Kennedy di G. Romagnoli

Il 22 novembre 1963 John Kennedy fu assassinato a Dallas

1. Questo amico si siede, beve un sorso, mette giù il bicchiere, dice: «Non devo più vederla. O salterà il mio matrimonio. Non posso permettermelo. Tronco oggi, adesso. Basta. Mai più. Cancellata».

Aspetto. Si crogiola nella decisione presa. Offro consulenza psicologica per cinque centesimi. Dico: «Bene. Poi ti prenderà la sindrome di John Kennedy».

«In che senso?».

«Lei diventerà John Kennedy».

«Spiega».

«John Kennedy. Governa meno di tre anni poi muore ammazzato. Giovane, bello, sorridente, atterrato al Love Field con la promessa di una nuova frontiera. Conosci la storia. Muore. Da martire. E diventa un mito. Una cosa di cui non ci liberiamo più. Cinquant'anni dopo siamo ancora qui, ossessionati, a parlarne. Chi l'ha ammazzato? Come scopava? Amava, a modo suo, Jackie? Ma soprattutto: che presidente sarebbe stato se non fosse morto a Dallas? Come sarebbe cambiato il destino di tutti quanti? Il punto è questo: se Kennedy vive, delle due l'una, o diventa davvero un grande o svapora, manco riletto come un Carter o sputtanato come Clinton. Anche se non ce li vedo, perfino i repubblicani, a criticare un uomo per essere andato a letto con Marilyn, mica Monica. Invece Kennedy muore e diventa molto più che un grande. Diventa un mito, appunto. Il fantasma di quel che avrebbe potuto essere e non è stato. L'icona del rimpianto. La donna con cui vuoi troncargli adesso, subito: stessa cosa. Falla fuori oggi e diventa John Kennedy. Forever. Fra qualche anno, decennio, alla fine della vita, ti girerai indietro e ti domanderai: come sarebbe stato se? O peggio, ti dirai: quanto sarebbe stato bello se. È una sindrome inevitabile. Uomo avvisato: stai ammazzando John Kennedy».

2. Mi guarda perplesso e spaventato. Sa che c'è del fondamento nelle mie parole. Potrei fargli decine di esempi. Prendi James Dean. Fa tre film (niente di che) e muore. Brucia la sua gioventù, come da copione. Avesse vissuto, avesse fatto trenta film, delle due l'una: o diventava un memorabile Marlon Brando oppure un trascurabile Matt Damon. Invece: il John Kennedy dello schermo. Da bambino vidi giocare nel Bologna un giovane centrocampista di nome Franco Liguori. Il prossimo Bulgarelli, si disse. Un pugno di partite stupende e poi un brutto infortunio per un'entrata killer di Romeo Benetti, l'Oswald in maglia rossonera. Liguori è stato uno dei miei Kennedy. Se non si fosse rotto chissà che sorte diversa e magnifica avrebbe avuto il Bologna.

3. Li riconosco al volo gli uomini che hanno incontrato John Kennedy. Non è difficile, è capitato quasi a tutti. Prima o poi uno compie l'errore che sta per fare il mio amico: prendere una storia qualunque e farne un mito, il rimpianto dei giorni d'inverno, John Kennedy. A cinquant'anni dalla sua morte, Jill Abramson, direttrice del New York Times, ha scritto un articolo dal titolo *The Elusive President*, il presidente inafferrabile, in cui afferma che: «Valutarlo è impossibile, poiché il martirio ha sovrastato l'uomo che era e i risultati che ha ottenuto». Poi aggiunge: «Su di lui hanno scritto quarantamila libri e non uno che fosse degno di nota». Dissento.

4. Ho appena finito *If Kennedy Lived*, di Jeff Greenfield. L'autore è un commentatore televisivo appassionato di storia alternativa, quella che comincia dalla domanda: che cosa sarebbe successo se? E dà tutte le risposte. Se, scrive Greenfield, a Dallas la mattina del 22 novembre 1963 avesse continuato a piovere, l'auto del presidente avrebbe mantenuto il tettuccio sollevato, il plexiglas avrebbe fatto parziale scudo ai colpi sparati da Oswald, Kennedy sarebbe stato ferito, ma sarebbe sopravvissuto, ancora una volta. Idolatrato dalla gente,

avrebbe conquistato un secondo mandato contro Goldwater. Avrebbe ritirato le truppe dal Vietnam, avviato un rapporto con Kruscev, scaricato Lyndon Johnson. Avrebbe difeso i diritti civili, seppur con prudenza e per tornaconto. Dopo otto anni con lui, l'America sarebbe passata direttamente a un'altra star, Ronald Reagan: impossibile a quel punto retrocedere a Nixon. Jackie non avrebbe divorziato: uscendo dalla Casa Bianca sarebbe andata direttamente a New York con i figli a occuparsi di editoria, risparmiandosi l'odissea greca. If Kennedy Lived, se Kennedy avesse vissuto. Invece smise di piovere, il tettuccio fu abbassato e il resto è storia. James Dean è bruciato, Franco Liguori ha smesso anzitempo di giocare a pallone. E il mio amico troncherà la relazione pericolosa. Dopodiché, per altri cinque centesimi, la verità.

5. Noi vogliamo John Kennedy nelle nostre vite. Ci serve qualcosa che finisca adesso perché possa non finire più: un fantasma a futura memoria, il dolce rimpianto che verrà, quella cosa che, arrivati al fondo di una vita con alti e bassi, potremo rievocare per dire che abbiamo avuto l'altra possibilità e se avesse continuato a piovere, se non ci fosse stato l'incidente, se non avessimo troncato, sarebbe stato tutto stupendo: diritti civili, due Oscar e avremmo vissuto felici e contenti. In lode delle vite non vissute s'intitola non a caso l'ultimo libro della psicostar inglese Adam Phillips. In lode. La storiografia alternativa è una consolazione, un esercizio di stile, una medicina immaginaria. La vita è quel che resta dopo ogni bivio, dopo la curva dietro la quale hanno sparato a John Kennedy. Sarebbe stato meglio se avesse continuato a piovere.

*Vanity Fair*, 23 novembre 2013.

Inizio dunque l'illustrazione a partire dal secondo passaggio: l'osservazione dell'aspetto tipografico del testo. I capoversi non sono segnalati solo dal punto a capo, ma sono divisi in "blocchi"<sup>10</sup>. È una scelta redazionale, ma, proprio perché non comune negli articoli di giornale, va sicuramente presa in considerazione.

La prima domanda da porsi è se questa divisione in parti testuali grafiche abbia qualche relazione con gli aspetti del significato. Sappiamo (e gli studenti già sapevano da lavori svolti in precedenza su altri testi) che i capoversi, tipicamente, non sono casuali. Scrive Angela Ferrari (2018: 96): «Dal punto di vista formale, il punto a capo delimita un'unità testuale a cui diamo il nome di Capoverso. In prospettiva semantico-pragmatica, il Capoverso è associato al Movimento Testuale. Collocato entro l'architettura globale del testo, esso è una meso-Unità Testuale». Il capoverso è dunque un'unità testuale intermedia, tra l'enunciato e il paragrafo (Ferrari specifica in nota che, in tale accezione, il paragrafo è un'unità superiore al capoverso: mi attengo qui a tale scelta).

Più avanti si legge: «La ratio su cui si fonda la scelta di andare a capo può avere quattro tipi di motivazione: tematico-referenziale, logico-argomentativa, enunciativo-polifonica, tipologica». Di seguito, di ciascuna motivazione vengono portati degli esempi.

Qui intendo concentrarmi solo sull'aspetto enunciativo-polifonico, ma non è possibile ignorare che esso interagisce in modo efficace (e complesso) con gli altri aspetti. Con gli studenti, in lezioni precedenti e con altri testi, ci eravamo riferiti soprattutto all'aspetto tematico-referenziale: la divisione in capoversi era stata utile per individuare i sotto-temi rispetto al tema centrale del testo.

Vediamo dunque ora come la divisione in blocchi possa aiutare a individuare e analizzare l'aspetto enunciativo-polifonico.

<sup>10</sup> Seguendo Corno (2019: 114) si tratta del cosiddetto "blocco inglese", in un certo senso capoverso rafforzato, la cui individuazione «facilita la lettura del testo, e che, appunto per questo, è usato soprattutto nella scrittura tecnica e aziendale, nei fogli illustrativi, nelle ricerche e nelle tesine in senso stretto».

### 3.1. *L'analisi del testo*

Il primo blocco è un dialogo a due voci: quelle dell'autore e di un amico non meglio precisato, e, come dialogo, il cambio di turno viene segnalato dal punto a capo (che dunque non va considerato come segnale del passaggio ad altro blocco di testo).

Dal punto di vista enunciativo le due voci vengono segnalate graficamente dai due punti e dalle virgolette che distinguono le cornici (*dice, dico*) dalla parte citata: si tratta dunque di un discorso diretto. Sono individuabili anche gli elementi deittici di persona che caratterizzano inequivocabilmente la presenza di discorso diretto, essendo riferiti a due centri deittici (lo scrittore del testo e l'amico)<sup>11</sup>.

Nella parte finale del capoverso il dialogo si trasforma in una sorta di monologo<sup>12</sup> dell'autore che travalica sia l'occasione dello scambio dialogico, sia il dubbio dell'amico per introdurre il tema principale del testo: la morte prematura di J. Kennedy ha fatto di lui un mito, così diventerà un mito, un rimpianto, la donna con cui l'amico vuol troncicare.

Dal punto di vista enunciativo il blocco contiene dunque un dialogo a due voci (che rappresenta anche due diversi punti di vista); dal punto di vista tematico, introduce il tema centrale del testo, e dal punto di vista logico (dal momento che il testo si presenta complessivamente come un'argomentazione) ne introduce il primo (e principale) argomento: la morte prematura e inaspettata di John Kennedy ha fatto di lui un mito.

Inoltre possiamo osservare anche che dal punto di vista tipologico il blocco è un dialogo, diversamente dal resto del testo, ma che la sua parte finale (quella monologica) si avvicina all'argomentazione che è caratteristica del testo nella sua interezza. Questo elemento è un segnale dell'unitarietà del testo<sup>13</sup>.

Il secondo blocco mantiene i due centri deittici, segnalati dalla prima persona singolare ad indicare l'autore e dalla terza persona singolare ad indicare l'amico (*Mi guarda perplesso e spaventato. Sa che c'è del fondamento nelle mie parole*), ma non si presenta più come un dialogo, anche se ancora segnala due punti di vista. Ora però è il solo autore a parlare, e a presentare altri due argomenti a sostegno della sua tesi: come era accaduto per John Kennedy, anche James Dean e Franco Liguori, per la loro prematura scomparsa dalle scene (rispettivamente del cinema e del calcio) sono diventati dei miti. Il fatto che la loro carriera si sia interrotta bruscamente e violentemente non ha consentito alla storia di fare il suo corso normale, e ha lasciato dunque il rimpianto e l'incognita di ciò che avrebbe potuto essere.

Dal punto di vista enunciativo dunque il secondo blocco presenta prevalentemente una sola voce, quella dell'autore (anche se compare una sorta di *vox populi* sotto forma di discorso diretto libero: *Il prossimo Bulgarelli, si disse*); dal punto di vista tematico, un nuovo sotto-tema e dal punto di vista logico altri due argomenti a sostegno della tesi. Dal punto di vista testuale, qui si abbandona la forma dialogica per quella di un'argomentazione che caratterizza tutto il testo.

<sup>11</sup> In Calaresu (2004: 95) «Ricordiamo, infatti, che il centro deittico, indicato anche con l'espressione '*io-adesso-qui*' o *ego-hic-nunc* (o *origo* secondo la terminologia di Bühler (1936), è il punto centrale di riferimento personale, spaziale e temporale su cui vertono, e in relazione al quale si determinano, le coordinate deittiche dell'enunciazione. Partendo quindi dall'individuazione di quanti e quali centri deittici (quanti e quali "io, qui, adesso") siano presenti nel discorso che contiene un DR, saremo in grado di riconoscere abbastanza nettamente le due diverse situazioni che differenziano le forme dirette da quelle indirette – e si tratta di parametri ugualmente validi sia per le forme scritte che parlate di DR».

<sup>12</sup> Non si tratta infatti di polifonia in senso bachtiniano, in quanto la seconda voce è funzionale a quella dell'autore: per utilizzare la classificazione dello studioso, si tratta di parola "monodirezionale".

<sup>13</sup> Un testo si caratterizza per tre proprietà: continuità (collegamento tra unità testuali), unitarietà (presenza di un nucleo semantico centrale) e progressione (accrescimento progressivo dell'informazione), Ferrari (2014: 118-119).

Il terzo blocco presenta due voci distinte, quella dell'autore e quella di Jill Abramson, allora direttrice del New York Times. Questa seconda voce viene presentata attraverso il discorso diretto subordinato<sup>14</sup> e il discorso diretto tradizionale segnalati dalle virgolette e dalle cornici. Il blocco si conclude con il verbo *dissentito* che esprime il pensiero dell'autore.

Il punto di vista enunciativo esprime dunque due voci e due opinioni, ma la particolarità sta nel fatto che l'autore concorda con la prima opinione della giornalista (*Valutarlo è impossibile, poiché il martirio ha sovrastato l'uomo che era e i risultati che ha ottenuto*), ma non con la seconda (*Su di lui hanno scritto quarantamila libri e non uno che fosse degno di nota*), e lo afferma esplicitamente (attraverso il verbo *dissentito*, messo in rilievo dalla sua forma di enunciato autonomo).

Dal punto di vista tematico il blocco è poco compatto, in quanto presenta due sotto-temi<sup>15</sup> (se ragionassimo solo su questo aspetto sarebbe forse opportuno, didatticamente, dividerlo in due movimenti testuali), mentre dal punto di vista logico l'autore sta procedendo nell'argomentazione, in quanto il dissenso dalla Abramson lo avvicina all'adesione all'opinione della prossima fonte citata. La voce della Abramson risulta poco significativa nella sua argomentazione, poco più che un pretesto per avvicinarsi alla tesi.

Il quarto blocco presenta due voci, quella dell'autore e quella di Jeff Greenfield di cui viene citato il libro *If Kennedy lived*. Per presentare la seconda voce l'autore si serve di un discorso diretto non segnalato dalle virgolette, ma segnalato dalla cornice interna<sup>16</sup> (*Se, scrive Greenfield, a Dallas la mattina del 22 novembre 1963...*). L'assenza delle virgolette rende difficile il riconoscimento delle due voci: dove finisce il pensiero della fonte citata? Dove inizia quello dell'autore?

Si può ipotizzare che il confine tra le due voci sia l'enunciato *If Kennedy Lived, se Kennedy avesse vissuto*, perché di seguito si portano argomenti che non possono essere di Greenfield, ma sono certamente dell'autore (*Invece smise di piovere, il tettuccio fu abbassato e il resto è storia. James Dean è bruciato, Franco Liguori ha smesso anzitempo di giocare a pallone. E il mio amico troncherà la relazione pericolosa*). Mi sembra interessante che questa segnalazione lacunosa<sup>17</sup> coincida con l'accordo dell'autore con la fonte citata, e che il non segnalarlo in maniera esplicita metta in luce il fatto che non se ne voglia differenziare chiaramente<sup>18</sup>.

Dal punto di vista tematico viene introdotto il punto di vista della storia alternativa applicato alla morte di Kennedy, utile a sviluppare il sotto-tema già individuato nel primo blocco: cosa sarebbe successo in America, nel mondo e nella vita privata di Jackie se Kennedy non fosse stato assassinato a Dallas?

Dal punto di vista logico-argomentativo il testo si sta avvicinando alla tesi, che verrà esplicitata nel blocco successivo e che qui viene anticipata dall'enunciato *Dopodiché, per altri cinque centesimi, la verità*.

Il quinto blocco dal punto di vista logico presenta la tesi: *Noi vogliamo John Kennedy nelle nostre vite*. Qui l'autore non si limita più ad affermare che la morte o l'interruzione improvvisa di una carriera crea dei miti, ma sostiene che noi tutti vogliamo questo, vogliamo cioè aver qualcosa da rimpiangere, qualcosa che, se fosse avvenuto, riteniamo che sarebbe stato migliore rispetto alla vita realmente vissuta. Per far questo, si appoggia (e siamo sul piano comunicativo-polifonico) ad un'altra fonte, della quale riporta solo il titolo del libro e il nome dell'autore e con la quale concorda totalmente (ma i lettori

<sup>14</sup> Di discorso diretto subordinato parla Stojmenova (2018: 220-221), in Ferrari *et al.* (2018), intendendo il discorso diretto virgolettato introdotto dalla congiunzione *che*.

<sup>15</sup> In Ferrari *et al.* (2018: 99) si parla, accanto al movimento testuale semplice, anche di una forma complessa, nella quale vi è un co-ordinamento fra gli enunciati preminenti, che possono essere più di uno.

<sup>16</sup> Per gli effetti e la posizione della cornice (soprattutto quella posposta) si veda Calaresu (2004: 153-158).

<sup>17</sup> In assenza di cornice o con una cornice lontana Calaresu parla di maggiore o minore esplicitezza.

<sup>18</sup> La parola altrui è "passiva", nelle mani dell'autore. Si veda su questo Bachtin (1968: 256).

possono capire solo che l'accordo riguarda il titolo, perché del libro non viene riferito altro): *In lode delle vite non vissute s'intitola non a caso l'ultimo libro della psicostar inglese Adam Phillips. In lode.*

Come viene presentata quest'altra voce? Senza la segnalazione grafica delle virgolette o del corsivo a indicare i confini del titolo, anzi, con la ripetizione di parte del titolo in un enunciato autonomo, ad indicare l'adesione dell'autore alla tesi di Phillips.

In conclusione possiamo dire che i segnali della lingua, in questo caso le segnalazioni grafiche dei movimenti testuali, mostrano l'intreccio tra i diversi piani del discorso: quello enunciativo-polifonico, quello tematico, quello logico-argomentativo e anche, parzialmente, quello tipologico, in quanto a un primo blocco che si contraddistingue per essere un dialogo, si passa poi (attraverso la voce finale monologica dello stesso blocco) all'impianto prevalente del testo, quello argomentativo-monologico. In particolare la divisione in blocchi (coincidenti, sul piano semantico, con i movimenti testuali) risulta funzionale soprattutto al piano enunciativo-polifonico ed è un utile "strumento" linguistico nella segnalazione della polifonia. Se questa è l'analisi cui voglio arrivare, cerco ora di ricostruire l'aspetto didattico: come l'abbiamo spiegato agli studenti? Attraverso quale tipo di interazione? Con quali risultati?

### 3.2. *La didattica*

Nostro obiettivo con gli studenti non era di trattare/approfondire l'argomento del discorso riportato, né, al suo interno, di distinguere il discorso diretto da quello indiretto. Ci proponevamo invece di utilizzare gli studi su tale argomento per sostenere la comprensione del testo (di cui qui riferisco solo l'aspetto enunciativo-polifonico): di aiutare gli studenti ad individuare le diverse voci presenti nel testo e ad attribuirle correttamente alle fonti citate, distinguendole da quella dell'autore. Questa osservazione vale anche per l'individuazione dei movimenti testuali e dei segnali, anche grafici, che permettono di riconoscerli.

Presento di seguito alcuni strumenti didattici da noi pensati e utilizzati con gli studenti nel corso delle lezioni sul testo in questione.

1. Una *scheda che mette in luce le possibili difficoltà presenti nel testo* (scheda 1) che è stata utilizzata come una guida nella presentazione iniziale del testo. Nel suo uso si sono attuate diverse procedure, a seconda delle situazioni: o gli studenti a turno leggevano un blocco di testo e poi dovevano autonomamente individuarne le difficoltà e rispondervi; o l'insegnante, visto che lo studente di turno non riusciva a evidenziare i punti critici, poneva delle domande; o l'insegnante chiamava in gioco altri studenti per mettere in luce le difficoltà del testo. Mai però l'insegnante si è sovrapposto alla comprensione degli studenti, spiegando i punti critici prima che venissero individuati.

#### **Scheda 1.** Domande per la comprensione *La sindrome di John Kennedy*

- La parte iniziale del testo è strutturata come un dialogo: chi sono i due personaggi che dialogano? Dove finisce questa prima parte? In quale ambiente pensate che si trovino i personaggi? Quali elementi grafici segnalano questo dialogo?
- Perché il personaggio che parla in prima persona (autore del testo) dice che l'amante dell'amico diventerà J. Kennedy?
- Che cosa significa *'offro consulenza per 5 centesimi'*?
- Perché J. Kennedy è diventato un mito, secondo l'opinione di chi scrive?



- Che cosa significa 'atterrato al Love Field'?
- Che cosa accadde a Kennedy? Dove? Quando? Chi lo uccise?
- *Svapora*: termine metaforico. Cosa significa in questo contesto?
- Chi sono Carter e Clinton?
- Chi sono Marylin e Monica?
- In cosa consiste il paragone tra J. Kennedy e l'amante dell'amico?
- Che cosa significa 'sindrome'? A quale linguaggio specialistico appartiene?
- Che cosa significa 'i rimpianti dei giorni d'inverno'?
- Quali altri esempi lo scrittore porta per convincere l'amico della sua tesi? Chi sono i personaggi nominati?
- A cinquant'anni dalla **sua** morte: la morte di chi?
- Qual è l'articolo citato? Chi l'ha scritto? Qual è la tesi dell'articolo (secondo quanto riferito)?
- L'autore del testo è d'accordo con tale tesi? Perché?
- Qual è il libro citato? Chi l'ha scritto?
- Cos'è la 'storia alternativa'?
- Qual è la tesi del libro citato?
- *James Dean è bruciato, Franco Liguori ha smesso anzitempo di giocare a pallone. E il mio amico troncherà la relazione pericolosa*: chi lo dice? Il libro citato o l'autore del testo?
- Qual è la tesi finale del testo?
- Che legame ha la tesi con la storia alternativa?
- Chi è la psicostar inglese? Cosa ha scritto? A quale scopo viene citato dall'autore del testo?

2. una *tabella con il testo diviso in blocchi* con la consegna di riassumere blocco per blocco (nella colonna a destra) (scheda 2). È stata utilizzata principalmente per il lavoro individuale degli studenti, da verificare poi, ed eventualmente correggere, attraverso l'interazione orale.

**Scheda 2.** Tabella per riassumere *La sindrome di John Kennedy*

	RIASSUNTO
<p><b>MT1</b> Questo amico si siede, beve un sorso, mette giù il bicchiere, dice: «Non devo più vederla. O salterà il mio matrimonio. Non posso permetterlo. Tronco oggi, adesso. Basta. Mai più. Cancellata».</p> <p>Aspetto. Si crogiola nella decisione presa. Offro consulenza psicologica per cinque centesimi. Dico: «Bene. Poi ti prenderà la sindrome di John Kennedy». «In che senso?».</p> <p>«Lei diventerà John Kennedy».</p> <p>«Spiega».</p> <p>«John Kennedy. Governa meno di tre anni poi muore ammazzato. Giovane, bello, sorridente, atterrato al Love Field con la promessa di una nuova frontiera. Conosci la storia. Muore. Da martire. E diventa un mito. Una cosa di cui non ci liberiamo più. Cinquant'anni dopo siamo ancora qui, ossessionati, a parlarne. Chi l'ha ammazzato? Come scopava? Amava, a modo suo, Jackie? Ma soprattutto: che presidente sarebbe stato se non fosse morto a Dallas? Come sarebbe cambiato il destino di tutti quanti? Il punto è questo: se Kennedy vive, delle due l'una, o diventa davvero un grande o svapora, manco riletto come un Carter o sputtanato come Clinton. Anche se non ce li vedo, perfino i repubblicani, a criticare un uomo per essere andato a letto con Marilyn, mica Monica. Invece Kennedy muore e diventa molto più che un grande. Diventa un mito, appunto. Il fantasma di quel che avrebbe potuto essere e non è stato. L'icona del rimpianto. La donna con cui vuoi troncarsi adesso, subito: stessa</p>	

	RIASSUNTO
cosa. Falla fuori oggi e diventa John Kennedy. Forever. Fra qualche anno, decennio, alla fine della vita, ti girerai indietro e ti domanderai: come sarebbe stato se? O peggio, ti dirai: quanto sarebbe stato bello se. È una sindrome inevitabile. Uomo avvisato: stai ammazzando John Kennedy».	
<b>MT2</b> Mi guarda perplesso e spaventato. Sa che c'è del fondamento nelle mie parole. Potrei fargli decine di esempi. Prendi James Dean. Fa tre film (niente di che) e muore. Brucia la sua gioventù, come da copione. Avesse vissuto, avesse fatto trenta film, delle due l'una: o diventava un memorabile Marlon Brando oppure un trascurabile Matt Damon. Invece: il John Kennedy dello schermo. Da bambino vidi giocare nel Bologna un giovane centrocampista di nome Franco Liguori. Il prossimo Bulgarelli, si disse. Un pugno di partite stupende e poi un brutto infortunio per un'entrata killer di Romeo Benetti, l'Oswald in maglia rossonera. Liguori è stato uno dei miei Kennedy. Se non si fosse rotto chissà che sorte diversa e magnifica avrebbe avuto il Bologna.	
<b>MT3</b> Li riconosco al volo gli uomini che hanno incontrato John Kennedy. Non è difficile, è capitato quasi a tutti. Prima o poi uno compie l'errore che sta per fare il mio amico: prendere una storia qualunque e farne un mito, il rimpianto dei giorni d'inverno, John Kennedy. A cinquant'anni dalla sua morte, Jill Abramson, direttrice del New York Times, ha scritto un articolo dal titolo <i>The Elusive President</i> , il presidente inafferrabile, in cui afferma che: «Valutarlo è impossibile, poiché il martirio ha sovrastato l'uomo che era e i risultati che ha ottenuto». Poi aggiunge: «Su di lui hanno scritto quarantamila libri e non uno che fosse degno di nota». Dissento.	
<b>MT4</b> Ho appena finito <i>If Kennedy Lived</i> , di Jeff Greenfield. L'autore è un commentatore televisivo appassionato di storia alternativa, quella che comincia dalla domanda: che cosa sarebbe successo se? E dà tutte le risposte. Se, scrive Greenfield, a Dallas la mattina del 22 novembre 1963 avesse continuato a piovere, l'auto del presidente avrebbe mantenuto il tettuccio sollevato, il plexiglas avrebbe fatto parziale scudo ai colpi sparati da Oswald, Kennedy sarebbe stato ferito, ma sarebbe sopravvissuto, ancora una volta. Idolatrato dalla gente, avrebbe conquistato un secondo mandato contro Goldwater. Avrebbe ritirato le truppe dal Vietnam, avviato un rapporto con Kruscev, scaricato Lyndon Johnson. Avrebbe difeso i diritti civili, seppur con prudenza e per tornaconto. Dopo otto anni con lui, l'America sarebbe passata direttamente a un'altra star, Ronald Reagan: impossibile a quel punto retrocedere a Nixon. Jackie non avrebbe divorziato: uscendo dalla Casa Bianca sarebbe andata direttamente a New York con i figli a occuparsi di editoria, risparmiandosi l'odissea greca. <i>If Kennedy Lived</i> , se Kennedy avesse vissuto. Invece smise di piovere, il tettuccio fu abbassato e il resto è storia. James Dean è bruciato, Franco Liguori ha smesso anzitempo di giocare a pallone. E il mio amico troncherà la relazione pericolosa. Dopodiché, per altri cinque centesimi, la verità.	
<b>MT5</b> Noi vogliamo John Kennedy nelle nostre vite. Ci serve qualcosa che finisca adesso perché possa non finire più: un fantasma a futura memoria, il dolce rimpianto che verrà, quella cosa che, arrivati al fondo di una vita con alti e bassi, potremo rievocare per dire che abbiamo avuto l'altra possibilità e se avesse continuato a piovere, se non ci fosse stato l'incidente, se non avessimo troncato, sarebbe stato tutto stupendo: diritti civili, due Oscar e avremmo vissuto felici e contenti. In lode delle vite non vissute s'intitola non a caso l'ultimo libro della psicostar inglese Adam Phillips. In lode. La storiografia alternativa è una consolazione, un esercizio di stile, una medicina immaginaria. La vita è quel che resta dopo ogni bivio, dopo la curva dietro la quale hanno sparato a John Kennedy. Sarebbe stato meglio se avesse continuato a piovere.	

3. una *tabella con l'indicazione delle diverse voci del testo* (facilitazione rispetto alla richiesta di individuarle autonomamente), nella quale gli studenti dovevano inserire, in corrispondenza a ciascun blocco, l'opinione in sintesi dell'autore del testo e delle tre fonti citate, specificando se l'autore fosse o meno in accordo con le loro affermazioni (scheda 3).

È stata utilizzata a livello individuale, con condivisione collettiva in un secondo momento. Abbiamo ritenuto importante che ciascuno studente si mettesse singolarmente alla prova, esponendo poi la sua analisi e fosse messo nella condizione di discuterne con i compagni e con l'insegnante.

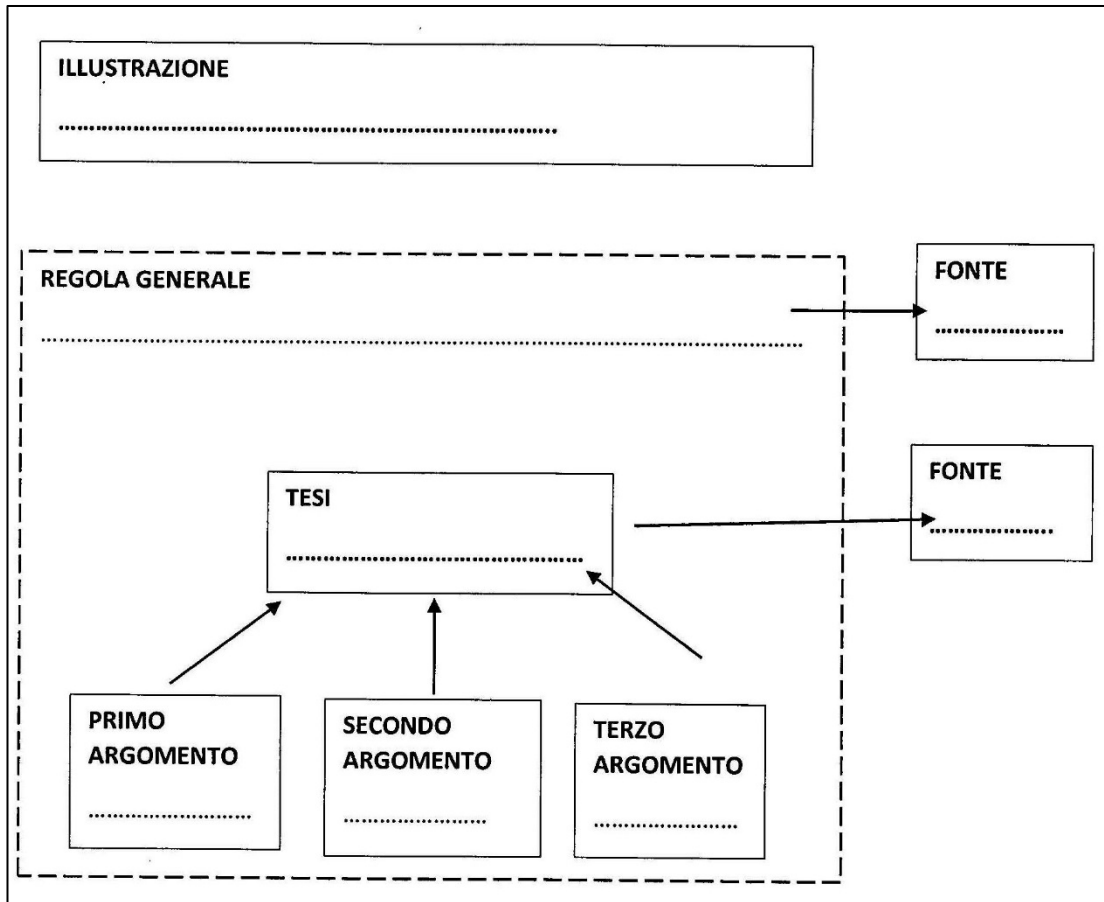
**Scheda 3.** Che cosa pensano? *Sindrome di John Kennedy*

Che cosa pensano? Riassumete il pensiero dell'autore del testo, dell'amico e dei tre autori citati (Abramson, Greenfield, Phillips) Nella colonna riferita all'autore del testo, oltre al suo pensiero, quando viene espresso, indicate se è in accordo o in disaccordo con quanto affermato dalle altre 'voci'					
	<b>Autore del testo (che cosa dice?)</b>	<b>Amico (che cosa dice?)</b>	<b><i>The elusive president</i> Jill Abramson (che cosa dice?)</b>	<b><i>If Kennedy lived</i> Greenfield (che cosa dice?)</b>	<b><i>In lode delle vite non vissute</i> Adam Phillips (che cosa dice?)</b>
<b>MT1</b>					
<b>MT2</b>					
<b>MT3</b>					
<b>MT4</b>					
<b>MT5</b>					

4. uno *schema globale del testo* che ne mette in luce la natura argomentativa (scheda 4).

È stato costruito, sul piano logico, insieme agli studenti attraverso un'interazione verbale, poi reso graficamente e restituito loro come materiale condiviso, che hanno dovuto completare. Vi vengono rappresentati, in forma grafica, tesi, argomenti a sostegno e regola generale di riferimento (elementi centrali in un'argomentazione) oltre ad altri elementi secondari: l'illustrazione iniziale attraverso il dialogo e le fonti di riferimento (si confrontino sul testo argomentativo Ferrari, 2017: 277-287 e Cignetti, 2011). Sono state individuate anche alcune relazioni logiche (generalizzazione e aggiunta) che lo schema non consentiva di rappresentare.

**Scheda 4.** Schema globale *La sindrome di John Kennedy*



A conclusione della lezione sul testo, a ogni studente veniva richiesto un riassunto, la cui consegna analitica (intesa anche questa come “strumento” didattico, soprattutto a livello di metacognizione) si ricavava dal lavoro svolto e, anch’essa, era stata individuata assieme agli studenti:

*Fare una riscrittura sintetica (riassunto) del testo, riducendolo ad almeno 1/3 (meno di 300 parole) e iniziando da un ‘incipit’ adeguato.*

*Il riassunto dovrà tener conto dello schema globale individuato: la tesi e gli argomenti a sostegno della tesi. Dovrà inoltre segnalare correttamente tutte le opinioni riportate nell’articolo, indicando se l’autore appare concorde o in disaccordo con queste.*

### 3.3. Un riassunto

Si presenta qui il riassunto di una studentessa che mi sembra risponda correttamente alla consegna e sia un risultato accettabile a conclusione del lavoro svolto in classe<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Non mi sembra opportuno presentare un riassunto non riuscito (anche se non erano pochi), perché mi appare inutile mostrare testi che presentano errori di vario tipo, imputabili al percorso scolastico precedente o comunque alle lacune degli studenti non ancora colmate. Non sarebbe coerente con il discorso svolto finora, e potrebbe sembrare un lamento generico (che non è nei miei intenti) sulle scarse competenze degli studenti universitari.

Ho segnalato con il grassetto gli elementi che ho corretto (qui in carattere rosso maiuscolo): si tratta o di elementi lessicali (*spronato, epico*) o contenutistici (*a questo tema: Jill Abramson non faceva riferimento al tema espresso in precedenza*) o semplicemente dei quali si poteva migliorare la trasparenza comunicativa.

Nell'articolo tratto dalla rivista "Vanity Fair" il giornalista Gabriele Romagnoli, **spronato PRENDENDO LO SPUNTO DA** dall'incontro con un amico che intendeva troncare bruscamente la sua relazione extraconiugale, parla di quella che lui definisce come "sindrome di John Kennedy".

Cosa hanno in comune John Kennedy, James Dean e Franco Liguori (un promettente calciatore del Bologna)? Tutti, all'apice del loro successo, nel fiore dei loro anni, proprio nel momento in cui la situazione si faceva interessante, vennero stroncati. John Kennedy, a Dallas, fu ucciso da una pallottola a soli tre anni dalla sua elezione a presidente degli Stati Uniti d'America e diventò un mito: il martirio sopraffece l'uomo, lasciando nel cuore degli americani e del mondo un senso di rimpianto per quello che sarebbe potuto succedere se lui avesse continuato a vivere, o analogamente per gli altri due esempi, se James Dean avesse continuato a recitare e Liguori avesse continuato a giocare.

Romagnoli sostiene che a tutti noi, almeno una volta nella vita, è capitato di trasformare una storia in un mito, semplicemente troncandola proprio nel momento in cui si faceva più appassionante, e la ragione risiederebbe nell'immotivato bisogno dell'uomo di avere un J. Kennedy nella propria vita, di avere qualcosa da rimpiangere che duri in eterno, nonostante sia finito molto tempo prima. Questi, secondo l'autore, sono i sintomi della "sindrome di John Kennedy".

**A questo tema** fa riferimento la direttrice del New York Times Jill Abramson nel definire Kennedy "il presidente inafferrabile" divenuto **epico** per via dell'aura che la sua morte gli ha creato intorno, aggiungendo inoltre che di tutti i libri scritti su di lui, non **VE NE ERA** uno **CHE** fosse realmente valido. In opposizione a quest'ultima affermazione l'autore **DELL'ARTICOLO** cita il libro "If Kennedy Lived" di Jeff Greenfield nel quale, sulla base della storiografia alternativa, si ipotizza quello che sarebbe potuto succedere se la storia fosse andata diversamente.

La vita vera, conclude l'autore citando il titolo del libro del famoso psicologo inglese Adam Phillips, si vive "in lode delle vite non vissute".

#### 4. ALTRI ELEMENTI LINGUISTICI COME SEGNALI DI POLIFONIA

Il discorso riportato segnala la presenza di una voce o di un pensiero diverso da quello dell'autore del testo. La presenza di voci diverse però può venir segnalata anche da elementi linguistici più interni alla lingua, difficili da cogliere per gli studenti, ed è proprio questi elementi, anche interni all'enunciato, che Ducrot ha identificato come esponenti linguistici della polifonia.

Presento qui un altro testo da noi utilizzato nei corsi sulla scrittura di sintesi, che mi sembra adatto per illustrare questo aspetto del discorso riportato, sempre con lo scopo di esporre come abbiamo provato a sostenere gli studenti nel loro processo di comprensione (e resa linguistica sotto forma di riassunto) di un testo a più voci.

Si tratta di un testo più facile del precedente, scritto in una lingua meno 'brillante', poiché è tratto da un manuale di storia per il biennio.

Nel testo che segue compaiono delle sottolineature utili all'analisi successiva.

## Riti di passaggio

In tutte le società del mondo, il passaggio dall'adolescenza all'età adulta è considerato un evento importante per la vita della comunità e in tutte esso è segnato da rituali, cerimonie, atti formali.

Gli antropologi indicano questo passaggio con un'espressione molto efficace: "riti di passaggio", cioè riti che sanciscono appunto un irreversibile mutamento nell'esistenza dei membri di una comunità (anche eventi come la nascita, il matrimonio e la morte sono accompagnati da riti di passaggio). Nelle società industriali contemporanee, molte di queste usanze sono andate perdute o si sono indebolite, oppure sono state sostituite da altre (per esempio il nostro esame di maturità e gli altri diplomi che sanciscono la fine dell'apprendimento scolastico e l'entrata negli studi universitari o nel mondo del lavoro possono essere considerati riti di passaggio).

Per quanto riguarda il mondo greco, una delle situazioni che conosciamo meglio è quella di Sparta. Periodicamente, i giovani spartani prendevano parte a un rito macabro e drammatico. Dopo essersi dispersi in luoghi nascosti, armati solo di un pugnale, al calar del sole, sciamavano ovunque a caccia di iloti: i malcapitati, colpevoli di essersi trovati nel posto sbagliato al momento sbagliato, venivano uccisi.

Questo rito, chiamato *kryptéia* (azione segreta) ha contribuito a creare quell'immagine dello spartano duro e crudele, che è ancora diffusa nell'opinione comune. Tutto, in effetti, sembrava rafforzare questa impressione: l'agguato notturno, l'assassinio di uomini inermi, il fatto che quelle uccisioni sembravano un atto gratuito e ingiustificato.

Gli studiosi moderni hanno cercato di spiegare questa usanza. Si è detto che l'"azione segreta" dei giovani spartani era soltanto una fase del loro addestramento militare, un'esperienza indispensabile per abituarli a uccidere. Altri hanno insistito sull'aspetto 'poliziesco' di quelle operazioni: esse sarebbero servite a eliminare individui sospetti e pericolosi.

In queste spiegazioni c'è qualcosa di vero, ma esse non bastano a spiegare la complessità della *krypteia*. A intuire la sua vera natura fu, agli inizi del XX secolo, uno studioso francese, Henri Jeammaire, il quale osservò che usanze simili risultavano praticate da molti popoli del pianeta. Accade spesso che la popolazione maschile adulta, o una parte di essa, si distingua nettamente dal resto della comunità: dalle donne, dai giovani, dagli altri maschi esclusi. Questi uomini adulti, che rappresentano il gruppo dominante, trascorrono gran parte della giornata insieme, più che in famiglia, e non ammettono intrusi tra di loro: rappresentano una sorta di società a parte, proprio come gli opliti spartani. Per essere ammessi in questo gruppo, i giovani maschi devono compiere un duro tirocinio. Quando questa fase si conclude e il giovane ritiene di possedere i requisiti per entrare nel gruppo dominante dei guerrieri adulti, il passaggio avviene attraverso dei riti. Questi riti consistono in una prova di sopravvivenza. Proprio come a Sparta, i giovani vengono abbandonati in aperta campagna e devono mostrarsi capaci di sopravvivere con i propri mezzi. Così, nella tribù dei Wanika, in Africa orientale, i giovani giunti nell'età virile si ritirano nelle foreste e vi restano fino a quando non riescono a uccidere un uomo. Ma gli esempi potrebbero moltiplicarsi.

Grazie alla comparazione con altre culture del pianeta, quello strano rito spartano ha svelato il suo profondo significato: non è stato più considerato una bizzarria spartana ed è andato ad aggiungersi all'elenco di usanze simili, diffuse in vari luoghi della terra, per segnare il passaggio degli adolescenti nel gruppo degli adulti.

Interpretazioni come queste sul momento suscitarono scandalo presso gli studiosi più tradizionalisti, che giudicarono aberrante paragonare i "civili greci" alle tribù dell'Africa nera. Ma il metodo comparativo poteva dare, come si è visto, buoni frutti, e finì quindi per imporsi come un prezioso aiuto alla ricerca storica.

(Tratto da B. De Corradi, A. Giardina, B. Gregori, *Il nuovo mosaico e gli specchi*, Laterza)

#### 4.1. I movimenti testuali come “segnali” di polifonia

Il testo è diviso in otto capoversi ed è da questo punto che, anche in questo caso, inizio a illustrare il percorso di affiancamento alla comprensione, tralasciando, anche ora, la fase preliminare di “comprensione locale” (lessicale, sugli elementi di coesione, riferita all’enciclopedia, relativa al microtesto...).

La prima domanda da porsi e da porre agli studenti è se i capoversi possano corrispondere ai movimenti testuali, e in base a quali criteri quest’attribuzione avvenga o non avvenga. Si può notare subito, a tale proposito, che il primo enunciato è marcato dal capoverso, ma che, sul piano del sotto-tema, è possibile “accorparlo” al secondo e al terzo (e alle parentetiche), a formare un movimento testuale unico. Oltre agli aspetti di contenuto, questa unitarietà viene segnalata anche dalla lingua: *il passaggio dall’adolescenza all’età adulta* della prima riga viene ripreso da *questo passaggio* della terza, che, attraverso un richiamo di tipo anaforico ne attribuisce agli antropologi l’identificazione come *riti di passaggio*, individuando così il tema centrale del testo, segnalato anche dal titolo, oltre che il sotto-tema specifico. È proprio il piano enunciativo che ci aiuta nell’identificazione del movimento testuale fino al secondo capoverso, ma è proprio su questo piano che è necessario uno sforzo di comprensione.

Chiedendo agli studenti (attraverso la scheda 5 che presenta il testo già diviso in enunciati e in movimenti testuali) a chi si debba attribuire il pensiero di ciascun enunciato, sarà possibile, in fase di restituzione, far notare come sia corretto ascrivere il primo enunciato al pensiero dell’autore, ma solo fino alla lettura degli enunciati successivi. Proseguendo nella lettura si capisce infatti che il pensiero può venir attribuito certamente all’autore del testo, ma che è anche riferito alla fonte “gli antropologi” con i quali l’autore concorda. Nel leggere gli altri paragrafi, emergerà come questo elemento sia determinante per la comprensione del testo, sul piano polifonico: chi scrive dissente da altre forme di interpretazione, mentre concorda con quella di natura antropologica.

Il primo enunciato, assieme ai successivi, fino al secondo capoverso, va quindi a formare il primo movimento testuale, nel quale l’idea centrale è rappresentata dal secondo enunciato (*Gli antropologi indicano questo passaggio con un’espressione molto efficace: “riti di passaggio”, cioè riti che sanciscono appunto un irreversibile mutamento nell’esistenza dei membri di una comunità*).

A differenza del primo e del secondo, i successivi capoversi possono invece venir accettati come indizi grafici di individuazione dei movimenti testuali. Ce lo segnalano in primo luogo elementi relativi ai sotto-temi: il primo movimento testuale introduce e definisce i riti di passaggio; il secondo descrive il rito della *krypteia* a Sparta; il terzo introduce un’interpretazione del rito da parte di non precisati studiosi moderni; il quarto presenta la teoria dell’antropologo Jemmaire; il quinto conclude generalizzando e ricollegandosi al sotto-tema iniziale.

Ma i movimenti testuali, come nel testo precedente, aiutano a individuare anche le voci/opinioni (all’interno delle quali è sempre presente quella dell’autore): l’opinione del primo capoverso è attribuibile all’autore e, assieme, agli antropologi (la sua “fonte” privilegiata); quella del secondo all’autore che, in questo caso, si identifica con le conoscenze comuni (*una delle situazioni che conosciamo meglio*); il terzo, agli studiosi moderni (forse storici); il quarto, all’autore e allo studioso Jemmaire; il quinto, all’autore e agli antropologi in generale (che si differenziano dagli *studiosi più tradizionalisti*).

#### 4.2. Altri elementi linguistici

Dopo aver tenuto conto dei movimenti testuali, quali sono gli elementi più specificamente linguistici che permettono di ricostruire le diverse voci del testo? Sono molti e di diverso tipo che non sfuggono ad un lettore attento e competente, ma potrebbero sfuggire alla lettura “ingenua” degli studenti. Si tratta dell’assertività o meno delle affermazioni, di alcuni aspetti del lessico, della negazione di tipo polifonico<sup>20</sup>.

Osserviamo tali elementi separatamente lungo tutto il testo, guidati dalle sottolineature<sup>21</sup>.

##### a) *Il lessico*

Spesso le riflessioni degli antropologi (con cui l’autore concorda) sono rappresentate da un lessico connotato positivamente (*molto efficace, vera natura, profondo significato, valido aiuto*), segnale dell’adesione dell’autore al punto di vista espresso dalla voce citata.

##### b) *La scarsa assertività e la vaghezza*

Le affermazioni dell’autore presentano gradi diversi di assertività: quelle riferite all’opinione comune o ad altri studiosi, diversi dagli antropologi, sono spesso presentate attraverso elementi linguistici che indicano incertezza o distanziamento (*sembrava rafforzare, sembravano, hanno cercato di spiegare, sarebbero servite*, quest’ultimo condizionale di distanziamento).

Inoltre le opinioni degli *studiosi moderni* non meglio identificati sono riportate attraverso la forma impersonale (*si è detto*), utile a non attribuire un soggetto preciso al *verbum dicendi* e indicati attraverso il generico *altri*.

##### c) *La negazione*<sup>22</sup>

Nella formulazione *quello strano rito spartano ha svelato il suo profondo significato: non è stato più considerato una bizzarria spartana...* la negazione serve a confutare la sua versione affermativa (considerare la *krypteia* una bizzarria spartana), anche perché è preceduta da una valutazione positiva (*il suo profondo significato*) del giudizio degli antropologi, cui l’autore aderisce<sup>23</sup>.

Tutti questi elementi, se individuati e compresi, aiutano ad attribuire correttamente, anche enunciato per enunciato (come richiesto nella scheda 5), le relative voci alle diverse fonti.

#### Scheda 5. Le voci/le opinioni *Riti di passaggio*

Il testo è diviso in 30 enunciati (numerati progressivamente con un numero all’inizio di ciascuno) che sono riuniti in 7 movimenti testuali (**MT1, MT2...**) in base a criteri tematici e di relazioni logiche. A ciascun Movimento testuale corrisponde dunque un certo numero di enunciati.

<sup>20</sup> Ducrot (1984).

<sup>21</sup> Gli elementi lessicali sono qui sottolineati con una riga semplice, gli elementi indicanti la scarsa assertività e la vaghezza presentano una sottolineatura doppia; la forma negativa è stata sottolineata col tratteggio.

<sup>22</sup> Sulla negazione e su altre strutture linguistiche segnali di polifonia si vedano Ferrari, Lala, Zampese (2021: 153-163) e l’articolo di Roggia nella presente monografia.

<sup>23</sup> Questa parte ha come riferimento Ferrari, Zampese, Lala (2021: 153-163).



<p>A ciascun enunciato, nella seconda colonna della tabella, fate corrispondere il soggetto dell'opinione che viene espressa. Ponetevi la domanda: <i>chi pensa questo?</i> Può anche non esserci nessuna opinione espressa o intuibile.</p> <p>Le opinioni individuabili nel testo sono le seguenti (indicate qui in ordine sparso):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli antropologi in generale</li> <li>• Jeammaire, antropologo</li> <li>• L'autore del testo</li> <li>• L'opinione comune</li> <li>• Non è possibile individuare un'opinione</li> <li>• Gli studiosi moderni (storici)</li> </ul>		
	<b>Movimenti testuali</b>	<b>Opinione:</b> <i>chi pensa questo?</i>
<b>MT1</b>	<p><b>1.</b> In tutte le società del mondo, il passaggio dall'adolescenza all'età adulta è considerato un evento importante per la vita della comunità e in tutte esso è segnato da rituali, cerimonie, atti formali./</p> <p><b>2.</b> Gli antropologi indicano questo passaggio con un'espressione molto efficace: "riti di passaggio", cioè riti che sanciscono appunto un irreversibile mutamento nell'esistenza dei membri di una comunità /<b>3.</b> (anche eventi come la nascita, il matrimonio e la morte sono accompagnati da riti di passaggio)./</p> <p><b>4.</b> Nelle società industriali contemporanee, molte di queste usanze sono andate perdute o si sono indebolite, oppure sono state sostituite da altre /<b>5.</b> (per esempio il nostro esame di maturità e gli altri diplomi che sanciscono la fine dell'apprendimento scolastico e l'entrata negli studi universitari o nel mondo del lavoro possono essere considerati riti di passaggio).//</p>	<p><b>E1</b> .....</p> <p><b>E2</b> .....</p> <p><b>E3</b> .....</p> <p><b>E4</b> .....</p> <p><b>E5</b> .....</p>
<b>MT2</b>	<p><b>6.</b> Per quanto riguarda il mondo greco, una delle situazioni che conosciamo meglio è quella di Sparta./ <b>7.</b> Periodicamente, i giovani spartani prendevano parte a un rito macabro e drammatico. / <b>8.</b> Dopo essersi dispersi in luoghi nascosti, armati solo di un pugnale, al calar del sole, sciamavano ovunque a caccia di iloti: /<b>9.</b> i malcapitati, colpevoli di essersi trovati nel posto sbagliato al momento sbagliato, venivano uccisi.//</p>	<p><b>E6</b> .....</p> <p><b>E7</b> .....</p> <p><b>E8</b> .....</p> <p><b>E9</b> .....</p>
<b>MT3</b>	<p><b>10.</b> Questo rito, chiamato <i>kryptéia</i> (azione segreta) ha contribuito a creare quell'immagine dello spartano duro e crudele, che è ancora diffusa nell'opinione comune. /<b>11.</b> Tutto, in effetti, sembrava rafforzare questa impressione: l'agguato notturno, l'assassinio di uomini inermi, il fatto che quelle uccisioni sembravano un atto gratuito e ingiustificato. //</p>	<p><b>E10</b> .....</p> <p><b>E11</b> .....</p>
<b>MT4</b>	<p><b>12.</b> Gli studiosi moderni hanno cercato di spiegare questa usanza. /<b>13.</b> Si è detto che l'azione segreta' dei giovani spartani era soltanto una fase del loro addestramento militare, un'esperienza indispensabile per abituarli a uccidere./<b>14.</b> Altri hanno insistito sull'aspetto 'poliziesco' di quelle operazioni:/<b>15.</b> esse sarebbero servite a eliminare individui sospetti e pericolosi.//</p>	<p><b>E12</b> .....</p> <p><b>E13</b> .....</p> <p><b>E14</b> .....</p> <p><b>E15</b> .....</p>

<b>MT5</b>	<p><b>16.</b> In queste spiegazioni c'è qualcosa di vero, ma esse non bastano a spiegare la complessità della krypteia. / <b>17.</b> A intuire la sua vera natura fu, agli inizi del XX secolo, uno studioso francese, Henri Jeammaire, il quale osservò che usanze simili risultavano praticate da molti popoli del pianeta. / <b>18.</b> Accade spesso che la popolazione maschile adulta, o una parte di essa, si distingua nettamente dal resto della comunità: dalle donne, dai giovani, dagli altri maschi esclusi. / <b>19.</b> Questi uomini adulti, che rappresentano il gruppo dominante, trascorrono gran parte della giornata insieme, più che in famiglia, e non ammettono intrusi tra di loro: / <b>20.</b> rappresentano una sorta di società a parte, proprio come gli opliti spartani. / <b>21.</b> Per essere ammessi in questo gruppo, i giovani maschi devono compiere un duro tirocinio. / <b>22.</b> Quando questa fase si conclude e il giovane ritiene di possedere i requisiti per entrare nel gruppo dominante dei guerrieri adulti, il passaggio avviene attraverso dei riti. / <b>23.</b> Questi riti consistono in una prova di sopravvivenza. / <b>24.</b> Proprio come a Sparta, i giovani vengono abbandonati in aperta campagna e devono mostrarsi capaci di sopravvivere con i propri mezzi. / <b>25.</b> Così, nella tribù dei Wanika, in Africa orientale, i giovani giunti nell'età virile si ritirano nelle foreste e vi restano fino a quando non riescono a uccidere un uomo. / <b>26.</b> Ma gli esempi potrebbero moltiplicarsi. //</p>	<p><b>E16</b> ..... <b>E17</b> ..... <b>E18</b> ..... <b>E19</b> ..... <b>E20</b> ..... <b>E21</b> ..... <b>E22</b> ..... <b>E23</b> ..... <b>E24</b> ..... <b>E25</b> ..... <b>E26</b> .....</p>
<b>MT6</b>	<p><b>27.</b> Grazie alla comparazione con altre culture del pianeta, quello strano rito spartano ha svelato il suo profondo significato: / <b>28.</b> non è stato più considerato una bizzarria spartana ed è andato ad aggiungersi all'elenco di usanze simili, diffuse in vari luoghi della terra, per segnare il passaggio degli adolescenti nel gruppo degli adulti. //</p>	<p><b>E27</b> ..... <b>E28</b> .....</p>
<b>MT7</b>	<p><b>29.</b> Interpretazioni come queste sul momento suscitavano scandalo presso gli studiosi più tradizionalisti, che giudicarono aberrante paragonare i "civili greci" alle tribù dell'Africa nera. / <b>30.</b> Ma il metodo comparativo poteva dare, come si è visto, buoni frutti, e finì quindi per imporsi come un prezioso aiuto alla ricerca storica. //</p>	<p><b>E29</b> ..... <b>E30</b> .....</p>

#### 4.3. Il discorso riportato

Un'ultima osservazione: anche in questo testo, seppur in misura non rilevante, è presente il discorso riportato.

L'iniziale *riti di passaggio* della quarta riga è una citazione. Adottando la terminologia di Calaresu (2004: 176-182), si tratta di un'isola testuale (considerata dalla studiosa una forma esplicita senza cornice)<sup>24</sup>, ossia di un frammento di discorso altrui integrato sintatticamente nel discorso dello scrivente, segnalato dalle virgolette e qui introdotto anche da un iperonimo valutativo (*espressione molto efficace*).

Vi sono due brevi discorsi indiretti nel momento in cui si presentano le teorie degli *studiosi moderni*: il primo di tipo subordinato con *verbum dicendi* in forma impersonale (*Si è*

<sup>24</sup> Di isola testuale parla anche l'articolo di Roggia inserito in questa monografia.

*detto che l'“azione segreta” dei giovani spartani era soltanto una fase del loro addestramento militare...), il secondo segnalato da un enunciato in cui viene utilizzato il condizionale di distanziamento (esse sarebbero servite a eliminare individui sospetti e pericolosi)<sup>25</sup>.*

Più interessante il passaggio in cui l'autore presenta la teoria di Jeammaire. Inizia con un discorso indiretto subordinato al tempo passato, un passato di tipo narrativo (...*il quale osservò che usanze simili risultavano praticate da molti popoli del pianeta*).

Il testo prosegue poi con una lunga sezione, che dura fino alla fine del movimento testuale, cioè al capoverso, in cui viene utilizzato il tempo presente di tipo commentativo, come nell'enunciato iniziale del movimento testuale (*In queste spiegazioni c'è qualcosa di vero, ma esse non bastano a spiegare la complessità della krypteia*). L'uso del presente commentativo fa sì che si sia indotti ad attribuire il pensiero qui espresso all'autore del testo. Se però mettiamo a fuoco il contenuto, è evidente che si tratta dell'analisi dell'antropologo, dal momento che viene descritta la situazione dei riti di passaggio ed anche citata una tribù africana, chiaro esempio di “metodo comparativo”<sup>26</sup>.

Dunque l'autore del testo riporta il pensiero di Jeammaire, ma non lo segnala né con elementi grafici, né con elementi linguistici. È come se la cornice iniziale del discorso indiretto (*il quale osservò che...*) avesse una lunga durata e precisamente fino alla fine del movimento testuale. Per la precisione, non fino alla fine, perché l'enunciato *Ma gli esempi potrebbero moltiplicarsi* è più facilmente attribuibile all'autore, in quanto sintetizza ciò che nello studio di Jeammaire potrebbe essere assai più esteso.

Possiamo dunque considerare questa lunga parte del testo una forma di discorso riportato? Forse una forma definibile come indeterminata (si confronti su questo Calaresu, 2004: 188-203), dal momento che sono il cotesto e il contesto che ci aiutano ad individuarla?

A me sembra interessante porre il problema, anche senza dare una precisa definizione del tipo di discorso, soprattutto considerando il fatto che qui l'autore non è interessato a differenziarsi in maniera chiara dalla voce che sta riportando, perché è in accordo con questa. Mi sembra una caratteristica tipica dei manuali scolastici, che, riportando spesso opinioni di altri studiosi (segnatamente la natura del manuale è quella di semplificare, accorpare, integrare opinioni/teorie diverse) e principalmente quelle che gli autori ritengono giuste, non utilizzano strategie per differenziarsene. Per i nostri scopi, ossia dal punto di vista della comprensione, è però importante capire che la lunga sequenza di enunciati è attribuibile alla voce dell'autore ma, ancor prima, alla voce dell'antropologo Jeammaire.

#### 4.4. *Un riassunto*

Anche per questo testo riporto il riassunto di una studentessa che mi sembra risponda alle richieste, in particolare che sappia rendere esplicitamente le diverse “voci” del testo.

Il testo “Riti di passaggio” tratto dal manuale “Il nuovo mosaico e gli specchi” di B. De Corradi, A. Giardina, B. Gregori, parla dei rituali che segnano il cambiamento dalla giovinezza all'età adulta nella vita di una persona.

<sup>25</sup> Sul condizionale e sull'imperfetto citativi di “distanziamento” si veda Calaresu (2004: 193-202).

<sup>26</sup> Si veda la nota 18. L'autore utilizza la parola altrui per i suoi scopi, al punto da farla sua e da offuscarne l'attribuzione: nella classificazione di Bachtin la parola a due voci monodirezionale si avvicina a quella autoriale. Bachtin (1968: 257) «L'altra tendenza invece inerente ai discorsi monodirezionali, diminuendo l'oggettività del discorso estraneo, porta, al limite, alla piena fusione delle voci, e, di conseguenza, al discorso monovocale del primo tipo».

Gli antropologi ritengono che queste cerimonie siano qualcosa di presente, **ANCHE SE CON CARATTERISTICHE DIVERSE**, in tutte le società odierne (basti pensare al matrimonio o alla laurea) e in quelle passate, come ad esempio la *krypteia* spartana, azione nella quale, i giovani, armati di pugnale, erano chiamati ad uccidere gli schiavi (rito che ha anche contribuito a rafforzare lo stereotipo della figura spartana dura e aggressiva) con la differenza che oggi la violenza non viene più utilizzata, in quanto le cerimonie hanno esclusivamente un valore formale.

Per gli storici la *krypteia* era un'attività realizzata per l'addestramento militare o poliziesco. Secondo l'antropologo Henri Jeammaire, invece, il suo significato è più ampio e profondo. Partendo dall'osservazione che nella tribù africana dei Wanika, e in molte altre società, avveniva lo stesso, l'antropologo ritiene che la *krypteia* servisse a segnare, come altre cerimonie, il passaggio all'età adulta. La teoria è condivisa dallo stesso autore del testo, che ritiene efficace l'utilizzo del metodo comparativo.

## 5. CONCLUSIONI

Il problema di saper cogliere la polifonia di un testo appare subito evidente, assieme ad altri problemi (talvolta di natura lessicale, spesso di individuazione dei richiami anaforici, molto spesso di natura enciclopedica), alla lettura dei riassunti degli studenti del primo anno di università. Talvolta è proprio tale carenza che porta a orientarli verso i corsi OFA sulla comprensione del testo e/o i corsi di scrittura.

Nel momento successivo della didattica ci si rende conto in modo ancora più chiaro che, su questo piano, i giovani studenti sono del tutto impreparati e non sembrano aver mai affrontato un testo in tale ottica. Risulta importante allora il collegamento con la scuola secondaria, soprattutto quella di secondo grado, nella quale, al triennio, rimane centrale l'educazione letteraria, mentre viene generalmente data scarsa o nulla attenzione allo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti, date ormai come più o meno consolidate. Purtroppo questo non è realistico: ci sono aspetti dell'educazione linguistica, come quello, appunto, della polifonia, che non sono mai stati affrontati (risulterebbero peraltro forse troppo ardui per i livelli più bassi di scolarità) e che appaiono essere un grosso scoglio da superare, ma che, viceversa, sono competenze richieste dallo studio universitario.

In questo articolo abbiamo considerato la polifonia dal versante della comprensione, ma si presenterà presto l'occasione, per gli studenti (nel momento della scrittura di ricerche, tesine, relazioni e tesi di laurea) di saper correttamente citare un autore e, soprattutto, di saper distinguere a livello concettuale la propria "voce" da quella delle fonti e segnalarne linguisticamente il confine. È quindi anche una questione che riguarda le competenze di scrittura, (ma prima ancora un atteggiamento mentale) la cui acquisizione potrebbe partire proprio dall'attività della comprensione.

Potrebbe essere inoltre un punto di contatto tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria, nella quale non manca l'occasione di analizzare il modo in cui un autore mette sotto forma linguistica le parole e i pensieri dei personaggi. I due assi educativi dell'insegnamento dell'italiano, come mettono in luce, da un lato Adriano Colombo e Cristina Lavinio e dall'altro Romano Luperini<sup>27</sup>, possono essere tenuti distinti, ma

<sup>27</sup> Dei molti scritti dei tre studiosi sull'argomento mi sembra utile citare qui quelli presenti in Lavinio (2005): Colombo, "I valori, la lingua, l'immaginario: trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria" (pp. 51-63), Lavinio, "Plurilinguismo e colori regionali dell'italiano nella scrittura letteraria" (pp. 150-162), Luperini, "L'educazione letteraria" (pp. 35-42).

possono anche interagire, e non solo in quanto l'educazione linguistica è la base innegabile di quella letteraria, ma anche per “ i rapporti e gli scambi” che possono intercorrere tra di loro, purché si eserciti la competenza interrogativa sui testi, siano questi letterari o non letterari.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bachtin M. (1968), *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Einaudi, Torino.
- Cignetti L. (2010-2011), “Testi argomentativi” in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano* Treccani, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 1482-1485:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Milano-Torino.
- Ducrot O. (1980), *Le dire e le dit*, Minuit, Paris.
- 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. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Atti del XII Convegno nazionale Giscel, Cagliari, 2002, FrancoAngeli, Milano.
- Marinetto P. (2020), “Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista. Competenza individuale con valore sociale”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 968-990:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13963>.
- Mortara Garavelli B. (2009), *La parola d'altri. Prospettive di analisi del discorso riportato*, Dell'Orso, Alessandria (prima edizione Sellerio, Palermo, 1985).
- Mortara Garavelli B. (1995), “Il discorso riportato”, in Renzi L. *et.al.*, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 427-468.
- Roggia C. (2010), “Discorso riportato”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 383-385:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).