

# IL RIASSUNTO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

*Augusto Campagnolo, Paola Iannacci<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

Il percorso didattico descritto in queste pagine è stato sperimentato (in tutte le sue fasi oppure in alcuni casi solo in forma parziale) in due classi terze e una seconda di scuola secondaria di primo grado.

Inoltre le fasi e i materiali sono stati illustrati ai docenti, condivisi, commentati e ulteriormente sperimentati nei laboratori del corso “*Leggere per capire- capire per scrivere: dalla lettura dei testi alla scrittura di sintesi?*” che si è svolto a Padova tra gennaio ed aprile 2021.

Il percorso didattico completo discende dallo studio del modello teorico di Ferrari e del gruppo basilese che ha approfondito la struttura del testo scritto, ampliando il panorama dei precedenti studi cognitivi e linguistici sulla comprensione.

In questa operazione di ‘traduzione’ del modello teorico in una proposta didattica ci hanno guidato in particolare due interrogativi:

1. si può insegnare a riassumere anche nella secondaria di primo grado, senza rinunciare a rigore e scientificità?
2. si possono superare i numerosi punti di debolezza della tradizionale didattica del riassunto con attività aggiuntive?

Chi scrive ha predisposto e concordato con i colleghi sperimentatori un breve percorso di una decina di ore su pochi testi, ha raccolto le osservazioni *in itinere* e dai testi degli studenti ha estrapolato elementi di riflessione che hanno dato risposte positive alle domande precedenti, pur nei limiti del livello evolutivo degli studenti.

Le esperienze didattiche qui riportate, anche se non hanno l'autenticità delle osservazioni dirette, hanno permesso di rilevare dati privi della soggettività che la conoscenza degli studenti inevitabilmente implica.

Ormai da anni il modello teorico della comprensione e del riassunto fa capo agli studi di Kintsch e van Dijk<sup>2</sup> che hanno approfondito l'analisi dei processi e chiarito le strategie implicate nella comprensione del testo. Nel tempo questi studi hanno ispirato le attività didattiche di molte antologie e grammatiche che propongono agli studenti di spezzare il complesso processo di lettura per operare a livello sia di microstrutture e microregole sia di macrostrutture e macroregole.

Tuttavia nella nostra esperienza di docenti abbiamo riscontrato che, pur seguendo con rigore le operazioni cognitive sottese alla comprensione e al riassunto,<sup>3</sup> molti altri problemi sono rimasti ancora aperti.

Una risposta ai problemi didattici del riassunto ci è venuta dagli studi sulla linguistica testuale del gruppo di A. Ferrari, che ci hanno permesso di integrare gli aspetti cognitivo-proposizionali della teoria di Kintsch con gli aspetti comunicativo-testuali del gruppo di Basilea. In questa integrazione ci è parso, pertanto, di trovare un punto di congiunzione e

<sup>1</sup> Giscel Veneto.

<sup>2</sup> Kintsch, van Dijk (1978), van Dijk, Kintsch (1983), Kintsch (1994), Kintsch (1998) in Lumbelli (2009).

<sup>3</sup> Ci riferiamo ai processi di cancellazione, focalizzazione, condensazione, costruzione e integrazione.

un ampliamento di prospettiva, anche in funzione del riassunto.

Dalle nostre osservazioni sembra che l'operazione fondamentale che gli studenti di ogni ordine e grado eseguono per ridurre il testo sia la cancellazione, a scapito di altre operazioni che comportano un maggior impegno cognitivo e linguistico.

Ma si può ancora parlare di riassunto quando, applicando le strategie del *cancella* e del *copia-incolla* si giustappongono le informazioni, senza collegarle tra loro e senza trasformare adeguatamente le strutture linguistiche che le dovrebbero accogliere?

Eppure gli studi hanno dimostrato che, fin dalla prima lettura, nella mente del lettore si attivano processi ben più raffinati, ma automatici e inconsapevoli. Infatti nelle prime fasi di lettura del testo le forme linguistiche di superficie si intrecciano con i processi di comprensione *top down*.

Per capire meglio questi processi linguistici e cognitivi, abbiamo utilizzato testi di diverso livello, a volte complessi perché rivolti a studenti del biennio, a volte in apparenza piuttosto semplici perché presi da libri di testo della scuola primaria.

Ogni tappa del nostro percorso è introdotta da una riflessione sulle specifiche difficoltà che lo studente deve affrontare in quella fase per realizzare l'obiettivo di riassumere correttamente un testo.

Dopo una riflessione teorica e una sperimentazione in classe<sup>4</sup>, siamo quindi in grado di presentare un itinerario didattico che parte dalla comprensione del testo, affronta l'analisi della sua architettura concettuale e testuale, per arrivare alla produzione dei riassunti, in diversi formati e con diverse modalità di esecuzione.

## 2. CENTRALITÀ DELLA COMPrensIONE: QUALI OSSERVAZIONI?

### 2.1. *Le fasi della comprensione*

La comprensione è una condizione necessaria e imprescindibile per poter manipolare, riformulare o riscrivere un testo e per questo è anche il primo scoglio da superare.

Com'è noto la comprensione non si limita ai soli contenuti espliciti del testo (a volte pure questi difficili da comprendere), ma investe anche le numerose informazioni che il lettore può ricavare per inferenza e le molte altre conoscenze enciclopediche che non sono presenti, né sono ricavabili direttamente dal testo, ma che costituiscono il quadro di riferimento dei contenuti espliciti. Ciò significa che le informazioni del testo si stratificano a diversi livelli di profondità, livelli che la comprensione dovrebbe gradualmente raggiungere. Se il lettore rimane invece sulla superficie del testo, nel momento in cui lo manipola, possono emergere incongruenze ed errori anche molto gravi. Spesso neppure il docente è consapevole delle difficoltà del testo né si rende conto pienamente dell'inadeguatezza dei propri studenti perché durante la lettura, lui come tutti i lettori esperti, attiva processi automatici di comprensione che gli impediscono di mettersi a livello degli studenti e di cogliere tutte le criticità. E alla fine, di fronte ai loro errori, reagisce con costernato stupore.

<sup>4</sup> Ringraziamo le prof.sse Maria Giovanna Isma e Cristina Canton, la prof.ssa Roberta Zorzi e il prof. Giuseppe Branciforti, per la loro disponibilità ad accogliere la proposta e a sperimentarla nelle loro classi. Le loro valutazioni, osservazioni e materiali ci hanno permesso di dare concretezza alle nostre intuizioni e di documentare progressi e difficoltà dei ragazzi. La sperimentazione è stata spesso interrotta o è stata adattata alla necessità di operare con la DAD.

## 2.2. Le criticità del testo: come rilevarle?

Per rilevare le criticità del testo (anche per supportare il lavoro del docente) proponiamo il seguente percorso di comprensione applicato in alcune classi sperimentali e così articolato:

1. una prima prova di comprensione realizzata dal docente a partire dalle criticità più evidenti (nel nostro caso è stato predisposto un questionario);
2. una discussione collettiva sulle risposte, anche su quelle più divergenti o assurde perché gli errori degli studenti sono fondamentali per cogliere i nodi del testo;
3. una fase in cui le informazioni implicite vengono portate alla luce e integrate con le conoscenze enciclopediche sul tema (anche con link a siti esterni);
4. una fase finale di “negoziazione dei significati” per dare al testo un’interpretazione condivisa.

Per esemplificare quanto fin qui esposto proponiamo la lettura dei nodi critici del testo che abbiamo utilizzato come oggetto di analisi per la comprensione e di lavoro per la produzione scritta.

### Un robot scolpisce come Canova

Ha impiegato 270 ore per riprodurre uno dei capolavori della storia dell’arte: Amore e Psiche, il gruppo scultoreo che Antonio Canova ha impiegato cinque anni a completare, nel 1793. Protagonista dell’impresa, non uno scultore, ma un braccio robotico, Robotor, che, partendo da una scansione 3D di un gesso dell’opera esposta al Louvre di Parigi, ne ha realizzata una copia perfetta lavorando senza sosta su un blocco di marmo bianco di Carrara del peso di 10 tonnellate.

Il lavoro dell’automa è visibile nel cortile di Palazzo Braschi, a Roma, nell’ambito di “Eterna bellezza”, mostra sull’arte di Canova (fino al 15 marzo 2020), dove sono esposte oltre 170 opere provenienti, fra gli altri, dall’Ermitage di San Pietroburgo, dai Musei Vaticani, dal Museo Canova di Possagno, dal Musée des Augustins di Tolosa e dal Museo archeologico di Napoli

Perché un’operazione del genere? Il progetto, realizzato nell’ambito di Magister (format espositivo di Cose Belle d’Italia Media Entertainment), vuole proporsi come possibile soluzione per mostrare al grande pubblico capolavori complessi da trasferire da un museo all’altro, o impossibili da esporre. «Vogliamo valorizzare nel mondo i grandi maestri dell’arte attraverso la tecnologia e la multimedialità», spiega Renato Saporito (di Magister): «dopo Giotto e Canova, stiamo mettendo a punto una grande mostra dedicata a Raffaello per i 500 anni dalla sua morte, nel 2020».

Il processo di lavorazione è un complesso lavoro condotto da un software molto avanzato, che studia il blocco di marmo grezzo per identificare i punti dove inserire la scultura, programma la sequenza delle lavorazioni, seleziona il tipo di utensile da usare nelle diverse fasi – dalla sgrossatura alla finitura. Il braccio-robot si muove grazie a numerosi servomeccanismi sugli snodi, che più sono, più mobilità conferiscono alla macchina.

(Sabina Berra, in *Focus Junior*, 9 ott. 2019)

L’articolo pubblicato dalla rivista *Focus Junior*, sulla base della destinazione editoriale, dovrebbe risultare adeguato gli studenti della secondaria di primo grado<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Per conoscere la leggibilità di un testo è utile l’indice di Gulpease. Questo strumento segnala in tempo reale l’appartenenza o meno delle parole al Vocabolario di base, alcune criticità sintattiche, la relativa lunghezza di parole e frasi e indica la difficoltà del testo riferita al livello scolastico, ma non affronta le criticità più profonde del testo.

<https://digilander.libero.it/RobertoRicci/variabileatorie/esperimenti/leggibilita.htm>.

Si legge che un braccio robotico ha scansionato e riprodotto il gruppo scultoreo di *Amore e Psiche* di Antonio Canova e che la copia prodotta sarà esposta in una mostra all'interno di un progetto più ampio.

La Tabella 1 sintetizza la distribuzione delle informazioni esplicite, implicite inferibili<sup>6</sup> ed enciclopediche non ricavabili direttamente dal testo. Il grafico non elenca tutte le informazioni riportate dal testo ma solo quelle più significative per esemplificare i processi inferenziali e le relazioni con il contesto extratestuale.

Tabella 1.

Informazioni enciclopediche	Informazioni del testo	Inferenze possibili
1.** Scultore veneto tra Settecento e Ottocento	← CANOVA	
Neoclassicismo	← Eterna Bellezza	
2. ** Realizza molte sculture di soggetto mitologico	← (Amore e Psiche)	
3. (*) Alcune sculture sono complesse, con più personaggi	← Gruppo scultoreo Amore e Psiche	Scultura complessa, con più personaggi
4. (*) Il suo processo di lavorazione (vedi link)	← Ha impiegato 5 anni per scolpire Amore e Psiche	Il suo processo di lavorazione è molto lento e particolarmente accurato
5. (*) Il metodo di lavoro del Canova ha alcuni passaggi in comune con Robotor (vedi sequenza delle operazioni del Canova)	← Scansione in 3D di un gesso dell'opera	Il metodo di lavoro del Canova ha alcuni passaggi in comune con Robotor
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Eterna Bellezza", mostra sull'arte di Canova</li> <li>• progetto realizzato nell'ambito di <b>Magister</b> (format espositivo di Cose Belle d'Italia Media Entertainment)</li> <li>• capolavori complessi da trasferire da un museo all'altro</li> <li>• (capolavori) impossibili da esporre</li> <li>• valorizzare ... i maestri dell'arte attraverso la tecnologia</li> <li>• valorizzare ... i maestri dell'arte attraverso la <b>multimedialità</b></li> </ul>	<p>Opere di grandi dimensioni</p> <p>Non possono essere spostate Troppo preziose per essere esposte</p> <p>Riproduzione di copie perfette dell'opera</p> <p>Riproduzione attraverso tecniche fotografiche e di proiezione</p>
Giotto pittore realizza cicli di affreschi	← Giotto	Multimedialità
Stature di grandi dimensioni (gruppi scultorei)	← Canova Scultore (gruppo scultoreo)	Copia in marmo dell'opera al posto di statue di grandi dimensioni difficili da trasferire
Pittore realizza tele e pale d'altare	← Raffaello	(?) opere impossibili da esporre Multimedialità

<sup>6</sup> Un esempio di ragionamento che permette di inferire informazioni implicite: se l'opera è un "gruppo scultoreo" significa che è di grandi dimensioni, con più personaggi, perciò è "complessa da trasferire".

Come si può notare dalle frecce, le inferenze del testo (3<sup>a</sup> colonna) sarebbero più facili da recuperare se fosse possibile accedere alle conoscenze extratestuali (1<sup>a</sup> colonna).

### 2.3. *Importanza dell'interazione tra pari e della discussione in classe*

Ad una prima lettura dell'articolo anche chi scrive ha ritenuto che questo fosse un testo di facile comprensione. Tuttavia dalle risposte al questionario e dalla discussione in classe sono emerse numerose criticità, alcune decisamente sorprendenti: Canova scambiato per un pittore; il “gruppo scultoreo” inteso come un gruppo di scultori, ecc.

Riportiamo di seguito le principali criticità del testo da noi ipotizzate o ricavate dalla discussione in classe.

1. **Difficoltà grammaticali e sintattiche** come quelle presenti nel seguente periodo particolarmente complesso: *Protagonista dell'impresa, non uno scultore, ma un braccio robotico, Robotor, **che**, partendo da una scansione 3D di un gesso dell'opera esposta al Louvre di Parigi, **ne ha realizzata una copia perfetta** lavorando senza sosta su un blocco di marmo bianco di Carrara del peso di 10 tonnellate.*

Il periodo presenta infatti:

- un numero elevato di parole (47);
- una sintassi complessa (**una relativa**, **due gerundi**, un'inversione sintattica, molti sintagmi secondari);
- un rimando anaforico di cui è difficile recuperare il referente (**ne** ha realizzato **un gesso** dell'opera)

Anche il periodo *Il lavoro dell'automa è visibile nel cortile di Palazzo Braschi, a Roma, nell'ambito di “Eterna bellezza”, mostra sull'arte di Canova (fino al 15 marzo 2020), dove sono esposte oltre 170 opere provenienti, fra gli altri, dall'Ermitage di San Pietroburgo, dai Musei Vaticani, dal Museo Canova di Possagno, dal Musée des Augustins di Tolosa e dal Museo archeologico di Napoli* ha una notevole difficoltà di lettura: infatti presenta un lungo elenco di informazioni relative ai diversi musei, ha un numero molto elevato di parole (58) e la continuità di lettura è interrotta da un inciso, da due relative, da un sintagma chiuso tra due virgole.

Un altro passaggio del testo presenta un'ambiguità non facile da chiarire attraverso l'analisi grammaticale: *Il braccio-robot si muove grazie a numerosi servomeccanismi sugli snodi, **che** più sono, più mobilità conferiscono alla macchina.* Il referente del relativo *che* è *servomeccanismi* in quanto testa del sintagma *a numerosi servomeccanismi sugli snodi*; ciò è segnalato anche dalla virgola che lo separa dal più vicino “*snodi*”. Gli studenti tuttavia hanno difficoltà a fare questa analisi anche perché il significato dei due concetti risulta assolutamente oscuro. (mancanza di informazioni sui referenti). La vicinanza del *che* a *snodi* favorisce l'ambiguità del referente.

2. **Densità informativa** in enunciati come: *Il progetto, realizzato nell'ambito di Magister (format espositivo di Cose Belle d'Italia Media Entertainment), vuole proporsi come possibile soluzione per mostrare al grande pubblico capolavori complessi da trasferire da un museo all'altro, o impossibili da esporre.*

Questo enunciato, proprio per la sua densità, tenderà ad essere espunto dai riassunti sia per la sua difficile comprensione sia perché, riferendo le motivazioni e il contesto del progetto, è ritenuto dagli studenti non essenziale per la sintesi del contenuto.

3. **Inferenze** a partire dalle informazioni del testo. Nella frase appena citata *per mostrare al grande pubblico capolavori complessi da trasferire da un museo all'altro, o impossibili da esporre, capolavori complessi da trasferire* acquista significato se viene associato a *gruppo scultoreo* inteso come una statua complessa e di grandi dimensioni e all'espressione *attraverso la tecnologia*. Il processo inferenziale permette di concludere che attraverso la tecnologia di Robotor è possibile mostrare al grande pubblico una copia perfetta di Amore e Psiche, il capolavoro del Canova complesso da trasferire. L'espressione: *impossibili da esporre* diventa chiara se viene associata a Giotto (accennato nel testo) e al fatto che ha dipinto cicli di affreschi che non possono essere spostati (informazione enciclopedica). *La multimedialità* diventa allora la risorsa che permette di mostrare le opere dell'artista al grande pubblico<sup>7</sup>.

4. **Distribuzione delle informazioni** relative al processo di lavorazione: per ricostruire tutta la sequenza logica e temporale delle operazioni di Robotor, il lettore deve considerare il testo nel suo complesso e non solo la parte finale dove il **processo di lavorazione** è esplicitamente tematizzato. Se il lettore non recupera anche la prima fase menzionata all'inizio attraverso la forma implicita: *partendo da una scansione 3D di un gesso dell'opera esposta al Louvre di Parigi* non riesce a cogliere un passaggio essenziale del testo. La difficoltà di collegamento tra le due parti è aggravata dalla forma implicita del gerundio *partendo* e dal riferimento alla copia in gesso che complica ulteriormente le cose: un ragazzo si aspetta che Robotor scansioni la statua originale e non capisce cosa c'entri la copia in gesso del Louvre dove di norma ci sono gli originali (come è stato documentato da un docente sperimentatore).

5. **Conoscenze enciclopediche** che possono favorire la comprensione degli elementi impliciti: per capire fino in fondo il processo di lavorazione di Robotor appena richiamato, sarebbe molto utile conoscere quello del Canova che risulta sorprendentemente simile. Ciò consentirebbe anche di capire perché Robotor è partito dalla scansione del gesso e non dell'opera in marmo. Inoltre questo confronto getta una luce interessante sul primo enunciato del testo: *Ha impiegato 270 ore per riprodurre uno dei capolavori della storia dell'arte: Amore e Psiche, il gruppo scultoreo che Antonio Canova ha impiegato cinque anni a completare, nel 1793*. L'autore sembra mettere in evidenza che Robotor risulta superiore all'artista. Tuttavia possiamo interrogarci sul valore di questa maggiore efficienza<sup>8</sup>. La classe dovrebbe poi mettere a confronto il metodo di lavorazione di Robotor ricavato dal testo con quello del Canova appena scoperto. In questo modo diventerà molto più chiara anche la "filosofia" complessiva del *progetto Magister* che valorizza il processo di creazione dell'artista.

Un lavoro così analitico, ovviamente da calibrare a seconda della classe, fatto insieme, da un lato mostra agli studenti che capire il testo è diverso da aver colto qualche informazione sporadica, dall'altro diventa possibile solo se il docente indaga e rileva le incomprensioni attraverso precise domande che le mettano in evidenza, non certo con lo scopo di valutare bensì con quello di chiarire, condividere e sciogliere i nodi critici del testo.

Già in questa fase i ragazzi hanno cominciato ad entrare in contatto con i diversi livelli di lettura, con aspetti comunicativo-testuali e con le diverse scelte linguistiche che realizzano il testo.

<sup>7</sup> <https://www.magister.art/it/mostre/magister-giotto-veneziamostra/>.

<sup>8</sup> La riproduzione di copie perfette non è di per sé una creazione artistica; inoltre ciò è stato reso possibile perché Canova aveva predisposto il modello in gesso dal quale lui stesso aveva ricavato più copie della stessa statua. In fase di approfondimento del testo, suggeriamo di visitare il seguente sito: <https://www.museocanova.it/come-lavorava-antonio-canova/>.

Attraverso una didattica inclusiva e la costruzione collettiva delle conoscenze, questa prima fase permette a tutta la classe di conseguire le stesse competenze a livello di comprensione e di analisi del testo, in vista della stesura autonoma e diversificata dei riassunti individuali.

### 3. L'ARCHITETTURA DEL TESTO

#### 3.1. *La fase della segmentazione del testo*

Dopo aver sciolto i nodi critici del testo, la nostra attenzione si è focalizzata sulla sua architettura formale, per analizzare la quale abbiamo adottato il modello della scuola di Basilea<sup>9</sup> che segmenta il testo in **enunciati**, intesi come unità di base, insieme grammaticali e semantico - comunicative, e in **movimenti testuali** (MT)<sup>10</sup> che racchiudono lo sviluppo unitario di ciascun nucleo tematico (Ferrari *et al.*, 2021: 33).

In questa fase il testo è stato segmentato in MT<sup>11</sup>, sono stati individuati i rispettivi nuclei tematici e le relazioni di composizione tra i diversi MT ed è stata così delineata l'architettura complessiva del testo.

Ferrari (2014) indica due criteri per segmentare i movimenti testuali: un **criterio grafico formale**, riconducibile al capoverso (criterio scelto con i ragazzi per non complicare la segmentazione) e un **criterio tematico comunicativo** che permette di isolare un contenuto unitario in una medesima unità testuale. Per aiutare gli studenti ad individuare il MT dal punto di vista tematico e comunicativo può essere utile rispondere alle seguenti domande:

1. C'è un significativo **cambiamento di tema** da un MT all'altro?
2. È individuabile una gerarchia interna in relazione all'**enunciato principale (Fraser regista)**?
3. Gli enunciati che compongono il MT convergono tutti verso un tema unitario (**Idea centrale**)?
4. C'è un **cambiamento nella composizione testuale**? Quale funzione svolge uno specifico MT rispetto ai MT adiacenti? È segnalato da un connettivo?

Da queste domande appare chiaro che l'architettura interna del MT si può apprezzare in pieno solo se si procede ad una **doppia analisi** che, nella nostra proposta didattica, ha portato alla realizzazione di due distinte tabelle:

- A. **analisi della sua struttura interna** (domande 1, 2 e 3) (vedi Tabella 2, pp. 705-706);
- B. **analisi delle relazioni** del MT con il testo nel suo complesso (domanda 4) (vedi Tabella 3, p. 708).

Questo modello è risultato particolarmente efficace per ricostruire l'architettura dei testi espositivi e/o argomentativi il contenuto dei quali è più difficile da rappresentare per il lettore. La narrazione, infatti, mette in scena personaggi e vicende che fanno riferimento

<sup>9</sup> L'ultimo contributo del gruppo di Basilea sintetizza gli strumenti concettuali della ricerca sulla linguistica testuale e offre un apparato di esercizi per consolidare i processi di apprendimento del testo scritto. Cfr. Ferrari, Lala, Zampese (2021).

<sup>10</sup> Da questo punto in poi il Movimento testuale sarà indicato con MT come nei testi di riferimento.

<sup>11</sup> Anche se in vista del riassunto l'analisi dell'enunciato ha offerto un notevole contributo alla scoperta della struttura informativa del testo con l'ulteriore segmentazione in unità informative di primo piano e di sfondo, qui abbiamo deciso di non riportare l'analisi di questo livello. Accenniamo ad un suo possibile utilizzo didattico nel paragrafo 4 sulla scrittura.

a schemi narrativi universali e immediatamente comprensibili a tutti, in particolare ai più piccoli<sup>12</sup>; il testo espositivo e quello argomentativo mettono in scena anche concetti astratti e relazioni logiche e costringono il lettore a formarsi uno specifico schema mentale di quel testo.

### 3.2. Segmentare il testo in unità: il Movimento testuale

Nel testo *Un robot scolpisce come Canova* è abbastanza agevole individuare i movimenti testuali (MT) perché si tratta di un articolo di giornale scandito in quattro capoversi ben segmentati i cui contenuti rispondono alle classiche domande del giornalismo (le 5W): *chi/che cosa?* nel 1° paragrafo, *dove?* nel 2°, *perché?* nel 3°, *come?* nel 4°.

Gli studenti non hanno trovato difficoltà in questo compito perché ogni capoverso soddisfa entrambi i criteri, quello grafico formale e quello tematico e, pertanto, i capoversi coincidono con i MT.

La tabella 2 illustra l'analisi della struttura interna dei MT e presenta gli apparati didattici che sono stati messi a punto:

- le frasi sottolineate rappresentano la frase regista;
- le etichette dei MT contengono anche le domande tipiche del testo giornalistico (**5W**);
- nei riquadri a sinistra le parole **in grassetto** contengono l'idea centrale, ricavata dal testo ed espressa in forma nominale;
- le domande **in rosso** guidano la risposta nella ricostruzione della struttura interna del MT

Tabella 2.

<b>MT1 Chi? Che cosa?</b>	
<p><b>La copia di Amore e Psiche realizzata dal braccio robotico</b></p> <p><b>Chi è Robotor e che cosa ha fatto?</b></p>	<p>Ha impiegato 270 ore per riprodurre uno dei capolavori della storia dell'arte: Amore e Psiche, il gruppo scultoreo che Antonio Canova ha impiegato cinque anni a completare, nel 1793. Protagonista dell'impresa, non uno scultore ma un braccio robotico, Robotor, che, partendo da una scansione 3D di un gesso dell'opera esposta al Louvre di Parigi, ne ha realizzata una copia perfetta lavorando senza sosta su un blocco di marmo bianco di Carrara del peso di 10 tonnellate.</p>
<b>MT2 Dove? <span style="float: right;">capoverso</span></b>	
<p><b>La mostra sull'arte di Canova</b></p> <p><b>Dove si trova il lavoro dell'automa?</b></p>	<p><u>Il lavoro dell'automa è visibile nel cortile di Palazzo Braschi, a Roma, nell'ambito di "Eterna bellezza", mostra sull'arte di Canova</u> (fino al 15 marzo 2020), dove sono esposte oltre 170 opere provenienti, fra gli altri, dall'Ermitage di San Pietroburgo, dai Musei Vaticani, dal Museo Canova di Possagno, dal Musée des Augustins di Tolosa e dal Museo archeologico di Napoli</p>

<sup>12</sup> Richiamando esplicitamente il pensiero di Kintsch, Lumbelli afferma che i testi narrativi si ricordano meglio di altri generi: il lettore infatti «disporrebbe di buone *strutture di recupero* largamente condivise perché le conoscenze richieste per connettere i significati del testo riguardano le azioni umane e le loro motivazioni, dominio con cui tutti i lettori hanno grande familiarità» (Lumbelli, 2009: 29).

<b>MT3 Perché</b>		<b>capoverso</b>
<p><b>Il progetto</b> <b>Perché è stata fatta un'operazione del genere? Il progetto</b></p>	<p><u>Perché un'operazione del genere?</u> Il progetto, realizzato nell'ambito di Magister (format espositivo di Cose Belle d'Italia Media Entertainment), vuole proporsi come possibile soluzione per mostrare al grande pubblico capolavori complessi da trasferire da un museo all'altro, o impossibili da esporre. «Vogliamo valorizzare nel mondo i grandi maestri dell'arte attraverso la tecnologia e la multimedialità», spiega Renato Saporito (di Magister): «dopo Giotto e Canova, stiamo mettendo a punto una grande mostra dedicata a Raffaello per i 500 anni dalla sua morte, nel 2020».</p>	
<b>MT4 Come?</b>		<b>capoverso</b>
<p><b>Il processo di lavorazione</b> <b>Come è avvenuto il processo di lavorazione?</b></p>	<p><u>Il processo di lavorazione è un complesso lavoro condotto da un software molto avanzato</u>, che studia il blocco di marmo grezzo per identificare i punti dove inserire la scultura, programma la sequenza delle lavorazioni, seleziona il tipo di utensile da usare nelle diverse fasi – dalla sgrossatura alla finitura. Il braccio-robot si muove grazie a numerosi servomeccanismi sugli snodi, che più sono, più mobilità conferiscono alla macchina.</p>	

### 3.3. L'idea centrale: potenziare la competenza interrogativa

Più complesso è stato il compito successivo, quello cioè di individuare **l'idea centrale** corrispondente all'unità tematica del MT. La prima questione è di verificare *se e come* l'autore segnala un enunciato come semanticamente principale (che qui indichiamo come **frase regista**, Corno, 2019: 122)<sup>13</sup>. L'enunciato semanticamente principale o frase regista, cioè quello gerarchicamente superiore, potrebbe essere assente oppure potrebbe trovarsi in apertura, al centro o alla fine del MT; inoltre potrebbe essere più o meno evidenziato o etichettato. La difficoltà, già segnalata da Ferrari<sup>14</sup>, dipende dall'estrema variabilità con cui l'autore può organizzare la gerarchia interna al MT.

Osserviamo il testo *Un robot scolpisce come Canova* (Tabella 2):

MT1, che racconta sommariamente il fatto (*che cosa?*), distribuisce le informazioni tra i due enunciati, senza segnalare la frase regista. L'idea centrale (*una copia di Amore e Psiche è stata realizzata da un braccio robotico*) deve pertanto essere ricostruita a partire dai concetti espressi, riordinando la sequenza delle informazioni.

MT2 è costituito da un unico enunciato molto complesso ma che ha le caratteristiche di una frase regista e presenta nella prima parte gli elementi gerarchicamente più rilevanti (informazioni di primo piano).

MT3 e MT4 sono invece introdotti da due frasi regista ben etichettate e facilmente individuabili: *“Perché un'operazione del genere?”* (MT3)<sup>15</sup>. *“Il processo di lavorazione è un complesso*

<sup>13</sup> Corno preferisce utilizzare 'frase regista' per tradurre in italiano il termine inglese *topic sentence*, che indica un concetto più ricco.

<sup>14</sup> Ferrari (2014: 97) «l'enunciato semanticamente principale del Movimento testuale occupa la prima posizione della sequenza. L'enunciato principale può tuttavia essere distribuito diversamente».

<sup>15</sup> La domanda funge da perno del MT.

*lavoro condotto da software molto avanzato...*”(MT4)<sup>16</sup>. Una volta segmentato il testo in MT, si può realizzare una sua riduzione imboccando due strade, in parte divergenti: la prima permette di elaborare subito il riassunto, operando direttamente sulla superficie linguistica del testo attraverso la cancellazione, l'integrazione, la generalizzazione, ecc.

È la strategia più diffusa ma quella che ha l'inconveniente di mantenere una forte dipendenza dal testo di partenza, tanto che gli studenti non sanno resistere quasi mai alla tentazione del *copia-incolla*.

La seconda strada da noi percorsa parte dall'analisi della struttura del MT, individua al suo interno la frase regista o l'idea centrale, condensa l'intero MT in un concetto unitario ed elabora una domanda la cui risposta permette di recuperare tutto il contenuto del MT. Solo a questo punto si chiede allo studente di elaborare il riassunto, senza la presenza del testo originale, ma con il supporto delle domande. Il confronto con il testo di partenza sarà fatto solo in fase di correzione.

La strategia interrogativa è stata scelta non solo perché ha l'utilità pratica di aiutare gli studenti ad elaborare il riassunto in assenza del testo; ma è stata scelta anche come esercizio linguistico per aiutare a ricostruire la gerarchia dell'informazione<sup>17</sup>. Infatti la struttura interrogativa della frase mette a fuoco l'elemento sul quale verte la domanda e guida la risposta, organizzando tutti gli altri elementi in modo gerarchico. Questo procedimento permette di evidenziare con chiarezza la struttura del Movimento testuale.

La strategia del riassunto a partire dalle domande, senza il testo, comporta numerosi vantaggi tra cui:

- aiutare lo studente a costruire, a partire da una porzione di testo continuo, la sua corrispondente **microstruttura**, operazione fondamentale per la comprensione profonda, per la memorizzazione e la costruzione del metodo di studio;
- aiutarlo a delineare lo **schema complessivo** del testo mettendo in relazione tra loro unità anche non contigue;
- spingerlo ad elaborare il riassunto in modo autonomo, più funzionale alla nuova forma testuale e con un linguaggio più coeso. Questo lavoro impedisce il riutilizzo di stringhe del testo originario, richiede un esercizio di scrittura più faticoso ma di grande valore didattico.

### 3.4. L'architettura complessiva del testo: lo schema delle relazioni di composizione.

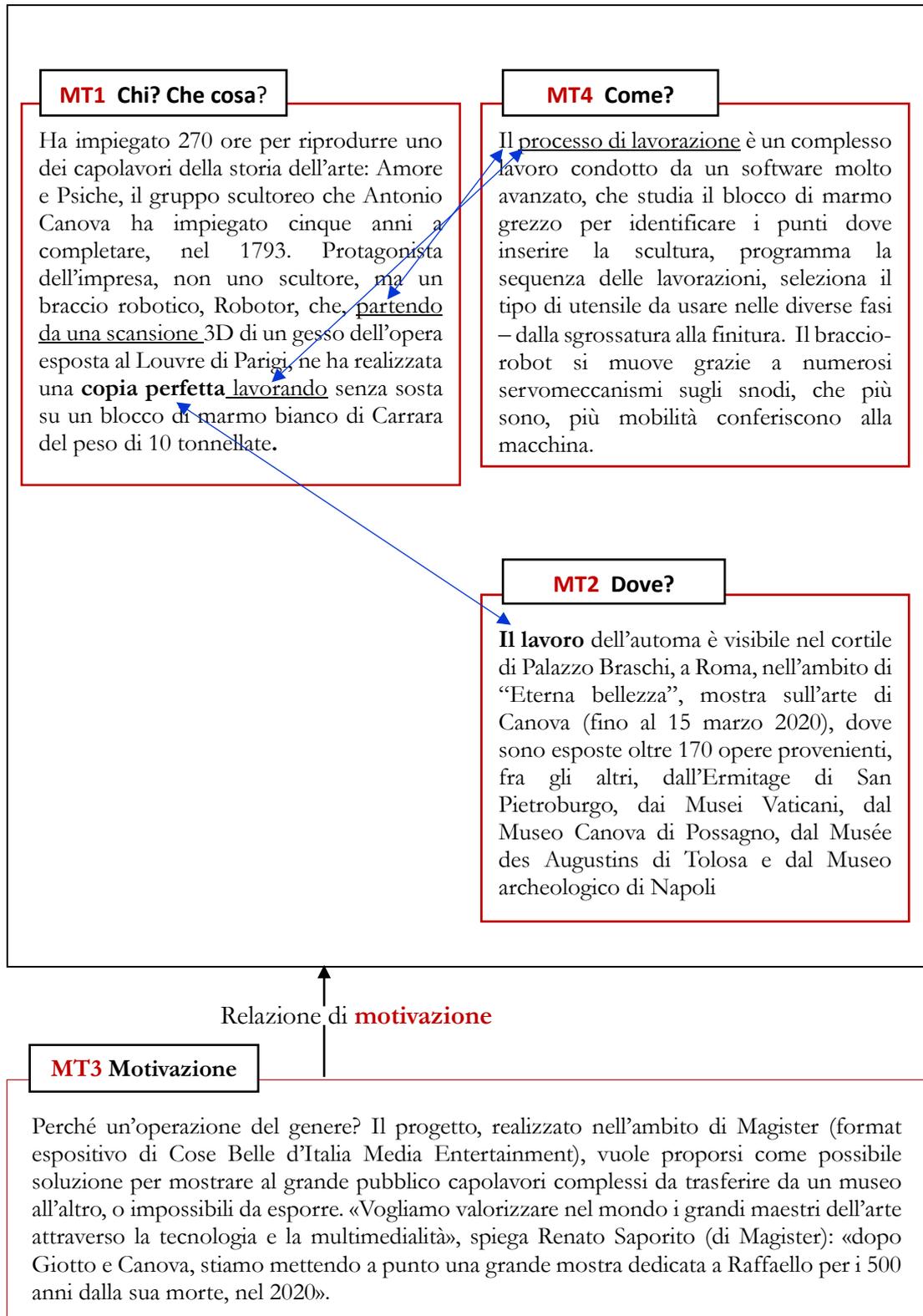
L'architettura complessiva del testo può essere ricostruita riflettendo sui seguenti aspetti: c'è un cambiamento nella composizione testuale? Quale funzione svolge il MT rispetto ai MT adiacenti? La funzione è segnalata da un connettivo?

Analizziamo il testo *Un robot scolpisce come Canova*.

<sup>16</sup> Il sintagma *processo di lavorazione* che introduce la risposta è un incapsulatore che ha la funzione di tematizzare il contenuto di tutto il MT.

<sup>17</sup> La domanda: "Dove si trova il lavoro dell'automa?" applicata al MT2 (*Il lavoro dell'automa è visibile nel cortile di Palazzo Braschi, a Roma, nell'ambito di "Eterna bellezza", mostra sull'arte di Canova (fino al 15 marzo 2020), dove sono esposte oltre 170 opere provenienti, fra gli altri, dall'Ermitage di San Pietroburgo, dai Musei Vaticani, dal Museo Canova di Possagno, dal Musée des Augustins di Tolosa e dal Museo archeologico di Napoli*) guida la risposta nel riassunto e aiuta ad eliminare le informazioni di sfondo, come nel seguente esempio: *Il lavoro dell'automa è esposto a Roma nella mostra "Eterna bellezza" sull'arte del Canova.*

Tabella 3.



Lo schema del testo (Tabella 3) ricostruisce le relazioni tra i movimenti testuali. MT1, MT2 e MT4 costituiscono un blocco unitario che contiene la narrazione del fatto. In particolare MT4 è stato posto in relazione con MT1 perché specifica e sviluppa le

informazioni sul processo di lavorazione (gli elementi collegati sono sottolineati), mentre MT2 è in relazione con MT1 attraverso un legame anaforico (segnalato nel grafico dal grassetto)<sup>18</sup>. MT3 si colloca invece su un altro piano, in relazione di motivazione con gli altri. La relazione è ben segnalata dalla domanda che pone l'interrogativo sulla motivazione.

Il processo di lavorazione, tema del MT4, è anticipato in MT1 dai due gerundi – *partendo* e *lavorando* – che contengono le fasi del processo e che quindi stabiliscono la relazione tra i due movimenti.

### 3.4. *Analisi di un secondo testo: "Poveri e ricchi"*

In alcune classi è stato utilizzato anche un secondo testo, tratto da un libro di scuola primaria<sup>19</sup>, che riproduciamo di seguito e nel quale la corrispondenza tra criterio grafico e criterio tematico è risultata parziale<sup>20</sup>.

#### **Poveri e ricchi**

Ai grandi successi di Roma nel Mediterraneo purtroppo non corrispondeva la pace in città. **(MT1)** Anzi: i contrasti divennero sempre più accesi, perché aumentarono le differenze tra ricchi e poveri. Infatti gli immensi territori conquistati da Roma venivano divisi tra le famiglie patrizie, che diventavano sempre più potenti; i piccoli proprietari, invece, come abbiamo già visto, erano costretti a trasferirsi in città per elemosinare un lavoro e un po' di cibo. **(MT2)**

Cercarono di rimediare a questa situazione due coraggiosi tribuni della plebe, i fratelli Caio e Tiberio Gracco. La loro proposta era semplice e giusta: nessun patrizio poteva possedere più di una certa quantità di terreno pubblico (cioè quello conquistato durante le guerre); tutto il resto doveva essere distribuito tra i poveri, che così avrebbero potuto tornare in campagna e vivere dignitosamente. **(MT3)** Naturalmente i patrizi si ribellarono a questa proposta e fecero scoppiare dei disordini in città: durante i tumulti sia Tiberio che Caio persero la vita. **(MT4)**

Il testo presenta due capoversi; ma, applicando il criterio tematico<sup>21</sup>, sia il primo sia il secondo contengono due diversi elementi tematici che giustificano la suddivisione da noi proposta: MT1 (coincidente con il primo enunciato) crea la cornice, cioè richiama i successi di Roma nel Mediterraneo, all'interno della quale si sviluppa tutto il testo successivo, mentre MT2 presenta i contrasti tra ricchi e poveri. MT3 espone la proposta dei Gracchi, mentre invece MT4 la conseguenza di tale proposta.

Inoltre MT2 e MT4 sono introdotti da due avverbi che segnalano il cambiamento di composizione testuale.<sup>22</sup> MT4, in particolare, è introdotto dall'avverbio *naturalmente* che non è del tutto giustificato sul piano logico se non come risposta ad una precisa domanda inespressa: *Quali furono le conseguenze dell'azione dei Gracchi?* L'avverbio *naturalmente* che introduce MT4 mette in rilievo l'ovvia relazione di consecuzione di MT4 (opposizione dei patrizi) con MT3 (proposta dei Gracchi).

<sup>18</sup> Spesso gli articoli di cronaca concentrano all'inizio le informazioni essenziali e relegano alla fine informazioni ritenute di minor interesse per il lettore medio. In fase di riassunto è invece importante accorpate le informazioni sul piano tematico, in modo da ottenere una sintesi più efficace.

<sup>19</sup> Testo tratto dal sussidiario: *Programma Domani*. De Agostini, 1987 (in Cisotto L., 2002: 152).

<sup>20</sup> Il testo è stato utilizzato in una classe seconda della scuola secondaria di primo grado.

<sup>21</sup> C'è un significativo cambiamento di sottotema da un MT all'altro? (1ª domanda).

<sup>22</sup> C'è un cambiamento nella composizione testuale? (4ª domanda).

Come si vede la semplice partizione del testo in MT è già un lavoro di ricostruzione del significato.

Tabella 4.

<b>MT1</b> <b>Assenza di pace a Roma</b> <b>Che cosa succede a Roma dopo le conquiste?</b>	Ai grandi successi di Roma nel Mediterraneo purtroppo non corrispondeva la pace in città.
<b>MT2</b> <b>Causa dei contrasti a Roma</b> <b>Perché aumentarono le differenze tra ricchi e poveri (a Roma)?</b>	<u>Anzi: i contrasti divennero sempre più accesi, perché aumentarono le differenze tra ricchi e poveri.</u> Infatti gli immensi territori conquistati da Roma venivano divisi tra le famiglie patrizie, che diventavano sempre più potenti; i piccoli proprietari, invece, come abbiamo già visto, erano costretti a trasferirsi in città per elemosinare un lavoro e un po' di cibo.
<b>MT3</b> <b>Proposta di soluzione dei Gracchi</b> <b>I Gracchi che cosa proposero di fare?</b>	<u>Cercarono di rimediare a questa situazione due coraggiosi tribuni della plebe, i fratelli Caio e Tiberio Gracco.</u> La loro proposta era semplice e giusta: nessun patrizio poteva possedere più di una certa quantità di terreno pubblico (cioè quello conquistato durante le guerre); tutto il resto doveva essere distribuito tra i poveri, che così avrebbero potuto tornare in campagna e vivere dignitosamente.
<b>MT4</b> <b>Reazione dei patrizi</b> <b>Che cosa fecero i patrizi?</b>	<u>Naturalmente i patrizi si ribellarono a questa proposta e fecero scoppiare dei disordini in città:</u> durante i tumulti sia Tiberio che Caio persero la vita.

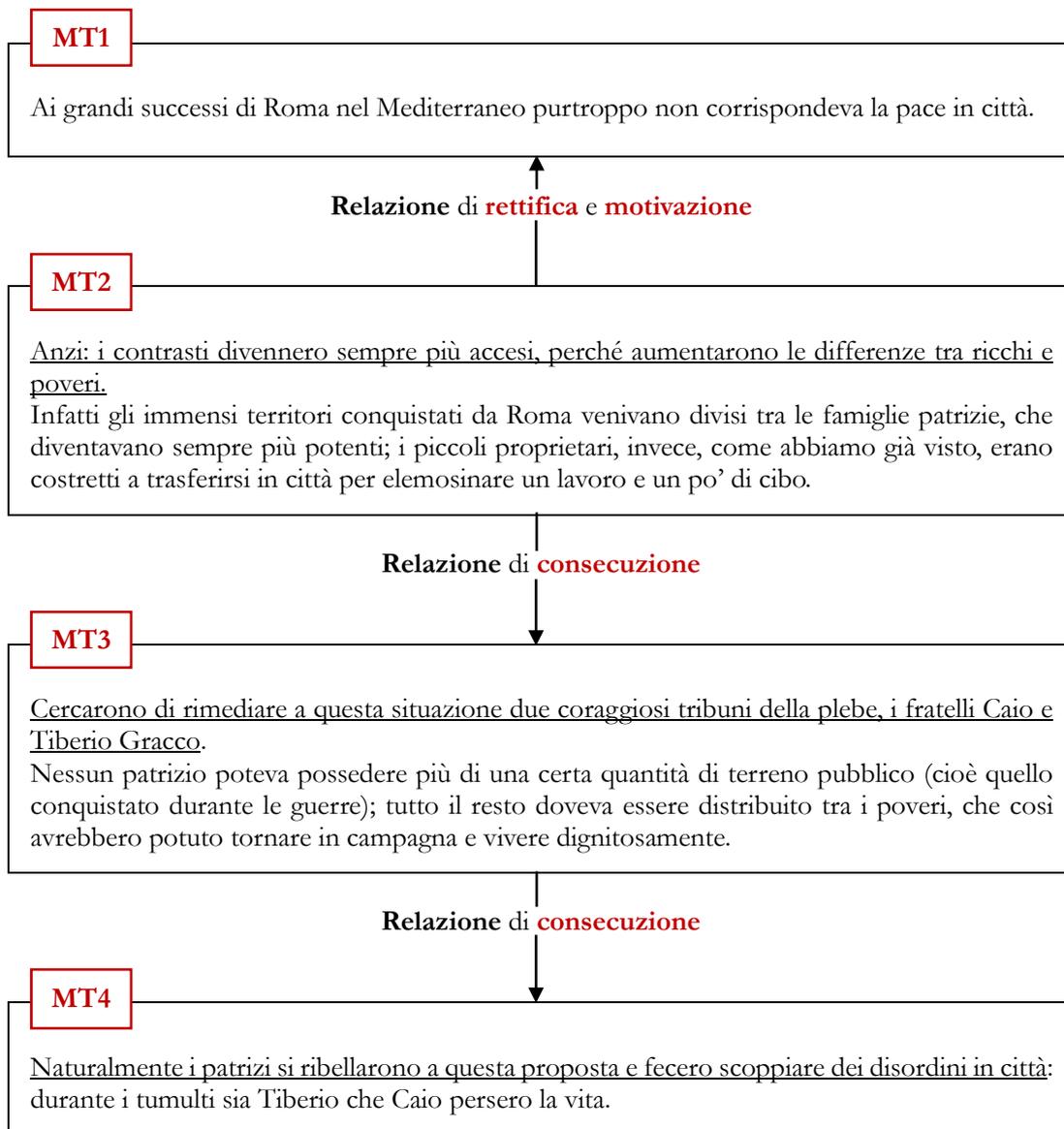
La Tabella 4, come per il testo precedente, contiene gli elementi di analisi della struttura interna dei MT:

- le frasi sottolineate rappresentano la frase regista;
- nei riquadri a sinistra le parole **in grassetto** contengono l'idea centrale, ricavata dal testo ed espressa in forma nominale;
- le domande **in rosso** guidano la risposta nella ricostruzione della struttura interna del MT.

Il testo *Poveri e ricchi* presenta una struttura logico-cronologica che descrive le relazioni di causa-effetto tra gli **eventi** e il grafico che lo rappresenta (Tabella 5) evidenzia tra i MT una prevalente relazione di consecuzione. Se osserviamo il verso delle frecce, MT2 è il movimento più importante perché dà avvio alla sequenza di consecuzione (MT3, MT4) e

si connette ad MT1 in relazione di motivazione (freccia all'indietro). La comprensione di queste relazioni è essenziale per ricostruire lo schema logico del testo.

Tabella 5.



#### 4. MOMENTI DI SCRITTURA DEL RIASSUNTO

##### 4.1. Le fasi della scrittura

L'attività di scrittura è avvenuta lungo tutto il percorso.

All'inizio è stato proposto, senza alcuna indicazione, il riassunto di un testo di controllo (*Giovani a vita: cavalieri erranti in cerca di guai*)<sup>23</sup>, attività che è stata ripetuta anche alla fine per verificare le competenze acquisite.

<sup>23</sup> Testo e osservazioni sono riportate al paragrafo 5.

Successivamente sono state proposte più riscritture, in relazione a ciascuna fase di sviluppo del lavoro:

1. riassunto per giustapposizione delle unità informative di primo piano;
2. riassunto a partire dalle idee centrali o dalle frasi regista di ogni MT;
3. riassunto a partire dal grafico (tab. 3 e tab. 5);
4. riassunto senza il testo, con le domande di ogni MT (tab. 2 e tab. 4).

#### 4.2. Osservazioni sulle diverse fasi della produzione

Il riassunto per giustapposizione delle informazioni di primo piano ha evidenziato che cancellare tutte le informazioni di sfondo non permette di realizzare un riassunto coerente<sup>24</sup> e quindi, come hanno osservato gli stessi studenti, alcune unità di sfondo devono essere recuperate. L'attività ha reso gli studenti consapevoli che è possibile *selezionare* e *cancellare* parti del testo solo dopo aver costruito una rappresentazione complessiva e li ha obbligati a manipolare le strutture linguistiche di superficie.

Il riassunto a partire dal grafico, costringendo lo studente a riassumere variando l'ordine, favorisce una maggiore rielaborazione linguistica e testuale e un uso più consapevole dei connettivi.

Un discorso a parte merita il riassunto senza il testo, con le domande di ogni MT. Dopo aver superato tutte le tappe del percorso, agli studenti è stato chiesto di eseguire il riassunto senza il testo di partenza, costringendoli ad abbandonare il *copia e incolla* e le forme linguistiche originarie per una riformulazione più profonda e autonoma del testo. La classe è stata divisa in due gruppi: uno ha elaborato il riassunto in assenza del testo con le domande sottese ad ogni MT<sup>25</sup>, l'altro di controllo ha eseguito il riassunto solo con il testo di partenza.

Riportiamo di seguito alcuni riassunti frutto di questa doppia strategia didattica: due con il testo e due senza testo.

#### **T1 (con il testo)**

Ha impiegato 270 ore, per riprodurre l'opera "Amore Psiche" di Antonio Canova. **MT1**

Il robot Robotor ha copiato una scansione 3D dell'opera originale, lavorando su un blocco di marmo bianco. **MT2** La copia è visibile a Palazzo Braschi, nella mostra "Eterna Bellezza" sull'arte di Canova. La copia è stata realizzata **per poter esporre l'opera in più musei**. **MT3** La lavorazione è gestita da un software all'avanguardia, che studia il blocco per individuarne i punti da scolpire, seleziona l'utensile adatto al tipo di lavorazione.

Il braccio-robot è munito di servomeccanismi sugli snodi che gli permettono di muoversi. **MT4**

Commento: lo studente di classe seconda

<sup>24</sup> Infatti l'ottica comunicativa dell'enunciato è ben diversa da quella del MT e del testo nella sua interezza perché molte informazioni che costituiscono la cornice spazio temporale di solito nell'enunciato occupano la posizione di sfondo, mentre invece possono avere un ruolo fondamentale nell'economia informativa del testo.

<sup>25</sup> Le domande sono riportate in rosso nella Tabella 2.

- segue l'ordine del testo originario, anche se nello schema proposto (Tabella 4) MT2 e MT4 erano accorpati;
- non lega le informazioni con alcun connettivo;
- mostra una forte dipendenza dalle forme linguistiche del testo;
- quando spiega la motivazione dell'operazione e del progetto fa un'inferenza pertinente (*esporre l'opera in più musei*) che nel testo rimane molto implicita (*per mostrare al grande pubblico*) anche se può essere confermata da altre informazioni sul progetto *Magister*.

### T2 (con il testo)

Un braccio robotico, Robotor, ha realizzato, su un blocco di marmo, l'opera Amore e Psiche di Antonio Canova. Il lavoro è eseguito da un software avanzato che, dopo la scansione del gesso, identifica dove inserire la scultura per poi programmare la lavorazione e i diversi utensili da utilizzare. Il movimento del braccio è reso possibile grazie ai servomeccanismi sugli snodi. Il lavoro dell'automa è esposto al Palazzo Braschi, a Roma, in una mostra sull'arte di Canova.

Commento: lo studente di classe seconda

- ha colto la possibilità di unire le informazioni legate al processo di lavorazione;
- ha migliorato la struttura del testo distribuendo le informazioni in due capoversi;
- le informazioni sono comprese correttamente;
- gli scostamenti dalle forme linguistiche del testo di partenza sono ancora molto limitati.

Un po' diversa la situazione dei due riassunti del gruppo con le domande, senza il testo.

Bisogna sottolineare che in un testo così breve, ripetutamente analizzato e facilmente memorizzabile, il distanziamento dalle forme di partenza è più difficile.

### T3 (senza il testo)

Robotor, un braccio robotico, ci ha messo 270 ore per riprodurre Amore e Psiche, un gruppo scultoreo di Antonio Canova.

Il lavoro dell'automa si trova a Palazzo Braschi, a Roma, nell'ambito di "Eterna bellezza" (una mostra sull'arte di Canova).

**L'intento di questo progetto era quello di trovare** una possibile soluzione per trasferire opere difficili o impossibili da trasportare, per valorizzare i grandi maestri dell'arte attraverso la tecnologia e la multimedialità.

Questo è un complesso lavoro condotto da un software molto avanzato, che fa una scansione 3D del blocco di marmo, lo studia, programma la sequenza delle lavorazioni e seleziona il tipo di utensile da utilizzare nelle varie fasi.

Robotor si muove attraverso servomeccanismi posizionati sugli snodi, che più sono, più il braccio robotico si potrà muovere.

Commento:

- rispondendo alla domanda *Perché un'operazione del genere?* lo studente ricorre all'uso di un incapsulatore (*l'intento di questo progetto...*);
- sono riportate entrambe le motivazioni del progetto (soluzione al problema del trasferimento delle opere e valorizzazione dei grandi maestri che condensa il contenuto del discorso diretto);

- MT1 e MT4 sono uniti in un unico blocco informativo (dalla scansione 3D del MT1 alle altre operazioni riportate in MT4);
- le parole sottolineate sono espressioni adeguate al registro e alla competenza dello studente.

#### **T4 (senza testo)**

Un braccio robotico, Robotor, ha realizzato una copia perfetta di Amore e Psiche, un gruppo scultoreo di Antonio Canova, lavorando su un blocco di marmo.

Il processo di lavorazione è un complesso lavoro condotto da un software molto avanzato, che parte da una scansione 3D di un gesso, studia il blocco di marmo, programma le sequenze delle lavorazioni e seleziona il tipo di utensile da usare.

Il braccio-robot si muove grazie a numerosi servomeccanismi sugli snodi.

Il lavoro dell'automa è visibile al cortile di Palazzo Braschi, a Roma, nell'ambito di "Eterna bellezza", mostra sull'arte di Canova.

Il progetto è stato fatto per consentire al pubblico di vedere le grandi opere difficili da trasferire da un museo all'altro o impossibili da esporre e per valorizzare i grandi maestri dell'arte attraverso la tecnologia e la multimedialità

Commento:

- nella presentazione delle informazioni lo studente apporta numerose modifiche strutturali: MT1 e MT4 sono uniti in un unico blocco informativo; a seguire MT2 – MT3);
- elimina la domanda *“Perché un’operazione del genere?”* “ma ne riprende la motivazione con *“Il progetto è stato fatto per”*;
- le parti sottolineate mostrano la rielaborazione della forma;
- sono riportate entrambe le motivazioni del progetto (soluzione al problema del trasferimento delle opere e valorizzazione dei grandi maestri che condensa il contenuto del discorso diretto).

Nella pratica scolastica il riassunto è sempre stato condizionato dalla forte dipendenza linguistica dal testo di partenza e per questo poco considerato come occasione di produzione scritta. Invece la strategia di riassumere senza il testo, ma con la guida delle domande, valorizza l'elaborazione linguistica personale e può diventare un vero e proprio esercizio di scrittura.

## **5. BILANCIO FINALE DELL'ATTIVITÀ**

Fase iniziale: riassunto del testo *“Giovani a vita: cavalieri erranti in cerca di guai”* (senza indicazioni)<sup>26</sup>  
Rilevazione finale: riassunto di controllo sullo stesso testo.

Nel tracciare un bilancio del percorso prendiamo in considerazione i due riassunti del testo *“Giovani a vita: cavalieri erranti in cerca di guai”* che gli studenti hanno elaborato senza alcuna indicazione. Dal confronto tra la prima versione e la versione finale eseguite dallo stesso studente dopo aver completato l'attività possiamo ricavare quali strategie sono state acquisite e trasferite in una situazione nuova.

<sup>26</sup> Il testo da riassumere è lo stesso utilizzato dalla classe di biennio (si veda L'articolo di Paschetto).

### Giovani a vita: cavalieri erranti in cerca di guai

Tratto da *La cultura nella storia*-box, Einaudi scuola

Nei secoli XI – XII i cosiddetti “giovani” (iuvenes) erano un forte elemento di disturbo sociale. Per capirne le ragioni bisogna spiegare chi erano questi personaggi, la cui condizione e il cui destino erano determinati dalle norme che in quel momento regolavano le aspettative ereditarie. Coloro che venivano definiti *iuvenes*, del tutto indipendentemente dalla loro età, erano infatti i secondogeniti (così come i terzogeniti e i figli ulteriori) delle casate aristocratiche, che secondo le regole dell’epoca non partecipavano alla successione paterna. Per non diminuire la potenza della famiglia, legata all’entità del suo patrimonio, la regola voleva, infatti, che questo patrimonio non venisse diviso tra i vari figli, ma spettasse tutto al primogenito.

I “giovani” dunque godevano dei privilegi dovuti alla nascita aristocratica solo nel corso dei primi anni della loro esistenza, durante i quali, come i primogeniti, ricevevano un’educazione volta a fare di loro dei cavalieri perfettamente addestrati alle armi. Quando raggiungevano l’età idonea, per completare questa educazione lasciavano la loro casa per imparare a combattere e girovagavano di terra in terra, sotto la guida di un cavaliere adulto, scelto dal padre.

Senonché, mentre per i primogeniti questo periodo di vagabondaggio era transitorio, per i “giovani” esso durava tutta la vita. Terminato il tirocinio con il cavaliere adulto, infatti, mentre i primogeniti tornavano al castello, essi venivano lasciati soli, forniti della loro armatura e dell’arte di sopravvivere, che avevano appreso. Da quel momento in poi essi dovevano procurarsi da vivere da soli, partecipando a tornei nella speranza di conquistare un premio più o meno consistente o, più redditiziamente, venivano ingaggiati per combattere in una delle tante guerre che continuamente opponevano fra loro le diverse casate.

La vita di questi cavalieri erranti era movimentata, ma la loro sfortuna assai meno romantica di quanto si possa pensare. Sia per ragioni pratiche, sia per combattere la solitudine, infatti, i “giovani” usavano riunirsi in bande sotto la guida di un capo, che si preoccupava di organizzare la partecipazione ai tornei e di procurare gli ingaggi per tutti i membri del gruppo, del quale teneva la cassa, provvedendo al vitto, all’armamento e all’assunzione di personale subalterno addetto alla cura dei cavalli e delle armi. E questi gruppi erano spesso motivo di tensioni sociali. Alle bande di “giovani”, infatti, si univano personaggi di ogni risma, dai saltimbanchi, ai bari, agli usurai, ai lenoni e alle prostitute. Là dove una compagnia di “giovani” si stanziava, le risse, i furti e le bravate di gruppo creavano disordini e problemi di ogni genere. [...]

A titolo di esempio riportiamo di seguito i riassunti dello stesso studente ad inizio e fine percorso.

#### Primo riassunto (studente di terza classe)

Nei secoli XI e XVI i giovani (juvenes) persone **il cui destino era determinato dalle norme che regolavano le aspettative ereditarie.** [\*]

Per diventare juvenes non bisognava avere un’età precisa perché le persone che ne facevano parte **erano i secondogeniti, i terzogeniti** e via dicendo provenienti dalle casate aristocratiche, essi **non partecipavano alla successione paterna**, ciò avveniva **per non diminuire la potenza della famiglia.**

I **“giovani” godevano dei privilegi** solo nel corso dei primi anni dalla loro nascita. Una volta raggiunta l’età, lasciavano casa e insieme a un cavaliere adulto imparavano a combattere. Per i primogeniti questo era un periodo di vagabondaggio, \*\*\* per i giovani questo durava tutta la vita. Una volta finito il tirocinio i giovani dovevano procurarsi da soli il cibo.

Loro facevano **una vita** assai **movimentata.**

**I giovani si riunivano in bande** guidate da un capo\*\*\*. I gruppi erano **un**

**motivo di tensione\*\*\*.** Infatti a farne parte erano persone di tutti i tipi. Se una compagnia si stanziava le risse creavano disordini.

Commento:

- le parti in **grassetto** evidenziano l’operazione di copia-incolla;
- sottolineatura: comprensione imprecisa;
- informazioni mancanti (\*\*\*) dovute all’operazione della sola cancellazione: non si dice che i primogeniti tornavano al castello, il perché si riunivano in bande, perché erano guidati da un capo, con quale funzione...;
- la semplice cancellazione genera un periodo sospeso [\*].

**Secondo riassunto** (a fine percorso dello stesso studente)

Il testo racconta .... nei secoli XI e XII i “giovani” erano un elemento di disturbo sociale. Il loro destino era deciso dalle leggi che regolavano le aspettative ereditarie. //

I “giovani” erano tutti i figli **tranne** i primogeniti e appartenevano alle casate aristocratiche. Essi non partecipavano alla successione paterna, questo era per evitare di diminuire la potenza della famiglia, legata all’entità patrimoniale, **così questo** patrimonio spetta ai primogeniti. //

I giovani e i primogeniti avevano stessi privilegi sono nei primi anni di vita, Ø facevano lezioni per diventare perfetti cavalieri addestrati alle armi. **Una volta finita questa educazione**, con un cavaliere guida imparavano a combattere. //

**Finita l’esperienza** per i primogeniti il periodo di vagabondaggio era finito. **Tutto l’opposto** per i giovani, che venivano lasciati soli, per procurarsi il cibo dovevano partecipare a tornei. //

I giovani avevano una vita molto movimentata, **visto che** erano sempre soli si riunivano in bande con la guida di un capo, e si univano a loro personaggi di tutti i tipi. Dove questi gruppi si stanziavano avvenivano problemi di ogni tipo. //

Commento:

- c’è un tentativo di distanziamento dal testo con l’introduzione di una cornice (anche se il verbo scelto non corrisponde al testo espositivo - argomentativo);
- la forma è molto più manipolata;
- non conoscendo l’espressione *figli cadetti*, lo studente utilizza la perifrasi efficace *tutti i figli tranne i primogeniti*, per evitare l’elencazione *secondogeniti, terzogeniti e figli ulteriori*;
- ripartizione del testo in unità (//), che si avvicina alla segmentazione in Movimenti testuali;
- il tema “i giovani” viene ripreso ad ogni inizio di capoverso, nel quarto capoverso si introduce il confronto tra la situazione dei primogeniti e degli Juvenes. La contrapposizione viene segnalata dall’espressione *Tutto l’opposto* con valore avversativo;
- la coesione è assicurata dalla presenza di connettivi e forme implicite;
- incapsulatore questo che riprende il concetto precedente, riprese anaforiche pronominali (essi), ellissi Ø.

In generale, in tutta la classe tra il primo e il secondo riassunto si sono registrati i seguenti cambiamenti:

- una maggior lunghezza dei riassunti dovuta al bisogno di spiegare e colmare i vuoti informativi del testo, non tanto al lettore quanto a sé stessi, con informazioni “tassello”. I “giovani” o meglio “juvenes” erano un elemento di disturbo sociale per il popolo. Questo studente ha sentito il bisogno di saturare il sostantivo “disturbo” che richiede “per chi” costituivano un disturbo; “questo percorso era temporaneo, infatti questi ultimi tornavano al castello. Invece per i più giovani o secondo/terzogeniti questo percorso era permanente, cioè per tutta la vita”.
- la segnalazione dell’articolazione del testo con la segmentazione in blocchi informativi che rispecchia il lavoro sulla divisione in Movimenti testuali;
- una maggior presenza di tentativi di connessione tra le informazioni inizialmente copiate e incollate;
- una maggior manipolazione delle forme di superficie, magari con tentativi goffi, (“vagabondeggiando”), a volte frutto di una ricerca nel dizionario (“apprendistato” vs “tirocinio”);
- alcuni interventi a livello sintattico;
- qualche tentativo di cornice: “Il testo narra [...]”;
- una soluzione sintetica e generalizzante di qualche passaggio ridondante “Venivano chiamati “Juvenes” tutti i figli degli aristocratici che non erano primogeniti”. Con questa soluzione lo studente evita di riprendere la frase del testo: “venivano definiti iuvenes, del tutto indipendentemente dalla loro età, erano infatti i secondogeniti (così come i terzogeniti e i figli ulteriori)”;
- qualche tentativo di mettere in rilievo l’opposizione tra la situazione dei primogeniti e quella degli “Juvenes” “Solo per gli “juvenes” questo periodo durava tutta la vita, mentre i primogeniti tornavano a casa. Loro venivano lasciati da soli, con l’armatura e quello che avevano imparato dal cavaliere adulto”; “Una delle differenze principali tra i primogeniti e secondo e terzogeniti era che per i più vecchi, ovvero i primogeniti, essi venivano lasciati soli a procurarsi cibo e [...]”.
- a volte l’introduzione della “voce” dell’autore del riassunto con l’aggiunta dell’avverbio focalizzante *proprio* che riprende e conferma ciò che è stato detto prima: “Un forte elemento di disturbo sociale erano proprio loro”.
- tentativi di condensare più concetti con l’uso di espressioni generiche come *per necessità*, al posto di “per ragioni pratiche, [...] per combattere la solitudine, [...]”.

## 6. CONCLUSIONI

L’esperienza didattica descritta si presta ad alcune riflessioni e valutazioni conclusive sul progetto nel suo complesso.

In particolare evidenziamo:

### a) l’effettiva applicabilità didattica di alcuni spunti offerti dai nuovi studi di linguistica testuale

L’idea di applicare studi teorici e specialistici alla didattica quotidiana ha rappresentato una sfida accolta con convinzione dal gruppo Gisel che ha progettato il percorso, dai docenti che hanno frequentato il corso di formazione e dagli insegnanti che hanno condotto le sperimentazioni in classe. In particolare le osservazioni e gli interventi di questi ultimi hanno evidenziato che il progetto, sia pure con gli opportuni aggiustamenti, può essere condiviso con altri docenti e verificato su un campione più ampio di ragazzi. Il percorso può essere facilmente adattato alla classe e allo sviluppo cognitivo degli

studenti, semplificando alcuni passaggi, fornendo tabelle già predisposte o guidando gli studenti nella segmentazione delle parti del testo più incerte da definire.

I riassunti confermano l'ipotesi che la didattica deve orientarsi verso:

- i livelli più profondi della comprensione del testo;
- il riconoscimento dell'architettura del testo nelle sue unità semantiche;
- la ricostruzione delle relazioni tra i MT;
- l'individuazione delle domande sottese alle diverse idee centrali dei movimenti, all'inizio con l'aiuto del docente, poi in autonomia;
- il maggior distanziamento dal testo con la stesura di un riassunto, senza il testo a disposizione.

#### b) *l'ampliamento dell'orizzonte del riassunto nella formazione linguistica globale*

Nel percorso didattico riportato dal nostro contributo è stata data particolare rilevanza alla *circolarità della letto – scrittura*, dato che i due processi di comprensione del testo e di produzione scritta sono strettamente complementari e si rafforzano reciprocamente.

Infatti, la scrittura di sintesi porta allo scoperto i processi di comprensione profondi, spesso latenti o non direttamente sottoposti al controllo razionale; d'altro canto la comprensione del testo può costituire un ottimo input per la produzione di un altro testo (riscrittura manipolativa) perché permette di concentrare le risorse del processo di scrittura sugli aspetti linguistico-comunicativi e sulla struttura formale del testo, liberando lo studente dal peso dell'ideazione.

Questo percorso sul riassunto può costituire un modello “forte” di scrittura perché implica capacità di comprensione individuale e, tramite il confronto dialettico su un testo comune, condivisione di significati e processi: tutte competenze facilmente trasferibili anche nella più generale competenza di scrittura, a condizione che lo studente abbandoni la strategia passiva e meccanica del *copia-incolla*. Per questa ragione abbiamo proposto anche di riassumere senza il testo, solo con la guida delle domande relative all'idea centrale del MT.

Le domande guida generate dalle idee centrali di ogni movimento potenziano la competenza interrogativa dello studente e lo obbligano a ricercare nel suo repertorio linguistico le forme più adatte per esprimere le risposte. Questa strategia contribuisce al distanziamento dal testo di partenza per la costruzione di un testo nuovo che salvi però gli aspetti semantici fondamentali, riproduca le relazioni logiche ed espliciti le intenzioni comunicative dell'autore del testo.

Tutte queste attività devono trovare uno spazio adeguato nella programmazione e nella didattica per la realizzazione di un curriculum integrato di lettura e scrittura.

#### c) *l'apertura di nuove piste di lavoro*

Le attività di riscrittura hanno fatto capire agli studenti che non c'è una forma standard fissa di riassunto, come spesso inducono a pensare gli apparati didattici dei libri di testo. Perché il riassunto, pur rispettando la condizione imprescindibile di riportare correttamente il pensiero dell'autore, è una manipolazione del testo di partenza che può dar luogo a esiti molto differenti per dimensione, tipologia, linguaggio ecc. Questa variabilità degli esiti rende più complesso il compito della valutazione ma evidenzia anche la ricchezza di stimoli che il riassunto può offrire all'interno di un laboratorio di scrittura. Per questo proponiamo di seguito alcune piste di lavoro che possono dare luogo a *una pluralità di forme*.

Alla consegna di base di **ridurre il testo**<sup>27</sup> si possono aggiungere altre consegne che vanno nella direzione di una riscrittura più profonda. Ad esempio si può:

- segnalare il **distanziamento dal testo** con la creazione di una cornice, inserendo espressioni come *l'autore informa che ...*, ecc (come è stato tentato in una classe);
- lavorare sulla **selezione delle informazioni** riducendo progressivamente il numero di parole **del** riassunto;
- spostare il **centro deittico** (*l'hic et nunc*) dell'autore del testo verso quello dell'autore del riassunto (o del lettore), modificando i riferimenti anaforici e i tempi verbali<sup>28</sup>;
- modificare l'**ordine di presentazione** dei movimenti testuali portando in primo piano elementi di sfondo; nel caso di *Robotor* si può passare dal *focus* sul lavoro dell'automa a quello sul progetto *Magister*; quest'ultimo intervento rientra nella più vasta categoria **del riassunto con cambio di taglio** che, facendo leva sugli aspetti pragmatici della comunicazione, costituisce un esercizio di scrittura con grandi potenzialità didattiche<sup>29</sup>.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2015), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- Bruni F., Raso T. (2002), *Manuale dell'italiano professionale*, Zanichelli, Bologna.
- Cisotto L. (2002), *Il pensiero nei territori del testo. Percorsi di didattica modulare di Lingua Italiana*, Cleup, Padova.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare*, Pearson, Milano-Torino.
- Corno D. (1999), *La scrittura*, Rubbettino editore, Catanzaro.
- Ferrari A. (2012), *Tipi di frasi e ordine delle parole*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto*, Carocci, Roma.
- 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., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Laterza, Bari.

<sup>27</sup> È importante che l'insegnante indichi un criterio quantitativo preciso perché il criterio di riduzione di un testo ha conseguenze importanti sia a livello linguistico sia a livello concettuale: più la riduzione è elevata più sono complesse le operazioni cognitive e linguistiche. Noi abbiamo optato per una riduzione del testo di partenza di circa metà oppure di un terzo.

<sup>28</sup> Questo fenomeno è ben illustrato dal seguente esempio, tratto dal riassunto che uno studente fa su un altro testo. *Incipit* originale del testo: *È capitato a tutti di pensare che il periodo che stiamo vivendo finirà sui libri di storia*. *Incipit* del riassunto con distanziamento dal testo e cambio del centro deittico: *L'autore dice che era capitato a tutti di pensare che il periodo che stavano vivendo sarebbe finito sui libri di storia*.

<sup>29</sup> «Cambiare il taglio significa selezionare e gerarchizzare le informazioni della Fonte sulla base di uno scopo, problema o punto di vista differenti e definiti da un titolo nuovo. In altre parole è il titolo che indica il nuovo taglio del testo. Chi svolge questo esercizio non deve acquisire nuove informazioni ma semplicemente scegliere di adattare al nuovo orientamento quelle disponibili nella fonte» (Bruni, Raso, 2002: 210).