

SE LEGGO E COMPRENDO, ALLORA APPRENDO. LA “RISCRITTURA FUNZIONALE” IN CLASSE PER CONTRASTARE LA COMPLESSITÀ DEI MANUALI SCOLASTICI

Chiara Giannone¹

1. LA COMPrensIONE A SCUOLA

Capire frasi e parole, scritte o pronunciate, è stata considerata a lungo un'attività naturale e “meccanicamente” automatica; l'idea stessa di comprensione, inoltre, «nella storia della cultura e del pensiero linguistico occidentale, [...] è sempre stata intesa più come un prodotto, per non dire un derivato, dell'attività linguistica, che non come un processo complesso e problematico» (Piemontese, 1996). Per questo motivo la ricerca scientifica ha spesso dedicato maggiore attenzione allo studio delle forme e delle strutture esito di produzione linguistica trascurando il processo di ricezione e comprensione.

L'interesse verso la comprensione del testo si è gradualmente sviluppato in tutto il mondo a partire dai primi anni del Novecento e in Italia, negli anni Sessanta, si è diffuso anche nell'ambito scolastico. La scuola è stato sicuramente uno dei contesti che più ha sofferto direttamente gli effetti di questa scarsa considerazione della comprensione; le pratiche didattiche che hanno caratterizzato la scuola italiana, in tutti gli ordini e gradi, infatti, hanno sempre privilegiato il momento della produzione rispetto a quello della ricezione linguistica. (Piemontese, 1996).

Negli anni Sessanta, a partire dall'avvio della scuola media unica (1963), grazie alla nascita della Società Linguistica Italiana (SLI, 1967) e del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL, 1973) e grazie alle grandi battaglie di Don Milani e della sua Scuola di Barbiana, di Mario Lodi e Bruno Ciari, si è cercato di rinnovare i metodi tradizionali dell'insegnamento. In particolare con le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*², redatte da Tullio De Mauro e il GISCEL e pubblicate nel 1975, vengono messe in discussione le abitudini didattiche di quegli anni e inizia a diffondersi l'idea del “diritto a comprendere”.

Oggi in due dei documenti principali che regolano la comprensione a scuola, cioè le *Indicazioni nazionali per la Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione* (2012) e il *Quadro di riferimento Invalsi delle prove di italiano*, si fa esplicito riferimento alla comprensione del testo che rientra negli obiettivi di apprendimento da sviluppare, sin dai primi anni della scuola primaria, in un percorso graduale che non si conclude al termine della scuola secondaria di primo grado, ma continua nel secondo ciclo di istruzione. I risultati delle prove Invalsi degli ultimi anni³, però, indicano che la comprensione a scuola rimane un nodo cruciale al quale dedicare particolare attenzione.

¹ Università degli studi di Padova.

² <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

³ https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.

2. LE COMPLESSITÀ DEI MANUALI SCOLASTICI

Uno dei compiti di comprensione che gli studenti sono chiamati a svolgere quotidianamente, non solo all'interno dell'aula scolastica, è quello di confrontarsi con la lingua dei manuali scolastici, compito che risulta spesso ostico sia per gli studenti di madrelingua diversa dall'italiano (negli anni infatti le classi stanno diventando sempre di più linguisticamente e culturalmente variegate), sia per gli studenti italiani.

Da un punto di vista teorico, come indica lo studioso canadese J. Cummins (1979), la lingua per studiare si distingue dalla lingua per comunicare: comporta un carico di lavoro maggiore a livello cognitivo perché è poco contestualizzata e per questo più complessa; nel determinare la maggiore comprensibilità di un messaggio, infatti, gioca un ruolo determinante il legame che intercorre tra questo e il contesto.

Gli studenti si trovano quindi a dover gestire una lingua differente da quella utilizzata nelle interazioni quotidiane che non viene insegnata esplicitamente a scuola, ma che si ritrova nei manuali scolastici.

I libri di testo definiti come il «veicolo scritto dei contenuti scolastici, il principale punto di riferimento di insegnanti e alunni per la costruzione di un sapere condiviso» (Amoruso, 2010: VII) con cui i ragazzi dovrebbero potersi confrontare in maniera autonoma, spesso si rivelano barriere per la motivazione allo studio e all'apprendimento.

Operando una sintesi delle classificazioni proposte da Amoruso (2010: 95-145) e Scataglini (2017: 34-63), si possono suddividere le difficoltà più frequenti che gli studenti incontrano nei libri di testo in quattro categorie principali:

1. difficoltà a livello grafico-visivo (par. 2.1);
2. difficoltà a livello di struttura concettuale (par. 2.2);
3. difficoltà a livello di organizzazione testuale (par. 2.3);
4. difficoltà a livello linguistico (par. 2.4).

2.1. *Difficoltà a livello grafico-visivo*

Quando gli studenti entrano in contatto con il libro di testo il primo impatto è sicuramente percettivo, non ancora rivolto ai contenuti, ma alla loro modalità di presentazione (Scataglini, 2017: 34); è quindi un impatto di tipo grafico-visivo.

A seconda del livello scolastico ci sono grandi differenze per quanto riguarda la presentazione grafica dei manuali (nei libri della scuola secondaria di secondo grado, ad esempio, l'apparato di illustrazioni è tendenzialmente ridotto e ci si può imbattere in pagine occupate quasi esclusivamente da colonne di testo), ma in generale ci sono alcuni aspetti comuni che possono fungere da ostacolo alla fruizione del testo:

- a) mancanza di riferimenti grafici per orientarsi nel manuale;
- b) pagine del testo troppo, o troppo poco, affollate;
- c) nessuna o eccessiva evidenziazione di parole o frasi nel testo;
- d) caratteri tipografici, dimensione e colori dei caratteri, interlinea e allineamento del testo.

2.2. *Difficoltà a livello di struttura concettuale*

«La struttura concettuale può essere paragonata allo scheletro attorno a cui si costruisce il testo ed è data da due fattori: la selezione delle informazioni da inserire e l'ordine delle informazioni» (Amoruso, 2010: 99).

I manuali scolastici hanno un ruolo cruciale che si traduce in un duplice obiettivo: da un lato devono trasmettere alcuni contenuti, dall'altro contribuiscono a formare i loro destinatari. Essi svolgono soprattutto una funzione espositiva, cioè si propongono di trasmettere al lettore informazioni e conoscenze relative ad un argomento, un concetto o un fenomeno. Come sottolinea Lavinio (2004: 167-170)

la comprensione è il loro fine, rappresenta lo scopo ultimo dei testi espositivi rivolti a destinatari che in genere sono in posizione asimmetrica, quanto a saperi e informazioni relative, rispetto a chi li produce.

Il testo didattico, nonostante debba condensare in uno spazio ridotto i contenuti complessi delle discipline di riferimento, ha dunque il dovere di fornire le informazioni in maniera chiara, considerando che si rivolge a soggetti non ancora esperti.

La selezione delle informazioni, nel dare origine ad un testo che gli studenti possano consultare e comprendere in maniera autonoma, è un'azione delicata: allo stesso tempo bisogna garantire la coerenza del testo e controllare la densità di informazioni. Una selezione può ritenersi buona quando include le informazioni necessarie ed esclude quelle superflue; questa però non è un'operazione oggettiva, infatti dipende sia dalle conoscenze del destinatario, sia dallo scopo comunicativo del testo (Amoruso, 2010: 100).

Nei manuali scolastici, tendenzialmente, il problema delle informazioni mancanti, e date per scontato, è quello più frequente, ma si trovano facilmente anche casi di inserimento di informazioni superflue che possono depistare il lettore.

Chiara Amoruso (2010: 101) osserva che le disfunzioni a livello di strutturazione concettuale derivano dalla volontà dell'autore di includere più informazioni di quelle che il testo potrebbe supportare, fine che viene raggiunto tramite tre espedienti principali:

1. la "distillazione dei concetti" avviene quando in una struttura concettuale vengono eliminati i dati di contesto e le spiegazioni; di conseguenza i concetti risultano compressi in unità di testo molto brevi;
2. la "contrazione dei passaggi concettuali" crea dei veri e propri buchi concettuali e si verifica quando i passaggi intermedi che spiegano la relazione tra due concetti vengono eliminati;
3. la "specificazione a margine" consiste in un'aggiunta laterale, breve, che però risulta problematica: non serve a completare o spiegare meglio un concetto, ma aggiunge informazioni che aprono nuovi interrogativi, informazioni che presuppongono una ulteriore spiegazione che però viene lasciata in sospeso.

2.3. *Difficoltà a livello di organizzazione testuale*

L'organizzazione testuale traduce lo schema concettuale in discorso; un testo risulterà, allora, tanto più comprensibile quanto più lascerà intravedere lo scheletro originale che il lettore dovrebbe riuscire a ricostruire.

Due fattori complementari determinano l'organizzazione testuale: la divisione del contenuto in capitoli, paragrafi, sottoparagrafi, ecc. (o movimenti testuali ed enunciati utilizzando la denominazione di Ferrari, 2014) e la presenza di elementi di connessione tra le unità informative (connettivi).

I problemi che si possono rintracciare a questo livello di analisi coinvolgono i seguenti fenomeni:

a) *Distribuzione delle unità informative*

Uno dei problemi più diffusi all'interno dei testi scolastici riguarda la distribuzione delle unità informative all'interno delle unità testuali: molto spesso viene compresso un gran numero di concetti all'interno di unità testuali molto brevi (come già anticipato nel paragrafo precedente). Ciò che si ottiene è una quantità di informazioni a cui non viene dedicato lo spazio necessario per essere trattata adeguatamente.

b) *Uso dei connettivi*

I connettivi giocano un ruolo fondamentale nella fase di decodifica del testo, ma se sono assenti o (come dice Lumbelli, 1989: 75-79) sono «mal segnalati» possono trasformarsi in nodi problematici e compromettere la comprensione e l'interpretazione del testo.

c) *"Identità ostacolata"*

Tutti i casi di richiami anaforici (casi in cui espressioni linguistiche come pronomi, perifrasi o nomi riprendono un concetto esposto precedentemente) in cui non è chiaro il rapporto di identità tra l'anafora e il referente rientrano nella categoria di problemi di comprensione denominata da Lumbelli «identità ostacolata».

Secondo Lucia Lumbelli (1989: 46):

La categoria di identità ostacolata va applicata a tutti quei casi in cui il riconoscimento della identità tra due termini o due espressioni linguistiche molto diverse risulta richiedere l'intervento di conoscenze, micro ragionamenti o inferenze che solo un certo livello di competenza cognitiva e linguistica può garantire.

Sacrificando l'eleganza stilistica, ma privilegiando la chiarezza e la facilità di comprensione, converrebbe quindi ripetere lo stesso termine utilizzato in precedenza e farne riferimento in maniera esplicita.

d) *Incassamento*

Come ultimo fenomeno che riguarda l'organizzazione testuale, ma che allo stesso tempo occupa una posizione intermedia tra la testualità e la sintassi, l'incassamento avviene tramite l'utilizzo di incisi o parentesi. L'incassamento coincide spesso con una specificazione a margine e, siccome interrompe il processo di decodifica del testo, richiede al lettore uno sforzo cognitivo maggiore per ricostruire il tessuto logico-concettuale del testo (Amoruso, 2010: 126).

2.4. *Difficoltà a livello linguistico*

Nel momento in cui si legge un testo possono sorgere anche difficoltà a livello linguistico, difficoltà che possono riguardare il lessico, la morfologia e la sintassi.

1. *Difficoltà a livello lessicale*

Per quanto riguarda il lessico il primo elemento di difficoltà presente nei manuali scolastici è costituito dai termini tecnici che gli studenti non sono abituati ad incontrare e utilizzare nelle interazioni quotidiane. Sia i termini tecnici formati a partire dalle lingue classiche, sia i tecnicismi creati dalle parole comuni possono costituire un ostacolo alla

comprensione del testo. Se i primi risultano ostici quando la loro frequenza all'interno di un testo è alta, i secondi possono essere fonte di fraintendimenti.

Un'altra tipologia di parole presenti con abbondanza nei testi didattici e lontana dal lessico colloquiale sono i termini colti.

2. Difficoltà a livello morfologico

A livello di morfologia gli ostacoli più evidenti in cui incorrono gli alunni consistono soprattutto in forme che si trovano frequentemente nei testi scritti e più raramente nel parlato comune. Tra questi ci sono la diatesi passiva, forme verbali poco usate nel linguaggio comune come il passato remoto e il congiuntivo (problema che riguarda particolarmente le forme irregolari di verbi comuni), e le forme pronominali, soprattutto i clitici.

3. Difficoltà a livello sintattico

Le strutture sintattiche utilizzate nei testi scolastici possono rendere ostica la comprensione a tutti gli studenti. Innanzitutto è frequente la tendenza ad utilizzare costruzioni sintattiche lunghe e articolate, formate da numerose subordinate che aggiungono diversi livelli gerarchici. La sintassi complessa è un tratto tipico dell'eccessiva densità informativa presente nei manuali (di cui si è parlato in precedenza) e spesso rende complicato recuperare i referenti all'interno della frase.

Le proposizioni implicite sono un ulteriore elemento di complessità; siccome non consentono la specificazione del tempo e della persona risultano più difficili da comprendere rispetto alle corrispondenti proposizioni esplicite.

Anche la tendenza allo stile impersonale, realizzato attraverso costruzioni passive, nominalizzazioni, costruzioni impersonali, può ostacolare la comprensione del testo.

3. GLI INDICI DI LEGGIBILITÀ

Due caratteristiche dei testi, determinanti nell'agevolare o nell'ostacolare il processo di comprensione e l'accessibilità al testo, sono la comprensibilità e la leggibilità. Comprensibilità e leggibilità non sono sinonimi: la comprensibilità si riferisce agli aspetti profondi e logico-semantiche del testo, come la densità delle informazioni, la loro maggiore o minore esplicitezza e la vicinanza o meno dei contenuti alle conoscenze del lettore; la leggibilità, invece, si riferisce agli aspetti superficiali del testo, come gli aspetti grafici e il paratesto, ma anche lunghezza, struttura sintattica e lessico. Se la comprensibilità è quindi relativa perché dipende anche dalle competenze del lettore stesso, la leggibilità è una caratteristica assoluta del testo, una proprietà quantificabile in base a criteri oggettivi e misurabile applicando formule matematiche.

La leggibilità testuale si rivela allora un parametro rilevante sia nella scelta, da parte del docente, dei manuali disciplinari, sia nella fase preliminare che precede eventuali interventi di semplificazione del testo.

Già a partire dalla fine degli anni Venti del Novecento, negli Stati Uniti d'America vengono messi a punto test di comprensione della lettura che conducono allo sviluppo di indici matematici per la misurazione della leggibilità dei testi.

Per quanto riguarda la lingua inglese si ricorda la formula di Flesh, uno dei primi strumenti utilizzati, che permette di misurare la leggibilità di un testo utilizzando due parametri facilmente calcolabili: la lunghezza delle parole misurate in sillabe e la lunghezza delle frasi misurate in parole. La formula è la seguente:

$$\text{READING EASE SCORE} = 206,835 - (0,864 \cdot S) - (1,015 \cdot W)$$

S, *syllables*, corrisponde alla lunghezza delle parole misurata in sillabe (su 100 parole); W, *words*, corrisponde al numero medio di parole per frase (su 100 parole) (Piemontese, 1996: 96). Il *Reading ease score* (o *indice di leggibilità*) indica la leggibilità di un testo con un valore numerico compreso tra 0 (leggibilità minima) e 100 (leggibilità massima).

In campo italiano, invece, oltre all'adattamento della formula di Flesh alla lingua italiana per opera di Roberto Vacca, negli anni settanta, e alla successiva modifica della stessa che conduce alla formula Vacca, Franchina (1986), si ricordano i due più recenti indici di leggibilità: l'indice *Gulpease* e READ-IT.

3.1. L'indice *Gulpease*

Di semplice uso, l'indice *Gulpease* è diventato uno dei riferimenti principali per autori, docenti ed editori. Elaborato alla fine degli anni Ottanta dal gruppo GULP (Gruppo universitario linguistico e pedagogico) presso l'Università "La Sapienza" di Roma, l'indice *Gulpease* è un calcolo matematico che si basa anch'esso sulla lunghezza media delle parole e sulla lunghezza media delle frasi:

$$\text{GULPEASE} = 89 - \text{LP}/10 + 3 \cdot \text{FR}$$

LP (lettere ogni 100 parole) è una variabile che indica il totale delle lettere in un brano di 100 parole; FR (frasi per 100 parole), è invece il totale di frasi presenti nel medesimo testo.

A differenza delle formule precedentemente nominate, l'indice *Gulpease* introduce due novità: innanzitutto calcola la lunghezza delle parole in lettere (e non in sillabe), operazione che consente di risalire più velocemente al risultato; la seconda novità riguarda invece la leggibilità del testo. La scala dei valori della leggibilità è sempre compresa tra 0 (leggibilità minima o nulla) e 100 (leggibilità massima), ma l'indice *Gulpease* interpreta la leggibilità confrontando il grado di complessità del testo con il livello di scolarizzazione (elementare, media e superiore) del potenziale utente.

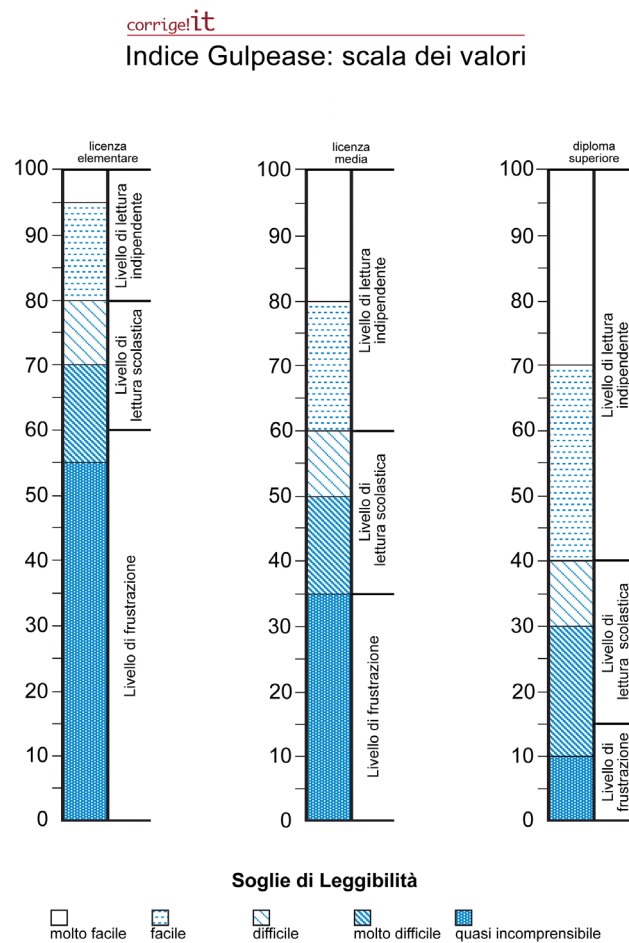
Il sistema di classificazione dei livelli di lettura, inoltre, non considera solamente la competenza del parlante, ma anche la possibilità di affiancargli un insegnante o un facilitatore che lo guidi nella comprensione del testo; si delineano così, per ciascuna tipologia di lettore, tre livelli (Figura 1⁴): un livello minimo che può provocare frustrazione; un livello scolastico in cui lo studente deve essere affiancato per poter comprendere il testo e infine il momento dell'autonomia in cui l'allievo può approcciarsi al testo in maniera indipendente.

In riferimento alla Figura 1 un testo analizzato con l'indice *Gulpease*, quindi, risulta facile se ha un valore di leggibilità di (o superiore a):

- 80 per gli studenti con un livello di istruzione elementare;
- 60 per gli studenti con un livello di istruzione media;
- 40 per gli studenti con un livello di istruzione superiore.

⁴ La Figura 1 è tratta dal sito <http://www.corrige.it/> che offre il servizio di analisi e calcolo della leggibilità di un testo attraverso l'indice *Gulpease*. Dopo una prova gratuita per le prime 1.000 parole analizzate, il servizio è a pagamento.

Figura 1. *Indice Gulpease. Scala dei valori e soglie di leggibilità*



Elaborazione da:
Maria Emanuela Piemontese, "Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata", Tecnodid, Napoli 1996, p. 102

3.2. READ-IT

Negli ultimi anni si è assistito ad un progressivo ricorso alle tecnologie linguistico-computazionali per misurare automaticamente la leggibilità di un testo. Per la lingua italiana il primo strumento per la valutazione della leggibilità basato su strumenti di Trattamento Automatico del Linguaggio è READ-IT⁵, un programma sviluppato presso l'Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli" (ILC-CNR) di Pisa.

A differenza degli indici analizzati nei paragrafi precedenti, READ-IT non fa affidamento solo sulle caratteristiche formali del testo, come la lunghezza delle frasi e delle parole, infatti «è basato su una combinazione di tratti linguistici che spaziano tra diversi livelli di descrizione linguistica: lessicale, morfo-sintattico e sintattico» (READ-IT, Documentazione Demo online: 2⁶). Questa combinazione si traduce in una valutazione della leggibilità articolata su due livelli: l'intero testo e la singola frase.

⁵ Nel sito *Italian Natural Language Processing Lab*, al link <http://www.italianlp.it/demo/read-it/>, si può raggiungere la pagina dedicata a READ-IT. Per maggiori informazioni si veda Dell'Orletta, Montemagni, Venturi (2011).

⁶ La *Documentazione Demo online* che rende più agevole l'interpretazione dei risultati che si ottengono utilizzando READ-IT è consultabile al link: <http://www.italianlp.it/wp-content/uploads/2014/06/Demo-Documentation.pdf>.

La possibilità di ottenere un'analisi delle singole frasi è un aspetto innovativo del programma; identificando, infatti, i luoghi di complessità all'interno del testo (in termini di frasi) READ-IT si rivela un utile ausilio per la semplificazione del testo stesso.

La Figura 2 rappresenta la schermata iniziale che compare quando ci si appresta ad utilizzare READ-IT; si possono quindi comprendere le informazioni che può fornire il programma.

Una volta inserito il testo da analizzare READ-IT offre:

- la suddivisione del testo in frasi;
- la suddivisione del testo in *token* (le unità di base del testo digitale che corrispondono alle parole ortografiche, ai segni di punteggiatura, ai numeri e alle sigle);
- l'individuazione delle parti del discorso (nella sezione dedicata, ad ogni *token* viene assegnata la corretta categoria morfo-sintattica);
- l'annotazione sintattica in cui sono indicati i tipi di relazione di dipendenza che legano i vari *token*;
- l'analisi globale della leggibilità che presenta i valori numerici dei modelli di analisi di riferimento e delle caratteristiche del testo (suddivise a loro volta in un profilo di base, lessicale e sintattico);
- la proiezione della leggibilità sul testo in cui, per ogni frase del testo, è indicato il valore percentuale dei vari profili (di base, lessicale e sintattico).

Figura 2. Scheda iniziale del programma READ-IT

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
Nota: ogni ritorno a capo costituisce un'interruzione di frase. Prestare attenzione ai testi copiati da documenti pdf.						
						Cancello il testo
Il testo è nella seguente lingua: ITALIANO ▾						
Avvia l'analisi del testo...						

La sezione più interessante è quella che riguarda l'analisi globale della leggibilità (Figura 3)⁷.

⁷ Questa scheda corrisponde all'analisi della leggibilità di un testo tratto dal manuale di antologia Biglia, Manfredi, Terrile (2014). Nel prossimo paragrafo si può trovare l'analisi dettagliata dei risultati.

Figura 3. Scheda corrispondente all'analisi globale della leggibilità

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				93,5%	<div style="width: 93.5%; height: 10px; background-color: red;"></div>	
READ-IT Lessicale				97,8%	<div style="width: 97.8%; height: 10px; background-color: red;"></div>	
READ-IT Sintattico				72,9%	<div style="width: 72.9%; height: 10px; background-color: red;"></div>	
READ-IT Globale				99,5%	<div style="width: 99.5%; height: 10px; background-color: red;"></div>	
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				46,4	<div style="width: 46.4%; height: 10px; background-color: green;"></div>	
[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo						
[+] Profilo di base						
[+] Profilo lessicale						
[+] Profilo sintattico						

L'analisi globale della leggibilità è suddivisa in due sezioni distinte (Figura 4): in alto si trova una sezione che riporta i risultati dei diversi modelli di analisi della leggibilità, in basso, invece, si trova una sezione che fornisce i valori delle varie caratteristiche estratte dal testo.

Figura 4. Scheda corrispondente all'analisi globale della leggibilità

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				93,5%	<div style="width: 93.5%; height: 10px; background-color: red;"></div>	
READ-IT Lessicale				97,8%	<div style="width: 97.8%; height: 10px; background-color: red;"></div>	
READ-IT Sintattico				72,9%	<div style="width: 72.9%; height: 10px; background-color: red;"></div>	
READ-IT Globale				99,5%	<div style="width: 99.5%; height: 10px; background-color: red;"></div>	
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				46,4	<div style="width: 46.4%; height: 10px; background-color: green;"></div>	
[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo						
[+] Profilo di base						
[+] Profilo lessicale						
[+] Profilo sintattico						

SEZIONE I

SEZIONE II

{

{

La prima sezione si articola in diversi modelli di analisi; ognuno di essi calcola un valore analizzando specifiche caratteristiche del testo:

- READ-IT base: in questo modello sono considerate la lunghezza della frase (calcolata come numero medio di parole per frase) e delle parole (calcolata come numero medio di caratteri per parola), ovvero le caratteristiche utilizzate nelle formule tradizionali per il calcolo della leggibilità;
- READ-IT lessicale: questo modello pone l'attenzione sulle caratteristiche lessicali del testo come la ricchezza lessicale e la composizione del vocabolario;
- READ-IT sintattico: questo livello di analisi si focalizza sulle informazioni di tipo grammaticale;
- READ-IT globale: è il modello che combina le caratteristiche degli altri modelli.

Il livello di difficoltà, per ogni modello, è espresso in percentuale e il valore si può visualizzare graficamente nella barra colorata adiacente (più la percentuale è alta, più la

barra risulta rossa). Nella stessa sezione viene riportato il valore della leggibilità del testo calcolato utilizzando l'indice *Gulpease*.

La seconda sezione della scheda, invece, fornisce informazioni sulle caratteristiche linguistiche utilizzate da READ-IT per calcolare la leggibilità; le caratteristiche sono classificate in tre profili:

- Profilo di base: riporta i valori corrispondenti al numero di periodi, al numero totale delle parole, alla lunghezza media dei periodi (in parole) e alla lunghezza media delle parole (in caratteri);
- Profilo lessicale: fornisce informazioni sulla composizione del vocabolario⁸, sul rapporto tipo/unità (che corrisponde alla varietà lessicale del testo) e sulla densità lessicale;
- Profilo sintattico: riporta i valori corrispondenti alla distribuzione delle categorie grammaticali e alla struttura sintattica.

READ-IT riconosce due livelli di leggibilità, classificando i testi in testi di facile lettura e testi di difficile lettura; questo avviene associando statisticamente il brano a due classi di lettura. La classe di lettura che funge da modello per i testi semplificati è formata da testi tratti dal periodico di facile lettura *Due Parole*⁹; la classe di lettura che invece rappresenta i testi complessi è costituita da brani tratti da *La Repubblica*. L'appartenenza ad una delle due classi dipende dal numero di caratteristiche linguistiche che il brano condivide con una di esse.

Il confronto tra i dati relativi al testo oggetto dell'analisi e le corrispondenti informazioni tratte dai *corpora* di testi, facili e complessi, è visibile nella rappresentazione grafica posta a fianco del valore numerico (Figura 5): la barra azzurra rappresenta il valore del testo oggetto dell'analisi, la barra verde indica il valore medio dei testi di facile lettura e la barra rossa il valore medio dei testi di difficile lettura. Il rettangolo adiacente fornisce una classificazione del dato rilevato in relazione al testo oggetto dell'analisi.

Figura 5. Parte della scheda che riporta le informazioni relative al profilo lessicale del documento

[-] Profilo lessicale	
<i>Composizione del vocabolario</i>	
Percentuale di lemmi appartenente al Vocabolario di Base (VdB):	76,0%
Ripartizione dei lemmi riconducibili al VdB rispetto ai repertori d'uso:	
Fondamentale:	78,8%
Alto uso:	16,6%
Alta disponibilità:	4,6%
Rapporto tipo/unità (calcolato rispetto alle prime 100 parole del testo):	0,730
Densità Lessicale:	0,579

⁸ Il dizionario di riferimento del programma è il *Grande Dizionario Italiano dell'uso* (GRADIT), De Mauro (2000) e in particolare l'insieme dei lemmi che fanno parte del *Vocabolario di Base*.

⁹ Per maggiori informazioni su *Due Parole* si veda Piemontese (1996).

4. STRATEGIE DI SEMPLIFICAZIONE DEL TESTO: LA "RISCRITTURA FUNZIONALE"

Il desiderio di contrastare le complessità dei testi, di adeguarli alle competenze dei lettori e renderli strumenti significativi per l'apprendimento, ha condotto gli studiosi all'elaborazione di diverse tecniche di semplificazione del testo.

Prima di illustrare la "riscrittura funzionale", delineata da Chiara Amoruso (2010), è necessario fare chiarezza sull'utilizzo di alcune espressioni: *semplificazione* e *facilitazione* sono termini che ricorrono nella letteratura dedicata alla riscrittura del testo per favorirne la comprensione, ma non sempre vengono utilizzati con uniformità di significato. In questa sede si riporta la distinzione operata da Baldo (2019: 6):

La semplificazione è un intervento sul testo originale che prevede l'alterazione di tutti quegli elementi linguistici e comunicativi che ne ostacolano la comprensione.

Semplificare significa quindi eliminare o ridurre le difficoltà del testo modificandolo a livello linguistico, morfosintattico, lessicale, ecc. Il risultato che si ottiene non è però definitivo; si tratta solamente di uno stadio intermedio nel processo di avvicinamento al testo autentico.

La facilitazione, invece, non prevede l'eliminazione delle difficoltà attraverso una riscrittura del testo,

consiste piuttosto nella attivazione di una rete di strategie adatte a costruire un contesto più motivante, coinvolgente e a sostenere in questo modo il processo di apprendimento (Baldo, 2019: 6).

L'utilizzo di esercizi aggiuntivi, schemi, glossari per i termini tecnici ed evidenziazione di parti del testo sono tutti esempi di facilitazione. La facilitazione non è quindi un'operazione completamente disgiunta dalla semplificazione, anzi, spesso la affianca e la arricchisce.

Una delle proposte di semplificazione dei testi, come anticipato, è quella di "riscrittura funzionale" di Chiara Amoruso (2010), un metodo che si propone di rendere i testi scolastici accessibili agli studenti e funzionali all'apprendimento linguistico. L'idea di "riscrittura funzionale" nasce infatti in Sicilia, in un contesto plurilinguistico, in cui l'impossibilità di accedere ai manuali scolastici, a causa delle loro complessità, risulta ancora più accentuata.

Il metodo di semplificazione, però, non si rivolge solamente alle situazioni plurilinguistiche; i manuali scolastici, come si è potuto notare in precedenza, presentano complessità e ambiguità che possono ostacolare l'apprendimento di tutti gli utenti, per questo motivo il lavoro di "riscrittura funzionale" può risultare utile per tutti gli studenti.

L'obiettivo principale è quindi quello di adeguare i testi scolastici ai destinatari, in modo tale da evitare un continuo confronto con compiti di comprensione troppo alti, che generano frustrazione e possono condurre a un atteggiamento di sfiducia e rinuncia, e, soprattutto, in modo tale da garantire il diritto di apprendere.

La cornice pedagogica entro cui si inserisce la "riscrittura funzionale" è costituita dalle già citate *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, alla tesi VIII si può infatti leggere:

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.

E ancora:

Occorre sviluppare e tenere d’occhio non solo le capacità produttive, ma anche quelle ricettive verificando il grado di comprensione di testi scritti o registrati e vagliando e stimolando la capacità di intendere un vocabolario sempre più esteso e una sempre più estesa varietà di tipi di frase¹⁰.

Sollecitazione delle capacità linguistiche, comprensione del retroterra linguistico-culturale dello studente e gradualità si possono considerare i tre cardini della “riscrittura funzionale”.

Per quanto riguarda la gradualità, all’inizio del paragrafo è stato sottolineato che i testi semplificati costituiscono solamente una tappa intermedia nel percorso di avvicinamento e comprensione dei testi autentici; questo concetto è ribadito da Chiara Amoruso (2010: 39):

La lingua che si usa nei testi semplificati deve essere concepita come una fase transitoria e strumentale al raggiungimento di una competenza avanzata dell’italiano colto. Ciò può avvenire a condizione che i testi proposti siano tarati sulle effettive conoscenze dell’utente e che presentino livelli di difficoltà crescenti.

La validità teorica di questa affermazione risiede nell’ipotesi dell’input comprensibile proposta da Krashen (1985). L’*input* è l’insieme dei messaggi a cui lo studente è esposto; affinché l’*input* favorisca il processo di acquisizione e produca apprendimento è necessario che sia in gran parte comprensibile, senza esserlo completamente. Krashen utilizza una semplice formula per illustrare questo concetto:

I + 1

I corrisponde al livello di competenza già raggiunto dall’apprendente, + 1, invece, indica l’area di sviluppo potenziale, «la distanza tra la parte di un compito che una persona è già in grado di eseguire e il livello potenziale cui può giungere nel tentativo di compiere la parte restante del compito, distanza che può percorrere da solo o sotto la guida di una persona più esperta» (Balboni, 2015: 48).

Per produrre apprendimento, quindi, l’*input* deve essere ad un livello di difficoltà I + 1, cioè deve aggiungere alcuni contenuti nuovi all’insieme di conoscenze già possedute. Se l’*input* fosse troppo facile e non presentasse elementi non noti, l’apprendente non avanzerebbe nel percorso di acquisizione della lingua; se l’*input* fosse difficile (quindi presentasse troppi elementi sconosciuti), invece, l’apprendente non riuscirebbe a ricostruire il significato delle frasi. La continua esposizione ad un *input* troppo complesso, condurrebbe il soggetto, come già detto, ad un atteggiamento di sfiducia e rinuncia, compromettendo l’apprendimento linguistico.

L’*input* deve consentire all’apprendente di poter gestire le informazioni non note e, attivando strategie per dedurre il significato, di far procedere il processo di apprendimento (Amoruso, 2010: 40); deve essere, quindi, difficile al punto giusto.

La frase emblematica che racchiude in sé il significato della “riscrittura funzionale”¹¹ è infatti la seguente: «se lo scopo del testo semplificato è essere semplice, lo scopo della riscrittura funzionale è essere difficile al punto giusto» (Amoruso, 2010: 54).

¹⁰ <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/#otto>.

¹¹ Per approfondire i principi del metodo di semplificazione dei testi cfr. Amoruso (2010).

Nel concreto la proposta di semplificazione dei testi si articola in alcune fasi:

1. *Definizione degli obiettivi*

Innanzitutto è necessario stabilire gli obiettivi che si intendono raggiungere. Per quanto riguarda gli obiettivi di contenuto le nozioni saranno selezionate e ridotte per gli studenti fino ad un livello A2; la scelta degli obiettivi di contenuto per gli studenti che hanno una competenza linguistica almeno di livello B1, invece, seguirà i criteri validi per gli altri studenti.

L'individuazione dei contenuti linguistici dipende da un lato dalle caratteristiche del testo di partenza (tipologia testuale, disciplina e contenuto), dall'altro dal grado di avanzamento del processo di apprendimento dell'italiano.

2. *Analisi e riorganizzazione della struttura concettuale*

La riorganizzazione della struttura concettuale avviene eliminando le informazioni superflue, integrando le informazioni necessarie e riordinando la scaletta osservando un criterio logico e chiaro.

Le operazioni da compiere sono quindi le seguenti:

- a) dopo una lettura attenta del testo estrapolare la scaletta originale delle informazioni;
- b) revisionare la scaletta, cioè selezionare eventuali informazioni superflue, individuare carenze nel testo e valutare se l'ordine delle informazioni è chiaro ed efficace;
- c) riscrivere la scaletta eliminando le informazioni superflue, integrando le parti mancanti ed eventualmente riordinando le informazioni.

3. *Stesura del testo*

Durante la stesura del testo riscritto bisogna agire contemporaneamente su quattro livelli:

- a) l'organizzazione testuale, quindi la distribuzione delle informazioni in periodi, unità testuali e paragrafi (o movimenti testuali ed enunciati utilizzando la denominazione di Ferrari, 2014) e i collegamenti tra essi;
- b) il lessico, cioè la sostituzione di termini sconosciuti o complessi privilegiando le parole contenute nel *Vocabolario di Base*, e la spiegazione di termini tecnici che può avvenire tra parentesi o in un glossario;
- c) la sintassi e quindi la segmentazione dei periodi troppo lunghi, la resa esplicita di verbi impliciti e la trasformazione delle espressioni nominali in frasi verbali. Si ricorda, infatti, che risultano meno comprensibili le frasi lunghe rispetto a quelle brevi, le frasi impersonali rispetto a quelle personali, le nominalizzazioni rispetto ai costrutti verbali, le costruzioni ipotattiche, i costrutti che contengono forme verbali al congiuntivo, le frasi passive, le frasi negative, o che presentano doppia negazione e i verbi in forma implicita (Amoruso, 2020: 159);
- d) la morfologia: in questo caso bisogna tenere in considerazione il grado di comprensibilità degli studenti e le sequenze di acquisizione, cioè «l'ordine naturale e universale in cui alcuni elementi sia della prima sia della seconda lingua vengono appresi» (Rastelli, 2009: 39).

4. *Attenzione al paratesto e ai materiali complementari*

Alla fine del processo di semplificazione del testo è necessario porre un'adeguata attenzione al paratesto e ai materiali complementari, cioè tutti gli elementi che concorrono ad attivare un sistema di attese sul testo (*expectancy grammar*) fornendo anticipazioni sul

testo: la suddivisione in paragrafi e capoversi, i titoli, le soluzioni grafiche utilizzate per far emergere le informazioni principali e le parole-chiave, le illustrazioni, le glosse ed eventuali schede di approfondimento e attività. Una volta concluse tutte le fasi, il testo riscritto che si ottiene può essere inserito in un'unità didattica¹².

5. LA "RISCRITTURA FUNZIONALE" IN CLASSE

Nei mesi di gennaio e febbraio 2021 chi scrive ha avuto l'opportunità di svolgere un tirocinio, in maniera telematica, in una classe seconda dell'istituto professionale tessile sartoriale "Newton-Pertini" di Camposampiero (PD) in cui si è potuto sperimentare in prima persona l'utilizzo della "riscrittura funzionale" in classe, anche se in un contesto e con una modalità in parte differenti rispetto a quanto indicato da Chiara Amoruso. La classe era composta da sedici studentesse e uno studente in possesso di una certificazione di disabilità che non ha partecipato all'esperienza didattica. I livelli di competenza della lingua italiana erano abbastanza vari: delle sette studentesse di origine straniera, due avevano una buona padronanza della lingua italiana, cinque non erano nate in Italia e in famiglia parlavano una lingua diversa dall'italiano. Di queste cinque, tre possedevano una buona conoscenza dell'italiano, padroneggiavano la lingua della comunicazione quotidiana, utilizzavano la lingua scritta con incertezza e avevano difficoltà a confrontarsi con la lingua dello studio. Le altre due, di recente migrazione, avevano un livello di competenza linguistica A1 e A2; per loro il Consiglio di classe aveva predisposto un Piano Didattico Personalizzato. A causa della complessa gestione della didattica a distanza non mi è stato possibile dedicare a queste ultime due studentesse un percorso didattico personalizzato e quindi sono state inserite nei gruppi insieme alle compagne. Aldilà di questo inconveniente ho provato a dimostrare l'utilità del metodo di semplificazione dei testi utilizzato in un contesto in cui gli utenti sono prevalentemente italofoeni, stimolando una riflessione sulla complessità dei manuali scolastici e, nel concreto, utilizzando la "riscrittura funzionale" in classe per semplificare alcune parti dell'antologia di italiano in uso.

Le lezioni, articolate in circa sedici ore, si sono svolte totalmente in modalità telematica, tramite l'applicazione *Google Meet*. La docente e alcune studentesse erano in presenza a scuola e partecipavano dall'aula, invece tutte le altre si connettevano, come me, da casa.

Le tappe dell'intervento didattico sono state le seguenti:

- prova di comprensione del testo;
- correzione della prova di comprensione e commento dei risultati;
- lettura del testo riscritto e confronto con l'originale;
- alla scoperta delle regole della "riscrittura funzionale";
- lavoro in gruppi;
- prima revisione;
- rilettura dei testi;
- considerazioni finali.

A partire da un testo tratto una antologia di italiano per il biennio della scuola secondaria è stata costruita una prova di comprensione per verificare il grado di competenza linguistica delle studentesse e per mettere in luce eventuali difficoltà di comprensione del testo. Commentando i risultati della prova sono emerse alcune considerazioni interessanti, di cui si tratterà più avanti (§ 5.2).

¹² In Amoruso (2010, cap. 6) si possono trovare esempi di riscrittura e didattizzazione di alcuni testi tratti da manuali scolastici per la scuola secondaria di primo grado.

Si è poi confrontato il testo originale con lo stesso testo semplificato precedentemente utilizzando il metodo della "riscrittura funzionale"; la discussione ha condotto alla definizione di alcune strategie di "riscrittura funzionale", successivamente presentate, utili alla comprensione del testo.

Una volta conclusa questa prima fase dell'intervento didattico (durata circa 4 ore) abbiamo formato dei gruppi di lavoro e assegnato ad ognuno un testo, tratto dall'antologia, da semplificare utilizzando il metodo della "riscrittura funzionale"; le studentesse sono quindi diventate "autrici" dei nuovi testi.

Alla consegna dei lavori è seguita una prima revisione, collettiva, che ha condotto la classe a ritenere che fosse necessario del tempo aggiuntivo per ultimare i testi; si è quindi approfittato delle vacanze di Carnevale, ricavando delle ore al di fuori dell'orario scolastico, per incontrare (sempre in modalità telematica) ciascun gruppo. L'ultima lezione è servita a condividere i lavori con tutta la classe e a commentare l'esperienza vissuta.

Durante le lezioni, per agevolare la spiegazione e favorire l'attenzione, sono stati utilizzati alcuni strumenti come *Google moduli*, presentazioni *Power Point*, presentazioni *Adobe Spark* e *Padlet*. Tutti i materiali utilizzati sono stati raccolti in una dispensa che l'insegnante di italiano ha condiviso sulla piattaforma *Classroom*.

5.1. *La preparazione delle lezioni*

Prima di illustrare come si sono svolte le lezioni, i materiali utilizzati, i testi prodotti e i risultati ottenuti è necessario riportare il lavoro svolto per preparare le lezioni.

Una volta deciso di lavorare sull'antologia-grammatica di italiano¹³, con la docente della classe che ha accompagnato chi scrive in questa esperienza di tirocinio, è stato selezionato un testo da utilizzare per le prime lezioni: la parte introduttiva dedicata alla presentazione del genere *avventura e fantasy* (Figure 6 e 7) e nello specifico i paragrafi:

L'AVVENTURA

Le caratteristiche del genere

Le tecniche narrative

Un genere in continua evoluzione

IL FANTASY

Le caratteristiche del genere

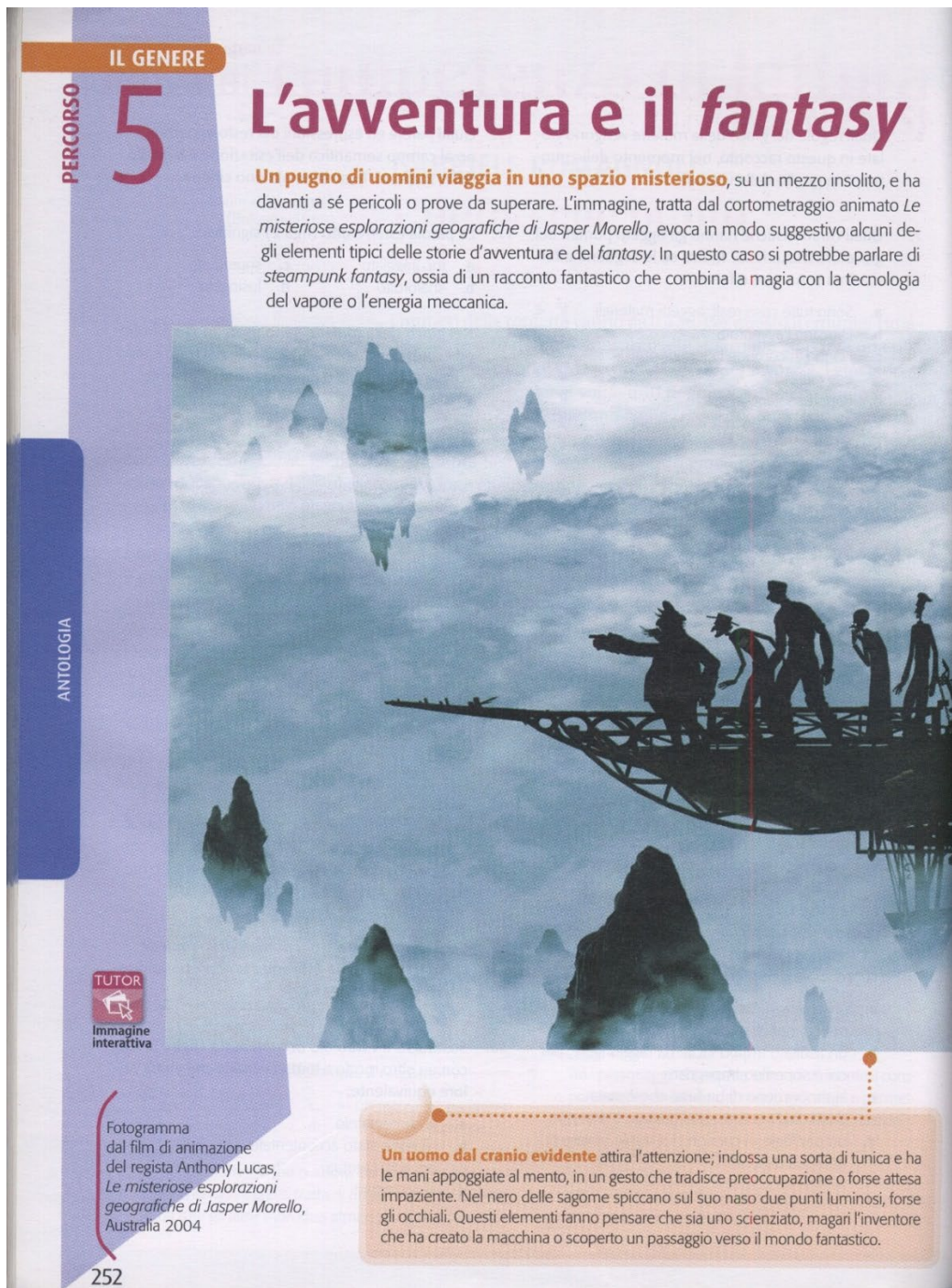
Le tecniche narrative

Da una prima analisi qualitativa del testo sono emersi i seguenti aspetti:

- le pagine risultano piuttosto dense: il testo occupa quasi totalmente lo spazio a disposizione e le poche immagini presenti non supportano appieno la comprensione del testo;
- i colori adottati nel testo sono il nero, il rosa per i titoli e il giallo per i nomi degli autori;
- le parole chiave sono evidenziate in neretto;
- non è presente un glossario;
- sono resi disponibili alcuni materiali digitali.

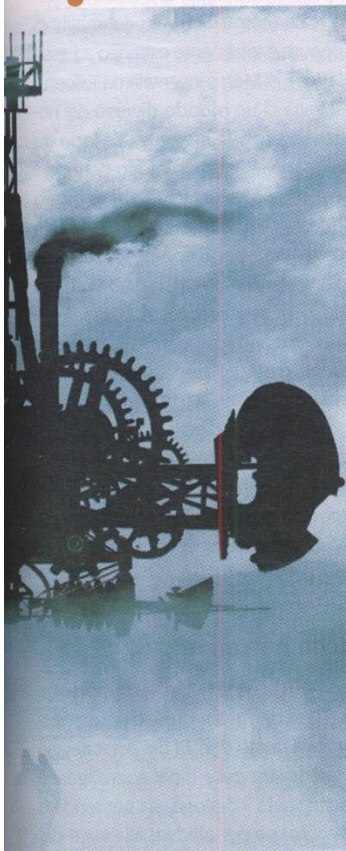
¹³ Biglia P., Manfredi P., Terrile A. (2014).

Figura 6. *L'avventura e il fantasy*, *Grammantologia* (2014), pp. 252-253



L'avventura e il fantasy

Il profilo di una nave nera si staglia su uno sfondo di nubi bianche e azzurre, tra le quali fluttuano inspiegabilmente pesanti rupi. La singolare macchina è priva di copertura: se ne vede soltanto lo scheletro in ferro, sul quale sono collocate due torri, una bassa ciminiera che sputa fumo, ingranaggi composti da ruote dentate e leve sottili. Quali altri particolari puoi notare?



I personaggi, di profilo e in ombra come la nave, sono rivolti verso la direzione indicata dal primo, che pare il comandante. Con il braccio teso e l'indice puntato, egli mette in guardia i compagni da un pericolo, o forse sta mostrando loro la giusta rotta. La sua posa comunica fermezza, mentre gli altri paiono in attesa di ricevere ordini.

L'avventura

Le caratteristiche del genere

I racconti e i romanzi d'avventura sono caratterizzati da una serie di **avvenimenti insoliti ed emozionanti**, che comportano **rischi** e richiedono **coraggio**.

Il protagonista spesso deve compiere un **viaggio** e affrontare ambienti sconosciuti, oppure imparare a dominare spazi vicini ma pericolosi, superando alcune **prove**; in genere si tratta di un personaggio ricco di **doti positive**, come intelligenza, lealtà, abilità pratica, astuzia. A volte l'eroe deve compiere un **percorso di maturazione**, per superare le paure e scoprire le proprie capacità; talvolta deve **proteggere la propria identità** e svelarla soltanto al termine della storia, oppure conservare per sempre il mistero. Gli **antagonisti** sono spesso tratteggiati in modo netto, come l'opposto dell'eroe: sono personaggi vili, traditori, incapaci di slanci generosi; gli **aiutanti**, al contrario, possiedono le stesse doti dell'eroe, anche se in misura minore, e sono legati a lui da vincoli di amicizia e fedeltà.

Le tecniche narrative

Il **narratore** può essere **esterno onnisciente**, come nel romanzo *Il richiamo della foresta* di Jack London, oppure **interno**. In genere la trama si conclude positivamente, anche se il **lieto fine** non significa che manchino sofferenze o perdite dolorose di alleati e compagni. Nei racconti e romanzi d'avventura sono presenti spesso **colpi di scena**, eventi inattesi che mettono in difficoltà il protagonista oppure gli offrono un soccorso insperato nei momenti critici. Si tratta in ogni caso di meccanismi che ritardano lo scioglimento della vicenda e tengono desta l'attenzione del lettore (la **suspense**, ossia la tensione emotiva, è infatti un altro degli elementi indispensabili del genere). Chi legge scopre progressivamente le trame segrete degli antagonisti e i mezzi che l'eroe mette in atto per contrastarle, è indotto a trepidare per la vita del protagonista e dei suoi amici, è incuriosito dal succedersi continuo di eventi e vuole "sapere come andrà a finire": proprio per queste ragioni l'"avventura" ha sempre conosciuto un vasto successo di pubblico, tanto nella letteratura quanto nel cinema.

Figura 7. *L'avventura e il fantasy*, *Grammantologia* (2014), pp. 254-255

ANTOLOGIA

PERCORSO 5 IL GENERE

Un genere in continua evoluzione

Il romanzo d'avventura ha un'origine molto antica: già nell'**epica omerica** (in particolare nelle vicende di Odisseo) sono presenti alcune caratteristiche tipiche dell'avventura, ma i primi testi che sviluppano compiutamente il genere sono i **romanzi alessandrini** (III secolo a.C.), che hanno al centro la vicenda a lieto fine di due innamorati, separati da mille vicissitudini (viaggi, rapimenti, scambi di persona, tempeste ecc.); essi si mantengono fedeli l'una all'altro, si ritrovano e si sposano. In età moderna, gli anni di maggiore successo per i romanzi d'avventura sono quelli **tra l'Ottocento e il primo Novecento**, quando, anche in seguito alla pubblicazione a puntate sui giornali, il genere riesce a coinvolgere un pubblico molto ampio, sfruttando la curiosità per **ambientazioni esotiche, scoperte geografiche e novità scientifiche**. Tra gli autori più noti ricordiamo Jules Verne (*Ventimila leghe sotto i mari*, 1870; *Il giro del mondo in ottanta giorni*, 1873), Mark Twain (*Le avventure di Tom Sawyer*, 1876), Robert Louis Stevenson (*L'isola del tesoro*, 1882), Emilio Salgari (*I misteri della jungla nera*, 1895; *Il Corsaro Nero*, 1898), Jack London (*Il richiamo della foresta*, 1903, → p. 256; *Zanna Bianca*, 1906). Tra gli autori contemporanei che hanno saputo meglio sfruttare i meccanismi dell'avventura e conquistare un gran numero di lettori ricordiamo Michael Crichton (*Jurassic Park*, 1990) e soprattutto Stephen King, autore di più di cinquanta romanzi di grande successo.

Con il tempo l'avventura è diventata spesso uno soltanto degli elementi all'interno di altre forme di narrativa, ad esempio della fantascienza, dell'*horror* o del giallo; il genere che più sembra oggi raccogliere l'eredità del romanzo d'avventura è il *fantasy*.

PLUS
Testi
R. L. Stevenson,
da *L'isola del tesoro*

Il fantasy

Le caratteristiche del genere

Come le storie di avventura, anche i romanzi *fantasy* hanno per protagonista un **eroe** positivo, che spesso deve compiere un percorso di formazione per poter affrontare l'antagonista e portare a termine la propria missione. Tra gli elementi specifici del genere va segnalata in primo luogo l'**ambientazione**: il mondo in cui si svolgono i fatti può intrattenere qualche legame con quello reale (come il mondo dei maghi di Harry Potter) oppure è totalmente estraneo ad esso (ad esempio la Terra di Mezzo inventata da Tolkien); in ogni caso si tratta di un **mondo diverso** dal nostro, dai caratteri vagamente medievali. La **lotta tra bene e male** è rappresentata in modo netto, e il male alla fine è sempre sconfitto, sia pure a caro prezzo; per questo motivo, non mancano mai le scene di **battaglia** tra eserciti oppure i **duelli** tra i singoli campioni. Tra gli **aiutanti**, hanno un ruolo fondamentale le figure dei **maestri** (saggi, insegnanti, stregoni, anziani); come nelle fiabe, sono sempre presenti **creature fantastiche, oggetti magici e armi prodigiose**.

Le storie *fantasy* inoltre sono **testi lunghi**, dalla trama complessa, ricca di avventure. Hanno una **componente epica** che avvolge vicende, ambienti e personaggi: il tono con cui sono riferiti i fatti è in genere serio, quasi tragico. L'ironia, se presente, sfiora appena qualche personaggio.

Le tecniche narrative

I romanzi *fantasy* sono scritti **in terza persona** e raccontati da un **narratore onnisciente**; spesso è privilegiato il punto di vista del personaggio per aumentare la *suspense* e per coinvolgere il lettore. È molto usato il **dialogo**, sia per rendere vivace il racconto, sia per affidare alla voce dei personaggi la spiegazione degli elementi propri del mondo fantastico; ciò ha lo scopo di rendere meno ingombrante la presenza del narratore onnisciente.

Un meccanismo ricorrente nel *fantasy* è quello della "**ricerca**". Si tratta di cercare un oggetto, un personaggio, un luogo, ma più



254

L'avventura e il fantasy

di tutto notizie sul passato. Spesso i protagonisti stessi devono ricostruire la propria storia personale prima di poter compiere la missione a cui sono destinati: il singolo personaggio, cioè, diventa capace di agire pienamente solo dopo aver scoperto la propria identità.

Il modello del fantasy: il Signore degli Anelli

L'opera che ha dato il via a tutto il genere *fantasy* è *Il Signore degli Anelli* di John Ronald Reuel **Tolkien** (→ p. 270), punto di riferimento spesso imitato da autori successivi, sia per la trama sia per i personaggi. Due aspetti evidenziano la particolarità stilistica e narrativa del *Signore degli Anelli*:

- l'uso di un **linguaggio ispirato alle saghe nordiche, all'epica antica e medievale**: è frequente infatti la presenza di appellativi per indicare personaggi, armi, creature mostruose (ad esempio *Gandalf il Grigio*, detto *Mithrandir*; *la spada Pungolo*; il mostro *Balrog di Morgoth*). Spesso sono introdotti passi in versi, con cui i personaggi celebrano la morte dei compagni o danno sfogo ai propri sentimenti. Il tono epico è accentuato dal richiamo costante al passato: anche in mezzo a un'azione il narratore non rinuncia a fornire spiegazioni sui legami familiari, sulle imprese memorabili o sulle sciagure che hanno toccato un personaggio o un paese. Tolkien ha inoltre inventato vere e proprie lingue (quella degli elfi e quella della malvagia terra di Mordor), con regole grammaticali specifiche;
- la creazione della **razza degli Hobbit**, piccoli uomini alti circa un metro e dieci centimetri. Essi sono privi delle caratteristiche che solitamente connotano un eroe: non sono bellicosi né particolarmente coraggiosi o intelligenti. Ciò che li definisce è piuttosto la tendenza a godere degli aspetti positivi della vita, come la compagnia degli amici, il cibo, i canti e gli scherzi. Essi hanno imparato a non dare un peso eccessivo alle fatiche e agli eventi tragici, ma neppure alla brama di dominio sugli altri. Proprio alcuni Hobbit sono i protagonisti assoluti del romanzo e si rivelano pedine determinanti nella sconfitta del Male.

Il fantasy di genere

Come si è detto, molti autori successivi a Tolkien hanno semplicemente riproposto il contenuto del *Signore degli Anelli*. Un Signore Oscuro inafferrabile, Nani, Elfi, Uomini, Orchi, Cavalieri Neri e Stregoni sono divenuti personaggi ricorrenti nei romanzi *fantasy* pubblicati negli ultimi trent'anni e le caratteristiche che Tolkien attribuisce agli Hobbit sono state riferite a popoli differenti. Questi testi contengono tutti gli espedienti della narrativa d'avventura, prevedono uno sviluppo narrativo potenzialmente illimitato e si costituiscono spesso in **cicli o saghe**. Tra gli autori più noti si possono ricordare Christopher **Paolini** (*Eragon, Eldest, Brisingr*), Terry **Brooks** (*Il ciclo di Shannara e Gli eredi di Shannara*) e nel panorama italiano Licia **Troisi** (*Cronache del Mondo Emerso*).



Testo
L. Troisi, da
*Cronache del
Mondo Emerso*

Le opere per ragazzi: il caso Harry Potter

Vi sono romanzi che, pur accogliendo alcune caratteristiche del genere *fantasy*, contengono anche molti elementi della narrativa per ragazzi, come **l'ambientazione scolastica**, l'attenzione ai **rapporti tra coetanei**, il riferimento a **cibi** dalle caratteristiche straordinarie. È assente il tono epico e si dà spazio piuttosto a trovate ironiche e scherzose. È il caso dei sette libri che hanno per protagonista il giovane mago Harry Potter, scritti da J. K. **Rowling**: gli scherzi, i problemi familiari, l'amicizia, lo sport occupano un ampio spazio soprattutto nei primi volumi della serie.



Testo
M. Ende, da
La storia infinita

Esistono però anche opere, come *La storia infinita* di Michael **Ende** o *Queste oscure materie* di Philip **Pullman**, che hanno soltanto in apparenza la forma del racconto per ragazzi: i personaggi fantastici e le avventure sono in realtà un pretesto per una costruzione filosofica e simbolica, più apprezzata da un pubblico di adulti piuttosto che di ragazzi.



Verifica interattiva



Prova INVALSI interattiva

Successivamente si sono utilizzati alcuni indici di leggibilità per calcolare il grado di complessità del testo, tra cui l'indice Gulpease e READ-IT illustrati in precedenza.

Il risultato ottenuto applicando la formula Gulpease è 44,2, valore che qualifica il brano come "molto difficile" e lo colloca nel "livello di lettura scolastica" per gli studenti che hanno un'istruzione media e non hanno ancora raggiunto il diploma superiore.

Nella Figura 8, invece, sono riportati i risultati ottenuti utilizzando il programma READ-IT.

I valori delle voci READ-IT base, READ-IT lessicale, READ-IT sintattico e READ-IT globale, che indicano il livello di complessità del testo, corrispondono tutti a percentuali molto elevate; il testo viene considerato da READ-IT globale con un livello di complessità del 99,5%.

READ-IT calcola automaticamente anche il valore *Gulpease* che in questo caso risulta pari a 46,4, cifra che si discosta leggermente dall'applicazione manuale della formula (probabilmente perché utilizza un algoritmo differente per processare il testo), ma che rientra sempre nella sezione di "lettura scolastica".

Figura 8. READ-IT, analisi globale della leggibilità

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base				93,5%		
READ-IT Lessicale				97,8%		
READ-IT Sintattico				72,9%		
READ-IT Globale				99,5%		
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE				46,4		
[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo						
[+] Profilo di base						
[+] Profilo lessicale						
[+] Profilo sintattico						

Le funzioni del programma READ-IT sono state utilizzate per analizzare il testo anche da un punto di vista linguistico; READ-IT, infatti, fornisce un'analisi linguistica (*di base, lessicale e sintattica*) molto dettagliata, utile per individuare alcuni elementi di complessità¹⁴. Nella sezione "caratteristiche estratte dal testo" si inseriscono i diversi livelli di analisi che vengono riportati nelle immagini successive e commentati.

1. Profilo di base

Il Profilo di base identifica 32 periodi (o frasi) e 1123 token. Si può osservare che i periodi contengono in media 35,1 *token*, valore che supera quello dei testi difficili (26,6)¹⁵.
Figura 9. Caratteristiche estratte dal testo, profilo di base

¹⁴ Si ricorda che il programma riconosce due livelli di leggibilità classificando i testi in testi di facile lettura e testi di difficile lettura; questo avviene associando statisticamente il brano a due classi di lettura. L'appartenenza ad una delle due classi dipende dal numero di caratteristiche linguistiche che il brano condivide con una di esse. Il confronto tra i dati relativi al testo oggetto dell'analisi e le corrispondenti informazioni tratte dai *corpora* di testi, facili e complessi, è visibile nella rappresentazione grafica posta a fianco del valore numerico: la barra azzurra rappresenta il valore del testo oggetto dell'analisi, la barra verde indica il valore medio dei testi di facile lettura e la barra rossa il valore medio dei testi di difficile lettura. Il rettangolo adiacente fornisce una classificazione del dato calcolato in relazione al testo oggetto dell'analisi.

¹⁵ Questo valore è visibile quando si utilizza il programma. Posizionando il cursore sulle barre verdi e rosse, corrispondenti ai valori medi dei testi di facile e difficile lettura, compare il dato numerico. L'esempio è riportato nella seguente figura:



[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo	
[-] Profilo di base	
Numero totale periodi:	32
Numero totale parole (token):	1123
Lunghezza media dei periodi (in token):	35,1
Lunghezza media delle parole (in caratteri):	5,2

2. Profilo lessicale

Figura 10. Caratteristiche estratte dal testo, profilo lessicale

[-] Profilo lessicale	
<i>Composizione del vocabolario</i>	
Percentuale di lemmi appartenente al Vocabolario di Base (VdB):	76,0%
Ripartizione dei lemmi riconducibili al VdB rispetto ai repertori d'uso:	
Fondamentale:	78,8%
Alto uso:	16,6%
Alta disponibilità:	4,6%
Rapporto tipo/unità (calcolato rispetto alle prime 100 parole del testo):	0,730
Densità Lessicale:	0,579











Nonostante il punteggio di leggibilità ottenuto sulla base del modello READ-IT lessicale sia 97,8%, osservando i risultati offerti dal profilo lessicale si può notare che la maggior parte dei lemmi presenti nel testo appartiene al Vocabolario di Base, precisamente il 76%, e di questi il 78,8% appartiene al lessico fondamentale. La complessità del testo deriva soprattutto dall'alta varietà e densità lessicale, come indicano i risultati. Nel testo sono presenti alcuni termini specifici della materia (*antagonista, lieto fine, colpi di scena, suspense*), ma non è presente un glossario che potrebbe aiutare gli studenti L2. Sono presenti, inoltre, delle espressioni figurate che possono risultare di significato oscuro (*I personaggi sono tratteggiati*). Le nominalizzazioni sono un ulteriore elemento che rendono complesso il testo (*lo scioglimento, la pubblicazione, la spiegazione*).

3. Profilo sintattico

Figura 11. Caratteristiche estratte dal testo, profilo sintattico

[-] Profilo sintattico	
<i>"Misura" delle categorie morfo-sintattiche (%)</i>	
Sostantivi:	24,4%
Nomi Propri:	2,8%
Aggettivi:	7,4%
Verbi:	11,7%
Congiunzioni:	4,2%
Coordinanti:	87,2%
Subordinanti:	12,8%

Figura 12. *Caratteristiche estratte dal testo, profilo sintattico*

Struttura sintattica a dipendenze	
Articolazione interna del periodo:	
Numero medio di proposizioni per periodo:	3,344 
Proposizioni principali vs subordinate (%)	
Principali:	61,5% 
Subordinate:	38,5% 
Articolazione interna della proposizione:	
Numero medio di parole per proposizione:	10,495 
Numero medio di dipendenti per testa verbale:	2,084 
"Misura" della profondità dell'albero sintattico:	
Media delle altezze massime:	6,594 
Profondità media di strutture nominali complesse:	1,239 
Profondità media di "catene" di subordinazione:	1,200 
"Misura" della lunghezza delle relazioni di dipendenza (calcolata come distanza in parole tra testa e dipendente):	
Lunghezza media:	2,517 
Media delle lunghezze massime:	12,719 

Da un punto di vista sintattico il testo presenta in media 3,3 proposizioni per periodo, un numero elevato considerato che il valore di riferimento per i testi di difficile lettura è 2,7¹⁶. I periodi risultano quindi complessi e articolati e spesso può risultare difficile recuperare il referente all'interno della frase. La numerosa presenza di forme verbali passive, infine, contribuisce a rendere complesso il testo analizzato.

Dopo aver analizzato il testo e aver compreso gli elementi di complessità, si è passati all'applicazione del metodo della "riscrittura funzionale", adattando il brano a due livelli linguistici: un livello A1/A2¹⁷ e un livello B1/B2. Nella tabella seguente riporto un estratto del testo riscritto a livello B1/B2, testo che è stato poi utilizzato durante le lezioni.

Tabella 1. *Confronto testo originale e testo riscritto – livello B1/B2*

TESTO ORIGINALE	TESTO RISCritto
<p>Le tecniche narrative Il narratore può essere esterno onnisciente, come nel romanzo <i>Il richiamo della foresta</i> di Jack London, oppure interno. In genere la trama si conclude positivamente, anche se il lieto fine non significa che manchino sofferenze o perdite dolorose di alleati e compagni. Nei racconti e nei romanzi di avventura sono presenti spesso colpi di scena, eventi inattesi che mettono in difficoltà il protagonista</p>	<p>Le tecniche narrative Il narratore può essere esterno onnisciente oppure interno. Nei romanzi di avventura la storia finisce spesso con un lieto fine, tuttavia non mancano eventi imprevisi. I colpi di scena mettono in difficoltà il protagonista o lo aiutano in situazioni critiche e servono a tenere desta l'attenzione del lettore.</p>

¹⁶ Si veda nota 15.

¹⁷ Inizialmente l'intenzione era quella di utilizzare il testo semplificato ad un livello A1/A2 in un percorso didattico parallelo per le due studentesse con un livello linguistico inferiore; percorso che, però, non è stato possibile realizzare.

oppure gli offrono un soccorso insperato nei momenti critici. Si tratta in ogni caso di meccanismi che ritardano lo scioglimento della vicenda e tengono desta l'attenzione del lettore (la **suspense**, ossia la tensione emotiva, è infatti un altro degli elementi indispensabili del genere). Chi legge scopre progressivamente le trame segrete degli antagonisti e i mezzi che l'eroe mette in atto per contrastarle, è indotto a trepidare per la vita del protagonista e dei suoi amici, è incuriosito dal succedersi continuo di eventi e vuole "sapere come andrà a finire": proprio per queste ragioni l'"avventura" ha sempre conosciuto un vasto successo di pubblico, tanto nella letteratura quanto nel cinema.

La **suspense** (la tensione che si prova quando si aspetta qualcosa) è un altro elemento indispensabile in un romanzo d'avventura: il lettore è curioso, segue le vicende del protagonista con attenzione e vuole scoprire come finirà la storia.

Per questo motivo l'avventura ha sempre avuto successo nella letteratura e nel cinema.

A livello lessicale e sintattico il testo originale ha subito le seguenti modifiche:

- i periodi sono stati resi più brevi e meno articolati;
- è stato modificato qualche titolo dei paragrafi;
- il lessico utilizzato è tratto dal Vocabolario di Base;
- sono state eliminate le forme passive dei verbi privilegiando la forma attiva;
- le costruzioni sintattiche sono state ordinate secondo l'ordine SVO.

5.2. Le lezioni

L'intervento in classe è iniziato proponendo alle studentesse una prova di comprensione sul testo originale *L'avventura e il fantasy* con l'obiettivo di verificare se gli elementi di difficoltà individuati durante l'analisi del brano fossero percepiti anche da loro come complessi e di mettere in luce eventuali difficoltà incontrate nella comprensione del testo.

La prova comprendeva quesiti di diversa tipologia (domande V/F, domande a risposta aperta e domande a scelta multipla) volti a verificare sia la comprensione dei contenuti del testo, sia la comprensione di specifici elementi lessicali e sintattici. A conclusione del test erano presenti alcuni quesiti che chiedevano alle studentesse di riflettere sul compito appena svolto.

La prova di comprensione del testo è stata elaborata, e successivamente condivisa con la classe, utilizzando *Google Moduli*, un'applicazione gratuita che permette di creare quesiti di vario formato.

L'esito della prova è stato decisamente positivo. In un primo momento, correggendo le risposte e osservando i risultati, si è ritenuto che le studentesse non avessero trovato alcuna difficoltà nello svolgere la prova. Leggendo però le loro risposte alle domande inserite nell'ultima sezione, dedicata alla consapevolezza delle difficoltà incontrate durante la prova, si è potuto rilevare che:

- i quesiti ritenuti più semplici sono stati i primi (domande V/F);
- dieci studentesse (su dodici), hanno avuto difficoltà a rispondere alle domande a risposta aperta;
- i quesiti in cui era richiesto di rintracciare il referente all'interno della frase hanno suscitato molti dubbi, ma la risposta è stata facilitata dalla tipologia della domanda. Se

non fosse stata una domanda a risposta a scelta multipla, ma una domanda aperta, rispondere a questi quesiti sarebbe risultato più difficile.

Una conferma di queste difficoltà si è avuta durante la lezione dedicata al commento dei risultati. Le studentesse non hanno giudicato la prova particolarmente complessa, ma le domande a risposta aperta sono risultate più ostiche. In particolare è emerso che analizzare nel dettaglio le frasi estratte dal testo ha suscitato dubbi che, ad una sua prima lettura, non si erano presentati.

Per riflettere sulle difficoltà incontrate nella comprensione del testo originale nella lezione successiva è stato letto in classe lo stesso testo in una forma riscritta, precedentemente predisposta utilizzando la riscrittura funzionale, e lo abbiamo confrontato con l'originale.

Le osservazioni e le riflessioni della classe sono state appuntate dalla professoressa alla LIM e qui ne riporto alcune tra le più interessanti: «nel testo originale vengono usate parole più complesse»; «se studio sul secondo testo (quello riscritto), risparmio energie che posso usare per ripetere il testo o schematizzarlo»; «i concetti sono gli stessi, ma si capisce meglio il secondo testo, dice le stesse cose ma in modo diretto, in modo diverso».

Come si può notare le studentesse hanno colto il vero senso della differenza tra i due testi, del valore e del ruolo della “riscrittura funzionale”: il metodo vuole rendere i testi strumenti utili all'apprendimento.

Una volta concluso il confronto tra il testo originale e il testo riscritto abbiamo constatato come la differenza più evidente tra i due fosse la modalità con cui le informazioni venivano scritte, presentate e ordinate. La tappa successiva dell'esperienza didattica è stata quindi dedicata alla descrizione del metodo della “riscrittura funzionale” utilizzato per modificare il testo e renderlo più efficace ai fini dell'apprendimento.

Per esporre alla classe le regole del metodo ho innanzitutto utilizzato una presentazione creata utilizzando *Adobe Spark*¹⁸, successivamente abbiamo invece analizzato nel dettaglio le diverse tappe della “riscrittura funzionale” che ho percorso nella semplificazione del testo *L'avventura e il fantasy*.

Le fasi del metodo (cfr. par. 4) sono state presentate alla classe sotto forma di domande, in modo tale da guidare la lettura del testo da analizzare e gradualmente far soffermare l'attenzione sui diversi livelli (Tabella 2):

Tabella 2. *Le regole della “riscrittura funzionale” presentate in classe*

LE REGOLE DELLA “RISCRITTURA FUNZIONALE”
LEGGERE: leggiamo il testo originale con attenzione. Di cosa parla?
COMPILARE LA SCALETTA ORIGINALE: scriviamo una scaletta in cui elenchiamo tutte le informazioni presenti nel testo nell'ordine in cui compaiono. Possiamo aiutarci con la suddivisione in paragrafi.
RIORGANIZZARE: osserviamo la scaletta:
<ul style="list-style-type: none">• L'ordine in cui vengono presentati gli argomenti è logico, chiaro ed efficace? Sarebbe utile spostare qualche informazione?• Quali sono le informazioni più importanti? Sono in una posizione di evidenza?• Mancano delle informazioni che sarebbero indispensabili per chiarire un concetto?

¹⁸ Adobe Spark è uno strumento online utile per creare contenuti grafici, presentazioni, video, pagine web, ecc, disponibile al seguente link: <https://www.adobe.com/it/products/spark.html>.

- I titoli ci incuriosiscono e anticipano il contenuto dei paragrafi?
- Riorganizzando le informazioni otteniamo una NUOVA SCALETTA.

RISCRIVERE: ora che abbiamo riorganizzato le informazioni in modo logico e chiaro possiamo passare alla fase di riscrittura. In questa fase bisogna analizzare i diversi elementi che compongono il testo e lavorare su diversi livelli:

- LIVELLO MORFO-SINTATTICO:
 - I periodi sono lunghi, composti da molte subordinate?
 - È necessario accorciarli?
 - Nelle proposizioni viene rispettato l'ordine SVO (Soggetto, Verbo, Oggetto)?
 - Le proposizioni sono collegate dai giusti connettivi?
 - Le proposizioni sono esplicite o implicite?
 - Quali verbi vengono utilizzati? Sono in forma passiva o attiva?
 - Si capisce sempre qual è il soggetto delle proposizioni?
- LIVELLO LESSICALE:
 - Conosciamo il significato di tutte le parole?
 - Vengono utilizzati dei termini specialistici, ma non è spiegato il loro significato?
 - C'è un glossario che può aiutarci a comprendere il significato delle parole che non conosciamo?
 - Ci sono parole ambigue che possiamo sostituire?
- LIVELLO GRAFICO:
 - Sono evidenziate le parole chiave?
 - I colori ci aiutano a focalizzare l'attenzione su determinate informazioni?
 - Le immagini sono di supporto alla spiegazione? Ci guidano nella presentazione degli argomenti?
 - Vengono utilizzati gli elenchi puntati?

Consapevoli delle strategie adottate dal metodo e delle regole da applicare per rendere un testo "difficile al punto giusto" e quindi adattarlo alle competenze della classe, siamo passate alla tappa più laboratoriale del mio intervento didattico. Con l'insegnante di classe sono stati scelti altri quattro testi tratti dalla stessa antologia. La scelta è ricaduta sulle descrizioni di altri quattro generi narrativi: *Il delitto e l'investigazione*, *La narrazione storica*, *La narrazione realista*, *La narrazione psicologica*.

Le studentesse hanno formato quattro gruppi eterogenei e ognuno di essi ha scelto il testo, tra questi quattro, da riscrivere applicando le regole della "riscrittura funzionale" in modo tale da renderlo comprensibile per tutte le compagne della classe.

Per consentire alle alunne di lavorare in gruppi, a distanza, sono stati creati quattro differenti incontri *Meet*. Le studentesse presenti in classe, per mancanza di un numero di dispositivi sufficiente in aula, hanno utilizzato i propri *smartphone*. Per rispondere alle domande dei gruppi, chiarire alcuni dubbi e osservare le studentesse al lavoro, di volta in volta accedevo ai diversi incontri.

Una volta completate le prime fasi della "riscrittura funzionale" (lettura attenta del testo, stesura scaletta originale e stesura scaletta riscritta), alle quali sono state dedicate quattro ore di lezione, all'interno di ogni gruppo le studentesse si sono spartite i paragrafi del testo. Ognuna di loro avrebbe quindi riscritto un solo paragrafo.

Successivamente è stata fissata la consegna del lavoro a distanza di dieci giorni; svolgere il lavoro solamente nelle ore di lezione a disposizione, infatti, avrebbe richiesto tempi molto lunghi a causa della macchinosa, ma obbligata, organizzazione. I gruppi hanno così

lavorato in autonomia anche in altri momenti tenendomi però aggiornata tramite mail sullo svolgimento della riscrittura del loro testo.

Dopo che i gruppi hanno consegnato i lavori sono state dedicate due lezioni alla revisione dei testi. Si è trattata di una revisione collettiva: a turno ogni gruppo ha presentato il proprio testo e insieme è stato commentato l'esito mettendo in evidenza gli elementi ancora poco comprensibili e suggerendo soluzioni alternative.

Durante la revisione sono emerse alcune criticità:

- i testi presentavano diversi errori ortografici;
- alcune frasi non avevano una costruzione grammaticale comprensibile;
- in alcuni paragrafi i concetti non venivano espressi in maniera chiara;
- di diverse parole non si conosceva il significato e sarebbe stato utile aggiungere un glossario;
- avendo lavorato ognuna delle studentesse su un paragrafo differente, alcuni espedienti grafici non risultavano omogenei e coerenti all'interno del testo;
- alcuni paragrafi erano più comprensibili di altri.

Al termine di queste due lezioni le alunne hanno ritenuto che fosse necessario del tempo aggiuntivo per lavorare di gruppo e perfezionare i testi. Si è quindi deciso di incontrare singolarmente (in maniera telematica) ogni gruppo al di fuori dell'orario scolastico, così da avere a disposizione il tempo necessario per ultimare i lavori.

Chi scrive conserva questi incontri tra i ricordi più significativi dell'esperienza didattica. Lavorare con un gruppo ristretto di studentesse, al di fuori dell'orario scolastico e quindi senza un limite di tempo, ha contribuito a creare un clima di condivisione sereno e sincero; le studentesse, più sfuggenti durante le lezioni in classe, hanno condiviso perplessità e difficoltà nel comprendere determinate frasi o parole senza timore. Il gruppo ha lavorato unito e ogni componente ha contribuito alla riuscita del lavoro al massimo delle proprie capacità, suggerendo soluzioni e proponendo modifiche al testo. Durante questi incontri, infatti, è stato possibile osservare le dinamiche di lavoro che si erano create all'interno dei gruppi. Ogni alunna partecipava attivamente e anche le studentesse con un livello di competenza linguistica inferiore rispetto alle compagne avevano un ruolo preciso all'interno del gruppo, soprattutto nella scelta dei termini da utilizzare nel testo. Le modifiche lessicali apportate al testo, infatti, erano selezionate sulla base del grado di comprensibilità delle compagne: le parole con un significato a loro sconosciuto venivano sostituite con sinonimi o perifrasi che risultassero comprensibili.

Seguendo le fasi della "riscrittura funzionale" i gruppi sono intervenuti innanzitutto sulla struttura del testo, a volte modificando l'ordine delle informazioni, a volte modificandone l'organizzazione all'interno dei paragrafi, come si può osservare nella Tabella 3.

Tabella 3. Esempio tratto dal lavoro del gruppo "La narrazione storica"

TESTO ORIGINALE	TESTO RISCritto
<p>La storia come protagonista o come sfondo delle vicende narrate</p> <p>La narrazione storica ambienta le vicende raccontate nel passato, lontano o vicino, e si propone di riportare alla luce il modo di agire e di pensare di un'epoca. In alcuni casi la storia è protagonista del racconto, e l'obiettivo principale dell'autore è la precisa</p>	<p>La storia: protagonista o sfondo delle vicende narrate?</p> <p>La storia all'interno di un racconto può possedere due ruoli: può essere protagonista o sfondo del racconto.</p> <p>Quando è protagonista:</p>

ricostruzione di un fatto realmente avvenuto; **in altri** casi invece **la storia costituisce** soltanto **lo sfondo di racconti** verosimili ma **frutto di immaginazione**.

Quando lo scopo della scrittura letteraria è documentare rigorosamente il passato perché se ne conservi la memoria e se ne tragga insegnamento per le generazioni successive, la narrazione assume i caratteri del **documento storico**: il narratore dichiara che tutto ciò che viene raccontato e tutti i **personaggi sono reali**. È il caso dei **libri di memorie**, ad esempio quelli scritti alla fine della Seconda guerra mondiale dai reduci delle battaglie e dei campi di prigionia, in cui il narratore è stato un testimone diretto dei fatti e li racconta dopo la loro conclusione.

Quando invece l'attenzione del narratore è volta alla **ricostruzione di un ambiente storico** che costituisca lo sfondo di vicende immaginate, è possibile incontrare accanto ai personaggi storici, effettivamente esistiti, vicende e **personaggi inventati** ma del tutto **verosimili**, attraverso i quali l'autore dà voce alle persone comuni che non lasciano traccia nella storiografia ufficiale.

L'obiettivo è la ricostruzione di un **episodio realmente accaduto**;

la narrazione assume i caratteri del **documento storico** in cui tutti i personaggi sono reali;

esempio: **i libri di memorie** scritti alla fine della Seconda guerra mondiale.

Quando è **sfondo**:

si ricostruisce un **ambiente storico**;

i **racconti** e i **personaggi** sono **inventati** ma attendibili.

Le studentesse hanno poi aggiustato la struttura dei periodi, riformulando e semplificando alcune frasi complesse. L'attenzione dedicata alla scelta delle parole (Tabella 4) le ha anche condotto ad inserire dei glossari che spiegassero il significato dei termini più ostici. Un gruppo ha anche scelto di aggiungere alcune immagini.

Tabella 4. *Esempio tratto dal lavoro del gruppo "La narrazione psicologica"*

TESTO ORIGINALE	TESTO RISCRITTO
Per questo motivo gli artisti e gli scrittori, al pari degli scienziati tra la fine dell'Ottocento e il primo Novecento, giunsero ad avere una visione della realtà non più unitaria ma multiprospettica.	Gli artisti e gli scrittori, tra fine Ottocento e inizio Novecento, vedevano la realtà da tanti punti di vista.

Una volta ultimati, i testi sono stati condivisi con la docente e l'intera classe. Nei mesi successivi, al momento di affrontare lo studio di uno dei generi letterari il cui testo introduttivo dell'antologia era stato riscritto, il gruppo coinvolto, assumendo il ruolo di insegnante, ha utilizzato il materiale prodotto per condurre la lezione dedicata alla trattazione delle caratteristiche del genere letterario oggetto di studio. I testi riscritti hanno quindi costituito una tappa intermedia nell'avvicinamento al testo originale.

5.3. Riflessioni didattiche

Dall'esperienza di tirocinio, dalla preparazione dei materiali, dall'osservazione delle studentesse mentre lavoravano e dalla lettura dei testi prodotti, sono emerse alcune riflessioni che si riportano di seguito.

Poter sperimentare l'utilizzo della "riscrittura funzionale" in classe, anche se in un contesto e con una modalità in parte differenti rispetto a quanto indicato da Chiara Amoruso, ha consentito di cogliere alcuni limiti ma anche le grandi potenzialità del metodo.

Anche se inizialmente potrebbe spaventare il numero consistente di ore che richiede il lavoro di analisi e riscrittura dei testi con la classe, ci si accorge velocemente che si tratta di un investimento a lungo termine: il tempo impiegato, infatti, è necessario perché gli studenti apprendano e imparino a padroneggiare un metodo che insegna loro a leggere i testi in maniera critica.

In particolare, in un contesto di classe con studenti di origine straniera che hanno un grado di competenza linguistica dell'italiano L2 non superiore al livello B1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, i testi di studio, ridotti e semplificati attraverso il metodo della riscrittura funzionale, possono essere utilizzati per focalizzare l'attenzione sulle strutture linguistiche che questi allievi devono ancora padroneggiare. Il progetto di Chiara Amoruso, infatti, prevede che, in maniera diversa, nell'attività di riscrittura vengano coinvolti tutti gli studenti, ognuno con le proprie competenze: gli studenti italofoni possono dedicarsi alla semplificazione dei testi per i compagni non nativi, acquisendo abilità di analisi e manipolazione dei testi; gli studenti non nativi, invece, ricevono materiale comprensibile su cui studiare e, una volta acquisita una padronanza della lingua, possono partecipare a loro volta alla riscrittura dei testi. Il lavoro risulta quindi vantaggioso per l'intera classe.

Anche se durante il tirocinio non è stato possibile realizzare realizzare il percorso con le allieve con una competenza linguistica in italiano inferiore rispetto alle compagne, a causa della complessa gestione delle lezioni richiesta dalla didattica a distanza, la riscrittura funzionale si è rivelata ugualmente un metodo inclusivo: ogni studentessa, all'interno del gruppo, ha partecipato attivamente senza timore.

Analizzare nel dettaglio le caratteristiche del manuale scolastico, scovare in esso gli elementi di difficoltà, e apprezzarne invece le qualità, ha favorito la riflessione metalinguistica e condotto le studentesse a maturare una maggiore sensibilità nei confronti del testo; per questo motivo la "riscrittura funzionale" si può considerare uno strumento prezioso da utilizzare in qualsiasi contesto scolastico.

Al termine delle lezioni le studentesse hanno espresso alcune riflessioni e hanno raccontato cosa avrebbero conservato dell'esperienza vissuta insieme. Due riflessioni appaiono particolarmente interessanti dal punto della rilevanza formativa della scrittura funzionale:

L.: *"Ho imparato ad essere me stessa, cioè a non avere paura di esprimere quello che dovevo dire"*

La dinamica del gruppo ha favorito il dialogo e l'attenzione nei confronti di tutti i componenti. L., con alcune lacune linguistiche, ha potuto esprimere liberamente i propri dubbi, anzi, ha giocato un ruolo fondamentale nella scelta delle parole da utilizzare nella riscrittura dei testi. Il metodo della "riscrittura funzionale" risulta così uno strumento estremamente inclusivo, in cui i limiti del singolo diventano occasioni di riflessione per tutto il gruppo e la classe.

M: *"Ho trovato l'esperienza molto interessante perché mi ha aiutato a cogliere alcuni aspetti del testo che prima non avevo mai visto"*.

Mettere in discussione le caratteristiche dei libri di testo, materiali in cui gli studenti ripongono piena fiducia, imparare a manipolare i testi, smontare le frasi e osservare il manuale da diversi punti di vista ha insegnato alle studentesse a guardare i testi con occhio critico e a saper individuare gli elementi che possono fungere da ostacolo alla comprensione.

6. CONCLUSIONI

Questioni come la comprensione dei diversi tipi di testo a scuola e, in particolare le caratteristiche linguistiche e testuali e il livello di complessità dei manuali scolastici, che sono già state oggetto di studio negli anni passati, si rivelano oggi ancora attuali e irrisolte; i risultati delle prove INVALSI, infatti, ad esempio, dimostrano come la scuola debba dedicare particolare attenzione alla comprensione del testo scritto (e orale) da parte di diverse fasce di studenti italofoeni e non solo da parte di studenti di origine straniera.

Per poter garantire a tutti gli studenti il diritto di apprendere, principio fondante dell'educazione linguistica democratica, introdotto dalle *Dieci Tesi* (1975), è necessario rendere accessibili gli strumenti con i quali i ragazzi si confrontano ogni giorno per studiare: i manuali scolastici.

Veicolo di contenuti disciplinari e punto di riferimento per studenti e insegnanti, i manuali dovrebbero accompagnare gli alunni, in maniera significativa, nel percorso di apprendimento. Purtroppo questo non sempre avviene; diverse complessità a livello grafico, a livello di struttura concettuale, a livello di organizzazione testuale e a livello linguistico (che si possono rilevare anche grazie ad alcuni indici di leggibilità) spesso ostacolano la comprensione e i testi scolastici possono rivelarsi barriere per l'apprendimento e la motivazione allo studio.

Le strategie di semplificazione del testo e, nello specifico, la riscrittura funzionale, metodo inclusivo elaborato da Chiara Amoruso, diventano quindi necessarie per rendere comprensibili i manuali scolastici.

Nell'esperienza qui riportata, la riscrittura funzionale ha aiutato le studentesse ad acquisire una maggiore consapevolezza degli elementi di complessità e delle potenzialità dei testi. Eliminando (temporaneamente) tutte le informazioni superflue è stato possibile fare emergere e comprendere i contenuti essenziali del testo. La riscrittura funzionale nella trattazione dei testi da parte degli studenti e delle studentesse può avere inoltre una forte valenza riflessiva e formativa e viene incontro, dal punto di vista educativo, a quanto, sebbene si riferisca più in generale alla esposizione multimediale di cui fanno continua fruizione le giovani generazioni attraverso gli strumenti offerti dalle tecnologie informatiche e dai social media, sostiene Deon (2019: 97): «penso che (i giovani) sentano il bisogno di avere intorno un po' di silenzio e di assaporare il gusto della parola piena. Troppo chiasso e troppe parole confondono e stordiscono. E disorientano. E di tutto ritengo che ci sia bisogno meno che di giovani senza bussola».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso C. (2010), *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo.
- Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, De Agostini scuola, Novara.

- Baldo G. (2019), *Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Biglia P., Manfredi P., Terrile A. (2014), *Grammantologia*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori - Pearson, Milano.
- Brunato D., Venturi G. (2014), "Le tecnologie linguistico-computazionali nella misura della leggibilità dei testi giuridici", in *Informatica e diritto*, XL, Vol. XXIII, 1, pp. 111-142.
- De Mauro T. (1999), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2011), "READ-IT: assessing readability of italian text with a view to text simplification", in Rudzic (ed.), *Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies* (Edimburgo, UK, 30 luglio 2011), Association for Computational Linguistics, Stroudsburg, PA, USA, pp. 73-83.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Giannone C. (2020), *Se leggo e comprendo, allora apprendo. Dalla complessità dei manuali scolastici alla "riscrittura funzionale"*, tesi magistrale, Università degli studi di Padova, a.a. 2019/2020, relatrice Elena Maria Duso.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lucisano P., Piemontese E. (1988), "GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana", in *Scuola e città*, XXXIX, 3, pp. 110-124.
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Scataglini C. (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Erikson, Trento.

Sitografia

[Corrige].it L'indice Gulpease:

<http://www.corrige.it/leggibilita/lindice-gulpease/>.

Dylan TextTools:

http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest.

MIUR Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per i Primo Ciclo di Istruzione:

<http://www.indicazioninazionali.it/>.

INVALSI:

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.

READ-IT:

<http://www.italianlp.it/demo/read-it/>.