

LEGGERE E COMPRENDERE

**UNA PROPOSTA PER IL RECUPERO
E IL POTENZIAMENTO
DELLE ABILITÀ DI LETTURA
E COMPrensIONE DEL TESTO**

a cura di **Miriam Voghera**

ILD | ITALIANO
LINGUADUE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO

Rivista internazionale
di linguistica italiana
e educazione linguistica

ITALIANO LINGUADUE, 1. 2022
Università degli Studi di Milano
www.italianolinguadue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione

Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Michela Dota

Elena Felicani

Valentina Zenoni

LEGGERE E COMPRENDERE
UNA PROPOSTA PER IL RECUPERO
E IL POTENZIAMENTO
DELLE ABILITÀ DI LETTURA
E COMPrensIONE DEL TESTO

a cura di Miriam Voghera

INDICE

Introduzione. La comprensione: qualche dato di sfondo <i>Miriam Voghera</i>	5
LeCo: una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo <i>Miriam Voghera, Alessio Bottone, Alfonsina Buoniconto Giovanni Genna, Riccardo Orrico, Debora Vena</i>	10
Scomporre e ricomporre: insegnare la coesione per insegnare la comprensione <i>Alfonsina Buoniconto</i>	55
Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario <i>Debora Vena</i>	78
Un'indagine sulla comprensione del testo letterario: applicazioni, risultati e prospettive di ricerca <i>Alessio Bottone</i>	99
Consapevolezze linguistiche e testuali per capire i testi letterari <i>Cristina Lavinio</i>	114
Buchi tra ordito e trama? Strategie di coerenza tra testo, frase e lessico <i>Francesca Malagnini, Irene Fioravanti</i>	124
Quanto mondo c'è in un testo? Referenti, sottintesi e strategie di comprensione <i>Calaresu Emilia</i>	150

INTRODUZIONE

LA COMPrensIONE: QUALCHE DATO DI SFONDO

*Miriam Voghera*¹

Nelle pagine seguenti si affronterà il tema della comprensione linguistica da vari punti di vista. L'occasione per riflettere su questo tema è stato un convegno organizzato dall'Università di Salerno nel dicembre del 2021 dal titolo *La comprensione e i testi: percorsi tra parole e numeri* che si è svolto a conclusione del progetto *Alpha-Mente*, volto allo sviluppo delle abilità di *literacy* e *numeracy* finanziato dalla Regione Campania grazie al “Fondo Europeo di Sviluppo Regionale”, dal “Fondo Sociale Europeo” e dal “Fondo europeo per lo sviluppo” (Voghera *et al.* in questa monografia). Ognuno dei contributi qui raccolti offre un particolare punto di vista sull'argomento, che per sua natura riguarda diversi ambiti di ricerca teorica e applicativa. L'obiettivo è quello di offrire riflessioni di tipo e livello diverso che, speriamo, possano contribuire a cogliere, da un lato, la multicomposizionalità del processo di comprensione e, dall'altro, le molte variabili in gioco sul piano didattico.

Come in qualsiasi altro processo di apprendimento/insegnamento non ci sono ricette pronte per l'uso, valide in ogni situazione e i progetti e le sperimentazioni che verranno illustrati nelle pagine che seguono non hanno pretesa di poter essere esportabili *sic et simpliciter* in qualsiasi realtà scolastica. Ci auguriamo, tuttavia, che siano degli spunti teorici e applicativi per tutti coloro che quotidianamente, sia come ricercatori sia come insegnanti, si trovano a dover affrontare i problemi legati alla (non) comprensione di testi da parte di alunni di diverse età.

Prima di passare, però, alla lettura dei saggi, pensiamo che sia utile offrire qualche dato d'insieme per capire meglio qual è lo stato dell'arte sulle competenze di comprensione della lettura dei giovani e meno giovani nel nostro Paese. Di tanto in tanto, infatti, la questione sale alla ribalta dell'interesse dei giornali e delle trasmissioni televisive perché, si apprende in modo allarmato, i nostri ragazzi e le nostre ragazze nella maggior parte dei casi non capiscono ciò che leggono. Numeri, spesso errati e improvvisati, passano di bocca in bocca, o meglio di penna in penna, di intellettuali e opinionisti che incolpano di volta in volta il nostro sistema scolastico, l'invasione dei social media, la scarsa capacità di concentrazione dei giovani, la mancata lettura dei classici e così via. Raramente il dibattito va aldilà di reazioni impressionistiche, basate più che altro su ciò che la scuola dovrebbe essere secondo l'intervistato di turno. Quasi mai, purtroppo, si fa riferimento ad analisi accurate dei dati per avere una reale misura del problema e capire quali sono i fattori che incidono maggiormente sulle prestazioni degli studenti. Eppure, le indagini nazionali e internazionali, che si svolgono oramai da molti anni, nonostante i limiti che inevitabilmente possono presentare, sono concordi nel fatto che esistono alcuni indicatori che hanno un valore predittivo dell'andamento delle prestazioni delle ragazze e dei ragazzi nei compiti di comprensione della lettura. Se ne potrebbero citare molti, ma in questa sede mi pare che, seppure sinteticamente, valga la pena di soffermarsi sui due indici che

¹ Università degli Studi di Salerno.

sembrano avere la maggiore capacità predittiva: a) livelli di competenza linguistica generale del Paese; b) livello socioeconomico e culturale della famiglia di appartenenza.

I dati che utilizziamo derivano da tre fonti: per il confronto con altri paesi, le indagini periodiche più utili sono svolte dall'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico)², dal programma PISA (*Programme for International Student Assessment*)³ che ha come oggetto le competenze di comprensione della lettura dei ragazzi di 15 anni e dal programma PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*)⁴, che ha come oggetto la competenza degli adulti dai 16 ai 65 anni nella comprensione e gestione di testi scritti a stampa e digitali; per una valutazione dell'andamento delle prestazioni lungo tutta la carriera scolastica, ci riferiamo ai dati Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione).

Tutti i programmi internazionali di valutazione delle competenze linguistiche sono concordi nell'affermare che esiste una correlazione tra prestazioni scolastiche delle ragazze e dei ragazzi e livelli generali di alfabetizzazione o *literacy* del paese in cui vivono. Correlazione non vuol dire né causa né meccanica necessità, ma che più è diffuso un alto livello di competenze linguistiche anche tra gli adulti più è probabile che anche le ragazze e i ragazzi facciano bene.

A mo' di esempio guardiamo i dati di due Paesi, Giappone e Finlandia, i cui studenti hanno un punteggio ben superiore alla media OCSE (487), rispettivamente di 520 e 504, nella graduatoria PISA 2018. Dall'ultima indagine PIAAC, anch'essa del 2018, si ricava che la percentuale degli adulti che raggiunge o supera il livello 3 (in una scala di 5), ritenuto accettabile, è del 71,6 in Giappone e 63% in Finlandia, anche in questo caso ben superiore alla media OCSE del 45%.

Ben diversi i dati italiani. Secondo PIAAC 2018, il 70% degli adulti è al di sotto del livello 3 soglia ritenuta accettabile, contro una media OCSE che del 55% circa. In questa percentuale sono inclusi adulti anche con basso titolo di studio, ma i dati non sono confortanti neanche se ci si limita ai diplomati e ai laureati: raggiunge o supera il livello 3 di competenza linguistica solo il 38,8% dei diplomati e il 59,6% dei laureati. Anche i quindicenni dell'indagine PISA hanno purtroppo un punteggio medio al di sotto della media OCSE (476 v. 487), anche se complessivamente le loro prestazioni sono migliori di quelle degli adulti poiché il 67% raggiunge e supera, infatti, il livello di competenza 3, in una percentuale quindi maggiore sia degli adulti diplomati sia laureati. Anche considerando l'incidenza negativa che nel caso degli adulti hanno il numero di anni passati dall'ultimo ciclo di formazione sulle competenze di comprensione della lettura, un quindicenne raggiunge o supera il livello 3 in 7 casi su 10, contro i 4 casi su 10 dei diplomati e i 6 casi su 10 dei laureati.

La rilevanza dei dati socioeconomici di partenza delle ragazze e dei ragazzi dovrebbe essere scontata, ma purtroppo non è vano sottolinearla in un periodo in cui il merito sembra essere la sola parola d'ordine delle politiche scolastiche. Tutte le indagini, PISA come Invalsi, non si stancano di ripetere che le situazioni di svantaggio materiale, linguistico e culturale sono decisive nel condizionare i risultati scolastici.

In Italia, il divario dipendente dalle condizioni socioeconomiche è fortunatamente diminuito rispetto al passato, ma in PISA 2018 gli studenti socio-economicamente avvantaggiati hanno ottenuto risultati migliori rispetto agli studenti svantaggiati di 75 punti in lettura e il 10% di essi ha ottenuto i punteggi massimi contro il 2% di studenti svantaggiati. I dati Invalsi 2021⁵ confermano ampiamente queste correlazioni poiché in

² www.osce.org/it/.

³ <https://www.oecd.org/pisa/data/>.

⁴ <https://www.oecd.org/skills/piaac/>.

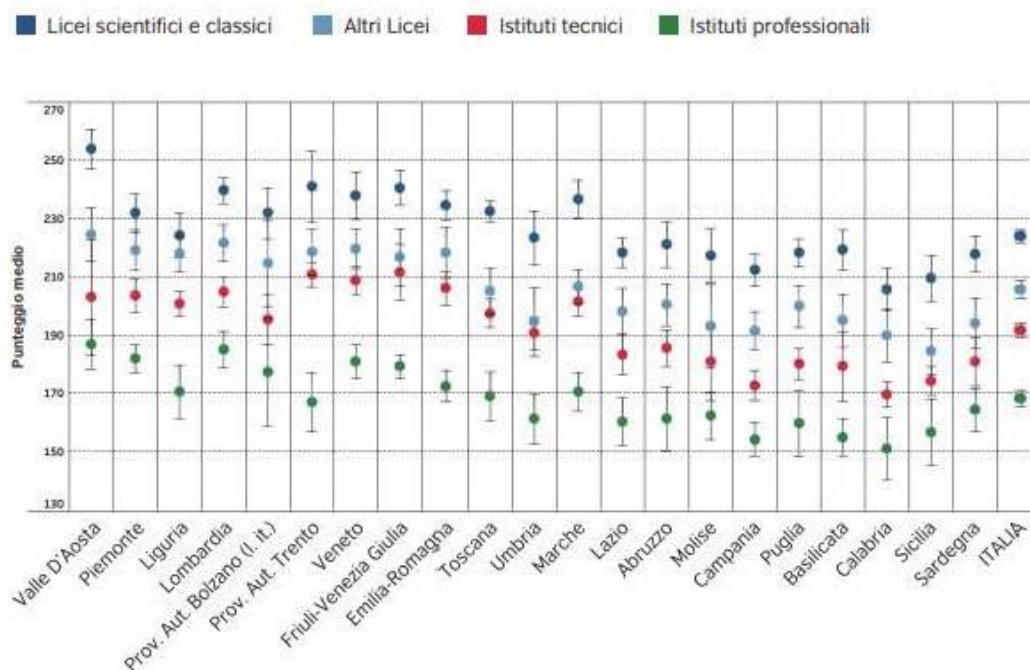
⁵ <https://www.invalsiopen.it/>.

tutti i livelli scolastici le alunne e gli alunni con prestazioni di livelli inferiori provengono nella maggior parte dei casi da famiglie in condizioni di svantaggio socioeconomico.

Lo svantaggio si è fatto sentire soprattutto tra gli studenti dei gradi scolastici che hanno dovuto lavorare a distanza negli ultimi due anni, in cui più hanno influito anche le condizioni materiali di apprendimento: spazi per lo studio, affollamento delle abitazioni, mancanza di connessione adeguata a internet, mancanza di strumenti per connettersi ecc. Ciò si vede bene dalle differenze tra i gradi di scuola. I risultati al termine della primaria, che ha lavorato prevalentemente in presenza, sono generalmente migliorati nelle prove di italiano, e quindi anche in quelle di comprensione, in tutte le regioni di Italia. In alcuni casi in modo molto significativo: Campania (+9,74 punti), Calabria (+10,95 punti) e Sicilia (+8,62 punti). Anche le macroaree Sud (+5,52 punti) e Sud e Isole (+9,74 punti) hanno raggiunto punteggi più positivi rispetto al passato, anche se rimangono al di sotto della media nazionale. Ben diversi sono i dati della secondaria inferiore e superiore. Al termine della secondaria inferiore il numero di ragazze e ragazzi al di sotto del livello 3 è passato dal 34% al 39% e al termine della secondaria superiore addirittura dal 35% al 44%.

A questi dati bisogna aggiungere in ultimo le diversità molto ampie riscontrate tra ragazze e ragazzi delle scuole superiori provenienti da tipi di scuola diverse, registrate in tutte le regioni italiane. Non abbiamo ancora i dati relativi all'ultima rilevazione Invalsi 2021, ma è utile dare un'occhiata alla Figura 1, tratta dal Rapporto integrale Invalsi 2019⁶.

Figura 1. Risultati per regione degli studenti dei Licei scientifici e classici, degli altri Licei, degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali nelle prove Invalsi 2019



Sia nei risultati medi sia nei risultati delle singole regioni italiane esiste una chiara differenza tra i vari tipi di scuola con un andamento medio decrescente dai licei, ai tecnici, ai professionali, anche se la distanza tra i professionali dagli altri tipi di scuola è più o meno marcata a seconda delle regioni.

⁶ <https://www.invalsiopen.it/risultati/archivio-risultati-invalsi/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>.

In che modo questi dati ci possono aiutare? Una prima osservazione, che viene spontanea e che contraddice molte opinioni che si sono sentite in questi ultimi anni, è che le nuove generazioni non sono nel loro complesso meno competenti rispetto alle generazioni passate. Ciò non deve consolarci perché le ragazze e i ragazzi hanno competenze ancora troppo limitate, soprattutto se confrontate con Paesi simili al nostro per sviluppo e reddito pro-capite, e l'incompetenza linguistica degli adulti, che in molti casi è un processo di de-alfabetizzazione, non può certo essere un alibi dietro cui nascondersi. Al contrario, questi dati ci devono rendere consapevoli che ci deve essere pari impegno nel migliorare le prestazioni dei giovani e nell'accrescere le competenze linguistiche della popolazione adulta poiché per ottenere il primo risultato è sì decisiva la scuola, ma lo è altrettanto il concorso di una buona competenza diffusa nella comunità in cui le ragazze e i ragazzi vivono. È superfluo sottolineare che in un mondo sempre più dipendente dalla conoscenza e dal possesso di informazioni, anche per professioni in cui gli aspetti manuali sono molto rilevanti, non è sostenibile un 70% di adulti che non raggiunge il livello medio di comprensione di un testo scritto.

Una seconda considerazione nasce dal fatto che le condizioni di partenza delle ragazze e dei ragazzi hanno un peso troppo alto. Nonostante la scuola italiana faccia un po' meglio rispetto a quella di altri Paesi da questo punto di vista, poiché il divario tra le prestazioni degli studenti avvantaggiati e quelli svantaggiati è inferiore di 2 punti rispetto alla media OCSE, è inaccettabile che lo svantaggio iniziale non si riesca a recuperare o addirittura aumenti nel corso della carriera scolastica. Se il 12% degli studenti svantaggiati in Italia consegue un punteggio che si colloca nel quartile superiore del rendimento in lettura contro una media OCSE dell'11%, vuol dire che la nostra scuola pubblica, che più di quella degli altri Paesi permette a studenti di diverse estrazioni sociali di vivere nelle stesse classi, è già in parte in grado di ridurre le disuguaglianze, ma non va lasciata sola in questo compito. Il successo delle alunne e degli alunni aumenterà quanto più si lavorerà per colmare i divari di partenza non solo linguistici, ma anche materiali e culturali generali. A ciò non serve la meritocrazia, che trasferisce sulle volontà e capacità individuali la sola chiave del successo scolastico, ed ignora le responsabilità di cui la società tutta dovrebbe farsi carico.

A questo proposito sono importanti le conclusioni cui si giunge in un articolo uscito nel 2020⁷, sul rapporto tra il grado di *literacy* e crescita economica, in cui si analizzano in dettaglio i dati PIAAC e la loro relazione con il livello del PIL (Prodotto Interno Lordo) dei Paesi che hanno partecipato all'indagine. Il risultato è molto istruttivo da molti punti diversi. La crescita di un 1% nel grado di *literacy* sul lungo periodo si traduce in un aumento di 3 punti di PIL *pro-capite*. L'effetto dell'aumento del grado di *literacy* va aldilà del mero miglioramento delle condizioni di lavoro, ma coinvolge il generale benessere della società e aumenta la capacità di svolgere in modo più efficiente e produttivo tutte le attività della comunità. I dati mostrano, inoltre, che investire nell'accrescimento dei livelli di *literacy* delle donne ha un effetto di più lunga durata rispetto ad un pari investimento sugli uomini. Ma il dato che, a mio parere, è più interessante consiste nel fatto che investire nell'accrescimento delle capacità degli adulti che hanno basse prestazioni (livelli 1 e 2) comporta una maggiore crescita economica che investire nei cosiddetti *top performers*, cioè in coloro che raggiungono i gradi massimi della scala (livelli 4 e 5).

Anche dal punto di vista economico, dunque, l'obiettivo non può che essere più lingua per tutte e per tutti, soprattutto per chi oggi è al di sotto della soglia di comprensione di

⁷ Schwerdt G., Wiederhold S., Murray, T.S. (2020), *Literacy and Growth: New Evidence from PIAAC*, PIAACgateway.com. Washington, DC, from PIAAC Gateway website: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/57386/Schwerdt_2-1jsfb4j0zlu556.pdf?sequence=1.

testi semplici, perché solo così si potrà garantire alle ragazze e ai ragazzi e alla loro comunità una piena partecipazione alla vita sociale e civile, oltre che intellettuale:

Cercare di far lavorare in senso democratico l'educazione linguistica è qualcosa di diverso, di aggiuntivo, rispetto al semplice costrutto linguistico-educativo. Certo, lo so bene [...]

Ci dicono: ma che volete? Ma parlateci di linguaggio. Perché ci parlate di democrazia? Che è quel fastidioso democratico? Per rispondere dobbiamo uscire di qui, non abbandonare libri e studi ma usarli per uscire nel «mondo vasto e terribile» di cui parlò una volta Gramsci, nella «scuola grande come il mondo» di Gianni Rodari, tra la gente divisa, oppressa, stordita, deprivata di mezzi e conoscenze. Là possiamo trovare ragioni per costruire eguaglianza e democrazia e per capire che vale dedicare ogni sforzo a costruire quella condizione necessaria del vivere democratico che è, appunto, l'educazione linguistica democratica. Ma questa a sua volta [...] ha bisogno, per svilupparsi di una volontà e società democratica (p. 58).⁸

È a questo compito che i dati e le riflessioni, che qui brevemente ho presentato, ci sollecitano: insegnare la comprensione per comprendere il mondo che ci circonda, perché da studentesse e studenti si diventi cittadine e cittadini partecipi di una società più giusta.

⁸ De Mauro, T., *Le dieci tesi nel loro contesto storico: linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta*, Id., *L'educazione linguistica democratica*, a cura di Silvana Loiero / Maria Antonietta Marchese, Roma-Bari, Laterza: 41-58; ed. or. in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2007: 42-55.

LECO: UNA PROPOSTA PER IL RECUPERO E IL POTENZIAMENTO DELLE ABILITÀ DI LETTURA E COMPrensIONE DEL TESTO

Miriam Voghera, Alessio Bottone, Alfonsina Buoniconto, Giovanni Genna¹, Riccardo Orrico², Debora Vena³

1. SI PUÒ INSEGNARE A COMPRENDERE

La comprensione sia del parlato sia dello scritto richiede la decodifica delle lettere o delle caratteristiche acustiche del discorso per creare rappresentazioni mentali di significati, eventi e situazioni. Nonostante l'apparente facilità con cui si realizza, la comprensione del linguaggio è un processo complesso che richiede la sincronizzazione di una varietà di componenti cognitive: il riconoscimento dei significanti e dei significati linguistici per accedere e integrare i significati delle parole per rappresentare idee, e utilizzare la conoscenza pregressa per sviluppare una rappresentazione di situazioni implicite. La comprensione del linguaggio è quindi un processo multidimensionale profondamente legato a meccanismi cognitivi di base, come si vedrà meglio nel § 2.

La comprensione non è un'abilità esclusivamente linguistica, anche se è coinvolta in qualsiasi processo comunicativo sia parlato sia scritto. Di fatto, qualsiasi sia la situazione, dalla più privata alla più pubblica, la buona riuscita della comunicazione presuppone la comprensione di tutti i partecipanti: persino quando si parla tra sé e sé si fa affidamento sulla comprensione dei propri pensieri verbalizzati. In altre parole, la comprensione non riguarda solo il destinatario esterno di un messaggio, ma anche chi lo produce o chi lo riceve senza esserne il destinatario diretto (Sammarco, Voghera, 2021). La comprensione, detto in altre parole, è al centro di ciò che oggi si chiama, usando una parola inglese, *literacy*.

La nozione di *literacy* è più ampia di quella di alfabetizzazione perché non corrisponde solo all'uso scritto, ma corrisponde all'uso funzionale della lingua sia in produzione sia in ricezione in modo adeguato ai vari contesti (Fiorentino, 2021)⁴. Usando una terminologia più familiare alla scuola, possiamo dire che un alto livello di *literacy* corrisponde all'uso attivo e consapevole di tutte e quattro le abilità linguistiche in tutti contesti necessari agli utenti di cui si sta valutando la competenza. La *literacy* implica un *continuum* di apprendimento che permette agli individui di raggiungere i loro obiettivi, di sviluppare le loro conoscenze e potenzialità e di partecipare pienamente alla loro comunità e alla società

¹ Università degli Studi di Salerno.

² Università di Napoli Federico II.

³ Università degli Studi di Salerno.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto di tutti le autrici e gli autori in tutte le fasi di progettazione e realizzazione. La stesura delle singole parti è così ripartita: i paragrafi 1 e 5 sono stati scritti da M. Voghera; i paragrafi 2, 3 e 3.2 da D. Vena, i paragrafi 2.1, 2.2.1, 3.1, 3.4, 4, 4.1, 4.2, la prima parte di 2.3 e di 4.3 da A. Buoniconto; i paragrafi 2.2 e 3.3 da R. Orrico; i paragrafi 2.2.2, 2.2.2.1, 2.2.2.2 da A. Bottone e G. Genna, così come le parte di 2.3 relativa al testo letterario; la parte del paragrafo 4.3 relativa al testo letterario da A. Bottone.

⁴ Non esiste un termine italiano corrente per *literacy*; nel libro a cura di Vittoria Gallina, *Letteralismo e abilità per la vita*, 2006, l'uso di *letteralismo* non pare felice perché con questo termine si indicano posizioni filosofiche e/o religiose basate sull'aderenza al significato preciso delle parole di un testo.

in generale (UNESCO, 2004). I vari livelli di *literacy* vanno quindi considerati in rapporto all'età dei parlanti, al livello di scolarità e ad una serie di altri parametri socioculturali.

Negli ultimi decenni i livelli di *literacy* sono stati oggetto di indagine e di studio in varie nazioni non solo da parte degli esperti dei sistemi di istruzione o didattica, ma anche da parte di sociologi ed economisti. Esiste, infatti, una correlazione tra i livelli di *literacy* e i livelli socioeconomici di una comunità, che già aveva evidenziato De Mauro in *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963), e che oggi sono stati confermati su ampia scala geografica e temporale da varie indagini dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico www.osce.org/it/). I due programmi di ricerca principali che si occupano di *literacy* sono il PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), che ha come oggetto la competenza degli adulti dai 16 ai 65 anni nella comprensione e gestione di testi scritti a stampa e digitali e il PISA (*Programme for International Student Assessment*) che ha come oggetto le competenze di lettura, matematica e scienza nei ragazzi di 15 anni. Queste indagini, com'è noto, hanno evidenziato dei deficit di comprensione sia tra gli adulti sia tra i giovani che in Italia sono, particolarmente in alcune regioni, molto gravi (si veda l'introduzione di Voghera a questa monografia).

Ciò ha giustamente destato preoccupazione e promosso l'avvio di programmi specificamente dedicati al recupero di questi *deficit* dei ragazzi in contesto scolastico. Grazie a questi programmi, abbiamo potuto sviluppare i due progetti che presentiamo in questo articolo, finanziati in Campania dal "Fondo Europeo di Sviluppo Regionale", dal "Fondo Sociale Europeo" e dal "Fondo europeo per lo sviluppo". I due progetti, L.A.M.P (Leggere per Accedere a Mondi Possibili) e la sua naturale continuazione LeCo (Leggere e Comprendere)⁵, sono entrambi focalizzati sul recupero e il potenziamento della comprensione di testi scritti delle ragazze e ragazzi del biennio della secondaria superiore e si sono svolti in un arco di tempo che, con diverse interruzioni, va dal 2015 al 2021. Nei paragrafi 3-5 verranno descritti in dettaglio le varie fasi del lavoro e i risultati; in questa introduzione vogliamo brevemente enunciare quali sono stati i principi che ci hanno guidato e gli obiettivi didattici generali.

Tutti i processi di apprendimento sono naturalmente complessi e continui, ma un'azione didattica deve necessariamente prevederne una discretizzazione in fasi e attività che siano compatibili con i tempi dell'organizzazione scolastica e con i tempi della comunità classe. Nel costruire la nostra proposta didattica ci è stato chiaro fin dall'inizio che dovevamo conciliare due esigenze fondamentali: a) scomporre insieme agli insegnanti un ideale processo di comprensione in componenti e sottocomponenti; b) individuare la loro progressione di apprendimento. Il risultato è stato la creazione di un sillabo molto analitico, descritto nel § 4.1.

Il sillabo costituisce il quadro didattico teorico sul quale si è basata la seconda fase che doveva fornire agli insegnanti reali strumenti di attività didattica. Due sono le esigenze

⁵ Entrambi i progetti sono stati sviluppati da docenti del Dipartimento degli Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno e hanno avuto come responsabile scientifica Miriam Voghera. I membri del progetto L.A.M.P sono Grazia Basile, Fania Ajello, Irene Chirico, Domenica Falardo, Rosa Giulio, Anna Rosa Guerriero, Antonia Lezza, Sergio Lubello, Fabiana Rosi. Francesco Colace e Renata Savy, hanno coordinato la progettazione informatica; Iolanda Alfano, Sandra Celentano, Francesca Rocciola, Chiara Rosato, Carmela Sammarco hanno coordinato le attività didattiche in classe; Debora Vena ha svolto il coordinamento organizzativo.

I membri del progetto LeCo sono Grazia Basile, Domenica Falardo, Rosa Giulio, Carolina Stromboli, Alfonsina Buoniconto, Alessio Bottone, Giovanni Genna, Riccardo Orrico e Debora Vena, hanno coordinato il lavoro di co-progettazione con gli insegnanti e l'attuazione del lavoro nelle classi; Emanuele Di Cesare della Sokan Communication lo sviluppo informatico della piattaforma. Il progetto LeCo era inserito in un più ampio progetto Alpha-Mente, che comprendeva anche una parte dedicata allo sviluppo delle abilità di *numeracy*.

che ci hanno guidato: a) i ragazzi, anche di una stessa classe, hanno tempi di apprendimento diversi; b) indipendentemente dai tempi e dai livelli, i ragazzi possono aver bisogno di lavorare su aspetti diversi del processo di comprensione. Gli insegnanti devono quindi poter disporre di strumenti flessibili che permettano percorsi di fruizione a seconda dei diversi bisogni formativi. — Date queste premesse, sono nati i progetti LAMP e LeCo, che hanno prodotto una piattaforma che raccoglie esercizi basati sul syllabo di comprensione, ma che permette di creare diversi percorsi di apprendimento, ed è ospitata all'interno del sito <https://studiumdipsum.it/> del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Salerno. L'insieme di materiali è concepito per essere aperto e sempre incrementabile e arricchibile con nuovi tipi di testo e tipi di esercizi.

La piattaforma permette agli insegnanti di decidere in totale libertà quale livello e tipo di esercizio far svolgere ai propri allievi, permettendo anche una differenziazione interna alla classe. Di comune accordo con gli insegnanti si è deciso di rendere gli apprendenti responsabili attivi, al centro del processo di apprendimento e, quindi, di rendere possibile lo svolgimento di compiti anche in modalità di autoapprendimento. Gli studenti hanno accesso alla piattaforma dopo essersi registrati e possono seguire vari percorsi suggeriti dall'insegnante o in autonomia. Ciò permette, tra l'altro, anche un uso in gruppi di studenti di classe diverse, ma con le stesse esigenze. Come si leggerà nel § 3.3, gli esercizi sono corretti automaticamente e sia gli studenti sia i professori possono seguire i risultati ottenuti e avere la curva dell'andamento settimanale o mensile per le variabili scelte. Si tratta insomma di ciò che oggi si chiama *ambiente personale di apprendimento guidato da un'istituzione* e che permette di conciliare i tempi del singolo con i tempi della classe.

Negli ultimi mesi del nostro lavoro abbiamo cercato di migliorare anche l'accessibilità per gli studenti che hanno difficoltà di lettura, accompagnando al testo scritto una lettura ad alta voce. La strada per ampliare l'accesso ad un più alto numero di ragazze e ragazzi è ancora in fase di svolgimento e di difficile costruzione, come si può leggere nell'articolo di Vena in questo volume, ma speriamo di poterla percorrerla in progetti già avviati.

In conclusione, nelle pagine seguenti vi proponiamo una possibile risposta positiva alla domanda posta nel titolo di questo paragrafo, consapevoli che la didattica della comprensione, come la comprensione stessa, è un processo di continui tentativi, aggiustamenti e rifiniture che non ha un'unica soluzione.

2. I FATTORI RILEVANTI PER IL PROCESSO DI COMPrensIONE

La comprensione di qualsiasi enunciato è un caso di *problem-solving* che richiede l'intervento attivo e la cooperazione del ricevente, il quale partendo dalla forma linguistica tenta di ricostruire i percorsi seguiti dal produttore nel progettare e realizzare il suo enunciato. La forma linguistica è solo l'elemento di partenza del processo di comprensione che, per compiersi, richiede la cooperazione di capacità intellettive e linguistiche complesse perché tutto dipende dalla capacità dell'ascoltatore o lettore, da un lato, di cogliere i nessi tra ciò che ascolta o legge, le condizioni di produzione del testo e il contesto situazionale e, dall'altro, di ricostruire l'insieme delle conoscenze esplicite e implicite presupposte dal produttore per la comprensione complessiva del testo.

Al fine di rendere più evidente la complessità della comprensione e il complesso di attività che essa richiede al ricevente, si è affermato il modello circolare o a intreccio (cfr. lo schema proposto da De Mauro, 1985: 28), per cui ogni enunciato può essere prodotto e capito solo in relazione agli altri enunciati possibili, alle altre possibili espressioni aventi lo stesso senso, agli altri utenti e alle altre situazioni d'utenza, agli altri sensi attribuibili all'espressione che abbiamo dinanzi.

La comprensione rappresenta una competenza trasversale che interessa tutti i docenti e non solo quelli di italiano. Essa è un processo attivo e costruttivo finalizzato a cogliere il significato del testo per creare una rappresentazione mentale coerente del contenuto del brano. La costruzione della rappresentazione mentale deriva dall'integrazione delle informazioni linguistiche e concettuali contenute nel testo con le conoscenze preesistenti del lettore, innescando quel meccanismo utile non solo a scindere le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti, ma anche ad attivare delle reti di sensi e significati tali che, combinate tra loro, possano essere attivamente ed efficacemente utilizzate per creare ulteriore conoscenza. Il processo di comprensione, pertanto, richiede capacità di uso e riflessione sull'informazione per una varietà di scopi differenti, tenendo conto della pluralità di situazioni in cui il testo è calato (cfr. anche OCSE, 2007: 56).

La comprensione del testo, dunque, si configura come «un'attività complessa, problematica, multicomponentiale, in quanto scomponibile in una serie di sottocomponenti» (Lorenzi, 2019: 96). Tali sottocomponenti rappresentano i sub-processi attivati dalle abilità coinvolte nel macro-processo di comprensione e dipendono principalmente da tre tipi di fattori:

- 1) fattori linguistico-cognitivi;
- 2) fattori testuali;
- 3) fattori extralinguistici ed enciclopedici.

Nel paragrafo che segue, affrontiamo in dettaglio il ruolo di ciascuno di questi tre fattori.

2.1. *Fattori linguistici e cognitivi*

Tra i fattori che contribuiscono al processo di comprensione, fondamentale importanza è rivestita da quelli che prevedono la riflessione sul codice linguistico e sui processi cognitivi che consentono di estrapolare, integrare e confrontare informazioni.

Dal punto di vista squisitamente linguistico, il processo di comprensione è strettamente legato al riconoscimento e alla decodifica degli elementi linguistici portatori di significato, quali parole e strutture di dipendenza e macrostrutture testuali (Rayner, 1990). Tuttavia, sebbene numerosi studi⁶ abbiano messo in evidenza come il riconoscimento e la decodifica delle singole parole, così come un'avanzata competenza sintattica e lessicale, rappresentino già da soli dei fattori critici per la comprensione (Verhoeven, Van Leeuwe, 2008), altrettanto critiche risultano le procedure cognitive che, attivandosi «su contenuti linguistici» (Lorenzi, 2019: 96), consentono il passaggio da sequenze di segni grafici a reti di conoscenze e significati⁷. Tali procedure prevedono l'attivazione intrecciata di processi sia *bottom-up*, in cui chi legge ricostruisce il significato del testo a partire dal suo livello lessico-sintattico, che *top-down*, in cui chi legge costruisce il significato del testo a partire dalle sue conoscenze pregresse e dal contesto situazionale (Zhang, 2018: 49-50).

⁶ Per una lista completa di studi e riferimenti in merito, si veda Zhang (2018: 40).

⁷ Oltre alle procedure cognitive più complesse che descriveremo qui di seguito, un ruolo rilevante nel processo di comprensione è rivestito da alcuni processi cognitivi di base che per motivi di brevità ci limitiamo soltanto a menzionare in questa nota. Il primo è la memoria; chi legge, infatti, necessita costantemente di attingere a un serbatoio di conoscenze pregresse immagazzinate nella memoria a lungo termine, al contempo manipolandole attraverso la memoria di lavoro, al fine di costruire una rappresentazione coerente del testo da comprendere (van den Broek, 1994). Il secondo è l'attenzione; è stato infatti dimostrato come uno scarso livello di attenzione nella fase di lettura di un testo si traduca spesso in una scarsa comprensione del testo letto (cfr. Verhoeven *et al.*, 2011: 388).

Data la doppia natura (linguistica e cognitiva) delle procedure coinvolte nel processo di comprensione, un'efficace didattica della comprensione non può non prevedere interventi articolati su entrambi i livelli, cioè che puntino simultaneamente allo sviluppo e al consolidamento di abilità prettamente linguistiche, ma anche al potenziamento, al riconoscimento e al controllo delle operazioni cognitive coinvolte (Marchese, 2019: 75). Rispetto a quest'ultimo punto, è stato ormai provato⁸ come la conoscenza esplicita dei processi cognitivi che entrano in gioco nella comprensione (detta anche "metacognizione"), abbia un effetto catalizzante sulla comprensione del testo, poiché capace di innescare una serie strategie di recupero e riparo efficaci nel portare a termine la comprensione.

L'identificazione delle operazioni cognitive da compiere sui testi rappresenta quindi uno dei passi preliminari nella delineazione di qualsiasi intervento dedicato alla comprensione. Secondo Corno (1991), il processo di comprensione avviene per la convergenza di tre operazioni principali: i) *focalizzazione*, ii) *inferenziazione* e iii) *interpretazione*. La focalizzazione consiste in un processo di decodificazione selettiva che consente di riconoscere e filtrare le informazioni rilevanti di un testo che possano fungere da indici per la definizione del percorso interpretativo. L'inferenziazione, invece, è un processo di collegamento in base al quale le informazioni vengono coerentemente combinate allo scopo di costruire un unico complesso informativo. Infine, l'interpretazione è il processo di confronto selettivo in base al quale le informazioni inferenziate vengono messe in relazione con quelle già presenti nel proprio bagaglio di conoscenze ed eventualmente integrate.

Un'efficace comprensione non può prescindere da una continua attivazione di tutte e tre le operazioni descritte, che lungi dal rappresentare stadi isolati e autosufficienti del processo di comprensione, funzionano proprio perché, essendo costantemente intrecciate, permettono a chi legge di utilizzare funzionalmente informazioni ottenute dal testo e informazioni già possedute, spostandosi continuamente tra esse. Ciò richiede un ampio margine di movimento cognitivo, cioè «un movimento di andata e ritorno continuo dalla propria enciclopedia al testo, dal testo all'enciclopedia, dalla parola al contesto e viceversa, dalla domanda al contesto, dalla formulazione di un'ipotesi alla verifica sui dati, da sé agli altri e ritorno» (Ferrerri, Lucisano, 1996: 82). Proprio il movimento cognitivo rappresenta un punto cruciale nell'analisi delle difficoltà di comprensione finalizzata all'intervento didattico. Ferrerri e Lucisano (1996) hanno infatti notato come un cospicuo numero di alunni della scuola dell'obbligo presenti difficoltà a spostarsi funzionalmente tra le informazioni del proprio sistema di saperi e le informazioni del testo, manifestando quindi uno scarto tra i processi linguistico-cognitivi richiesti dal compito di comprensione e quelli realmente messi in atto nel suo svolgimento. Un errato movimento cognitivo determina in chi legge la creazione di aspettative che risultano inadeguate rispetto al contenuto e agli scopi del testo letto.

Alla base del formarsi di determinate aspettative comunicative e testuali vi è la creazione e l'attivazione dei cosiddetti schemi o *frame* (Minsky, 1975). In effetti, prima di arrivare alla memoria a lungo termine, la rappresentazione delle entità o delle situazioni percepite passa per un processo classificatorio che le organizza in gruppi definiti sulla base di alcune proprietà comuni ai membri dei gruppi stessi. Ogni volta che le nostre esperienze sensibili passano per il filtro della nostra percezione, esse vengono rielaborate dalla nostra mente e vengono poi trasferite nella memoria a lungo termine sotto forma di schemi, definibili come «complessi organizzati di informazioni che rappresentano la conoscenza intorno a fatti o concetti specifici» (Corno, 1991: 50). Essi funzionano in maniera

⁸ Rimandiamo ancora una volta a Zhang (2018: 53) per una completa nota bibliografica.

dinamica, attivandosi e adattandosi secondo necessità e operando come innescatori di aspettative e bussole per l'interpretazione. Secondo Corno (1991: 50):

Quando ci si trova di fronte a testi che richiamano schemi di cui si è già a conoscenza (come una notizia giornalistica, un racconto d'avventura, una descrizione, e così via) [...], una persona richiama una serie di schemi ai vari livelli e agisce di conseguenza nel senso che costruisce sintesi corrette di quello che ha davanti. In tal caso, gli schemi vengono confermati e la persona va alla ricerca nel testo di quelle informazioni nuove che «riempiono» i diversi livelli previsti dello schema. Il risultato pratico è che la persona consolida la propria competenza testuale e viene premiata dal piacere di vedere confermate le proprie ipotesi.

Da un punto di vista metacognitivo, dunque, riconoscere l'adeguatezza di un dato schema rispetto a un dato testo rappresenta un'importante strategia di potenziamento della comprensione e i suoi effetti agiscono in maniera circolare: più poveri sono gli schemi a disposizione di chi legge, più difficoltà si avranno a capire i testi e, viceversa, meno testi si comprendono meno schemi entreranno nell'inventario cognitivo-funzionale di chi legge.

Le procedure cognitive e gli schemi che si attivano sui contenuti linguistici, consentendo la comprensione, investono anche la sfera delle competenze testuali e metatestuali del lettore. È stato infatti dimostrato come il grado di conoscenza delle strategie di organizzazione di un testo rivesta un ruolo importante nella produzione ma anche nella (ri)costruzione del suo significato, influenzandone così la comprensione (Van Dijk, Kintsch, 1983). Come suggerisce Corno (1991:46), la nozione di testo, inteso come processo, «non solo è centrale nella didattica, ma è decisiva per impostare programmi che favoriscano il successo dell'apprendimento» e, aggiungiamo noi, del potenziamento delle abilità di lettura e comprensione. Per questo motivo, la prossima sezione sarà interamente dedicata alla nozione di testo e al ruolo che questo ricopre nell'attivazione dei meccanismi cognitivi alla base del processo di comprensione.

2.2. Fattori testuali

La nozione di testo è, almeno superficialmente, estremamente intuitiva. Ognuno di noi, in quanto utente di una specifica lingua, è in grado di discriminare in maniera naturale un testo da un insieme scollegato di frasi. Allo stesso tempo, però, definire scientificamente cos'è un testo, cosa lega le frasi nella sua formazione e quali siano i processi cognitivi soggiacenti alla sua produzione e comprensione è un'attività che presenta non poche complessità: ciò che dona, nell'insieme, identità al testo è la presenza di una struttura complessa che coinvolge e intreccia diversi fattori, di natura linguistica e non linguistica.

Una prima condizione di base che una produzione linguistica deve avere per poter essere definita testo è la possibilità di individuare al suo interno un emittente che programma e produce un messaggio, da un lato, e un destinatario al quale il messaggio è destinato dall'altro (Serianni, 2003). Alla base del testo c'è quindi un'intenzione comunicativa e, da questo punto di vista, possono essere considerati testi sia un romanzo, sia un cartello con su scritto «Vietato fumare»: in entrambi i casi siamo infatti in grado di stabilire, in maniera più o meno esplicita, un emittente, un destinatario e un messaggio da veicolare dal primo al secondo.

Un testo non è definito tale sulla base della sua lunghezza, della forma, o della posizione che occupa sull'asse diamesico, ma è tale se identificabile come un'unità semanticamente strutturata, cioè definita sulla base del significato prima che sulla base della forma (Halliday, Hasan, 1976). Le caratteristiche fondamentali che deve avere un testo affinché possa essere considerato tale sono la coesione e la coerenza. La coesione permette agli elementi superficiali di un testo di essere reciprocamente connessi (De Beaugrande, Dressler, 1981): ciò è evidente se consideriamo che non possiamo, ad esempio, riorganizzare l'ordine degli elementi della sequenza testuale senza apportare modifiche sostanziali al testo stesso e/o provocarne l'incomprensibilità. In altre parole, come introdotto da Halliday e Hasan, (1976), la coesione è la caratteristica del testo che permette l'interpretazione di un elemento a partire da un altro elemento interno al testo stesso, facendo in modo da creare una sequenza semanticamente e tematicamente omogenea. C'è coesione quindi, da un lato, quando c'è il rispetto di relazioni grammaticali e di connessione sintattica, instaurate attraverso la concordanza, l'ordine delle parole, ecc., mentre, dall'altro, nella creazione di relazioni logiche e formali tra le diverse frasi di un testo, realizzate attraverso l'uso di pronomi, di ellissi, di congiunzioni e di riformulazioni (Serianni, 2003; Andorno, 2003).

La seconda proprietà fondamentale del testo è, come anticipato, la coerenza, la quale riguarda la proprietà di una sequenza di enunciati di rappresentare, globalmente, un'unità priva di contraddizioni. Un testo, in altre parole, è coerente se è possibile instaurare al suo interno delle relazioni semantiche soggiacenti agli elementi superficiali del testo stesso affinché le informazioni contenute nei singoli enunciati che lo compongono siano reciprocamente accessibili e rilevanti, formando nell'insieme un'unità di senso (De Beaugrande, Dressler, 1981). A differenza della coesione che prevede che le relazioni tra gli elementi del testo siano in qualche modo esplicitamente segnalate all'interno del testo stesso, la coerenza è rivolta maggiormente alla possibilità fornita al destinatario del testo di collegare le informazioni in esso contenute, interpretandole come coerenti – spesso facendo anche riferimento alla conoscenza che ha del mondo e non soltanto alla conoscenza che scaturisce dalle informazioni direttamente riportate nel testo. Prendendo in prestito un esempio riportato in Andorno (2003: 20), un destinatario può trovare coerenza in una sequenza come *Carla suona il pianoforte. Gigi fa gli straordinari oggi*, integrando le informazioni contenute nel testo e l'informazione extra-testuale relativa al fatto che Carla può, per qualche motivo, suonare il pianoforte solo se Gigi è fuori casa.

Oltre ai due principi della coerenza e della coesione, De Beaugrande e Dressler (1981) individuano altri principi costitutivi che il testo deve rispettare affinché possa essere considerato tale. Il primo di questi è l'intenzionalità, marginalmente già affrontato all'inizio di questa sezione, e riguarda l'obiettivo comunicativo del mittente, in funzione del quale il testo viene prodotto. Il mittente, in altre parole, costruisce un testo se riesce a creare una sequenza coesa e coerente di enunciati capace di raggiungere l'obiettivo comunicativo che l'ha originata. Da qui scaturisce un'altra importante proprietà del testo, inversa all'intenzionalità in quanto rivolta principalmente al destinatario, cioè l'accettabilità di un testo ricevuto come unità coesa e coerente. Infine, sono principi costitutivi del testo: l'informatività, la proprietà di comunicare informazioni a un destinatario, la situazionalità, cioè l'adeguatezza di un testo in una specifica situazione e l'intertestualità, cioè la proprietà del testo di dover essere interpretato sulla base di testi precedentemente prodotti o ricevuti.

Le caratteristiche costitutive del testo qui presentate riportano, come accennato, una definizione di testo molto ampia e applicabile a produzioni molto diverse tra di loro. Ciò che ne risulta è una nozione di testo intesa, largamente, come un'unità comunicativa dotata di una complessa architettura. Nel tentativo di dominare questa classe di elementi

estremamente eterogenei tra di loro, la ricerca linguistica ha da sempre cercato di individuare dei criteri di classificazione dei testi in tipi diversi, sulla base di caratteristiche formali o funzionali dell'oggetto di studio in questione.

Una prima classificazione dei testi cui spesso si fa riferimento è di natura funzionale-cognitiva e si basa sulle funzioni comunicative del testo e sui processi cognitivi alla base della loro elaborazione (Werlich, 1978; Lavinio, 2000). A partire da questi criteri, è possibile fare una prima classificazione in testi descrittivi, collegati alla funzione del descrivere una porzione di realtà all'interno di un contesto spaziale; testi narrativi, aventi la funzione di narrare eventi e azioni in uno specifico contesto temporale; testi argomentativi, usati per portare avanti la validità di una tesi allo scopo di convincere l'interlocutore. A questi, alcune classificazioni più dettagliate aggiungono i testi espositivi, mirati alla trasmissione di conoscenze e i testi prescrittivi (o regolativi), i quali hanno la funzione di guidare il comportamento del destinatario (Lavinio, 2000; Lala, 2011; rimandiamo al § 2.2.1 per una descrizione più dettagliata di questi tipi funzionali).

Un'altra classificazione dei testi prevede l'adozione, almeno in prima battuta, di criteri relativi al formato con cui un testo si può presentare, il quale condiziona il modo con il quale un testo deve essere approcciato affinché possa essere letto e compreso. Criteri di questo tipo, ad esempio, sono alla base della classificazione preliminare dei tipi testuali adottata dal programma OCSE-PISA per la rilevazione di dati relativi alle capacità di lettura e comprensione di giovani ragazzi in età scolare. Nello specifico, il programma differenzia tra testi continui e non continui, i primi identificabili come quei testi organizzati in frasi che compongono dei paragrafi, i quali, a loro volta, sono parte di domini più ampi (capitoli, libri, ecc.); i secondi, invece, hanno un formato diverso e possono comprendere una serie di elementi che si accompagnano al testo scritto, come grafici, tabelle, figure, ecc. (cfr. OCSE, 2007: 57-58).

La classificazione dei testi continui e non continui nei diversi sottotipi è, almeno nell'ambito di OCSE-PISA, affidata poi a criteri diversi per i due tipi di testi. I testi continui sono classificati sulla base della funzione del testo, dell'argomento e delle intenzioni dell'autore, arrivando alla definizione di tipi testuali che, almeno in parte, si sovrappongono alla classificazione funzionale-cognitiva presentata sopra: si distinguono infatti, tra i testi continui, i testi narrativi, descrittivi, argomentativi, informativi (assimilabili agli espositivi) e di istruzione (regolativi). A questi si aggiungono il tipo testuale dell'ipertesto, in cui vari segmenti di testo sono collegati tra di loro in modo da poter essere fruiti separatamente, e i documenti, la cui finalità è quella di conservare e standardizzare l'informazione.

I testi non continui, invece, data la loro diversa organizzazione e presentazione delle informazioni al loro interno, sono classificati sulla base del formato. Sulla base di questo criterio, nell'ambito OCSE-PISA i testi non continui vengono classificati e definiti in: grafici, spesso utilizzati per presentare dati a sostegno di un'argomentazione in formato iconico; tabelle, come orari, fogli di calcolo, o indici; figure che tipicamente illustrano procedure o processi, spesso di accompagnamento a descrizioni o istruzioni; mappe, che indicano le relazioni geografiche (carte stradali, carte tematiche, ecc.); moduli, formattati in modo da chiedere al ricevente di fornire informazioni; fogli informativi, al contrario dei moduli, forniscono informazioni, spesso anche attraverso elenchi, tabelle, figure; annunci e pubblicità, i quali invitano il lettore a fare qualcosa; ricevute e buoni, servono a certificare la possibilità di usufruire di un servizio; e infine certificati, che attestano la validità di un accordo o di un contratto⁹.

⁹ Alcune classificazioni includono anche la variabile diamesica come possibile fonte di classificazione tra tipi di testo (cfr. Lala, 2001), portando alla definizione delle due macro-classi di testi scritti e testi orali. Un criterio di classificazione tra questi due tipi di testi riguarda la natura degli elementi che ne costituiscono la

Nella nostra proposta ci occuperemo principalmente della comprensione di testi scritti (continui e non continui), tenendo conto delle differenti caratteristiche che questi assumono sulla base del loro tipo funzionale-cognitivo e del genere testuale nel quale essi si inquadrano. Ulteriori dettagli su questi aspetti teorici saranno forniti nel § 2.2.1, mentre in 2.2.2 tratteremo isolatamente il testo letterario, approfondendone la specificità.

2.2.1. *I testi funzionali*

Come accennato in precedenza, la classificazione funzionale-cognitiva si basa sulle funzioni comunicative attribuite al testo nella sua formulazione e sui tipi di processi cognitivi attivati in fase di produzione e comprensione. In questa sezione ci occuperemo di descrivere meglio tali processi, anche alla luce della distinzione tra tipi e generi ormai affermatasi in letteratura. Questo ci consentirà di avere un univoco quadro terminologico di riferimento nella descrizione della proposta didattico-laboratoriale oggetto di questo studio, così come dei risultati sperimentali ottenuti.

Le funzioni e i processi pertinenti alla classificazione funzionale-cognitiva possono essere intesi come corrispondenti a tre macro-atti linguistici fondamentali (narrazione, descrizione, argomentazione) che appartengono a una tradizione interlinguisticamente e interculturalmente condivisa (cfr. Lavinio, 1990; 2000). Da questi tre macro-atti, altri tipi testuali possono essere derivati (scenico e regolativo dalla narrazione e/o descrizione, espositivo dalla descrizione e/o argomentazione). Seguendo la tipologia prospettata da Werlich, (1978) e integrata da Lavino (1990, 2000, 2021), distinguiamo sei tipi di testo in base alla loro funzione comunicativa: narrativo, descrittivo, argomentativo, regolativo, espositivo, scenico.

Il tipo narrativo ha come funzione primaria la codifica di azioni o eventi ancorati al contesto temporale in cui essi si collocano. Dal punto di vista cognitivo, il testo di tipo narrativo è associato alla capacità di rappresentare gli eventi disponendoli in una sequenza strutturata e dunque si associa alla capacità di percepire il tempo e «di cogliere le differenze e le interrelazioni di percezioni relative a eventi e azioni situati in un contesto temporale» (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Lavinio 1995a; Lo Duca, 2003: 197; Werlich, 1978: 39).

Il tipo descrittivo ha come funzione comunicativa quella di riprodurre linguisticamente un referente extralinguistico (persone, oggetti, ambienti, relazioni). Dal punto di vista cognitivo esso si associa alla capacità «di cogliere le differenze e interrelazioni di percezioni relative a fenomeni, oggetti, stati di cose o situazioni visti nel contesto spaziale» (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Lavinio 1990; Lo Duca, 2003: 197; Werlich, 1978: 93).

I testi di tipo argomentativo assolvono la funzione di provare la validità di una tesi attraverso la formulazione e la giustapposizione di specifici argomenti o contro-argomenti. Dal punto di vista cognitivo, questo tipo testuale si associa alla capacità complessa «di selezionare/giudicare i concetti (gli argomenti) più pertinenti rispetto allo

realizzazione del significante, grafico-visiva nel caso di testi scritti e fonico-acustica nel caso di quelli orali. La differenza tra il parlato e lo scritto, chiaramente, non si esaurisce nelle differenze presenti sul piano dell'espressione: dire infatti che un testo scritto non è semplicemente la trascrizione di un testo orale o, viceversa, che un testo orale non è semplicemente un testo scritto letto ad alta voce è un'affermazione che appare addirittura banale. La differenza sostanziale tra testi scritti e orali si fonda principalmente sulle caratteristiche strutturali che differenziano la modalità scritta da quella parlata, le cui differenze, collocate a diversi piani dell'analisi linguistica, portano alla formazione di testi strutturalmente diversi tra di loro. Le specificità testuali delle produzioni nelle due modalità sono un argomento ampio e complesso e una caratterizzazione completa è al di fuori degli obiettivi di questo lavoro. Rimandiamo pertanto a Lavinio (1995b) e Voghera (2017).

scopo, istituendo relazioni tra tali concetti e accostandoli gli uni agli altri per similarità o per contrasti» (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Lavinio, 1998; Werlich, 1978: 40).

Il tipo espositivo ricopre la funzione di veicolare alcune informazioni rispetto a un dato argomento allo scopo generico di trasmettere di un sapere. Dal punto di vista cognitivo esso si associa alla capacità di comprendere concetti generali attraverso «la scomposizione (nell'analisi) o [...] la composizione (nella sintesi) degli elementi costitutivi di concetti» (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Lavinio, 1998; Werlich, 1978: 39).

Il tipo regolativo svolge la funzione di orientare il comportamento del destinatario attraverso la codifica esplicita di istruzioni, consigli, obblighi, divieti. Dal punto di vista cognitivo si associa alla capacità di «la pianificazione del comportamento» attraverso la pianificazione e la previsione di una serie di azioni consecutive (Lavinio, 2000: 126; cfr. anche Werlich, 1978: 40).

Infine, il tipo testuale scenico (definito «rappresentativo» in Lavinio, 1990) ha la funzione di riprodurre atti linguistici realizzati o realizzabili in contesti differenti da quello del testo in questione, facendo in modo che il destinatario percepisca l'evento riprodotto come simultaneo all'atto linguistico di tipo scenico. Dal punto di vista cognitivo, esso si associa alla capacità «(di tipo metalinguistico) di trattare la parola come un oggetto che si può riprodurre mediante la parola stessa e di rappresentare la durata di eventi comunicativi, discorsi ecc. in un tempo equivalente a quello da loro occupato, verosimilmente, per svolgersi realmente» (Lavinio, s.d.: 32; cfr. anche Lavinio, 1990).

I tipi testuali sopra menzionati rappresentano dei modelli astratti in base ai quali poter catalogare qualsiasi testo prodotto concretamente come atto di *parole*. Tuttavia, come evidenziato ancora una volta da Lavinio (2000: 126), ognuno di questi tipi può essere articolato in ulteriori sotto-tipi (i cosiddetti “generi”), i quali, oltre alla funzione comunicativa identificata dal tipo di appartenenza, presentano scopi comunicativi ben più specifici. Esempi di generi testuali sono: i testi letterario-narrativi come novelle e romanzi e gli articoli di cronaca per il tipo narrativo; perizie tecniche per il testo descrittivo; saggi scientifici e arringhe per il testo argomentativo; articoli scientifici, manuali didattici, voci enciclopediche per il testo espositivo; istruzioni, ricette, normative per i testi regolativi; pièce teatrali e dialoghi per il testo scenico. A differenza dei tipi, i generi assumono come tratti definitori alcune caratteristiche linguistiche e culturali specifiche. Ciò determina una differenza cruciale tra la nozione di tipo e quella di genere, che una qualsiasi azione didattica mirata al potenziamento delle abilità di comprensione del testo non può ignorare. In effetti, i tipi testuali, essendo parte di una tradizione interlinguisticamente e interculturalmente condivisa, presentano una discreta omogeneità strutturale e funzionale. Al contrario, i generi possono variare non solo da cultura a cultura, ma anche da un'epoca storica all'altra. Nell'introdurre la nozione di tipi e generi testuali, dunque, l'insegnante non può non evidenziare il grado di variazione che esiste tra un genere e l'altro, mettendone in evidenza le caratteristiche specifiche all'interno della lingua e della cultura di riferimento rispetto a parametri formali, diafasici e diamesici.

Altro nodo cruciale nell'affrontare la classificazione di testi in tipi e generi è il grado di omogeneità e di aderenza dei testi prodotti concretamente ai modelli astratti (cioè tipi e generi) sin qui identificati. In effetti, accade spesso che i testi presentino una struttura mista in cui si alternano sequenze ascrivibili a tipi testuali diversi ed è soltanto la maggiore predominanza di un tipo rispetto agli altri a permetterne di stabilire il tipo o il genere del testo in questione (sulla nozione di “testi misti”, si veda anche Dardano, 1994). Un esempio di ciò è costituito dal caso dei testi narrativi in cui spesso si alternano in sequenze non solo di tipo narrativo, ma anche descrittivo e/o scenico (Lavinio, 2000: 126).

Il tipo dominante a cui ogni testo concreto è ascrivibile è in grado di attivare precisi processi interpretativi in base agli schemi (cfr. § 2.1) a cui esso si associa. Secondo Lavinio

(2000: 131) tali schemi rappresentano delle vere e proprie «superstrutture» dell'architettura dei testi e modellizzano a livello cognitivo (nonché del codice linguistico) le caratteristiche formali e retoriche che caratterizzano i testi concreti, fungendo da modelli per la loro produzione e la comprensione.

Nei suoi diversi lavori, a cui rimandiamo per ulteriori specifiche, Lavinio (1990; 1995b; 1998; 2000; 2021) ha delineato gli schemi formali dei vari tipi testuali a partire dalla organizzazione delle informazioni presenti nei testi rispetto ai seguenti parametri: scopo, destinatario, *inventio* (selezione delle informazioni pertinenti), *dispositio* (ordine e organizzazione delle informazioni), *elocutio* (codifica linguistica delle informazioni attraverso parole ed enunciati). Riconoscere gli schemi formali soggiacenti al testo, dunque, consente a chi lo legge di ricostruirne il significato attribuendo il giusto valore (i) agli elementi linguistici che lo compongono, (ii) alla disposizione delle informazioni distribuite al suo interno, (iii) al tipo di informazioni date esplicitamente in esso, (iv) agli scopi funzionali e comunicativi che ne hanno motivato la stesura. Data la diversità funzionale, informativa e strutturale che intercorre tra i vari tipi e generi testuali, ognuno di essi corrisponderà a schemi diversi, determinando aspettative diverse in chi legge.

Dal punto di vista della ricezione, sappiamo ormai che il grado di comprensione varia tra i diversi tipi e generi testuali (Diakidoy *et al.*, 2005; Saadatnia *et al.*, 2017). Appare dunque evidente come l'educazione alla comprensione del testo non possa prescindere da una riflessione di tipo metatestuale e metacognitiva che guidi gli studenti e le studentesse al riconoscimento dei fattori tipologico-testuali coinvolti nel processo di significazione e consenta loro di sviluppare un controllo attivo sulle tre fasi della comprensione (focalizzazione, inferenziazione e interpretazione) attraverso il riconoscimento degli schemi e delle informazioni veicolate dal tipo testuale.

2.2.2. I testi letterari

La distinzione tra il concetto di *tipo* e quello di *genere*, necessaria per mettere a fuoco il problema della comprensione testuale, lascia intuire come la classificazione d'ordine funzionale-cognitiva abbia bisogno di ulteriori integrazioni. Ciò si rivela essenziale soprattutto per i testi letterari, che peraltro occupano una posizione nevralgica nella didattica del biennio della scuola secondaria superiore, con cui la nostra proposta si confronta. Va colta infatti la loro specificità, ma senza accantonare le intersezioni esistenti (lo stesso testo può avere le caratteristiche del tipo descrittivo, ma oltrepassarle in quanto letterario).

Tornano ancora utili, in tal senso, le parole di Lavinio (s.d.: 34):

Ognuno dei vari tipi testuali può concretizzarsi in generi differenti, utilmente distinguibili in non letterari (non fiction) e letterari (fiction). I primi trattano argomenti, questioni, eventi del mondo reale, non di mondi di 'finzione', cioè non immaginari o inventati, per quanto più o meno verosimili, come invece accade per i generi letterari. C'è una notevole utilità (ma anche relatività) di questa distinzione, dal momento che è utile considerare i generi letterari entro una cornice teorica che suggerisca la continuità (e dunque il possibile approccio a partire da basi comuni) tra usi linguistici, forme e generi più 'quotidiani' e usi linguistici, forme e generi letterari. Usi, forme e generi non letterari e letterari finiscono per illuminarsi a vicenda nelle reciproche specificità proprio se considerati insieme e in parallelo, entro un approccio linguistico-testuale unitario e coerente.

Illustrare il testo letterario come tipo testuale a sé stante implica confrontarsi necessariamente con l'esistenza di una sua distintiva specificità. Le teorie accumulate nel corso del tempo, che si sono messe sulle sue tracce, hanno di volta in volta fatto leva sui meccanismi interni, strutturali e formali (i formalisti russi, Jakobson, lo strutturalismo, il New Criticism), sul ruolo attivo e cooperativo del lettore (estetica della ricezione e decostruzionismo) o sul contesto e sulle relazioni con altre pratiche comunicative (New Historicism e Cultural Studies).

Tuttavia, esistono alcune caratteristiche attraverso cui delimitare i caratteri esclusivi del testo letterario, quali la presenza della parola come "ipersegno" o "segno iconico", che consiste nel *surplus* di significato proprio della lingua letteraria, e l'appartenenza a un sistema complesso di convenzioni, che si traduce nell'importanza dei generi e delle forme letterarie (e dei "modi", secondo la teoria di Northrop Frye), ma anche nel peso della tradizione e dell'intertestualità. Non ultimo il prevalere del livello connotativo su quello denotativo, da cui la cifra di ambiguità che si traduce nella moltiplicazione delle letture possibili. A ciò si aggiunge la cosiddetta "letterarietà" sulla quale ebbe a soffermarsi proprio Jakobson, secondo il quale tra le funzioni comunicative del linguaggio (emotiva, fatica, poetica, conativa, referenziale, metalinguistica) nel testo letterario domina quella poetica, legata sostanzialmente al messaggio non in quanto contenuto ma in quanto forma¹⁰.

Se è vero che da una parte la definizione di letterarietà formulata da Jakobson lascia aperte alcune questioni (per esempio egli sembrava fare riferimento al testo in versi piuttosto che a quello in prosa, come sosteneva Genette), dall'altra invece tale postulato teorico mette in evidenza una delle caratteristiche più evidenti del testo letterario (sia esso in prosa o in versi), vale a dire il problema della sua stessa decifrabilità. In primo luogo, infatti, non è detto che l'esercizio interpretativo del lettore sia sempre sufficiente al disvelamento del significato del testo, poiché questo si fonda spesso su rimandi interni a una tradizione di lingua e storia letteraria, che ad un lettore non esperto potrebbe sfuggire. Inoltre, l'autore del testo letterario può avvalersi di un linguaggio "creativo", caratterizzato per esempio dalla presenza di figure retoriche, ragion per cui il lettore dovrà per forza di cose confrontarsi con un'interpretazione aperta alla molteplicità dei significati, che per l'appunto potranno essere colti a seconda delle competenze di chi legge.

A tal proposito, come afferma Bologna (1996: 3-4), il lettore può iniziare a trovare ausilio innanzitutto dalla veste grafica del testo che ha di fronte (ma anche dall'autore dell'opera in oggetto), così da riuscire preliminarmente a distinguere una novella da un romanzo o da una poesia:

[...] è evidente che il primo dato capace di condizionare la ricezione del testo è proprio la sua forma grafica, il suo aspetto esteriore. In altri termini, la comprensibilità d'un testo dipende direttamente, in quantità e in qualità, dal grado della corrispondenza tra la forma che l'autore gli impresso e quella in cui lo riceve il lettore; ed è altresì ovvio che tanto meno ampio è lo scarto diacronico, geolinguistico, ambientale, ecc., tra il momento della fissazione e il momento della fruizione, altrettanto più stabile, esatta, coerente, sarà la trasmissione di tutti gli aspetti testuali, primari (la "forma" esteriore, linguistica, del testo) e quindi anche secondari (le connotazioni semantiche legate a quella prima struttura, e che vengono da essa direttamente condizionate).

¹⁰ Per questo quadro introduttivo cfr. Chines, Varotti (2015).

Alla luce di tali considerazioni è infine possibile affermare che ogni testo letterario, in prosa o in versi che sia, è un'entità complessa, una tela – la parola “testo”, dal latino *textus*, significa proprio “intreccio” o “tessuto” – formata da una fitta tessitura di rapporti che consente al lettore di partecipare attivamente alla comprensione, permettendogli inoltre di elaborare una riflessione legata alla propria esperienza individuale o collettiva. Ciò si deve peraltro all'unicità dei testi letterari, i quali, «quanto più riescono a ‘parlare’ e a essere apprezzati da una catena illimitata di generazioni di lettori, al di là della distanza spaziale, temporale e linguistica dal loro contesto originario, tanto più tendono a inserirsi, con i loro caratteri ‘universali’ e di grande potenza semantica, nel novero dei classici»¹¹ (Lavinio, 2021: 36).

Se ci si chiede invece cosa differenzi il tipo del testo narrativo da quello del testo poetico, occorre osservare che tale domanda presenta altrettante criticità di quella da cui eravamo partiti. Ciononostante è possibile fissare alcune caratteristiche distintive, fondamentali anche ai fini dei processi di lettura e comprensione di cui ci occupiamo.

2.2.2.1. *Il testo letterario poetico*

Dare una definizione di testo letterario poetico (o in versi) implica scontrarsi con le sue numerose ed eterogenee manifestazioni. Chiamiamo poesia i poemi omerici, le liriche leopardiane e le parole in libertà dei futuristi, ma dire cosa abbiano in comune queste e tante altre esperienze non è compito facile. Meno facile ancora se si cerca di farlo su una base tematico-contenutistica; soltanto meno difficile se si preferisce guardare alle qualità di forma e linguaggio.

In tal senso, l'elemento essenziale da chiamare in causa è la produzione di senso del significante¹²: il linguaggio poetico infatti vale di per sé a veicolare significati, prevalendo la funzione estetica (*poetica* per dirla ancora con Jakobson) su quella comunicativa. Ciò si verifica su più livelli, che vanno da quello fonologico a quello morfologico, da quello lessicale a quello sintattico. La scelta delle parole di cui si compone un testo poetico risponde ad esempio alla ricerca di un valore semantico da attribuire a suoni e fonemi (si pensi alle allitterazioni, al fonosimbolismo). Altro veicolo è quindi la struttura metrico-ritmica, che si fonda su un codice di convenzioni proprie della poesia e pure insiste sulla stretta corrispondenza tra forma e contenuto (si pensi al legame tra forme metriche e generi letterari). Anche la sintassi si incarica delle intenzioni autoriali, se – tra le tante possibilità – lo stile paratattico può restituire l'immediatezza del discorso o della riflessione mentre quello ipotattico la sua complessità. Restano poi da considerarsi il livello morfologico (un pronome personale, un deittico o un derivato fanno la differenza) e quello semantico. Quest'ultimo in particolare contraddistingue il linguaggio poetico per la sua plusvalenza (il dominio del connotativo di cui si diceva), che proviene anche dall'impiego degli strumenti della retorica, incidente peraltro sul piano della sintassi e non solo¹³.

Tutti questi livelli possono essere affrontati ed esaminati singolarmente in relazione al testo preso in considerazione, in un'ottica “orizzontale”, studiando ad esempio tutti gli elementi fonologici o tutti quelli lessicali. Ma è ancor più necessario farli dialogare, in un'ottica “verticale”, analizzando ad esempio le correlazioni tra metrica e sintassi, fra

¹¹ Sulla specificità del classico letterario si rimanda naturalmente a Calvino (1995).

¹² Sarebbe da aggiungere che il significante nel testo letterario va persino liberato dalla subordinazione al significato, dopo il celebre studio di Beccaria (1975).

¹³ Anche per questa panoramica cfr. Chines, Varotti (2015). Sul testo poetico si vedano in particolare Ceserani (2005) e Motta (2020).

sintassi e retorica. Anzi, è proprio (ma non unicamente) da tali connessioni che discende la faticosa specificità del testo letterario in versi, così come dalla «combinazione fra il sistema profondo dei significati e il sistema più superficiale delle forme e del linguaggio» (Ceserani, 2005: 13).

Molte delle caratteristiche elencate, dal significato del significante ai rapporti tra sintassi e retorica, non sono peraltro esclusive del testo poetico, ma si ritrovano pure nei testi letterari in prosa, che però hanno altri assi focali.

2.2.2.2. *Il testo letterario narrativo*

Il testo letterario narrativo (o in prosa) è un testo che racconta una storia vera o inventata all'interno di una cornice storico-geografica più o meno determinata nella quale agiscono uno o più personaggi. Proprio la componente immaginativa è segno distintivo della sua specificità, in quanto determina la costruzione di «mondi che ci sono e insieme non ci sono» (Lavinio, 2021: 43), all'interno dei quali domina la logica dell'invenzione affidata appunto all'immaginazione dell'autore, che stipula implicitamente con il lettore una sorta di tacito accordo, un patto in cui vige una "regola":

Quelli costruiti nella finzione letteraria sono mondi che, per poter essere capiti, vanno sempre correlati con le conoscenze del mondo reale possedute entro un dato contesto culturale. Vanno percepiti sullo sfondo di quest'ultimo, presupponendo che in questi mondi costruiti dai testi siano vigenti le medesime leggi (per esempio fisiche e naturali) che governano il mondo reale. Però ciò vale solo fino a quando non ci si accorga che alcune di queste leggi, nel mondo creato dal testo, vengano violate (come accade nelle fiabe o nella narrativa di fantascienza). Il modello del mondo reale funge insomma da unità di misura per identificare gli eventuali scarti che il mondo possibile del testo letterario manifesta rispetto a esso. E anche in ciò sta il profondo valore conoscitivo della letteratura, che ci permette di vedere meglio la realtà proprio a partire dalla individuazione di ciò che se ne discosta e che costruisce [...] un'infinità di mondi possibili. In questi viviamo esperienze ed emozioni che altrimenti la nostra sola e limitata vita reale e individuale non consentirebbe a nessuno di noi di sperimentare tutte (Lavinio, 2021: 44-45).

All'interno di questa cornice, l'autore del testo narrativo può poi servirsi della fabula, cioè presentare gli eventi attraverso il susseguirsi logico-cronologico dei fatti, oppure dell'intreccio, ossia dello scompaginamento della naturale consequenzialità degli eventi, il che può avvenire per seguire una precisa strategia comunicativa legata all'esigenza di creare il *pathos* o l'effetto dell'attesa nei confronti del lettore¹⁴.

In un testo letterario narrativo possiamo distinguere inoltre gli avvenimenti principali (determinanti per comprendere lo svolgimento logico della vicenda) e gli avvenimenti secondari (una serie di eventi che non influenzano lo svolgimento della storia principale, ma che tuttavia la arricchiscono). È altresì evidente che gli avvenimenti principali attorno ai quali si sviluppa la narrazione costituiscono la trama, la quale, a sua volta, si presenta divisa in tre momenti fondamentali: il prologo (luogo in cui prende inizio la vicenda e vengono presentati i personaggi¹⁵ e il contesto all'interno del quale si svolge l'azione), lo

¹⁴ È d'obbligo sottolineare che a partire dalla narrativa modernista l'autore tende ad annullare qualsiasi consequenzialità logico-cronologica del racconto, puntando per esempio su tecniche moderne quali l'analessi o flashback, come accade per esempio nella narrativa sveviana o pirandelliana per rimanere in ambito italiano.

¹⁵ I personaggi, uomini o animali che compiono le azioni, si possono dividere in protagonisti, antagonisti, aiutanti, oppositori, comparse. Nella presentazione dei personaggi principali vengono sempre

svolgimento o sviluppo (la parte del testo in cui si sviluppa un avvenimento che stravolge la situazione iniziale portando i personaggi a compiere o subire azioni) e la conclusione (luogo in cui si approda a un nuovo equilibrio, il quale può avere una connotazione positiva o negativa).

Considerazioni a parte merita infine il narratore, il quale rappresenta a tutti gli effetti un elemento centrale nel testo letterario narrativo, poiché catalizzatore delle azioni: questo infatti può essere interno al testo (omodiegetico, per esempio Mattia ne *Il fu Mattia Pascal* di Pirandello) oppure esterno (eterodiegetico, si pensi al narratore dei *Promessi Sposi*). Nel primo caso, il narratore può essere protagonista o testimone degli avvenimenti e il suo discorso è orientato in prima persona, mentre nel secondo caso il narratore si presenta come colui che riporta gli avvenimenti in terza persona, sempre molto attento a non intervenire nella vicenda mediante interpretazioni o commenti¹⁶.

2.3. Fattori extralinguistici

Oltre alla riflessione metacognitiva e metatestuale, un altro aspetto sul quale è utile riflettere è rappresentato dal grado di influenza che i fattori extralinguistici di natura sociale, emotivi ed enciclopedici possono avere sugli stessi processi linguistico-cognitivi.

Per spiegare meglio il ruolo che la dimensione sociale ricopre nel processo di comprensione del testo, ricorriamo alle parole di Ferreri (2019: 28), la quale ci ricorda che «il comprendere è un processo individuale che si costituisce entro una comunità»: è la dimensione sociale della *langue* a consentire agli atti individuali di *parole* di acquisire sensi e significati e dunque di poter essere interpretati e infine compresi. Di conseguenza, «le operazioni che la mente è chiamata a compiere devono correlarsi con le necessità di produzione/ricezione dei membri di una comunità dialogante e con le forme semiotiche dei testi, anch'esse legate alla società e al tempo» (Ferreri, 2019: 28). Ciò si traduce nella necessità di includere nei piani didattici mirati al potenziamento delle abilità di comprensione testi e generi testuali diversificati (Lorenzi, 2019) che consentano agli allievi e alle allieve una forma di operatività sociale, che sia funzionale non solo al loro percorso scolastico di apprendimento, ma anche al loro «fare linguistico» in cui «l'interazione in coppia, lo scambio di informazioni in gruppo, la diversità di interrogazione di un testo che emerge dalla classe [...] rappresentino momenti sociali di trasformazione da uno stato di conoscenza ad un altro, tappe di un processo di costruzione sociale dei significati del testo» (Ferreri, 2019: 40).

Tutto ciò può avere ripercussioni positive anche su un secondo grande fattore extralinguistico: la motivazione. Un recente studio (Fogarty *et al.*, 2021) ha infatti messo in evidenza come motivare gli apprendenti in fase di sviluppo delle abilità di lettura e comprensione del testo rappresenti un aspetto cruciale dell'apprendimento e della comprensione stessa. Similmente, Corno (1991) evidenzia come apprendere ed essere motivati a farlo siano due processi fortemente connessi. Infatti, se da un lato la motivazione controlla la capacità di riconoscere interesse nel testo letto, dall'altro è lo stesso interesse verso i contenuti del testo a controllare la fluidità del movimento cognitivo (Corno, 1991). Sintetizzando, maggiore è l'interesse verso ciò che si legge, maggiormente approfondita sarà la comprensione e motivato l'apprendimento.

Un ultimo aspetto che riteniamo di dover mettere in evidenza è quello relativo al ruolo che le cosiddette conoscenze enciclopediche e curricolari degli apprendenti rivestono nel

particolareggiare le descrizioni dei pensieri, degli stati d'animo, dei sentimenti, ma anche i dati anagrafici, come nomi, età, aspetto fisico e condizioni sociali, economiche e culturali.

¹⁶ Sul testo narrativo e letterario in prosa si vedano almeno Falardo (2003) e Bernardelli, Ceserani (2005).

processo di comprensione. Numerosi studi hanno dimostrato come il grado di successo del processo di comprensione sia fortemente influenzato dalla ampiezza e dalla complessità del sistema epistemologico di cui chi legge dispone (Kendeou *et al.*, 2011). Il livello di conoscenza (*knowledge*; cfr. Hirsch, 2018), sia essa pregressa, contestuale, contenutistica o settoriale (Fogarty *et al.*, 2021), infatti, determina il cosiddetto *Matthew effect* (Hirsch, 2018), per il quale apprendenti con un bagaglio di conoscenze iniziali più ampio diventano lettori migliori, mentre apprendenti con un bagaglio di conoscenze iniziali insufficienti si trasformano in cattivi lettori. Monitorare, integrare e potenziare le conoscenze richieste ad un dato livello di apprendimento, dunque, diventa una necessità didattica impellente, soprattutto per evitare di peggiorare la situazione dei soggetti svantaggiati (Hirsch, 2018).

I fattori extralinguistici ora richiamati risultano di particolare importanza soprattutto ai fini della comprensione dei testi letterari, anche alla luce di quanto si è detto sopra rispetto alla loro specificità.

Serve ricordare appunto che la comprensione del testo letterario non è assimilabile alla risoluzione di un'equazione (Agrusti, 2004: 65), anzi se c'è un'operazione aritmetica che la definisce quella è «due più due uguale cinque» (Battistini, 2006).

Sul piano della socialità, infatti, esso «abituava lo studente alla complessità e alla democrazia» (Agrusti, 2004: 42) grazie al suo statuto polisemico, che produce sensibilizzazione civica e consapevolezza culturale, coerentemente con il paradigma dell'apprendimento permanente e delle competenze di cittadinanza. Come afferma Gatti (2013: 132), «l'insegnamento della letteratura a scuola non solo deve scommettere sulla capacità di parlare ancora ai ragazzi, ma può essere un'opportunità e una sfida da non lasciarsi sfuggire per promuovere il pensiero critico e incoraggiare l'autonomia di giudizio e la responsabilità civile». Proprio le «plusvalenze conoscitive»¹⁷ di cui è capace la letteratura si rivelano significative in tal senso: si pensi al valore del «pensiero narrativo» (Bruner) o dell'«intelligenza delle emozioni» (Nussbaum), che si declinano nell'esperienza interpersonale del lettore, potenzialmente in possesso di un *passerpartout* verso il mondo.

Anche l'enciclopedia personale del lettore risulta determinante nell'ambito della comprensione del testo letterario. Questa è caratterizzata infatti dalla necessità di operare inferenze che richiedono conoscenze extratestuali, legate a elementi di contestualizzazione storica e culturale. Dall'altra parte, in gioco ci sono le competenze scolastico-curricolari relative all'area metalinguistica, ossia alle tecniche e ai principi della disciplina letteraria (narratologia, figure retoriche ecc.).

Infine, altrettanto caratterizzante è il ruolo della motivazione, se si tiene conto che, in virtù di quello che è stato appena ricordato, capire un testo letterario apre specifici orizzonti, che vanno dalla sfera immaginativa alla sfera identitaria. Leggere e comprendere la letteratura può ricevere stimoli dalla volontà di imparare a scrivere ad esempio, oltre che dal desiderio di costruire universi paralleli a quelli dell'autore (cfr. Agrusti, 2004: 26-27) o di trovare «le parole per dire se stesso nel mondo» (Montesano, 2017: 96)¹⁸.

¹⁷ Battistini (2006), dove in proposito si chiama in causa anche la celebre analogia di Šklovskij tra la letteratura e la mossa del cavallo nel gioco degli scacchi, cui corrisponde il concetto di *lateral thinking* di Edward De Bono.

¹⁸ Il testo dello scrittore napoletano (un *vademecum* per “lettori selvaggi”) si intitola non a caso *Come diventare vivi*.

3. I NOSTRI PROGETTI

I nostri progetti *Leggere per Accedere a Mondi Possibili* (L.A.M.P.) e *Leggere e comprendere* (LeCo) appartengono ad un unico percorso di sperimentazione sulla comprensione del testo per il recupero e il potenziamento delle risorse cognitive, informative e linguistiche degli studenti del biennio della scuola secondaria superiore. L.A.M.P. (2015-2016) e LeCo (2019-2021) sono l'uno il proseguimento dell'altro seppur hanno avuto tempi di realizzazione e progettazioni differenti. Entrambi i progetti, come già detto, nascono in risposta ad un bisogno educativo e formativo della scuola. Una scuola, quella campana, che secondo gli ultimi risultati delle prove INVALSI (2021) mostra ancora carenze molto forti e significative nei diversi livelli di competenza della comprensione della lingua italiana. È proprio da questa consapevolezza che i due progetti si sviluppano e costruiscono le basi della loro storia che porta L.A.M.P. ad essere il progetto pilota e la fonte di ispirazione strutturale e metodologica di LeCo. Infatti, LeCo riparte dai risultati positivi derivanti dalla sperimentazione didattica del progetto L.A.M.P., cercando di superarne le criticità.

I due progetti sono parzialmente diversi, come vedremo nei §§ 3.2 e 3.3, ma hanno avuto in comune l'obiettivo di costruire percorsi didattici innovativi aperti e modulari, che potessero variare in relazione ai bisogni degli studenti e ai tipi di testi che si leggono, ascoltano e vedono. Abbiamo, quindi, scomposto il processo di comprensione in cinque sottoprocessi attraverso dei descrittori di competenza (Basile, 2016), che potessero essere inseriti in modo organico e strutturato nel *curriculum* scolastico (§ 3.3.1).

I due progetti si sono inoltre fondati sulla forte collaborazione, sia in fase progettuale sia in fase attuativa, di tutti gli attori coinvolti. La modularità e flessibilità nei percorsi didattici concepiti, unita alla creazione di una piattaforma *web-based* fruibile da docenti e studenti, hanno permesso, inoltre, l'accessibilità da qualunque dispositivo e di adattarsi a qualsiasi contesto, anche extrascolastico, per passare con estrema facilità da lezioni frontali nel progetto L.A.M.P. alla DAD, in piena pandemia Covid-19, con il progetto LeCo. In questo modo, si sono innalzati maggiormente i livelli di apprendimento delle competenze chiave negli studenti, potenziando le loro competenze di trasferire in situazioni di vita quotidiana conoscenze acquisite in ambito scolastico, operando valutazioni fondate e agendo in modo più consapevole e costruttivo per aumentare la motivazione all'apprendimento e alla capacità di auto-valutarsi e auto-orientarsi.

Il ruolo centrale nei due progetti è però da attribuirsi agli insegnanti che si sono messi in gioco, co-progettando e collaborando con i tutor e i docenti del DIPSUM per costruire insieme percorsi di potenziamento sulla comprensione, molto diversificati tra loro, ma calibrati sul livello della propria classe. D'altronde, il lavoro che si è compiuto ha favorito l'idea di affrontare la comprensione come un processo di *problem solving* e il *l'ambiente cooperativo* ha favorito l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà.

3.1. I descrittori di competenza

La complessità intrinseca del processo di comprensione e dei fattori che ad essa concorrono ha dirette conseguenze non solo sul piano comunicativo, ma anche su quello didattico e valutativo.

In effetti, se da un lato è ormai noto che l'ottimizzazione del processo di comprensione va di pari passo con lo sviluppo delle abilità a esso soggiacenti (cfr. Perfetti *et al.*, 2005), la sua multifattorialità e reticolarità ne rendono difficile la segmentazione, complicando di fatto l'identificazione delle tappe acquisizionali e metacognitive che portano a un

completo dominio del processo (cfr., tra gli altri, i tre modelli proposti in Meneghetti *et al.*, 2006). È noto, infatti, che il grado di elaborazione, efficienza e competenza di quelli che abbiamo definito sub-processi progredisca lungo tutto il percorso scolastico (e oltre) e che l'educazione alla comprensione avvenga nell'arco dell'intera scolarizzazione senza che questa possa mai dirsi chiusa (cfr. anche OCSE, 2019).

Ai fini didattici diventa dunque necessario individuare degli stadi di progressione delle competenze che permettano sia di valutare i progressi dei/delle discenti che di identificare i casi in cui siano necessarie attività di recupero e/o potenziamento, nonché di delineare dei percorsi didattici alla luce dei quali utilizzare (e/o creare) materiali curriculari da utilizzare in classe, in autoapprendimento o in DAD.

Il programma OCSE-PISA (OCSE, 2019: 33-36) identifica tre fasi nel processo di comprensione di un testo (localizzazione, comprensione e valutazione/riflessione), a cui sottendono le abilità di (i) individuare informazioni, (ii) comprendere il significato letterale e generale del testo, (iii) integrare le informazioni e sviluppare un'interpretazione generando inferenze; (iv) riflettere sul contenuto del testo e valutarlo; (v) riflettere sulla forma del testo e valutarla; (vi) identificare e gestire informazioni conflittuali. Tali abilità non si sviluppano in maniera isolata e sequenziale, ma seguendo un percorso reticolare a cui contribuiscono simultaneamente tutti i fattori linguistici, cognitivi, testuali ed extralinguistici che abbiamo discusso nel § 2. Potenziare le abilità sopra elencate, dunque, richiede di poter intervenire sulla competenza e sul dominio di ognuno di questi fattori.

Alla luce di queste riflessioni, di seguito proponiamo una lista di descrittori delle competenze necessarie per un'efficace comprensione del testo negli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado così come elaborati in Basile (2016). Tali descrittori costituiscono l'impalcatura teorico-metodologica alla base delle esercitazioni contenute in LeCo e ne rappresentano una vera e propria mappa strutturale.

DESCRITTORE A: <i>Saper riconoscere il tipo di testo e il suo significato globale</i>	
<p>Identificare il genere testuale e le condizioni di testualità:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. distinguere tipi di testo differenti (letterari, funzionali, misti, non verbali) 2. riconoscere le proprietà testuali che generano significato (ad es. la paragrafazione e la presenza di elementi testuali non verbali: grafici, disegni, immagini ecc.) 3. riconoscere la funzione pragmatica di un enunciato, ad es. richiesta, suggerimento, ordine ecc. 4. riconoscere le caratteristiche fondamentali della comunicazione orale e scritta 	<p>Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. cogliere il tema o l'argomento principale di un testo a partire dalla 'lettura al buio' 2. seguire lo sviluppo del testo e ricostruire i significati globali, le intenzioni e gli scopi dell'autore 3. cogliere un'informazione o un concetto sotteso all'intero testo e presupposto per la sua comprensione 4. sintetizzare un testo, ad esempio dandogli un titolo o riassumendolo in una frase o individuando la frase che lo riassume meglio 5. individuare le sequenze di cui un testo si compone e/o ricostruirne l'ordine 6. riconoscere i personaggi principali o il protagonista di una storia 7. riconoscere o ricostruire la successione temporale degli eventi

DESCRITTORE B: <i>Saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coerenza e coesione testuale</i>	
<p>Cogliere le relazioni di coesione e di coerenza testuale: identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. riconoscere il significato e la funzione di connettivi frasali e testuali 2. riconoscere il significato e la funzione dei segni d'interpunzione 3. riconoscere i rapporti tra frasi o porzioni di testo 	<p>Valutare la coerenza e la validità di un'argomentazione rispetto alla tesi</p>

DESCRITTORE C: <i>Saper individuare informazioni e saper operare inferenze</i>		
<p>Individuare informazioni date esplicitamente nel testo.</p>	<p>Fare un'inferenza diretta ricavando informazioni implicite da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale del lettore:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. inferire il luogo o il tempo in cui si svolge una storia o un evento 2. inferire una caratteristica di un personaggio dal suo comportamento 3. inferire ed esplicitare la causa di un fatto o la motivazione di un'azione 4. anticipare informazioni a partire dal titolo o da una parte del testo 	<p>Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. esplicitare relazioni tra fatti ed eventi anche distanti nel testo, integrandole anche con informazioni tratte dall'enciclopedia personale 2. esplicitare aspetti relativi ai personaggi, carattere, sentimenti, punti di vista ecc. 3. esplicitare la proprietà di un oggetto o di un fenomeno di cui si parla nel testo 4. individuare elementi o informazioni del testo che autorizzano un'inferenza

DESCRITTORE D: <i>Saper comprendere gli aspetti lessico-grammaticali</i>
<p>Comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comprendere il significato di parole ed espressioni, ricostruendolo dal contesto (cioè utilizzando indizi testuali) 2. comprendere il significato di parole ed espressioni idiomatiche, oppure usate in senso figurato 3. riconoscere rapporti semantici tra parole o espressioni (ad es. di sinonimia, antonimia, iponimia, iperonimia) 4. individuare il tipo di lessico utilizzato (parole chiave, tecnicismi ecc.) 5. individuare i lessemi che afferiscono a un determinato campo semantico

DESCRITTORE E: <i>Saper sviluppare interpretazioni e riflessioni sul testo</i>	
<p>Sviluppare un'interpretazione del testo a partire dal suo contenuto o dalla sua forma, andando oltre una comprensione letterale:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. cogliere le intenzioni, il punto di vista dell'autore o lo scopo per cui il testo è stato scritto 2. cogliere la morale di una storia o il messaggio che il testo vuole comunicare 3. identificare il registro e lo stile di un testo 	<p>Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. valutare la verosimiglianza o la plausibilità di quanto si dice nel testo 2. argomentare a favore o contro il punto di vista dell'autore o di un personaggio 3. confrontare punti di vista differenti espressi nel testo, o in testi diversi, ed esprimere il proprio accordo o disaccordo 4. ragionare sul contenuto del testo per trarne conclusioni o applicazioni che vanno al di là del suo contenuto esplicito 5. valutare l'efficacia comunicativa del testo 6. valutare le scelte stilistiche dell'autore, scelte lessicali e di registro, parole chiave, metafore ecc. 7. valutare la chiarezza e l'organizzazione di una mappa, di una tabella, di un grafico 8. riflettere su come elementi iconografici o tipografici contribuiscono alla comprensione del testo

3.2. *Da L.A.M.P. a LeCO*

Il progetto L.A.M.P. ha coinvolto 20 classi, tra prime e seconde per un totale di 445 studenti del biennio delle scuole secondarie superiori, provenienti da cinque istituti delle province di Avellino e di Salerno con indirizzi di studio differenti: classico (3 classi), scientifico (5 classi), scienze umane (4 classi), scienze applicate (3 classi) e sportivo (1 classe), istituto tecnico-economico (4 classi)¹⁹.

Inoltre, è stata creata una piattaforma digitale di e-learning per monitorare gli andamenti e/o miglioramenti degli studenti.

La piattaforma L.A.M.P., a differenza di quella di LeCo (§ 3.3), comprendeva: 120 testi, appartenenti a diversi generi testuali: narrativa 41%, saggio 26%, poesia 13%, teatro 2%, regolativo e altro 8%, multimediale 10%, equamente suddivisi in tre livelli di difficoltà (iniziale, intermedia, avanzata) e per le due classi del biennio. In accordo con una concezione ampia ed aggiornata di testo, nei materiali di L.A.M.P. sono stati inseriti testi multimediali, quali interviste, servizi del telegiornale o pubblicità, così da aumentare la motivazione degli studenti di scuola secondaria superiore e da indagare al meglio le loro competenze di comprensione su testi di uso quotidiano.

¹⁹ Gli istituti superiori coinvolti nel progetto L.A.M.P. sono: Liceo Statale "V. De Caprariis" di Atripalda (AV), Liceo Statale "Publio Virgilio Marone" di Avellino, Liceo Statale "Regina Margherita" di Salerno, Liceo scientifico "Leonardo Da Vinci" di Vallo della Lucania (SA), Istituto d'Istruzione Superiore "Cenni Marconi" di Vallo della Lucania (SA).

I 120 questionari di comprensione del testo, per un totale di 1227 domande, comprendevano domande per ogni descrittore di competenza: 24% A, 9% B, 28% C, 23% D, 16% E, così distribuite a seconda del tipo di descrittore.

Si è dato vita così ad una piattaforma permanente, dedicata alla formazione del personale docente e degli studenti, sui temi dell'educazione linguistica, con la quale si è in grado, non solo di monitorare i progressi degli studenti, ma anche di valutare le eventuali criticità del processo per poter migliorare le attività formative come vedremo più avanti in LeCo. La piattaforma, infatti, consente all'insegnante di seguire l'andamento del singolo studente e dell'intera classe e di avere alla fine del percorso un quadro dettagliato dei miglioramenti degli alunni e della classe per ogni singola attività, e allo stesso tempo, permette agli studenti di controllare lo sviluppo della *literacy* attraverso esercizi di autocorrezione e un diario personale delle proprie attività. Questa piattaforma può essere, inoltre, utilizzata sia in classe sia nelle attività integrative extracurricolari e di autoapprendimento, previa registrazione con *username* e *password*, ma il nostro augurio futuro è quella di renderla *open source* a tutta la comunità scolastica e scientifica.

La piattaforma nasce, dunque, con un duplice obiettivo: i) allenare gli studenti alle abilità di comprensione del testo in una modalità più dinamica e interattiva; ii) monitorare i loro apprendimenti all'inizio, in corso d'opera e alla fine del progetto. Tale potenziale è nascosto nella possibilità della piattaforma di creare *report* grafici, grazie alle *query*. I *report* sono scaricabili e permettono di delineare gli andamenti delle prestazioni compiute dai singoli studenti rispetto alla classe (prima o seconda), dall'intera classe o dall'istituto di appartenenza, sulla base degli macrodescrittori A, B, C, D, E, dei tipi di testo, delle risposte corrette o sbagliate. In tal modo si dà la possibilità al docente-ricercatore di monitorare l'apprendimento dello studente e/o della classe nelle singole abilità di comprensione e di intervenire sull'azione didattica, qualora fosse necessario, individuando più velocemente le abilità di comprensione che risultano ancora non consolidate. Sia gli insegnanti sia gli studenti hanno dunque un ampio accesso al materiale e possono creare una base di dati *report* per il controllo continuo dei progressi degli allievi per potenziare anche la loro programmazione didattica.

I punti chiave del progetto L.A.M.P. hanno riguardato diverse fasi:

- a) l'individuazione dei bisogni formativi degli insegnanti e degli studenti campani, considerati *low performers* nelle prove INVALSI, per tracciare un quadro didattico, sociolinguistico e più completo sugli istituti coinvolti nella ricerca e individuare le eventuali criticità;
- b) la formazione degli insegnanti, risolta con la progettazione di un calendario di seminari formativi e convegni che hanno promosso interventi migliorativi, grazie al dialogo e al confronto di esperienze in piattaforma che successivamente hanno portato a LeCo;
- c) l'organizzazione delle attività didattiche e la co-progettazione degli insegnanti, insieme ai tutor, nella fase di sperimentazione del progetto a scuola: il vero banco di prova dell'efficacia dell'azione didattica ipotizzata;
- d) la disseminazione scientifica del progetto, durante il convegno "L.A.M.P.: leggere per accedere a mondi possibili. Giornate di formazione tra Scuola e Università" (Salerno, 13-14 dicembre 2016).

Il percorso sperimentale didattico di L.A.M.P. è stato svolto in circa due mesi (da metà ottobre a inizio dicembre 2016) e si è articolato in 30 ore curricolari gestite dalle docenti e 20 laboratoriali extracurricolari svolte in collaborazione con le tutor. Il progetto L.A.M.P., a differenza di LeCo, non ha previsto un protocollo sperimentale, né un syllabo specifico da seguire. Si è scelto di lasciar liberi docenti e tutor nella scelta del numero e del genere di testi e questionari da utilizzare nella fase di sperimentazione didattica. I testi

sono stati individuati sulla base degli argomenti affrontati nel curriculum scolastico, calibrati sul livello della classe e sui bisogni formativi degli studenti. L'unico punto fermo per valutare il processo messo in atto dai cinque istituti è stato sottoporre gli studenti ad un test iniziale e finale. I test scelti presentano caratteristiche simili, sono saggi, hanno lo stesso numero di domande e lo stesso numero di descrittori di competenza. –Essi differiscono solo nei livelli di difficoltà (iniziale per il test di ingresso e avanzato per quello finale) e nel tipo di domande che per le classi prime sono focalizzate sul saper comprendere il senso generale del testo (A), mentre per le classi seconde più incentrate sul saper individuare le catene anaforiche (B) e fare inferenze (C).

Il risultato più importante raggiunto da L.A.M.P. è stato il netto miglioramento nelle prestazioni degli studenti degli istituti tecnico-professionali, che in poco tempo sono passati dal 53% al 59% di risposte corrette. La grande soddisfazione condivisa da tutto il gruppo delle insegnanti ha reso evidente la potenzialità di sviluppo non solo degli allievi, ma anche delle attività proposte.

LeCo è partito dall'esperienza precedente, cercando di raggiungere obiettivi, metodologicamente più strutturati, per i contenuti della piattaforma e la sua fruibilità. Abbiamo dunque svolto:

- 1) una revisione generale e globale del database di testi e dei questionari presenti in L.A.M.P. e creazione del nuovo *corpus* LeCo con l'aggiunta di 35 nuovi testi e questionari, per bilanciare il numero dei tipi testuali;
- 2) un'integrazione, riformulazione e ricollocazione delle domande appartenenti ai descrittori B e E per potenziare le domande che hanno avuto maggiori risposte sbagliate in L.A.M.P. ed eliminare possibili ambiguità nelle domande stesse;
- 3) una fase di co-progettazione con gli insegnanti di un *curriculum* e protocollo sperimentale per la verifica della funzionalità didattica di LeCo, anche in modalità DAD, dato il periodo di pandemia di Covid-19.

Gli insegnanti hanno lavorato, come si leggerà più oltre, in un percorso di didattica-laboratoriale in cui hanno alternato momenti di riflessione linguistica e metalinguistica, adattando l'attività alle esigenze e ai bisogni formativi degli alunni, e ci hanno suggerito di ipotizzare delle strategie compensative soprattutto per gli studenti BES per aumentare l'accessibilità in LeCo.

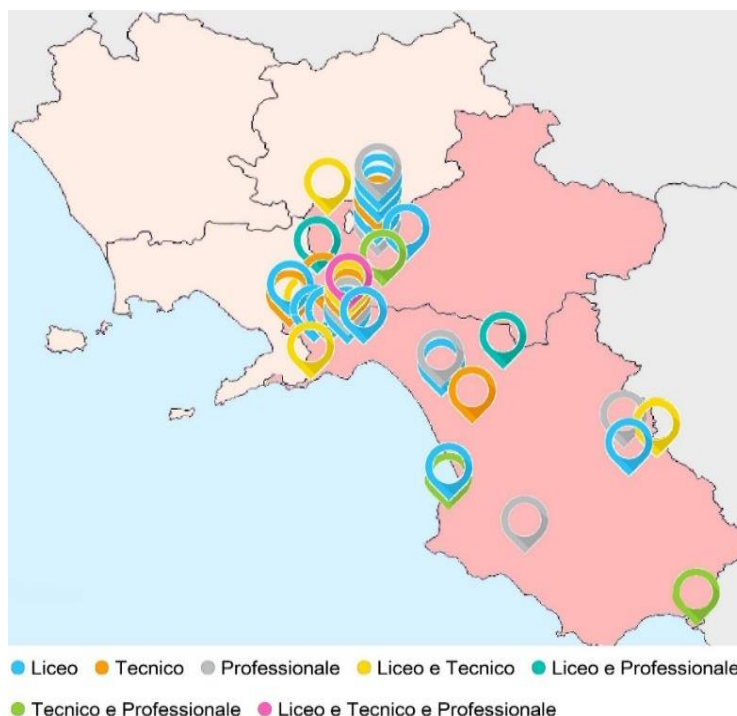
Alla luce di queste considerazioni esperienziali, il progetto LeCo non si è concluso, ma si è aperto verso un'altra prospettiva, più inclusiva, che si è concretizzata, da un lato, con il calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE sull'intero *corpus* LeCo per segnalare i testi più leggibili e, dall'altro, con l'implementazione dell'audiolettura dei testi individuati più comprensibili dagli studenti BES. LeCo non è quindi più la tappa conclusiva di questo lungo percorso, ma l'inizio di una nuova fase di progettazione che porterà ad una versione multimediale *Ascoltare e Comprendere* in cui saranno inseriti testi orali, multimodali e con nuove attività incentrate sulla comprensione dell'ascolto.

3.3. *LeCo: il percorso di formazione e co-progettazione didattica*

Nel progetto LeCo sono state coinvolte diverse scuole tra Licei (12), Istituti tecnici (5), Istituti professionali (6), Istituti tecnici e professionali (3), Istituti tecnici e professionali fusi con Licei (8) sparse su un territorio campano più esteso, rispetto alle scuole di L.A.M.P., e più diversificato dal punto di vista socioeconomico e linguistico come mostra la Figura 1: per la provincia di Salerno, le scuole interessate appartengono della zona Costiera Amalfitana, zona dell'Agro Nocerino-Sarnese, zona della Piana del Sele e Vallo

di Diano, zona Cilento, e per Avellino, zona città e zona provincia²⁰. In totale hanno partecipato 66 docenti e 1376 studenti del biennio di seconda superiore.

Figura 2: *Il bacino geografico delle scuole partecipanti al progetto LeCo*



Le attività alla base della sperimentazione sono state divise in tre fasi, tutte e tre svolte in un arco temporale di due anni (da giugno 2019 a dicembre 2021, con una interruzione nei primi tre trimestri del 2020 a causa delle difficoltà generate dall'emergenza Covid19):

1. Formazione: formazione dei/delle 66 docenti coinvolti nel progetto;
2. Co-progettazione: collaborazione tra insegnanti di scuola e i loro tutor per la definizione del programma di attività da svolgere con gli studenti;
3. Attività didattico-laboratoriali: attuazione del programma didattico-laboratoriale da parte dei/delle docenti nelle rispettive classi.

La fase di formazione (1) è stata svolta nel periodo giugno-settembre 2019, per un totale di 15 ore suddivise in 5 incontri. Gli incontri prevedevano delle lezioni frontali interattive svolte nella sede dell'Università di Salerno. Lo scopo di questa fase è stato quello di formare gli insegnanti sul quadro teorico di riferimento comune e delle tecniche alla base del progetto, stimolando non solo la riflessione sui processi cognitivi ritenuti essenziali alla lettura e alla comprensione di testi, ma anche la valutazione di tecniche efficaci per l'insegnamento in aula e l'anticipazione di potenziali problemi di attuazione nel contatto con gli studenti. A questo proposito, gli incontri della fase di formazione hanno riguardato da un lato la presentazione di tali teorie e tecniche e, dall'altro, la produzione di simulazioni guidate di attività didattiche e di esercitazione da destinarsi alle classi.

²⁰ L'elenco completo degli istituti si può trovare all'indirizzo:
<https://sites.google.com/unisa.it/convegnoalphamenteunisa/le-scuole>.

La fase di co-progettazione (2) è stata svolta attraverso degli incontri virtuali e attività autonome degli insegnanti, per un totale di 10 ore. Lo scopo generale di questa fase è stato quello di progettare, insieme ai docenti di scuola, una serie di attività da svolgere poi durante la fase didattico-laboratoriale. Nello specifico, i 66 insegnanti coinvolti nel progetto sono stati suddivisi in 5 gruppi, ognuno dei quali è stato affidato a un tutor, lavorando al fine di i) individuare eventuali punti critici sia alla base delle competenze di lettura e comprensione dei loro studenti, sia dal punto di vista dei percorsi scolastici previsti e ii) costruire dei percorsi didattici per affrontare le criticità individuate e relativi metodi di monitoraggio dell'andamento dei singoli studenti e delle classi.

Le singole attività di co-progettazione sono state svolte secondo uno schema rigidamente condiviso dai 5 gruppi di insegnanti, al fine di mantenere una generale stabilità di condizioni tra tutti i partecipanti alla sperimentazione e, quindi, comparabilità dei risultati finali. In particolare, le prime 4 ore di attività (2 incontri a distanza da 2 ore) sono state dedicate alla discussione sulle applicazioni concrete delle teorie e delle tecniche introdotte durante la fase di formazione e alla presentazione ai docenti di materiali potenzialmente utili alla fase di sperimentazione. Per questa fase ci siamo serviti dei materiali presenti nella piattaforma LeCo (vd § 3.3.1 successivo). I testi e le attività di esercitazione già presenti nella piattaforma sono stati sottoposti agli insegnanti allo scopo di stimolare una discussione sulla possibilità non solo di migliorarne i contenuti ma anche di prevedere una serie di attività utili da poter somministrare agli studenti durante la fase didattico-laboratoriale.

Il *feedback* fornito dagli insegnanti sui materiali è stato poi raccolto e utilizzato per la costruzione delle attività concrete, comuni a tutti i gruppi, da svolgersi direttamente con gli studenti. Il punto di vista degli insegnanti, data la loro posizione in contatto diretto con gli studenti coinvolti nel progetto, nonché la loro esperienza nella gestione delle classi, è stato considerato cruciale in questa fase. Riportiamo di seguito alcuni esempi di *feedback* sui materiali riguardanti le proposte di testi da selezionare per la sperimentazione didattica e le attività collaterali al programma vero e proprio.

Questa insegnante di un istituto tecnico, ad esempio, propone di stimolare prima di tutto la curiosità dei ragazzi attraverso la scelta di testi nei quali vengono affrontati temi di interesse per loro. In relazione alla selezione di brani proposta, infatti scrive:

La scelta è ricaduta su questi brani [...] perché ho ritenuto che ognuno di essi, più di altri potesse catturare e stimolare la curiosità, e quindi la motivazione degli alunni [...] di istituti tecnici e professionali, poco inclini alle materie dell'asse linguistico letterario.

E, più avanti, in relazione alla scelta specifica del testo *Città come deserto sovraffollato*, scrive: «non semplice, ma l'ho scelto perché la tematica affrontata poneva una serie di riflessioni importanti per gli alunni quali la mancanza di punti di riferimento». E ancora sul testo *Sars: sintomi e cure*: «l'ho scelto in quanto attuale al momento che stiamo vivendo».

Un'altra insegnante propone invece la scelta del brano *L'esperienza Erasmus a vent'anni dall'inizio del Programma*, definendo il tema trattato come «interessante e importante per il futuro di adolescenti [...] poiché mostra loro proposte formative a livello europeo e dunque un'Europa come entità presente che si interseca nella loro vita», quindi insistendo sulla scelta di attività mirate non solo allo sviluppo delle capacità di comprensione dei ragazzi, ma anche a formare e a informare su altri aspetti importanti per il loro futuro.

Altri insegnanti, invece, invitano a prestare attenzione alle potenziali difficoltà relative ad alcuni testi presenti in piattaforma, scrivendo:

Il Testo 14 “Decameron I.1” contenente alcuni stralci dalla novella di Ser Ciappelletto, presenta una serie di difficoltà lessicali notevoli per un alunno del biennio e quindi lo classificherei di livello certamente “avanzato” piuttosto che “intermedio”; le difficoltà di decodifica e comprensione vengono poi amplificate dal questionario che pone agli alunni due complessi quesiti lessicali, con ‘distrattori’ che non consentono sempre una corretta deduzione del significato dal contesto.

Oppure, a proposito del testo *Conversazioni in Sicilia*:

Il testo, benché corredato di immagine, ausilio sempre prezioso, si offre a riflessioni (libertà/dittatura) ancora lontane dal panorama argomentativo affrontato se non nell’ultima classe della scuola secondaria di I grado. La comprensione del testo non può prescindere dal contesto di riferimento del testo stesso.

Questi giudizi sono stati raccolti e analizzati allo scopo di tenere conto delle opinioni e dell’esperienza degli insegnanti per la definizione di un curriculum da seguire nella fase successiva, cioè nella fase di attuazione del programma didattico nelle classi di studenti. Il syllabo, spiegato nel dettaglio nei paragrafi successivi, è stato poi sottoposto agli insegnanti durante un ultimo incontro (2 ore) della fase di co-progettazione. Quest’ultimo incontro ha quindi avuto l’obiettivo di fornire agli insegnanti delle indicazioni precise sull’attuazione delle attività didattico-laboratoriali.

Queste 4 ore preliminari sono state seguite da altre 4 ore di lavoro autonomo da parte degli insegnanti. In particolare, agli insegnanti è stato chiesto di analizzare attentamente il materiale presente in piattaforma allo scopo di individuare esercizi riguardanti potenziali punti deboli per i loro studenti e fare delle proposte di attività didattiche per la loro formazione e miglioramenti o integrazioni agli esercizi presenti nella piattaforma. Il *feedback* fornito dagli insegnanti sui materiali è stato poi raccolto e utilizzato per la costruzione delle attività concrete, comuni a tutti i gruppi, da svolgersi direttamente con gli studenti. Il punto di vista degli insegnanti, data la loro posizione in contatto diretto con gli studenti coinvolti nel progetto, nonché la loro esperienza nella gestione delle classi, è stato considerato cruciale in questa fase.

Durante le attività didattico-laboratoriali (3), le 66 classi hanno operato in due *tranche* temporalmente distinte (la Fase 1 nel periodo ottobre-dicembre 2020 e la Fase 2 nel periodo aprile-settembre 2021) ma totalmente sovrapponibili rispetto alle modalità di svolgimento e ai contenuti del curriculum seguito. Tutte le classi, composte da un minimo di 4 a un massimo di 24 studenti e studentesse dello stesso istituto di provenienza, sono state costituite *ad hoc* inglobando ragazzi e ragazze del biennio indicati come *low performer* dai/dalle loro docenti di italiano e/o dirigenti scolastici. Ad ogni insegnante dei 5 gruppi formati in fase di co-progettazione sono state affidate una o due classi del proprio istituto di riferimento, con le quali hanno lavorato seguendo un calendario stilato autonomamente. Data la situazione di emergenza pandemica, tutte le attività didattico-laboratoriali sono state svolte a distanza attraverso l’impiego congiunto delle piattaforme scelte dai singoli istituti per la DAD (*Google Meet*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, ecc.) e la piattaforma LeCo. Come vedremo, tutte le attività sono state organizzate in 5 unità da 4 o 5 ore, ognuna delle quali presentava una fase preliminare di spiegazione degli argomenti teorici da parte degli insegnanti e una fase laboratoriale di esercitazione pratica sui testi selezionati e svolta attraverso la piattaforma LeCo.

Il paragrafo successivo fornirà una descrizione dei contenuti didattici della piattaforma e della sua struttura.

3.4. LeCo: I testi e i livelli di progressione

La piattaforma LeCo contiene 155 testi di vario tipo e genere (testi narrativi, regolativi, saggi, poesia, multimedia, teatro, cronaca) corredati dai relativi questionari di comprensione.

I 155 testi presenti in piattaforma sono distribuiti in tre livelli di difficoltà (44 iniziale, 67 intermedio, 44 avanzato), in modo da consentire agli utenti di allenare e monitorare le proprie competenze partendo da testi più semplici fino ad arrivare a quelli più complessi.

Oltre che per livello di difficoltà, i testi si differenziano anche per il genere testuale con una rappresentatività del 32,90% per i testi letterario-narrativi; 33,55% per i saggi espositivi o argomentativi continui e non continui, 15,48% per i testi di generi minori (etichettati come «altro») come i testi regolativi (ricette, istruzioni, ecc.), la cronaca, le interviste, guide, voci enciclopediche, ecc.; 10,32% per i testi poetici, 6,45% per i testi audiovisivi (etichettati come «multimedia»), 1,29% per i testi scenico-teatrali. In Tabella 2 sono riportate le percentuali di rappresentatività per ogni tipo di testo identificato in piattaforma rispetto ai tre livelli di difficoltà.

Tabella 1. Percentuale di testi di livello iniziale, intermedio, avanzato per tipologia in LeCo

	Narrativa	Saggio	Poesia	Multimedia	Altro	Teatro	N. testi
Iniziale	39,22%	17,31%	31,25%	40,00%	25,00%	0	44
Intermedio	31,37%	51,92%	43,75%	40,00%	50,00%	50,00%	67
Avanzato	29,41%	30,77%	25,00%	20,00%	25,00%	50,00%	44

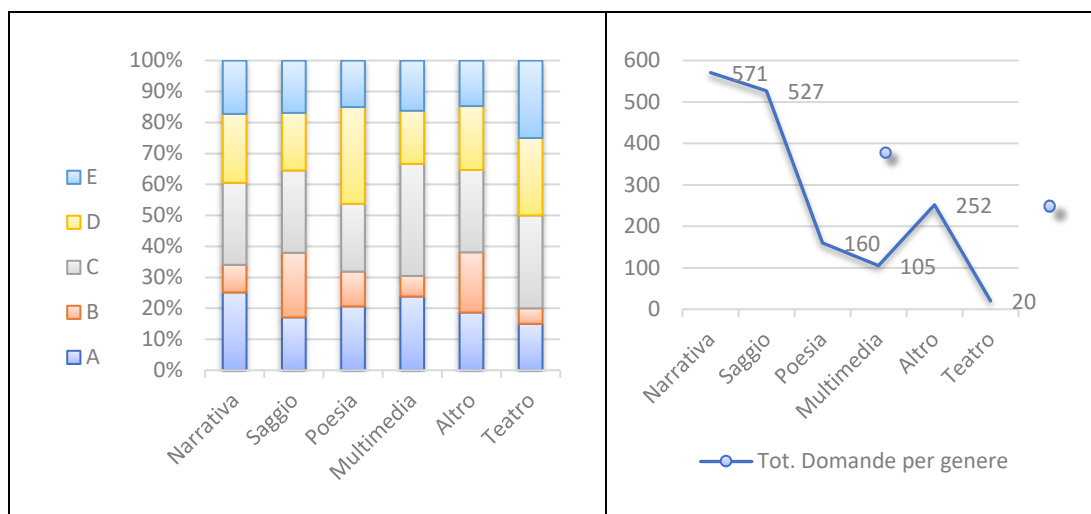
Per quanto concerne i questionari di corredo ai testi, questi si presentano come test a risposta multipla composti da un minimo di 9 a un massimo di 13 domande con 5 opzioni di risposta ciascuna. Tutte le domande sono orientate al potenziamento di una delle abilità previste dai cinque macro-descrittori presentati precedentemente e di conseguenza sono etichettate con le lettere del descrittore di riferimento (A, B, C, D, E). Attualmente la piattaforma conta 1581 domande, di cui il 20,72% di tipo A, il 14,70% di tipo B, il 26,68% di tipo C, il 21,29% di tipo D, il 16,60% di tipo E.

In Tabella 2 sono riportate le percentuali di rappresentatività per ogni tipo di domanda e per ogni genere testuale rispetto al totale delle domande presenti in piattaforma, mentre la Figura 2 mostra la distribuzione delle domande rispetto ai tipi A, B, C, D, E in relazione al totale delle domande di ognuno dei sei gruppi di testi identificati in piattaforma.

Tabella 2. Percentuale di tipologie di domande per genere testuale sul totale delle domande presenti in LeCo

Descrittore	Narrativa	Saggio	Poesia	Multimedia	Altro	Teatro	Tot. domande
A	8,22%	5,69%	2,09%	1,58%	2,97%	0,19%	328
B	2,91%	6,96%	1,14%	0,44%	3,10%	0,06%	231
C	8,67%	8,86%	2,21%	2,40%	4,24%	0,38%	423
D	7,27%	6,20%	3,16%	1,14%	3,29%	0,32%	338
E	5,63%	5,63%	1,52%	1,08%	2,34%	0,32%	261

Figura 3: Rappresentatività dei tipi di domanda per ogni genere testuale



4. CURRICOLO E PROTOCOLLO SPERIMENTALE

Come già anticipato, a partire dal lavoro svolto nelle fasi di formazione e co-progettazione, abbiamo creato un curriculum sperimentale per verificare insieme agli insegnanti la funzionalità didattica di LeCo.

Il curriculum è stato progettato distribuendo le 25 ore di lavoro previste dal progetto in 5 unità didattiche che corrispondono ai 5 descrittori precedentemente presentati, a cui si aggiungono un test iniziale (somministrato prima dell'avvio delle attività previste dalle 5 unità al fine di misurare e comparare il livello di competenza iniziale degli studenti e delle studentesse) e un test finale (somministrato dopo il completamento delle attività curriculari previste dalle 5 unità).

Ogni unità didattica corrisponde a 5 ore di lavoro complessive, 3 di didattica e 2 di laboratorio, e presenta una struttura bipartita in cui la fase di didattica è propedeutica alla fase laboratoriale. Nell'affrontare ogni unità didattica, i/le docenti hanno spiegato tutti gli argomenti dell'unità didattica in questione e successivamente hanno autorizzato²¹ lo svolgimento dei relativi questionari in piattaforma. Le unità didattiche sono state affrontate nell'ordine dato (da 1 a 5), così come lo sono stati gli argomenti del sillabo e i questionari del corpus.

L'elaborazione del curriculum ha avuto origine dal confronto serrato con i/le docenti ed è stata modellata sulla base dei descrittori di competenze. Il curriculum proposto ai/alle docenti si compone di due parti tra loro complementari e interdipendenti, denominate rispettivamente *sillabo* e *corpus*. Il sillabo comprende l'insieme degli argomenti trattati dai docenti nella fase di didattica nel corso delle lezioni frontali. Il *corpus*, invece, comprende l'insieme dei testi e dei relativi questionari sottoposti agli studenti e alle studentesse come esercitazioni nelle ore di laboratorio. Il sillabo e il *corpus* non rappresentano due parti del curriculum autonome e separate. Al contrario, ad ogni sezione del sillabo è stato associato un gruppo di questionari del *corpus*, completando la fase di introduzione teorica e

²¹ Tutti i testi con questionario selezionati per il curriculum sperimentale sono stati oscurati agli studenti e alle studentesse partecipanti alla sperimentazione grazie ad una apposita funzionalità prevista dalla piattaforma LeCo. Soltanto al termine delle spiegazioni frontali gli/le insegnanti hanno abilitato i testi con questionario elencati per quella specifica unità, rendendoli così visibili ed eseguibili da parte dei loro allievi e delle loro allieve.

svolgimento degli argomenti complessivi della singola unità con la loro messa in pratica nello svolgimento degli esercizi previsti.

La scelta di integrare didattica e attività laboratoriali all'interno di ogni singola unità, piuttosto che considerarle come due blocchi operativi distinti, si basa su alcune riflessioni condotte nell'ambito della didattica delle lingue, e in particolare della didattica dell'italiano LS/L2 (Vedovelli, 2009; Diadori, 2015; Danesi *et al.*, 2018), dove, adottando un approccio glottodidattico centrato sul testo, gli interventi didattici vengono articolati in «unità di lavoro» (dette anche «unità didattiche»), intese come una sequenza strutturata di interazioni didattico-comunicative tra docente e discenti che costituiscono una tappa in sé conclusa, seppur ulteriormente raccordabile, di un percorso organico di apprendimento guidato.

Coerentemente con il modello di Diadori (2015: 77), le nostre unità di lavoro sono state articolate in tre fasi:

- (i) *introduzione*: esposizione dei/delle discenti a un testo scelto a partire dal materiale integrativo fornito per ogni unità al fine di stimolare la riflessione metatestuale, metalinguistica, enciclopedica richiesta per affrontare gli argomenti dell'unità;
- (ii) *svolgimento*: spiegazione frontale degli argomenti previsti dal syllabo e ulteriori attività di esercitazione scelte dai/dalle docenti tra quelle fornite nel materiale integrativo in base alle esigenze delle classi;
- (iii) *conclusione*: svolgimento in piattaforma dei test del *corpus* sperimentale e successiva correzione e discussione con la classe.

Per quanto concerne il metodo e le tecniche di insegnamento seguiti durante le spiegazioni, i/le docenti hanno potuto optare per ciò che fosse più congeniale alla classe da loro seguita. Per facilitare il loro compito e fornire un quadro teorico comune a cui potessero fare univocamente riferimento, per ogni unità didattica sono state fornite sia delle letture esplicative di ogni argomento sia ulteriori testi ed esercitazioni (tratte sia da *LeCo* che da altre fonti) da usare come spunti induttivi per la didattica o come esercizi preparatori alla somministrazione dei test dell'unità didattica.

4.1. *Il syllabo*

Una volta scelto il modello dell'unità di lavoro e identificato i 5 nuclei didattici intorno ai quali strutturare le 5 unità previste dal curriculum si è proceduto alla selezione degli argomenti da includere nel syllabo didattico. Tale selezione è stata orientata e vincolata dalla concomitanza di diverse necessità: affrontare i nodi didattici rilevati dai/dalle docenti nelle fasi di formazione e coprogettazione relativamente alle proprie classi di riferimento; conciliare la trattabilità degli argomenti selezionati con la scansione e i limiti temporali previsti dal progetto *LeCo*; conciliare interessi e metodi di ricerca diversi ma specifici dei diversi gruppi di lavoro coinvolti.

Il punto di partenza per l'operazione di sintesi e selezione degli argomenti del syllabo è stato quello di stilare una lista dei principali problemi segnalati dai/delle docenti rispetto alle debolezze degli studenti e delle studentesse nelle prove di comprensione del testo. Abbiamo così individuato le seguenti aree di intervento:

- a) capacità di identificare il significato e lo scopo di un testo nella sua interezza;
- b) riconoscimento delle diverse funzioni dei connettivi testuali e dei segni di interpunzione;
- c) tracciamento delle catene anaforiche;

- d) potenziamento della competenza lessicale;
- e) capacità di valutare l'adeguatezza del registro o dello stile in cui il testo è redatto;
- f) capacità di individuazione e collegamento tra informazioni (tratte sia dal testo che dalla enciclopedia personale);
- g) riconoscimento delle caratteristiche fondamentali del testo letterario (aspetti retorici e narratologici);
- h) capacità di produrre interpretazioni e riflessioni sul testo, in particolare letterario.

Trattandosi di temi ampiamente rappresentati nella lista di descrittori elaborata da Basile (2016), si è deciso di affrontarli seguendo lo stesso schema di trattazione. Questo ci ha consentito di articolare il syllabo imitando l'alternarsi di processi *top-down* e *bottom-up* che sono caratteristici del processo di comprensione del testo. In effetti, come si può evincere dalla lista degli argomenti del syllabo definitivo riportata di seguito, nel disporre gli argomenti scelti nelle varie unità, abbiamo cercato di applicare un processo riflessivo a spirale, in base al quale, partendo dalla dimensione linguistico-testuale, si passa dal generale (Unità 1) al particolare testuale, semantico, e lessico-sintattico (Unità 2, 3, 4), per poi ritornare alla riflessione generale spostandosi verso un livello extralinguistico ed extra-testuale (Unità 5).

UNITÀ 1 – Descrittore A

- a) Che cos'è un testo e quanti tipi di testo esistono?
- b) In che modo riconoscere il tipo testuale orienta l'interpretazione del testo?
- c) Il testo letterario e i suoi generi.

UNITÀ 2 – Descrittore B

- a) Che cos'è la coesione?
- b) Fenomeni di coesione: catene anaforiche e le relazioni di identità.
- c) Fenomeni di coesione: i connettivi frasali e testuali.
- d) La punteggiatura.
- e) Le figure retoriche di costruzione (chiasmo, climax, anafora, anastrofe ecc.)

UNITÀ 3 – Descrittore C

- a) Che cos'è la coerenza²²?
- b) Le inferenze.

UNITÀ 4 – Descrittore D

- a) Aspetti lessicali: riflessione sulle parole dell'italiano e sulle relazioni che intercorrono tra esse.
- b) Dal significato letterale al parlar figurato (le figure retoriche di significato: metafora, perifrasi, similitudine, ossimoro ecc.).

UNITÀ 5 – Descrittore E

- a) Registro e stile.
- b) La nozione di adeguatezza.

²² Seppur inserita tra gli elementi del descrittore B, affrontato nell'Unità 2, la coerenza è stata trattata nell'Unità 3 insieme al tema delle inferenze per bilanciare le ore di didattica delle due unità in questione.

Ricordiamo che le unità didattiche sono state affrontate da tutte le classi nell'ordine dato, così come lo sono stati gli argomenti del syllabo sopra riportato.

4.2. *Il corpus*

Per ogni singola unità del syllabo sono stati selezionati sei testi dalla piattaforma LeCo da somministrare agli studenti e alle studentesse per lo svolgimento dei relativi questionari. I criteri utilizzati per la selezione dei testi sono stati:

- 1) rappresentatività dei principali tipi e i generi testuali;
- 2) rappresentatività di tutti i descrittori con predominanza numerica di domande del descrittore dell'unità;
- 3) livello di difficoltà di testo e questionario proporzionale al punto del programma.

Rispetto a 1), per ciascuna unità didattica sono stati proposti 6 testi, che le classi hanno affrontato rigorosamente nell'ordine dato. Le sequenze di tipi testuali sono diverse per ogni unità e sono state randomizzate al fine di ridurre al minimo gli effetti dei fenomeni di interferenza.

Per quanto concerne 2), i testi sono stati selezionati anche considerando il grado di rappresentatività del questionario rispetto agli argomenti dell'unità. I sei questionari, dunque, presentano un numero maggiore di domande rappresentative del descrittore a cui è dedicata l'unità, pur garantendo rappresentatività a domande relative agli altri descrittori. Ciò ci ha permesso di volta in volta di focalizzare l'attenzione sui processi relativi al descrittore dell'unità e contemporaneamente di richiamare implicitamente le problematiche relative a descrittori già trattati (rafforzando quindi le competenze già acquisite) o ancora da trattare (stimolando una riflessione preliminare e il *noticing* dei processi formalizzati nelle unità successive).

Rispetto a 3), i testi sono stati distribuiti nelle 5 unità in modo da aumentare in maniera graduale il livello di difficoltà degli esercizi. Si noti che in ogni unità sono stati anche inseriti uno o due testi di difficoltà superiore o inferiore rispetto alla media dell'unità allo scopo di controllare l'effettiva adeguatezza del livello attribuito all'unità rispetto al percorso prospettato dal curriculum. In appendice si riporta l'elenco completo dei testi con questionario somministrati agli studenti e alle studentesse nelle ore di laboratorio in ognuna delle unità affrontate, corredato da informazioni relative al tipo e al genere testuale, al livello di difficoltà, alla continuità e al mezzo di produzione. Per ciascuno dei questionari dei test iniziali e finali, così come per quelli previsti per ogni unità, gli studenti e le studentesse hanno avuto a disposizione 20 minuti per ultimare la prova (tempo calcolato sulla base delle indicazioni INVALSI). Per maggiori dettagli sulla composizione dei questionari e sulla loro rappresentatività rispetto ai descrittori A, B, C, D, E, rimandiamo ai dati forniti in appendice.

4.3. *Primi dati e valutazione*

In questa sezione presentiamo i risultati generali della sperimentazione relativa alle attività svolte nella Fase 1. Dati più dettagliati sui risultati ottenuti nella comprensione dei saggi espositivi e dei testi letterari sono presentati nei contributi di Buoniconto e di Bottone in questa monografia.

Per testare la validità della nostra proposta educativa, abbiamo confrontato i risultati ottenuti nei test iniziali e nei test finali dagli studenti e dalle studentesse che hanno preso

parte alla sperimentazione in Fase 1. I dati che presentiamo in questo paragrafo fanno riferimento a un campione più ristretto rispetto a quanti hanno inizialmente aderito al percorso sperimentale. Sono stati infatti esclusi dal campione:

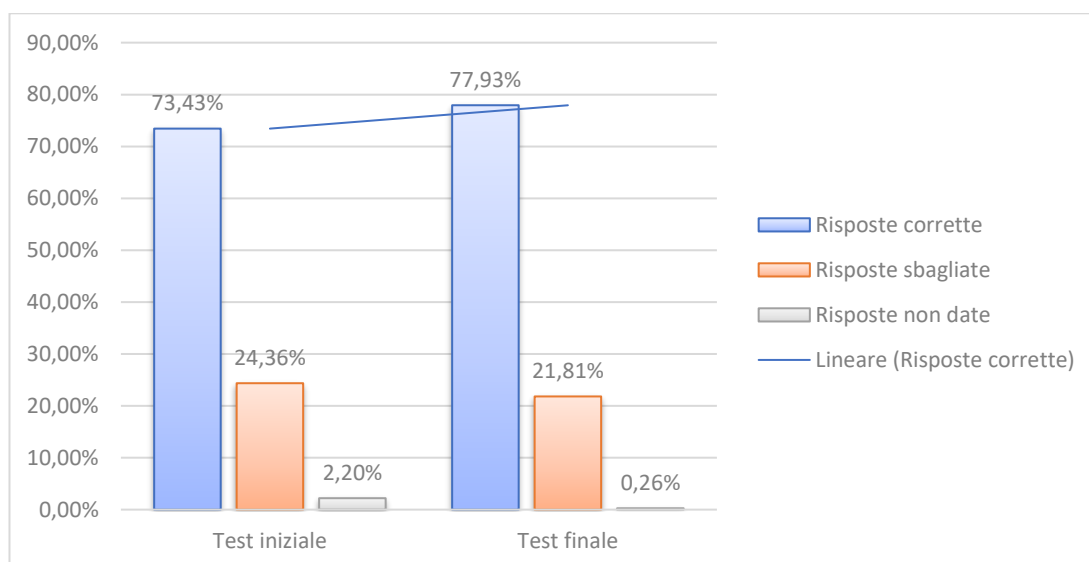
- a) coloro che non hanno partecipato con costanza alle attività didattico-laboratoriali, prendendo parte saltuariamente alle lezioni frontali relative agli argomenti del syllabo o interrompendo la sperimentazione prima della fine delle attività previste dal curriculum;
- b) coloro che hanno un numero di test inferiore o superiore ai 38 previsti dal curriculum sperimentale;
- c) coloro che hanno svolto dei test in piattaforma diversi da quelli indicati nel *corpus* e/o in ordine diverso da quello previsto dal protocollo.

Dei 991 studenti e studentesse inizialmente coinvolti, soltanto 390 hanno portato a termine il programma sperimentale in maniera conforme alle indicazioni (pari al 39,5% del totale), rientrando così nel campione di riferimento della nostra analisi²³.

Il raffronto tra i risultati ottenuti nel test iniziale e quelli ottenuti nei questionari del testo letterario-narrativo ed espositivo non continuo nel test finale, mostrano un tendenziale miglioramento delle *performance* degli studenti e delle studentesse del campione. Osservando la Figura 3, infatti, notiamo come, rispetto alla totalità delle domande, il numero di risposte esatte date nel test finale sia aumentato del 4,5%, mentre quello delle risposte sbagliate è diminuito mediamente del 2,55%, così come le occorrenze di non risposta, con un calo dell'1.94%.

Il test del t appaiato applicato alle atrici riportanti i valori normalizzati relativi alle risposte esatte conferma la significatività statistica dei dati medi qui presentati ($t = 2.326$ [DIMENSIONI], $p = 0,01$ e intervallo fiduciale del 98%).

Figura 4. *Confronto dei risultati nel test iniziale e nel test finale*



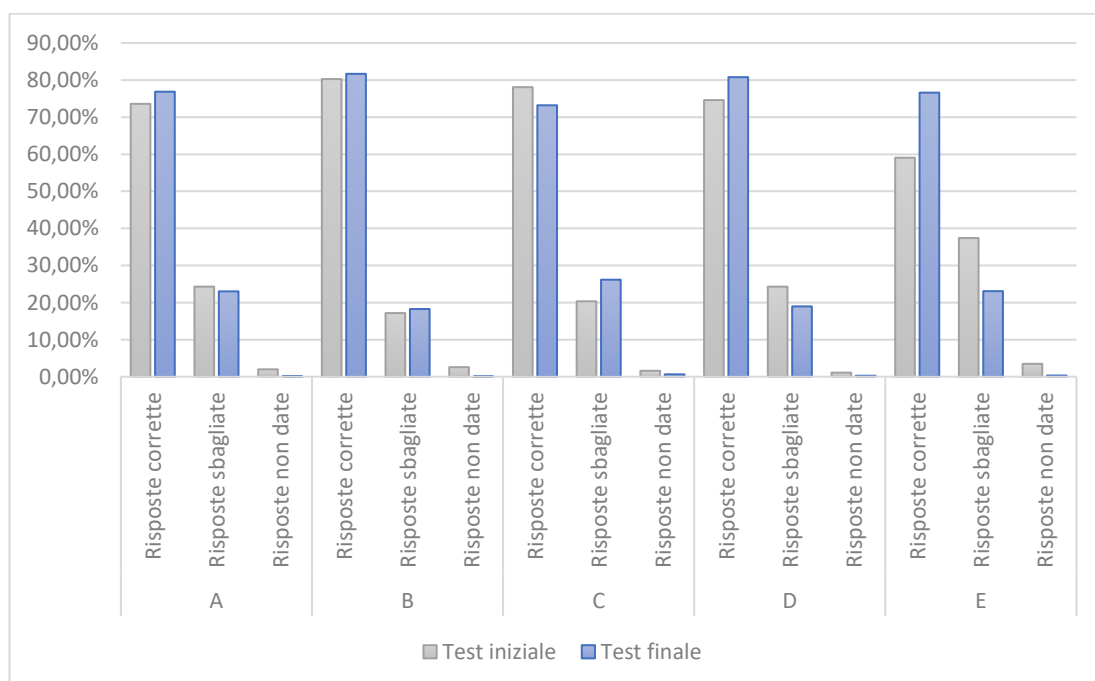
²³ Occorre qui ricordare che la sperimentazione attuata in Fase 1 è stata svolta interamente a distanza nel pieno dell'emergenza pandemica. Ciò ha comportato non pochi problemi rispetto al completamento del percorso curricolare nonché del monitoraggio della correttezza procedurale rispetto alle modalità di erogazione e svolgimento dei test.

Il miglioramento appare ancora più significativo se si considera il diverso livello di difficoltà tra i test d'accesso (livello iniziale) e i test finali (livello avanzato): all'aumentare del coefficiente di difficoltà, infatti, la performance degli studenti e delle studentesse avrebbe restituito un risultato positivo anche con una differenza tra le medie del test iniziale e del test finale uguale a 0. L'andamento tendenzialmente migliorativo viene confermato anche dalla comparazione dei risultati ottenuti nei due test rispetto ai 5 descrittori a cui fanno riferimento le domande del questionario.

I dati della Figura 4 ci mostrano come per ognuno dei 5 descrittori (ad eccezione di C), la percentuale di risposte corrette aumenti nel test d'uscita, così come le percentuali di risposte sbagliate e di risposte non date diminuiscono rispetto al test iniziale. In particolare, rispetto al descrittore A, i test d'uscita presentano il 3,34% in più delle risposte esatte, contro una diminuzione dell'1,30% delle risposte sbagliate e del 2% delle risposte non date. Le domande relative al descrittore B mostrano un lieve incremento della media delle risposte esatte (1,44%) e delle risposte sbagliate (1,08%) a scapito della media di risposte non date (-2,52%).

I descrittori D ed E sono quelli che mostrano i maggiori margini di miglioramento. Nel primo caso la differenza tra le medie delle risposte tra il test d'entrata e il test d'uscita è del +6,17% per le risposte esatte, con un decremento del 5,33% delle risposte sbagliate e dello 0,84% delle risposte non date. Similmente, le domande E mostrano il 17,48% di risposte esatte in più nel test finale, con una diminuzione delle risposte sbagliate uguale al 14,33% e del 3,15% per le risposte non date.

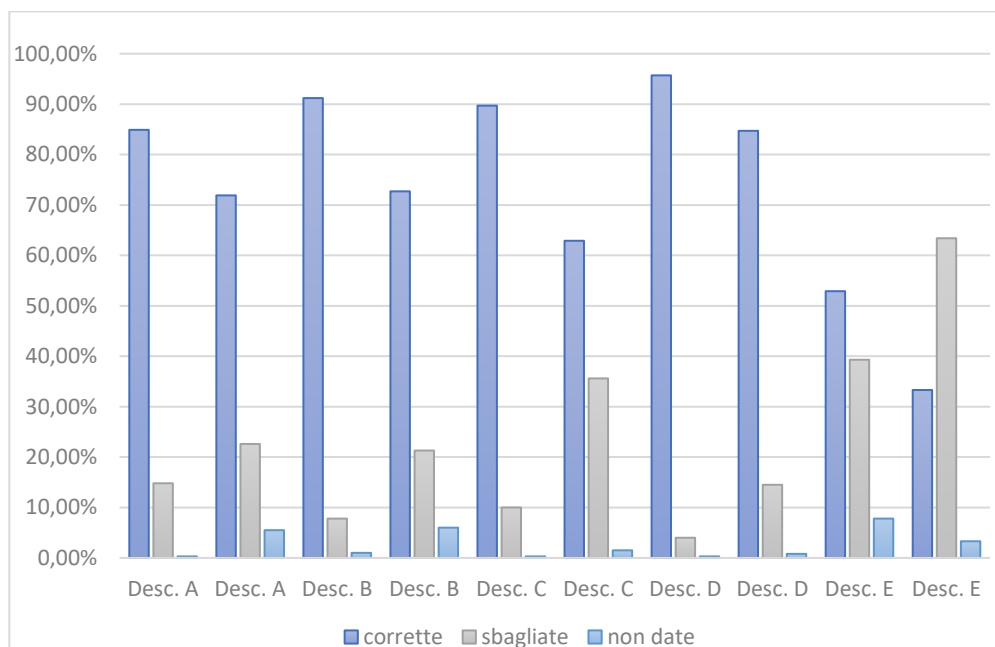
Figura 5. Confronto dei risultati nel test iniziale e nel test finale rispetto alle abilità identificate dai descrittori A, B, C, D, E.



Per quanto concerne più in particolare il testo letterario in prosa, prendendo in considerazione le singole domande dei questionari iniziale e finale, si riscontra nelle prestazioni degli studenti il medesimo significativo miglioramento individuato a livello generale. Come si può ben vedere dalla Figura 5, il test iniziale mostra una percentuale di risposte corrette al di sopra del 60% per i quesiti associati ai descrittori A, B, C, D; mentre

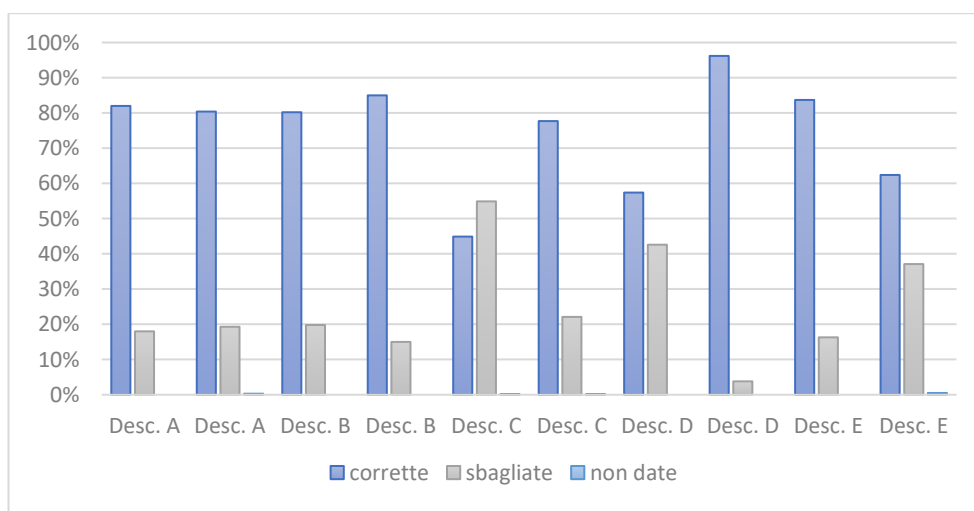
tale percentuale scende al di sotto del 60% per entrambi i quesiti associati al descrittore E (52,9% e 33,3%), evidenziando una sostanziale criticità delle abilità di interpretazione e riflessione.

Figura 5. Risposte degli studenti a ognuna delle dieci domande del questionario iniziale con relativo descrittore del testo letterario in prosa



I risultati del test finale (Figura 6) indicano notevoli progressi proprio nella sfera del descrittore E, tanto più se si considera che esso ha un livello avanzato di difficoltà (la percentuale di risposte corrette si attesta infatti al 62,4% e all'83,7%). Medesimo discorso per i restanti descrittori che, tranne in due casi (riguardanti le capacità inferenziali e lessicali), recano percentuali di risposte corrette al di sopra del 75%.

Figura 6. Risposte degli studenti a ognuna delle dieci domande del questionario finale con relativo descrittore del testo letterario in prosa



5. UN PRIMO BILANCIO

I progetti che abbiamo presentato hanno coinvolto complessivamente 1800 studenti, anche se non tutti hanno potuto lavorare con la stessa assiduità per le varie condizioni didattiche e per difficoltà anche di tipo tecnico. Tuttavia, i molti dati raccolti e l'esperienza accumulata nel continuo scambio con gli insegnanti oggi ci consentono un bilancio equilibrato da cui emergono molti elementi positivi e molti stimoli per nuovi sviluppi.

LeCo ha dato dei buoni risultati, nonostante sia stato sperimentato nel pieno della pandemia e sostanzialmente in DAD. Le studentesse e gli studenti sono complessivamente migliorati in tutto e ci auguriamo, quindi, che il suo uso possa dare ancora migliori risultati, se integrato in una didattica in presenza. Del resto, non abbiamo mai pensato a LeCo come a un programma che potesse esaurire le attività didattiche sulla comprensione, ma come a uno strumento prima di tutto diagnostico per individuare i diversi livelli della classe e dei singoli e i diversi punti deboli nel processo di comprensione, e solo successivamente di recupero e potenziamento.

Da questo punto di vista i grafici presentati nel paragrafo precedente ci dicono che LeCo ha funzionato bene, perché oltre all'andamento globale, che è per tutti migliore, ci permettono però di isolare un punto che continua a rimanere debole: *saper individuare informazioni e saper operare inferenze* (descrittore C). È ben noto che l'inferenza è un'operazione cognitiva complessa che presuppone oltre ad una certa competenza linguistica un bagaglio di conoscenze esperienziali ed enciclopediche, che vanno aldilà di ciò che si legge nel testo. Si può inferire un'informazione se si riesce a connettere ciò che leggiamo con altre conoscenze possedute, che vengono richiamate alla mente non in modo esplicito, ma attraverso numerose strategie linguistiche. La mancata individuazione delle inferenze può derivare sia dalla mancanza della conoscenza presupposta sia dal mancato riconoscimento del meccanismo linguistico che rimanda a questa conoscenza. Entra in gioco, dunque, una molteplicità di fattori, non ultimo dei quali la quantità di esperienze e conoscenze che i ragazzi hanno potuto acquisire, quindi, il loro livello socio-culturale ed economico. È chiaro che qui si deve lavorare su un doppio binario: la lingua e l'arricchimento dell'enciclopedia, compito che deve necessariamente coinvolgere tutti gli insegnanti della classe.

La difficoltà di fare inferenze ci rimanda per l'ennesima volta alla necessità di lavorare sull'integrazione di molteplici processi e competenze e, per ciò che riguarda gli aspetti più strettamente linguistici, anche su specifiche riflessioni metalinguistiche. Del resto, gli stessi descrittori che abbiamo usato suggeriscono la possibilità di collegare in modo organico il loro contenuto con porzioni della riflessione grammaticale: il lessico, l'uso dei tempi e dei modi del verbo, dei connettivi, gli atti linguistici ecc. Un buon insegnamento grammaticale non può mai essere slegato dalla sua funzionalità comunicativa: la comprensione del testo è uno di quei casi in cui è più facile far capire che certe distinzioni apparentemente inutili possono determinare fraintendimenti più o meno gravi o anche comici. È il caso, parlando di lessico, di un grande cartello ben in vista su una vetrina di un negozio a Pula in Sardegna che recitava "PREZZI FOLLI". I proprietari cinesi, fidandosi della sinonimia tra *folle* e *paazzo*, evidentemente non sapevano che in quello specifico contesto *paazzo* e *folle* non solo non sono sinonimi, ma diventano addirittura enantiosemici. Ma nelle lingue, De Mauro (1980) ci ha insegnato, la sinonimia non è calcolabile, non è cioè predicibile se sarà valida in tutti i contesti, e quindi i testi, possibili. Sono quindi i testi e i contesti in cui vengono usati a determinare la funzionalità delle parole e il loro significato, e ciò vale anche per i significati grammaticali. Pensiamo ai diversi usi del futuro o dell'imperfetto. Insomma, una buona didattica della comprensione non può essere disgiunta anche da una buona riflessione metalinguistica.

Per ciò che riguarda i testi, le ragazze e i ragazzi devono poter lavorare prima di tutto sul materiale che usano tutti i giorni. In LeCo sono stati inseriti molti testi differenziati, ma un limite che abbiamo rilevato a posteriori, anche se facilmente superabile, è la scarsità di brani tratti da libri di testo. Certamente non si tratta di materiali che invogliano i ragazzi e le ragazze a leggere, ma che sono necessari per almeno due motivi. Il primo è che al libro di testo si dà rilievo tutt'al più in classe, ma a casa le allieve e gli allievi sono lasciati soli con le loro incomprensioni. È necessario invece dedicare ai testi adottati la stessa energia che si dedica ai testi presentati in altri contesti. Il secondo motivo è che la presenza di brani di libri di testo di storia, geografia, matematica ecc. renderebbe appetibile anche agli insegnanti di altre materie l'uso di LeCo e quindi la possibilità di un percorso comune a tutti gli insegnanti della classe.

Come abbiamo detto, sono stati inseriti testi multimodali, ma col tempo è risultato chiaro che ad essi si dovesse dedicare un altro tipo di attenzione e altri tipi di verifica. Per questo motivo si è aperto oggi un altro capitolo con il progetto *Ascoltare e Comprendere*, che è in fase di avvio. Non solo l'ascolto e il parlato sono parte integrante dell'educazione linguistica, ma è ormai assodato da numerose ricerche sperimentali che una buona padronanza dell'ascolto e del parlato sono condizione necessaria per una padronanza della lettura e della scrittura. In particolare, è stato notato che i problemi relativi a scrittura e lettura sono fortemente influenzati da limitazioni nell'uso orale della lingua (Hulme, Snowling, 2014).

Una questione importante, che è emersa strada facendo, è quella relativa alla formulazione delle domande degli esercizi. Data la struttura di LeCo, le domande dovevano essere congruenti sia con il livello di difficoltà a cui era assegnato il testo sia con il tipo di competenze inserite nel descrittore. Detto in altre parole, le domande di verifica dovevano avere lo stesso livello di leggibilità del testo indipendentemente dalle competenze da verificare. Ad una prima verifica ci siamo accorti che le domande a cui avevamo pensato non erano allineate alla complessità del testo, ma mediamente più complesse. Ciò pone in rilievo la cura che si deve dare alle formulazioni e più in generale alla costruzione delle verifiche. Come ben sappiamo, la verifica è parte integrante del processo didattico sia per gli allievi sia per gli insegnanti e, in quanto tale, deve essere accurata non solo nei contenuti, ma in tutte le sue componenti.

La riflessione sugli strumenti di verifica ha portato ad un'ulteriore riflessione. Come si è detto, su esplicita richiesta degli insegnanti, stiamo via via aggiungendo l'audio-lettura per ogni testo e per le relative domande di comprensione. Un passo in più da compiere potrebbe essere quello di poter permettere agli studenti che lo vogliono di registrare anche risposte orali oltre che scritte. Questo ci permetterebbe di isolare i problemi di comprensione da quelli relativi alla letto-scrittura che vengono spesso confusi sia nel caso dei dislessici sia nel caso di studenti non madrelingua.

E qui veniamo ad un altro punto su cui è necessario ulteriormente lavorare. Abbiamo concepito LeCo come uno strumento anche di auto-apprendimento, che in quanto tale prevede la correzione automatica delle risposte. Questo ha limitato molto le possibili attività da svolgere sulla comprensione di un testo, che si sono limitate a domande a risposta chiusa. Siamo ben consapevoli che molto altro si potrebbe e dovrebbe fare (vd. Calaresu in questa monografia): attività di gruppo, riscritture minime e massime, rielaborazioni orali e scritte, e così via. Tutto ciò non è compatibile con una correzione automatica e quindi non era nei nostri obiettivi, ma non sarebbe impossibile in un proseguimento del progetto immaginare anche altre proposte di lavoro sui testi.

In conclusione, con LeCo abbiamo cercato di conciliare una proposta ragionata e rigorosa di scomposizione del processo di comprensione con il massimo di flessibilità d'uso. Benché il programma sia tarato sulle due classi del biennio della secondaria

superiore, non è legato ad una progressione scolastica determinata. È l'insegnante a stabilire qual è il livello adatto ai suoi allievi e quale sottocomponente esercitare. Lo si può usare in classe e a casa, in auto-apprendimento, proponendo gli stessi esercizi a tutta la classe, differenziando gli allievi e le allieve per livelli di competenza, individuando percorsi anche per singoli allievi o allieve. Come si è detto, infatti, LeCo permette di monitorare l'andamento di ciascuno studente in ciascuno dei descrittori. Si può inoltre usare dal pc, dal *tablet* e dal telefonino. Per rendere l'insegnante libero di scegliere sulla base dei propri bisogni, si è costruita una metadattazione del materiale proposto, che consente di avere informazioni di base sui testi. Normalmente, per esempio nelle antologie, ci si limita all'autore e al titolo o si dà al massimo un'indicazione sul tipo testuale. Noi abbiamo allargato i dati offerti con l'indice di leggibilità e proseguiremo con quello di comprensibilità²⁴.

La squadra di insegnanti e ricercatori ha insomma costruito un prodotto il cui scopo è primariamente quello di essere un ausilio alla didattica della comprensione. Molto altro si può e si deve fare e, avendo concepito la nostra piattaforma come un sistema aperto, confidiamo di poter migliorare il lavoro fatto e di estenderlo anche ad altre fasce scolari e agli adulti. Anche in questo caso c'è la speranza di un nuovo progetto dedicato a chi è fuori dal mondo della scuola. Ma si sa, progettare e sperare non costa nulla, realizzare è altra cosa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agrusti G. (2004), *Capire il testo letterario. Modelli di lettura e procedure valutative*, FrancoAngeli, Milano.
- Andorno C. M. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Basile G. (2016), *Descrittori di competenze (A-E). Selezione di attività per lo sviluppo di determinate abilità*, Manoscritto, Università degli Studi di Salerno.
- Battistini A. (2006), "Due più due uguale cinque. Le plusvalenze conoscitive della letteratura", in *Seicento e Settecento*, 1, 1, pp. 13-21.
- Beccaria G. L. (1975), *L'autonomia del significante. Figure del ritmo e della sintassi. Dante, Pascoli, D'Annunzio*, Einaudi, Torino.
- Bernardelli A., Ceserani R. (2005), *Il testo narrativo*, il Mulino, Bologna.
- Bologna C. (1996), "Costituire", in Lavagetto M. (a cura di), *Il testo letterario. Istruzioni per l'uso*, Laterza, Bari, pp. 3-29.
- Calvino I. (1995), "Perché leggere i classici", in Id., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano, pp. 5-13.
- Ceserani R. (2005), *Il testo poetico*, il Mulino, Bologna.
- Chines L., Varotti C. (2015), *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- Corno D. (1991), "Il ragionar testuale: il testo come risultato di un processo di comprensione", in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, -La Nuova Italia, Firenze, pp. 45-67.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- Dardano M. (1994), "Testi misti", in De Mauro T. (a cura di), *Come parlano gli italiani*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 175-181.

²⁴ Vd. il contributo di Vena in questa monografia.

- De Beaugrande R. A., Dressler W. U. (1981), *Introduction to text linguistics* (Vol. 1), Longman, London.
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1980), *Minisemantica*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (1985), "Appunti e spunti in tema di (in)comprensione", in *Linguaggi*, 2, 3, pp. 22-32.
- Diadori P. (2015), "Tecniche per l'insegnamento della L2", in Diadori P. (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 61-77.
- Diakidoy I. N., Stylianou P., Karefillidou C., Papageorgiou P. (2005), "The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels", in *Reading Psychology*, 26, pp. 55-80.
- Falardo D. (2003), "Il testo letterario in prosa", in *Strumenti per lo studio della letteratura italiana*, Edisud, Salerno, pp. 104-124.
- Ferreri S. (2019), "Breve storia di un curriculum di lettura", in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 9-90.
- Ferreri S., Lucisano P. (1996), "Indagine IEA sull'alfabetizzazione e svantaggio linguistico", in Colombo A., Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Svantaggio linguistico problemi di definizioni e di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 55-83.
- Fiorentino G. (2021), "Alfabetizzazione e literacy: un'introduzione", in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 7-27.
- Fogarty R. J., Kerns G. M., Pete B. M. (2021), *Literacy. How a focus on decoding, vocabulary, and background knowledge improves reading comprehension*, Solution Tree Press, Bloomington.
- Gatti L. (2013), "Competenze disciplinari e bisogni formativi: 'un ponte tra testo e mondo'", in Tonelli N. (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, I Quaderni della Ricerca 06, Loescher, Torino, pp. 131-138.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Rutledge, London.
- Hirsch E. D. (2018), *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*, Harvard Education Press, Cambridge.
- Hulme C., Snowling M-J. (2014), "The interface between spoken and written language: developmental disorders", in *Philosophical Transactions Royal Society*: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>.
- INVALSI (2021), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-2021*: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf.
- Kendeou P., Muis K. R., Fulton McGill S. (2011), "Reader and text factors in reading comprehension processes", in *Journal of Research in Reading*, 34, 4, pp 365-38.
- Lala L. (2011), "Tipi di testo", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1490-1496: [https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (1995a), "Scrivere testi narrativi", in Calzetti M. T., Panzeri Donaggio L. (a cura di), *Educare alla scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 137-156.
- Lavinio C. (1995b), "Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni", in Calzetti M. T., Panzeri Donaggio L. (a cura di), *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 19-43.

- Lavinio C. (1998), “Lingue speciali e tipi di testo, tra argomentazione, esposizione e descrizione”, in Pavesi M., Bernini G. (a cura di), *Le lingue speciali all'Università*. Atti del convegno di Pavia. 28-29 ottobre 1996, Bulzoni, Roma, pp. 143-171.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi. Didattica ed educazione linguistica”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Lavinio C. (2021), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lavinio C. (s.d.), Modulo 3. *Lineamenti di linguistica del testo. Testo e testi*, Università degli Studi di Cagliari.
- Lo Duca M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lorenzi A. (2019), “La varietà delle operazioni di comprensione”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 131-151.
- Marchese M. A. (2019), “Linee-guida per un curriculum”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 72-81.
- Meneghetti C., Carretti B., De Beni R. (2006), “Components of reading comprehension and scholastic achievement”, in *Learning and Individual Differences*, 16, pp. 291-301.
- Minsky M. (1975), “A framework for representing knowledge”, in Winston P. H. (ed.), *The Psychology of Computer Vision*, Mac Graw Hill, New York.
- Montesano G. (2017), *Come diventare vivi. Un vademecum per lettori selvaggi*, Bompiani, Milano.
- Motta U. (2020), *«Lingua mortal non dice». Guida alla lettura del testo poetico*, Carocci, Roma.
- OCSE (2007), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA2006*, Armando Editore, Roma.
- OCSE [OECD] (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
- Perfetti C. A., Landi N., Oakhill J. (2005), “The acquisition of reading comprehension skill”, in Snowling M. J., Hulme C. (eds.), *The science of reading: A handbook*, Basil Blackwell, Oxford, pp. 227-247.
- Reyner K. (1990), “Comprehension processes: Introduction”, in Balota D. A., D'Arcais G. B. F., Rayner K. (eds.), *Comprehension processes in reading*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp. 1-6.
- Sammarco C., Voghera M. (2021), *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Saadatnia M., Ketabi S., Tavakoli M. (2017), “Levels of reading comprehension across text types: A comparison of literal and inferential comprehension of expository and narrative texts in Iranian EFL Learners”, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 46, pp. 1087-1099.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti* (Vol. 5), il Mulino, Bologna.
- UNESCO (2004), *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes, Position Paper*, UNESCO, Paris.
- Van den Broek P. (1994), “Comprehension and memory for narrative texts: Inferences and coherence”, in Gernsbacher M. A. (ed.), *Handbook of psycholinguistics*, Academic Press, San Diego CA, pp. 539-588.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic, New York.
- Vedovelli M. (2009), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Verhoeven L., Reitsma P., Siegel L. S. (2011), “Cognitive and linguistic factors in reading acquisition”, in *Reading and writing*, 24, 4, pp. 387-394.

Verhoeven L., Van Leeuwe J. (2008), “Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study”, in *Applied Cognitive Psychology*, 33, 3, pp. 407-423.

Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.

Werlich E. (1978), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

Zhang L. (2018), *Metacognitive and cognitive strategy use in reading comprehension. A structural equation modelling approach*, Springer Nature Singapore, Singapore.

APPENDICE

1. Caratteristiche dei testi del corpus sperimentale selezionati per le unità di lavoro

TEST INIZIALE

Titolo	N° parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Il visconte dimezzato</i>	1150	Narrativo	Romanzo	Iniziale	
<i>L'esperienza Erasmus a vent'anni dall'inizio del programma</i>	400	Espositivo	Saggio	Iniziale	Non continuo

UNITÀ 1

Titolo	N° parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Baseball</i>	n.d.	Regolativo	Regolamento	Intermedio	Audiovisivo
<i>L'attività del Vesuvio</i>	231	Espositivo	Saggio	Iniziale	
<i>L'uomo forte</i>	278	Narrativo	Racconto	Iniziale	
<i>Insalata di pollo e zucchine</i>	153	Regolativo	Ricetta	Iniziale	Non continuo
<i>Dopo la tristezza</i>	110	Descrittivo	Poesia lirica	Iniziale	
<i>Cronaca Calcistica</i>	397	Narrativo	Cronaca sportiva	Intermedio	

UNITÀ 2

Titolo	N° parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>L'uomo puntuale</i>	728	Narrativo	Racconto	Iniziale	
<i>8 regole per studiare in modo efficace</i>	339	Regolativo	Rubrica Consigli	Iniziale	
<i>Titanio</i>	843	Narrativo	Racconto	Iniziale	
<i>Anche il clima influenza la diffusione del Covid</i>	249	Espositivo	Saggio	Iniziale	
<i>La gioia e la legge</i>	1505	Narrativo	Racconto	Avanzato	
<i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>	995	Espositivo	Saggio	Intermedio	Non continuo

UNITÀ 3

Titolo	N° parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Salerno porte aperte</i>	631	Espositivo	Programma	Iniziale	
<i>Il corridoio del grande albergo</i>	1036	Narrativo	Racconto	Iniziale	
<i>Città come deserto sovraffollato</i>	361	Espositivo	Saggio	Intermedio	
<i>Trieste</i>	126	Narrativo- Descrittivo	Poesia lirica	Iniziale	
<i>Laureati troppi o troppo pochi?</i>	476	Espositivo	Saggio	Avanzato	Non continuo
<i>L'indovina</i>	167	Narrativo- Scenico	Racconto	Intermedio	

UNITÀ 4

Titolo	N. parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Evoluzione</i>	835	Espositivo	Voce enciclopedia	Intermedio	
<i>Il quartiere</i>	1007	Descrittivo	Romanzo	Iniziale	
<i>La coscienza di Zeno</i>	1276	Narrativo	Romanzo	Intermedio	
<i>Dati Anica 2008: un anno pieno di luci, ma le ombre minacciano il 2009</i>	247	Espositivo	Report	Intermedio	Non continuo
<i>La madre</i>	1482	Narrativo	Racconto	Avanzato	
<i>Copioni, canovacci, disegni</i>	1036	Argomentativo	Intervista	Intermedio	

UNITÀ 5

Titolo	N. parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Il burraco</i>	782	Regolativo	Regolamento	Intermedio	
<i>La terribile Lucietta</i>	967	Narrativo	Racconto	Intermedio	
<i>Uomini e donne, come li descriviamo nei libri?</i>	614	Espositivo	Saggio	Intermedio	Non continuo
<i>E tu come vedi i Rom?</i>	179	Espositivo	Report	Intermedio	Non continuo
<i>Incontro con Milano</i>	457	Descrittivo	Reportage	Avanzato	
<i>La differenza</i>	89	Descrittivo- Scenico	Poesia lirica	Intermedio	

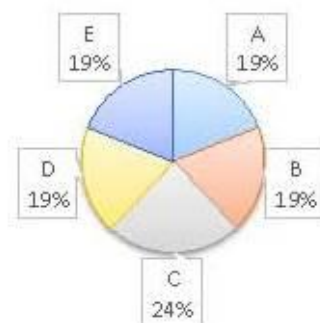
TEST FINALE

Titolo	N. parole	Tipo	Genere	Livello	Altro
<i>Le Olimpiadi</i>	n.d.	Espositivo	Articolo divulgativo	Intermedio	Audiovisivo
<i>Perché gli italiani sono fra le persone con meno tempo libero a disposizione?</i>	713	Espositivo	Saggio	Avanzato	Non continuo
<i>Le seppie coi piselli</i>	676	Narrativo-Descrittivo	Racconto	Avanzato	
<i>Procedura di programmazione del telecomando</i>	277	Regolativo	Istruzioni	Iniziale	Non continuo
<i>Tornando a casa</i>	109	Descrittivo	Poesia lirica	Avanzato	
<i>Il film "Quo vado"</i>	863	Espositivo	Recensione	Avanzato	

2. Struttura dei questionari relativi ai testi del corpus sperimentale

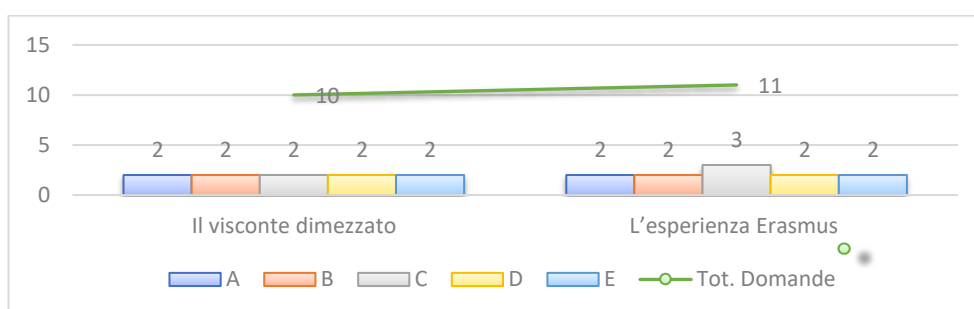
TEST INIZIALE

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nel test iniziale



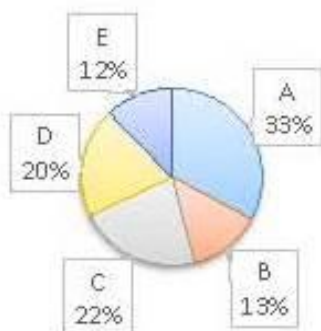
La leggera predominanza del descrittore C nel test iniziale è motivata dalla presenza di una domanda in più nel saggio espositivo (11) rispetto al testo di prosa letteraria (10). La presenza di un numero maggiore di domande in alcuni test delle varie unità è stata introdotta come elemento di controllo per testare se il numero di domande dei questionari sia in grado di condizionare la performance degli studenti nello svolgimento dei test.

Composizione dei questionari di ogni testo del test iniziale

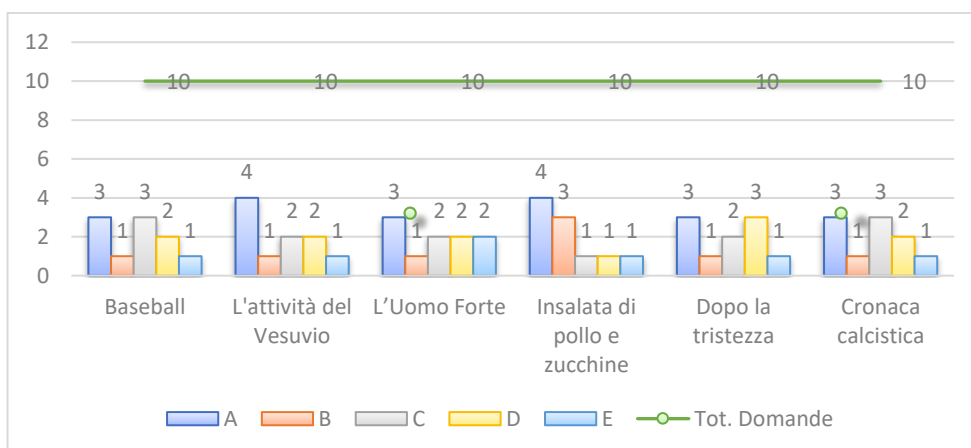


UNITÀ 1

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 1

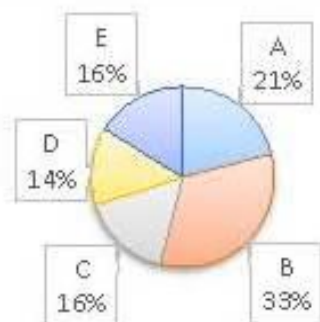


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 1

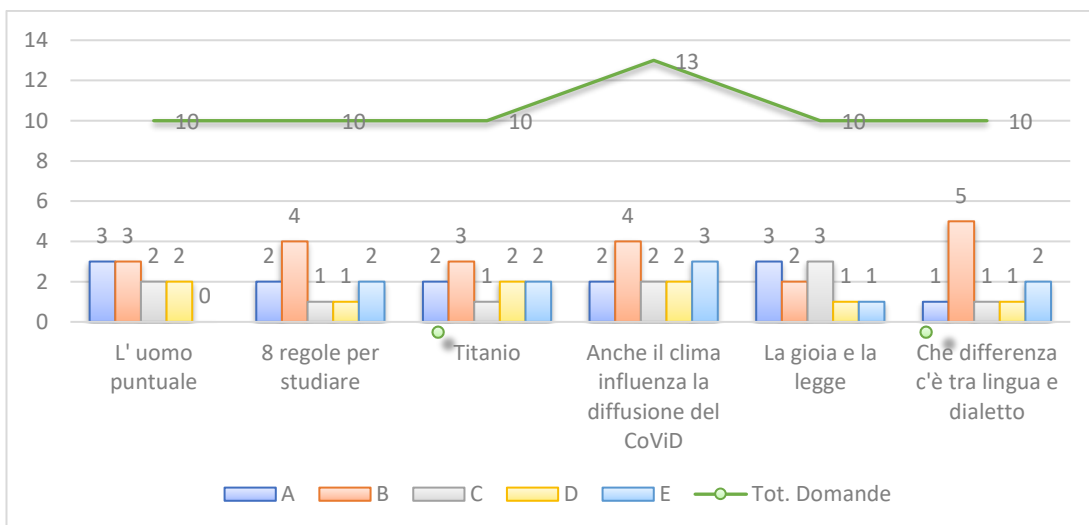


UNITÀ 2

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 2

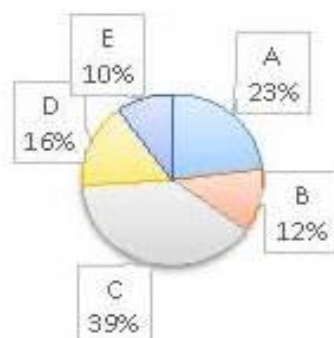


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 2



UNITÀ 3

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 3

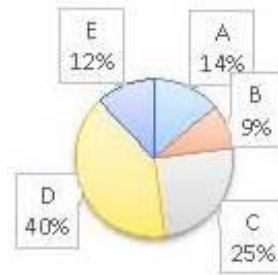


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 3

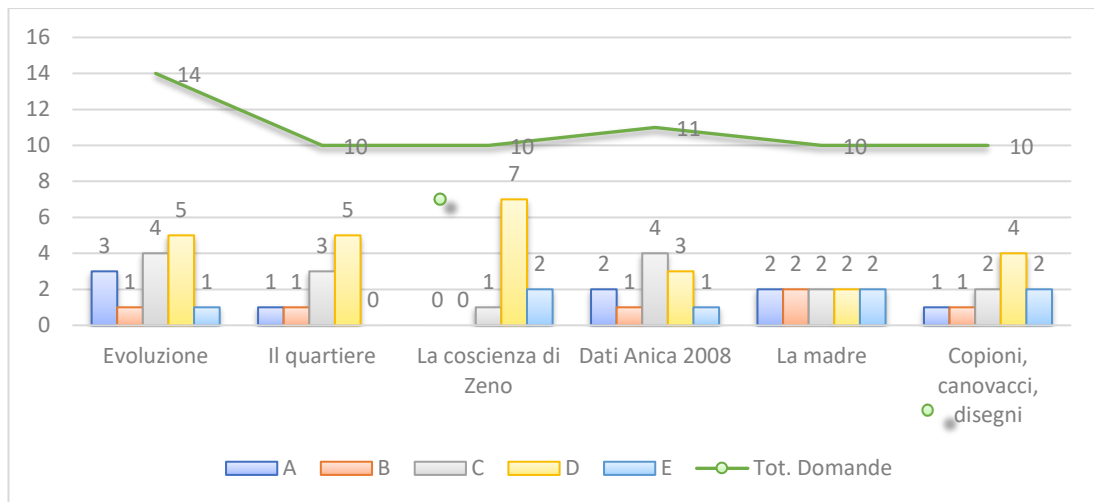


UNITÀ 4

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 4

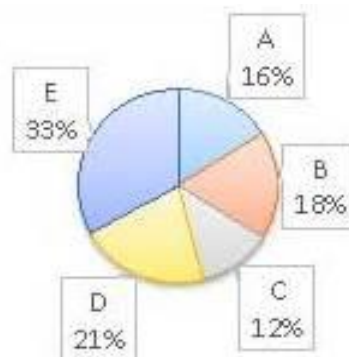


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 4

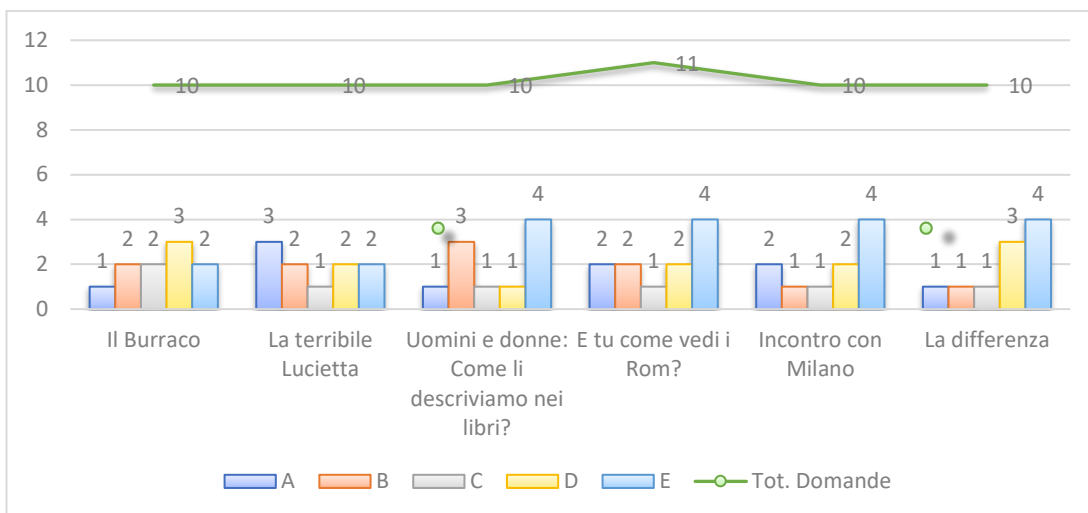


UNITÀ 5

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nell'unità 5

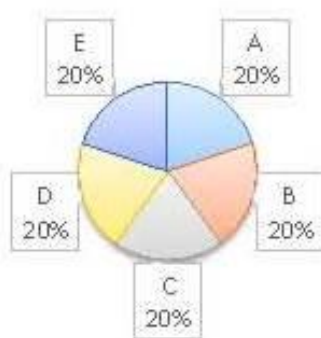


Composizione dei questionari di ogni testo dell'unità 5

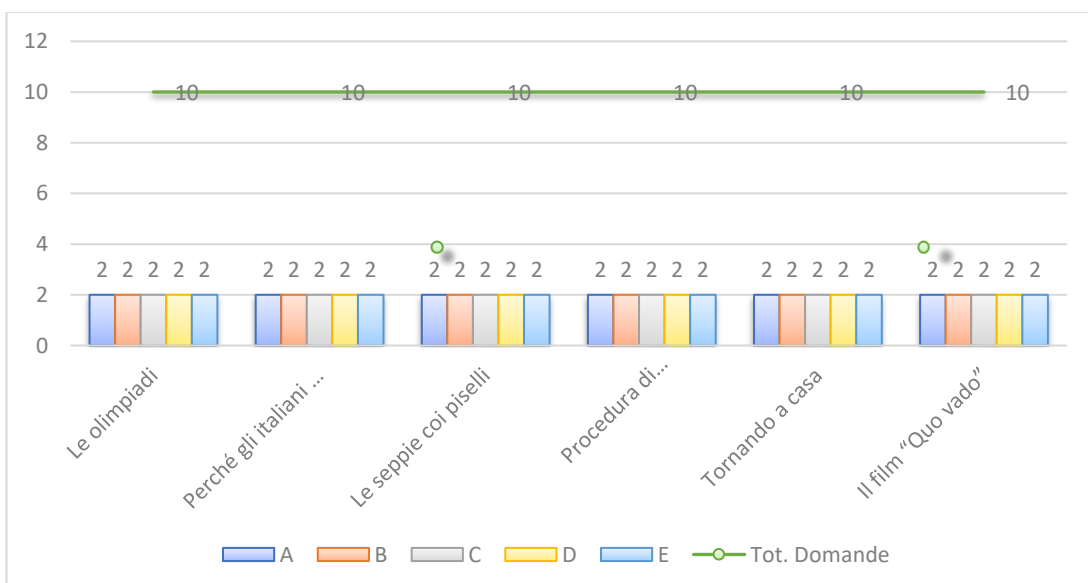


TEST FINALE

Rappresentatività complessiva dei tipi di domande A, B, C, D, E nel test finale



Composizione dei questionari di ogni testo del test finale



SCOMPORRE E RICOMPORRE: INSEGNARE LA COESIONE PER INSEGNARE LA COMPRESIONE

*Alfonsina Buoniconto*¹

1. LA DIMENSIONE TESTUALE DELLA COMPRESIONE

Da sempre oggetto dell'attenzione di studiosi e studiosi attivi nell'ambito della linguistica teorica e dell'educazione linguistica, la comprensione verbale può essere definita come un processo di (ri)costruzione nella memoria del ricevente di una rappresentazione mentale coerente (Kendeou *et al.*, 2011), spesso non *verbatim* (Lumbelli, 2009), del significato globale di un testo. Essa si configura come un complesso processo non lineare (De Mauro, 1985; 2018) e multifattoriale (Lorenzi, 2019), alla cui riuscita concorrono abilità cognitive e metacognitive (Ferreri, Lucisano, 1996; Marchese, 2019a; Verhoeven *et al.*, 2011), linguistiche, metalinguistiche, metatattive (Corno, 1991; Van Dijk, Kintsch, 1983; Marchese, 2019b), ma anche sociali, emotive ed enciclopediche (Ferreri, 2019; Fogarty *et al.*, 2021).

Dal punto di vista linguistico, la semplice decodifica dei singoli elementi superficiali di un enunciato (dai morfemi alle frasi, passando per lessemi, sintagmi e strutture di dipendenza), pur essendo condizione necessaria e preliminare (Balota *et al.*, 1990; Verhoeven, Van Leeuwe, 2008), non è da sola sufficiente per un'efficace comprensione. In effetti, non appena i segnali verbali vengono processati per elaborarne il senso, i significati ad essi associati sono integrati da una rete di altri significati, relativi non solo a quanto rimasto nella memoria di lavoro del ricevente nella decodifica di segnali adiacenti a quello processato (Kintsch, 1998), ma anche a «quanto abbiamo già letto o sentito» (Lumbelli, 2009: 6) e che si è sedimentato nella memoria a lungo termine. Il senso di un enunciato, dunque, viene compreso attraverso il «ragionar testuale» (Corno, 1991), ossia attraverso la ricostruzione di una macro-unità semantico-comunicativa (un testo, appunto) a partire dal confronto continuo fra le cose che l'enunciato letteralmente dice e «le cose che la persona sa» (Corno, 1991: 46).

La nozione di globalità semantico-comunicativa rappresenta un punto cruciale della stessa definizione di testo. Secondo la definizione più classica, infatti, un testo è un qualsiasi enunciato, «spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole» (Halliday, Hasan, 1976: 1). Tale unità d'insieme si esprime principalmente a livello semantico ancora prima che a livello delle forme che la realizzano e che sono tenute insieme da una complessa architettura. Le caratteristiche strutturali che definiscono questa architettura sono: coerenza, coesione, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità, intertestualità (Beaugrande, Dressler, 1981). La coesione riguarda l'insieme dei meccanismi che collegano tra loro le componenti del testo di superficie. La coerenza riguarda le relazioni semantiche soggiacenti agli elementi del testo superficiale, che, trovandosi in condizione di non contraddittorietà, consentono reciproca accessibilità e rilevanza informativa. L'intenzionalità fa riferimento all'obiettivo comunicativo che si

¹ Università degli Studi di Salerno.

vuole raggiungere nel momento in cui testo viene prodotto come unità coesa e coerente. L'accettabilità, invece, concerne l'aspettativa complementare di ricevere un testo che sia coeso, coerente, utile e rilevante. L'informatività ha a che fare con il grado di novità che le informazioni veicolate dagli elementi testuali presentano. La situazionalità mette in relazione il testo con la situazione comunicativa nella quale esso si cala considerandone il grado di adeguatezza. L'intertestualità, infine, riguarda la possibilità di interpretare un testo sulla base di informazioni date in un altro testo.

Lungi dall'essere esaustiva, la trattazione sintetica appena proposta delle proprietà testuali indeterminate da Beaugrande e Dressler (1981) mostra come quasi tutte queste ultime facciano riferimento a condizioni di significato soggiacenti, ricostruite grazie alla mediazione di informazioni ricavate da quello che Voghera (2017: 41) definisce «ingranaggio semiotico» dei testi, a cui partecipano sia componenti di significato interne (ad esempio, la non contraddittorietà delle relazioni semantiche previste dalla coerenza) sia esterne e situazionali (adeguatezza delle informazioni rispetto agli scopi, alle aspettative, alle conoscenze di mittente e destinatario e al contesto comunicativo).

L'unica proprietà che si attesta come caratteristica di relazioni superficiali tra gli elementi testuali è la coesione. Nonostante sia stata indicata come proprietà subordinata alla coerenza (Conte, 1980), di cui è rispecchiamento (Ferrari, 2022), essa gioca un ruolo chiave nel fornire indicazioni preliminari al ricevente di un testo rispetto a come interpretarlo. È stato infatti dimostrato che alcune proprietà strutturali superficiali rivestono un ruolo determinante, spesso vincolante, nell'orientare il processo di comprensione (Kendeou *et al.*, 2011), fungendo da veri e propri indizi per l'interpretazione.

Questo contributo si propone di investigare l'effetto che il corretto o mancato riconoscimento delle funzioni dei meccanismi di coesione testuale può avere sul processo di comprensione dei testi funzionali scritti. Con testi funzionali si intendono qui testi di natura non creativa, prodotti o fruiti a scopi pratici e di studio (Colombo, 2002a). Rispetto alla tradizionale classificazione funzionale-cognitiva (Lavinio, 2000; Werlich, 1978), essi sono prevalentemente riconducibili ai tipi argomentativo, regolativo, espositivo, e a generi quali intervista, articolo di cronaca, istruzioni, ricette, rubrica di consigli, articoli scientifici, estratti da manuali didattici, voci enciclopediche, ecc. Inoltre, in accordo con quanto previsto dal programma OCSE-PISA (OCSE, 2019), l'indagine si occuperà sia di testi funzionali continui (organizzati in frasi, paragrafi, capitoli senza alcun tipo di interruzione grafica) che non continui (accompagnati da una serie di elementi funzionali di corredo come grafici, tabelle, figure, elementi audiovisivi).

Il lavoro, che rappresenta una piccola parte di un più vasto studio sulla non comprensione dei testi funzionali, si colloca nel quadro di *Leggere e Comprendere (LeCo)* (Voghera *et al.*, in questa monografia), un progetto di recupero e potenziamento delle abilità di lettura e comprensione dei testi scritti nel biennio della scuola secondaria di secondo grado svolto tra il 2019 e il 2021 presso l'Università degli Studi di Salerno in collaborazione con 36 istituti scolastici campani.

La prospettiva di indagine adottata è quella della linguistica cognitiva (Bazzanella, 2021; Croft, Cruse 2004; Lindes, Laird, 2017) e testuale (Andorno, 2003; Beaugrande, Dressler, 1981; Conte, 1977) che vede il processo di comprensione come una complessa operazione teorico-pratica che, partendo dall'attivazione di alcune procedure cognitive su alcuni contenuti linguistici (Lorenzi, 2019), mira a ricostruire il senso completo di una produzione linguistica concreta, il cui significato globale è ancorato alla situazione comunicativa in cui essa avviene (cfr. anche De Mauro, 1994).

Le osservazioni teoriche alla base di questo studio saranno supportate dall'analisi qualitativa e quantitativa di alcuni dati sperimentali raccolti nel corso del progetto *LeCo*

che dimostrano come esista una correlazione tra la corretta comprensione del contenuto di un testo e il grado di competenza metalinguistica e metatestuale relativa ai meccanismi di coesione.

Oltre a questa breve introduzione (paragrafo 1), il contributo si articola in ulteriori quattro sezioni. Il paragrafo 2 è dedicato alla definizione della coesione come caratteristica costitutiva di un testo e in esso vengono menzionati alcuni nodi della comprensione ad essa relativi. Facendo seguito alle riflessioni del paragrafo 2, il paragrafo 3 presenta alcuni dati sperimentali relativi al riconoscimento dei meccanismi di coesione da parte degli studenti e delle studentesse del progetto *LeCo*. Alcune brevi riflessioni conclusive sono riportate nel paragrafo 4.

2. IL RUOLO DEI MECCANISMI DI COESIONE NEL PROCESSO DI COMPrensIONE

Come già ricordato nell'introduzione, la coesione è una delle proprietà costitutive di un testo e consiste nel sistema di collegamenti che tengono insieme gli elementi superficiali del testo. Secondo Halliday e Hasan (1976), tra gli elementi linguistici di un testo esistono relazioni specificamente costitutive, che non sono giustificabili da un punto di vista esclusivamente sintattico, ma che, pur non avendo a che fare con i confini della frase, sono in grado di tenere insieme gli elementi del cotesto dal punto di vista interpretativo.

Agendo sul cotesto, dunque, la coesione si distingue dalla coerenza in quanto quest'ultima agisce sul contenuto di un testo, contribuendo a creare quel senso globale ricostruito nel processo d'interpretazione (Conte, 1991; per una più dettagliata distinzione tra le nozioni di coerenza e coesione rimando ai classici Beaugrande, Dressler, 1981; Conte, 1977; 1980; Andorno, 2003; Ferrari, 2022).

La coesione si esprime attraverso diversi meccanismi, i più importanti dei quali sono i rimandi anaforici e la connessione logico-testuale (*connessità* nella terminologia di Conte, 1977).

Per quanto concerne i rimandi anaforici (o semplicemente anafore; cfr. Berretta, 1990; Conte, 1980; 1991; 1996; 1999; Givón, 1983; Korzen, 2015) essi consistono in elementi del testo che per poter essere interpretati hanno bisogno di riferirsi a qualcosa che è stato precedentemente menzionato nel cotesto (quando invece il rimando è a qualcosa che segue nel cotesto si parla di catafora). Affinché il rimando sia efficace, è necessario che gli elementi anaforici siano in relazione di identità, ossia che facciano riferimento allo stesso referente testuale (Andorno, 2003: 46; Conte, 1980: 32), cioè a «un oggetto concettuale specifico, attuale, che viene evocato nel discorso da uno dei parlanti e a cui, una volta evocato, si possono attribuire proprietà, azioni, eventi» (Andorno, 2003: 28). I referenti testuali delle catene anaforiche possono essere richiamati secondo meccanismi linguistici diversi. Si osservi a questo proposito il breve estratto riportato di seguito e citato da Colombo (2002b: 43).

Questa laguna è il risultato di un millenario delicato equilibrio geografico tra il mare e i fiumi. Questi accumulano continuamente detriti alla loro foce e quindi [...] rischiano continuamente di interrarla; ma il mare, penetrando e defluendo due volte al giorno per effetto dell'alta e della bassa marea, ripulisce la laguna dai detriti, trascinandoli verso il largo.

I referenti testuali identificabili nel brano sono LAGUNA, MARE, FIUMI, DETRITI. Ognuno di essi è ripreso anaforicamente in diversi punti del testo attraverso l'uso di diverse strategie linguistiche, come mostrato in Tabella 1.

Tabella 3. *Principali strategie linguistiche di ripresa anaforica*

	LAGUNA	MARE	FIUMI	DETRITI
nomi e sintagmi nominali	<i>questa laguna</i>	<i>mare</i>	<i>fiumi</i>	<i>detriti</i>
pronomi e/o altre proforme	<i>-la</i> (<i>interrarla</i>)		<i>loro, questi</i>	<i>-li</i> (<i>trascinandoli</i>)
morfologia di accordo		<i>-e</i> (<i>ripulisce</i>)	<i>-ano</i> (<i>accumulano, rischiano</i>)	
ellissi			Ø [i fiumi]rischiano	

Nello stesso testo si possono rintracciare una serie di elementi linguistici (*quindi, ma*) che, invece di rinviare a un referente menzionato strutturalmente nel cotesto, rimandano più genericamente a un significato (Colombo, 2021) di natura logico-relazionale (motivazione, conseguenza, opposizione ecc.) che si instaura tra le varie parti del testo (Ferrari, 2022). Questo tipo di elementi sono definiti connettivi (o connettori; Berretta, 1984) e possono appartenere a categorie lessicali diverse (avverbi, congiunzioni, ecc.) e creare legami logici a livello sia intrafrastico che transfrastico (Van Dijk, 1977).

Trattandosi di un testo scritto, l'estratto sopra riportato ricorre a un ulteriore meccanismo di coesione logico-relazionale: l'uso dei segni interpuntivi. Si osservi, ad esempio, il punto e virgola al terzo rigo, che, oltre a separare i due periodi, partecipa alla creazione del legame di natura avversativa esplicitato dal connettore *ma*. Un altro classico esempio di interpuntivo con funzione di marca di coesione sono i due punti utilizzati per esprimere relazioni logiche di tipo specificativo o esplicativo, come mostrato in questo stesso paragrafo poche righe sopra (sulle funzioni testuali dei segni interpuntivi, si vedano, tra gli altri, Ferrari, Zampese, 2016; Ferrari, 2022; Mortara Garavelli 2003).

I collegamenti anaforici e logico-relazionali stabiliti dai meccanismi coesivi, non essendo di natura strettamente sintattica, possono realizzarsi sia tra porzioni di testo immediatamente adiacenti, sia a distanza. Dal punto di vista della comprensione, la non adiacenza dei referenti testuali nelle catene anaforiche (Conte, 1991, 1996) può rappresentare un punto critico nel corretto svolgimento del compito di comprensione del testo scritto (Lumbelli, 2009), soprattutto quando si tratta di lettori o lettrici in età scolare. Altrettanto critica per il ricevente inesperto è la corretta ricostruzione dei rapporti logici stabiliti dal mittente tra le varie parti del testo, non solo quando esplicitata con l'uso di connettivi e interpuntivi dal significato ignoto o potenzialmente polisemici (Berretta, 1981; Colombo, 2002b), ma anche quando questi vengono veicolati da nessi non segnalati.

Come vedremo, questi due aspetti costituiscono e dovrebbero rappresentare i punti focali di un intervento didattico mirato al potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo.

3. ALCUNI DATI SPERIMENTALI

Questa sezione riporta alcuni dati relativi agli argomenti teorici affrontati nel paragrafo precedente e raccolti durante la fase sperimentale del progetto *Leggere e Comprendere (LeCo)*, presentato dettagliatamente in Voghera *et al.* (in questa monografia). Come ricordato nell'introduzione, il progetto ha come obiettivo il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione dei testi scritti nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. L'azione del progetto si è svolta lungo tre linee.

La prima linea d'azione si è incentrata sulla possibile discretizzazione del complesso processo di comprensione attraverso la sua scomposizione in componenti e sottocomponenti. Il risultato è stato la creazione una lista di descrittori di competenze necessarie per un'efficace comprensione del testo. I descrittori, originariamente elencati in Basile (2016), sono sinteticamente riportati in Tabella 4².

Tabella 4. *I descrittori di competenza di LeCo*

Descrittore A	<i>Saper riconoscere il tipo di testo e il suo significato globale</i>
Descrittore B	<i>Saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coerenza e coesione testuale</i>
Descrittore C	<i>Saper individuare informazioni e saper operare inferenze</i>
Descrittore D	<i>Saper comprendere gli aspetti lessico-grammaticali</i>
Descrittore E	<i>Saper sviluppare interpretazioni e riflessioni sul testo</i>

La seconda linea d'azione ha visto la creazione di una piattaforma informatica (rinominata, appunto, *LeCo*), che attualmente raccoglie 155 testi corredati da relativi questionari di comprensione. I testi, di natura continua e non continua, variano per tipo e genere, includendo testi letterario-narrativi, testi poetici, saggi espositivi o argomentativi, testi regolativi, testi di cronaca, interviste, guide, voci enciclopediche, testi audiovisivi e testi scenico-teatrali. I testi presenti in piattaforma sono distribuiti in tre livelli di difficoltà (iniziale, intermedio, avanzato), in modo da consentire agli/alle utenti di allenare e monitorare le proprie competenze partendo da testi più semplici fino ad arrivare a quelli più complessi. I questionari di corredo associati ai testi si presentano come test a risposta multipla composti da un minimo di nove a un massimo di quattordici domande con cinque opzioni di risposta ciascuna. Tutte le domande sono orientate al potenziamento delle abilità in Tabella 4 e sono etichettate con le lettere del descrittore di riferimento (A, B, C, D, E).

La terza linea d'azione del progetto ha inteso monitorare e verificare insieme agli/alle insegnanti la funzionalità didattica della piattaforma. A tale scopo, si è proceduti a una sperimentazione in cui *LeCo* ha rappresentato, oltre che un valido strumento per la didattica digitale integrata, un vantaggioso strumento per la raccolta e la registrazione dei dati. La sperimentazione ha coinvolto 1376 studenti e studentesse del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado provenienti da 34 scuole della regione Campania (province di Salerno e Avellino). I 1376 studenti e studentesse sono stati distribuiti in 66 classi, composte da un minimo di 4 a un massimo di 24 studenti e studentesse dello stesso istituto di provenienza. Ogni scuola aderente ha costituito le proprie classi indicando i/le docenti che le avrebbero seguite e selezionando i ragazzi e le ragazze da includervi (ritenuti *low performer* in lettura e comprensione). Tutte le classi hanno lavorato in orari extracurricolari, seguendo un calendario stilato autonomamente: 50 hanno scelto di operare nel periodo ottobre-dicembre 2020 (Fase 1), 16 nel periodo aprile-settembre 2021 (Fase 2). Nel paragrafo che segue, forniremo maggiori dettagli sulla sperimentazione e sul protocollo seguito per la raccolta dei dati.

² Per una più dettagliata elencazione delle sottocomponenti di ogni descrittore si rimanda a Voghera *et al.* (in questa monografia).

3.1. *Curricolo e protocollo sperimentale*

Per garantire la comparabilità dei risultati ottenuti nelle varie classi coinvolte, la sperimentazione ha seguito un programma per le attività didattico-laboratoriali chiamato “curricolo”³. Il curricolo, che costituisce anche il protocollo della sperimentazione, si articola in due parti complementari e interdipendenti, denominate rispettivamente *sillabo* e *corpus*. Il sillabo comprende l'insieme degli argomenti trattati nelle lezioni frontali della fase di didattica, mentre il *corpus* comprende l'insieme dei testi e dei questionari svolti come esercitazioni nelle ore di laboratorio in cui sono stati raccolti i dati. Come mostrato in Tabella 3, il sillabo e il *corpus* non rappresentano due parti del curricolo autonome e separate⁴. Al contrario, lo svolgimento delle attività previste dal curricolo segue un percorso serpentino per il quale, in ognuna delle cinque unità costitutive, la trattazione degli argomenti teorici è sempre seguita da un gruppo di questionari di comprensione relativi a sei testi selezionati da *LeCo*. Nell'affrontare ogni unità i/le docenti hanno prima spiegato tutti gli argomenti dell'unità in questione e successivamente hanno autorizzato la lettura dei testi e lo svolgimento dei relativi questionari. Le unità didattiche sono state affrontate nell'ordine dato in Tabella 3 (da 1 a 5), così come lo sono stati gli argomenti del sillabo e i questionari del *corpus*.

La selezione degli argomenti del sillabo didattico è avvenuta a partire da una lista dei principali problemi segnalati dai/delle docenti rispetto alle debolezze degli studenti e delle studentesse nelle prove di comprensione del testo. I temi emersi sono stati suddivisi nelle cinque unità cercando di riprodurre l'alternarsi dei processi *top-down* e *bottom-up* che caratterizzano la comprensione e seguendo un percorso riflessivo a spirale, in base al quale, partendo dalla dimensione linguistico-testuale, si passa dal generale (Unità 1) al particolare testuale, semantico, e lessico-sintattico (Unità 2, 3, 4), per poi ritornare alla riflessione generale spostandosi verso un livello extralinguistico ed extra-testuale (Unità 5).

³ Il curricolo è stato progettato distribuendo le 25 ore di lavoro previste dal progetto *LeCo* in 5 unità didattiche da 5 ore di lavoro (3 di didattica e 2 di laboratorio ed esercitazione).

⁴ La scelta di integrare didattica e attività laboratoriali all'interno di ogni singola unità, piuttosto che considerarle come due blocchi operativi distinti, si basa su alcune riflessioni condotte nell'ambito della didattica dell'italiano LS/L2 (Vedovelli, 2009; Diadori, 2015; Danesi *et al.*, 2018), dove, adottando un approccio glottodidattico centrato sul testo, gli interventi didattici vengono articolati in «unità di lavoro» (dette anche «unità didattiche»), intese come una sequenza strutturata di interazioni didattico-comunicative tra docente e discenti che costituiscono una tappa in sé conclusa, seppur ulteriormente raccordabile, di un percorso organico di apprendimento guidato. Coerentemente con il modello di Diadori (2015: 77), le unità del curricolo state svolte in tre fasi:

- (i) introduzione: esposizione dei/delle discenti a un testo scelto a partire dal materiale integrativo fornito per ogni unità al fine di stimolare la riflessione metatestuale, metalinguistica, enciclopedica richiesta per affrontare gli argomenti dell'unità;
- (ii) svolgimento: spiegazione frontale degli argomenti previsti dal sillabo e ulteriori attività di esercitazione scelte dai/dalle docenti tra quelle fornite nel materiale integrativo in base alle esigenze delle classi;
- (iii) conclusione: svolgimento in piattaforma dei test del *corpus* sperimentale e successiva correzione e discussione con la classe.

Per quanto concerne il metodo e le tecniche di insegnamento, i/le docenti hanno potuto optare per ciò che fosse più congeniale alla classe da loro seguita. Per facilitare il loro compito e fornire un quadro teorico comune a cui potessero fare univocamente riferimento, per ogni unità didattica sono state fornite sia delle letture esplicative di ogni argomento sia ulteriori testi ed esercitazioni (tratte sia da *LeCo* che da altre fonti) da usare come spunti induttivi per la didattica o come esercizi preparatori alla somministrazione dei test dell'unità didattica.

Tabella 3. *La struttura del curriculum*

	Sillabo	Corpus
Unità 1 Descrittore A	<ul style="list-style-type: none"> Che cos'è un testo e quanti tipi e generi di testo esistono? In che modo riconoscere il tipo testuale orienta l'interpretazione del testo? Il testo letterario e i suoi generi 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Baseball</i> <i>L'attività del Vesuvio</i> <i>L'uomo forte</i> <i>Insalata di pollo e zucchine</i> <i>Dopo la tristezza</i> <i>Cronaca Calcistica</i>
	↓	
Unità 2 Descrittore B	<ul style="list-style-type: none"> Che cos'è la coesione? Fenomeni di coesione: catene anaforiche e le relazioni di identità Fenomeni di coesione: i connettivi frasali e testuali La punteggiatura Le figure retoriche di costruzione (chiasmo, climax, anafora, anastrofe ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>L'uomo puntuale</i> <i>8 regole per studiare in modo efficace</i> <i>Titanio</i> <i>Anche il clima influenza la diffusione del Covid</i> <i>La gioia e la legge</i> <i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>
	↓	
Unità 3 Descrittore C	<ul style="list-style-type: none"> Che cos'è la coerenza? Le inferenze 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Salerno porte aperte</i> <i>Il corridoio del grande albergo</i> <i>Città come deserto sovraffollato</i> <i>Trieste</i> <i>Laureati troppi o troppo pochi?</i> <i>L'indovina</i>
	↓	
Unità 4 Descrittore D	<ul style="list-style-type: none"> Aspetti lessicali: riflessione sulle parole dell'italiano e sulle relazioni che intercorrono tra esse Dal significato letterale al parlare figurato (le figure retoriche di significato: metafora, perifrasi, similitudine, ossimoro ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Evoluzione</i> <i>Il quartiere</i> <i>La coscienza di Zeno</i> <i>Dati Anica 2008: un anno pieno di luci, ma le ombre minacciano il 2009</i> <i>La madre</i> <i>Copioni, canovacci, disegni</i>
	↓	
Unità 5 Descrittore E	<ul style="list-style-type: none"> Registro e stile La nozione di adeguatezza 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Il burraco</i> <i>La terribile Lucietta</i> <i>Uomini e donne, come li descriviamo nei libri?</i> <i>E tu come vedi i Rom?</i> <i>Incontro con Milano</i> <i>La differenza</i>

Per quanto concerne il *corpus*, i criteri utilizzati per la selezione dei testi con questionario abbinati a ogni unità sono stati essenzialmente tre. In primo luogo, si è cercato di garantire la rappresentatività dei principali tipi e generi testuali per ciascuna unità del curriculum, disponendo i testi in sequenze di tipi/generi diverse per ogni unità e randomizzate al fine di ridurre i fenomeni di interferenza nella fase di raccolta dati. In secondo luogo, si è intervenuti sulla composizione dei questionari abbinati ai testi, optando, ove possibile, per questionari che presentassero un numero maggiore di domande rappresentative del descrittore associato all'unità, pur garantendo la rappresentatività di tutti gli altri

descrittori. Ciò ha permesso di volta in volta di focalizzare l'attenzione sui processi relativi al descrittore dell'unità e contemporaneamente di richiamare implicitamente le problematiche relative a descrittori già trattati (sollecitando quindi competenze già acquisite) o ancora da trattare (stimolando una riflessione preliminare e il *noticing* dei processi formalizzati nelle unità successive). In terzo luogo, ci si è assicurati che il livello di difficoltà di testi e questionari crescesse in maniera graduale nel corso delle cinque unità⁵.

Al fine di misurare e comparare i livelli di competenza degli studenti e delle studentesse prima e dopo lo svolgimento del curriculum, sono stati aggiunti altri due gruppi di testi e questionari che costituiscono rispettivamente il test iniziale, somministrato prima dell'avvio delle attività previste dal curriculum, e il test finale, somministrato dopo il completamento delle cinque unità. Per ciascuno dei questionari dei test iniziali e finali, così come per quelli previsti per ogni unità, gli studenti e le studentesse hanno avuto a disposizione venti minuti per ultimare la prova. Soltanto dopo la chiusura dei questionari e il salvataggio dei dati in piattaforma si è proceduto con la correzione e il commento dei risultati ai fini didattici.

Di seguito si riportano le specifiche relative ai testi e ai questionari somministrati agli studenti e alle studentesse. La Tabella 4 contiene informazioni sui testi selezionati, mentre la Tabella 5 riporta informazioni numeriche sul totale delle domande che compongono i questionari, sia in termini assoluti (colonna Tot.) sia rispetto a quante di queste domande corrispondono alle abilità relative ai descrittori A, B, C, D, E.

Tabella 4. *Caratteristiche dei testi selezionati per la sperimentazione*⁶

	Testo	N° P	Tipo	Genere	Livello	Altro
T1	1. <i>Il visconte dimezzato</i>	1150	Narrativo	Romanzo	Iniziale	
	2. <i>L'esperienza Erasmus [...]</i>	400	Espositivo	Saggio	Iniziale	NC
U1	3. <i>Baseball</i>	n.d.	Regolativo	Regolamento	Intermedio	AV
	4. <i>L'attività del Vesuvio</i>	231	Espositivo	Saggio	Iniziale	
	5. <i>L'uomo forte</i>	278	Narrativo	Racconto	Iniziale	
	6. <i>Insalata di pollo e zucchini</i>	153	Regolativo	Ricetta	Iniziale	NC
	7. <i>Dopo la tristezza</i>	110	Descrittivo	Poesia	Iniziale	
	8. <i>Cronaca Calcistica</i>	397	Narrativo	Cronaca sportiva	Intermedio	
U2	9. <i>L'uomo puntuale</i>	728	Narrativo	Racconto	Iniziale	
	10. <i>8 regole per studiare [...]</i>	339	Regolativo	Consigli	Iniziale	
	11. <i>Titanio</i>	843	Narrativo	Racconto	Iniziale	
	12. <i>Anche il clima influenza la diffusione del Covid</i>	249	Espositivo	Saggio	Iniziale	
	13. <i>La gioia e la legge</i>	1505	Narrativo	Racconto	Avanzato	
	14. <i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>	995	Espositivo	Saggio	Intermedio	NC

⁵ È opportuno segnalare che in ogni unità sono stati inseriti uno o due testi di difficoltà superiore o inferiore rispetto alla media dell'unità allo scopo di controllare l'effettiva adeguatezza del livello attribuito all'unità rispetto al percorso prospettato dal curriculum.

⁶ Le abbreviazioni presenti in tabella vanno lette come segue: N° P sta per Numero Parole, NC sta per Non Continuo, AV sta per Audiovisivo, TI sta per Test Iniziale, U1 sta per Unità 1, U2 sta per Unità 2, U3 sta per Unità 3, U4 sta per Unità 4, U5 sta per Unità 5, TF sta per Test Finale.

	Testo	N° P	Tipo	Genere	Livello	Altro
U3	15. <i>Salerno porte aperte</i>	631	Espositivo	Programma	Iniziale	
	16. <i>Il corridoio del grande albergo</i>	1036	Narrativo	Racconto	Iniziale	
	17. <i>Città come deserto sovraffollato</i>	361	Espositivo	Saggio	Intermedio	
	18. <i>Trieste</i>	126	Narrativo- Descrittivo	Poesia	Iniziale	
	19. <i>Laureati troppi o troppo pochi?</i>	476	Espositivo	Saggio	Avanzato	NC
	20. <i>L'indovina</i>	167	Narrativo- Scenico	Racconto	Intermedio	
U4	21. <i>Evoluzione</i>	835	Espositivo	Voce Enciclopedia	Intermedio	
	22. <i>Il quartiere</i>	1007	Descrittivo	Romanzo	Iniziale	
	23. <i>La coscienza di Zeno</i>	1276	Narrativo	Romanzo	Intermedio	
	24. <i>Dati Anica 2008[...]</i>	247	Espositivo	Report	Intermedio	NC
	25. <i>La madre</i>	1482	Narrativo	Racconto	Avanzato	
U5	26. <i>Copioni, canovacci, disegni</i>	1036	Argomentativo	Intervista	Intermedio	
	27. <i>Il burraco</i>	782	Regolativo	Regolamento	Intermedio	
	28. <i>La terribile Lucietta</i>	967	Narrativo	Racconto	Intermedio	
	29. <i>Uomini e donne, come li descriviamo nei libri?</i>	614	Espositivo	Saggio	Intermedio	NC
	30. <i>E tu come vedi i Rom?</i>	179	Espositivo	Report	Intermedio	NC
	31. <i>Incontro con Milano</i>	457	Descrittivo	Reportage	Avanzato	
TF	32. <i>La differenza</i>	89	Descrittivo- Scenico	Poesia lirica	Intermedio	
	33. <i>Le Olimpiadi</i>	n.d.	Espositivo	Articolo Divulgativo	Intermedio	AV
	34. <i>Perché gli italiani sono fra le persone con meno tempo libero [...]</i>	713	Espositivo	Saggio	Avanzato	NC
	35. <i>Le seppie coi piselli</i>	676	Narrativo- Descrittivo	Racconto	Avanzato	
	36. <i>Procedura di programmazione del telecomando</i>	277	Regolativo	Istruzioni	Iniziale	NC
	37. <i>Tornando a casa</i>	109	Descrittivo	Poesia	Avanzato	
	38. <i>Il film "Quo vado"</i>	863	Espositivo	Recensione	Avanzato	

Tabella 5. *Composizione dei questionari associati ai testi selezionati per la sperimentazione*

Testo di riferimento		Numero domande					
		Tot.	A	B	C	D	E
TI	1. <i>Il visconte dimezzato</i>	10	2	2	2	2	2
	2. <i>L'esperienza Erasmus [...]</i>	11	2	2	3	2	2
U1	3. <i>Baseball</i>	10	3	1	3	2	1
	4. <i>L'attività del Vesuvio</i>	10	4	1	2	2	1
	5. <i>L'uomo forte</i>	10	3	1	2	2	2
	6. <i>Insalata di pollo e zucchine</i>	10	4	3	1	1	1
	7. <i>Dopo la tristezza</i>	10	3	1	2	3	1
	8. <i>Cronaca Calcistica</i>	10	3	1	3	2	1
U2	9. <i>L'uomo puntuale</i>	10	3	3	2	2	0
	10. <i>8 regole per studiare in modo efficace</i>	10	2	4	1	1	2
	11. <i>Titania</i>	10	2	3	1	2	2
	12. <i>Anche il clima influenza la diffusione del Covid</i>	13	2	4	2	2	3
	13. <i>La gioia e la legge</i>	10	3	2	3	1	1
	14. <i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>	10	1	5	1	1	2
U3	15. <i>Salerno porte aperte</i>	11	2	1	6	1	1
	16. <i>Il corridoio del grande albergo</i>	10	2	1	4	1	2
	17. <i>Città come deserto sovraffollato</i>	10	2	1	4	3	0
	18. <i>Trieste</i>	10	4	0	3	2	1
	19. <i>Laureati troppi o troppo pochi?</i>	10	2	2	5	1	0
	20. <i>L'indovina</i>	10	2	2	2	2	2
U4	21. <i>Evoluzione</i>	14	3	1	4	5	1
	22. <i>Il quartiere</i>	10	1	1	3	5	0
	23. <i>La coscienza di Zeno</i>	10	0	0	1	7	2
	24. <i>Dati Anica 2008 [...]</i>	11	2	1	4	3	1
	25. <i>La madre</i>	10	2	2	2	2	2
	26. <i>Copioni, canovacci, disegni</i>	10	1	1	2	4	2
U5	27. <i>Il burraco</i>	10	1	2	2	3	2
	28. <i>La terribile Lucietta</i>	10	3	2	1	2	2
	29. <i>Uomini e donne, come li descriviamo nei libri?</i>	10	1	3	1	1	4
	30. <i>E tu come vedi i Rom?</i>	10	2	2	1	2	4
	31. <i>Incontro con Milano</i>	10	2	1	1	2	4
	32. <i>La differenza</i>	10	1	1	1	3	4
TF	33. <i>Le Olimpiadi</i>	10	2	2	2	2	2
	34. <i>Perché gli italiani [...]</i>	10	2	2	2	2	2
	35. <i>Le seppie coi piselli</i>	10	2	2	2	2	2
	36. <i>Procedura di programmazione del telecomando</i>	10	2	2	2	2	2
	37. <i>Tornando a casa</i>	10	2	2	2	2	2
	38. <i>Il film "Quo vado"</i>	10	2	2	2	2	2

Sebbene le attività del curriculum siano state dedicate alla comprensione di testi funzionali e di testi letterali, di seguito ci riferiremo soltanto ai questionari e ai dati relativi ai 21 testi funzionali del *corpus*. Per una più approfondita analisi delle attività didattiche e di ricerca sui testi letterali in *LeCo*, così come dei criteri utilizzati nella loro selezione e nella definizione dei relativi questionari, si rimanda a Bottone (in questa monografia).

3.2. L'indagine sui meccanismi di coesione

Le competenze linguistiche, metalinguistiche e metatestuali relative ai meccanismi di coesione sono state trattate nell'Unità 2 del curriculum, che, come abbiamo visto in Tabella 3, è interamente dedicata al descrittore B. Nella elencazione di Basile (2016), il descrittore B è articolato come riportato in Tabella 6.

Tabella 6. *Le sottocomponenti del descrittore B (Basile, 2016)*

DESCRITTORE B: <i>Saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coerenza e coesione testuale</i>	
Cogliere le relazioni di coesione e testuale: (i) identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche; (ii) riconoscere il significato e la funzione di connettivi frasali e testuali; (iii) riconoscere il significato e la funzione dei segni d'interpunzione; (iv) riconoscere i rapporti logici tra frasi o porzioni di testo.	Valutare la coerenza e la validità di un'argomentazione rispetto alla tesi.

Come si può vedere, il descrittore in questione raccoglie tutte le abilità che si riferiscono alle due principali proprietà costitutive di un testo: coesione e coerenza. Tuttavia, nell'ambito della sperimentazione condotta sui testi funzionali, si è preferito inglobare la coerenza nell'Unità 3, associandola alle abilità di ritrovamento, valutazione e associazione delle informazioni (esplicite o inferite) e ricatalogandola come argomento del descrittore C e delle domande a esso relative.

Per quanto concerne le domande dei questionari, esse hanno riguardato principalmente i seguenti aspetti linguistici: elementi deittici e tipi di deissi, elementi connettivi, segni interpuntivi, altri elementi coesivi (relazioni semantiche tra lessemi, parallelismi, ripetizioni, ellissi, ecc.). La Tabella 7 mostra la distribuzione delle domande relative al descrittore B tra i questionari dei funzionali del *corpus* (19,55% delle domande complessive per i testi funzionali) in correlazione agli elementi linguistici in esse considerati.

Per quanto riguarda le funzioni semantico-interpretative degli elementi appena elencati, particolare rilevanza è stata attribuita alla dimensione referenziale (catene anaforiche e cataforiche) e alle relazioni logico-strutturali espresse dai connettivi e dagli interpuntivi.

Di seguito alla Tabella 7 si riportano alcuni esempi di domande B tratte dal *corpus*. Gli esempi 1, 2, 3 e 4 mostrano domande sugli elementi deittici e sulla loro funzione referenziale e anaforica. Gli esempi 5, 6, 7 e 8 mostrano domande su funzione e significato (anche anaforico) dei connettivi testuali. Gli esempi 9, 10, 11 e 12 mostrano domande sulle funzioni testuali e metatestuali dei segni interpuntivi. Infine, gli esempi 13, 14, 15 e 16 mostrano domande sul rilevamento di catene di referenza codificate attraverso altri tipi di elementi linguistici.

Tabella 7. Numero e tipo di domande B nei questionari dei testi funzionali

Testo di riferimento		N°	Elementi linguistici considerati			
			Deittici	Connettivi	Interpuntivi	Altro
TI	2 <i>L'esperienza Erasmus [...]</i>	2				••
UI	3 <i>Baseball</i>	1	•			
	4 <i>L'attività del Vesuvio</i>	1		•		
	6 <i>Insalata di pollo e zucchini</i>	3	•	••		
	8 <i>Cronaca Calcistica</i>	1				•
U2	10 <i>8 regole per studiare in modo Efficace</i>	4	•	•	••	
	12 <i>Anche il clima [...]</i>	4	••		••	
	14 <i>Che differenza c'è tra lingua e dialetto?</i>	5	•	••	••	
U3	15 <i>Salerno porte aperte</i>	1				•
	17 <i>Città come deserto sovraffollato</i>	1			•	
	19 <i>Laureati troppi o troppo pochi?</i>	2		••		
U4	21 <i>Evoluzione</i>	1				•
	24 <i>Dati Anica 2008 [...]</i>	1		•		
	26 <i>Copioni, canovacci, disegni</i>	1	•			
U5	27 <i>Il burraco</i>	2	•	•		
	29 <i>Uomini e donne [...]</i>	3			••	•
	30 <i>E tu come vedi i Rom?</i>	2	••			
TF	33 <i>Le Olimpiadi</i>	2	•			•
	34 <i>Perché gli italiani [...]</i>	2			••	
	36 <i>Procedura di programmazione [...]</i>	2	•	•		
	38 <i>Il film "Quo vado"</i>	2	•	•		
Totale		43	13	12	11	7
			30,23%	27,91%	25,58%	16,28%

Esempi di domande B:

1) *Baseball* – domanda numero 3

Testo domanda

Nella forma verbale “scaraventarla”, la si riferisce a:

Opzioni di risposta

- La palla (*Corretta*)
- La mazza del battitore
- La base del battitore
- La difesa della squadra avversaria
- Non so

2) *Copioni, canovacci, disegni* – domanda numero 2

Testo domanda

Nella frase “Lei ricordava prima un altro grande patrimonio artistico”, il pronome *lei* si riferisce:

Opzioni di risposta

- a) A Franca Rame
- b) A un’interlocutrice sottintesa
- c) All’intervistatore
- d) All’intervistato (*Corretta*)
- e) Non so

3) *Procedura di programmazione del telecomando* – domanda numero 4

Testo domanda

A cosa si riferisce l’aggettivo *suo* (punto 5 della ricerca automatica)?

Opzioni di risposta

- a) Al televisore (*Corretta*)
- b) Al telecomando
- c) Al tasto
- d) All’accensione
- e) Non so

4) *Il film “Quo vado”* – domanda numero 3

Testo domanda

Nel capoverso 4, il pronome *cui* si riferisce a:

Opzioni di risposta

- a) Le trasmissioni trash pugliesi
- b) Una trasmissione comica (*Corretta*)
- c) Una delle tv locali
- d) Il momento trionfale
- e) Non so

5) *Insalata di pollo e zucchine* – domanda numero 5

Testo domanda

Nella frase “Nel frattempo, passate alla preparazione delle verdure”, quale è il lasso di tempo a cui si riferisce l’espressione *nel frattempo*?

Opzioni di risposta

- a) Il periodo di un’ora in cui la carne viene spennellata
- b) Il periodo di un’ora in cui la carne riposa (*Corretta*)
- c) Il periodo successivo alla copertura della pirofila
- d) Il periodo successivo alla cottura
- e) Non so

6) *Insalata di pollo e zucchine* – domanda numero 7

Testo domanda

Che funzione ha *poi* nella frase “Lasciate intiepidire le verdure grigliate, poi trasferitele in una ciotola”?

Opzioni di risposta

- a) Introdurre nella ricetta un passaggio da eseguire in aggiunta e successivamente a quello precedente (*Corretta*)
- b) Introdurre nella ricetta un passaggio da eseguire in alternativa a quello precedente
- c) Introdurre nella ricetta un passaggio da poter eseguire isolatamente
- d) Introdurre nella ricetta un passaggio da eseguire eventualmente prima di quello precedente
- e) Non so

7) *Che differenza c'è tra lingua e dialetto* – domanda numero 3

Testo domanda

Perché il quinto paragrafo comincia con *tuttavia*?

Opzioni di risposta

- a) Perché il paragrafo introduce una definizione aggiuntiva del concetto di dialetto che è perfettamente in linea con la definizione espressa nel paragrafo precedente
- b) Perché il paragrafo introduce una definizione del concetto di dialetto che esiste pur essendo in contraddizione con la definizione espressa nel paragrafo precedente (*Corretta*)
- c) Perché il paragrafo introduce una definizione del concetto di dialetto che rafforza e completa la definizione espressa nel paragrafo precedente
- d) Perché il paragrafo introduce una definizione del concetto di dialetto che è totalmente diversa e scollegata da quanto espresso nel paragrafo precedente
- e) Non so

8) *Laureati troppi o troppo pochi?* – domanda numero 3

Testo domanda

Nella frase “Insomma, studiare serve?” l'avverbio *insomma* serve a:

Opzioni di risposta

- a) Segnalare la conclusione di un ragionamento (*Corretta*)
- b) Segnalare impazienza, irritazione
- c) Fornire un sinonimo di “così così”
- d) Segnalare irritazione
- e) Non so

9) *Uomini e donne: Come li descriviamo nei libri?* – domanda numero 2

Testo domanda

A che cosa servono in due punti < : > nell'espressione “Risultato:”, utilizzata per introdurre il periodo che precede la seconda figura?

Opzioni di risposta

- a) A introdurre il discorso diretto
- b) A introdurre un elenco di parole
- c) A introdurre la conseguenza logica di quello che è stato anticipato con la parola precedente
- d) A introdurre l'esplicitazione di quello che è stato anticipato con la parola precedente (*Corretta*)
- e) Non so

10) *Città come deserto sovraffollato* – domanda numero 3

Testo domanda

In alcuni passi del brano vengono riportate le parole di Bauman: attraverso quali specifiche segnalazioni testuali riesci a individuare queste citazioni?

Opzioni di risposta

- a) Il punto a capo
- b) Il punto fermo
- c) Le virgolette (*Corretta*)
- d) I due punti
- e) Non so

11) *Uomini e donne: Come li descriviamo nei libri?* – domanda numero 4

Testo domanda

Che cosa contengono le parentesi tonde nelle espressioni «“heart” (cuore)», «“tender” (tenero)», «“soft” (malleabile)» contenute nel testo?

Opzioni di risposta

- a) Le traduzioni in italiano dei termini inglesi riportati tra virgolette (*Corretta*)
- b) La spiegazione in una sola parola di tutti i concetti contenuti nei libri
- c) Le parole sistematicamente associate alle parole tra virgolette
- d) Le parole più scelte dalle autrici e dagli autori dei testi in inglese
- e) Non so

12) *Che differenza c'è tra lingua e dialetto* – domanda numero 5

Testo domanda

A che cosa servono i punti di sospensione < ... > utilizzati alla fine del paragrafo che segue la figura?

Opzioni di risposta

- a) A indicare che l'elenco riportato suggerisce un significato ulteriore che l'autore non vuole scrivere esplicitamente
- b) A segnalare una lunga pausa
- c) A indicare che l'elenco riportato può essere ulteriormente esteso con un numero imprecisato di esempi (*Corretta*)
- d) A sostituire un punto fermo
- e) Non so

13) *L'esperienza Erasmus a vent'anni dall'inizio del Programma* – domanda numero 2

Testo domanda

Chi pronuncia la frase “Dico di più, [...] con il prossimo”?

Opzioni di risposta

- a) L'Alma Laurea di Bologna
- b) Andrea Cammelli (*Corretta*)
- c) Il giornalista che ha scritto l'articolo
- d) Il direttore di Study Experience Abroad
- e) Non so

14) *Cronaca calcistica* – domanda numero 3

Testo domanda

Nel secondo capoverso la sigla OL si riferisce a:

Opzioni di risposta

- a) La squadra Olimpico Lione (*Corretta*)
- b) L'ex compagna di squadra di Élise Bussaglia
- c) L'abbreviazione del nome del campionato femminile francese
- d) Le iniziali del nome dell'allenatore della precedente squadra di Élise Bussaglia
- e) Non so

15) *Salerno porte aperte* – domanda numero 3

Testo domanda

Nella parte iniziale del testo, quali dei seguenti aggettivi e locuzioni si riferiscono a Salerno?

Opzioni di risposta

- a) Bella, pulita e senza criminalità
- b) Ricca di storia, arte e cittadini famosi
- c) Bella, ordinata e piena di giovani
- d) Bella, pulita e ricca di patrimonio culturale (*Corretta*)
- e) Non so

16) *Uomini e donne: Come li descriviamo nei libri?* – domanda numero 3

Testo domanda

All'inizio del secondo paragrafo dopo la seconda figura, troviamo la frase nominale "Un esempio." A che cosa si riferisce esattamente?

Opzioni di risposta

- a) A uno dei termini usati per descrivere le parti del corpo dei protagonisti maschili
- b) A un esempio, riportato nel paragrafo precedente, di quanto detto nel testo a seguire
- c) A un esempio, riportato nel testo a seguire, di quanto detto del paragrafo precedente (*Corretta*)
- d) A uno dei termini usati per descrivere la dimensione di ogni parola in base al suo tasso di occorrenza
- e) Non so

Come si può vedere dagli esempi riportati, le domande dei questionari relativi ai testi funzionali sono state formulate cercando di evitare di elicitare informazioni di stampo nozionistico, nel tentativo di indurre gli studenti e le studentesse a ragionare sugli elementi linguistici segnalati per rilevarne la funzione specifica all'interno del testo e cercando così di stimolare l'abitudine alla riflessione metalinguistica e metatestuale.

3.3. Risultati della sperimentazione

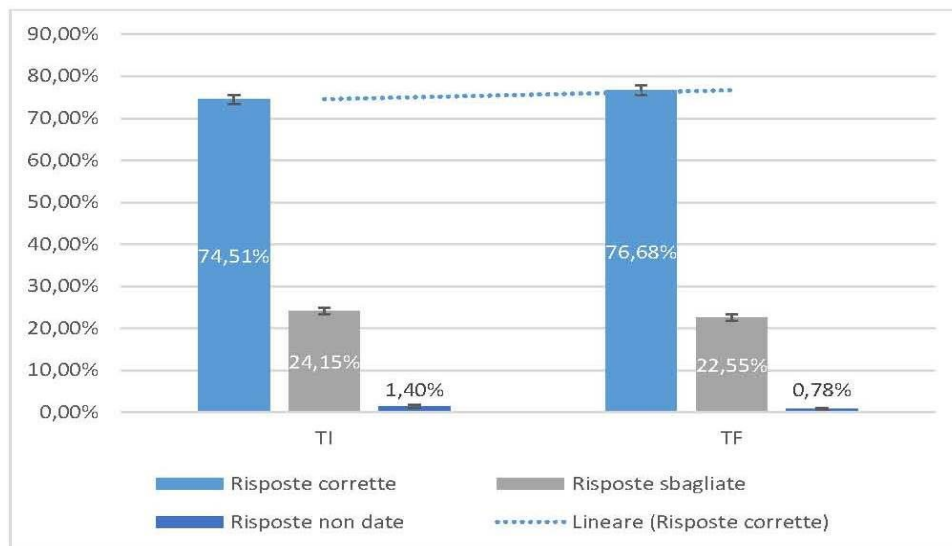
I dati presentati in questa sezione si riferiscono ai risultati ottenuti dagli studenti e dalle studentesse nello svolgimento dei questionari del *corpus* e sono stati estratti direttamente dal database della piattaforma. Il campione statistico a cui si farà riferimento per il commento quantitativo è più ristretto rispetto al totale degli studenti e delle studentesse che hanno aderito al percorso sperimentale. Occorre qui ricordare che la sperimentazione è stata svolta interamente a distanza nel pieno dell'emergenza pandemica. Ciò ha comportato non pochi problemi rispetto al completamento e al monitoraggio della correttezza procedurale. Al fine di raccogliere dati quanto più rappresentativi rispetto al percorso sperimentale delineato, sono stati esclusi dal campione statistico:

- a) coloro che non hanno partecipato con assiduità alle attività, prendendovi parte saltuariamente o interrompendo la sperimentazione prima della fine delle attività previste dal curriculum;
- b) coloro che hanno svolto un numero di questionari inferiore o superiore ai 38 previsti dal curriculum sperimentale;
- c) coloro che hanno svolto dei questionari in piattaforma diversi da quelli indicati nel *corpus* e/o in ordine diverso da quello previsto dal protocollo.

Dei 1376 studenti e studentesse coinvolti nel progetto, soltanto 521 hanno portato a termine il programma sperimentale in maniera conforme alle indicazioni del protocollo (pari al 37,8% del totale), rientrando così nel campione di riferimento. I dati presentati di seguito si riferiscono ai testi funzionali scritti continui e non continui elencati nella Tabella 7; i testi puramente audiovisivi (3. *Baseball* e 33. *Le Olimpiadi*), cioè privi della componente scritta, sono stati esclusi dal conteggio. In generale, il confronto tra i risultati ottenuti nel test iniziale e nel test finale, mostrano un leggero miglioramento delle *performance* degli studenti e delle studentesse al termine del percorso sperimentale. Osservando il grafico in Figura 6, infatti, notiamo come rispetto alla totalità delle domande, il numero di risposte

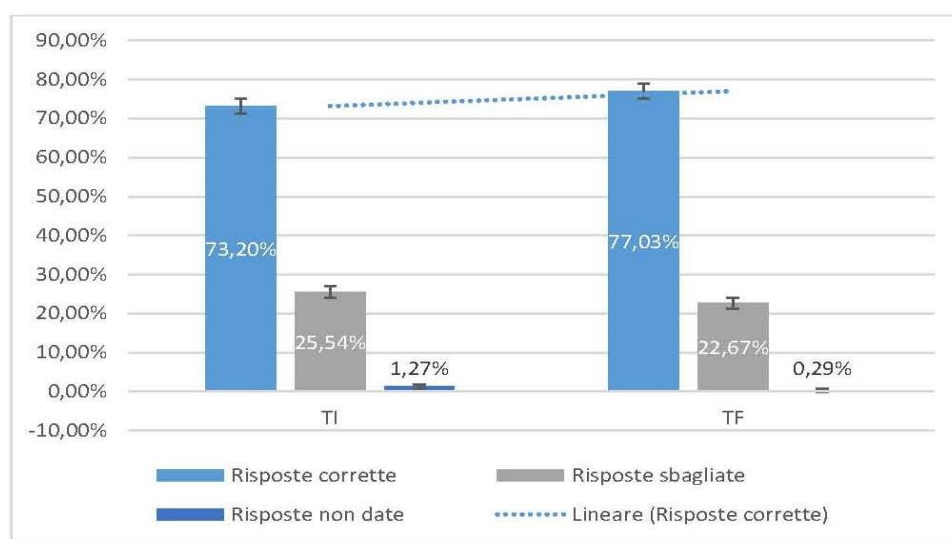
esatte date nel test finale sia aumentato del 2,17% rispetto al test iniziale, mentre quello delle risposte sbagliate è diminuito mediamente dell'1,6%, così come le occorrenze di non risposta, con un calo dello 0,62%. Il test del t appaiato applicato alle matrici riportanti i valori normalizzati relativi alle risposte esatte conferma la significatività statistica dei dati medi qui presentati ($t = 2,054$, $p = 0,02$ e intervallo fiduciale superiore al 95%).

Figura 6. *Confronto tra test iniziale e test finale*



Un maggiore miglioramento si nota scorporando i dati relativi alle domande di tipo B come in Figura 7, in cui nel confronto tra test iniziale e test finale viene mostrato un incremento del 3,83% nel numero di risposte esatte, con una diminuzione del 2,87% delle risposte sbagliate e dello 0,98% delle occorrenze di non risposta. Anche qui, il test del t appaiato applicato alle matrici riportanti i valori normalizzati relativi alle risposte esatte conferma la significatività statistica dei dati presentati ($t = 2,326$, $p = 0,01$ e intervallo fiduciale del 98%).

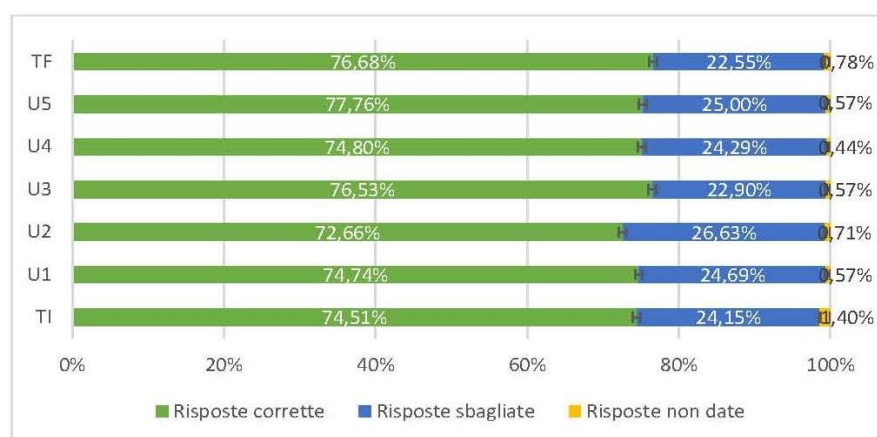
Figura 7. *Confronto tra test iniziale e test finale rispetto alle domande di tipo B*



Il miglioramento mostrato dai grafici in Figura 6 e Figura 7 appare più significativo se si considera il diverso livello di difficoltà e di composizione tra il test iniziale (livello iniziale, testo unico di tipo espositivo non continuo) e il test finale (livello avanzato, tre testi di tipo espositivo non continuo, regolativo, espositivo continuo): all'aumentare dei coefficienti di difficoltà e composizionalità, infatti, la *performance* degli studenti e delle studentesse avrebbe restituito un risultato positivo anche con una differenza tra le medie del test iniziale e del test finale uguale a 0.

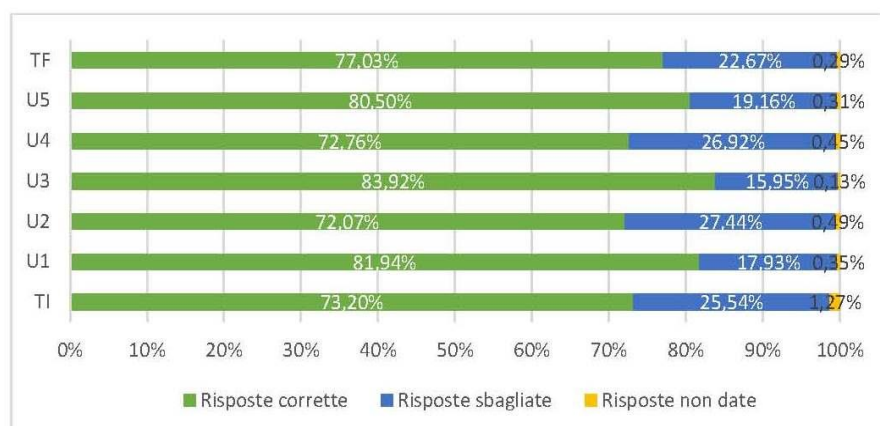
Un'interessante osservazione quantitativa emerge dai dati relativi all'andamento del curriculum. Il grafico in Figura 8, infatti, mostra come l'Unità 2, quella specificamente dedicata alle questioni relative ai meccanismi di coesione e che si caratterizza per una maggiore incidenza dei vari tipi di domande B, sia in termini assoluti che di rappresentatività e distribuzione nei questionari, presenti il peggior rapporto percentuale tra il numero totale di risposte corrette e il numero totale di risposte sbagliate a prescindere dalla tipologia delle domande poste (72,66% di risposte corrette contro una media del curriculum del 75,38%).

Figura 8. *Andamento dei questionari nelle cinque unità del curriculum*



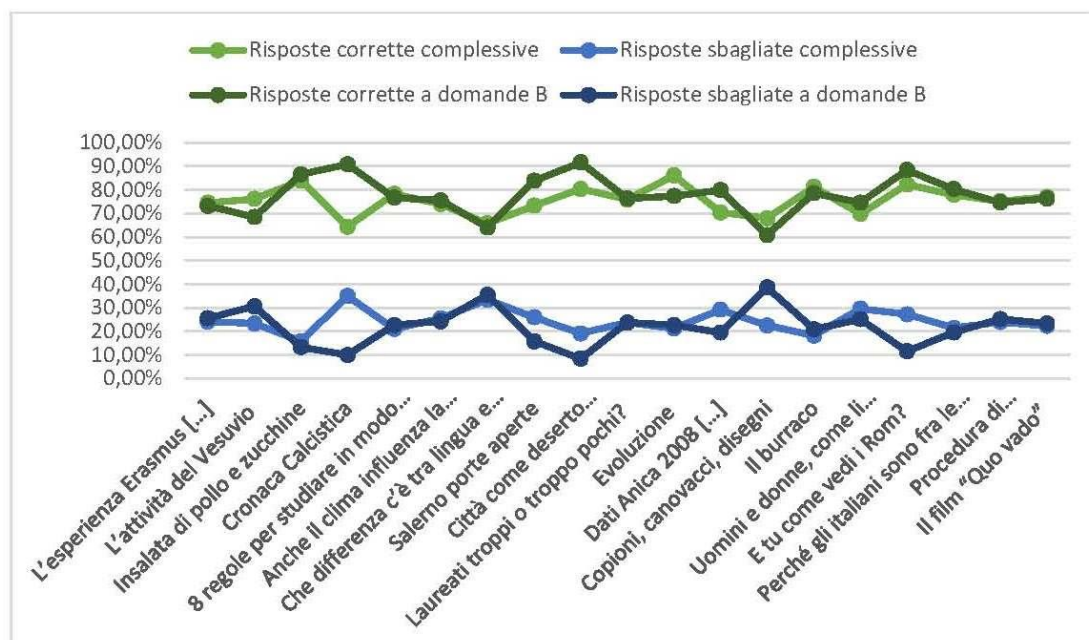
Osservando i dati relativi alle sole domande B riportati in Figura 9, si riscontra una tendenza simile. Anche qui, l'Unità 2 presenta il peggiore rapporto percentuale tra il numero totale di risposte corrette e il numero totale di risposte sbagliate (72,07% di risposte corrette contro una media del curriculum del 77,35%).

Figura 9. *Andamento delle risposte alle domande di tipo B nelle cinque unità del curriculum*



Alla luce di questi dati, è possibile ipotizzare che esista una correlazione tra il mancato riconoscimento delle funzioni espresse dai meccanismi di coesione e le prestazioni complessive relative alla comprensione dei testi funzionali. Tale correlazione viene ulteriormente confermata osservando l'andamento lineare delle prestazioni ottenute da studenti e studentesse nell'arco dell'intero curriculum. Dal grafico in Figura 5, infatti, emerge che le medie delle risposte esatte e sbagliate date per i singoli questionari non sono molto dissimili dalle medie delle risposte esatte e sbagliate date per le domande di tipo B in ogni questionario (ad eccezione dei questionari relativi ai testi 8. *Cronaca Calcistica* dell'Unità 1, 26. *Copioni, canovacci, disegni* dell'Unità 4 e 30. *E tu come vedi i Rom?* dell'Unità 5). Nella parte alta del grafico, infatti, la curva relativa alle risposte corrette rispetto a tutte le domande del *corpus* e la curva relativa alle risposte corrette alle domande di tipo B sono quasi sempre sovrapponibili, mostrando percentuali molto simili. Lo stesso può essere osservato nella parte bassa del grafico, dove sono riportate le curve relative alle risposte sbagliate sia rispetto alla totalità delle domande del *corpus* sia alle sole domande di tipo B.

Figura 10. *Confronto tra andamento generale dei questionari e andamento delle risposte a domande B*



Rispetto ai contenuti delle domande B poste nell'intero curriculum, quelle relative alle funzioni logiche espresse dai connettivi sono le più problematiche, con una percentuale media di risposte corrette del 73,92% ($\sigma = 0,1$), a fronte del 25,46% ($\sigma = 0,1$) per le risposte sbagliate e 0,63% ($\sigma = 0,001$) per quelle non date. Seguono per problematicità le domande relative alla referenza degli elementi deittici (soprattutto pronomi), con una percentuale media di risposte corrette del 76,82% ($\sigma = 0,12$), a fronte del 22,75% ($\sigma = 0,12$) per le risposte sbagliate e 0,44% ($\sigma = 0,0$) per quelle non date. Le domande relative alle funzioni coesive dei segni interpuntivi presentano una percentuale media di risposte corrette del 77,37% ($\sigma = 0,12$), a fronte del 22,27% ($\sigma = 0,12$) per le risposte sbagliate e dello 0,35% ($\sigma = 0,0$) per quelle non date. Infine, le domande relative agli altri meccanismi di coesione investigati contano una percentuale media di risposte corrette del 81,33% ($\sigma = 0,06$), a fronte del 17,99% ($\sigma = 0,06$) per le risposte sbagliate e 0,68% ($\sigma = 0,01$) per quelle non date.

Per quanto concerne le funzioni dei connettivi, le domande del *corpus* con le percentuali di risposta esatta più basse (che oscillano tra il 59,50 % e il 69,29%) fanno riferimento a due tipi di problemi: (i) il mancato riconoscimento della giusta funzione logica di connettivi fondamentali e di alto uso potenzialmente polisemici (*ma, dunque, poi*, ecc.) e (ii) il mancato riconoscimento della giusta funzione logica di connettivi non fondamentali (cioè non del vocabolario di base) dal significato potenzialmente oscuro, ma pienamente desumibile dal contesto (*peraltro, anziché*, ecc.).

Rispetto agli elementi deittici, le maggiori criticità sono emerse nel tracciamento nelle catene anaforiche dei referenti testuali ed extratestuali a cui fanno riferimento pronomi di varia natura. Un esempio molto interessante è costituito dalla domanda riportata precedentemente in 2), e che riportiamo di seguito per comodità, a cui è stata data una risposta corretta solo nel 60,65% dei casi.

Copioni, canovacci, disegni – domanda numero 2

Testo domanda	Opzioni di risposta
Nella frase “Lei ricordava prima un altro grande patrimonio artistico”, il pronome <i>lei</i> si riferisce:	a) A Franca Rame
	b) A un’interlocutrice sottintesa
	c) All’intervistatore
	d) All’intervistato (<i>Corretta</i>)
	e) Non so

Nella domanda in questione veniva chiesto di rintracciare il referente a cui si aggancia il pronome *lei*, che in questo caso ha funzione allocutiva e dunque non rappresenta un incapsulatore anaforico endoforico. La maggior parte delle risposte sbagliate, però, ha inteso il pronome come riferito al referente femminile di cui si parla nel contesto immediatamente precedente alla frase citata in domanda, dando luogo a un chiaro esempio di incomprendimento motivata dalle aspettative del ricevente (Colombo, 2002b: 65).

Infine, rispetto al riconoscimento delle funzioni degli interpuntivi, degni di segnalazione sono i casi di mancato riconoscimento della funzione di introduzione esplicativa dei due punti <:>, che in molti casi viene confusa con una funzione di tipo elencativo. La percentuale di risposte esatte per le domande relative a questo argomento oscillano tra il 60,08% e il 57,88%.

4. ALCUNE RIFLESSIONI CONCLUSIVE

I dati quantitativi appena presentati mostrano come il percorso sperimentale attuato con *LeCo*, oltre a dare risultati tendenzialmente positivi rispetto al miglioramento delle prestazioni nel tipo di questionari di comprensione presentati, sia servito da vero e proprio strumento diagnostico (Voghera *et al.*, in questa monografia), consentendo di rilevare diversi punti deboli nel processo di comprensione dei testi funzionali scritti, tra i quali quelli relativi alla coesione testuale. Le riflessioni delineate nei paragrafi precedenti mostrano, infatti, come il mancato riconoscimento delle relazioni superficiali esistenti tra i vari elementi testuali abbia un effetto diretto sul processo di comprensione nel suo insieme. Abbiamo osservato, infatti, come nel corso del curriculum le prestazioni complessive rispetto ai questionari di comprensione associati ai testi funzionali fossero quasi sempre in diretta correlazione con le prestazioni ottenute negli stessi questionari rispetto alle sole domande di tipo B. In merito a queste ultime, i punti deboli principali mostrati dagli studenti e dalle studentesse del nostro campione di riferimento riguardano il riconoscimento delle funzioni logiche dei connettivi frasali e il tracciamento delle catene

anaforiche e delle relazioni di identità, confermando, dunque, quanto già segnalato in letteratura (cfr. Berretta, 1981; Colombo, 2002b, 2021; Conte, 1996).

Gli aspetti appena menzionati si collocano in una dimensione di interfaccia tra competenza metatestuale e controllo metalinguistico e lessicale, ma anche enciclopedico ed inferenziale. L'aspetto multidimensionale di questi «nodi» della coesione (Colombo, 2002b) ha delle ripercussioni non soltanto sul piano linguistico e comunicativo, ma anche didattico ed educativo, costituendo un possibile appiglio per la pianificazione di interventi didattici di recupero e potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo in termini globali. È stato infatti segnalato come il riconoscimento degli elementi coesivi di un testo favorisca il cosiddetto *bridging* inferenziale (Lumbelli, 2018), assimilandoli a veri e propri indizi interpretativi.

Un'educazione linguistica e metalinguistica ai meccanismi di coesione potrebbe dunque rappresentare un buon punto di partenza per approfondire reticolarmente e secondo una prospettiva integrata i vari aspetti che concorrono al processo di comprensione, seguendo un processo *top-down* che parta dagli elementi più superficiali della testualità per poi arrivare agli aspetti di significato più profondi.

La trattazione integrata dei vari aspetti costitutivi del processo di comprensione a partire dalla dimensione testuale-coesiva potrebbe aiutare studenti e studentesse ad approcciare il compito di lettura in maniera globale, spostando il focus del loro sforzo interpretativo dalla accumulazione dei significati espressi da singoli elementi linguistici verso la globalità semantico-comunicativa della dinamica testuale, dato che «[q]uando i ragazzi non sanno leggere per capire, ciò a cui non li abbiamo abituati è a *considerare un testo in quanto testo*» (Colombo, 1979: 37; corsivo in originale).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. M. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Balota D. A., Flores D'Arcais G. B., Rayner K. (eds.) (1990), *Comprehension processes in reading*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Basile G. (2016), *Descrittori di competenze (A-E). Selezione di attività per lo sviluppo di determinate abilità*, Manoscritto, Università degli Studi di Salerno.
- Bazzanella C. (2021), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Beaugrande de R. A., Dressler W. U. (1981), *Introduction to text linguistics*, Longman, Londra.
- Berretta M. (1981), "Un aspetto della (in)competenza testuale degli adolescenti: la comprensione delle proforme", in Berretta M. (a cura di), *Sviluppi della linguistica e problemi dell'insegnamento*, Giappichelli, Torino, pp. 97-133.
- Berretta M. (1984), "Connettivi testuali e pianificazione del discorso", in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale. Atti del XV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
- Berretta M. (1990), "Catene anaforiche in prospettiva funzionale: antecedenti difficili", in *Rivista di linguistica*, 2, pp. 91-120.
- Bottone A. (in questa monografia), *Un'indagine sulla comprensione del testo letterario: applicazioni, risultati e prospettive di ricerca*.
- Colombo A. (1979), "Introduzione", in Colombo A. (a cura di), *Guida all'educazione linguistica: fini, modelli, pratica didattica*, Zanichelli, Bologna, pp. 1-48.

- Colombo A. (2002a), “Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-61.
- Colombo A. (2002b), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A. (2021), “Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica”, in Armellini G., Graffi G. (a cura di), *Adriano Colombo. Lingua, letteratura e scuola*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 33-55.
- Conte M-E. (1977) (a cura di), *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano.
- Conte M-E. (1980), “Coerenza testuale”, in *Lingua e Stile*, 15, pp. 135-54.
- Conte M-E. (1991), “Anafore nella dinamica testuale”, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 25-43.
- Conte M-E. (1996), “Anaphoric encapsulation”, in *Belgian Journal of Linguistics*, 10, pp. 1-10.
- Conte M.-E. (1999), “Deissi testuale e anafora”, in Conte M.-E., *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 11-27.
- Corno D. (1991), “Il ragionar testuale: il testo come risultato di un processo di comprensione”, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 45-67.
- Croft W., Cruse A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- De Mauro T. (1985), “Appunti e spunti in tema di (in)comprensione”, in *Linguaggi – Bollettino quadrimestrale* 2, 3, pp. 22-32.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Diadori P. (2015), “Tecniche per l'insegnamento della L2”, in Diadori P. (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 61-77.
- Ferrari A. (2022), *Il testo scritto tra coerenza e coesione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2019²), “Breve storia di un curriculum di lettura”, in Ferreri, S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 9-90.
- Ferreri S., Lucisano P. (1996), “Indagine IEA sull'alfabetizzazione e svantaggio linguistico”, in Colombo A., Romani W. (a cura di), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizioni e di intervento*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 55-83.
- Fogarty R. J., Kerns G. M., Pete B. M. (2021), *Literacy. How a focus on decoding, vocabulary, and background knowledge improves reading comprehension*, Solution Tree Press, Bloomington.
- Givón T. (1983), *Topic Continuity in Discourse*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Kendeou P., Muis K. R., Fulton S. (2011), “Reader and text factors in reading comprehension processes”, in *Journal of Research in Reading*, 34, 4, pp. 365-383.
- Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Korzen I. (2015), “Anafore, strutture lessicali e strutture testuali. Relazioni anaforiche e tipologia linguistica in prospettiva comparativa”, in Ferrari A., Lala L., Stojmenova R. (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni/Textualité. Fondements, unités,*

- relations/Textualidad. Fundamentos, unidades, relaciones*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 133-149
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Lindes P., Laird J. E. (2017), “Cognitive modeling approaches to language comprehension using construction grammar”, in *2017 AAAI Spring Symposium Series*, pp. 213-221.
- Lorenzi A. (2019²), “La varietà delle operazioni di comprensione”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 131-151.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Lumbelli L. (2018), “Productive thinking in place of problem solving? Suggestions for associating productive thinking with text comprehension fostering”, in *Gestalt Theory*, 40, 2, pp. 131-148.
- Marchese M. A. (2019^{2a}), “Linee-guida per un curriculum”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 72-81.
- Marchese M. A. (2019^{2b}), “La varietà dei testi”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 82-93.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- OCSE [OECD] (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
- Van Dijk T. A. (1977), *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Longman, New York-London.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York.
- Vedovelli M. (2009), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Verhoeven L., Reitsma P., Siegel L. S. (2011), “Cognitive and linguistic factors in reading acquisition”, in *Reading and writing*, 24, 4, pp. 387-394.
- Verhoeven L., Van Leeuwe J. (2008), “Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study”, in *Applied Cognitive Psychology*, 33, 3, pp. 407-423.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.
- Voghera M., Bottone A., Buoniconto A., Genna G., Orrico R., Vena D. (in questa monografia), *Leggere e Comprendere (LeCo): una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo*.
- Werlich E. (1978), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

LEGGIBILITÀ E COMPRENSIBILITÀ: UN BINOMIO NECESSARIO

Debora Vena¹

1. INTRODUZIONE

In questo contributo si presentano i primi risultati di un lavoro esplorativo di calcolo e analisi dell'indice di leggibilità GULPEASE (1988) sui testi contenuti nel *corpus* del progetto *Leggere e Comprendere* (LeCo) pubblicato sul sito <https://studiumdipsum.it/>, che raccoglie gli strumenti di *e-learning* prodotti dai docenti del Dipartimento di Studi Umanistici (DIPSUM) dell'Università di Salerno. Il *corpus* LeCo è il frutto di due progetti più ampi, L.A.M.P. (2016) e Alpha-Mente (2021), che si sono focalizzati sul recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione per monitorare e valutare le competenze nella *literacy* degli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado (cfr. Voghera *et al.* in questa monografia).

L'ipotesi di partenza è quella di misurare e valutare il legame necessario, e per nulla scontato, tra la leggibilità e la comprensibilità dei testi nel complesso processo della comprensione. L'obiettivo è porre maggiore attenzione alla reale leggibilità dei testi, presenti nel *corpus* LeCo, per renderli più accessibili agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) che per motivi fisici, biologici, fisiologici, psicologici e sociali hanno bisogno di interventi didattici mirati, specifici e personalizzati.

Sono molte le ricerche nel campo dell'educazione linguistica² che si sono occupate della comprensione del testo, dimostrando come il leggere per capire (Lorenzi, 2002) sia una delle attività cognitive umane più complesse. Si tratta di un processo attivo, dinamico e interattivo, in grado di instaurare una relazione affettiva tra il lettore e il testo, e dipende soprattutto dall'interazione trasversale di differenti variabili linguistiche, cognitive e metacognitive.

Dal punto di vista del modello cognitivista, costruito da Van Dijk e Kintsch (1983), la comprensione del testo è definita come un processo cognitivo che coinvolge la costruzione di una rappresentazione mentale coerente in una memoria episodica ed è finalizzato a cogliere il significato del testo. Ciò non implica che sia sufficiente mantenere in memoria le informazioni per comprendere, ma bisogna tener conto della relazione tra le parole, le frasi e i periodi che si susseguono in modo coerente e significativo. Il lettore in questo senso compie azioni costruttive e interattive con il testo, che portano al riconoscimento e all'implementazione di informazioni già note o nuove all'interno di strutture di conoscenza preesistenti.

Negli anni il dialogo intercorso tra la linguistica e la psicologia cognitivista ha cercato di spiegare come i processi di decodifica e comprensione del testo collaborino e interagiscano con i processi psicologici. Sono state elaborate diverse teorie che hanno portato a definire il modello cognitivo di rappresentazione della comprensione come la risultante di due processi simultanei e convergenti: il processo *bottom-up* di decifrazione e

¹ Università degli Studi di Salerno.

² Vedi Quaderni del Giscel: Piemontese (1986), Lumbelli (1994), Zambelli (1994), Colombo, Romani, (1996), Ferreri (2002), Lorenzi (2002).

associazione e il processo *top-down* di anticipazione e previsione. Sono processi che diventano sempre più rapidi e indispensabili, automatizzandosi, man mano che sale il livello di competenza nella *literacy*. La sinergia cognitiva, la complementarità e la bidirezionalità di questi processi consentono l'interazione delle conoscenze e delle esperienze pregresse del lettore con i contenuti, la struttura e la lingua di un testo, rendendo molto rilevante l'idea che la decodifica del testo, ovvero la leggibilità, non si possa svincolare dalla sua comprensione, ovvero la comprensibilità.

Secondo OCSE-PISA il lettore va educato alla comprensione e guidato nell'intensa e complessa attività di recupero di conoscenze, di altre abilità e strategie in continua evoluzione, affinché possa raggiungere piena consapevolezza nella *literacy*. Pertanto, il lettore diventerà sempre più competente nelle diverse situazioni o contesti linguistici, se maggiore sarà la sua consapevolezza nel complesso processo di decodifica della comprensione del testo.

È evidente che la comprensione del testo non dipenda solo dal grado di conoscenza del lessico e/o da una maggiore competenza lessicale del lettore, ma nel processo concorrono anche altre componenti. Questi fattori sono riconducibili alla complessità delle strategie soggiacenti alla *literacy*, alle caratteristiche del testo e alle scelte metodologiche e didattiche (Cardona, 2008) come il *background* culturale ed esperienziale, le conoscenze specifiche sull'argomento, i processi di inferenza e di attivazione dell'*expectancy grammar*, la cosiddetta grammatica di anticipazione (Balboni, 2018) per facilitare la comprensione del testo.

Quando il lettore si accinge a leggere un testo, in realtà, sceglie la propria strategia di lettura sulla base dell'obiettivo che si propone e degli scopi per cui legge. Agati (1999) identifica diverse tecniche e strategie di lettura, classificandole sulla base degli obiettivi che il lettore si pone: a) lettura esplorativa (*scanning*) per individuare un'informazione specifica contenuta nel testo; b) lettura orientativa (*skimming*) per cogliere l'andamento generale del testo e valutarne la complessità; c) lettura intensiva (*intensive reading*) per scoprire cosa un testo comunica, analizzandolo in profondità; d) lettura studio (*receptive reading*) per apprendere, memorizzare e riprodurre le informazioni contenute nel testo; e) lettura di sintesi o riassuntiva per fissare i contenuti e i concetti. Per ciascuna di queste tecniche e strategie esiste un processo cognitivo e metacognitivo di acquisizione linguistica volto alla comprensione del testo, che può essere più lento o più veloce, a seconda del grado di consapevolezza nella *literacy* posseduta dal lettore. Questi livelli si diversificano e si intervallano tra due punti focali: la comprensione *estensiva*, focalizzata nel cogliere solo alcuni aspetti superficiali, la comprensione *intensiva*, che comporta un'analisi più profonda sia del testo sia degli elementi socioculturali e pragmatici che stanno oltre il testo (Balboni, 2018). Indipendentemente dalla tecnica o strategia preferita e adottata dal lettore, l'obiettivo principale del suo leggere è quello di comprendere al massimo il messaggio comunicativo del testo. Ma come fa il lettore a capire se quel testo è più leggibile o più comprensibile?

È questa la domanda a cui si cercherà di rispondere nel corso di queste pagine che si inseriscono così nel lungo dibattito che, fin dagli anni '70, ha coinvolto studiosi di educazione linguistica (vedi T. De Mauro, A. Colombo, M. E. Piemontese, L. Lumbelli, M. Ambel). Questi lavori si sono focalizzati sui bisogni dei lettori e hanno indagato le tecniche di misurazione della leggibilità dei testi scritti, le componenti della comprensibilità, la semplificazione della comunicazione in rapporto ai destinatari, al fine di dimostrare che la lingua diventa accessibile a tutti quando e se è adeguata ai destinatari e ai loro bisogni formativi.

Dopo aver definito e illustrato brevemente i principali aspetti di complessità della leggibilità e comprensibilità di un testo nel § 2 e aver presentato gli indici di leggibilità più

diffusi nel § 3, verranno analizzati i dati derivanti dal calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE nel *corpus* LeCo nel § 4. Infine, il § 5 si soffermerà sulle possibili strategie di semplificazione e facilitazione dei testi presenti in LeCo, in particolar modo per gli studenti BES, tracciando nuove prospettive di studio e ricerca future nel § 6.

2. LEGGIBILITÀ E COMPRESIBILITÀ SONO SINONIMI O CONTRARI?

Nel considerare la chiarezza espositiva di un testo la leggibilità e la comprensibilità, caratteristiche determinanti nell'agevolare o nell'ostacolare il processo cognitivo di comprensione, non sono da considerarsi sinonimi (Zambelli, 2014). Per evitare di confondere e sovrapporre i loro significati è opportuno dunque definirli e tenerli distinti, sebbene sia difficile tracciare delle linee di separazione nette.

Intuitivamente si pensa che la leggibilità di un testo dipenda dalla maggiore o minore presenza di parole difficili nel testo o dal grado di conoscenza dei significati delle parole possedute dal lettore. La leggibilità, invece, ha a che vedere con l'impianto linguistico che rende il testo, più o meno chiaro e comprensibile, a prescindere dalla complessità degli argomenti contenuti nel testo, tale per cui si crede che più un testo risulta leggibile, tanto maggiore è la probabilità che esso venga compreso facilmente. Ma conoscere i significati delle parole non implica necessariamente di averle comprese e neppure di aver compreso ciò che il testo vuole comunicare davvero.

Con il termine *leggibilità* si indicano diversi aspetti linguistici e/o grafici di tipo formale e di carattere quantitativo, che vanno dalla decifrabilità materiale del testo, come la calligrafia, il font, la qualità della grafica, l'uso del colore, il corpo tipografico per catturare l'attenzione, coinvolgere e interessare il lettore, alle caratteristiche formali del testo associate alla facilità di lettura o alla difficoltà di comprensione del testo, cioè il lessico, la sintassi, la coerenza, la coesione, l'organizzazione dei contenuti e le scelte stilistiche. Quando la leggibilità si riferisce agli aspetti logico-semantiche del testo, allora è più appropriato parlare di *comprensibilità*, come vedremo più avanti.

Ora, per esplicitare meglio la dualità e la complessità di definizione della *leggibilità* e *comprensibilità*, si fa riferimento alla terminologia usata in inglese che distingue la leggibilità in *legibility* (leggibilità fisica) e in *readability* (leggibilità linguistica), e per la comprensibilità utilizza questi termini: *comprehensibility* o *ease of understanding*, che riguardano le caratteristiche della scrittura legate alla comprensione del lettore, ovvero ai problemi di comprensibilità del testo in senso stretto (Klare, 1984).

Gli studi condotti dagli anni '80 hanno determinato quali sono i fattori di leggibilità fisica e linguistica di un testo (Tabella 1).

Tabella 1. *I fattori della leggibilità fisica e linguistica*

LEGGIBILITÀ FISICA	LEGGIBILITÀ LINGUISTICA
Aspetto grafico	Lunghezza delle frasi
Presenza di immagini, tabelle, disegni	paratassi
Font	ipotassi
Presenta di caratteri speciali per definizioni o lemmi stranieri	
Organizzazione e struttura sintattica del testo	Lunghezza delle parole
Divisione in capitoli, paragrafi, sottoparagrafi	lessico
Titolazione, spaziatura, capoversi	

La Tabella 1 mostra che la leggibilità ha una duplice natura (fisica e linguistica) ed evidenzia da un lato la complessità nel definirla, dall'altro la difficoltà di stabilire con precisione quando e se un testo sia o non sia di facile lettura. Facciamo degli esempi: un testo composto da frasi lunghe e ricche di subordinazioni risulterà per un lettore *low performer* o poco istruito, troppo complesso; così come un testo che contiene parole lunghe, con alta intensione semantica, potrebbe dar luogo a costruzioni di frasi, troppo dense di significato, e provocare la non immediatezza nella lettura nei lettori fragili o *poor comprehenders*.

Inoltre, la mancanza nella cura degli aspetti legati alla leggibilità fisica o grafica del testo potrebbe provocare la diminuzione della capacità di concentrazione del lettore e rallentare la lettura rendendola molto più faticosa, oppure incentivare un comportamento, tale per cui il lettore evita di leggere parola per parola saltando velocemente, qua e là nel testo, alla ricerca di eventuali appigli di comprensione (titoli, parole in grassetto, glosse, ecc.). Per ovviare a simili problemi, soprattutto per gli studenti BES, sarebbe necessaria una ricerca più rigorosa per scoprire se la scelta del font “giusto” sia in grado di agevolare la lettura, facilitando il riconoscimento dei caratteri ed evitando l'effetto di affollamento e di confusione tra spazi e parole.

Ad oggi, sono ancora pochi i lavori scientifici che si occupano di testare la reale efficacia della leggibilità fisica dei font e di identificare i caratteri ad alta leggibilità. La sezione di Cuneo dell'AID (Associazione Italiana Dislessia) ha svolto una ricerca in cui prende in considerazione cinque casi studio³, condotti nell'ambito degli studi comparativi su parlanti dislessici, spagnoli, inglesi, australiani, olandesi, italiani, concepiti per valutare l'efficacia tra i font tradizionali utilizzati nei word processor (*Arial, Comic Sans, Century Gothic, Times New Roman, Calibri, ecc.*) e quelli ideati *ad hoc* per i dislessici (*OpenDySlexic, Dyslexie, Easyreading, Sylexiad e ReadRegular*). Dal confronto dei risultati non si è riusciti a stabilire l'esistenza di un font specifico, che sia in grado di rendere la lettura di tutti DSA più agevole e veloce, in quanto i dati raccolti nei cinque casi studio sono poco rappresentativi e non omogenei dal punto di vista della scelta dei font da confrontare e molto spesso la preferenza di un font rispetto ad un altro dipende dal gusto estetico e soggettivo del lettore. Lo studio, però, ha messo in evidenza un'unica eccezione per quanto riguarda il font *Easyreading*, la cui leggibilità sembrerebbe superiore agli altri font tradizionali. Tuttavia, l'ipotesi di considerare il font *Easyreading* come uno strumento compensativo in grado di facilitare la lettura per gli studenti BES andrebbe approfondita: tendenzialmente si può affermare che un font “ad alta leggibilità”, dal punto di vista della leggibilità fisica o grafica, garantisce l'accessibilità al testo ai lettori con problemi visivi o neurologici, come gli ipovedenti o i dislessici. Ma siamo sicuri che la redazione di un testo con un font “ad alta leggibilità” grafica, come *Easyreading*, implica automaticamente che quel testo sia leggibile e quindi comprensibile? Questa ipotesi andrebbe verificata, perché come vedremo più avanti sia la leggibilità sia la comprensibilità possono essere o diventare ostacoli nel processo di comprensione.

A differenza della comprensibilità, la leggibilità è però oggettivamente “misurabile” grazie all'ausilio di indici specifici, che saranno illustrati nel § 3. Mentre la leggibilità ha a che vedere con l'aspetto linguistico del testo, per *comprensibilità* si intende un concetto più ampio che interessa le caratteristiche linguistiche e più qualitative, come l'organizzazione dell'informazione e il contenuto del testo (Vedovelli, 1994) e si focalizza su criteri semantici e nessi logici testuali. La comprensibilità viene definita da Lumbelli (1996) come la condizione necessaria, ma non sufficiente perché si realizzi la comprensione e riguarda gli aspetti più profondi, logico-semantici del testo: la densità delle informazioni, la loro

³ Rello e Baeza-Yates (2013), Wery e Diliberto (2016), Maurinus (2017), Kuster (2017), Bachmann (2013).

esplicitzza, l'articolazione dei contenuti e il contesto nel quale avviene la comunicazione. Mentre la leggibilità è una caratteristica intrinseca del testo, la comprensibilità è una caratteristica relativa che deriva dalla relazione che si stabilisce tra il lettore e il testo (Lucisano, Piemontese, 1986). La comprensibilità di un testo dipende dalle competenze linguistiche e cognitive del lettore, ma anche dalla componente extralinguistica che ha un ruolo notevole per favorire la comprensione effettiva, in quanto un testo può essere comprensibile, ma non effettivamente compreso. Ciò implica che per trasformare la comprensibilità di un testo in comprensione effettiva devono entrare in gioco altri fattori, extralinguistici, più relazionali ed emozionali.

Al contrario della leggibilità, la comprensibilità di un testo non è misurabile quantitativamente, ma valutabile qualitativamente all'interno del complesso rapporto che si instaura tra il sistema di conoscenze, esperienze dell'emittente e quelle del destinatario del messaggio comunicativo. Ciò significa che un testo, apparentemente incoerente e insignificante per alcuni, potrebbe essere comprensibile per coloro i quali condividono un alto numero di conoscenze sullo sfondo socioculturale, linguistico, ma anche personale degli attori della comunicazione. Benché la chiarezza di un testo e la sua comprensibilità dipendano da fattori relazionali, «per essere chiari quando si scrive, bisogna sgomberare il campo dalle confusioni e dalle imprecisioni; bisogna, in altri termini, prendersi la responsabilità di ciò che si vuole comunicare» (*Manuale di stile: strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*, Presidenza del Consiglio dei ministri, 1997: 9). Un testo, dunque, per essere comprensibile a chi legge, deve essere compreso innanzitutto da chi lo scrive per porsi continuamente dalla parte dei destinatari. Ed ecco spiegato il motivo per cui la comprensibilità è strettamente legata agli aspetti linguistici più profondi del testo come l'architettura logico-semantica dell'intero testo e il grado di esplicitzza delle informazioni date.

In sintesi, la comprensibilità rappresenta la struttura più profonda della comprensione e nel suo definirsi tiene conto di due tipi di fattori:

1. gli *aspetti funzionali*, legati a momenti specifici dell'elaborazione o stesura del testo, come il grado di pianificazione dei contenuti e di strutturazione concettuale, gerarchizzata o organizzata in sequenza; il grado di esplicitzza delle informazioni date per evitare gli impliciti (Pietrandrea, 2021), cioè meno riferimenti impliciti, più comprensibilità del testo; il grado di esplicitzza degli scopi del testo, al fine di motivare alla comprensione e rendere il lettore più partecipe nel suo percorso di costruzione dei significati;
2. gli *aspetti logici-semantici*, come la coerenza, la coesione, le catene anaforiche, la densità delle informazioni implicite o esplicite, la vicinanza o lontananza dei contenuti alle conoscenze enciclopediche del lettore.

La scelta di distinguere l'aspetto superficiale della leggibilità dall'aspetto più profondo della comprensibilità nel processo di comprensione consente di evidenziare i diversi metodi di misurazione della leggibilità e i diversi livelli di valutazione degli ostacoli alla comprensibilità. Lumbelli (1989) riesce a distinguere questi ostacoli, di fronte ai quali possono trovarsi i lettori di un testo, in *ostacoli superficiali*, più legati alla leggibilità e alla decifrazione materiale del testo, e in *ostacoli profondi*, che hanno più a che fare con la comprensibilità del testo. Sebbene si potessero eliminare o ridurre gli ostacoli superficiali in un testo, questo meccanismo di abolizione non implica automaticamente il superamento degli ostacoli profondi alla comprensione. Infatti, non è possibile eliminare gli ostacoli profondi alla comprensione del testo senza aver prima facilitato il processo, eliminando o riducendo gli ostacoli superficiali. Esplicitiamo meglio questi concetti: considerando un testo poco leggibile, gli aspetti superficiali del testo mascherano e rappresentano un ostacolo superficiale al riconoscimento degli aspetti logici-semantici;

mentre in un testo, del tutto privo di ostacoli superficiali, si possono avere problemi nella ricostruzione degli aspetti più profondi, come ad esempio, leggere un testo di medicina per i non addetti al lavoro.

Ma allora è la leggibilità a veicolare la comprensibilità? Probabilmente sì, ma non è detto che la leggibilità porti effettivamente alla comprensione del testo. Diciamo che nell'elaborazione di un testo è importante impiegare il più possibile una strutturazione semplice e chiara per aumentare il grado di leggibilità del testo, sebbene la sua comprensibilità, come abbiamo detto, dipenda dal grado di diffusione e popolarità delle parole contenute, dal *know how* di chi legge e dalla relazione creata dal lettore tra il testo e il contenuto. Da ciò deriverebbe l'ipotesi che se un testo è più comprensibile, contiene parole sicuramente più conosciute e più frequenti, è quindi anche più leggibile.

3. GLI INDICI DI LEGGIBILITÀ

Gli *indici di leggibilità* sono degli indicatori che consentono di capire quanto un testo sia leggibile, chiaro e scorrevole e allo stesso tempo di facile lettura, ma non sono in grado di rendere conto né delle variabili extralinguistiche e sociolinguistiche che intervengono nella comprensione del testo, né dei nessi logici dell'impianto concettuale. Gli indici di leggibilità rappresentano gli strumenti in grado di misurare la leggibilità, in quanto definiscono una scala di valori, grazie alla quale è possibile confrontare la gradazione di comprensione di diversi tipi di testi e identificare gli utenti in grado di leggerli e comprenderli. Come tutti gli strumenti automatici, questi indici valutano il profilo quantitativo e non qualitativo del testo, cioè forniscono indicazioni utili su aspetti testuali, ma non bisogna mai perdere di vista i profili socioculturali e linguistici dei destinatari dei testi nella verifica del loro reale grado di comprensione.

A partire dagli anni '20 negli USA nascono i primi studi sulla leggibilità dei testi e si iniziano ad elaborare le prime formule matematiche in grado di misurarla. Gli obiettivi di queste prime ricerche sulla leggibilità hanno interessato principalmente gli ambiti scolastici e si sono concentrate sia sul controllo del vocabolario dei libri di testo, sia sulla comprensione dei materiali proposti agli studenti. Nonostante ciò, il primo studioso a divulgare attraverso i suoi studi il concetto di quello che oggi definiamo con *leggibilità* è l'americano Rudolf Flesch.

Nel suo libro *The Art of Plain Talk* (1946), scritto volutamente in modo "leggibile", Flesch pose le basi al suo metodo, esponendo quali fossero le caratteristiche, insite nel testo, a renderlo difficile e di non facile lettura. Flesch le distinse in difficoltà più propriamente sintattiche (ipotassi), morfologiche (quantità di prefissi, infissi e suffissi) e difficoltà più semantiche (parole astratte, nomi propri). Partendo da queste considerazioni, Flesch ideò la sua formula matematica, conosciuta con il nome di *Indice di Flesch*, che è in grado di calcolare la leggibilità per la lingua inglese.

L'Indice di Flesch tiene conto di due variabili linguistiche: la lunghezza media delle parole (S), espressa in sillabe per parola e la lunghezza media delle frasi (W), espressa in parole per frase. Utilizzando questi due valori in un'equazione, Flesch costruì la scala di punteggio del suo indice di leggibilità, che va da 1 a 100:

$$\text{EASY OF READING [facilità di lettura]} = 206,835 - (0,864 S) - (1,015 W).$$

Per ottenere il valore di S [sillabe di cento parole], ovvero l'indice di difficoltà semantica, bisogna dividere il numero di sillabe totale per il numero di parole contenuto in un testo, mentre per calcolare W [media di parole per frase], ovvero l'indice di

complessità sintattica, si divide il numero di parole totali per il numero di frasi. Più il valore dell'indice è vicino a cento, più il testo è leggibile, al contrario, più si avvicinerà allo zero, più il contenuto del testo risulterà difficile da comprendere.

La Tabella 2 riporta i valori dell'Indice di Flesch in rapporto ad una scala di facilità-difficoltà di lettore e al livello di istruzione del lettore.

Tabella 2. I valori dell'Indice Flesch

INDICE	INTERPRETAZIONE DEL PUNTEGGIO	PAROLE PER FRASE	SILLABE SU 100 PAROLE	LIVELLO SCOLASTICO (USA)	LIVELLO SCOLASTICO (ITALIA)
100-90	Molto facile	<8	<123	5° grado	Scuola primaria
90-80	Facile	11	131	6° grado	Scuola secondaria di primo grado
80-70	Abbastanza facile	14	139	7° grado	Scuola secondaria di primo grado
70-60	Normale	17	147	8° e 9° grado	Scuola secondaria di primo grado
60-50	Abbastanza difficile	21	155	10°-12° grado	Scuola secondaria di secondo grado
50-30	Difficile	25	167	13°-16° grado	Università
30-0	Molto difficile	>29	>192	College	Post Laurea

Dall'analisi della scala dell'indice di Flesch si evincono due elementi: 1. un testo contenente frasi lunghe risulterà sintatticamente più complesso e molto difficile da comprendere; 2. un testo di maggiore facilità di lettura presenterà parole lunghe meno frequenti. Secondo Miller (1972) le parole più frequenti sono appunto quelle più familiari, più brevi e senza affissi.

Nel 1952 un altro americano Robert Gunning in *The Technique of Clear Writing* inventa il *Fog Index* e descrive come applicare la sua formula di leggibilità destinata agli adulti. A differenza dell'Indice di Flesch, la formula di Gunning tiene conto della lunghezza media delle frasi e delle parole polisillabiche, cioè conta il numero di parole con più di due sillabe per ogni cento parole, le cosiddette parole difficili:

$$\text{READING GRADE LEVEL} = 0,4 (\text{lunghezza media delle frasi} + \% \text{ di parole difficili})$$

I valori risultanti da questo calcolo indicano il numero minimo di anni di scuola, che una persona deve aver frequentato, per leggere con facilità il testo analizzato e la Tabella 3 mostra i livelli di lettura, suddivisi per grado di istruzione, sulla base dei valori della scala del Fog Index e di alcune risorse su cui Gunning ha calcolato la leggibilità.

Il punteggio per una buona leggibilità per Gunning sarebbe quello che va tra i valori 7 e 8, in quanto qualunque testo al di sopra di 12 è troppo complesso per la maggior parte dei lettori. I valori oltre 17 vengono considerati appartenenti al livello post-laurea. Gunning applica il suo indice su diversi testi, tra cui la Bibbia, e scopre che il suo indice di leggibilità è pari a 6, cioè bastano sei anni di scuola per poterla leggere e capire.

Tabella 3. Interpretazione dei punteggi dell'Indice Fog

Punteggio	Grado di lettura stimato	Risorse
>17	Post-laurea	Articoli accademici
16 - 13	Università	Articoli accademici
12-9	Scuola superiore di secondo grado	Testate giornalistiche
8 - 7	Scuola superiore di primo grado	I romanzi più popolari
<6	Primaria	La Bibbia, la guida TV, ecc.

Nel 1975 è Peter Kincaid ad applicare delle modifiche sugli indici di Flesch e Gunning, dando luogo ad una nuova formula della leggibilità che valuta la complessità del testo sulla base del numero medio di sillabe per parola (S) e del numero medio di parole per frase (W):

$$GL \text{ [Grade Level]} = (0,39 \times W) + (11,8 \times S) - 15,59.$$

I risultati ottenuti sono compresi tra 0 e 12 e indicano, in misura approssimativa, il numero di anni di scuola che il lettore dovrebbe aver fatto per comprendere il contenuto del testo. I valori compresi tra 6 e 10 indicano testi che possono essere letti con facilità dalla maggior parte delle persone. In pratica, l'età del lettore equivale al grado di istruzione americano + 5.

Gli indici di leggibilità, appena descritti, sono quelli che hanno avuto maggiore rilevanza nel mondo delle ricerche sulla leggibilità di testi in lingua inglese. In Italia, bisogna aspettare la fine degli anni '70 per avere studi linguistici che pongono l'attenzione sui problemi legati alla leggibilità e alla comprensione del testo in lingua italiana. Infatti, il primo adattamento della Formula di Flesch alla lingua italiana risale al 1972 da parte di Roberto Vacca, ingegnere, matematico e scrittore, che divulga gli studi di Flesch e introduce per la prima volta in Italia una formula di leggibilità, l'*Indice Flesch-Vacca*:

$$IL \text{ [Indice di Leggibilità]} = 206 - 0,65 S - W,$$

dove W è il numero medio di parole per frase in un campione di cento parole; S è il numero di sillabe per cento parole; 206 è la costante applicata per mantenere i valori compresi tra 0 e 100; 0,65 è la costante riferita alla lunghezza media delle parole italiane. Secondo l'Indice Flesch-Vacca, un testo con indice, compreso tra 0 e 30, viene valutato molto difficile, mentre tra 60-70 è comprensibile per studenti con licenza media.

Negli anni successivi il gruppo GULP (*Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico*) presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università della Sapienza di Roma, guidati da Tullio De Mauro, continua la propria ricerca in questo ambito con l'obiettivo di elaborare una formula di leggibilità, tarata sull'italiano, e nasce così l'*Indice di leggibilità GULPEASE*, ovvero la prima formula di leggibilità per la lingua italiana. Essa permette di calcolare un valore numerico che a seconda della competenza dell'ipotetico lettore assume una diversa interpretazione in merito alla leggibilità del testo: più è alto il valore della scala, maggiore è la leggibilità del testo che viene analizzato, ma se il lettore è altamente scolarizzato quel valore ha un diverso significato.

L'indice GULPEASE calcola la lunghezza delle parole e non delle sillabe, a differenza dell'Indice di Flesch, ed è stato formulato per verificare la reale leggibilità o gradazione di comprensione di un *corpus* di testi in diversi tipi di lettori, effettuando rilevazioni, raccolte tra il 1986 e il 1987 dalle cattedre di Filosofia del linguaggio e di Pedagogia dell'Istituto di Filosofia. Nella sua formula si considerano i seguenti fattori: il numero di lettere per parola e il numero di parole per frase (Lucisano, Piemontese, 1988):

$$\text{FACILITÀ DI LETTURA} = 89 - \text{LP}/10 + \text{FR} * 3,$$

dove LP indica le lettere per cento sul totale delle parole, FR le frasi per cento sul totale delle parole. I valori che si ottengono sono compresi in una scala da 0 a 100. Nella figura 1 si può vedere la scala dei valori dell'indice GULPEASE e capire il suo funzionamento.

Se si analizza la scala dei valori dell'Indice di leggibilità GULPEASE (Figura 1) e si considerano i livelli di lettura indipendente con soglie di leggibilità *facili*, si nota che:

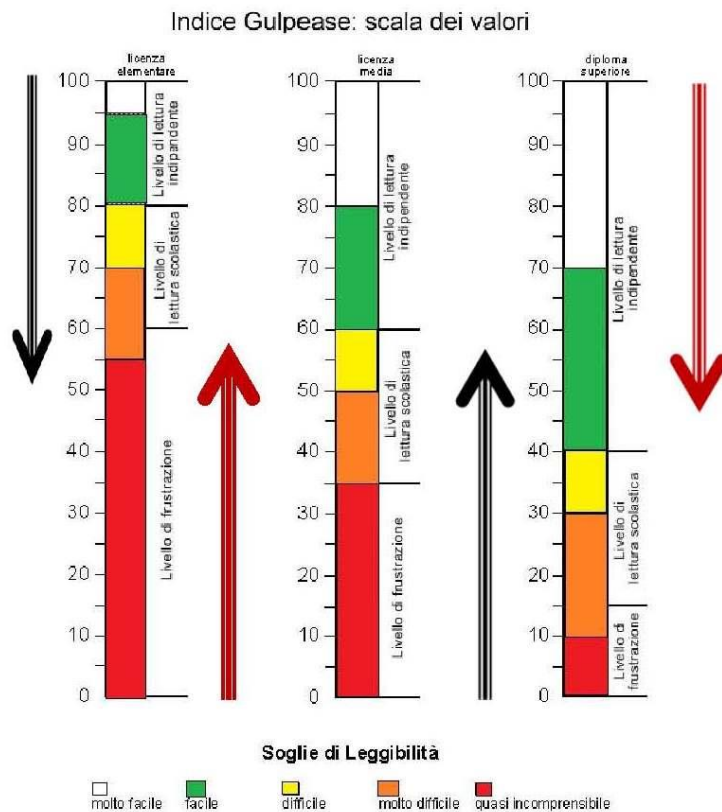
- i lettori che hanno un'istruzione elementare leggono più facilmente testi con un punteggio superiore a 80;
- i lettori con licenza media sono in grado di leggere in modo autonomo un testo con un punteggio superiore a 60;
- i lettori con un'istruzione superiore leggono testi con un punteggio superiore a 40.

Ciò significa che il livello di istruzione è inversamente proporzionale al valore dell'indice di leggibilità, come mostrano le direzioni opposte delle frecce nere, che indicano il livello di istruzione (+ o - alto) e delle frecce rosse, che indicano i valori GULPEASE (+ o - alti). Invece, se si osserva la scala dei valori sulla base delle soglie di leggibilità appartenenti al *livello di lettura scolastica* vediamo che:

- per i lettori con licenza elementare i testi possono avere valori compresi tra 55 e 80;
- per i lettori con licenza media i testi possono avere valori compresi tra 35 e 60;
- per i lettori con licenza superiore i testi possono avere valori compresi tra 15 e 40.

In questi casi i testi risultano *difficili* o *molto difficili* e i lettori *low performers* o *poor comprehenders* andrebbero guidati nel processo di comprensione del testo. Infine, le soglie di leggibilità con i valori più bassi (licenza elementare <55, licenza media <35, licenza superiore <15) evidenziano i *livelli di frustrazione* nei diversi tipi di lettori e la quasi impossibilità di leggere e comprendere questi testi, che secondo l'indice di leggibilità GULPEASE sono considerati *quasi incomprensibili*.

Figura 1. La proporzionalità inversa dell'indice di leggibilità e il grado di istruzione



Come abbiamo visto, la leggibilità di un testo dipende principalmente dalla struttura del testo, delle sue frasi e dalla lunghezza delle frasi e delle parole che le compongono e pertanto, grazie agli indici di leggibilità, possiamo dedurre che la leggibilità dipende esclusivamente da fattori quantitativi e oggettivamente misurabili.

Sfruttando questa specificità della leggibilità di essere misurabile, abbiamo svolto un'analisi quantitativa sul *corpus* LeCo⁴ con un duplice obiettivo:

1. calcolare l'indice GULPEASE dei testi scritti del *corpus* LeCo e verificare se i testi scelti sono adatti ai destinatari del progetto: gli studenti del biennio di scuola secondaria superiore;
2. individuare i testi del *corpus* LeCo con indice di leggibilità ≥ 60 , che considereremo ad alta leggibilità e quindi idonei agli studenti BES, al fine di implementare sulla piattaforma LeCo strumenti utili a facilitare il loro processo di comprensione.

I risultati di questa analisi sul *corpus* LeCo saranno illustrati nel dettaglio nel § 4 e nel § 6.

3.1. L'indice di leggibilità GULPEASE: gli strumenti moderni

Oggi esistono tante applicazioni online, a pagamento e gratuite, che sono in grado di calcolare in modo automatico e automatizzato gli indici di leggibilità di un testo. Lo scopo di questi strumenti informatici, che calcolano in modo immediato la formula GULPEASE, è quello di individuare e analizzare gli indicatori che descrivono la maggiore o minore difficoltà nella leggibilità di un testo e i loro algoritmi si stanno sempre più evolvendo. In realtà, sono programmi molto semplici da usare: in molti casi è sufficiente accedere ad una delle applicazioni *open source* presenti sul web, copiare e incollare il testo da analizzare nella pagina dedicata e attendere il risultato del calcolo dell'indice di leggibilità. Esistono versioni demo gratuite, altre sono a pagamento o in abbonamento e consentono un numero minimo di tentativi di analisi sui testi, solo se registrati, e con analisi finali anche molto parziali, in quanto sono coperte da diritto d'autore e forniscono una grande mole di informazioni.

Il programma *Èngolos* è uno di questi sistemi automatizzati che offre servizi parziali e in abbonamento per il calcolo dell'indice GULPEASE. Esso è stato impiegato per l'analisi del *corpus* delle prime cinque annate (1989-1994) del periodico di facile lettura *Due Parole* (Piemontese, 1996) ed è in grado di condurre sia l'analisi della leggibilità di un testo sia quella statistico-lessicale, più qualitativa incentrata sulla comprensibilità, che approfondiremo meglio nel § 5. Il suo *Censor* (1996-2006) offriva un servizio gratuito, tramite e-mail, ma oggi in disuso. Oltre a calcolare l'indice di leggibilità GULPEASE, *Censor* metteva a confronto l'indice con il *Vocabolario di Base* di Tullio de Mauro (VdB). Questo tipo di analisi permetteva agli insegnanti di capire le difficoltà con i testi disciplinari da parte di studenti italiani e stranieri, appena inseriti nella realtà scolastica. Esso è stato sostituito da un altro servizio automatico, più evoluto, in versione demo e a pagamento: *Corrige! Leggibilità* (2016) che impiega una tecnologia sicuramente più avanzata di trattamento automatico del linguaggio, in quanto è capace di generare un documento in formato HTML con tutti i dati di leggibilità e di lessico. Esso analizza la leggibilità del testo frase per frase utilizzando l'indice GULPEASE e confronta le parole del testo con il VdB grazie alla lemmatizzazione automatica. Mette inoltre in evidenza le parole ritenute più difficili per il lettore e comprensibili solo da lettori specializzati in ambiti professionali specifici.

⁴ *LeCo* (*Leggere e Comprendere*) è un progetto sul recupero e il potenziamento delle competenze nella *literacy* degli studenti del biennio di scuola secondaria superiore (cfr. Voghera *et al.* in questa monografia).

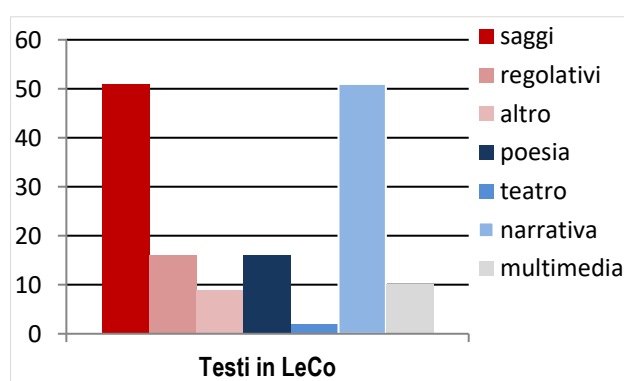
Il calcolo dell'indice di leggibilità sui testi scritti del *corpus* LeCo è stato effettuato grazie ad un'applicazione *open source*, gratuita, frutto del progetto *Farfalla Project* (2013) di Andrea Mangiatordi, un ricercatore dell'Università di Milano-Bicocca, che ha dedicato i suoi studi all'accessibilità dei siti web e allo sviluppo di soluzioni di programmi gratuiti. Questo progetto ha come scopo l'implementazione di strumenti web accessibili e inclusivi, in grado di personalizzare la lettura e la navigazione delle pagine web, mediata dal computer, per renderle più leggibili ai bambini con disabilità e bisogni speciali e rispondere così ai loro bisogni di inclusione sociale. Lo strumento del *Farfalla Project* permette di calcolare l'indice di leggibilità GULPEASE del testo, il numero totale delle parole e di individuare i destinatari, divisi in tre categorie (licenza elementare, licenza media, diploma superiore), sulla base della difficoltà di lettura del testo analizzato.

Si è scelto questo strumento per calcolare gli indici di leggibilità GULPEASE dei testi scritti nel *corpus* LeCo (§ 4), verificare l'idoneità dei testi scritti presenti in LeCo per gli studenti del biennio di scuola superiore e individuare i testi ad alta leggibilità che garantiscano l'accessibilità agli studenti BES. Questo studio della leggibilità nel progetto LeCo, che non è stato pensato per studenti con bisogni educativi speciali, deriva dalla necessità di rispondere ad un bisogno formativo, espresso da alcuni docenti nella fase di sperimentazione didattica, al fine di individuare un percorso adeguato e inclusivo anche per gli studenti BES.

4. LA LEGGIBILITÀ IN LeCO

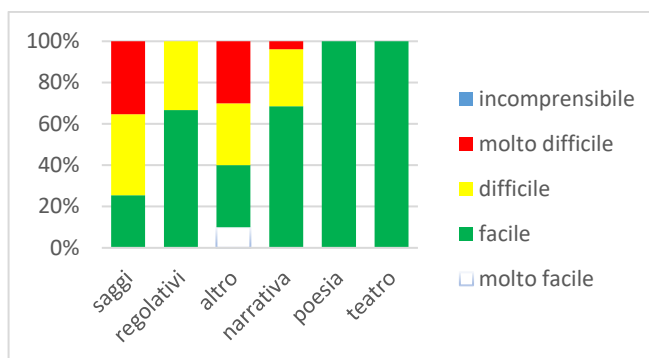
Il *corpus* LeCo è composto da 155 testi, suddivisi per tipi testuali: funzionali (saggi, regolativi e altro), letterari (poesia, narrativa, teatro) e multimediali (orali). Nella figura 2 si osserva che la saggistica e la narrativa sono bilanciati nel numero di testi (51) rispetto agli altri tipi di testo, così come i testi regolativi (15) e le poesie (16), e che i testi multimediali (10), essendo orali, non sono stati considerati nel calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE.

Figura 2. *Il corpus LeCo: i generi testuali*



Pertanto, se analizziamo i 145 testi scritti di LeCo sulla base dei valori degli indici di leggibilità GULPEASE e li classifichiamo tenendo conto delle loro soglie di leggibilità, osserviamo nella figura 3 i livelli di analisi di lettura indipendente (facile e molto facile), di lettura scolastica (difficile e molto difficile), di livello di frustrazione (incomprensibile), calibrati sulla scala dei valori dell'indice di leggibilità GULPEASE (vd. Figura 1 del § 3).

Figura 3. Le soglie di leggibilità dei testi in LeCo



Alla luce di questi dati si può affermare che: a) i testi presenti in LeCo sono idonei e adeguati agli studenti del biennio di scuola superiore secondaria; b) i testi funzionali rispetto ai testi letterari sono leggermente più difficili; c) non sono presenti testi incomprensibili.

Invece, per calcolare l'indice di leggibilità GULPEASE dei testi scritti del *corpus* LeCo e individuare quelli che potessero essere idonei agli studenti BES abbiamo lavorato per fasi e gradi:

1. Calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE solo su testi funzionali di livello iniziale.
2. Calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE su tutti i generi di testi e per tutti i livelli di difficoltà.
3. Analisi comparativa degli indici di leggibilità in base ai livelli di difficoltà tra saggistica e narrativa.
4. Identificazione dei testi ad alta leggibilità per gli studenti BES con indice di leggibilità GULPEASE ≥ 60 .

Nella fase 1 il calcolo dell'indice di leggibilità ha interessato solo testi funzionali di livello iniziale per verificare se il metadato *iniziale*, cioè l'etichetta scelta per indicare la difficoltà di livello del testo e del questionario corredato, corrispondesse nella scala di valori dell'indice GULPEASE a testi con indice di leggibilità ≥ 60 , ovvero il requisito fondamentale per un testo idoneo ad un lettore in possesso di licenza media. La tabella 4 mostra i dati risultanti da questa prima analisi sul calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE sui testi funzionali di livello iniziale presenti in LeCo.

Tabella 4. Dati analisi calcolo indice GULPEASE su testi funzionali di livello iniziale

N° Testi in LeCo	Genere testuale	Livello	Indice di GULPEASE				Alta leggibilità
			≥ 80	≥ 60	≥ 56	< 56	
9	Saggi	Iniziale	0	1	1	7	2
5	Regolativi	Iniziale	0	3	0	2	3
1	Altro	Iniziale	0	0	0	1	0
Tot. 15			0	4	1	10	5

Su 15 testi funzionali di livello iniziale solo 4 testi presentano un indice di leggibilità GULPEASE ≥ 60 , un solo testo ha un valore ≥ 56 (e quindi approssimabile, per eccesso, a 60) e tutti gli altri testi hanno valori compresi tra 46 e 52. Questi 10 testi, considerando la

scala di valori dell'indice GULPEASE, sono adatti a lettori con diploma superiore. I testi da ritenersi ad alta leggibilità e idonei quindi a studenti del biennio della scuola secondaria superiore sono 5: due saggi e tre testi regolativi per il livello iniziale. Questi dati hanno evidenziato la necessità di proseguire nella ricerca, in quanto il metadato di LeCo con il livello di difficoltà *iniziale*, che si basa su criteri diversi di attribuzione⁵, non corrisponde in modo automatico a indici di leggibilità alti. Ed ecco perché nella fase 2 abbiamo esteso il calcolo dell'indice della leggibilità GULPEASE a tutti i livelli di difficoltà e a tutti i generi testuali, funzionali (Tabelle 5, 6, 7) e letterari (Tabella 8) presenti nel *corpus* LeCo.

Tabella 5. *Dati analisi calcolo indice GULPEASE su testi funzionali di livello intermedio*

N° Testi in LeCo	Genere testuale	Livello	Indice di GULPEASE				Alta leggibilità
			≥80	≥60	≥ 56	< 56	
28	Saggi	Intermedio	0	3	4	21	7
9	Regolativi	Intermedio	0	4	3	2	7
3	Altro	Intermedio	0	0	1	2	1
Tot. 40			0	7	8	24	15

Su 40 testi funzionali di livello intermedio solo 7 presentano un indice di leggibilità GULPEASE ≥ 60 , 8 testi hanno un valore ≥ 56 (e quindi approssimabile, per eccesso, a 60) e tutti gli altri testi hanno valori che si attestano tra 39 e 55 e secondo la scala di valori dell'indice GULPEASE sono da considerarsi idonei a lettori con diploma superiore. I testi ad alta leggibilità per gli studenti BES, appartenenti al livello intermedio, sono 15: sette saggi, sette testi regolativi e un testo di altra funzione linguistica.

Tabella 6. *Dati analisi calcolo indice GULPEASE su testi funzionali di livello avanzato*

N° Testi In LeCo	Genere testuale	Livello	Indice di GULPEASE				Alta leggibilità
			≥80	≥60	≥ 56	< 56	
14	Saggi	Avanzato	0	2	2	10	4
1	Regolativi	Avanzato	0	0	0	1	0
6	Altro	Avanzato	1	2	0	3	3
Tot. 21			1	4	2	14	7

Su 21 testi funzionali di livello avanzato risulta che solo un testo ha un indice di leggibilità GULPEASE ≥ 80 , 4 testi presentano un valore ≥ 60 , 2 testi hanno valori ≥ 56 (e quindi approssimabile, per eccesso, a 60) e i restanti hanno valori compresi tra 41 e 54. Questi ultimi testi sono adatti a lettori con diploma superiore. Invece, i testi per il livello avanzato da ritenersi ad alta leggibilità e presumibilmente idonei agli studenti BES sono 7 e più precisamente quattro saggi e tre testi di altra funzione linguistica.

Si è proceduto parallelamente con l'analisi e il calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE anche per i testi letterari di LeCo, considerandoli sempre sulla base della tipologia testuale sia dei livelli di appartenenza dei singoli testi, come mostrato nella Tabella 7 riassuntiva.

⁵ Vd. Voghera *et al.* in questa monografia.

Tabella 7. *Dati analisi calcolo indice GULPEASE su testi letterari in LeCo*

Testi letterari in LeCo							
N° Testi in LeCo	Genere testuale	Livello	Indice di GULPEASE				Alta leggibilità
			≥80	≥60	≥ 56	< 56	
20	Narrativa	Iniziale	1	10	2	7	13
16		Intermedio	0	13	1	2	14
15		Avanzato	0	11	3	1	14
Tot. 51			1	34	6	10	41
5	Poesia	Iniziale	5	0	0	0	5
7		Intermedio	7	0	0	0	7
4		Avanzato	4	0	0	0	4
Tot. 16			16	0	0	0	16
0	Teatro	Iniziale	0	0	0	0	0
1		Intermedio	1	0	0	0	1
1		Avanzato	1	0	0	0	1
Tot. 2			2	0	0	0	2

Il dato rilevante che emerge da questa analisi è che i testi letterari risultano più leggibili, in quanto, tranne in pochi casi, i valori dell'indice di leggibilità GULPEASE si attestano sul ≥ 60 . Un'altra interessante osservazione derivante dai dati presenti nella Tabella 7 è che il genere poesia e il genere teatro, poco rappresentati nel *corpus* LeCo, presentano indici di leggibilità GULPEASE ≥ 80 e quindi leggibili da tutti gli studenti.

Per quanto riguarda, invece, la narrativa il discorso si complica, in quanto i valori degli indici di leggibilità si diversificano a seconda del diverso livello di difficoltà del testo. Si ha, infatti, solo un testo con indice ≥ 80 per il livello iniziale, 34 testi con indice ≥ 60 per i tre livelli difficoltà, 6 con indici ≥ 56 , approssimabili per eccesso a ≥ 60 , e solo 10 testi presentano valori inferiori a 56. Nello specifico i 6 testi appartenenti al livello iniziale hanno indici compresi tra 52 e 55; i 2 testi di livello intermedio hanno valori compresi tra 50 e 51 e l'indice di leggibilità dell'unico testo di livello avanzato con il valore più basso è 45.

Ricapitolando, i dati mostrati nella Tabella 8 risultano molto interessanti, in quanto ci dicono che 86 sono i testi che attestano un indice di leggibilità GULPEASE con valori ≥ 60 . Essi sono più della metà dei testi presenti nel *corpus* LeCo e diversificati sia nel genere sia nei livelli di difficoltà.

Tabella 8. *Testi in LeCo ad alta leggibilità*

GENERE TESTUALE	GULPEASE ≥ 60	GULPEASE < 60	GULPEASE < 35
Saggi	13	20	18
Regolativi	10	5	0
Altro	4	3	3
Narrativa	41	12	2
Poesia	16	0	0
Teatro	2	0	0
Totale testi ad alta leggibilità	86		

Secondo la scala dei valori dell'indice di leggibilità GULPEASE i testi con indice GULPEASE ≥ 60 non creano livelli di frustrazione tali da mettere in difficoltà gli studenti del biennio, ma questa constatazione è valida anche per gli studenti BES? È sufficiente calcolare l'indice di leggibilità GULPEASE dei testi, verificare che il suo valore sia idoneo ai destinatari per favorire e promuovere il loro processo di comprensione?

Nella fase 3 si è cercato di stabilire proprio il difficile rapporto tra testo e destinatario, promuovendo un'analisi comparativa degli indici di leggibilità GULPEASE tra la saggistica e la narrativa, tenendo come variabile costante il livello di difficoltà dei testi, stesso metadato nel *corpus* LeCo, per evidenziare le differenze in termini di numero di testi che possono essere ritenuti "ad alta leggibilità".

Tabella 9. *Analisi comparativa degli indici di leggibilità della narrativa e dei saggi*

Testi letterari				Testi funzionali				BES
Genere	Livello	≥ 80	≥ 60	Genere	Livello	≥ 80	≥ 60	≥ 60
Narrativa	Iniziale	1	10	Saggio	Iniziale	0	5	16
	Intermedio	0	13		Intermedio	0	7	20
	Avanzato	0	11		Avanzato	1	6	18
Totale		1	34	Totale		1	18	54

Dal confronto dei dati risulta che i testi narrativi con indici di leggibilità GULPEASE ≥ 60 sono il doppio dei saggi e che i testi totali da ritenersi ad alta leggibilità sono 54, cioè più di 1/3 dell'intero *corpus* LeCo.

L'identificazione di questi testi ad alta leggibilità per gli studenti BES si è tradotta nella fase 4 di questa ricerca nell'implementazione di:

1. strumenti di facilitazione della comprensione del testo, come l'audiolettura dei testi e dei questionari correlati per favorire e garantire un maggior grado di comprensibilità, e non solo di leggibilità, per gli studenti che hanno dimostrato maggiori difficoltà nella comprensione, come i BES e in particolar modo i dislessici (DSA);
2. nuovi metadati sulla piattaforma LeCo come il calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE, il conteggio delle parole totali del testo e l'identificazione di testi non continui e complessi contenenti immagini, grafici e tabelle che ostacolano la riproduzione orale del testo (vd. Figura 4).

Il calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE ci ha permesso di apportare interventi migliorativi alla piattaforma LeCo, ponendo maggiore attenzione ai diversi tipi di destinatari e implementando i metadati già presenti (vd. Voghera *et al.* in questa monografia) con altri: il valore dell'indice di leggibilità GULPEASE, il numero di parole totali del testo e l'audiolettura. In questo modo abbiamo cercato di rendere la piattaforma LeCo più inclusiva e accessibile agli studenti BES, e allo stesso tempo allargato la nostra prospettiva di ricerca come vedremo meglio nel § 6.

Figura 4. L'ambiente LeCo e i nuovi metadati

The screenshot displays the LeCo web interface. On the left is a sidebar menu with the user's profile (Debora Vena) and navigation options: Profilo personale, Visualizza documenti, Gestione documenti, Abilitazione test, and Storico dei Risultati. The main content area is titled 'VISUALIZZA DOCUMENTI' and shows a search bar with 'saq' entered. Below the search bar is a table of documents with the following columns: #, Testo, Titolo, Genere, Difficoltà, Indice Gulpease, Num Parole, Audio, and Operazione. The table contains one entry with the following data:

#	Testo	Titolo	Genere	Difficoltà	Indice Gulpease	Num Parole	Audio	Operazione
84		La Sachertorte	Altro	Iniziale	60	959		Visualizza

Below the table, it indicates 'Mostrando da 1 a 1 di 1 risultati (filtered from 155 total entries)' and navigation buttons for 'Precedente', '1', and 'Successiva'.

5. LA COMPRESIBILITÀ IN LECO

La leggibilità del testo, valutata attraverso l'utilizzo di indici di leggibilità, è utile ma non sufficiente a garantire la reale fruibilità dei testi; per cui l'analisi della leggibilità va osservata più da vicino e più in profondità, focalizzando l'attenzione su aspetti più profondi: lessicali, morfosintattici e sintattici del testo. Non si può, infatti, parlare di leggibilità senza tralasciare il concetto di *comprensibilità*. Seppur riguardano sfere diverse, entrambe sono fondamentali nel processo della comprensione del testo.

Zambelli (2014) afferma che un testo è più leggibile quando presenta un lessico appartenente al VdB, il linguaggio utilizzato non è figurato, la struttura sintattica è lineare e i periodi sono brevi, non ci sono tante riprese anaforiche implicite, ci sono poche nominalizzazioni, i connettivi sono consueti e prevale la coordinazione. Mentre un testo è comprensibile quando è ben tematizzato, non è denso di informazioni, le inferenze sono adeguate alle conoscenze del destinatario e sono chiare e ben segnalate le intenzioni comunicative. Tutti questi fattori hanno a che vedere non solo con la leggibilità linguistica, ma anche con la comprensibilità, più legata al contenuto del testo, alla sua coerenza e coesione, alla sintassi, alla morfologia, al registro e quindi allo stile.

Uno dei percorsi possibili per controllare il grado di comprensibilità di un testo è quello di prendere come punto di riferimento le proposte di facilitazione che si sono compiute, in vari ambiti, per rendere la lingua italiana scritta, più diretta e più chiara. Si pensi, per esempio, ai criteri per la redazione di testi comprensibili nei settori legislativo e burocratico (Presidenza del Consiglio dei ministri, 1993); oppure all'esperienza di scrittura di testi facilitati del periodico *Due Parole. Mensile di facile lettura*, realizzato dall'Università di Roma "La Sapienza" e rivolto agli studenti che, per diversi motivi, hanno una capacità limitata di trarre informazioni e dimostrano difficoltà nella comprensione del testo. Molti sono gli studi e le ricerche, compiute da diversi linguisti, in questa direzione negli anni. Tutti questi studi hanno in comune un aspetto: il tener conto dei destinatari con differenze individuali di vario genere e con cause endogene, esogene, temporanee o permanenti, imputabili a difficoltà legate alla comprensione. Inoltre, questi studi hanno evidenziato che

è possibile rintracciare particolari contesti scolastici in cui si evidenzia il grado di difficoltà che gli studenti hanno nella comprensione del testo quando:

- a) l'approccio al testo è passivo e le attività di comprensione proposte non specificano l'obiettivo in modo chiaro;
- b) la focalizzazione è sulla decodifica delle parole del testo, anziché sulla comprensione del significato che si sta decodificando;
- c) il fare inferenze e/o il formulare ipotesi sul testo risulta complesso;
- d) la scelta ricade su una sola modalità di fruizione del contenuto da comprendere, ad esempio la sola lettura del testo, di norma lineare e sequenziale;
- e) gli indizi linguistici, contestuali e paratestuali non vengono riconosciuti nelle catene anaforiche;
- f) scarsa è la consapevolezza del livello di comprensione e non ci si accorge di cosa sta o non sta realmente comprendendo lo studente;
- g) l'organizzazione, la rielaborazione e la sintesi diventano attività difficili e complesse da svolgere per chi ha livelli bassi di competenze di comprensione.

Gli esempi precedenti evidenziano che la non comprensione effettiva del testo può derivare anche da problematiche più serie, non sottovalutabili e assimilabili ai disturbi della lettura e, nei casi più gravi, ai limiti nel funzionamento cognitivo del processo di comprensione. Tener conto di questi aspetti ed essere in grado di individuarli il prima possibile è molto importante, non solo per quanto riguarda la leggibilità fisica e linguistica del testo, ma anche per la sua comprensibilità che non può essere assolutamente trascurata. Quella comprensibilità che, come abbiamo detto più volte, non è né misurabile, né quantificabile in termini numerici, ma considera gli aspetti lessicali e morfo-sintattici del testo, analizzandoli da un punto di vista più qualitativo e sotto articolato.

Nel *corpus* LeCo l'analisi qualitativa sulla comprensibilità dei testi è in fase di elaborazione ed è oggetto di uno studio in *fieri*. L'idea di partenza è quella di utilizzare strumenti di annotazione linguistica automatica del testo per ricavare indicatori del grado di leggibilità e comprensibilità di un testo più complessi e trarre conclusioni più solide. L'obiettivo è appunto quello di suggerire un approccio metodologico per definire un indice di qualità linguistica della leggibilità e della comprensibilità, più efficace, e in grado di abbassare il livello di incomprensibilità del testo e allo stesso tempo di migliorare il grado di esplicitzza e la struttura sintattica del testo.

5.1. READ-IT e LeCo: studio in *fieri*

Per valutare la comprensibilità dei testi del *corpus* LeCo, osservandoli sulla base di parametri linguistici più complessi, ci siamo serviti di READ-IT⁶.

READ-IT è uno strumento automatico per l'analisi della leggibilità di un testo, appartenente alla seconda generazione di misuratori di leggibilità, che non fanno affidamento unicamente alle caratteristiche generali e formali del testo, come il *Farfalla Project*, ma considera altri livelli di analisi più complessi e classificati nei seguenti modelli:

1. MODELLO BASE che valuta le caratteristiche, tradizionalmente usate nelle formule di leggibilità come GULPEASE, ovvero la lunghezza della frase e la lunghezza delle parole, che corrispondono al testo non elaborato.

⁶ È uno strumento sviluppato dall'*Italian Natural Language Processing Laboratory* (ItaliaNLP Lab) dell'Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli" (ILC) del CNR di Pisa.

2. MODELLO LESSICALE che consente una valutazione combinata tra caratteristiche di base con quelle propriamente lessicali, che misurano la composizione del vocabolario. Il modello lessicale prende come riferimento il *Grande Dizionario Italiano dell'uso – GRADIT* e calcola: a) le percentuali di parole appartenenti al VdB e la loro distribuzione sulla base del vocabolario fondamentale, di alto uso e di alta disponibilità; b) il rapporto *type/token*, che misura la ricchezza lessicale del testo e la densità lessicale, ovvero la proporzione di parole piene sul totale delle occorrenze.
3. MODELLO MORFOSINTATTICO, le cui caratteristiche morfosintattiche riguardano il modello statistico del linguaggio basato sulle probabilità di distribuzione delle categorie grammaticali nel testo e la distribuzione dei modi verbali.
4. MODELLO SINTATTICO che combina tutti i tipi di caratteristiche precedenti con quelle sintattiche e che misura la probabilità incondizionata dei diversi tipi di dipendenze sintattiche, le caratteristiche della profondità dell'albero sintattico (parametro rilevante per valutare la complessità di un testo), la percentuale di proposizioni subordinate rispetto alle principali e la posizione delle subordinate rispetto alla principale, le caratteristiche dei predicati verbali, la lunghezza delle relazioni di dipendenza, calcolata come la distanza in parole tra la testa e il dipendente.

La complessità di questi modelli e la gradazione della qualità della loro analisi linguistica aumenta man mano che l'analisi della leggibilità si sposta su aspetti legati alla comprensibilità.

Infatti, il programma READ-IT consente di valutare la leggibilità, non solo del testo intero, ma anche di ogni singola frase contenuta nel testo e di identificare in modo automatico i punti di complessità e le difficoltà delle singole frasi, in termini di comprensibilità. Ciò è importante anche alla luce dei possibili sviluppi della ricerca, come vedremo nel § 6, in quanto ci consente di ricalcolare la leggibilità del *corpus* LeCo:

1. a livello testuale, per misurare la comprensibilità nei quattro modelli di analisi linguistica di READ-IT;
2. a livello frasale, per individuare i punti critici, che inficiano la comprensione o rendono il testo difficile, e operare azioni di semplificazione e di riscrittura.

Questi due passaggi, se applicati ai testi di LeCo con indici di leggibilità GULPEASE bassi, potrebbero migliorare la leggibilità e allo stesso tempo la loro comprensibilità.

6. I NOSTRI SVILUPPI FUTURI: GLI STUDENTI BES

Cercando soluzioni, strumenti e strategie didattiche nuove e più inclusive per facilitare gli studenti BES e inaugurare un percorso didattico adeguato a tutti gli studenti con difficoltà nella comprensione del testo, l'analisi e il calcolo degli indici di leggibilità GULPEASE in LeCo hanno evidenziato nuove azioni di studio e di ricerca:

1. Semplificazione dei testi che hanno indici di leggibilità bassi con un livello di frustrazione alto (<35);
2. Calcolo della leggibilità delle domande e delle risposte dei questionari, creati per valutare e misurare le competenze della *literacy* degli studenti;
3. Riformulazione dei questionari con indici di leggibilità e comprensibilità bassi;
4. Scelta del font *Easyreading* per la redazione dei testi e dei questionari per migliorare la leggibilità grafica, non solo linguistica del *corpus* LeCo;
5. Creare la versione orale di LeCo: *Ascoltare e Comprendere (A&C)*.

Introdurre la modalità di ascolto in progetti incentrati sulla comprensione testuale come LeCo , significa da un lato considerare l'ascolto un facilitatore del comprendere, dall'altro costruire progetti come A&C più orientati a una didattica dell'ascolto. Adottare strumenti multimodali (audiolettura, sintesi vocale con lettura ad effetto karaoke, audiolibri, *podcast*) inoltre in ausilio al testo scritto favorisce il processo di comprensione. La multimodalità garantisce infatti il riconoscimento più immediato di appigli visivi o auditivi in grado di esplicitare meglio i contenuti e influisce positivamente sul grado di leggibilità e comprensibilità dei contenuti del testo sia scritto, sia orale, conferendo allo studente una maggiore consapevolezza nell'abilità trasversale del comprendere.

Le attività di comprensione ipotizzate nel progetto A&C saranno diversificate a seconda degli scopi comunicativi, suddivisi in diversi livelli di difficoltà sulla base dei criteri di competenza dell'ascolto e delle sotto-abilità, senza perdere mai di vista il livello di acquisizione dello studente e il grado di comprensione. Il nostro auspicio è che il progetto A&C possa migliorare e potenziare ancora di più le prestazioni degli studenti nella *literacy* e educare ad un altro modo di affrontare la comprensione del testo attraverso l'ascolto. Un esempio di tale consapevolezza potrebbe derivare dalla scelta come ipotetica attività, in A&C, della tecnica della lettura rallentata, fatta da un esperto o da un docente, con l'obiettivo di far riflettere lo studente sull'organizzazione logico-concettuale del testo in ascolto e sulle diverse operazioni cognitive simultanee, necessarie e messe in gioco nel comprendere.

Alla luce di queste osservazioni il progetto di ricerca A&C si inserisce nell'ambito dell'educazione linguistica, con lo scopo di individuare strategie innovative didattiche, multimodali, che possano rendere il complesso processo della comprensione più accessibile e sempre più inclusivo nella scuola di oggi, al fine di dare maggiore consapevolezza alla promozione di una didattica per l'educazione alla comprensione, che non sia più incentrata solo sullo scritto, ma che preveda anche interventi didattici mirati sul parlato e sull'ascolto (Voghera, Sammarco, 2021).

7. CONCLUSIONI

La lettura e la comprensione sono abilità fondamentali e importanti per accedere ai nuovi saperi, per promuovere la crescita personale e per interagire in modo adeguato nell'ambiente sociale. Tuttavia, nella competenza della *literacy* si possono incontrare difficoltà che inficiano il processo di comprensione. Per evitare che queste difficoltà permangano negli adulti, come mostrano gli ultimi rapporti PIAAC/OCSE⁷, sarebbe necessario affrontarle in tempo e durante il percorso formativo scolastico. Al fine di migliorare questi risultati, pertanto, sarebbe opportuno promuovere una didattica della lettura e della comprensione, più consapevole ed esplicita, nell'ambito dell'educazione linguistica.

In queste pagine si è cercato di dimostrare che la leggibilità e la comprensibilità sono due facce della stessa medaglia e per questo motivo tra gli strumenti che possono contribuire ad una migliore didattica della comprensione vi sono gli indici di leggibilità. Essi permettono di valutare il livello di complessità o difficoltà nella leggibilità e comprensibilità dei testi (vd *Farfalla Project* e READ-IT), di individuare i testi ad alta leggibilità e di segnalare le parti di testo su cui operare processi di semplificazione per renderle più accessibili.

⁷ Vd. Voghera in questa monografia.

Questi strumenti potrebbero essere utili anche ai docenti di altre materie per renderli maggiormente consapevoli della trasversalità della competenza di comprensione, e si potrebbero ideare percorsi formativi, in grado di trasformare i docenti in “facilitatori” e mediatori nello sviluppo della competenza *literacy* a tutti i livelli e gradi di scuola. In tal modo i docenti potrebbero selezionare con cura gli *input* e definire gli obiettivi didattici curriculari in modo chiaro e diversificato, graduando le difficoltà nella comprensione sulla base della leggibilità e comprensibilità. Gli insegnanti acquisirebbero in questo modo gli strumenti adatti a monitorare e affrontare i problemi di svantaggio linguistico sia degli studenti BES sia degli studenti più deboli in *literacy*, e di volta in volta sarebbero in grado di modificare la propria strategia didattica per adattarla ai sempre nuovi bisogni educativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambel M. (2006), *Quel che ho capito*, Carocci, Roma.
- Agati A. (1999), *Abilità di lettura*, Paravia, Torino.
- Balboni P. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, UTET Università, Torino.
- Basile G. (2016), *Descrittori di competenze (A-E). Selezione di attività di sviluppo di determinate abilità*, Manoscritto, Università di Salerno.
- Cardinale M., Giachino G. (1981), *La lettura*, Zanichelli, Bologna.
- Cardona M. (2008), “L’abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale”, in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp.10-36.
- Colombo A., Romani W. (a cura di) (1996), “«È la lingua che ci fa uguali». Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento”, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo A. (2002), *Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Della Casa M. (1991), *La comprensione dei testi. Modelli e proposte per l’insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Dell’Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2011), “READ-IT: asseggging readability of Italian texts with a view to text simplification”, in *Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies (SLPAT 2011)*, Edimburgh, 30 luglio, pp. 73-83.
- Ferreri S. (2002), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze.
- De Mauro T., Piemontese M. E., Vedovelli, M. (a cura di) (1986), *Leggibilità e comprensione*, Atti dell’incontro di studio, Roma, Istituto di Filosofia, Villa Mirafiori, 26-27 giugno, in *Linguaggi*, III, 3.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Bari.
- De Mauro T. (2016), *Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, in *Internazionale*: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Klare G. R. (1984), *Assessing Readability*, Pearson.
- Lorenzi A. (2002), “La varietà delle operazioni di comprensione”, in Ferreri S. (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 131-151.
- Lucisano P., Piemontese M. E. (1988), “Gulpease. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana”, in *Scuola e Città*, 3, pp. 57-68.

- Lumbelli L. (1996), “Il problema della soglia tra comprensione e incomprensione: linguistica e psicologia cognitivista”, in T. De Mauro *et al.* (a cura di), *Leggibilità e comprensione*, Atti dell’incontro di studio, Roma, Istituto di Filosofia, Villa Mirafiori, 26-27 giugno, in *Linguaggi*, III, 3, pp. 17-25.
- Miller G. A. (1972), *Linguaggio e Comunicazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teoria e tecniche di scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Pietrandrea P. (2021), *Comunicazione, dibattito pubblico, social media. Come orientarsi con la linguistica*, Carocci, Roma.
- Van Dijk T. A., Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York.
- Vedovelli M. (1994), *La lingua italiana d’uso. Morfosintassi del parlato e dello scritto*, Progetto MILIA, modulo 10, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale.
- Voghera M., Sammarco C. (2021), *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Zambelli M. L. (2014), “Semplificare i testi di studio: quando, come”, in *Italiano LinguaDue*, 6, 1, pp. 327-341:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4236>.

UN'INDAGINE SULLA COMPrensIONE DEL TESTO LETTERARIO: APPLICAZIONI, RISULTATI E PROSPETTIVE DI RICERCA

*Alessio Bottone*¹

Il presente articolo ha per oggetto il lavoro svolto sul testo letterario nell'ambito del progetto LeCo (2019-2021), sviluppato presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno e realizzato con la partecipazione di più di trenta istituti scolastici della regione Campania². L'obiettivo del progetto, articolato in tre fasi (formazione dei docenti; co-progettazione di un programma didattico-laboratoriale; applicazione del programma), è consistito nel miglioramento delle competenze degli studenti del biennio della scuola secondaria superiore nella comprensione della lettura o *reading literacy*, per usare la terminologia corrente, con particolare riguardo alle prestazioni nelle prove Invalsi e Ocse-Pisa. Nelle pagine che seguono illustreremo, pertanto, il ruolo che il problema della comprensione del testo letterario può occupare in un percorso di sperimentazione concepito con tali finalità in piena sinergia fra università e scuola, fra mondo della ricerca e didattica. Procederemo, nell'ordine, a tratteggiare le premesse teoriche relative all'argomento, a dare conto delle attività elaborate in seno al progetto LeCo e a esporre alcuni risultati ottenuti, analizzando i dati raccolti a partire dall'attuazione del suddetto programma.

1. La questione della comprensione del testo letterario³ non può essere affrontata senza prendere in esame due dimensioni principali entro cui essa si colloca, che sono strettamente interconnesse e stanno infatti alla base delle riflessioni di queste pagine. Da una parte i rapporti tra educazione linguistica ed educazione letteraria, dall'altra la pratica dell'insegnamento scolastico, per restare alla dualità fra ricerca e didattica.

Come è noto, agli anni Settanta del secolo scorso risale il dibattito che vide affermarsi la dialettica tra educazione linguistica ed educazione letteraria, posta nei termini di una necessaria distinzione reciproca. Da allora la discussione si è arricchita molto e, senza volerne ricostruire qui la storia, si è giunti alla consapevolezza – più o meno condivisa – che si tratti di due ambiti sì distinti, ma attraversati da molteplici “intersezioni e interazioni”, per citare il titolo di un importante convegno che ha rappresentato una tappa fondamentale di quel dibattito (Lavinio, 2005).

Proprio inserendo il problema nella cornice della didattica della letteratura⁴, si possono mettere a fuoco aspetti decisivi in tal senso. Negli ultimi decenni si è assistito, in termini generali, a una graduale affermazione del primato del testo rispetto al contesto (le

¹ Università degli Studi di Salerno.

² Per i dettagli sul progetto LeCo si veda Voghera *et al.* in questa monografia, cui per necessità torneremo a rinviare nel corso dell'articolo.

³ La bibliografia specifica sull'argomento va da Briganti *et. al.* (1991) ad Agrusti (2004).

⁴ A fronte della vasta bibliografia sul tema, si rinvia ai più recenti lavori di Giusti (2014 e 2015), Rigo (2014) e Tellini, Ruozzi (2020).

conoscenze legate alla storia letteraria e agli autori), se non del lettore, volendo seguire lo schema proposto da Romano Luperini⁵. E questo, con tutti i vantaggi e gli svantaggi del caso⁶, è avvenuto in corrispondenza con l'affermazione della cosiddetta scuola delle competenze e del sotteso modello pedagogico. Per gli studenti è possibile, dunque, accostarsi ai testi letterari e alla loro comprensione prescindendo da un'educazione formale disciplinare; i docenti possono insegnare *con* la letteratura, come dimostrato da Giusti (2011); ma soprattutto entra in gioco la riconoscibilità di un "valore d'uso" che sembrerebbe di stretta pertinenza dell'educazione linguistica e che invece va attribuito – senza avvertire rischi limitativi – anche a quella letteraria⁷.

Interrogarsi su valore d'uso e competenze spendibili significa innanzitutto individuare potenzialità quali l'addestramento all'etica del dubbio, ai principi della tolleranza democratica e del relativismo, al senso civico e alla consapevolezza culturale, in accordo del resto con il paradigma dell'apprendimento permanente. Capire i testi letterari implica abituarsi alla complessità, al «pensiero critico» e all'«autonomia di giudizio» (Gatti, 2013: 132), imparare a costruire universi immaginari o a scrivere⁸, senza volere chiamare in causa le prerogative che filosofi, psicologi e neuroscienziati hanno attribuito in particolare alla narrativa⁹.

Tuttavia, se ci si domanda quali siano i presupposti perché tali "valori" singolarmente si giustifichino, ci si accorgerà che il discorso sembra farsi notevolmente più complesso. Si sarà infatti costretti a fare i conti con la specificità del testo letterario, a tentare di delimitarne il perimetro. E si sa quanto la questione risulti vasta e di non facile soluzione.

Le risposte susseguitesisi nel tempo hanno naturalmente trovato posto nelle principali impostazioni e tendenze critico-teoriche, dallo strutturalismo all'estetica della ricezione o al New Historicism, ma esistono alcune caratteristiche fondanti riconosciute in maniera quasi trasversale. Si tratta, per tentare una breve rassegna, del prevalere delle valenze connotative su quelle denotative del linguaggio; dell'appartenenza a un sistema di istituti e convenzioni in cui rientrano *in primis* i generi; dell'uso della parola come *ipersegno* o *segno iconico*; dell'importanza dell'intertestualità e della tradizione¹⁰.

⁵ Luperini (2006: 78-86) individua tre tipi di approccio critico alla letteratura, a cui sono corrisposte altrettante fasi nella storia delle teorie letterarie e dunque delle pratiche dell'insegnamento: si va dalla centralità ottocentesca (storicista) dell'autore a quella novecentesca (strutturalista) del testo e a quella tardonovecentesca (ermeneutica) del lettore.

⁶ Sull'argomento risulta utile il punto di vista di Wolfgang Iser, il quale sottolinea pregi e difetti di questa impostazione didattica-metodologica. In ragione dei contro, tra cui anche il venir meno dell'essenzialità dei classici, l'autore afferma: «Non è prevista, tra gli obiettivi di apprendimento alla fine della terza media, la conoscenza di spiegazioni del testo fondate sul contesto storico in cui esso è nato, sul rapporto autore-testo e sull'appartenenza del testo a una tendenza stilistica o ideologica (detta anche corrente letteraria), e nemmeno è prevista la capacità di utilizzare il contesto per spiegare il testo. Si dice soltanto che gli allievi dovrebbero essere in grado di "formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo". Superato un paradigma nel quale quel contesto era considerato assolutamente indispensabile, e spesso veniva introdotto già a partire dal supporto che proponeva il testo (l'antologia), sembra che ora siamo giunti ad una fase nella quale la formulazione degli obiettivi di apprendimento è espressione di un'esplicita rinuncia alla contestualizzazione storica, stilistica-socio-linguistica e letteraria dei testi per giungere a ipotesi di lettura basate su questi elementi» (Iser, 2016: 394).

⁷ Cfr. Tonelli (2013) e l'intero volume curato dalla studiosa, dedicato al modello pedagogico delle competenze in ambito letterario a partire dal progetto *Compita*. Sull'argomento si veda anche Langella (2014).

⁸ Cfr. Agrusti (2004: 26-27), che cita rispettivamente Todorov (1995) e Asor Rosa (1990).

⁹ Tonelli (2013: 20-23) rimanda a tal riguardo a Bruner e al "pensiero narrativo", a Nussbaum e all'"intelligenza delle emozioni", a Lacey e al "sentire metaforicamente". Sul crescente interesse che discipline quali quelle scientifiche, giuridiche, storiche hanno dimostrato negli ultimi decenni nei confronti degli «strumenti della letteratura» risulta fondamentale Ceserani (2010).

¹⁰ Per una panoramica su tutti questi aspetti cfr. Chines, Varotti (2015: 14-48).

A tutto ciò andrebbe aggiunto almeno il concetto di letterarietà, così come elaborato da Roman Jakobson nello storico saggio *Linguistica e poetica* (1958), dove lo studioso russo adoperava la celebre categoria della funzione poetica, tipicamente predominante nei testi letterari e consistente nella centralità nell'atto comunicativo del messaggio in quanto forma, della forma che diviene essa stessa contenuto.

Risulta evidente che un tratto comune alle principali peculiarità distintive del testo letterario, quelle da cui dipende l'“utilità” di cui sopra, ha a che vedere proprio con la sua comprensione come fatto problematico. Agrusti (2004: 65) ci ricorda che essa non è «equiparabile alla risoluzione di un'equazione»; Battistini che l'unica somma in grado di definirla è “due più due uguale cinque”¹¹. Si pensi all'intrinseco statuto di polisemia, agli scarti nell'uso straniato della lingua¹², responsabili di quelle che Battistini chiama appunto «plusvalenze conoscitive».

Ebbene, se c'è un modo per approcciarsi alla comprensione del testo letterario senza ignorare tale problematicità, ma anche senza farsene immobilizzare, questo risiede nell'assumere come riferimento le interazioni e le intersezioni con l'educazione linguistica¹³.

Per tornare a Jakobson e al suo ormai classico schema della comunicazione, la funzione poetica può comparire anche in testi non letterari, così come in questi ultimi possono prevalere o coesistere altre funzioni. Verrebbe da addurre l'esempio, tra i tanti, della prosa galileiana, dove quella conativa ha altrettanto spessore per via del peso della retorica quale arte della persuasione. E infatti Lavinio (2021: 22) trae da Jakobson l'idea di una letterarietà che è in fondo «una questione di grado». Ne deriva, di qua dal portare il discorso alle sue estreme conseguenze, che la maggiore criticità insita in qualsiasi indagine sulla comprensione del testo letterario può trasformarsi in un punto di forza, purché si sia disposti ad adottare prospettive nuove, più aperte al dialogo fra le discipline¹⁴.

2. Su questi presupposti sono state costruite le attività incentrate sul testo letterario nel quadro del progetto LeCo¹⁵, che, come anticipato, ha interessato nello specifico gli studenti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado. D'altronde, proprio per essi la calibratura tra educazione linguistica e letteraria diventa essenziale: parliamo infatti di una fase di transizione del percorso formativo, fra la stretta convivenza delle due

¹¹ Battistini (2006), che mutua l'immagine da Dostoevskij, chiama in causa a tal riguardo anche la celebre analogia di Šklovskij tra la letteratura e la mossa del cavallo nel gioco degli scacchi, cui corrisponde peraltro il concetto di *lateral thinking* di Edward De Bono.

¹² Lavinio (2021: 24) evidenzia come lo straniamento teorizzato dai formalisti russi contraddistingua il «particolare uso della lingua che gran parte dei testi letterari manifestano», nel senso di una lingua letteraria «caratterizzata da uno “scarto” rispetto a regole di vario tipo vigenti in altri usi linguistici»; e ricorda che per molti è in ciò che risiede la specificità della letteratura. Si ricordi il commento di Lotman cit. in Chines, Varotti (2015: 21): «Dire che la letteratura ha una sua lingua, che non coincide con la lingua naturale, ma è costruita sopra di essa, significa dire che la letteratura ha un suo sistema di segni e di regole per il collegamento di tali segni».

¹³ Sul ruolo della letteratura nell'educazione linguistica costituisce un punto di riferimento imprescindibile lo studio di Spaliviero (2020).

¹⁴ Il punto qui toccato andrebbe collocato in un discorso più ampio sulla cosiddetta crisi dell'educazione letteraria: sull'argomento, oltre ai già citati Luperini (2006) e Rigo (2014), cfr. Benvenuti, Ceserani (2012), Bertoni (2013) e Spaliviero (2015).

¹⁵ Tali attività sono state svolte nell'ambito di un progetto di ricerca biennale realizzato da chi scrive presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Salerno (titolo: *Le competenze in lettura: indagine sul processo di comprensione dei testi, con particolare riferimento a quelli letterari, in studenti della scuola secondaria di secondo grado*; responsabile scientifica: prof.ssa Domenica Falardo). Il progetto LeCo si inseriva, invece, in un più ampio progetto intitolato Alpha-Mente e composto anche da un'area incentrata sulle competenze di *numeracy*.

negli anni della scuola secondaria di primo grado e la loro separazione nell'ultimo triennio del curriculum scolastico¹⁶.

Se si pensa all'uso straniato della lingua, cui si faceva cenno, ciò significa dover affrontarlo in relazione a quello "normale", tanto più perché – è stato più volte rimarcato (da Lavinio, 2005 a Spaliviero, 2015: 42) – la prima è funzionale alla seconda e la seconda riesce utile all'avanzamento della prima. E lo stesso vale per i vari livelli su cui si esercita la "letterarietà" di un testo, da quello fonologico a quello morfologico, da quello lessicale a quello sintattico: per fare un esempio, capire il significato – nell'ordine della produzione di senso del significante – che un dato autore attribuisce alla scelta di uno stile paratattico implica conoscere e riconoscere le caratteristiche essenziali di quest'ultimo.

Per tali ragioni hanno avuto un ruolo centrale nella realizzazione del progetto dei descrittori di competenze, di cui fra poco diremo, trasversali ai due ambiti e chiamati a sorreggere un unico protocollo sperimentale di natura sia didattica sia laboratoriale, che ha visto la luce – dal punto di vista dei docenti universitari coinvolti – grazie alla collaborazione tra italianisti e linguisti¹⁷.

Dopo la prima fase, dedicata alla formazione degli insegnanti delle scuole partecipanti e svoltasi nel 2019, le principali attività sono state infatti rivolte all'ideazione di un programma che potesse sondare e allo stesso tempo migliorare le capacità di comprensione testuale degli studenti interessati. Con questo scopo, la seconda fase, che ha avuto luogo nell'estate del 2020, si è conclusa con la co-progettazione di un curriculum formato appunto da una componente didattica (15 ore di lezioni frontali) e da una laboratoriale (10 ore di esercizi), elaborato a partire dal confronto con i docenti, avviato già durante la prima fase, e da loro messo in pratica nelle rispettive classi.

Nella continuità con un precedente e analogo progetto dell'Università di Salerno, denominato LAMP (Leggere per Accedere a Mondi Possibili), a guidare il lavoro è stata una griglia di descrittori (Basile, 2016) che, rimodulando quelle proposte da Invalsi e da Ocse-Pisa, individua cinque macro-abilità¹⁸ fondamentali per la comprensione del testo. Esse, con le rispettive sottocategorie, si possono così sintetizzare:

- a) riconoscere il tipo di testo e il suo significato globale;
- b) cogliere e tener conto dei fenomeni di coerenza e coesione testuale;
- c) individuare informazioni e saper operare inferenze;
- d) comprendere gli aspetti lessico-grammaticali;
- e) sviluppare interpretazioni e riflessioni sul testo.

Rispetto al testo letterario, dunque, la riflessione condotta ha preso le mosse da tale classificazione per mettere a fuoco una serie di abilità peculiari, ma facendo sempre attenzione alle corrispondenze o relazioni con quelle prettamente linguistiche. Talvolta è bastato, quindi, declinare elementi già contemplati, talaltra si è reso invece opportuno ampliare alcuni concetti ottenendone altri soprattutto per deduzione.

Partendo dal primo descrittore (a), se in generale questo delinea la capacità di identificare i tipi di testo, di riconoscere le caratteristiche basilari della comunicazione, di

¹⁶ È noto che sull'argomento esiste un preciso dibattito: per citarne soltanto due posizioni, Luperini (2006: 102) ha sostenuto la necessità di perseguire autonomamente l'educazione linguistica e quella letteraria, che «deve restare il compito principale dell'insegnamento d'italiano durante l'ultimo ciclo»; mentre il Giscel (2004) ha proposto un documento in cui si auspica che la seconda acquisisca «progressivamente spessore e visibilità propri», ma nella valorizzazione delle reciproche relazioni con la prima.

¹⁷ Per i dettagli, anche circa i descrittori di competenze di cui fra poco si dirà, si rinvia nuovamente a Voghera *et al.* in questa monografia.

¹⁸ Nella terminologia di Ocse-Pisa si tratta dei "processi cognitivo-linguistici", lì raggruppati in tre aree principali che ritroviamo in sostanza nei quadri di riferimento di Invalsi, dove si parla di "macro-aspetti della comprensione".

individuare informazioni essenziali del testo quali quelle riguardanti i personaggi e le sequenze, nel merito si tratterà di distinguere i generi letterari, gli aspetti narratologici primari per il testo in prosa e quelli metrico-formali per il testo in versi¹⁹. Nel caso del secondo descrittore (b) si andrà dalla coerenza e coesione testuale alle figure retoriche legate alla disposizione della frase, le cosiddette figure dell'ordine o sintattiche. Per il terzo (c) le inferenze semplici e complesse concerneranno in prevalenza l'ambientazione o l'azione del racconto, quanto al testo in prosa, le intenzioni o le scelte autoriali, quanto al testo in versi. Con il quarto descrittore (d) si passerà dal saper comprendere i significati letterali al saper comprendere quelli figurati, incluso il riconoscimento delle figure retoriche di significato o semantiche, i tropi per lo più. Infine, con l'ultimo descrittore (e), l'abilità di trarre riflessioni e interpretazioni autonome potrà segnatamente rivolgersi al registro e allo stile, alle finalità e alle motivazioni dell'autore.

La griglia, riformulata in tal senso, si presenterà allora così:

- a) riconoscere i generi e le forme letterarie, gli elementi narratologici fondamentali (i personaggi, le sequenze narrative ecc.) e le rime (gli schemi o la classificazione delle parole in base all'accento tonico);
- b) cogliere la funzione dei segni di interpunzione (discorso diretto, virgolette ecc.) e distinguere le figure retoriche dell'ordine (chiasmo, anafora, anastrofe, enumerazione ecc.);
- c) individuare informazioni e operare inferenze relativamente a personaggi, luoghi, tempi ed eventi o a punti di vista, scelte narrative e intenzioni poetiche;
- d) comprendere il significato letterale e figurato di espressioni e parole (parole desuete, lessico aulico, significati secondari ecc.) e identificare le figure retoriche di significato (metafora, perifrasi, ossimoro ecc.);
- e) sviluppare interpretazioni e riflessioni sul testo, sulla sua forma e sul suo contenuto, sugli scopi e sulle intenzioni autoriali.

Assunte queste "specifiche", si è contribuito alla formulazione del programma didattico-laboratoriale, suddiviso in cinque unità corrispondenti ai suddetti descrittori²⁰. Ciascuna unità ha previsto la didattica frontale e l'esercitazione laboratoriale: la prima attraverso una selezione di argomenti da affrontare in classe (*sillabo*), la seconda attraverso dei questionari di comprensione del testo (*corpus*).

Cinque le aree di intervento individuate per il *sillabo*, le ultime due strettamente attinenti al testo letterario:

1. capacità di identificare il significato e lo scopo di un testo nella sua interezza;
2. riconoscimento delle diverse funzioni dei connettivi testuali e dei segni di interpunzione;
3. tracciamento delle catene anaforiche;
4. potenziamento della competenza lessicale;
5. capacità di valutare l'adeguatezza del registro o dello stile in cui il testo è redatto;
6. capacità di individuazione e collegamento tra informazioni (tratte sia dal testo che dalla enciclopedia personale);

¹⁹ Sulle specificità del testo letterario in prosa o narrativo e di quello in versi o poetico, assunte naturalmente a fondamento delle riflessioni qui presentate, si vedano almeno le sistemazioni di Falardo (2003), Bernardelli, Ceserani (2005) e Cavalloro (2014) per il primo, di Ceserani (2005) e Motta (2020) per il secondo.

²⁰ Il programma didattico-laboratoriale è stato elaborato in collaborazione tra la dott.ssa Alfonsina Buoniconto, che si è occupata in particolare dei testi funzionali e non letterari, e chi scrive, responsabile della componente incentrata sul testo letterario.

7. riconoscimento delle caratteristiche fondamentali del testo letterario (aspetti retorici e narratologici);
8. capacità di produrre interpretazioni e riflessioni sul testo, in particolare letterario.

Da esse derivano gli argomenti proposti ai docenti per ognuna delle cinque unità:

UNITÀ 1 (descrittore A):

Che cos'è un testo e quanti tipi di testo esistono?; In che modo riconoscere il tipo testuale orienta l'interpretazione del testo?; Il testo letterario e i suoi generi.

UNITÀ 2 (descrittore B):

Che cos'è la coesione?; Fenomeni di coesione: catene anaforiche e relazioni di identità; Fenomeni di coesione: i connettivi frasali e testuali; La punteggiatura; Le figure retoriche di costruzione.

UNITÀ 3 (descrittore C):

Che cos'è la coerenza?; Le inferenze.

UNITÀ 4 (descrittore D):

Aspetti lessicali: riflessione sulle parole dell'italiano e sulle relazioni che intercorrono tra esse; Dal significato letterale al "parlar figurato" (le figure retoriche di significato).

UNITÀ 5 (descrittore E):

Registro e stile; La nozione di adeguatezza.

Per quanto riguarda invece il *corpus*, la scelta dei testi e dei relativi questionari è stata operata rispetto a un campionario preesistente²¹, prendendo in considerazione tre principali criteri, ovvero la tipologia testuale, il livello di difficoltà e ovviamente la rappresentatività dei descrittori. Da un lato – in funzione delle prove Invalsi e Ocse-Pisa – si è preferito selezionare in maggior numero testi in prosa, ma includendone anche alcuni in versi. Dall'altro si è ricercato un avanzamento graduale del livello di difficoltà (iniziale, intermedio o avanzato), senza però appiattare quest'ultimo all'interno della singola unità. In terzo luogo, sul piano dei questionari, si è dato uno spazio maggiore ai descrittori su cui erano incentrate le unità, ma al contempo si è garantita il più possibile la rappresentatività dei restanti, così da prevedere – anche nell'ottica delle successive analisi – un approccio di apprendimento alle varie componenti che non dipendesse esclusivamente dalla didattica (in questo modo gli studenti sono stati messi in condizione di lavorare sui descrittori non ancora "studiati" e di continuare a lavorare su quelli già "studiati").

A comporre concretamente il *corpus* sono stati nel complesso 38 testi, 17 dei quali d'ambito letterario: 6 per ogni unità, ai quali se ne aggiungono 2 intesi come test d'ingresso, da svolgere prima dell'inizio del programma, e altri 6 intesi come test d'uscita, da svolgere al termine del programma. Quelli letterari, distribuiti uniformemente nelle cinque unità, prevedevano questionari composti da 10 domande, a risposta multipla come tutti gli altri, mentre i testi appartenevano ad autori dell'Ottocento e Novecento. Eccone il quadro dettagliato:

²¹ I testi e i questionari del campionario coincidono, fatta eccezione per alcune modifiche e aggiornamenti, con quelli elaborati per il già citato progetto LAMP dai docenti del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Salerno (responsabile scientifica: Miriam Voghera; gruppo di progettazione: Grazia Basile, Epifanio Ajello, Irene Chirico, Domenica Falardo, Rosa Giulio, Antonia Lezza, Sergio Lubello, Fabiana Rosi).

TEST D'INGRESSO	- Italo Calvino, da <i>Il visconte dimezzato</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa		
UNITÀ 1	- Umberto Saba, <i>Dopo la tristezza</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: versi	- Giorgio Scerbanenco, <i>L'uomo forte</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	
UNITÀ 2	- Primo Levi, <i>Titanio</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	- Stefano Benni, <i>L'uomo puntuale</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	- Giuseppe Tomasi di Lampedusa, <i>La gioia e la legge</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: prosa
UNITÀ 3	- Umberto Saba, <i>Trieste</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: versi	- Dino Buzzati, <i>Il corridoio del grande albergo</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	- Stefano Benni, <i>L'indovina</i> - Difficoltà: intermedia - Tipologia: prosa
UNITÀ 4	- Vasco Pratolini, da <i>Il quartiere</i> - Difficoltà: iniziale - Tipologia: prosa	- Italo Svevo, da <i>La coscienza di Zeno</i> - Difficoltà: intermedia - Tipologia: prosa	- Italo Svevo, <i>La madre</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: prosa
UNITÀ 5	- Guido Gozzano, <i>La differenza</i> - Difficoltà: intermedia - Tipologia: versi	- Dino Buzzati, <i>La terribile Lucietta</i> - Difficoltà: intermedia - Tipologia: prosa	- Alfonso Gatto, <i>Incontro con Milano</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: prosa
TEST D'USCITA	- Achille Campanile, <i>Le seppie coi piselli</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: prosa	- Attilio Bertolucci, <i>Tornando a casa</i> - Difficoltà: avanzata - Tipologia: versi	

Si mostrano e si commentano di seguito alcuni esempi di domande e risposte tratti dai questionari riguardanti i 17 testi letterari, ordinati in base ai cinque descrittori di volta in volta chiamati in causa.

Esempio n. 1 (descrittore A)

Il racconto proposto è di genere:

- a) avventuroso
- b) horror
- c) fantascientifico
- d) tragicomico

Lo studente deve qui attribuire il testo letto al proprio genere, sfruttando elementi e indizi interni (contenutistici, stilistici, formali), ma anche appartenenti eventualmente al paratesto (i titoli anzitutto). A essere coinvolta è un'abilità afferente all'area metalinguistica, che comprende le competenze extratestuali relative alla codificazione dei generi e delle forme letterarie. Nello specifico, il testo (il racconto *L'uomo puntuale* di Stefano Benni) narra di un uomo tormentato dalla propria puntualità, che in un mondo di ritardatari si trasforma in un terrorista: la commistione tra tono drammatico e ironico,

riscontrabile anche sul piano dell'ambientazione e del lessico, è dunque l'aspetto decisivo da prendere in considerazione.

Esempio n. 2 (descrittore B)

Nel testo proposto le virgolette alte sono utilizzate per:

- a) esprimere i pensieri di Curra
- b) le espressioni incidentali
- c) il discorso indiretto
- d) le domande

In questo caso si richiede allo studente di individuare la funzione di un segno d'interpunzione, appunto le virgolette alte, adottato coerentemente in più luoghi di un racconto (*La madre* di Italo Svevo). Oltre a essere esplicitamente associate al verbo "pensare" in ogni occorrenza, esse si distinguono dalle lineette introdotte dai due punti utilizzate per segnalare il discorso diretto: per rispondere correttamente occorre quindi riconoscere la differenza fra le due scelte interpuntive, mediante la comprensione del significato da loro assunto nelle varie parti del testo.

Esempio n. 3 (descrittore C)

Leggi la prima strofa. Perché la città appare prima "popolosa" e poi "deserta"?

- a) il poeta sta visitando un cimitero
- b) il poeta visita la città in due momenti differenti: di giorno essa appare popolata, di notte, invece, deserta
- c) il poeta attraversa la città e passa dai luoghi centrali per poi salire sulla cima di una collina, deserta rispetto al centro
- d) la città non è mai "popolosa" e poi "deserta": è tutto frutto della sua immaginazione

Tale quesito esige la formulazione di un'inferenza diretta circa le scelte lessicali dell'autore, che utilizza due aggettivi differenti, di segno opposto, per il medesimo sostantivo. Nel testo (la poesia *Trieste* di Umberto Saba) l'io lirico osserva la propria città dall'alto e nella strofa iniziale dice di averla attraversata, prima di aver percorso una strada in salita che lo ha condotto lì: lo studente deve dunque mettere in relazione più informazioni esplicitamente presenti, ossia l'allontanamento dal centro abitato e l'isolamento del punto d'arrivo. Concorre pertanto alla legittimità dell'inferenza la buona comprensione dei significati parziali e complessivi sottesi al testo.

Esempio n. 4 (descrittore D)

Che cosa significa il termine *suburra*?

- a) il quartiere più distante dal centro di una grande città
- b) il quartiere più malfamato di una grande città
- c) il quartiere più elegante di una grande città
- d) un centro abitato di grandezza media caratterizzato da un'economia prevalentemente commerciale

Allo studente si chiede qui di attribuire il significato corretto a un termine che compare nel testo. In gioco ci sono chiaramente le sue competenze lessicali, la sua enciclopedia personale, ma altresì la capacità di sfruttare il contesto in cui esso si colloca per intuirne il senso: nel caso in questione (quello del romanzo *Il quartiere* di Vasco Pratolini) la descrizione di un quartiere popolare e delle condizioni umili dei suoi abitanti. Inoltre il sostantivo oggetto della domanda, nel significato proprio, è tipico del linguaggio elevato o letterario.

Esempio n. 5 (descrittore E)

C'è soltanto realismo in queste pagine?

- a) Gatto ci consegna una città reale, ma c'è anche molto fiabesco, molta magia nelle immagini
- b) sì, è una scrittura soltanto realistica
- c) sembra una lettera personale ad un amico, e quindi parla di cose pratiche, dà indicazioni, enumera gli amici
- d) sì, c'è soltanto realismo e nello specifico la prosa è meramente descrittiva

Lo studente è chiamato qui a operare una valutazione sul testo che va al di là del mero contenuto e che rende necessario ragionare su un insieme di fattori che dal registro allo stile chiariscono le motivazioni e le finalità dell'autore. Nello specifico, gli elementi citati dai distrattori (il realismo, il racconto personale e il riferimento agli amici, la prosa descrittiva) risultano effettivamente presenti nel testo – *Incontro con Milano* di Alfonso Gatto – ma i toni lirico-fiabeschi li trasfigurano. Per rispondere correttamente bisogna quindi soppesare tutto ciò attraverso un attento atto interpretativo.

3. Il programma didattico-laboratoriale appena esposto è stato svolto dagli studenti delle scuole aderenti al progetto sotto la guida dei loro docenti, nell'ambito delle attività extracurricolari e in due applicazioni che hanno però coinvolto classi diverse. Ha rivestito un ruolo particolarmente importante, soprattutto per quanto concerne l'esercitazione laboratoriale, la piattaforma "Leggere e comprendere" (LeCo)²², una piattaforma *web-based* messa a disposizione di studenti e docenti che ha permesso ai primi di affrontare i questionari selezionati e ai secondi di monitorarne costantemente i risultati. Un simile strumento rientra, peraltro, fra le «nuove risorse tecnologiche» cui Spaliviero (2015: 54) riconosce la possibilità di agevolare l'uscita dalla cosiddetta crisi dell'educazione letteraria²³.

Delle due applicazioni, la prima ha avuto luogo nel 2020 in un arco temporale medio di circa due mesi (tra ottobre e dicembre) e ha visto la partecipazione completa di 390 studenti. Questo numero risulta ridotto rispetto a quello degli studenti che hanno inizialmente aderito al programma (991), dal momento che si è deciso di prendere in considerazione per la raccolta e analisi dei dati soltanto quanti hanno preso parte alle attività con costanza, svolgendo pertanto tutti i questionari previsti. Tale riduzione del campione, oltre ad avere la sua causa primaria nelle difficoltà imposte dall'emergenza pandemica, suggerisce già qualche riflessione preliminare. Andrà notato, infatti, che le scuole i cui studenti hanno per il 50% almeno completato le attività del *corpus* sono in sei casi su nove licei, nei restanti tre istituti tecnici o professionali.

La seconda applicazione è stata invece attuata tra aprile e settembre 2021, in un arco temporale medio di circa un mese e mezzo e con la partecipazione di 370 studenti, 133 dei quali hanno seguito il programma nella sua interezza.

Nelle pagine che seguono si presentano dunque i risultati della prima applicazione, poiché lo studio dei dati della seconda è ancora in corso; essi vengono resi disponibili appunto dalla piattaforma LeCo, che offre anche dei report sulle prestazioni dei singoli studenti e delle classi.

²² LeCo deriva, attraverso aggiornamenti strutturali e modifiche contenutistiche, da un'analoga piattaforma frutto dei lavori del succitato progetto LAMP. Attualmente rientra in un ambiente di apprendimento virtuale, denominato STUDIUM (www.studiumdipsum.it), del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Salerno.

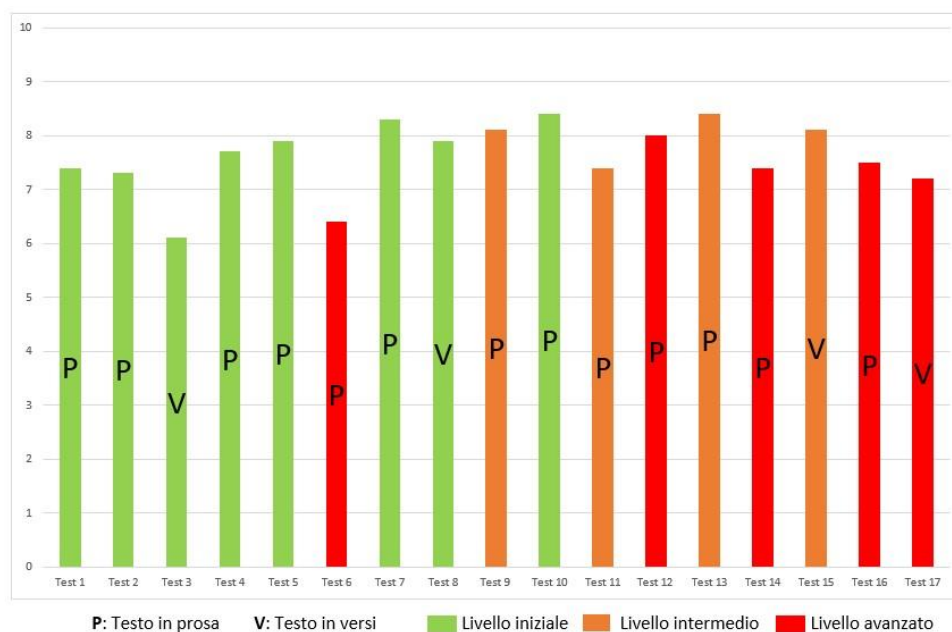
²³ Ciò tanto più perché entrambe le applicazioni del programma hanno avuto luogo durante la pandemia da Covid 19, che ha costretto gli studenti a svolgere le attività con modalità a distanza.

Va in primo luogo precisato che i dati qui discussi attengono esclusivamente ai testi letterari del *corpus*, oggetto di questo lavoro, ma va ribadito che all'interno del programma questi ultimi si trovano accanto ai testi funzionali e che i rispettivi risultati andranno esaminati congiuntamente ai fini di una valutazione complessiva²⁴.

Le analisi dei dati qui pubblicati sono state condotte su due fronti: il rilevamento della media di risposte corrette per i 17 questionari (senza operare distinzioni fra le singole domande) e il rilevamento delle percentuali di risposte corrette, sbagliate e non date per i 4 questionari iniziali e finali per il testo in prosa e in versi (operando distinzioni fra le singole domande). Il primo con l'obiettivo di verificare l'andamento generale lungo l'iter del programma didattico-laboratoriale, anche rispetto ai livelli di difficoltà e alle tipologie testuali; il secondo allo scopo di studiare i livelli di competenza specifici, anteriori e successivi allo svolgimento del programma, rispetto agli aspetti della comprensione individuati dai descrittori.

Per quanto concerne la media di risposte corrette per i 17 questionari del programma²⁵, i dati raccolti mostrano un sostanziale miglioramento progressivo delle prestazioni degli studenti. Come si può vedere dal grafico della Figura 1, tranne con qualche eccezione, i risultati migliorano di test in test e ciò si può verificare prendendo in considerazione sia le tipologie testuali, sia i livelli di difficoltà. La media aumenta infatti per il testo in prosa di difficoltà iniziale (da 7,4 a 8,4) e non subisce cali sensibili con i questionari di livello intermedio e avanzato (un calo si verifica soltanto con il test n. 6, di difficoltà avanzata e collocato nella prima metà del percorso, mentre nella seconda metà la media si attesta quasi sempre al di sopra di quella del test iniziale). Rispetto al testo in versi, invece, i risultati del primo questionario affrontato rivelano maggiori difficoltà, ma anche in questo caso si rilevano miglioramenti significativi nell'avanzare del programma (la media sale da 6,1 a 7,9 per il livello iniziale a metà percorso e non cala molto nel test finale di livello avanzato).

Figura 1. *La media delle risposte corrette: i livelli di difficoltà e le tipologie testuali*

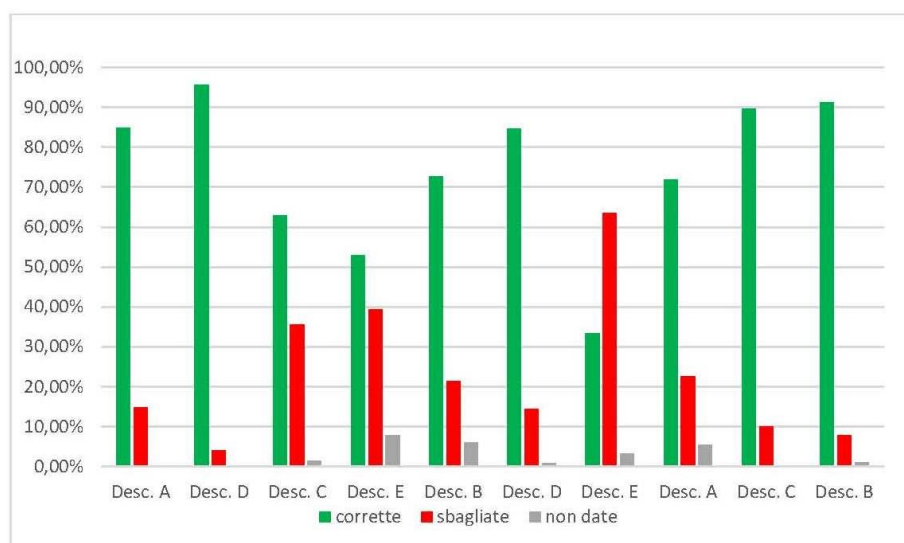


²⁴ Si rinvia per tale motivo ai dati generali presentati in Voghera *et al.* in questa monografia, oltre che a quelli specifici relativi ai saggi espositivi discussi da Buoniconto in questa monografia.

²⁵ La media è calcolata su valori che vanno da zero a dieci perché, come già anticipato, ciascuno dei questionari presi in esame è costituito da dieci domande.

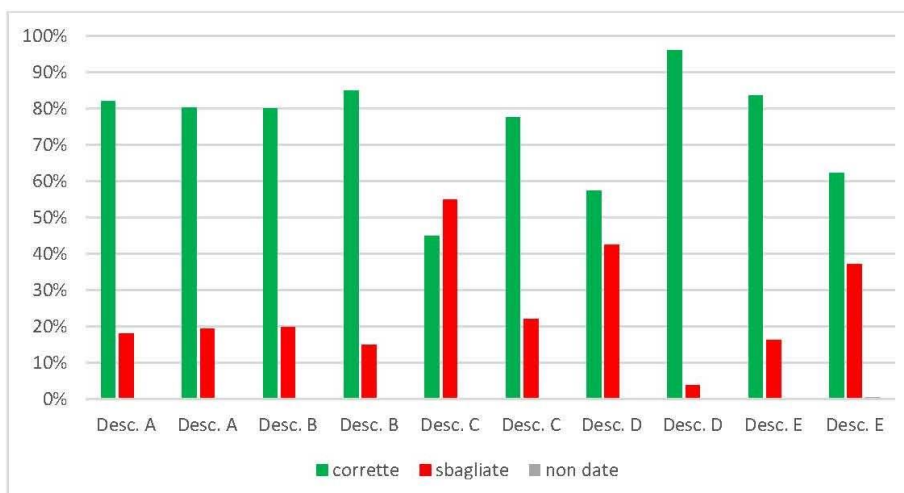
Per quanto concerne invece l'analisi delle singole risposte date alle domande dei questionari iniziali per il testo in prosa e in versi, si è potuto riscontrare quali siano gli aspetti della comprensione del testo letterario con cui gli studenti hanno maggiore o minore confidenza, ma al contempo quali siano i margini di miglioramento offerti da un programma come quello in questione. In relazione al testo in prosa, come si può vedere dalla Figura 2, il test iniziale mostra una percentuale di risposte corrette al di sopra del 60% per i quesiti associati ai descrittori A, B, C, D, mentre tale percentuale scende al di sotto del 60% per entrambi i quesiti associati al descrittore E (52,9% e 33,3%). Ciò indica una spiccata problematicità degli atti di interpretazione e riflessione richiesti agli studenti.

Figura 2. *Le risposte degli studenti al questionario iniziale del testo in prosa*



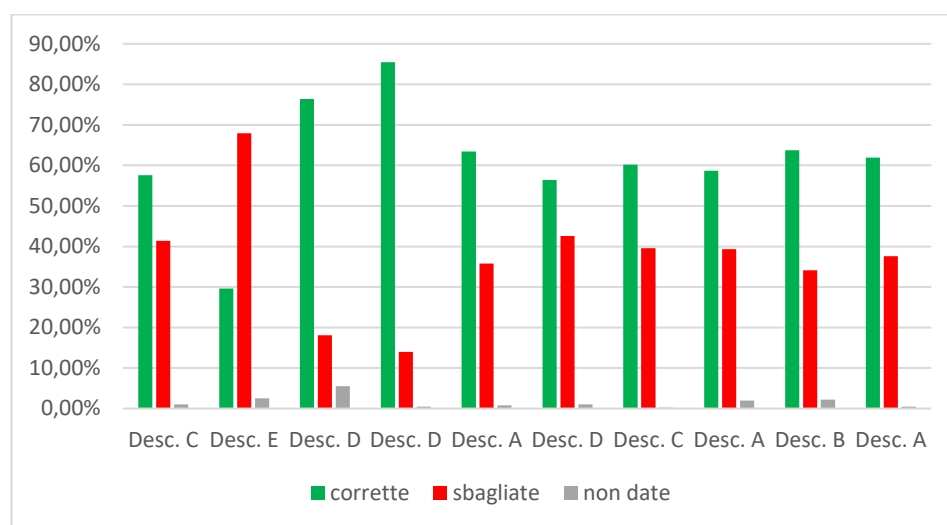
I risultati del questionario finale relativo al testo in prosa (Figura 3) indicano notevoli progressi proprio nella sfera del descrittore E, tanto più se si considera che esso ha un livello avanzato di difficoltà (la percentuale di risposte corrette si attesta infatti al 62,4% e all'83,7%). Medesimo discorso per i restanti descrittori che, tranne in due casi (riguardanti le capacità inferenziali e lessicali), recano percentuali di risposte corrette al di sopra del 75%.

Figura 3. *Le risposte degli studenti al questionario finale del testo in prosa*



Passando al testo in versi, come anticipato, dai risultati del questionario iniziale²⁶ (Figura 4) si deducono maggiori difficoltà nella comprensione, che concernono diversi aspetti, da quello lessicale fino a quello interpretativo. In particolare, le domande a cui corrisponde una media di risposte corrette inferiore al 60% chiedono allo studente di: individuare lo stato d'animo che il poeta intende comunicare in specifici versi (descrittore C); definire il tipo di registro impiegato (descrittore E); enumerare i sostantivi contenuti in una terzina (descrittore D); classificare le parole in base all'accento tonico (descrittore A). Inoltre, soltanto due dei restanti cinque quesiti recano una percentuale di risposte corrette notevolmente al di sopra del 60% (in entrambi i casi in gioco c'è il riconoscimento del significato, letterale e figurato, di una data espressione).

Figura 4. *Le risposte degli studenti al questionario iniziale del testo in versi*

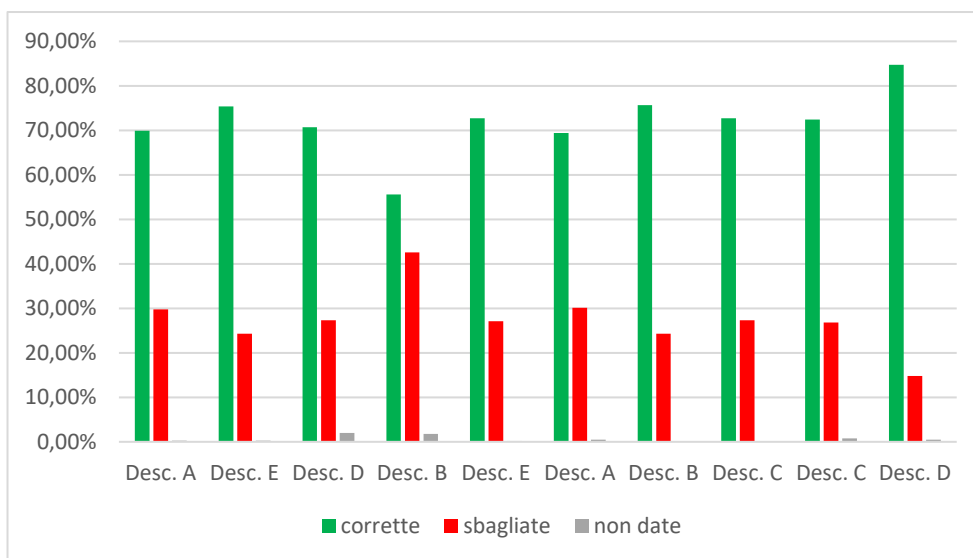


Nonostante, dunque, una più rilevante criticità delle competenze iniziali degli studenti in confronto a quanto evidenziato per il testo in prosa, il programma didattico-laboratoriale ha dimostrato la sua efficacia anche in questo campo. Ciò da una parte può sorprendere se si pensa allo spazio minore che la poesia occupa al suo interno nella componente laboratoriale, dall'altra suggerisce che oltre alle lezioni frontali – includenti anche argomenti legati al testo in versi – le stesse esercitazioni sul testo in prosa hanno influito sul miglioramento delle prestazioni degli studenti.

Gli esiti del questionario finale (Figura 5) vanno esattamente in questa direzione: soltanto a una domanda su dieci corrisponde una percentuale di risposte corrette al di sotto del 60% (descrittore B: riconoscimento di una figura retorica di costruzione) e i medesimi aspetti della comprensione che nel test iniziale si erano rivelati più critici presentano dati considerevolmente positivi (si tenga peraltro conto, anche in questo caso, che il test finale ha un livello avanzato di difficoltà). Ad esempio, alla domanda che chiede di individuare il tipo di registro impiegato ha risposto correttamente il 75,4% degli studenti, rispetto al 29,6% del test iniziale; a quella che chiede di classificare le parole in base all'accento tonico il 69,4%, rispetto al 58,7% del test iniziale; a quella che chiede di individuare lo stato d'animo trasmesso dal poeta il 72,7%, rispetto al 57,6% del test iniziale.

²⁶ Si precisa che è stato assunto come questionario iniziale sul testo in versi il primo affrontato dagli studenti nel corso del programma, in assenza di uno specifico test d'ingresso relativo a questa tipologia testuale.

Figura 5. *Le risposte degli studenti al questionario finale del testo in versi*



Proprio il caso dei risultati relativi al testo in versi è particolarmente eloquente, utile anche per trarre qualche conclusione, benché provvisoria. Esso lascia emergere con chiarezza i vantaggi di una proposta sperimentale come quella illustrata fin qui, fondata sulla sinergia tra i principi e le azioni dell'educazione linguistica e di quella letteraria. Abbiamo ipotizzato che a influire sui progressi effettuati dagli studenti sul testo in versi siano state altresì le esercitazioni dedicate al testo in prosa, ma bisognerebbe estendere il ragionamento alle esercitazioni e alle parti delle lezioni frontali dedicate ai testi non letterari. Ciò, giustappunto, in virtù dell'approccio integrato – di cui si sono all'inizio forniti gli estremi e le prerogative – che sta alla base della progettazione stessa dell'intervento.

A sua volta, la costitutiva difficoltà – da cui pure eravamo partiti – di “fare verifiche”²⁷ sulla comprensione del testo letterario viene in parte arginata in quest'ottica. La problematicità del “due più due uguale cinque” non è accantonata, né diventa un ostacolo insormontabile, se si prova a risalire alle radici comuni alle due discipline. Radici che risiedono naturalmente nello statuto della lingua e nei suoi usi, allontanandoci dai quali ci imbattiamo invece nelle frontiere dell'interpretazione. E se per Luperini (2006: 84) in letteratura le interpretazioni sono «infinite» ma non «illimitate»²⁸, questo ci sembra il modo migliore per ridurre le distanze fra i due poli, valorizzando così anche i limiti della comprensione. Lo dimostra bene l'esempio del progetto LeCo con i suoi esiti parziali, che suggeriscono potenzialità ancora da perfezionare, magari proprio nell'orizzonte di un superamento della crisi di cui tanto si discute, da Todorov (2008) in poi.

²⁷ Il problema della necessità di “fare verifiche” sulla comprensione è emerso come tema di rilievo all'interno del dibattito avvenuto nelle giornate del convegno (“La comprensione e i testi: percorsi tra parole e numeri”, Montoro, 13-14 dicembre 2021).

²⁸ Si tratta di un altro argomento sollevato in sede di convegno, in particolare dalla relazione di Emilia Calaresu.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agrusti G. (2004), *Capire il testo letterario. Modelli di lettura e procedure valutative*, FrancoAngeli, Milano.
- Asor Rosa A. (1990), "Elogio della lettura", in Simone R. (a cura di), *Un mondo da leggere*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 23-36.
- Basile G. (2016), *Descrittori di competenze (A-E). Selezione di attività per lo sviluppo di determinate abilità*, Manoscritto, Università degli Studi di Salerno.
- Battistini A. (2006), "Due più due uguale cinque. Le plusvalenze conoscitive della letteratura", in *Seicento e Settecento*, I, pp. 13-21.
- Benvenuti G., Ceserani R. (2012), *La letteratura nell'età globale*, il Mulino, Bologna.
- Bernardelli A., Ceserani R. (2005), *Il testo narrativo*, il Mulino, Bologna.
- Bertoni F. (2013), "L'educazione letteraria. Appunti di un insegnante del XXI secolo", in *Between*, III, 6, pp. 1-25.
- Briganti A., Di Fazio M., La Torre M., Pagliano G., Vertecchi B. (1991), *La comprensione del testo letterario*, Tecnodid, Napoli.
- Buoniconto A. (2022), "Scomporre e ricomporre: insegnare la coesione per insegnare a comprendere i testi", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 448-470.
- Cavalloro V. (2014), *Leggere storie. Introduzione all'analisi del testo narrativo*, Carocci, Roma.
- Ceserani R. (2005), *Il testo poetico*, il Mulino, Bologna.
- Ceserani R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Mondadori, Milano.
- Chines L., Varotti C. (2015), *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- Falardo D. (2003), "Il testo letterario in prosa", in *Strumenti per lo studio della letteratura italiana*, Edisud, Salerno, pp. 104-124.
- Gatti L. (2013), "Competenze disciplinari e bisogni formativi: 'un ponte tra testo e mondo'", in Tonelli N. (a cura di), *I Quaderni della Ricerca 06. Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, pp. 131-138.
- Giscel (2004), "Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica", in *Bollettino della Società di Linguistica italiana*, 3, pp. 46-62.
- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Giusti S. (2014), *Per una didattica della letteratura*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Giusti S. (2015), *Didattica della letteratura 2.0*, Carocci, Roma.
- Langella G. (2014), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, ETS, Pisa.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Lavinio C. (2021), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Luperini R. (2006), *Insegnare la letteratura oggi*, quarta edizione accresciuta, Manni, Lecce.
- Motta U. (2020), «Lingua mortal non dice». *Guida alla lettura del testo poetico*, Carocci, Roma.
- Rigo R. (2014), *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Anicia, Roma.
- Sahlfeld W. (2016), "Riflessioni sulla didattica del testo letterario nell'epoca delle competenze", in *Campi immaginabili*, 1-2, pp. 392-412.
- Spaliviero C. (2015), "L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita", in *EL.LE*, 2, pp. 41-57.
- Spaliviero C. (2020), *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia:
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-464-6/>.
- Tellini G., Ruozzi G. (a cura di) (2020), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte educative*, Mondadori Education - Le Monnier Università, Milano.
- Todorov T. (1995), *La poetica della prosa*, Bompiani, Milano.

- Todorov T. (2008), *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano.
- Tonelli N. (2013), “Lo sguardo dell’italianista: letteratura, scuola, competenze”, in Tonelli N. (a cura di), *I Quaderni della Ricerca 06. Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino, pp. 13-21.
- Voghera M., Bottone A., Buoniconto A., Genna G., Orrico R., Vena D. (2022), “Leggere e Comprendere (LeCo): una proposta per il recupero e il potenziamento delle abilità di lettura e comprensione del testo”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 403-447.

CONSAPEVOLEZZE LINGUISTICHE E TESTUALI PER CAPIRE I TESTI LETTERARI

*Cristina Lavinio*¹

1. PREMESSA

Può essere interessante non solo per i docenti di italiano affrontare questioni relative alla comprensione dei testi letterari e degli usi linguistici che li caratterizzano, in una specificità che si coglie sullo sfondo di consapevolezze più generali che riguardano la lingua e la testualità, a partire dalle quali si possono attivare quelle supplementari che permettano di apprezzare e insegnare ad apprezzare anche nel loro valore estetico i testi letterari².

Del resto, sappiamo da tempo che una buona educazione linguistica fonda anche una buona educazione letteraria. E l'attenzione alla testualità, centrale nell'educazione linguistica, permette di sviluppare al meglio la capacità di lettura e comprensione dei testi di ogni tipo, compresi quelli letterari. Contrariamente a quanto ancora si pensa diffusamente, l'educazione letteraria non si identifica con l'insegnamento storico-letterario; semmai, può includerlo a tempo debito, quando si è maturi per poter cogliere il rapporto tra i testi e il contesto storico-culturale da cui essi promanano. Tale contesto è quello che anche altre discipline, nella scuola secondaria di secondo grado, contribuiscono del resto a descrivere e a far conoscere (si pensi alla storia e alle varie "storie", tra cui quella della filosofia o quella dell'arte). L'educazione letteraria inizia invece da molto prima, non appena i bambini siano esposti a testi che abbiano un grado, benché minimo, di letterarietà. E si dovrebbero, anche nella scuola secondaria, far leggere direttamente il più possibile i testi, badando primariamente alla loro forma oltre che ai loro contenuti, senza mai dimenticare non solo che la materia costitutiva dei testi letterari è la lingua verbale usata nei modi più diversi (e da non ignorare per parlare subito del contenuto, del contesto storico, della biografia degli autori ecc.), ma che non c'è una frattura netta tra usi linguistici non letterari e letterari.

2. USI LINGUISTICI E TESTI LETTERARI ALL'ESTREMITÀ DI UN CONTINUUM

Uno dei caratteri fondamentali di ogni lingua è quello che, per iniziare, possiamo chiamare genericamente *ambiguità*. L'ambiguità attraversa gli stessi usi linguistici quotidiani, tanto da poter compromettere in misura maggiore o minore la comprensione di quanto ci viene detto, il cui senso non siamo mai sicuri che sia stato colto in modo da corrispondere perfettamente al senso attribuitogli da chi ha parlato³. In particolare,

¹ Università degli Studi di Cagliari.

² Vengono parzialmente ripresi in questa sede temi già trattati in Lavinio (2021a), cui si rinvia anche per ulteriore bibliografia.

³ Fondamentale è sempre il rinvio a De Mauro (1994), il cui primo capitolo, "La comprensione del linguaggio come problema", è ora leggibile anche in De Mauro (2018), antologia postuma di suoi scritti.

guardando da vicino le parole, se ne scopre facilmente l'*indeterminatezza semantica*, che investe il “carattere sporco” dei confini del loro significato⁴, tanto che il loro senso è spesso indecidibile fuori contesto (si pensi alla polisemia della parola *operazione*, che può essere un'operazione *bancaria, chirurgica* o... *matematica*).

In certi tipi di comunicazione, prima fra tutte quella scientifica, si cerca di arginare tale ambiguità, e i possibili fraintendimenti che ne scaturiscono, ricorrendo a messaggi chiari (almeno per gli addetti ai lavori) e prediligendo segni, o meglio *termini* il cui significato sia in un rapporto biunivoco con la forma significante: le parole, anche le più comuni (da *punto a piano*, da *angolo a esponente*, tanto per fare esempi relativi alla matematica) vengono ridefinite come termini, vengono dotate di un significato specialistico e univoco⁵; oppure vengono conati termini nuovi, lontanissimi dalla lingua comune e caratterizzati da cumuli di prefissi e suffissi (come avviene nel linguaggio della chimica: *acido acetilsalicidico*). Entro testi scientifici in cui possono annidarsi difficoltà di comprensione più subdole perché meno evidenti (è meglio non dimenticarlo), quelle più appariscenti nascono proprio dall'addensarsi di termini, che però, se provengono dalla lingua comune, non riescono a liberarsi mai del tutto dell'alone di significato che si portano dietro dalla lingua di tutti i giorni; oppure sono parole nuove, magari molto lunghe, di cui non si conosca bene il significato e che si potrebbe insegnare a governare/analizzare scomponendone le parti e scoprendo (nei singoli linguaggi scientifici) la replicabilità con significati costanti di parti di parola come suffissi e prefissi. Nella lingua comune, poi, possono penetrare parole che, uscendo dagli ambiti specialistici, a loro volta perdono in precisione, e sono innumerevoli gli usi generici delle stesse denominazioni dei numeri, come quando diciamo che abbiamo scambiato *due* parole con qualcuno o che gli abbiamo ripetuto qualcosa *cento* volte⁶: emerge così l'uso genericamente paucale o multale che si può fare dei numeri a seconda del loro posto nella numerazione (De Mauro, 2016: 33).

Più in generale, si tratta di ricordare, con Tullio De Mauro, il complessivo carattere di *vaghezza* che investe i segni linguistici nella loro interezza: mentre l'indeterminatezza semantica riguarda il significato, la vaghezza investe i segni anche nella loro forma significante⁷ ed è la lingua letteraria a cercare di sfruttare intenzionalmente o programmaticamente le ambiguità di ogni tipo che caratterizzano il sistema lingua e che possono tradursi in usi linguistici concreti, passando dalla *langue* alla *parole*. Lungi dall'essere un limite, la vaghezza garantisce la flessibilità della lingua stessa.

Tuttavia, senza negare che ci possa essere un che di estetico anche nell'eleganza di una formula scientifica, di un'equazione o della dimostrazione di un teorema⁸, si tratta di

⁴ Cfr. De Mauro (2016: 30-31), che poi ricorda il suo vecchio maestro: «Antonino Pagliaro, professore di linguistica e filosofia del linguaggio dagli anni venti agli anni sessanta [...] parlava di “carattere generico del significato”. Il significato delle parole si determina in direzioni varie [...]C'è insomma] una plurideterminabilità del significato delle unità lessicali e quindi delle frasi che sono costruite con le unità lessicali»

⁵ Anche se l'ambita univocità è più tendenziale che totale, dal momento che, benché in casi limitati, uno stesso termine, entro una stessa disciplina, può essere usato con accezioni diverse da esponenti di correnti teoriche differenti. Oppure può avere anche dei sinonimi, usati preferenzialmente da gruppi diversi di studiosi, pur sempre del medesimo ambito disciplinare.

⁶ Per un ampio inventario di esempi simili cfr. il delizioso libretto di Bazzanella (2011).

⁷ «La vaghezza è una condizione segnica, non soltanto semantica: dove essa è presente, investe del pari significante e significato. Il segno, più che circoscrivere con precisione una classe di segnali capaci di indicare i sensi di una classe circoscritta con altrettanta precisione, è lo strumento di un'attività allusiva» (De Mauro, 1982: 100)

⁸ Cfr. quanto sostiene un matematico come Bruno D'Amore (2009: 268) oppure un fisico come Carlo Bernardini, che, discutendo con De Mauro, parlava spesso della bellezza delle formule e del loro potere evocativo, spesso più ampio di quello di tanta poesia (Bernardini, De Mauro, 2003: 21). Ma bellezza ed

considerare che, in ambito scientifico, il linguaggio viene usato con un rigore che rifugge dalla vaghezza (o più genericamente dall'ambiguità), mentre in letteratura il valore estetico scaturisce, al contrario, da un uso linguistico spesso intenzionalmente ambiguo (e occorre sottolineare *intenzionalmente*), che apre la strada a interpretazioni dei testi più o meno ricche e la cui ricchezza si rivela se si ha la capacità di capire, e dunque grazie alle competenze dell'interprete/lettore.

Ed è la lingua poetica, in particolare, a preferire la vaghezza. Giacomo Leopardi scriveva: «Allo scienziato le parole più convenienti sono le più precise, ed esprimenti un'idea più nuda [cioè i termini]. Al poeta e al letterato per lo contrario le parole più vaghe, ed esprimenti idee più incerte, o un maggior numero d'idee ec.»⁹.

Anche sulla scorta di quanto sopra accennato, possiamo dunque istituire un'opposizione tra i due estremi di un *continuum* in cui stanno da una parte gli usi linguistici scientifici, dall'altra quelli letterari (e della poesia in particolare). Inoltre, guardando alla testualità, si può dire che quelli scientifici sono testi molto vincolanti, che pongono limiti forti alla libera interpretazione dei destinatari, mentre affatto vincolanti sono i testi letterari (Sabatini, 1999).

Si può aggiungere che nei testi poetici anche le parole apparentemente più precise diventano vaghe al massimo grado e suggeriscono mille sensi ai lettori, compresi quelli che un poeta o autore non ha previsto e che possono scaturire da un'ambiguità testuale più ampia. In altre parole, in letteratura l'ambiguità può investire non solo il lessico, ma tutti i livelli di analisi linguistica, può investire gli usi interpuntivi, se si tratta di testi scritti, e può colpire l'intera organizzazione o architettura testuale, arrivando a infrangere, per esempio, i confini tra un genere e l'altro, fino a creare generi nuovi, agli estremi di un gioco intertestuale di contaminazioni, ricreazioni ecc.

Perciò si dice che i testi letterari sono anche testi programmaticamente "aperti" ai molti sensi che i lettori possano intravedervi o scoprirvi. Si pensi a *Opera aperta*, titolo di un famoso lavoro (Eco, 1962) relativo ai testi letterari, che sono in grado di "sopportare" i molti sensi dati loro nelle tante letture di lettori diversi nello spazio e nel tempo. Ma, insieme, occorre anche tener presente che tali letture trovano, nei testi e con i testi, *i limiti dell'interpretazione*, per citare un altro titolo dello stesso studioso (Eco, 1990).

Proprio per il suo essere fatta di opere "aperte", la letteratura sfrutta la possibilità di giocare con la lingua. E, a partire dai giochi linguistici che tanto piacciono ai bambini molto piccoli, si può fare iniziare, fin dalla scuola dell'infanzia, quell'educazione linguistico-letteraria che è presente, in verticale, in tutto il curriculum scolastico; badando, ovviamente, a proporre agli alunni attività e testi che siano adatti alla loro età e dunque al loro sviluppo cognitivo, motivanti, attenti a innestarsi sui loro interessi per suscitare degli altri, e in grado di suscitare anche curiosità cui rispondere in percorsi attivi, collaborativi e partecipati di riflessione sulla lingua (Lavinio, 2021b).

Tutti i testi peraltro, pur condividendo alcuni caratteri basilari, si distinguono gli uni dagli altri a seconda della funzione in essi dominante. In quelli letterari, autoriflessivamente attenti a se stessi e alla propria forma, è dominante, per definizione, la jakobsoniana *funzione poetica* (o estetica), che ne fonda la letterarietà. Ma la letterarietà di un testo è anche graduabile: la funzione poetica, cioè, può essere presente, per quanto subordinata a funzioni differenti, in testi di altro tipo. Sono notissimi gli esempi, fatti dello stesso Jakobson (1966): il crescendo sillabico che, nel parlare comune, fa preferire, perché

eleganza nascono in questi casi dal rigore con cui i rispettivi linguaggi della matematica o della fisica procedono, e non certo dalla vaghezza..

⁹ Le parole vaghe leopardiane (*Zibaldone*, V: 1234. capoverso 1. e 1312. capoverso 2) sembrano dunque possedere al massimo grado quella indeterminatezza semantica di cui si è detto, mentre la vaghezza di cui parla De Mauro è qualcosa di ancora più ampio.

suona meglio, la sequenza Gianna e Margherita anziché Margherita e Gianna o lo slogan elettorale della campagna presidenziale per Eisenhower (*I like Ike*), testo regolativo dominato dalla funzione conativa, ma abilmente costruito in modo da sfruttare anche quel *parallelismo*, fatto di ritmo e di ripetizioni, di rime e allitterazioni, assonanze e consonanze ecc., che è tipico della poesia.

Al di là di questa attenzione alla forma che può dunque essere disseminata ampiamente in testi di vario tipo, è però imprescindibile il fatto che, per capire la poesia, occorre gustarne anche tutte le componenti foniche e ritmiche. Nella lettura silenziosa si perde molto se non le si fa risuonare almeno endofonicamente, rallentando la lettura per “sentire” la loro sonorità. E c’è chi, come Jurij Lotman (1972-76: 172-173), è arrivato a sostenere che, a differenza di quanto accade nella lingua comune, in poesia i fonemi si semantizzano¹⁰, cioè si dotano di un significato che è in stretto rapporto con quello delle parole di cui fanno parte (non è dunque questione di quel fonosimbolismo ampiamente sfruttato da tanti e che qui si può solo ricordare). Da tutto ciò deriva anche la particolare non parafrasabilità di qualunque testo poetico, la cui scolastica versione in prosa (per esempio) è lontanissima dall’essere semanticamente equivalente al testo di partenza, un testo che non può essere reso con altre parole (e altri suoni e ritmi). La sua parafrasi scolastica può servire solo per verificarne la comprensione letterale di superficie, ma anche qualunque ricca spiegazione/ interpretazione non può comunque sostituire la lettura diretta e possibilmente integrale del testo cui si riferisce.

Si possono rileggere, anche per ribadire quanto la testualità letteraria spesso possa scartare rispetto alla stessa continuità di senso, basilare per la coerenza, e alle più normali connessioni logiche che ci aspettiamo in testi di altro tipo¹¹, queste parole di Andrea Zanzotto (1981: 93):

Nella poesia contemporanea accade spesso che un autore cominci con un discorso limpido e comprensibile e poi, improvvisamente, non si afferrino più i nessi logici e tutto diventi oscuro. Ciò può avvenire quando il poeta asseconda l’attrazione che i suoni esercitano sui suoni, i significanti sui significati, realizzando (come nelle filastrocche) accostamenti di campi semantici altrimenti molto lontani tra loro; oppure quando avvicina idee e immagini che di solito non si richiamano e che, in una determinata occasione, rivelano affinità e contiguità insospettite».

Naturalmente, quando parla di accostamenti inconsueti, Zanzotto allude ai procedimenti metaforici, di cui la poesia è particolarmente ricca ma che – occorre ricordarlo – non sono, ancora una volta, esclusivi della poesia, benché molta manualistica scolastica spesso sembri suggerirlo. Le metafore, anzi, oltre che reperibili pure negli usi linguistici comuni, possono essere talvolta alla base anche delle scoperte scientifiche.

La potenza della letteratura consiste comunque nel farci “vedere” la stessa lingua in modo spesso inedito e straniato, in uno straniamento da tenere ben presente prima di mettere in discussione le scelte consapevoli di un autore perché scriverebbe testi in rotta

¹⁰ Si tratta del resto di una estensione fino ai livelli minimi delle unità fonologiche di quanto già i formalisti russi avevano sostenuto: in letteratura la forma è essa stessa già contenuto. Per una illustrazione più ampia di quanto, ai diversi livelli di analisi del testo, può definire la specificità dei testi letterari cfr. Chines, Varotti (2015²).

¹¹ Si può ricordare, con Segre (1982: 38-39) che «le esigenze di coerenza, evidenti nel discorso comune, sono diverse, più sottili e meno rigide nel testo letterario [...che] può essere apparentemente incoerente (una prosa futurista, una poesia surrealista, uno *stream of consciousness*) [...]». Insomma un testo letterario «è spesso una somma coerente di coerenze diverse».

di collisione con una norma linguistica e scolastica monoliticamente e rigidamente intesa¹². Il fatto è che in letteratura la creatività, parola chiave su cui non mi soffermo, può spingere a giocare con le regole (o con quelle che a certa grammaticetta scolastica sembrano tali) infrangendole o creandone di nuove.

3. TESTI NARRATIVI

Entro un discorso che non dimentica quanto sia importante che, nei processi di comprensione, si costruiscano e si attivino via via le competenze giuste, limitiamoci qui a considerare i testi narrativi. Sono testi su cui, a scuola, si potrebbe lavorare di più e meglio, senza pensare che siano quelli più semplici da capire. Quelli narrativi, orali o scritti, sono testi presenti ovunque e dappertutto, sia nella vita di tutti i giorni (c'è una 'narrativa naturale' che produciamo non appena raccontiamo anche un semplice fatterello accadutoci) sia in ogni ordine di scuola.

Dal contatto con questi testi, senza che ci se ne accorga, si costruiscono e depositano via via, nella memoria a lungo termine, gli schemi cognitivi che servono a capire le storie e a colmare inferenzialmente quanto i testi non dicono. Si tratta di *scripts*, in cui ci sono le azioni tipiche che ci si aspetta si verifichino in successione in situazioni date (e ben note in una data cultura), e di *plans*, in cui ci sono anche gli scopi legati a tali azioni tipiche. Ma anche schemi cognitivi dal contenuto più 'statico' come *frames* e *schemata* possono servire, dato che essi sovrintendono alla possibilità di capire le parti descrittive di cui, in misura più o meno ampia, i testi narrativi possono essere disseminati. Sullo sfondo di questi schemi, rispetto a quanto di stereotipico essi prevedono, si riesce poi a cogliere ciò che in un racconto accade (e che merita, in genere perché nuovo, inatteso o inedito, di essere raccontato). Un esempio: se il testo parla di un'operazione da fare, occorre attivare il *frame* corretto (la rappresentazione mentale dell'ambiente in cui l'operazione si svolge) e se il racconto ci porta in banca di fronte a uno sportello e un personaggio che è lì sente un che di freddo puntatogli all'improvviso alla tempia, scatta lo *script* "rapina" e inferiamo (anche se il testo non ce lo dice), che quell'oggetto possa essere una rivoltella.

I testi della narrativa letteraria sono testi di finzione, in versi (si pensi ai poemi epici o cavallereschi) o più spesso in prosa; creano mondi da capire attivando le conoscenze enciclopediche che abbiamo a proposito del mondo reale, se non altro per commisurare le eventuali distanze da questo reperibili nei mondi creati da alcuni testi, per esempio quelli fantastici o fantascientifici.

Sono però considerabili finzionali anche i testi narrativi usati spesso per creare il contesto di problemi matematici da risolvere. E, aprendo una piccola parentesi, si può ricordare ai docenti di matematica quanto gli esperti di didattica della matematica discutano sull'opportunità o meno di calare tali problemi in un tessuto narrativo. Sembra infatti che si finisca così per rendere il compito più difficile per gli alunni – è di questa opinione Rosetta Zan (2016a e 2016b) – mentre altri pensano che si tratti invece di una facilitazione, almeno in alcuni casi. Per esempio ci sarebbero conferme sperimentali sul fatto che sia utile, in particolare, creare contesti narrativi se si tratta di operazioni da fare con il denaro oppure se vengono coinvolti i numeri decimali (Paoli, 2014). In realtà, questi risultati controversi possono nascere dal fatto che spesso manca, più in generale,

¹² Per esempio, nel convegno nazionale Giscel di Locarno, Bruno Tognolini (in c.s.), nella sua relazione, ha parlato tra l'altro delle obiezioni di editor o di editori rispetto alle sue scelte di iniziare, in una filastrocca, quattro periodi in successione con una *E* congiunzione oppure di abolire la punteggiatura a fine verso. Obiezioni fatte senza tener conto delle sue scelte consapevoli, al fine di dare maggiore fluidità e continuità di 'respiro' ai propri testi.

la capacità di capire un testo narrativo in bambini che però, in fondo, non si aspettano di trovare un racconto facendo matematica e che vengono distratti facilmente da curiosità (e da particolari irrilevanti rispetto al problema posto) che impediscono loro di mettere a fuoco la questione matematica sottostante. Ne possono nascere così risposte peregrine. A chi tenti di mettersi nei panni di un bambino, per esempio, può venire in mente qualunque numero inferiore a 26 (0 compreso) come risposta possibile al seguente quesito:

Giovanni ha 15 caramelle. La mamma torna a casa e gliene porta 11.
Quante caramelle ha Giovanni **adesso**?¹³.

Infatti, se ci si lascia trascinare o distrarre dalla microstoria organizzata con i tempi di un presente (*ha, torna, porta*) interpretabile come ‘storico’, si può immaginare che Giovanni sia particolarmente goloso e che mangi subito un certo numero di caramelle, dato che quell’*adesso* finale può riferirsi a un momento non coincidente con quello in cui la mamma torna a casa, ma a uno successivo in cui la domanda viene formulata. E del resto anche i primi due presenti: *ha* del primo enunciato, *torna* e *porta* del secondo, si riferiscono a momenti non concomitanti ma successivi l’uno all’altro sull’asse della ‘storia’, in cui, rispetto alla situazione iniziale (*Giovanni ha 15 caramelle*), il ritorno della mamma con 11 caramelle costituisce quello che in un racconto è l’avvenimento (qui centrale e unico). Il testo, insomma, non esclude che possa intercorrere del tempo tra il ritorno della mamma e l’*adesso* in cui la domanda viene posta. Ci può dunque essere un’ellissi temporale. E le ellissi temporali sono tra l’altro frequenti nei testi narrativi, dove spesso ci accorgiamo solo da vari indizi, senza che venga detto esplicitamente, che mesi, giorni o anni possono essere trascorsi nella storia rispetto a quanto detto/narrato poco prima.

Nell’esempio di problema appena commentato, c’è dunque una formulazione ambigua oltre che ‘distrattiva’; ma anche in molti altri casi può insorgere una miscomprensione dovuta a una insufficiente capacità di capire la narrazione e di rappresentarsela mentalmente, attivando gli schemi cognitivi giusti e facendo le inferenze giuste¹⁴.

È uno schema cognitivo, oltre a quelli già citati, anche quello che “disegna” l’architettura del tipo testuale narrativo, costruito tenendo presenti alcuni parametri fondamentali: la scelta del genere (es.: fiaba, leggenda, romanzo) e dello scopo per cui si narra, il che cosa narrare relativamente a quali personaggi che si muovano in quale spazio, quando e come o perché, l’ordine da dare nel testo ai fatti narrati e così via, fino alle scelte linguistiche più minute e locali da effettuare.

Nei testi narrativi è comunque centrale lo sviluppo temporale di eventi e dunque, per capirli, occorre avere già maturato la capacità di percepire/concettualizzare il tempo e il suo svolgersi. Per rappresentarlo e organizzarlo testualmente, ci si serve di tempi e modi verbali che permettono di cogliere (Weinrich, 2004):

¹³ È il terzo dei quattro problemi citati inizialmente in Cirina, Usai, Paoli (2006: 141), disposti secondo una scalarità esemplificativa che va da un minimo a un massimo di narrativa.

¹⁴ Non è dunque sufficiente evocare solo le eventuali difficoltà linguistiche (lessicali e/o sintattiche) dei problemi presenti nei manuali scolastici, dovute a enunciati lunghi e complessi, con subordinate e verbi infinitivi (la cui forma implicita comporta occultamento di chi compie l’azione) oppure a riprese pronominali a distanza o non perspicue, tra cui quelle con *ne* pronomi. Il valore di questo *ne* sembra ormai difficile da cogliere, se molti dicono e scrivono per esempio: «*ne* vede la *sua* bellezza», usandolo come una sorta di particella che pensano possa servire ad elevare il tono del discorso, senza accorgersi che il *sua* successivo è una zeppa. Per non parlare della possibile presenza di parole che non si capiscono e che non sono nel Vocabolario di Base dell’italiano (De Mauro, 2019), come le *caraffe* d’acqua o i *cespi* d’insalata che spuntano nel testo di alcuni problemi.

- differenze di piani temporali e alternanze tra sfondi e primi piani, cioè tra quanto, in italiano, si esprime con l'imperfetto, tempo continuativo e di sfondo e il passato remoto o il presente, tempi puntuali di primo piano. In questo caso si tratta del presente detto 'storico', ma che sarebbe meglio chiamare 'scenico' (Lavinio, 2022), perché, soprattutto nel parlato, il presente è il tempo usato più spesso per far procedere il racconto degli eventi, quasi attualizzandoli sotto i nostri occhi in vere e proprie scene in senso narratologico¹⁵. Ma tale presente scenico subentra spesso anche nella scrittura¹⁶, specie all'altezza delle scene dialogate, nelle porzioni di un testo che si fa 'scenico', piuttosto che narrativo;
- alternanze tra tempi narrativi e tempi commentativi, che permettono di distinguere gli eventuali commenti del narratore rispetto a quanto sta narrando e i fatti (e i personaggi) narrati (cioè tra tempi del passato per far procedere il racconto e il presente dell'enunciazione narrativa in cui il narratore si colloca);
- alternanze tra tempi della retrospezione (es.: trapassati che rinviano a fatti antecedenti a quanto viene narrato oppure che rimandano, a un certo punto del testo, a quanto è stato già narrato) o della prospezione (es.: futuri che anticipano quanto accadrà nel prosieguo della storia).

Come già detto, si dà troppo per scontato che tutti capiscano facilmente le storie¹⁷, con i loro andirivieni temporali e l'intrecciarsi di eventi che, oltre a non essere sempre disposti nei testi con una linearità che corrisponde alla successione logica e cronologica con cui si sono verificati, avvengono contemporaneamente in luoghi diversi. Sono fatti che le costrizioni della catena linguistica obbligano a porre nel testo (o *discorso*) in successione, ma che possono non essere in successione nella *storia*: è, in altre parole, il ben noto e quasi inevitabile scarto tra *intreccio* (corrispondente all'ordine dato dal testo ai fatti narrati) e *fabula* (da ricostruire ponendo in ordine tali fatti lungo un asse logico-cronologico).

Né è detto che sia così semplice conferire il corretto significato a un connettivo come *mentre*, che tipicamente, nelle narrazioni, introduce un fatto che si svolge contemporaneamente ad un altro (equivale a *intanto*, *nel frattempo* o simili), mentre in altri casi – come nel *mentre* qui appena usato – si tratta di un connettivo che istituisce una opposizione logica rispetto a quanto si è appena detto. Sono cose che sappiamo ma, mettendoci dalla parte di bambini e ragazzi, siamo davvero sicuri che tutti le sappiano o che colgano immediatamente differenze di questo tipo?

Inoltre, aldilà del disordine cronologico che possono avere nel testo, non si può dimenticare che i medesimi fatti possono anche essere ripetuti più volte: il racconto si fa *ripetitivo*¹⁸ e così, con lo stesso fatto o avvenimento che torna ed è "narrato" o ripreso in punti differenti del testo, si ha una sottolineatura che corrisponde, probabilmente, alla centralità o rilevanza di quel fatto; una rilevanza che non può sfuggire e che la ripetizione contribuisce a radicare meglio, ancora una volta, nella memoria di chi legge e/o a mettere

¹⁵ Per questa e alcune altre delle nozioni qui rapidamente evocate, cfr. almeno il 'classico' Genette (1976).

¹⁶ Occorre ricordarlo perché in genere si citano come tempi per far procedere una storia solo quelli del passato, che per di più – come si raccomanda a partire dai primi anni di scuola – sarebbero da mantenere sempre uguali, senza "salti". Sembra cadere in questo equivoco anche il pur buono Ujcich (2020).

¹⁷ Per non parlare di quanto si sottovaluti l'importanza di far produrre storie ai ragazzi. Dall'indagine di alcune docenti del Giscel Campania, presentata a Locarno (Belardini, Ianuario, Piantadosi, in c.s.), risulta che solo il 10% dei docenti intervistati (docenti di diversi ordini scolastici, ma soprattutto delle superiori) vede la scrittura creativa come una risorsa per potenziare la capacità di manipolare la lingua e solo il 4,5% vede nella scrittura e strutturazione di testi narrativi un'occasione per potenziare capacità logiche e di coerenza testuale.

¹⁸ Nell'accezione tecnico-narratologica, un racconto è ripetitivo quando racconta *n* volte quanto, sull'asse della *fabula*, è successo una sola volta.

quanto è ripetuto più in alto nella gerarchia dei fatti che un autore può elevare a più significativi anche se apparentemente sembrano non esserlo. Ma, attenzione, talvolta anche un fatto solo accennato rapidamente, quasi un hapax, può poi rivelarsi centrale per l'interpretazione. Del resto, ogni testo ha in sé le chiavi dell'interpretazione più convincente e dunque non ci sono regole assolute da seguire: è sconsigliata un'osservazione meccanica fatta sulla base di un medesimo schema.

Anche il *ritmo*, inteso come lo spazio maggiore o minore dedicato dal testo a determinati eventi, è o può essere significativo. Tale spazio testuale può non essere proporzionale al tempo impiegato da quegli stessi fatti per svolgersi: può farsi un racconto molto dettagliato di quanto è accaduto in un solo anno o giorno, si può saltare a piè pari, omettendone la narrazione, oppure liquidare con poche battute, quanto è accaduto in interi decenni.

Si può aggiungere che l'analisi del racconto (o narratologia) ci ha ormai abituato a considerare come molto importante la distinzione tra chi vede e chi parla in un testo, cioè tra punto di vista e voce, con una pluralità di punti di vista e/o voci che possono intrecciarsi e sovrapporsi, e non semplicemente alternarsi. Le voci si alternano quando il narratore cede la parola ai suoi personaggi e si aprono le virgolette dei discorsi diretti; ma il narratore può anche incorporarle nelle proprie nel caso dei discorsi riportati indirettamente, mentre nell'indiretto libero e in altre forme di discorso ibridato si ha una sovrapposizione tra più voci che si fondono o i cui confini reciproci si dissolvono. Inoltre, sempre più di frequente, nella narrativa contemporanea, più lingue e varietà di lingua possono essere compresenti, mescolandosi o alternandosi nelle pagine di uno stesso testo, sia esso racconto o romanzo.

È inutile dire che le spie linguistiche di tutto ciò esigono competenze linguistiche fini. La comprensione, insomma, si realizza in un andirivieni continuo tra aspetti linguistici che non possono essere trascurati e aspetti più squisitamente letterari che permettano di apprezzare sempre meglio anche le scelte di stile e le peculiarità dei singoli autori che si leggano, compresi quelli in cui ci si imbatte fuori dalla scuola e, soprattutto, in cui ci si imbatte in futuro. La scuola, insomma, dovrebbe creare stabilmente quelle competenze che, terminati gli studi, permettono a un lettore avveduto di giudicare e apprezzare in totale autonomia la narrativa letteraria. C'è chi sostiene che curare a scuola lo sviluppo di tali competenze, che passano attraverso consapevolezze 'tecniche', relative alle questioni sopra ricordate, ostacolerebbe lo sviluppo del gusto per la lettura. Ma si può ribattere che, senza possedere tali consapevolezze di base, si rischia di non capire quanto si legge e dunque, con testi che non si capiscono o che si fa molta fatica a capire, perché dovrebbe maturare spontaneamente il gusto di leggerli? Non sarà che ai tanti non lettori esistenti in Italia non si sia insegnato davvero a leggere e a inforcare le lenti giuste (e parzialmente diverse da un tipo di testo all'altro) per capire?

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (2011), *Numeri per parlare. Da 'quattro chiacchiere' a 'grazie mille'*, Laterza, Roma-Bari.
- Belardini R., Ianuario G., Piantadosi A. (in c.s.), "Didattica della scrittura: punti di vista e orientamenti. Un questionario-intervista", in Cignetti L., Fornara S., Manetti E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*, Atti del XXI convegno nazionale Giscel, Locarno, 18-20 novembre 2021, Franco Cesati Editore, Firenze.

- Bernardini C., De Mauro T. (2003), *Contare e raccontare. Dialogo sulle due culture*, Laterza, Roma-Bari.
- Chines L., Varotti C. (2015²), *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- Cirina L., Usai C., Paoli F. (2006), “La risoluzione di problemi aritmetici in un contesto narrativo”, *Annali della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Cagliari*, vol. XXIX, pp. 141-149.
- D'Amore B. (2009), “Matematica, stupore e poesia”, in D'Amore B., Sbaragli S. (a cura di), *Pratiche matematiche e didattiche in aula. Atti del Convegno Nazionale “Incontri con la matematica” n. 23* (Castel San Pietro Terme, 6-7-8 novembre 2009), Pitagora, Bologna.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2016), “«Non solo parole, non senza parole». La conquista dei significati scientifici”, in De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di), *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Aracne, Roma, pp. 27-35.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, a cura di Loiero S., Marchese A., Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2019 [1980]), *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*, Laterza, Bari-Roma.
- Eco U. (1962), *Opera aperta*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.
- Genette G. (1976), *Figure III. Discorso del racconto*, Einaudi, Torino.
- Jakobson R. (1966), “Linguistica e poetica”, in Id., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp. 181-218.
- Lavinio C. (2021a), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lavinio (2021b), “Biglietto di andata e ritorno tra lingua e letteratura”, in Setti R., De Santis C., Cella R. (a cura di), *Per una didattica della parola. Ascoltare, parlare, leggere e scrivere nella scuola primaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 23-40.
- Lavinio C. (2022 [2004]), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Nuova edizione, Carocci, Roma.
- Lotman J. M. (1972-76), *La struttura del testo poetico*, Mursia, Milano.
- Paoli F. (2014), *Didattica della matematica: dai tre agli undici anni*, Carocci, Roma.
- Sabatini F. (1999), “Rigidità-esplicitezza vs. elasticità-implicitezza: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, “Etudes romanes 42”, Museum Tusulanum Forlag, Copenhagen, pp. 141-172.
- Tognolini B. (in c.s.), “Lingua Pinocchio. Le peripezie della lingua italiana fra scuola e mercato, viste da uno scrittore per ragazzi”, in Cignetti L., Fornara S., Manetti E. (a cura di), *La scrittura nel terzo millennio*, Atti del XXI convegno nazionale Giscel, Locarno, 18-20 novembre 2021, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ujcich V. (2020), *Grammatica e fantasia. Pervorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*, Carocci, Roma.
- Weinrich H. (2004 [1978]), *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, il Mulino, Bologna.
- Zan R. (2016a), *I problemi di matematica. Difficoltà di comprensione e formulazione del testo*, Carocci, Roma.
- Zan R. (2016b), “Dimensione narrativa e dimensione logica nei problemi di matematica”, in De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di), *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Aracne, Roma, pp. 37-55.

Zanzotto A. (1981), [intervento senza titolo], in Bertolucci A., Sereni V., Zanzotto A., Porta A., Conte G., Cucchi M., *Sulla poesia. Conversazioni nelle scuole*, Pratiche editrice, Parma, pp. 63-107.

BUCHI TRA ORDITO E TRAMA? STRATEGIE DI COERENZA TRA TESTO, FRASE E LESSICO

Francesca Malagnini, Irene Fioravanti¹

1. INTRODUZIONE

Con le parole di Palermo (2021: 20), che si aggancia alla definizione di Halliday e Hasan (1989: 10), si ha «un testo ogni qualvolta ci sia un atto di enunciazione orale o scritto, funzionale a uno scopo e ancorato a un contesto e a una situazione», definizione che nel corso dei decenni successivi ha visto un affinarsi per quanto riguarda i canali del testo – scritto, parlato, trasmesso –, i generi e le tipologie testuali (si pensi ai testi letterari e a tutti i testi redatti per scopi pratici).

Se dal testo passiamo alle proprietà formali dello stesso, la coerenza e la coesione, non si può che riconoscere alla prima il primato sulla seconda. Come scrive Palermo (2021: 18) rifacendosi a M.-E. Conte (1980), la coerenza rappresenta la *quidditas*, ovvero la condizione necessaria all'esistenza stessa del testo, mentre la coesione ne descrive la *qualitas*, l'insieme delle proprietà contingenti ma non necessarie. Ne consegue che il testo va studiato secondo la prospettiva del ricevente, e riconoscendo la superiorità della coerenza sulla coesione.

La linguistica testuale, che offre gli strumenti per l'analisi del testo parlato e scritto, si occupa di indagare, oltre ai due principi del testo, anche la progressione tematica, e l'organizzazione delle informazioni.

Partendo proprio da questi due ultimi punti – tralasciando gli studi specialistici che riconoscono il testo costituito da una sola parola, o da un singolo sintagma, o da una frase singola verbale o nominale, (come sottolinea anche Ferrari, 2011) – nell'accezione comune il testo è esteso, ruota attorno a un nucleo principale di informazioni, esplicite e implicite², che vanno via via sviluppandosi e concorrono a formare un testo di senso compiuto. Il testo è quindi caratterizzato per sua stessa natura dalla dinamicità e risponde a regole precise diverse, che non sempre si insegnano nella scuola perché rispondono a un livello più avanzato di indagine e di studio.

Per quanto riguarda la scrittura, nella scuola si insegnano, oltre al tema tradizionale, generi e tipologie testuali diverse, che tengono conto di contesti e di destinatari differenti, nonché dei vincoli di spazio e di tempo.

Va tuttavia rilevato che, nonostante si insegnino diversi generi e tipologie testuali, l'osservazione del testo risulta secondaria rispetto all'osservazione e all'analisi delle frasi (Ferrari, 2014; Palermo, 2021: 24), perché la violazione delle frasi è più individuabile e non risponde al contesto.

¹ Università per Stranieri di Perugia.

Il lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Tuttavia, in particolare, si devono a Francesca Malagnini i paragrafi § 1, § 3.1, § 3.2, § 3.3, § 3.4 e § 4, e a Irene Fioravanti i paragrafi § 2, § 3, § 3.5 e § 5. Le autrici ringraziano Stefania Spina per la gentile concessione dei testi della sezione Scuola del *Perugia Corpus*.

² Sull'esplicitezza e l'implicitezza delle informazioni si consulti il testo pionieristico di Sabatini (1999).

Anche le grammatiche scolastiche, che si sono ormai aperte alla testualità e ai suoi principi, collocano la sezione dedicata al testo in posizione marginale rispetto a quella delle parti variabili e invariabili del discorso. Nella scuola, infatti, si presta più attenzione allo studio grammaticale della frase semplice e complessa rispetto al testo nel suo complesso, che non risponde alle regole della grammatica come la frase, ma è influenzato dall'autore e dal destinatario, e veicola nel suo complesso il significato (Palermo, 2021). Infatti, il testo soggiace a regole meno rigide di quelle frasali, ma è sottoposto ai vincoli della coerenza e della coesione, ed è un'unità di significato, concettuale e semantica.

A sostegno di ciò, il presente studio indaga queste due proprietà fondamentali del testo in temi di studenti di scuola media e di scuola superiore, evidenziando come i testi del *corpus* di analisi dimostrano che, nonostante non manchino di “buchi tra ordito e trama”, la coerenza appare abbastanza consolidata.

Nei seguenti paragrafi saranno, quindi, presentati: il *corpus* di riferimento, da cui sono stati estratti i testi analizzati, e le sue caratteristiche; le fasi di analisi dei temi; e, infine, il commento con spunti di riflessioni e con proposte e ipotesi didattiche.

2. IL CORPUS DI RIFERIMENTO

I testi sono stati estratti dal *Perugia Corpus* (PEC), un *corpus* dell'italiano contemporaneo scritto e parlato, ideato e creato da Stefania Spina (2014), costituito da circa 26 milioni di parole. In totale, il PEC contiene 41.401 testi con una media di 12.500 *token* per testo ed è dotato di una annotazione multilivello.

I testi sono distribuiti in dieci sezioni diverse corrispondenti a differenti generi testuali, garantendo una rappresentatività bilanciata dell'italiano contemporaneo scritto e parlato e delle sue varietà (Spina, 2014). Inoltre, le sezioni del PEC sono suddivise fra scritto e parlato; “la sezione dello scritto” comprende sei sottosezioni (letteratura, saggi, stampa, scritto accademico, scuola, amministrazione e web), mentre “la sezione del parlato” è costituita da tre sottosezioni (televisione, film e parlato).

Per gli scopi della presente ricerca, i testi indagati sono stati estrapolati dalla sezione Scuola del PEC, che è costituita da 4.054 temi svolti da studenti delle scuole medie (2.431 temi) e superiori (1.623 temi) tra il 2010 e il 2011 su diversi argomenti, estratti automaticamente dal sito di *Repubblica Scuola*³.

Come riportato sopra, ogni testo del PEC è dotato di un'annotazione multilivello, ovvero è accompagnato da un'annotazione in XML per distinguerlo ed etichettarlo in base al genere testuale. Nello specifico, ogni testo della sezione Scuola nella sua annotazione contiene l'informazione relativa alla tipologia testuale, *tema*, al livello scolastico, *medie* o *superiori*, e al *topic*, l'argomento del tema.

In base a queste informazioni, dalla sezione Scuola sono stati selezionati 16 testi (fedelmente riportati in appendice⁴) per un totale di 5.855 parole (con una lunghezza media di 365,9 parole per testo), suddivisi in 8 temi di scuola media e 8 temi di scuola superiore (Tabella 1). A loro volta, i temi sono distinti in base al *topic*: i testi di scuola media trattano l'argomento delle abitudini (4 temi) e delle lezioni scolastiche (4 temi), mentre i testi di scuola superiore svolgono due tracce relative alla condizione edilizia degli istituti (4 temi) e alle festività in relazione alla crisi economica 2008 (4 temi).

³ <https://scuola.repubblica.it>.

⁴ I testi sono riportati per come appaiono nel *corpus* di riferimento.

Tabella 1. *Aspetti descrittivi dei testi oggetto d'analisi*

Livello	Tot. testi	Tot. parole	Media parole per testo	Range
Medie	8 (4 su abitudini e 4 su lezioni scolastiche)	2.633	329,1	250-477
Superiori	8 (4 su condizione degli istituti e 4 su feste)	3.222	402,7	319-512
Tot	16	5.855	365,9	250-512

3. L'ANALISI DEI TESTI

I testi stilati e redatti dagli alunni sia delle scuole medie sia delle scuole superiori risultano complessivamente aderenti alla tipologia testuale e coerenti con l'argomento indicato nel titolo. Nonostante non sia stato possibile recuperare le tracce, dalla lettura dei testi e, soprattutto, dall'indicazione del *topic* nell'annotazione di ciascun testo del *corpus*, sono risultati chiari gli argomenti che gli studenti di scuola media e di scuola superiore dovevano svolgere. Per i testi di scuola media, il *topic* "abitudini" chiedeva, con buona probabilità, di trattare la consuetudine di svegliarsi presto ogni mattina per andare a scuola, mentre l'argomento "lezioni" riguardava il modo secondo cui gli insegnanti possono rendere le lezioni più stimolanti. Invece, per i testi di scuola superiore, il *topic* "istituti" chiedeva di riflettere sul problema dell'agibilità delle scuole in seguito a un fatto tragico di cronaca, mentre il *topic* "feste" di discutere il valore delle festività natalizie in relazione alla crisi economica.

Come osservazione preliminare, va detto che la tipologia del tema permette agli studenti di esternare per iscritto le proprie emozioni, pensieri e sentimenti, e merita, quindi, una particolare attenzione come attività didattica di produzione scritta.

L'analisi che qui proponiamo si sofferma su diversi piani riguardanti la struttura dei testi scritti di studenti di scuola media e scuola superiore, e della loro coerenza e coesione. Nello specifico, l'analisi qui presentata è stata articolata in quattro fasi principali:

- 1) Riscontrare possibili mancanze di pianificazione del testo;
- 2) Analizzare strategie di coerenza e coesione sul piano sia testuale sia frasale;
- 3) Osservare l'uso della punteggiatura nei testi;
- 4) Esaminare la coerenza del testo a livello lessicale concentrandosi sulle unità fraseologiche.

Ciascuna fase è stata svolta non solo analizzando singolarmente i testi di scuola media e di scuola superiore, ma anche confrontando i due campioni testuali, per identificare un possibile sviluppo progressivo della coesione e della coerenza del testo passando dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado.

3.1. *Mancanze di pianificazione del testo*

Proprio per la sua stessa natura testuale, il tema difficilmente è pianificato dagli studenti, come emerge analizzando l'attacco e la conclusione dei testi, che spesso non risultano correlati e non forniscono alla produzione una propria circolarità. Tale osservazione si riscontra soprattutto nei testi di scuola media.

Nello specifico, dall'analisi dei temi emerge che alcuni avvisi di testo denunciano la mancanza di progettualità. Nell'esempio 1, lo studente avvia il testo con un avverbio di tempo (*ultimamente*), che rettifica nel periodo che segue.

Esempio 1. Attacco con avverbio.

Ultimamente fra i ragazzi emerge il problema della sveglia, sempre più stanchi e svogliati per la sveglia che punta troppo presto. un problema che in fondo c'è sempre stato, ma si è continuato perchè comunque non è un problema gravissimo.

(Testo_medie_1)

Non mancano poi attacchi generici, come mostra il seguente caso estratto da un tema di scuola media, il cui inizio è completamente slegato dal titolo stesso e dal resto del testo.

Esempio 2. Attacco generico e slegato dal resto del testo.

Tutti i bambini del mondo vorrebbero conoscere di persona l'inventore della scuola e chiedergli ovviamente il motivo della creazione della scuola. Molti bambini si svegliano presto soprattutto per il problema della scuola o perchè abitano lontano o per il traffico che trovano sulle strade di mattina presto.

(Testo_medie_2)

Inoltre, ci sono casi in cui il tema si avvia con un'espressione dell'opinione dello studente, che può rappresentare o una risposta a una domanda inesistente o, forse, una risposta diretta alla traccia.

Esempio 3. Attacco del testo con opinione dello studente.

Io penso che il lavoro di tutti i professori non sia solo ripeterci le nozioni che loro hanno studiato in passato e che solo a loro interessano, ma il loro dovere sarebbe entusiasmarci e interessarci a tutte le materie in un modo diverso.

(Testo_medie_8)

Le chiusure dei testi di scuola media sono spesso caratterizzate, invece, da un motto o da un proverbio, che rappresenta una conclusione ad effetto.

Esempio 4. Chiusura con motto in un testo di scuola media.

Tutti dicono: i ragazzi forse d'oggi cambieranno il mondo, noi dobbiamo impegnarci? Per cambiare quel "forse" in una certezza. **Quindi impegnamoci e prepariamoci per il nostro futuro.**

(Testo_medie_6)

Per le superiori, invece, gli attacchi risultano coerenti con l'argomento del tema e, probabilmente, con la traccia. La maggior parte degli attacchi presentano un *focus* sul particolare per poi entrare nel generale e nell'argomentazione della traccia, forse come strategia narrativa di svolgimento e di pianificazione del tema.

Esempio 5. Attacco con passaggio dal particolare al generale.

È morto un ragazzo di 17 anni [...] Qui la situazione diventa gravissima: morire nel luogo del futuro per antonomasia, nel luogo della sicurezza e dei punti di riferimento, tradito proprio da questi, è intollerabile.

(Testo_superiori_3)

Per quanto riguarda le chiusure dei testi di scuola superiore, come i testi di scuola media, queste sono caratterizzate da conclusioni ad effetto, cariche di emotività, o da domande retoriche, assegnando al testo nell'uno e nell'altro caso un'organizzazione circolare.

Esempio 6. Chiusura ad effetto.

Contro tutto e tutti abbiamo denunciato la situazione a Carabinieri e ASL, ignorando le richieste, le minacce e le promesse di chi ci pregava di non farlo. Loro magari a queste richieste hanno ceduto. **Ed un ragazzo è morto.**
(Testo_superiori_3)

Esempio 7. Chiusura con domanda retorica.

Ecco cosa bisognerebbe ritrovare in queste feste: un po' di semplicità...
Chissà se avremo la voglia di farlo?
(Testo_superiori_5)

Come si ricava dai circoscritti esempi sopra riportati, i testi di scuola media mancano più spesso di una pianificazione testuale chiara fin dall'inizio, che risulta invece più consolidata nei testi di scuola superiore. Comune è invece la conclusione affidata a una frase ad effetto o a una domanda retorica.

3.2. Strategie di coerenza e coesione: il piano testuale

Nonostante non presentino in ciascun caso una pianificazione salda, per quanto riguarda il piano della coerenza, generalmente i testi possono essere definiti coerenti in virtù del fatto che è mantenuta l'unità tematica e di argomento lungo tutto il testo.

L'unità e la progressione tematica sono date generalmente dalla ripresa anaforica (della stessa parola o di un gruppo di parole), dalla ripresa pronominale e dall'uso dei connettivi testuali e frasali, sia nei testi di scuola media sia in quelli di scuola superiore.

La ripresa anaforica è ben consolidata in entrambi i campioni testuali, come mostrano i seguenti esempi:

Esempio 8. Ripresa anaforica del sostantivo *problema*.

Un **problema** che in fondo c'è sempre stato, ma si è continuato perché comunque non è un **problema** gravissimo. Per gli studenti della scuola media, per esempio, si dovrebbe mettere verso le sette del mattino, ma c'è anche chi, per un **problema** o per l'altro, si alza prima o dopo. [...] La soluzione al **problema** sarebbe la solita, cioè andare a letto verso le nove, dieci e la mattina fare un piccolo sforzo.
(Testo_medie_1)

Esempio 9. Ripresa anaforica dell'aggettivo *prevedibili*.

I commenti sono stati molti e le lacrime di cocodrillo della Gelmini [...] erano **prevedibili**. **Prevedibili** come il cordoglio di un governo che considera la scuola come un fardello, soldi buttati via, e la fa "vivere" in queste condizioni, **prevedibili** come il dolore dei vari assessori provinciali e comunali a cui la sicurezza scolastica ieri non interessava e domani non interesserà, **prevedibili** come le vergognose affermazioni di Berlusconi che spaccia per fatalità un crimine e una negligenza.
(Testo_superiori_3)

La ripresa pronominale, inoltre, è un'altra delle strategie più usate dagli studenti per il mantenimento della progressione tematica. Non mancano, tuttavia, errori nella ripresa del pronome, come nel caso di ripresa pronominale con ordine errato dei costituenti in un testo di scuola media e con errore di concordanza in un testo di scuola superiore.

Esempio 10. Ripresa pronominale errata dovuta a non corretto ordine dei costituenti.

Mai un momento di riposo, sempre sotto stress, perché per in nostri prof **le boccate d'aria le** possono fare solo gli adulti.
(Testo_medie_5)

Esempio 11. Ripresa pronominale errata con errore di concordanza.

La sua morte è stata inaspettata, ancora più tragica ed evitabile, è difficile accettarlo.
(Testo_superiori_3)

Per quanto riguarda, invece, l'uso dei connettivi si rilevano anche in questo caso errori nella scelta del connettivo corretto, soprattutto in testi di scuola media, che spezzano il legame logico con il periodo precedente, facendo venire meno anche l'unità tematica del testo, come mostra l'impiego di *allora* quale segnale conclusivo tipico del parlato.

Esempio 12. Uso non corretto del connettivo *allora*.

Le mie materie preferite sono grammatica e arte invece ci sono delle altre materie dove non mi piacciono tipo tecnica e inglese. **Allora** ragazzi io vi dico “godetevi la scuola ma soprattutto anche i week-end” non vi preoccupate tra un po' finirà tutto e comunque svegliarsi presto aiuta anche da grandi quando dovrete lavorare e svegliarvi alle 5 di mattina!!!
(Testo_medie_2)

Gli errori di ripresa pronominale e dell'uso dei connettivi, che tuttavia non inficiano irreversibilmente l'unità tematica dei temi, mostrano una coesione debole con mancanza di rapporti logici fra i singoli periodi del testo. La debole coesione emerge particolarmente nei testi delle medie, mentre nei testi delle superiori si osserva una maggiore attenzione ai legami logici fra le singole frasi che formano il testo.

Per esempio, in un testo di scuola media, si osserva una mancanza di coesione tra la parola *problema* e il periodo precedente, dovuta anche alla polisemia del lemma di alta frequenza in questione.

Esempio 13. Mancanza di coesione dovuta alla polisemia del lemma *problema*.

Per questo ci sono ritardi, corse contro il tempo per arrivare in orario a scuola. C'è chi invece ha **problemi** che non dovrebbe avere in questa età come l'insonnia e si sveglia persino alle sei. La soluzione al **problema** sarebbe la solita, cioè andare a letto verso le nove, dieci e la mattina fare un piccolo sforzo.
(Testo_medie_1)

Come già sottolineato, nei testi di scuola superiore la coesione è maggiormente mantenuta rispetto ai testi di scuola media; si osservano, inoltre, strategie di coesione attraverso l'inserimento di informazioni implicite o esplicite, che mantengono i periodi coesi.

Nell'esempio 14, i due periodi sono logicamente legati rendendo implicita l'informazione sui feriti e sulla morte di uno studente dovuta al crollo del soffitto della classe (*struttura...inutili saranno (i) ripetuti tentativi*), che risulta però immediatamente recuperabile dal testo.

Esempio 14. Esplicitzza e implicitezza.

Un soffio di vento fa sbattere violentemente gli infissi ed è da quel momento, che avviene **la tragedia. Le vibrazioni causate dalla brusca chiusura di porte e finestre fa crollare** il controsoffitto che ha ceduto a causa di un pesante tubo di ghisa all'interno della struttura. **Inutili saranno ripetuti tentativi** da parte dei vigili del fuoco per rianimare uno studente rimasto sotto quel maledetto tubo.

(Testo_superiori_1)

Nell'esempio 15 il dimostrativo collocato in ultima posizione è esplicitato dal periodo che lo segue.

Esempio 15. Resa esplicita del pronome finale nel periodo seguente:

[...] ma sono anche luoghi di uso collettivo, per la presenza di ambienti quali palestre, sale polivalenti, auditorium, utilizzati al di fuori dell'orario scolastico. Ma alla fine non è solo **questo. Sembrerà assurdo, ma qui si gioca anche con la vita degli stessi studenti.**

(Testo_superiori_2)

Inoltre, nei testi di scuola superiore la coesione è garantita anche da un uso corretto e appropriato dei connettivi testuali, come evidenziato dai due esempi seguenti.

Esempio 16. Uso corretto del connettivo *infine*.

Molti sono coloro che si devono assumere le proprie responsabilità: in primissimo luogo la ditta e gli operai che hanno lasciato il tubo in un luogo così pericoloso e che con la loro leggerezza hanno ucciso un ragazzo, la scuola, che dall'epoca dei lavori non ha più effettuato controlli, **infine** il governo che con la sua politica di tagli alle scuole pubbliche non permette a queste di mettersi in sicurezza.

(Testo_superiori_4)

Esempio 17. Uso corretto del connettivo *poi*.

Fortunatamente vi è sempre più gente che comincia a capire che il giorno di Natale, per come lo celebriamo noi, è divenuto solo una grande ipocrisia, che illude i più ingenui a credere che davvero si è migliori nel giorno di Natale. La televisione, **poi**, fa certamente la sua parte, sostituendo i già pochi programmi culturali mandati in onda, con stupidi film sul Natale.

(Testo_superiori_7)

Nei testi di scuola media e nei testi di scuola superiore la coerenza e la coesione sono mantenute a livello testuale attraverso le seguenti strategie: ripresa anaforica, ripresa pronominale e uso dei connettivi. Tuttavia, se da un lato la ripresa anaforica risulta corretta nei testi di scuola media e di scuola superiore, dall'altro si evidenzia una differenza nella ripresa pronominale e nell'uso dei connettivi, che risultano entrambi più deboli nei testi di scuola media. La coesione, quindi, appare meno salda nei testi di scuola media, mentre

i testi di scuola superiore dimostrano, come ci si aspetterebbe, una maggiore sicurezza nell'organizzazione del testo e nel mantenimento della coesione stessa.

3.3. Il piano frasale: uso dei relativi

Passando, invece, dal piano testuale a quello frasale, si riscontrano diversi errori negli elaborati scolastici sia delle medie sia delle superiori, che sono principalmente ascrivibili all'uso del *che* relativo.

Per quanto riguarda i relativi, essi hanno tre funzioni principali: segnalano l'inizio di una subordinata, sono coreferenti con la testa, svolgono nella frase relativa più funzioni sintattiche⁵. Tra gli elaborati degli studenti si verificano prevalentemente errori che riguardano la coreferenza. Nell'esempio seguente si osserva, infatti, il relativo *che* associato a *notizia*, mentre dovrebbe avere il suo coreferente sintattico e logico con *il crollo di una controsoffittatura*.

Esempio 18. Errore di coreferenza.

La notizia del crollo di una controsoffittatura al liceo Darwin di Rivoli, **che** ha causato un morto e 17 feriti tra gli studenti, ha colpito un po' tutti, e non poteva essere altrimenti.
(Testo_superiori_3)

Invece, in un testo di scuola media si riscontra l'uso dell'avverbio *dove* con funzione relativa e non come avverbio di luogo:

Esempio 19. L'avverbio *dove* con funzione di relativo in un testo di scuola media.

Le mie materie preferite sono grammatica e arte invece ci sono delle materie **dove** non mi piacciono tipo tecnica e inglese.
(Testo_medie_2)

Seppur usati correttamente, non ci si può esimere dal sottolineare un uso marcato di *che* relativi:

Esempio 20. Relative a grappolo.

Molti sono coloro **che** si devono assumere le proprie responsabilità: in primissimo luogo la ditta e gli operai **che** hanno lasciato il tubo in un luogo così pericoloso e **che** con la loro leggerezza hanno ucciso un ragazzo, la scuola, **che** dall'epoca dei lavori non ha più effettuato controlli, infine il governo **che** con la sua politica di tagli alle scuole pubbliche non permette a queste di mettersi in sicurezza.
(Testo_superiori_4)

3.4. L'uso della punteggiatura

Dal punto di vista della punteggiatura, si evidenzia che i testi sia delle medie sia delle superiori sono ricchi di segni interpuntivi.

⁵ Fiorentino (2011).

Per i testi delle medie spicca l'impiego di segni tipici di tipologie testuali specifiche come, per esempio, i fumetti. Infatti, sono numerosi gli impieghi dei punti esclamativi, fino a tre, localizzati nelle conclusioni.

Esempio 21. Uso dei punti esclamativi.

Allora ragazzi io vi dico “godetevi la scuola ma soprattutto anche i week-end” non vi preoccupate tra un po’ finirà tutto e comunque svegliarsi presto aiuta anche da grandi quando dovrete lavorare e svegliarvi alle 5 di mattina!!!
(Testo_medie_2)

Talvolta il punto esclamativo segue il punto di domanda.

Esempio 22. Uso del punto interrogativo seguito dal punto esclamativo.

Com'è possibile?! Questo per me è un mistero che fino ad ora non sono mai riuscita a comprendere! Oh sveglia, scusaci per tutte le parole offensive che quotidianamente ti rivolgiamo ma al tuo “trillo” in noi si accede un moto di nervosismo per colpa della scuola o del lavoro che interrompe il nostro riposo e quindi per sfogarci ce la prendiamo con il solito e quotidiano drin drin!! Sorry clock!!!
(Testo_medie_4)

Per quanto riguarda l'impiego della punteggiatura nei testi delle superiori, si osserva un uso che rappresenta lo stile paratattico, funzionale ai testi giornalistici ad effetto.

Esempio 23. Esempio di stile ad effetto giornalistico.

È morto un ragazzo di 17 anni. È una brutta notizia: morire quando devi ancora iniziare a vivere, portando con te le speranze, i sogni, i progetti. Questo ragazzo è morto per una negligenza. La sua morte è stata inaspettata, ancora più tragica ed evitabile, è difficile accettarlo. Il ragazzo è morto per una negligenza dello Stato. Morire per colpa di chi dovrebbe tutelarti e fare i tuoi interessi, e per questo prende soldi, è vergognoso. Il ragazzo è morto a scuola.
(Testo_superiori_3)

Il testo che segue è un chiaro esempio di testo scritto-parlato: lo scrivente scrive un monologo, dialogando con un tu *in absentia*, come si ricava dall'uso plurimo del punto interrogativo.

Esempio 24. Esempio di testo scritto-parlato con uso insistito del punto di domanda.

E, allora, come glielo spieghi perchè Babbo Natale è stato più “tirchio” del solito? Se un bambino riceve pochi regali, solitamente è perchè si è comportato male, ma è stato realmente quello il motivo? Certo che no, viene ovvio rispondere, la colpa è della crisi economica che ha colpito gran parte del mondo. Ma come gliela spieghi la crisi economica a un bambino? E soprattutto che cosa potrà mai capire? È stato certamente un Natale strano, vissuto per molte famiglie diversamente dal solito. Nessuna ha voluto rinunciare alla cena della Vigilia e al pranzo del giorno successivo: magari ha risparmiato sulla qualità e sulla quantità del cibo acquistato. Ma, in fondo, cosa importa se non si è mangiato il pesce più pregiato o la carne più prelibata e se non ci si è ingozzati con le infinite portate che caratterizzano i pranzi natalizi?
(Testo_superiori_5)

Dal *corpus* si evince che gli studenti delle medie e delle superiori abbiano interiorizzato l'uso del punto fermo quale confine della frase e del testo (Lala, 2011: 71). Non mancano, tuttavia, delle eccezioni, come nel seguente testo di scuola superiore:

Esempio 25. Assenza di punto fermo a fine periodo.

[...] assurdo, non è possibile, non è giusto che la vita di un ragazzo finisca così in un normale giorno di scuola **A** dispetto di quelli che la pensano a questo modo, non è stata una “tragica fatalità”: il pesantissimo tubo in ghisa posto nell'intercapedine tra soffitto e controsoffitto, l'intelaiatura e i tiranti che tenevano attaccato il tubo al soffitto vecchissimi e usurati e la mancanza di controlli sulla sicurezza della scuola sono errori, dimenticanze, sbagli che hanno rovinato la vita a più di venti studenti e alle loro famiglie.
(Testo_superiori_4)

L'uso del punto fermo si impone sulla sintassi per rafforzare e mettere a tema quanto detto, come mostra l'estratto di un testo di scuola superiore.

Esempio 26. Uso del punto fermo per rafforzamento tematico.

Qui la situazione diventa gravissima: morire nel luogo del futuro per antonomasia, nel luogo della sicurezza e dei punti di riferimento, tradito proprio da questi, **è intollerabile. È così intollerabile** che anche Dante ha collocato i traditori di chi si fida negli ultimi gironi dell'inferno, gli unici peccatori di cui egli stesso non ha alcuna pietà.
(Testo_superiori_3)

Inoltre, l'uso del punto fermo unito ad altri segni interpuntivi forti e meno forti, quali i due punti e le virgole, comporta in alcuni casi una frammentazione sintattica (si cita da Lala (2011: 76), che riprende a sua volta Ferrari (2001), dovuta anche a una necessità stilistica e comunicativa dello studente. Nell'esempio seguente, estratto da un testo di scuola superiore, lo studente, riportando un fatto di cronaca, utilizza la frammentazione anche come tratto distintivo della prosa giornalistica (Lala, 2011: 77).

Esempio 27. Frammentazione sintattica attraverso l'uso del punto fermo.

È morto un ragazzo di 17 anni. È una brutta notizia: morire quando devi ancora iniziare a vivere, portando con te le speranze, i sogni, i progetti. Questo ragazzo è morto per una negligenza. La sua morte è stata inaspettata, ancora più tragica ed evitabile, è difficile accettarlo. Il ragazzo è morto per una negligenza dello Stato. Morire per colpa di chi dovrebbe tutelarti e fare i tuoi interessi, e per questo prende soldi, è vergognoso.
(Testo_superiori_3)

In un testo di scuola superiore, vi è un chiaro uso dei due punti quali nessi privilegiati, che legano due unità testuali, di cui la seconda propone una specificazione o illustrazione di quanto detto prima (Lala, 2011: 110). Tuttavia, i due punti non sono compatibili con l'uso della formula *il fatto è*.

Esempio 28. Uso errato dei due punti.

Morti a causa di errori umani ci saranno sempre, ma il fatto è: se è possibile fare qualsiasi cosa, anche minima per diminuire almeno in parte il rischio che accada qualche disgrazia, perché non farla?
(Testi_superiori_4)

Si osserva, inoltre, un uso non sempre corretto del punto e virgola. Questo segno interpuntivo forte è impiegato in casi in cui gli studenti avvertono la necessità di una pausa forte, anche in casi in cui sarebbero stati preferibili altri segni interpuntivi quali i due punti.

Esempio 29. Uso del punto e virgola al posto dei due punti.

Adesso un po' di consigli: per cambiare, si può iniziare con brillanti discussioni, brevi uscite e laboratori divertenti, che sarebbero la cosa migliore. Questo è il mio punto di vista; spero che tutti gli studenti italiani condividano i miei pareri.
(Testo_medie_5)

Si noti l'esempio seguente estratto da un testo di scuola superiore, in cui lo studente impiega congiuntamente segni interpuntivi, tra cui il punto e virgola, e segni grafici. Nell'esempio riportato le virgolette alte sono correttamente impiegate per riportare "la parola d'altri", le parentesi sono impiegate come inciso per non sovraccaricare l'andamento del testo, ma inutili. Il punto e virgola, infine, crea una pausa forte fra i due periodi, mantenendo l'unità informativa del testo (Mortara Garavelli, 1995: 427-470).

Esempio 30. Uso di più segni interpuntivi e grafici.

Nel blog Internet di Vito 91 c'è scritto: ("Ciao ragazze, sono biondo, occhi azzurri, contattatemi"), c'è un video musicale intitolato Everytime We Touch e una dedica: "Per una persona speciale a cui non sono riuscito a dedicarlo"; Vito non aveva una fidanzatina, ma un amore sì, un sentimento probabilmente non corrisposto, una ragazza alla quale non è riuscito a dedicare il video e mentre la canzone continua a suonare, il suo blog si riempie di messaggi.
(Testo_superiori_1)

Per quanto riguarda la virgola, questa risulta usata correttamente: non è, infatti, mai inserita tra soggetto e verbo; è generalmente posta dopo un connettivo conclusivo; e può isolare un inciso tra due virgole.

Esempio 31. Uso della virgola dopo connettivo conclusivo.

[...] dunque si sente sempre la sua voce che domina su qualunque altra senza che si possa parlare, a meno che non si alzi la mano per poter prendere il proprio turno. **Insomma**, bisognerebbe che gli insegnanti frequentassero un corso di aggiornamento su come si fa a non annoiare i ragazzi durante le lezioni.
(Testo_medie_8)

Esempio 32. Uso della virgola per isolare un inciso.

Spero vivamente che presto il Ministro della Pubblica Istruzione (Gelmini) possa fare qualche cosa per togliere dalla circolazione tutti questi professori che, pur prendendo lo stipendio, non fanno niente per garantire un futuro ai propri alunni.
(Testo_medie_8)

3.5. La coerenza sul piano lessicale

Dall'analisi del piano lessicale emerge che le scelte di nomenclatura degli studenti, sia della scuola media sia della scuola superiore, sono pertinenti all'argomento assegnato dalle tracce e contribuiscono alla coerenza testuale. Nello specifico, le produzioni degli studenti sono caratterizzate da un uso frequente di unità fraseologiche.

Le unità fraseologiche o combinazioni di parole (Cowie, 1994; Howarth, 1998; Ježek, 2005; Masini, 2009) sono costruzioni lessicali che ricorrono frequentemente nella lingua parlata e scritta, che variano nel grado di convenzionalità, di composizionalità e di trasparenza semantica. Le unità fraseologiche, inoltre, sono espressione del fatto che i parlanti tendono a trasmettere un messaggio preferendo combinazioni più o meno convenzionali rispetto a combinazioni create *ex novo*, assegnando fluidità alla produzione linguistica (Sinclair, 1991).

Come già affermato sopra, i testi qui analizzati sono ricchi di unità fraseologiche semanticamente correlate al *topic* del tema. Nello specifico, gli studenti non solo utilizzano combinazioni tipiche dell'italiano che sono semanticamente correlate all'argomento del tema, ma producono per ragioni stilistiche anche combinazioni più creative, che, tuttavia, non suonano atipiche o non naturali in italiano. Ciò potrebbe dipendere anche dal fatto che, come già sottolineato, la tipologia del tema si presta a un'espressione più libera delle proprie opinioni ed emozioni, permettendo una maggiore libertà lessicale dello studente.

Per quanto riguarda le combinazioni convenzionali e tipiche, queste possono essere classificate come collocazioni. Tendenzialmente le unità fraseologiche prodotte dagli studenti sono di diversa tipologia: le più frequenti sono combinazioni Verbo+Nome, ma non mancano combinazioni Nome+Aggettivo e combinazioni Verbo+Avverbio.

Nei testi di scuola media sul *topic* "abitudini" si riscontrano unità fraseologiche legate al tema dello svegliarsi presto, del dormire e della scuola (*un grande sforzo, svegliarsi presto, entrare un'ora dopo, occhi assonnati, snervante trillo, prendere l'autobus*). Non mancano in questo caso combinazioni più creative, spesso con l'inserimento di diversi modificatori quali pronomi e aggettivi fra i due elementi dell'unità fraseologica, espressione della libertà stilistica dello studente, forse per la produzione di un testo più efficace e accattivante (*affrontare la gelida mattina, arrendersi a questo inevitabile destino, interrompe i nostri fantastici sogni*). Si rileva anche un caso in cui una combinazione tipica altamente convenzionale presenta una sostituzione sinonimica di uno dei due elementi, che comporta la produzione di un'unità fraseologica non tipica dell'italiano, che tuttavia non inficia l'espressività del blocco testuale (*l'aspetto inganna* vs. *l'apparenza inganna*).

Per quanto riguarda i temi di scuola media relativi al *topic* delle lezioni, anche in questo caso, la maggior parte delle combinazioni è fortemente correlata dal punto di vista semantico all'argomento del tema (*fare i compiti, iniziare il progetto, prendere brutti voti, perdere l'interesse, seguire con attenzione, seguire le lezioni, attirare l'attenzione*), non mancando, tuttavia, combinazioni dettate dalla creatività dello studente (*fiocca qualche nota, preannunciare il momento fatale, varcare i cancelli*). Inoltre, si osserva anche l'uso di combinazioni meno trasparenti dal punto di vista semantico (*seguire il filo logico e catturare l'interesse*). Si nota, inoltre, anche in questo gruppo di testi un caso di sostituzione sinonimica (*fare una boccata d'aria* vs. *prendere una boccata d'aria*).

Per quanto riguarda i testi di scuola superiore, sia nel *topic* sulla condizione edilizia sia in quello sulle festività in relazione alla crisi economica, la maggior parte delle combinazioni è correlata semanticamente all'argomento della traccia (*tagliare i fondi, mettere in sicurezza, denunciare la situazione, registrare un aumento*), ma soprattutto al genere testuale e,

quindi, al linguaggio tecnico-burocratico (*facenti parte*)⁶ e giornalistico (*inutili saranno (i) ripetuti tentativi, avviene la tragedia*). Al contrario dei temi di scuola media, infatti, le combinazioni dei testi di scuola superiore sono caratterizzate da una maggiore idiomaticità (*tirare la cinghia*).

4. COERENZA, COESIONE E UNITÀ FRASEOLOGICHE IN L2

Dall'ultimo *report* del Ministero dell'Istruzione – Ufficio statistica e studi aggiornato all'anno scolastico 2019/2020, la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane è del 10,3%, con un aumento del 2,2% rispetto all'anno scolastico precedente. Com'è noto, infatti, le scuole italiane sono sempre più rappresentate da contesti multilingui, terreni privilegiati per riflessioni su nuove metodologie e attività didattiche, che tengano conto del plurilinguismo nel contesto scolastico.

In questa direzione ci vengono in aiuto gli studi in linguistica acquisizionale, i quali evidenziano tendenze nell'apprendimento L2, in questo caso dell'italiano. Le due autrici di questa ricerca hanno recentemente condotto due studi nell'ambito dell'italiano L2: il primo ha indagato l'uso dei connettivi e delle unità fraseologiche in un *corpus* di apprendenti di italiano L2 (Malagnini, Fioravanti, 2022), mentre il secondo ha analizzato la competenza testuale, lessicale e morfosintattica in testi di italiano L2 (Malagnini, Fioravanti, in stampa)⁷. Nello specifico, il primo studio ha analizzato testi estratti dal *corpus* CELI (Spina *et al.*, in stampa), appartenenti a quattro livelli diversi del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (B1; B2; C1; C2), di diverse tipologie e generi testuali. Mentre, il secondo studio ha analizzato testi prodotti da apprendenti di italiano di livello B1 e C1 di uguale tipologia e genere testuale.

In entrambi gli studi è stato riservato un focus specifico sulla coerenza e coesione e sul lessico in italiano L2. Ciò ha portato le due autrici, nonostante i testi L1 qui analizzati e i testi L2 dei due precedenti studi non siano comparabili per età e livello di istruzione degli scriventi, a confrontare i dati L1 qui osservati con i dati L2.

Dalla comparazione tra dati L1 e L2, è emerso che l'uso dei connettivi appare fin dalle prime fasi dell'apprendimento con una progressione nell'accuratezza dei connettivi direttamente proporzionale all'avanzamento del livello di competenza linguistica (da B1 a C2). Analogamente, i connettivi vengono usati frequentemente già dagli studenti di scuola media, ma è negli studenti di scuola superiore che la loro accuratezza si consolida. In questo caso, lo sviluppo dell'uso dei connettivi progredisce con l'avanzamento del livello di istruzione.

Tale analogia tra testi L1 e L2 potrebbe confermare che il testo, unità di significato concettuale e semantico e per sua stessa natura dinamico, sviluppa fin dall'inizio dell'apprendimento linguistico una qualche forma di coerenza, come dimostrato da un uso abbastanza corretto dei connettivi. Questi ultimi, infatti, che sono segnali discorsivi eterogenei morfologicamente e sintatticamente, guidano il destinatario all'interpretazione corretta del testo in cui sono inseriti. Alla funzione morfosintattica si associa quella legata strettamente al loro significato; infatti, “indicano la relazione logico-argomentativa che vige tra le unità del testo: enunciati, movimenti testuali, unità informative” (Ferrari, Lala, Zampese, 2021: 108).

⁶ Si rimanda a Tommaso Raso (2005) e a Sergio Lubello (2017: 166, 175).

⁷ Entrambi gli studi si inseriscono all'interno del PRIN 2017-PHROME, *Misure di complessità fraseologica in italiano L2. Integrazione di eye-tracking, corpora e metodologie computazionali per la creazione di risorse finalizzate all'apprendimento di una seconda lingua* dell'Università per Stranieri di Perugia, insieme all'Università La Sapienza di Roma e l'Università di Perugia.

Ben diverso è invece l'apprendimento e l'uso delle strutture morfo-sintattiche della frase, semplice e complessa, e del lessico. In questa sede non riprenderemo le analisi sulle strutture morfo-sintattiche della frase già esposte in Malagnini e Fioravanti (in stampa), ma accenneremo al lessico.

Come è prevedibile, non si osservano le stesse analogie riscontrate tra *corpora* L1 e L2 nell'uso delle unità fraseologiche. In particolare, l'osservazione delle unità fraseologiche ha evidenziato che in L1 il loro uso frequente conferisce al testo una solida coerenza e una qualche ricercatezza lessicale, mostrando un uso corretto di combinazioni più o meno convenzionali. Al contrario, in L2, nonostante gli apprendenti usino combinazioni di parole, si osserva una produzione di combinazioni non tipiche e non convenzionali della L2, che spesso minano la coerenza testuale. Infine, da questo confronto emerge – come ci si aspetterebbe – che in L1 la coerenza è preservata sia a livello della struttura del testo sia a livello lessicale, mentre in L2 è più carente a livello lessicale.

5. CONCLUSIONI

In questo studio abbiamo analizzato un insieme di testi realizzati da studenti di scuola media e di scuola superiore, estratti dal *Perugia Corpus*, un *corpus* dell'italiano contemporaneo parlato e scritto. L'analisi si è concentrata sulle due proprietà fondamentali del testo, la coerenza e la coesione, sia sul piano della struttura e della pianificazione testuale sia sul piano lessicale. In particolare, l'analisi si è svolta in quattro fasi diverse, che hanno preso in esame singolarmente testi dei due gradi scolastici, per poi confrontarli fra loro. Le quattro fasi d'analisi sono state: identificare possibili mancanze di pianificazione del testo (esaminando soprattutto gli attacchi e le chiusure); analizzare le strategie di coerenza e di coesione sul piano testuale (ripresa anaforica, ripresa pronominale, uso dei connettivi) e sul piano frasale (uso del *che* relativo); osservare l'uso della punteggiatura; esaminare la coerenza del testo sul piano lessicale con un *focus* sulle unità fraseologiche.

Dall'analisi è emerso che la coerenza è preservata sia a livello della struttura del testo sia a livello lessicale, in cui giocano un ruolo importante le unità fraseologiche, offrendo uno specchio reale della competenza lessicale dei parlanti. Tuttavia, nei temi di scuola media emerge, come ci si aspetterebbe, una più debole coesione testuale, che, invece, risulta più salda nei testi di scuola superiore.

L'analisi ha, infine, permesso di confrontare dati L1 e L2, notando analogie e differenze. Analizzare le modalità di apprendimento della L1 e L2 e usare alcune strategie di insegnamento della L2 possono essere utili non solo per scorgere punti deboli in L2, ma anche in L1. In particolare, osservando come le unità fraseologiche possano garantire una maggiore coerenza del testo, il loro studio andrebbe rafforzato tanto in L1 quanto in L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2008), “Connettivi in italiano L2 fra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione”, in Bernini G., Spreafico L., Valentini A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia, pp. 481-510.
- Berretta M. (1984), “Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso”, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*. Atti del XV Congresso internazionale di studi della

- Società di linguistica italiana (SLI), Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
- Berruto G. (2001), "L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie", in *Romanische Forschungen*, 113, 1, pp. 1-37.
- Borreguero Zuloaga M. (2009), "Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO", in Marengo C., Corino E. (a cura di), *VALICO: studi di linguistica e didattica*, Guerra, Perugia, pp. 51-69.
- Cassandro M. (2009), "Il connettivo «mentre» nell'espressione nella simultaneità", in Palermo M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: sondaggi su ADIL2*, Guerra, Perugia, pp. 139-152.
- Chini M., Ferraris S., Valentini A. e Businero B. (2003), "Aspetti della testualità", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di comunicazione*, Carocci, Roma, 2003, pp. 179-219.
- Conte M.-E. (1980), "Coerenza testuale", in *Lingua nostra*, XV, pp. 135-154.
- Cowie A. P. (1994), "Phraseology", in Asher R. E. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford University Press: Oxford, pp. 3168-3171.
- D'Achille P., Proietti D. (2019), "E allora? Valori testuali e segni di interpunzione", in Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 363-377.
- Ferrari A. (2001), "La frammentazione nominale della sintassi", in *Vox Romanica*, 60, pp. 51-68.
- Ferrari A. (2011), "testo, struttura del", in Simone R. (dir.), in *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1485-1490:
https://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-del-testo_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Ferrari A., Lala L. e Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. (2011), "Relativi, pronomi", in *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1237-1238:
https://www.treccani.it/enciclopedia/pronomi-relativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di comunicazione*, Carocci, Roma.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1989 [1985]), *Language, Context and Text: Aspects of language in a Social-Semiotic Perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- Howarth P. (1998), "Phraseology and second language proficiency", in *Applied Linguistics*, 19, pp. 24-44.
- Ježek E. (2005), *Lessico: Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Lala L. (2011), *Il senso della punteggiatura nel testo. Analisi del Punto e dei Due punti in prospettiva testuale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lala L. (2017), "Il punto e il punto interrogativo nell'italiano contemporaneo", in Ferrari A., Lala L. e Pecorari F. (a cura di), *L'interpunzione oggi (e ieri)*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 37-58.
- Lubello S. (2017), *La lingua del diritto e dell'amministrazione*, il Mulino, Bologna.
- Malagnini F., Fioravanti I. (2022), "Connettivi e unità fraseologiche in italiano L2: un'indagine parallela", in *Forum Italicum*, 56, 1, pp. 138-194.
- Malagnini F. e Fioravanti I. (in stampa), "Tra testo, lessico e morfosintassi: analisi descrittiva di testi di italiano L2", in *Cuadernos de Filología italiana*.
- Mascherpa E. (2016), "I segnali discorsivi "allora, quindi, però, ma" in apprendenti di italiano L2", in *Cuadernos de Filología italiana*, 23, pp. 119-140.

- Masini F. (2009), “Combinazioni di parole e parole sintagmatiche”, in Lombardi Vallauri E., Mereu L. (a cura di), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone*, Bulzoni, Roma, pp. 191-209.
- Masini F. (2012), *Parole sintagmatiche in italiano*, Caissa Italia, Cesena.
- Mastrantonio D. (2020), “I connettivi e i segnali discorsivi”, in Dardano M. (a cura di), *Sintassi dell’italiano antico II. La prosa del Duecento e del Trecento. La frase semplice*, Carocci, Roma, pp. 682-731.
- Mastrantonio D. (2021), “Connettivi”, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin R. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto. v. Testualità*, Carocci, Roma, pp. 221-257.
- Mingioni I. (2014), “I connettivi inferenziali nel testo: un confronto tra la prosa giornalistica e letteraria dell’ultimo cinquantennio”, in *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*, (testi presentati in cd al XIII Congresso della Silfi, Palermo, 22-24 settembre 2014), Centro di studi Filologici e Linguistici siciliani, Palermo.
- Mortara Garavelli B. (1995), “Il discorso riportato”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, III, il Mulino, Bologna, pp. 427-470.
- Palermo M. (2021), “La prospettiva testuale”, in Giuseppe A., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto. Vol. V, Testualità*, Carocci, Roma, pp. 17-55.
- Sabatini F. (1999). “ ‘Rigidità-esplicitzza’ vs ‘elasticità-implicitzza’: possibili paramenti massimi per una tipologia dei testi”, in *Linguistica testuale comparativa: in memoriam Maria-Elisabeth Conte*. Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana, Copenaghen, 5-7 febbraio 1998, pp. 141-172.
- Raso T. (2005), *La scrittura burocratica, la lingua e l’organizzazione del testo*, Carocci, Roma.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Spina S. (2014), “Il Perugia Corpus: una risorsa di riferimento per l’italiano. Composizione, annotazione e valutazione”, in *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-It 2014 & the Fourth International Workshop, EVALITA*, 1, pp. 354-359.
- Spina S., Fioravanti I., Forti L., Santucci V., Scerra A., Zanda F. (2022), “Il corpus CELI: una nuova risorsa per studiare l’acquisizione dell’italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 116-138.
- Valentini A. (2008), “Un approccio per categorie lessicali alle varietà di apprendimento iniziali di italiano L2”, in Lazzeroni R., Banfi E., Bernini G., Chini M., Marotta G. (a cura di), *Diachronica et synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, ETS, Pisa, pp. 563-583.

APPENDICE

Fonte: *Perugia corpus*, sezione Scuola (i testi sono stati estratti automaticamente dal sito di *La Repubblica Scuola*).

TESTO_MEDIE_1

<div type=“temi” liv=“medie” topic=“abitudini”> <title>Svegliarsi sempre più presto</title> Ultimamente fra i ragazzi emerge il problema della sveglia, sempre più stanchi e svogliati per la sveglia che punta troppo presto.» un problema che in fondo c’è sempre stato, ma si è continuato perchè comunque non è un problema

gravissimo. Per gli studenti della scuola media, per esempio, si dovrebbe mettere verso le sette del mattino, ma c'è anche chi, per un problema o per l'altro, si alza prima o dopo. Infatti fra i ragazzi si va a dormire troppo tardi la notte, qualcuno anche dopo la mezzanotte, e poi non È possibile pretendere di essere freschi e svegli la mattina dopo. Per questo ci sono ritardi, corse contro il tempo per arrivare in orario a scuola. C'è chi invece ha problemi che non dovrebbe avere in questa età come l'insonnia e si sveglia persino alle sei. La soluzione al problema sarebbe la solita, cioè andare a letto verso le nove, dieci e la mattina fare un piccolo sforzo, perchè comunque svegliarsi alle dieci come molti vorrebbero sarebbe proprio impossibile. Molti alunni si lamentano della sveglia presto, perchè un po' tutti vorrebbero guardare un po' di televisione la sera e stare al caldo sotto le coperte la mattina, invece tocca svegliarsi presto ed affrontare la gelida mattina. Personalmente per me non è un grande sforzo, ma è anche vero che sono sempre in ritardo, un po' dappertutto! Comunque, la mattina è meglio svegliarsi presto con un po' di grinta, arrendendosi a questo inevitabile destino e accettandolo, ed iniziare la giornata. Anche d'estate, molti si svegliano all'ora di pranzo, ma personalmente non farei mai una cosa simile. Sveglia alle nove, e si inizia la giornata al completo, non da metà, anche perchè non sopporterei di saltare la colazione che per me è il pasto più buono, goloso e importante della giornata. Poi c'è la domenica, giorno di riposo per tutti, tranne che per alcuni ragazzi che devono svegliarsi presto comunque per andare a messa e catechismo. Beh, certo, chi non vorrebbe riposarsi un po' di più la domenica! Ma, anche questo è un piccolo sforzo che bisogna fare, per chi ne ha il piacere. Quindi, consiglio a tutti i dormiglioni come anche me, di accettare questo con un sorriso, e sperare che ogni mattina, il tempo si fermi per poi ricominciare un po' più tardi! </div>

TESTO_MEDIE_2

<div type="temi" liv="medie" topic="abitudini"> <title>L'orario è cambiato!!! </title> Tutti i bambini del mondo vorrebbero conoscere di persona l'inventore della scuola e chiedergli ovviamente il motivo della creazione della scuola. Molti bambini si svegliano presto soprattutto per il problema della scuola o perchè abitano lontano o per il traffico che trovano sulle strade di mattina presto. Per gli adulti non È la stessa cosa perchè ad alcuni di loro piace svegliarsi presto perchè dicono che sono le ore più belle della giornata invece altri non si sveglierebbero mai. Io ora ho cambiato casa per due motivi perchè stavo troppo lontano da scuola quindi arrivavo tardi e perchè i miei genitori stavano troppo lontano dal lavoro. Mentre ora che abito molto più vicino sono più tranquillo con gli orari. Alcune volte mi capita che mi sveglio presto per colpa di mamma mentre quel giorno dovevo entrare un'ora dopo per un'assemblea e voi mi arrabbio, però è stata colpa mia perchè non avevo far letto a mamma l'avviso da firmare. Io ho un'altra opinione sulla scuola rispetto agli altri, per me la scuola è molto importante non in tutte le materie ma questo dipende da che tipo di persona sei. Le mie materie preferite sono grammatica e arte invece ci sono delle altre materie dove non mi piacciono tipo tecnica e inglese. Allora ragazzi io vi dico " godetevi la scuola ma soprattutto anche i week-end" non vi preoccupate tra un po' finirà tutto e comunque svegliarsi presto aiuta anche da grandi quando dovrete lavorare e svegliarvi alle 5 di mattina!!! </div>

TESTO_MEDIE_3

<div type="temi" liv="medie" topic="abitudini"> <title>Il buongiorno si vede dal mattino! </title> Lei... piccolo oggetto capace di mandarci su tutte le furie. Lei... che vorremmo distruggere in mille frammenti. Lei... che interrompe i nostri fantastici

sogni e ci riporta alla dura realtà. Lei... è la sveglia! Una giornata che inizia con un interminabile e snervante trillo non promette nulla di buono! E che buongiorno vediamo al mattino! Suona... fai finta di non sentirla... suona ancora... e di nuovo orecchie da mercante... non si arrende, e vince! Con i capelli arruffati, gli occhi assonnati e sbadigliando ci alziamo dal nostro calduccio letto e le lanciamo occhiate fulminanti. Come può un oggetto così piccolo farci innervosire? Il tutto È concentrato nella sua capacità di produrre quell'irritabile suono! Non si può rimanere a letto per tutta la vita? Non possiamo rimanere a sognare per sempre? Sarebbe bello ma purtroppo c'È lei che distrugge quel piccolo, ma meraviglioso, desiderio! Ed ogni mattina è sempre la solita routine! Non so davvero dove trovo la forza di alzarmi la mattina e poi con quel freddo... brr... diventa perfino faticoso vestirmi. Le minacce nel lasciarmi a casa che ricevo da mia mamma non mi fanno cambiare assolutamente idea. E come un ghiro continuo a ronfare! Premo quel piccolo pulsantino per far smettere all'odiosa sveglia di suonare e addio mondo, benvenuti sogni! Sono decisamente convinta che la sveglia sia l'oggetto più odioso che esista. Sembra innocua ma... l'aspetto inganna!! Le vediamo tutte belle colorate, con decorazioni, fosforescenti ma non possiamo neanche immaginare cosa si cela sotto il loro dolce aspetto! L'ora della fine dei miei sogni? Precisamente alle 7:00 anzi, meglio dire che la sveglia suona a quell'ora ma io con assoluta tranquillità mi alzo sempre alle 7:30 e devo vestirmi di fretta e furia! Tic tac, tic tac, è ora di svegliarci! =(</div>

TESTO_MEDIE_4

<div type="temi" liv="medie" topic="abitudini"> <title>...<gap></gap>... </title> Drin drin ... E pensi : "ancora 5 minuti dai... "; ma lei instancabilmente continua a suonare finchè d'un tratto non sei costretta ad alzarti altrimenti ci sarebbero ogni giorno omicidi di miliardi e miliardi di sveglie! Io di solito mi sveglio alle 7:25 perchè ho la fortuna di stare vicino alla scuola e quindi posso raggiungerla in pochissimo tempo e a piedi. Ma i ragazzi che abitano lontano da scuola o anche gli adulti che abitano lontano dal loro lavoro come fanno?! A che ora si alzano?! Ad alzarmi ogni mattina alle 7:25 mi sento sempre assonnata a prima ora; si è vero che vado a dormire sempre per le ore 11, all'incirca, ma penso che questo non influisca perchè anche se vado a dormire più presto per me sarà sempre difficile alzarmi a quell'ora! Quindi posso immaginare lo "stato" delle persone che si devono svegliare più presto ogni mattina per un motivo o per un altro. Per esempio, la mattina mia sorella si deve svegliare sempre alle 5:45 per prendere l'autobus che la porta al liceo; mio padre invece si sveglia abitualmente alle 6:20 in modo da arrivare puntuale al lavoro per le 7, mia madre, poverina, con tutto questo continuo suonare di sveglie riesce a dormire solo fino alle 6 e quindi nonostante non abbia motivi per alzarsi a quell'ora è costretta a farlo perchè i continui "drin drin". Davvero assurdo!!! Nella mia famiglia, come forse anche in altre famiglie, ogni mattina squillano tre sveglie e la mia, essendo l'ultima, molto spesso quando suona sono già sveglia per colpa delle altre sveglie!! La cosa peggiore poi è che la domenica o i giorni in cui non si va a scuola mi sveglio presto. Com'è possibile?! Questo per me è un mistero che fino ad ora non sono mai riuscita a comprendere! Oh sveglia, scusaci per tutte le parole offensive che quotidianamente ti rivolgiamo ma al tuo "trillo" in noi si accende un moto di nervosismo per colpa della scuola o del lavoro che interrompe il nostro riposo e quindi per sfogarci ce la prendiamo con il solito e quotidiano drin drin!! Sorry clock!!!!... </div>

TESTO_MEDIE_5

<div type="temi" liv="medie" topic="lezioni"> <title>Noia : scaldare il banco o imparare con interesse ? </title> Ora mai, è tempo di rinnovare i metodi noiosi: addio prof. Antichi, libri incomprensibili... Ogni giorno inizia l'avventura piena di pericoli e ostacoli: la nostra tortura quotidiana! La sveglia, nostra nemica numero uno, ci preannuncia il momento fatale. Appena varcati i cancelli del grigio edificio, nell'aria c'è odore di guai, "interrogazioni e verifiche". Mai un momento di riposo, sempre sotto stress, perchè per i nostri prof le boccate d'aria le possono fare solo gli adulti; sarebbe davvero interessante metterli al nostro posto per far loro provare la nostra sofferenza... Per entrare in tema, i professori e tutto il personale scolastico sembrano "giudici" e noi "carcerati". Poi arriva la "boccata di anidride carbonica e ossigeno"=la merenda, l'unico momento in cui si può parlare liberamente con i propri amici e farsi quattro risate in santa pace. Per cambiare drasticamente discorso parliamo un po' di compiti per casa: lunghi, noiosi, senza alcuna nota divertente e tutti rigorosamente da scrivere sul quaderno. Che strazio!!! Adesso per di più vogliono toglierci anche le gite, l'unico modo in cui imparavamo senza la totale mancanza d'interesse. Come si fa a risolvere il dilemma più conosciuto e diffuso tra tutti i ragazzi??? Il mistero è più grande di quello che si può immaginare. Dobbiamo trovare una soluzione, per migliorare questa situazione! Adesso un po' di consigli: per cambiare, si può iniziare con brillanti discussioni, brevi uscite e laboratori divertenti, che sarebbero la cosa migliore. Questo è il mio punto di vista; spero che tutti gli studenti italiani condividano i miei pareri. </div>

TESTO_MEDIE_6

<div type="temi" liv="medie" topic="lezioni"> <title>la scuola: noia assoluta</title> Nella bocca di tutti i ragazzi c'è sempre la solita frase: "la scuola è noiosa" Noi non chiediamo molto, solo che i prof. Cambino i loro metodi all'antica (che a volte però? Possono funzionare), con metodi più moderni. Poi quest'anno hanno? Tolto anche le gite: nemmeno un pazzo lo farebbe, comunque quello era? L'unico modo per imparare senza annoiarsi. Ma perchè le hanno tolte?! Chi lo sa! E se dobbiamo solo? Passare le ore ad ascoltare i prof. Che parlano, seduti sul banco con un libro davanti, per forza ci annoiamo... Noi veniamo a scuola per imparare, anche se la maggior parte delle volte torniamo a casa come se fossimo stati al parco giochi, ma poi in fondo se in una classe non c'è il "simpatico" che non fa ridere, allora siamo messi male (intendo una battuta ogni tanto o? Qualche canzone che fa ridere, ma spesso sono volgari oppure offensive). Poi però ogni tanto fiocca qualche nota. Chiediamo solo un po' di elasticità ai prof, però, se qualcuno esagera, una nota o una romanzina vanno sempre bene. Comunque, sarebbe ora di cambiare queste lezioni sostituendole con delle ore più divertenti, facendo magari dei lavori di gruppo. Noi studenti stiamo aspettando qualcuno che inventi la macchina per fare i compiti; oppure, perchè no, l'auricolare che ti suggerisce nelle verifiche. In attesa dell'inventore dobbiamo iniziare a studiare ed a? Impegnarci. Appello agli studenti italiani: se vi resta tempo (cosa quasi impossibile, tutta colpa dei compiti e le preparazioni per le verifiche), potete iniziare il progetto della macchina o dell'auricolare che suggerisce. La scuola è fatta per imparare anche se a volte è Noiosa. Ricordate però che: "Quello che noi studiamo oggi è quello che seminiamo ed è quello che coltiveremo nel futuro" Tutti dicono : i ragazzi forse d'oggi cambieranno il mondo, noi dobbiamo impegnarci? Per cambiare quel "forse" in una certezza. Quindi impegnamoci e perepariamoci per il nostro futuro. </div>

TESTO_MEDIE_7

<div type="temi" liv="medie" topic="lezioni"> <title>Brutti voti ed alunni indisciplinati: colpa dei professori? </title> Un tempo, quando i professori pronunciavano la frase: "Suo figlio non studia, è poco attento in classe e si distrae spesso", i genitori, punivano i figli in vari modi, anche con sonori sganassoni. Oggi, quando un professore, comunica ai genitori degli alunni che non vanno bene a scuola, i bambini, si giustificano, dicendo che sono i professori ad essere noiosi e le lezioni ad essere monotone. Secondo un sondaggio svolto dal ministero dell'Istruzione della Gran Bretagna, per insegnare ai ragazzi, la maggior parte dei professori svolge la sua lezione in modo poco entusiasmante, facendoli annoiare. Questa è la causa per cui oggi, i ragazzi si distraggono frequentemente in classe, e di conseguenza, prendono brutti voti, perdono l'interesse allo studio e diventano indisciplinati. Secondo il capo degli ispettori bretoni, i ragazzi, raggiungono soddisfacenti risultati accademici, sono appassionati allo studio, e seguono con attenzione la lezione, se a svolgerla, è un insegnante valido, che li stimola allo studio. Ma non tutti sono d'accordo, perchè da quando gira la voce, che la causa dei rendimenti negativi a scuola è da ricercare nelle strategie didattiche noiose e poco coinvolgenti degli insegnanti, alcuni genitori, i sindacati degli insegnanti ed anche gli insegnanti stessi, hanno iniziato a protestare. Secondo me, hanno ragione sia gli ispettori bretoni, sia gli insegnanti e tutto il resto delle persone, perchè non tutti gli insegnanti svolgono lezioni noiose, gli alunni continuano a non studiare nonostante le continue sollecitazioni, buttando via molte opportunità per sviluppare le competenze. Ma esistono anche quelli, che non invogliano lo studente, facendolo annoiare: infatti se gli insegnanti non hanno entusiasmo per ciò che fanno, comunicano all'alunno la loro "noia", che non è certo una cosa stimolante! </div>

TESTO_MEDIE_8

<div type="temi" liv="medie" topic="lezioni"> <title>Il lavoro dei prof. ??? Non annoiare</title> Io penso che il lavoro di tutti i professori non sia solo ripeterci le nozioni che loro hanno studiato in passato e che solo a loro interessano, ma il loro dovere sarebbe entusiasmarci e interessarci a tutte le materie in un modo diverso. Essi pensano che a noi piaccia ascoltarli per due o tre ore di fila senza mai un momento di pausa degli stessi argomenti, ma purtroppo per loro, noi, essendo ragazzi, non abbiamo ancora la maturità di seguire il loro filo logico. Quando un ragazzo torna a casa con un 5 in una qualsiasi materia, i genitori se la prendono molto e da una parte fanno bene, perchè può essere che il / la ragazzo / a non abbiano compiuto fino in fondo il loro dovere, ma d'altra parte fanno un enorme errore, perchè non comprendono la fatica di dover stare sempre attenti. Inoltre, spesso in una mattinata ci possono essere le lezioni di 6 professori diversi, con modi completamente opposti di insegnare ai ragazzi, oppure le ore più importanti come storia, geografia e italiano vengono messe di fila e quindi, dato che c'È una sola insegnante di lettere, si vede per ben 2, 3 ore di fila la stessa prof. , dunque si sente sempre la sua voce che domina su qualunque altra senza che si possa parlare, a meno che non si alzi la mano per poter prendere il proprio turno. Insomma, bisognerebbe che gli insegnanti frequentassero un corso di aggiornamento su come si fa a non annoiare i ragazzi durante le lezioni. In questi otto anni in cui ho frequentato la scuola, solamente le mie maestre della scuola primaria sono riuscite ad attirare la mia attenzione. Esse riuscivano a catturare tutto il mio interesse sugli argomenti che spiegavano. In fondo, il dovere dei professori sarebbe solo spiegare, coinvolgendo i ragazzi, invece essi non fanno nè l'una, nè l'altra cosa. Il problema di fondo, però, non è solo questo - magari - quello che più fa disperare i ragazzi è il fatto che non c'è solo un insegnante che annoia, sono tutti così, nessuno si distingue. Quello che

mi dà più fastidio è che tutti i professori si credono bravi e intelligenti, ma alla fine nessuno lo è veramente. Bisognerebbe trovarne anche solo uno che non si crede chissà chi, per poi metterlo a fare lezione agli altri, perchè possano imparare come si trattano i ragazzi e che in fondo non siamo persone così ignoranti, come essi ci credono. Spero vivamente che presto il Ministro della Pubblica Istruzione (Gelmini) possa fare qualche cosa per togliere dalla circolazione tutti questi professori che, pur prendendo lo stipendio, non fanno niente per garantire un futuro ai propri alunni. Noi ragazzi ci impegneremo di più, ma dovremmo avere un riscontro anche da parte di tutti i professori. Speriamo in bene. </div>

TESTO_SUPERIORI_1

<div type="temi" liv="sup" topic="istituti"> <title>Un soffio di vento che porta via con sé una vita</title> A Rivoli, in provincia di Torino, sabato 22 novembre 2008 questo giorno inizia come un normalissimo giorno e nessuno immagina cosa cosa sta per accadere in un luogo apparentemente sicuro come una scuola, precisamente il liceo "Charles Darwin" dove, ogni mattina, molti ragazzi seguono tranquillamente le varie lezioni. Ore 11.00, la campanella, che segna l'inizio dell'intervallo, è da poco suonata nel liceo di Rivoli, studenti, insegnanti e tutte le altre persone facenti parte della scuola cercano di godersi quei pochi minuti che hanno a disposizione per scaricarsi di dosso le "tensioni" accumulate nella prima parte di mattinata e prepararsi a trascorrere la seconda parte. Nella classe 4G però alcuni alunni stanno trascorrendo l'intervallo in aula con la porta e la finestra aperte, un soffio di vento fa sbattere violentemente gli infissi ed è, da quel momento, che avviene la tragedia. Le vibrazioni causate dalla brusca chiusura di porte e finestre fa crollare il controsoffitto che ha ceduto a causa di un pesante tubo di ghisa all'interno della struttura. Inutili saranno ripetuti tentativi da parte dei vigili del fuoco per rianimare uno studente rimasto sotto quel maledetto tubo. Vito Scafidi (questo il nome della vittima), nato il 2 novembre 1991, aveva da poco compiuto i 17 anni, grande tifoso juventino, gli piaceva giocare a calcio (attività che praticava nel ruolo di attaccante, da due anni nella squadra del paese di Avigliana, la "Bvs") e amava sciare, ma aveva anche una passione sfrenata per la musica con un idolo particolare, come Vasco Rossi del quale collezionava tutti gli album. Molti erano i sogni che resteranno ormai rinchiusi nel cassetto dei ricordi uno dei tanti era quello di diventare, un giorno, un importante avvocato. Nel blog Internet di Vito 91 c'è scritto: ("Ciao ragazze, sono biondo, occhi azzurri, contattatemi"), c'è un video musicale intitolato Everytime We Touch e una dedica: "Per una persona speciale a cui non sono riuscito a dedicarlo"; Vito non aveva una fidanzatina, ma un amore sì, un sentimento probabilmente non corrisposto, una ragazza alla quale non è riuscito a dedicare il video e mentre la canzone continua a suonare, il suo blog si riempie di messaggi. L'ultimo saluto a Vito È stato dato nella chiesa di Pianezza davanti alla mamma Cinzia, papà Fortunato, i parenti, i compagni della 4G rimasti sotto le macerie e con intorno tremila persone arrivate dal tutto il Piemonte per stare vicino nel dolore ai familiari della vittima, forti e commoventi sono state le parole della sorella Paola e del parroco Don Beppe Bagna, la prima ha definito il fratello come un "martire" che sarà per tutti gli studenti del mondo l'angelo custode, mentre il secondo, che conosceva molto bene Vito, dice che era un ragazzo molto serio e scrupoloso, qualità che sono mancate a chi ha costruito quel controsoffitto. Durante l'ultimo viaggio di Vito dalla chiesa al cimitero oltre alle preghiere si sono sentite le parole della madre, una madre che, ormai, senza più lacrime, ripete continuamente al proprio figlio perduto "Ti amo". </div>

TESTO_SUPERIORI_2

<div type="temi" liv="sup" topic="istituti"> <title>L'altra faccia delle "scuole"</title> Le nostre scuole cadono a pezzi, in tutti i sensi. Edifici collocati in prossimità o sotto il livello di strade molto trafficate, privi di spazi verdi ed aperti. E all'interno la situazione è addirittura peggiore. Fili della corrente che penzolano nelle aule e nei corridoi, infiltrazioni d'acqua, cantine o minuscole stanze (magari non attrezzate) che fungono da palestre, riscaldamenti inesistenti. Ma ci si accontenta. Alcune scuole non hanno nemmeno una propria struttura. Le nostre sono strutture fatiscenti. Il nostro è il paese dove si fanno tagli su tagli, dove sull'istruzione si sputa, nonostante i grandi discorsi inerenti la "meritocrazia". La protezione civile parla chiaro. Servono soldi, tanti soldi. L'edilizia scolastica è un intervento edilizio finalizzato alla realizzazione di impianti di interesse pubblico. Per questo motivo dovrebbe essere pensato, realizzato e conservato nella consapevolezza che una buona architettura scolastica ha anche un valore educativo e formativo, tanto più rilevante dal momento che è stata creata per coloro che saranno la società attiva del domani, per coloro che rappresentano oggi il futuro di domani. Inoltre molti edifici scolastici hanno assunto, ormai da diversi anni, anche un "ruolo" sociale, poichè non sono "solo" spazi a sè stanti con attività legate soltanto alla didattica, ma sono anche luoghi di uso collettivo, per la presenza di ambienti quali palestre, sale polivalenti, auditorium, utilizzati al di fuori dell'orario scolastico. Ma alla fine non È solo questo. Sembrerà assurdo, ma qui si gioca anche con la vita degli stessi studenti. Uno studente del liceo Darwin di Rivoli, in provincia di Torino, è morto travolto dal soffitto della sua classe. I Vigili del Fuoco imputerebbero il crollo del tetto a un "cedimento strutturale". Parlare di "cedimento strutturale" significa ammettere che quella scuola non era e non è sicura, e che da un momento all'altro poteva crollare. Questa non è, purtroppo, una sorpresa: le scuole del nostro Paese, da nord a sud senza eccezioni, sono non solo insalubri e non funzionali, ma prima di tutto sono pericolose per l'incolumità di chi le frequenta ogni giorno. Non si può morire in questo modo. </div>

TESTO_SUPERIORI_3

<div type="temi" liv="sup" topic="istituti"> <title>Tanto non cade</title> È morto un ragazzo di 17 anni. È una brutta notizia: morire quando devi ancora iniziare a vivere, portando con te le speranze, i sogni, i progetti. Questo ragazzo è morto per una negligenza. La sua morte è stata inaspettata, ancora più tragica ed evitabile, è difficile accettarlo. Il ragazzo è morto per una negligenza dello Stato. Morire per colpa di chi dovrebbe tutelarti e fare i tuoi interessi, e per questo prende soldi, è vergognoso. Il ragazzo è morto a scuola. Qui la situazione diventa gravissima: morire nel luogo del futuro per antonomasia, nel luogo della sicurezza e dei punti di riferimento, tradito proprio da questi, è intollerabile. È così intollerabile che anche Dante ha collocato i traditori di chi si fida negli ultimi gironi dell'inferno, gli unici peccatori di cui egli stesso non ha alcuna pietà. La notizia del crollo di una controsoffittatura al liceo Darwin di Rivoli, che ha causato un morto e 17 feriti tra gli studenti, ha colpito un po' tutti, e non poteva essere altrimenti. I commenti sono stati molti e le lacrime di cocodrillo della Gelmini, che dopo aver tagliato i fondi per la sicurezza va a trovare i ragazzi feriti, erano prevedibili. Prevedibili come il cordoglio di un governo che considera la scuola come un fardello, soldi buttati via, e la fa "vivere" in queste condizioni, prevedibili come il dolore dei vari assessori provinciali e comunali a cui la sicurezza scolastica ieri non interessava e domani non interesserà, prevedibili come le vergognose affermazioni di Berlusconi che spaccia per fatalità un crimine e una negligenza. In Italia, si sa, queste cose vanno così. Oggi tutti uniti nel dolore, domani ognuno per la sua strada come se non fosse successo

nulla. Ma, da liceale, non posso fermarmi al cordoglio per un giovane. Forse è perchè ho vissuto l'esperienza in prima persona, avendo fatto lezione per due anni in aule inagibili, forse perchè abbiamo dovuto lottare contro tutto e tutti per ripristinare un po' di sicurezza. Fatto sta che riesco a immedesimarmi negli studenti del Darwin. Immagino le stesse richieste, le stesse lotte, la stessa negligenza assoluta e assurda delle autorità responsabili, la stessa inettitudine cieca del preside e dei docenti, la gente ottusa che non ascolta e deride le proteste. Ed è difficile continuare a lottare contro un muro di ciechi, sordi e muti. Però, dopo anni, per noi è venuta l'ora di riappropriarci dei nostri diritti. Contro tutto e tutti abbiamo denunciato la situazione a Carabinieri e ASL, ignorando le richieste, le minacce e le promesse di chi ci pregava di non farlo. Loro magari a queste richieste hanno ceduto. Ed un ragazzo è morto.

TESTO_SUPERIORI_4

<div type="temi" liv="sup" topic="istituti"> <title>Una tragedia evitabile</title>» un attimo: una tranquilla giornata di scuola, quasi noiosa, si trasforma in un incubo, il soffitto non regge più il peso di quel tubo troppo pesante e crolla sui ragazzi del liceo Darwin di Rivoli. Vito Scafidi, 17 anni, muore, diciassette suoi compagni di classe rimangono feriti, quattro molto gravemente. » assurdo, non è possibile, non è giusto che la vita di un ragazzo finisca così in un normale giorno di scuola. A dispetto di quelli che la pensano a questo modo, non è stata una "tragica fatalità": il pesantissimo tubo in ghisa posto nell'intercapedine tra soffitto e controsoffitto, l'intelaiatura e i tiranti che tenevano attaccato il tubo al soffitto vecchissimi e usurati e la mancanza di controlli sulla sicurezza della scuola sono errori, dimenticanze, sbagli che hanno rovinato la vita a più di venti studenti e alle loro famiglie. Molti sono coloro che si devono assumere le proprie responsabilità: in primissimo luogo la ditta e gli operai che hanno lasciato il tubo in un luogo così pericoloso e che con la loro leggerezza hanno ucciso un ragazzo, la scuola, che dall'epoca dei lavori non ha più effettuato controlli, infine il governo che con la sua politica di tagli alle scuole pubbliche non permette a queste di mettersi in sicurezza. Il crollo di Rivoli non è un caso: una scuola pubblica su due non è a norma. Il governo continua a tagliare fondi alle scuole pubbliche, che in alcuni casi cadono letteralmente a pezzi, tra un po' si sceglierà la scuola non in base alla qualità dell'insegnamento, ma in base alla sua sicurezza, e ovviamente sempre più gente tenderà ad andare nelle scuole private alle quali i fondi invece non mancano. Mariastella Gelmini ha promesso di intervenire subito sulle 100 scuole più a rischio e il governo ha affermato che dovrebbe riuscire a intervenire in tempi brevi su almeno 15 mila scuole per metterle in sicurezza. Tante belle parole, ma il problema è concretizzarle, visto che i soldi certamente non abbondano. Il governo a mio parere dovrebbe prendersi le sue responsabilità e provvedere a migliorare dove è possibile la condizione delle scuole, anche rendendo obbligatori severi controlli sulla sicurezza. Morti a causa di errori umani ci saranno sempre, ma il fatto è: se è possibile fare qualsiasi cosa, anche minima per diminuire almeno in parte il rischio che accada qualche disgrazia, perchè non farla? Io credo che la vita di un ragazzo valga di più di tutti i soldi del mondo, e anche se questo mi sembra ovvio, rimango stupita e profondamente delusa nell'accorgermi che ci sono persone che invece non la pensano in questo modo. </div>

TESTO_SUPERIORI_5

<div type="temi" liv="sup" topic="feste"> <title>Un Babbo Natale un po' ... tirchio! </title> E, come al solito, anche quest'anno sono arrivate le tante attese

feste Natalizie. Attese da tutti, dai più piccoli per i regali di Babbo Natale, dai più grandi per riposarsi un po'. Ma il Natale 2008 come è stato? È stato un Natale caratterizzato dalla crisi economica che ha colpito gran parte del mondo, dai bambini più piccoli che si sono chiesti come mai Babbo Natale fosse stato così poco generoso con loro, da quelli più grandi che hanno provato a capire il perché dei pochi regali e infine dai genitori che, anche quest'anno, sono riusciti a regalarsi la gioia più grande: rendere felici i loro bambini, anche se con qualche regalo in meno. Non importa poi se tutto ciò abbia significato tanti sacrifici, costringendo a tagliare sui regali per i parenti e amici: loro sono grandi, capiranno. I bambini, invece, soprattutto quelli piccoli, aspettano il Natale unicamente per i regali: il fatto che il Natale sia anche una festa religiosa, un'occasione per stare insieme e divertirsi non conta, in fondo neanche lo possono ancora capire. E, allora, come glielo spieghi perché Babbo Natale è stato più "tirchio" del solito? Se un bambino riceve pochi regali, solitamente è perché si è

comportato male, ma è stato realmente quello il motivo? Certo che no, viene ovvio rispondere, la colpa è della crisi economica che ha colpito gran parte del mondo. Ma come gliela spieghi la crisi economica a un bambino? E soprattutto che cosa potrà mai capire? È stato certamente un Natale strano, vissuto per molte famiglie diversamente dal solito. Nessuna ha voluto rinunciare alla cena della Vigilia e al pranzo del giorno successivo: magari ha risparmiato sulla qualità e sulla quantità del cibo acquistato. Ma, in fondo, cosa importa se non si è mangiato il pesce più pregiato o la carne più prelibata e se non ci si è ingozzati con le infinite portate che caratterizzano i pranzi natalizi? È bastato stare tutti insieme in famiglia, divertirsi, giocare a tombola o a carte, scherzare: insomma trascorrere una giornata divertente, tranquilla, forse all'apparenza come tante altre. Ma, si sa, già il fatto che sia Natale regala un'atmosfera diversa alle giornate: sta a noi poi renderle speciali, divertenti e allegre... Aggiungendo un po' di pane, amore e fantasia. In fondo il Natale dovrebbe essere una festa semplice, momento per tutti i credenti di celebrare la nascita di Gesù, momento per tutti i bambini di aspettare Babbo Natale, momento per le famiglie per riunirsi. Tutto il resto, come diceva una canzone di qualche anno fa, è noia. Ecco cosa bisognerebbe ritrovare in queste feste: un po' di semplicità... Chissà se avremo la voglia di farlo? </div>

TESTO_SUPERIORI_6

<div type="temi" liv="sup" topic="feste"> <title>Natale 2008... Davvero in bianco? </title> Erano ancora i primi di settembre quando il primo Santa Claus della stagione già toglieva il vestito rosso, il pancione e la barba finta, allontanato drasticamente dopo diciassette anni di servizio nel grandissimo centro commerciale di Toison's Corner in Virginia. Erano queste per molti americani le previsioni di un Natale all'insegna di una profonda crisi che, sulle colonne sonore delle solite musiche natalizie che "tormentano" le generazioni, avrebbe stampato a caratteri cubitali l'orribile parola, recessione. "Le solite statistiche diranno in gennaio quanto magro sia stato davvero il Natale 2008" erano inoltre le parole che riempivano le pagine dei giornali già dai primi di dicembre. In Italia le previsioni sono state contrastanti, da un lato i commercianti ritenevano che le vendite, anche se in calo, non sarebbero crollate, come quelle di oggetti ad alto costo, tecnologie e giocattoli, mentre i consumatori, rappresentati dall'associazione Codacons, prevedevano una crisi notevolmente superiore, in quanto non ritenevano realistico il dato che stimava una diminuzione dei consumi dell'1 per cento, calcolando riduzioni dal 5 al 20% su tutti i prodotti. I primi risultati ottenuti all'inizio del nuovo anno, però, smentiscono molte delle ipotesi esageratamente negative del periodo pre natalizio. Nel campo dell'abbigliamento, gli accessori hanno fatto registrare un aumento del 2%, mentre in campo gastronomico i consumi per i negozi tradizionali hanno fatto registrare

incrementi intorno al 5%. Buoni risultati li hanno ricevuti anche le vendite di articoli da regalo, i settori come l'elettronica, con prodotti di moda spinti da forti investimenti pubblicitari, oppure i prodotti per l'arredamento della casa, gli articoli sportivi, profumeria e bricolage. Molte famiglie, ovviamente soprattutto quelle con un reddito piuttosto elevato, hanno mantenuto alcune tradizioni natalizie con l'acquisto di prodotti di lusso. Anche l'andamento di quelli tradizionali e quelli tipici regionali (nel settore alimentare) è stato positivo. Indubbiamente i portafogli sono stati tenuti sotto controllo, soprattutto in attesa dei saldi "dopo feste" che hanno già cominciato a dare risultati positivi. </div>

TESTO_SUPERIORI_7

<div type="temi" liv="sup" topic="feste"> <title>A Natale puoi! ... Oppure no? </title> Oro, incenso e mirra: furono questi i regali che i re Magi portarono al bambino nella mangiatoia il giorno in cui nacque. Una nascita che avrebbe cambiato il mondo. E, per tradizione, ogni 25 dicembre, quando ricorre il festeggiamento in tutto il mondo della nascita di Gesù, ci si scambiano i regali.» il 20 dicembre quando chiudono le scuole, e tutti si affrettano a fare gli ultimi regali. La neve cade candida e lenta nella notte di Natale, c'è un'atmosfera magica. Eppure questa magia è strana, sembra impura, contaminata. Le pubblicità in televisione recitano slogan come "a Natale puoi", ma il petrolio è alle stelle e la crisi economica, e soprattutto italiana, continua a farsi sentire. I bambini in Africa muoiono di fame, e da noi, il ricco occidente, vi sono ancora famiglie che non riescono ad arrivare a fine mese. Ma come sempre alle multinazionali spietate e affamate di denaro poco importa. Fortunatamente vi è sempre più gente che comincia a capire che il giorno di Natale, per come lo celebriamo noi, è divenuto solo una grande ipocrisia, che illude i più ingenui a credere che davvero si è migliori nel giorno di Natale. La televisione, poi, fa certamente la sua parte, sostituendo i già pochi programmi culturali mandati in onda, con stupidi film sul Natale.» vero, sarebbe bello se il Natale fosse una tradizione realmente sentita, ma il problema è che vi è troppa ipocrisia, troppo capitalismo dietro. Si potrebbe rinunciare, certo, alcune persone lo fanno, ma non si viene visti di buon occhio in questa società bulimica di consumismo. Perciò anche il Natale continua a girare intorno ai soldi, all'impoverimento di molti, e all'arricchimento di pochi; probabilmente è anche giusto provare a pensare realmente che, arrivando Natale, ci si può comportare meglio, ma è vero anche che io un pensiero lo rivolgo a quel bambino che, meno fortunato di noi, il 25 dicembre non avrà semplicemente nulla, e che forse, proprio quel giorno, mentre noi ci svegliamo felici e troviamo mucchi di regali ben impacchettati, quel bambino sarà costretto ad imbracciare un fucile. </div>

TESTO_SUPERIORI_8

<div type="temi" liv="sup" topic="feste"> <title>Anche Babbo Natale è in crisi</title> Un'atmosfera strana aleggia nell'aria: c'è odore di novità. Se ognuno di noi si guardasse intorno sicuramente noterebbe qualcosa di strano. Qua e là vi sono pupazzi barbuti vestiti di rosso che si arrampicano sui balconi delle case, alberelli ornati con palline e luci intermittenti spuntano dai freddi giardini e le vetrine dei negozi risplendono di mille colori. Sarà forse che dicembre è arrivato e tra un po' verrà il Natale, quella magica festività che ammalia da sempre intere generazioni. Ma quest'anno sarà diverso dal solito, lo sanno tutti. Vi è una parola che salta continuamente di bocca in bocca, "crisi". Finanziaria precisamente. È da un po' che in Italia le famiglie che ricevono stipendi non molto sostanziosi sono costrette a tirare la cinghia per arrivare a fine mese e anche chi ci arriva senza problemi ha notato

un certo cambiamento. I commercianti sono delusi e da tempo hanno perso la speranza che questo Natale riuscirà a far svuotare come al solito le vetrine dei loro negozi. In realtà gli acquisti ci saranno, ma si cercherà di risparmiare il più possibile, come si è cercato di fare per tutto il 2008. I dati della Confcommercio chiariscono ancor di più la gravità della situazione: vi sarà una caduta dei consumi dell'1-1,5. Sono dati migliori di quelli che ci si aspettava ma rimangono sempre negativi. Per una volta però potremmo evitare di pensare sempre alle spese, agli acquisti, ai regali che, con la maggior diffusione della globalizzazione, hanno reso le festività natalizie, non un momento di pace e di gioia come dovrebbero essere, bensì un'occasione per fare compere, per assalire i centri commerciali alla caccia dei saldi e per spendere gli ultimi residui delle Tredicesime, già massacrate dai mutui e dalle tasse. Forse l'anno prossimo sarà migliore ma ormai il tempo per rimediare ai disastri economici è passato, quindi pensiamo a goderci il Natale in tutta la sua bellezza, favorita dalle rimpatriate familiari, dalle lunghe tavolate e dall'accogliente e calda atmosfera proprie di questa meravigliosa occasione. E per chi non troverà nulla sotto l'albero non c'è nessun motivo di disperarsi perché la vera gioia non consiste nello scartare i pacchetti dei regali, ma nel trovare un intenso momento di pace e serenità nel proprio cuore, continuamente sollecitato dalle varie vicissitudini quotidiane del nostro tempo.

QUANTO MONDO C'È IN UN TESTO? REFERENTI, SOTTINTESI E STRATEGIE DI COMPrensIONE

Emilia Calaresu¹

1. INTRODUZIONE

Ogni testo o discorso coerente parla sempre, come è ovvio, di qualcosa². Ciò comporta che ogni testo o discorso sia costruito a partire da una serie di atti di riferimento (o referenza), più o meno elaborati, con cui l'autore (parlante o scrivente), attraverso l'uso di certe espressioni linguistiche (o anche, nel caso, di certi gesti indicali) sollecita via via i destinatari (ascoltatori o lettori) a individuare certe entità del mondo di riferimento e non altre (referenti)³. La comprensione di tali atti è fondamentale affinché gli ascoltatori o i lettori possano ricostruire la rappresentazione di stati ed eventi intesa dall'autore evitando, come suol dirsi, di prendere lucciole per lanterne.

Occuparsi di come si instaurano referenti nei testi significa quindi occuparsi delle relazioni lingua-discorso-mondo entrando più direttamente nel merito di come il sistema di una certa lingua naturale consente, attraverso il suo uso nel discorso parlato o scritto, di rappresentarci in modo reciprocamente comprensibile il mondo. Si tratta dei fondamentali linguistico-pragmatici su cui si basa l'intercomprensione e che, in condizioni normali, apprendiamo per primi durante l'infanzia⁴.

Contrariamente alle aspettative, però, la comprensione del ruolo e del funzionamento delle espressioni che attivano riferimenti al mondo esterno al testo non viene quasi mai menzionata in modo esplicito fra le competenze necessarie alla lettura e comprensione dei testi, forse perché data per scontata e non problematica, o forse perché, al contrario, considerata troppo complessa e problematica. Come vedremo più avanti, anche nel più articolato repertorio italiano di descrittori delle competenze di lettura e di comprensione del testo, che è quello dell'INVALSI⁵, si dà giustamente molto peso ai riferimenti *interni* al testo, cioè alle catene anaforiche, ma non a quelli – in realtà primari – che vanno dal testo al mondo. Le catene anaforiche rappresentano infatti il passo testuale successivo all'instaurazione dei referenti. La tipica funzione di una catena anaforica è quella di

¹ Università di Modena e Reggio Emilia. Una versione breve di questo lavoro è stata presentata oralmente al convegno “*La comprensione e i testi: percorsi tra parole e numeri?*”, Università di Salerno, 13-14 dicembre 2021.

² Per la differenza tra *testo* e *discorso* v. Calaresu (2022a: 41-46). Con *testo* intendo comunque un discorso che è possibile rifruire più volte e in contesti diversi da quello della sua produzione originaria, grazie al fatto di essere o scritto oppure parlato registrato e/o trascritto.

³ V. in part. Clark, Bangerter (2004); Brennan, Clark (1996); De Sano (2008); Calaresu (2019: 33-37) e rispettive bibliografie. V. anche le voci *riferimento*, *designazione*, *frame* (Diego Marconi), *referente*, *universo di discorso* (Carla Marellò) in Beccaria (1994).

⁴ Le prime forme di comunicazione tra bambino e adulto sul mondo intorno cominciano infatti molto presto proprio con l'uso *referenziale* dello sguardo (*joint attentional frame*), su cui v. in part. Tomasello (2003: 196-213), che discute anche la graduale acquisizione di deittici, pronomi, nomi comuni e nomi propri, espressioni definite e indefinite; De Sano (2008).

⁵ Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione: <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.

segnalare la continuità testuale di un certo referente⁶, ossia quella di *mantenere* il riferimento a un referente che è già stato introdotto o instaurato nel testo⁷. In altre parole, una catena anaforica di per sé non ci spiega come e perché l'espressione iniziale da cui la catena parte (capocatena o antecedente) attui il riferimento a un certo referente extralinguistico e non a un altro, e perché in quella forma e non in un'altra⁸.

In questo lavoro vorrei perciò porre il problema della comprensione del testo proprio a partire da quelle relazioni tra lingua, discorso e mondo extralinguistico che vengono innescate sia dall'uso di espressioni referenziali di vario tipo, sia dall'uso degli impliciti. A tal fine, proporrò anche una breve lettura critica delle competenze di lettura e comprensione del testo scritto come descritte dall'INVALSI e, nell'ultima parte del lavoro, proverò a descrivere e commentare alcune esercitazioni sul testo svolte negli ultimi anni con studenti del primo anno di Scienze della formazione primaria (SFP), nell'ambito dell'insegnamento di Linguistica italiana 1. Si tratta di attività parallele alle normali lezioni e concentrate, mio malgrado, in spazi orari alquanto limitati che io stessa considero un imperfetto e continuo *work in progress*, un tentativo di riportare operativamente e induttivamente sul terreno questioni, problemi, concetti assolutamente centrali per un futuro insegnante di scuola primaria (e non solo). Pur essendo argomenti spesso ritenuti troppo complessi per far parte dei normali corsi introduttivi di linguistica generale e applicata, specie se all'interno di corsi di studio più professionalizzanti come SFP, io credo invece che vadano affrontati fin da subito e che, affrontandoli in modo il più possibile partecipato e induttivo (dai dati alla teoria e non viceversa) migliorino notevolmente la comprensione e anche l'interesse degli studenti⁹.

Al cuore di queste attività c'è anche un'altra motivazione non solo o non strettamente accademica che, pur restando spesso sullo sfondo, mi pare tuttavia sempre importante esplicitare fin dall'inizio anche con gli studenti: lavorare sulla comprensione dei testi e discorsi a scuola e all'università è anche, o prima di tutto, un impegno civile. Lo è tanto più in un'epoca storica come la nostra in cui la facilità e la velocità di creazione, diffusione e ricezione acritica di informazioni di ogni tipo, fra cui anche moltissime *fake news* (o, come si sarebbe detto un tempo, "notizie false e tendenziose"), si accompagna, forse non per caso, alla disabitudine crescente alla lettura intensiva e continua (ossia non frammentaria) dei testi¹⁰.

2. RELAZIONI LINGUA-DISCORSO-MONDO: COSTRUZIONE DEL RIFERIMENTO E USO DEGLI IMPLICITI

La costruzione enunciativa del riferimento è naturalmente sensibile al modo di produzione (unidirezionale o bidirezionale) del discorso in atto. Nelle tipiche interazioni parlate, bidirezionali e in compresenza, infatti, gli atti di riferimento possono essere

⁶ Vedremo più avanti che non è l'unica funzione, giacché esistono anche catene anaforiche non coreferenziali.

⁷ Anche la bella presentazione di Toth (2020), offerta all'interno dei webinar di INVALSIopen, si concentra sul funzionamento delle catene anaforiche e non entra troppo nel merito di come si instaurano i referenti nei testi. Sulle anafore v. anche Conte (1999, 2010a, 2010b).

⁸ Su questo aspetto v. in part. Brennan, Clark (1996).

⁹ Per alcune riflessioni più ampie sull'insegnamento della linguistica v. Calaresu (2019, 2020); Voghera *et al.* (2019); su scuola e didattica del testo scritto v. invece Palermo (2017b: 99-126).

¹⁰ V. anche Palermo (2017a). Una buona sintesi delle quattro principali modalità di lettura (esplorativa o *skimming*, selettiva o *scanning*, estensiva, intensiva) è in INVALSI (2013: 5-9). Su alcuni dei problemi posti dagli attuali formati dei testi di lettura per la scuola primaria, argomento che non sarà possibile riprendere in questa sede, v. in part. Benedettini (2012a, 2012b).

dialogicamente costruiti impegnando più turni di parola per precisare meglio il referente su cui il parlante vuol dirigere l'attenzione del destinatario (negoziazione dialogica del referente). Ciò a maggior ragione avviene quando l'interlocutore stesso manifesta difficoltà ad individuare al primo colpo il referente inteso dal parlante, come succede, ad esempio, nei tre casi seguenti rispetto a “*la Sonia*”, “*jack russell*” e “*quel film che dovevo andare a vedere con sebastian*”¹¹:

- (1) P1: (...) ah intanto ti dico una cosa # ieri m'ha- ieri sera mi ha chiamato la sonia
 P2: chi è la sonia?
 P1: la sonia_ m no # hai presente ### quella del campo giochi? (*ride*) di_ carnevale?
 P2: m_ sì
 P1: eh. # (*prosegue raccontando il contenuto della telefonata*)
- (2) BO073_ P1: (...) xxx per di di jack russell che forse mi madre che forse mi madre se ne vuole liberare
 BO021_ P2: jack russell?
 BO073_ P1: il cane
 BO021_ P2: ah
 BO073_ P1: hai presente il cane di the mask?
 BO021_ P2: sì
 BO073_ P1: quello. (*riprende a parlare del jack russell che ha in casa*)
- (3) P1: sai quel film che dovevo andare a vedere con sebastian (?) (*ride*)
 P2: quello_
 P1: sopravvissuto_ (*titolo del film*)
 P2: eh!
 P1: eh. / non ci siamo poi mica andati! (*ride e prosegue spiegando perché non ha potuto vedere il film*)

Si osservi inoltre che neanche l'uso combinato di deissi gestuale e verbale da parte del parlante per dirigere l'attenzione dell'interlocutore su un referente contestualmente visibile a entrambi, garantisce sempre al primo colpo il successo dell'atto di riferimento, come nel caso seguente, in cui due parlanti si fermano a guardare le maschere di Halloween esposte nella vetrina di un negozio:

- (4) P1: [ma ce l'ho io quella maschera lì] no quella là (*indicando sulla vetrina*) c'ho a casa//[quella là la seconda]
 P2: [quella là è la prima?]
 P1: ¡la seconda!
 P2: ¿quella in mezzo?
 P1: ¡sì!
 P2: ¿davvero?
 P1: sì/ è da qualche parte in mezzo all'armadio però ce l'abbiamo¹²

¹¹ I tre esempi di parlato reale sono discussi in Calaresu (2022b); il primo e il terzo, così come il prossimo es. (4), sono tratti da conversazioni spontanee raccolte e trascritte dai miei studenti nel 2015; in essi il simbolo # indica una pausa breve, il trattino basso l'allungamento di vocale o consonante, la barra obliqua il confine tra unità intonative diverse, le parentesi quadre sovrapposizioni. Il secondo esempio è invece tratto dal corpus KIParla (BOD2005), v. <https://kiparla.it/>.

¹² V. nota 11.

I tipici testi scritti, al contrario, in quanto forme di comunicazione unidirezionale asincrona e a distanza, non consentono questo tipo di *feedback* immediato da parte dei destinatari e richiedono, perciò, maggior cura da parte dell'autore nella selezione delle espressioni referenziali e nella dosatura degli impliciti. L'autore deve insomma provvedere da sé a una sorta di *feedback* anticipato per procura. E il lettore dovrà, a sua volta, ricostruire da sé la rete di riferimenti esterni ed interni al testo (non tutti allo stesso modo esplicitati), che per primi ne garantiscono il senso sia locale che globale, ossia, in parole povere, la coerenza.

Un bell'esempio di produzione scritta malriuscita a causa di strategie referenziali poco chiare è riportato da Zan e di Martino e riguarda, abbastanza significativamente, il testo di un problema di matematica:

- (5) *Vacanze al campeggio* (4^a primaria)
Tommaso ha deciso di passare una decina di giorni in campeggio con i suoi amici Alessio, Marco e Giovanni. Se prenderanno una tenda con 4 posti letto, allora prevedono di spendere 15 euro al giorno per l'affitto della piazzola, 18 euro a testa per i pasti e 8 euro al giorno per l'ombrellone. Quanto spendono i 4 ragazzi per stare al mare? (2017, § 3.4, cors. loro)

Osservano infatti i due studiosi:

Nel testo di questo problema c'è una ripresa anaforica poco trasparente fra il "campeggio" della prima parte e il "mare" della domanda, resa ancora più oscura dalla distanza fra le frasi in cui tali termini compaiono. Una conferma delle difficoltà che tale formulazione può causare l'abbiamo avuta nelle nostre sperimentazioni: alcuni allievi della secondaria di I grado hanno risposto "80 euro", considerando solo la spesa dell'ombrellone, che a loro parere era l'unica che riguardasse lo "stare al mare" della domanda. (2017, § 3.4)

Si noti inoltre che il mare stesso, in quanto referente, è stato introdotto per la prima volta solo in modo implicito grazie all'uso dell'espressione "(per) *l'ombrellone*" che, per ciò che sappiamo del mondo di riferimento del testo (che non abbiamo ragione di ritenere diverso dal mondo reale), è un oggetto che si usa soprattutto per stare in spiaggia e dunque al mare. Altrettanto implicita è la relazione tra il campeggio e il mare, che potremmo facilmente riassumere con lo schema concettuale (o *frame*) del "fare una vacanza al mare alloggiando in un campeggio". Non si tratta di inferenze difficili da trarre neanche per i bambini di 4a primaria per i quali il testo era stato pensato, ma è altrettanto evidente, come osservato da Zan e di Martino, che l'insieme non brilla certo per chiarezza proprio o soprattutto a causa della formulazione della domanda finale.

Tornando agli aspetti più generali, che si faccia uso di riferimenti espliciti o impliciti, si ha comunque a che fare con operazioni cognitive e metacognitive *di base* che richiedono non solo la condivisione di una certa lingua naturale (cioè un certo tipo di competenze lessicali e grammaticali) e la cooperazione del destinatario nella ricostruzione del senso del discorso in atto, ma anche l'esistenza e la disponibilità di conoscenze ritenute già condivise fra parlanti, o fra autore e lettore, sul mondo di riferimento del testo (che può essere reale o del tutto o in parte fantastico). La maggior parte degli impliciti di un testo rientra, anzi, proprio in quest'ambito, rappresentando quel "terreno comune" o *common ground* di conoscenze considerate condivise che resta sullo sfondo di un testo in forma tacita di sottinteso. E, come è stato ben evidenziato, tra gli altri, da Marina Sbisà, «[è] sempre difficile soffermare la propria attenzione sull'implicito, perché l'implicito in quanto tale è predisposto proprio per *non* essere messo a fuoco» (2007: 3, cors. suo; v. anche Sbisà, 1999; Domaneschi, Penco, 2016; Bertuccelli Papi, 2009).

Un importante corollario a tutto questo è che il rapporto fra le espressioni linguistiche usate nel testo e il tipo di mondo a cui esse fanno riferimento nelle intenzioni dell'autore pone perciò anche dei *vincoli* importanti alla libertà di interpretazione da parte dei lettori. Parafrasando Umberto Eco, potremmo dire che ogni opera è aperta solo fino a un certo punto¹³.

3. LEGGERE E COMPRENDERE: I DESCRITTORI DELLE COMPETENZE

Come anticipato nell'introduzione, è utile prendere rapidamente in esame le competenze linguistico-testuali sottese alla lettura e comprensione dei testi scritti, come proposte e riassunte dal *Quadro di Riferimento delle prove INVALSI di italiano* (INVALSI 2018). Si tratta infatti della sintesi più articolata oggi disponibile a insegnanti ed esperti e che l'INVALSI ha formulato tenendo conto delle indagini internazionali sulla lettura promosse dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement):

Ai fini dell'elaborazione della prova INVALSI di Italiano e della valutazione, si distinguono tre dimensioni costitutive della competenza complessiva di lettura: pragmatico-testuale, lessicale, grammaticale. Va tuttavia sottolineato che nel processo di comprensione del testo le competenze lessicale, pragmatico-testuale e grammaticale interagiscono fra loro e non sono facilmente e nettamente distinguibili l'una dall'altra. (INVALSI 2018: 2)

Vediamo più in dettaglio i tre tipi di competenza, seguendo lo stesso ordine originario. Per la competenza pragmatico-testuale riferita a lettura e comprensione si individuano sei descrittori specifici:

1. cogliere e tener conto dei fenomeni di **coesione testuale**, cioè dei segnali linguistici che indicano la struttura e i legami del testo, in particolare catene anaforiche, connettivi e segni di interpunzione;
2. cogliere e tener conto dell'organizzazione generale del testo (titolazione, scansione in paragrafi e capoversi, rilievi grafici, componenti specifici dei testi non continui, ecc.) e dei fenomeni locali che contribuiscono alla **coerenza testuale**: in particolare la modalità di successione e la gerarchia delle informazioni (sia nei testi continui sia in quelli non continui) e i legami logico-semantici tra frasi e tra capoversi (ad esempio legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione ecc.);
3. operare **inferenze**, ricavando informazioni lasciate implicite nel testo, pertinenti alla sua comprensione;
4. riconoscere **il tipo e il genere testuale** e fare motivate ipotesi sui destinatari del testo;
5. riconoscere **il registro linguistico e lo stile**, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali e retoriche dominanti;

¹³ Scriveva Eco nel 1990: «Nel 1962 scrissi il mio *Opera aperta*. In quel libro sostenevo il ruolo attivo dell'interprete nella lettura dei testi dotati di valore estetico. Quando scrissi quelle pagine i miei lettori si fissarono in particolar modo sull'aspetto aperto dell'intera faccenda, sottovalutando il fatto che la lettura aperta che stavo promuovendo era un'attività suscitata da (e mirante all'interpretazione di) un'opera. In altre parole stavo studiando la dialettica tra i diritti dei testi e i diritti dei loro interpreti. La mia impressione è che negli ultimi decenni i diritti degli interpreti siano stati enfatizzati» (Eco, 2004: 33).

6. valutare il testo sia dal punto di vista della **validità e attendibilità delle informazioni** (anche provenienti da diversi testi a confronto) sia dal punto di vista **dell'efficacia comunicativa**, in rapporto al destinatario e al contesto. (INVALSI, 2018: 2-3; grass. nell'originale).

I descrittori della competenza lessicale, sempre con specifico riferimento alla comprensione di lettura, sono invece sette:

1. ricavare dal contesto¹⁴ il significato di parole che non si conoscono;
2. comprendere il significato di parole afferenti a lessici specialistici (per esempio scientifico, economico, artistico, ecc.);
3. cogliere le implicazioni e le sfumature di significato delle parole in rapporto alla tipologia dei testi, allo scopo comunicativo, al contesto storico-culturale;
4. comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni;
5. riconoscere l'appartenenza di parole a determinati registri;
6. riconoscere i rapporti di significato fra le parole, quali sinonimia (anche sinonimia testuale), antinomia, iperonimia/iponimia;
7. riconoscere la particolare accezione che un termine polisemico può assumere in un testo. (INVALSI, 2018: 3)

Per la dimensione grammaticale sottesa alla comprensione del testo, infine, i descrittori sono cinque:

1. cogliere gli elementi linguistici di coesione (ad esempio connettivi, catene anaforiche) e il loro apporto alla costruzione dei significati del testo;
2. comprendere il significato dell'ordine "marcato" – cioè differente dalla convenzione abituale (soggetto, verbo, complementi) – delle parole nella frase;
3. riconoscere i valori prosodico-intonazionali, sintattici, espressivi dell'interpunzione;
4. identificare tempi, aspetti e modi verbali nelle loro specifiche funzioni pragmatiche e testuali (modalità, concordanza, messa in rilievo, ecc.);
5. riconoscere l'organizzazione gerarchica delle frasi complesse (ad esempio periodi costituiti da più frasi subordinate e coordinate). (INVALSI 2018: 3-4)

Si tratta, in generale, di concetti ben noti a chiunque si occupi di lingua e di discorso. Come già anticipato, per nessuna delle competenze viene esplicitamente menzionata la comprensione della relazione tra le espressioni lessicali e le entità e gli eventi del mondo extralinguistico a cui esse fanno riferimento. Considerando la serietà scientifica dell'INVALSI, è impossibile ritenere che tale relazione venga considerata irrilevante ai fini della comprensione del testo scritto, ed è perciò più logico ritenere che essa venga semplicemente data per scontata e implicitamente ricavabile dai diversi descrittori.

Ciò che l'INVALSI mette in primo piano è invece, come già si è detto, la rete di relazioni *interne* al testo, cioè la coesione, che appare infatti, non a caso, come primo descrittore in assoluto. Ma si noti che anche la coerenza, menzionata solo per seconda fra i descrittori, viene principalmente richiamata in termini di relazioni *interne* al testo. Infine,

¹⁴ Si osservi che, poiché si parla di *lettura* di testi, *contesto* sembrerebbe qui da intendersi soprattutto come *cotesto*.

come si è già osservato in nota 14, anche nel primo descrittore della competenza lessicale il termine *contesto* sembrerebbe da intendersi più nel senso di *co-testo* che non di contesto extralinguistico.

Notoriamente, però, dal punto di vista di chi legge o ascolta un testo, l'attesa di coerenza viene *prima* dell'attesa di coesione (Conte, 1999a; Calaresu, 2022a: 19). Vi sono infatti moltissime situazioni enunciative, non solo parlate, che forniscono esempi di discorsi poco o nulla coesi ma assolutamente comprensibili, coerenti e contestualmente adeguati per i destinatari. E, viceversa, possono esservi produzioni scritte o parlate formalmente coese ma incoerenti, e dunque insensate, come i tre esempi successivi, tratti dal lavoro sulla comprensione del testo di Oakhill *et al.* (2021: 162):

- (6) Il musicista era pronto per il concerto. Salì sul palco e raggiunse il piano che aveva escogitato per sgominare la banda.
- (7) Questo piatto con uova fritte è abbastanza semplice e richiede solo 10 minuti. Devi semplicemente pelarle e affettarle per metterle nel panino.
- (8) Il passaggio dallo sci allo snowboard era qualcosa che Dan aveva desiderato per metà stagione. Le condizioni del tempo erano state poco favorevoli, ma con la pioggia prevista avrebbe finalmente conquistato le piste in pochi giorni.

Già questi brevi esempi mostrano abbastanza bene che la coerenza: a) è un principio testuale gerarchicamente superiore alla coesione, b) mette direttamente in gioco le nostre conoscenze del mondo extralinguistico, cioè saperi non solo astrattamente linguistici e lessicali. Ad esempio, per sapere che un uovo fritto non si può pelare e affettare bisogna sapere che cos'è e come è fatto un uovo fritto, così come il sapere che la pioggia scioglie la neve, senza la quale non si può fare snowboard, poggia su un insieme di conoscenze scientifiche del mondo in cui viviamo (non abbiamo infatti alcun indizio testuale per ritenere che il mondo di riferimento di questi esempi sia un mondo diverso da quello reale). In breve, la coesione altro non è che l'insieme degli strumenti linguistici della coerenza, che non possono funzionare autonomamente da questa e senza il supporto di conoscenze condivise sul mondo di riferimento e delle capacità inferenziali necessarie per riconoscerle.

I descrittori INVALSI mettono giustamente in rilievo l'importanza, per la comprensione del testo, delle catene anaforiche, menzionandole in modo esplicito sia nell'ambito della competenza pragmatico-testuale che di quella grammaticale. Come anticipato nell'introduzione, la prima ragione d'essere di qualsiasi catena anaforica è però proprio quella di continuare a mantenere attivo il riferimento a un referente già introdotto nel testo con espressioni uguali, simili o diverse (catene anaforiche co-referenziali). E, benché ciò accada più raramente, possono anche avere quella di sfruttare la stessa espressione linguistica per instaurare un referente diverso (catene anaforiche non co-referenziali), che potrà essere identificato come tale grazie a indizi co- e contestuali, e/o a conoscenze condivise¹⁵. Se, da un lato, espressioni lessicali diverse possono riferirsi allo stesso referente (ad es. "*C'era una volta una regina che non riusciva ad avere figli. La poveretta non faceva che piangere dalla mattina alla sera*"), espressioni lessicali identiche possono, d'altro canto, riferirsi in realtà a referenti diversi (ad es. "*Il re è morto. Viva il re!*"). Osserva Conte in proposito:

¹⁵ Su continuità e discontinuità di riferimento v. Conte (2010b).

L'interpretazione del testo è una modalità di risoluzione dei problemi che implica continui aggiustamenti. La ricategorizzazione di entità linguistiche, la reinterpretazione di segmenti testuali e la riorganizzazione di inferenze sono fasi ben distinte ed essenziali di quel processo dinamico di interpretazione in cui consiste la costruzione della *coerenza* testuale. (Conte, 2010b: 276, cors. mio)

Infine, per concludere questa parte, l'INVALSI, come si è visto, giustamente menziona le catene anaforiche anche all'interno delle competenze grammaticali, giacché anche queste hanno un ruolo importante nelle relazioni referenziali lingua-discorso-mondo, pur a fronte del fatto che morfi, parole ed espressioni aventi sola funzione grammaticale sono di per sé privi di referenza, hanno cioè un significato solo procedurale e non anche concettuale¹⁶.

È, ad esempio, fondamentale la funzione e l'uso dei determinanti, in particolare articoli e dimostrativi, e perciò colpisce che non vengano espressamente menzionati anch'essi fra le competenze grammaticali più direttamente coinvolte nella lettura e comprensione dei testi. I determinanti hanno infatti la precipua funzione testuale di segnalare la continuità o la discontinuità dei referenti, la datità o la non-datità di un certo referente. Ad esempio, se anziché raccontare “*C'era una volta un re che aveva tre figli. Un giorno il re li convocò e disse ...*”, dicessimo o scrivessimo: “*C'era una volta un re che aveva tre figli. Un giorno un re li convocò e disse ...*”, qualsiasi italofono, anche in età prescolare, immediatamente penserebbe a due re diversi, e ciò solo grazie alla presenza dell'articolo indeterminativo davanti alla seconda occorrenza di *re*¹⁷.

4. LE ESERCITAZIONI SUL TESTO SVOLTE CON GLI STUDENTI DI SFP

In questa parte proverò a descrivere nella forma più sintetica possibile le attività svolte durante due esercitazioni sul testo, segnalando subito che l'ordine delle attività non è casuale ma frutto ragionato delle esperienze per prova ed errore degli ultimi sei anni circa¹⁸. Mi dilungherò maggiormente sulle attività della prima esercitazione, cercando soprattutto di evidenziarne la *ratio*. Per ragioni di spazio, prenderò qui in considerazione solo due dei testi usati, quelli su cui si è concentrata la maggior parte delle attività.

Può essere utile fornire prima anche un rapido schizzo della classe tipo di queste esercitazioni. La maggior parte degli studenti proviene da licei psico-pedagogici e, per sua stessa ammissione, ha di solito scarsa o scarsissima consapevolezza linguistica e metalinguistica, competenze grammaticali esplicite piuttosto basse e, dichiaratamente, anche poca passione per la lettura, benché tutto ciò appaia in contrasto con la motivazione – questa, sì, dichiaratamente altissima – per la professione di maestro/a di scuola primaria¹⁹.

Di norma, queste esercitazioni sul testo si svolgono in due giornate diverse, in due incontri di un'ora e mezza ciascuno. Nelle lezioni immediatamente precedenti, sono già

¹⁶ Su questa differenza v. in part. Wilson (2016) e Carston (2016).

¹⁷ Tomasello (2003: 209-211) riporta i risultati di una serie di studi sull'acquisizione della referenza che mostrerebbero che la capacità di distinguere la datità o non datità di un referente veicolata dall'uso di articoli determinativi vs indeterminativi può collocarsi già fra i 3-4 anni.

¹⁸ Gli studenti sono divisi in due gruppi di ca. 40/50 studenti, il primo, AL, coordinato e seguito dalla collega Elena Favilla, il secondo, MZ, da me. La maggior parte delle attività e dei testi usati nelle esercitazioni sono concordati prima con la collega. Quanto segue fa tuttavia diretto riferimento a quanto da me svolto negli ultimi anni con i gruppi MZ. Tranne che per l'a.a. 2020/21, si tratta di attività svolte in presenza.

¹⁹ O, perlomeno, può apparire in evidente contrasto a me e a molti della mia generazione.

state introdotte in modo generale le nozioni di referente, coerenza e coesione, spesso usando esempi di testi *volutamente* incoerenti e abbastanza coesi, come alcune filastrocche per bambini. Nelle esercitazioni si lavora invece su brevi testi coerenti (e completi) di tipo narrativo: due favole (riadattate) di Fedro, *Il lupo e l'agnello* e *La rana e il topo*, che riporto sotto²⁰, un breve articolo di cronaca e altri testi di vario tipo a seconda degli anni e del tempo a disposizione. Nella seconda esercitazione di quest'anno, ad esempio, si sono discussi anche due brevi testi (uno completo e uno no) che sono proposti come attività di lettura da un noto manuale per la scuola primaria²¹.

1) *Il lupo e l'agnello*

Un grosso lupo ed un giovane agnello, spinti dalla sete, erano giunti allo stesso ruscello. Più in alto si fermò il lupo, molto più in basso a valle ci si mise l'agnello.

Allora quel furfante, spinto dalla sua sfrenata golosità, cercò un pretesto per litigare. «Perché - disse - intorbidi l'acqua che sto bevendo?». Timorosamente l'agnello rispose: «Scusa, come posso fare ciò che tu mi rimproveri? Io bevo l'acqua che passa prima da te». E il lupo, sconfitto dall'evidenza del fatto, disse: «Sei mesi fa hai parlato male di me». E la bestiola ribatté: «Ma io sei mesi fa non ero ancora nato!». Il lupo, arrabbiatissimo: «Allora fu tuo padre a parlare male di me». E subito gli saltò addosso e in quattro e quattr'otto lo divorò.

I prepotenti calpestano i deboli con falsi pretesti. Chi è dalla parte del giusto talvolta non può nulla contro chi è più forte.

2) *La rana e il topo.*

Un topo, per poter attraversare più facilmente un corso d'acqua, chiese ad una rana: «Non è che potresti aiutarmi? Da solo non riesco ad attraversarlo, il fiume. Aiutami, rana, ti prego!». Questa accettò e legò con un filo le zampe anteriori del topo ad una delle sue zampe posteriori. Quando furono arrivati in mezzo al fiume, la rana, tradendo la parola data, si tuffò sott'acqua e si trascinò dietro il sorcio, che annegò. Morto il sorcio, venne a galla il suo corpicino e ondeggiava sui flutti. Un nibbio che volava adocchiò la preda, si lanciò verso il corpo del topo e lo afferrò, portandosi via anche la rana che vi era legata.

Una brutta fine la fece quindi anche la perfida che col tradimento aveva tolto all'altro la vita.

I testi di lavoro vengono caricati negli spazi condivisi online solo il giorno prima dell'esercitazione, e gli studenti possono lavorarci sopra usando stampe cartacee o dispositivi attrezzati anche per la scrittura su testi.

Di seguito, per dare maggiore uniformità alla descrizione delle attività, userò per lo più il presente.

²⁰ Per il testo latino con trad. it. a fronte v. Fedro (2021: 92-95, 280-281). Nelle versioni da noi riadattate, Elena Favilla ed io abbiamo cercato di inserire, dove possibile, anche vari tipi di frasi marcate, importanti per la fase finale dell'esercitazione che chiede agli studenti di individuare i confini delle diverse frasi usate nel testo e il riconoscimento delle loro caratteristiche (modalità, complessità, marcatezza, ecc.). Quest'anno tuttavia io ho preferito assegnare tale compito al solo lavoro individuale degli studenti, per poter dedicare un po' più di tempo al problema delle domande di comprensione del testo, di cui si dirà più avanti.

²¹ Sono due testi che ho rapidamente mostrato e commentato anche nella relazione orale a Salerno, ma che non potranno essere presi in considerazione qui per ragioni di spazio.

4.1. *Le attività*

La prima esercitazione si apre riprendendo in modo più puntuale il concetto di referente e i tipi di mondo che possono essere messi in gioco da un testo. I possibili tipi di referente sono operativamente distinti in due grandi classi:

- referenti *extra-testuali*, individuabili nel mondo esterno al discorso e a loro volta distinguibili in: (a) *entità animate*, ad es. persone o animali, ma anche esseri immateriali come divinità ed esseri fantastici (nel caso di mondi fantastici), ecc.; (b) *entità non animate*, ad es. oggetti, parti di oggetti, luoghi, ecc.; (c) *entità astratte*, per es. concetti, nomi di sensazioni, ecc. (*la giustizia, la fame, il dolore*, ecc.);
- referenti *testuali*, creati dal e nel testo stesso, ad es. *eventi ed entità verbali* che il discorso stesso crea e nomina o che semplicemente incapsula e riassume. Non vengono mai anticipati i casi che gli studenti dovranno poi trovare da soli nei testi delle favole (ad es., fra gli altri, “*un pretesto per litigare*”, “(sconfitto da) *l’evidenza del fatto*”, “(tradendo) *la parola data*”, ecc.).

L’esercitazione vera e propria comincia una volta conclusa questa parte introduttiva e solo a questo punto chiedo agli studenti di procedere con una prima lettura silenziosa e individuale de *Il lupo e l’agnello*.

I. *Coerenza e mondo di riferimento*

Non appena conclusa la lettura silenziosa, chiedo loro se il testo ha senso e può essere perciò definito coerente e, una volta ottenuta la risposta, che in questo caso non pone particolari problemi, ne pongo un’altra: *A che tipo di mondo fa riferimento questo testo? È in realtà con questa domanda che comincia il vero e proprio lavoro più in profondità sul testo. Gli studenti danno infatti di solito per prima una risposta abbastanza generale (“non è il mondo reale”, “è un mondo fantastico”²²), ma vengono sollecitati a motivare via via meglio le risposte in base alle prove o agli indizi forniti dal testo. Ciò porta infine a risposte più precise del tipo “è un mondo fantastico perché gli animali parlano e si comportano come noi umani, ma per tutto il resto si tratta del mondo reale che conosciamo”. Si tratta infatti di un mondo in cui se si ha sete si cercano luoghi con l’acqua da bere, dove i corsi d’acqua scorrono dall’alto in basso e non viceversa, ecc.*

II. *Individuazione dei referenti*

A questo punto la domanda successiva è: *Di quanti e quali referenti si parla?* Lavorando da soli o con i vicini di banco, gli studenti hanno a disposizione una decina di minuti circa per individuare nel testo la *prima occorrenza* di ogni referente, cerchiando oppure quadrettando l’espressione linguistica specifica a seconda che si tratti di un referente extratestuale oppure testuale. Gli studenti si ritrovano così ad affrontare un primo problema, cioè le diverse relazioni di significato fra una serie di espressioni interrelate di uno stesso testo. Si tratta di relazioni che sono abituati a gestire in quanto parlanti ma di cui di solito non sono troppo consapevoli e per le quali ancora non hanno una terminologia precisa a disposizione. Gli unici termini a loro già noti sono *sinonimi* e *contrari*, e questa attività sul testo sarà anche l’occasione per apprendere i nomi di altre relazioni di significato, per es. *parte-intero* (meronimi e olonimi), *categoria generale-esemplare*

²² D’ora in poi, tra parentesi, in corsivo e tra virgolette esemplificherò in modo riassuntivo, a mo’ di esempio, alcuni commenti e domande degli studenti stessi.

specifico (iperonimi e iponimi), schemi tipici e copioni (*frames* e *script*, v. Domaneschi, Penco, 2016: 6-11), ecc. Tale terminologia tecnica sarà comunque fornita durante la successiva discussione a classe intera, solo dopo cioè che gli studenti hanno già notato da soli che è spesso la presenza di queste relazioni di significato a segnalare la co-referenzialità testuale di certe espressioni lessicali.

La discussione che segue la ricerca dei referenti si rivela sempre piuttosto partecipata e non scontata, e quindi sempre interessante anche per me e non solo per gli studenti. Sono tre i punti della favola su cui di solito ci sono più dubbi e più soluzioni diverse: lo statuto referenziale dell'acqua (“*L'acqua che bevo' è o no un nuovo referente? e ha o no lo stesso referente di 'acqua che passa prima da te?*”) e delle espressioni “a valle” e “sei mesi fa” (“*si può parlare in questi casi di referente?*”). Per quanto riguarda il primo, gli studenti riconoscono benissimo il legame associativo con “(lo stesso) ruscello”, benché all'inizio solo alcuni siano in grado di porre il problema in modo chiaro e preciso (“*non è un referente nuovo, ma la frase relativa fa venire il dubbio che non si parli di tutta l'acqua del ruscello, ma solo di una sua parte o quantità specifica?*”). Per quanto riguarda invece “a valle”, locuzione preposizionale qui con valore avverbiale, essa non può instaurare di per sé un vero e proprio referente. Alcuni studenti però giustamente osservano che la presenza stessa del nome *valle* evoca comunque un'immagine spaziale, e dunque ritaglia, per quanto in modo vago o non preciso, una certa porzione di mondo, potenzialmente opponibile a “a monte”²³. L'espressione però si limita a designare una posizione spaziale in relazione a un'altra (anch'essa relativamente indefinita) e non l'identifica in modo preciso e assoluto. Questo è comunque il punto su cui ho più spesso l'impressione che gli studenti non restino del tutto convinti – il che è interessante perché mostra il grande potere semantico dei nomi, in quanto categoria lessicale. Infine, l'espressione temporale “sei mesi fa” è già assai meno vaga e problematica: è un'espressione deittica che contiene un numero cardinale da interpretarsi contestualmente in modo abbastanza univoco²⁴; può consentire riprese successive anche di tipo sostitutivo (ad es. “*a quel tempo?*”), ma non consente la pronominalizzazione (con pronomi di 3a persona tonici o clitici, oppure con pronomi dimostrativi), che è una delle proprietà linguistiche più significative delle tipiche espressioni referenziali.

Riporto in Figura 1 l'esito finale di questa attività, le linee tratteggiate segnalano sia i referenti implicitamente e parzialmente introdotti dal *frame* del ruscello, sia l'espressione di tempo; i contorni rettangolari azzurri segnalano referenti testuali e quelli a nuvoletta categorie referenziali più ampie che inferenzialmente rimandano a referenti specifici già precedentemente introdotti.

Alla fine della discussione gli studenti sanno di aver individuato da soli una serie di rapporti di significato testualmente rilevanti, a cui potranno d'ora in poi dare anche un nome più preciso, e hanno avuto modo di constatare che esistono situazioni su cui non è facile dare soluzioni troppo nette. Questo tipo di attività sull'individuazione dei referenti consente anche di osservare che non sono le singole parole a instaurare referenti ma specifici gruppi di parole, ovvero sintagmi, e che l'uso o l'assenza di determinanti svolge un ruolo fondamentale²⁵.

²³ V. anche il quesito posto nel 2010 su entrambe le locuzioni al magazine *Lingua italiana* della Treccani in https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/lessico/lessico_129.html.

²⁴ L'espressione non richiede una lettura rigidamente letterale, del tipo “sei mesi fa esatti a partire da oggi”, ma individua comunque in modo abbastanza preciso un certo periodo di tempo e non un altro. Sull'uso vago di espressioni numeriche v. in part. Voghera (2020) e Bazzanella (2011).

²⁵ Su questo v. anche Calaresu (2020: 38, nota 16). L'idea originaria di questo specifico tipo di esercitazioni era nata, ormai molti anni fa, anche o proprio per il fatto che, in sede di esame, la maggior parte degli studenti continuava erroneamente a indicare come antecedenti ed anafore solo i singoli nomi e non l'intera

Figura 1. Individuazione della prima occorrenza dei referenti

Il lupo e l'agnello (Fedro, riadattata)

Un grosso lupo ed un giovane agnello, spinti dalla sete, erano giunti allo stesso ruscello. Più in alto si fermò il lupo, molto più in basso a valle ci si mise l'agnello. Allora quel furfante, spinto dalla sua sfrenata golosità, cercò un pretesto per litigare. «Perché - disse - intorbidi l'acqua che sto bevendo?» Timorosamente l'agnello rispose: «Scusa, come posso fare ciò che tu mi rimproveri? Io bevo l'acqua che passa prima da te». E il lupo, sconfitto dall'evidenza del fatto, disse: «Sei mesi fa hai parlato male di me». E la bestiola ribatté: «Ma io sei mesi fa non ero ancora nato!». Il lupo, arrabbiatissimo: «Allora fu tuo padre a parlare male di me». E subito gli saltò addosso e in quattro e quattr'otto lo divorò.

prepotenti calpestanto i deboli con falsi pretesti. Chi è dalla parte del giusto talvolta non può nulla contro chi è più forte.

Si passa quindi alla successiva attività che serve anche per ragionare su un'ulteriore manifestazione testuale degli impliciti, i cosiddetti soggetti sottintesi, che è anche l'unica di cui gli studenti sanno già qualcosa. Benché solo *en passant* per mancanza di tempo, ci sarà modo di osservare anche i diversi piani enunciativi di un testo (ad es. presenza di discorsi riportati in modo diretto), ma, coerentemente con un approccio induttivo, niente di ciò viene anticipato prima agli studenti.

III. Soggetti sottintesi

Gli studenti hanno a questo punto a disposizione qualche altro minuto per rintracciare e segnare la presenza di tutti i soggetti sottintesi presenti nella favola, usando il simbolo \emptyset per quelli di terza persona e una stellina per quelli di prima e seconda (che, tecnicamente, "sottintesi" non sono²⁶). Una volta fatto ciò e confrontati e commentati i risultati, diventa loro più evidente il *person-shift* testuale dalle terze alle prime e/o seconde persone singolari, che si riferiscono, a seconda dei casi, al lupo o all'agnello e che, in questo testo, si ritrovano solo all'interno dei discorsi riportati fra virgolette²⁷.

IV. Catene anaforiche

Si passa così finalmente all'attività che conclude e per molti versi compendia questa prima giornata di esercitazione. Gli studenti hanno di nuovo una decina di minuti per cerchiare tutte le espressioni, comprese di eventuali soggetti impliciti, riferite a uno specifico referente, in questo caso l'agnello. Riporto l'esito finale in Figura 2 sotto, dove sono quadrettate anziché cerchiare le anafore situate su livelli enunciativi diversi rispetto a quello della vera e propria narrazione.

Anche in questo caso, i termini tecnici (*anafore* e *catene anaforiche*) vengono da me forniti solo al momento del confronto dei risultati e della discussione finale a classe intera. Va osservato che le espressioni di 1^a e 2^a persona (*io, tu*) nel loro uso contestuale primario sono *deittiche* e non anaforiche, ma nei discorsi riportati in modo diretto all'interno di un

espressione sintagmatica che li conteneva, ragion per cui ho cominciato da allora a dar più spazio anche a riflessioni più puntuali sia sui referenti che sui determinanti che li accompagnano.

²⁶ V. in part. Calaresu (2018: 42-45).

²⁷ Sui "salti indicali" della persona o *person-shift* v. Calaresu (2022a: 103-130).

testo diventano anch'esse soggette a una normale risoluzione *anaforica*, poiché hanno il loro antecedente nel testo citante e non più nel contesto esterno del discorso in atto.

Figura 2. *La catena anaforica riferita all'agnello*

Il lupo e l'agnello (Fedro, riadattata)

Un grosso lupo ed **un giovane agnello**, spinti dalla sete, **erano giunti** allo stesso ruscello. Più in alto si fermò il lupo, molto più in basso a valle **ci si mise** l'agnello. Allora quel furfante, spinto dalla sua sfrenata golosità, cercò un pretesto per litigare. «Perché - disse - **★ intorbidi** l'acqua che sto bevendo?» Timorosamente **l'agnello** rispose: «Scusa, come **★ posso** fare ciò che tu **mi** rimproveri? **lo** bevo l'acqua che passa prima da te». E il lupo, sconfitto dall'evidenza del fatto, disse: «Sei mesi fa **★ hai parlato** male di me». E **la bestiola** ribatté: «Ma **io** sei mesi fa non **ero** ancora nato!». Il lupo, arrabbiatissimo: «Allora fu **tuo** padre a parlare male di me». E subito **gli** saltò addosso e in quattro e quattr'otto **lo** divorò. I prepotenti calpestanto **i deboli** con falsi pretesti: **Chi è dalla parte del giusto** talvolta non può nulla contro chi è più forte.

Solo a seguito del confronto dei risultati e della discussione fornisco agli studenti il nome specifico dei diversi tipi di rapporti anaforici (anafore basate sulla ripetizione, totale o parziale, e sulla sostituzione; anafore sintattiche, semantiche e pragmatiche; anafore associative e valutative; incapsulatori). L'individuazione della catena anaforica del lupo sarà, a questo punto, un lavoro da farsi per conto proprio a casa.

Nella seconda giornata di esercitazione ci si esercita usando il testo della seconda favola, e le attività si svolgono più rapidamente in due sole fasi: a) individuare i referenti, b) individuare la catena anaforica relativa alla rana (o, nel caso, del topo). Anche stavolta ad ogni attività segue confronto e discussione, ma saranno ora gli studenti stessi a definire i diversi tipi di anafora individuati.

V. *La verifica della comprensione di un testo*

Questa parte delle attività si concentra sul problema della verifica della comprensione dei testi, prendendo in considerazione, seppur non in modo sistematico, anche il caso dei bambini. L'attività comincia con l'osservazione critica e il commento a due brevi testi di lettura in un manuale di 5a primaria, dove gli autori hanno inserito alcune poche domande di comprensione, quasi tutte problematiche e non del tutto convincenti. Terminata la discussione, si riprende il testo de *La rana e il topo* e si ragiona insieme, a classe intera, su una possibile decina di domande aperte di diverso tipo, come le seguenti:

1. Quanti referenti sono menzionati almeno una volta nel testo? [per i bambini: quanti personaggi e quante cose?]
2. Che tipo di essere vivente è il nibbio?
3. In che momento della giornata si svolge la storia?
4. Perché il topo chiede aiuto alla rana per attraversare il fiume?
5. Il topo sa nuotare? Sa almeno stare a galla?
6. Perché il topo vuole attraversare il fiume?
7. Perché la rana accetta di aiutare il topo?
8. Perché la rana a un certo punto si tuffa andando giù sott'acqua?

9. Chi è «*la perfida*»? E in che senso e perché fa «*una brutta fine*»?
10. Quale è «*la parola data*», ed è stata data da CHI a CHI?

Per le prime due domande, a cui gli studenti hanno in realtà già risposto durante le fasi precedenti, si ragiona soprattutto sul modo in cui si potrebbe fare un'attività sui referenti con i bambini della primaria. Ad esempio, una forma facile di verifica consisterebbe nel far fare un disegno della storia, da cui dovrebbe già emergere se hanno capito e individuato i principali "personaggi" della storia e in che contesto si muovono. Per la storia del lupo e l'agnello ci si aspetterebbe, ad esempio, che i bambini li disegnino ai bordi di un corso d'acqua e che il lupo sia raffigurato un po' più in alto rispetto all'agnello. Nel caso ciò non risultasse dal disegno, si può chiedere al bambino stesso in che direzione scorre l'acqua del suo disegno, verificando così se ha colto e capito questo aspetto importante della storia (e del mondo). Un altro modo indiretto per verificare se i bambini hanno colto i referenti più importanti della storia è quello di chiedere loro di preparare una lista di tutto ciò che serve per fare una rappresentazione teatrale della storia.

Le successive domande aperte sulla favola della rana e il topo, hanno invece, chiaramente, l'obiettivo di mettere in primo piano gli impliciti e la capacità di fare inferenze sensate e pertinenti. Chiedo perciò agli studenti di esplicitare la catena logica del ragionamento che li porta a dare una risposta piuttosto che un'altra, fornendo le prove e gli indizi forniti dal testo stesso. Ciò ci consente anche di valutare la pertinenza maggiore o minore delle diverse inferenze possibili. Per esempio, il fatto che la storia si svolga sicuramente di giorno (dei tre animali coinvolti, almeno uno, il nibbio, è un animale solo diurno) non è particolarmente rilevante ai fini della storia, mentre lo è che un topo non sopravvive sott'acqua lo stesso tempo che può starci un anfibio come la rana, oppure che il nibbio sia un carnivoro che può evidentemente cibarsi sia di carcasse che di animali vivi. È, anzi, proprio quest'ultima l'inferenza più importante per capire il finale della storia, ed è una tipica inferenza-ponte (*bridging inference*, v. Clark, Bargarter, 2004: 28-29).

L'obiettivo finale di tutte queste domande aperte sulla favola è soprattutto quello di imparare a distinguere fra:

- a) ciò che il testo stesso dice in modo esplicito, oppure non dice esplicitamente ma comunque *implica* logicamente (inferenze legittimate e anche obbligatorie);
- b) tutto ciò che ciascuno di noi può più o meno fantasiosamente immaginare o supporre ma che il testo di per sé *non* dice né esplicitamente né implicitamente, e quindi *non legittima* (ad es., qualsiasi spiegazione sul perché il topo voglia attraversare il fiume non sarebbe legittimata dal testo: è, nell'economia della storia in esame, un'informazione non rilevante e indisponibile ai lettori). Un altro obiettivo, strettamente correlato a questo, è, naturalmente, quello di mettere in luce tutte le conoscenze scientifiche del mondo che ci consentono di trarre inferenze pertinenti per la comprensione della storia.

5. PER CONCLUDERE: INTERPRETARE, IPER-INTERPRETARE, SOTTO-INTERPRETARE

Tirando le fila di quanto discusso e osservato fin qui, per comprendere un testo è importante imparare a leggerlo in quanto *testo*, giacché anche per poter dire se è coerente e che cosa globalmente vuol dire bisogna considerarlo nella sua unitarietà e non per frammenti isolati. Come si è già osservato all'inizio, la libertà di interpretazione non è mai illimitata e ogni testo coerente pone dei vincoli alle licenze interpretative dell'ascoltatore o del lettore. Uno dei vincoli più importanti è dato dal tipo di mondo a cui fa riferimento il testo stesso (ad esempio, mondo reale vs mondo fantastico). Capire che mondo è

presupposto e implicitato nel testo mette direttamente in gioco anche o soprattutto le nostre conoscenze scientifiche del mondo, che sono una parte fondamentale delle conoscenze spesso dette enciclopediche. Sono tuttavia proprio queste conoscenze basiche o di default sul mondo (per esempio i normali rapporti di causa-effetto) che, essendo date del tutto per scontate, restano più spesso sottintese, cioè non dette ma comunque presupposte.

La comprensione di un testo mette sempre necessariamente in gioco l'interpretazione personale e uno degli obiettivi delle attività descritte era anche, come si è detto, quello di imparare a distinguere fra informazioni implicite e pertinenti, di contro a contributi interpretativi personali che in vario modo vanno *oltre* il testo stesso. In parte confermando il sospetto di Eco, già visto in nota 13, molti studenti sembrerebbero esser stati più spesso abituati a praticare l'interpretazione creativa personale che non quella più "filologica" o rispettosa dei contenuti effettivi del testo. Ho avuto talvolta l'impressione che un certo numero di studenti, una volta spinti a una lettura intensiva del testo, tenda a sovrainterpretare, non tenendo abbastanza conto o sottovalutando i vincoli posti dal testo. Ad esempio, alla domanda sul perché la rana si sia tuffata sott'acqua facendo così annegare il topo, una studentessa ha fornito, proprio quest'anno, una risposta a suo modo acuta e caritatevole a discolpa della rana ("*Potrebbe aver visto arrivare il nibbio e d'istinto si è immersa*"), che è tuttavia in aperto contrasto con il testo stesso che, proprio su questo punto, fornisce un solo indizio, tanto breve quanto inequivocabile, attraverso l'anafora valutativa "la perfida", come giustamente ha subito osservato in risposta un'altra studentessa. Non è possibile dilungarci ora su questo specifico aspetto del testo, ma esso pone anche un altro tipo di problema o vincolo più generale, e cioè che l'unico "testimone" attendibile per una storia dichiaratamente inventata è di norma l'autore stesso. Come ho commentato io stessa alla prima studentessa, se la storia della rana fosse accaduta davvero, la sua giustificazione compassionevole della rana non potrebbe essere scartata *a priori* in un eventuale processo alla rana, come invece è necessario fare in sede di analisi testuale della favola, nella versione da noi usata.

O ancora, per fare solo un ultimo esempio, relativo stavolta alla domanda sul momento della giornata in cui si svolge la storia, un'altra studentessa, pur concordando che la presenza del nibbio implica che l'azione avvenga di giorno, ha tuttavia osservato che in teoria la morte del topo avrebbe anche potuto risalire alla notte precedente, non sapendo noi lettori per quanto tempo la rana si è tenuta il topo legato alla zampa. Anche qui si tratta di un'osservazione teoricamente corretta, ma del tutto inutile e costosa ai fini della favola, giacché non c'è ragione per pensare che la rana si trascini dietro per ore il corpicino senza vita del povero topo e non cerchi di slegarlo prima (il testo lascia anzi supporre che tutto avvenga in tempi piuttosto ravvicinati) e – come si è osservato sopra – non si tratta di una storia vera di cui un giudice deve ricostruire la trama tenendo conto di tutte le possibilità e i cavilli teorici.

Per concludere, è per tutte queste ragioni che, ai fini della verifica della lettura e comprensione del testo, sembrerebbe importante prevedere, più che batterie di domande a scelta chiusa, una serie di domande aperte che abituino e spingano gli studenti a discutere sui testi, indentificando i referenti cruciali (non solo i tipici "personaggi", o protagonisti) e riconoscendo e distinguendo inferenze:

- a) necessarie, pertinenti e direttamente legittimate dal testo in modo più o meno esplicito;
- b) non necessarie anche se teoricamente possibili;
- c) arbitrarie, che portano spesso a iper-interpretazione, o anche a veri e propri travisamenti di vario tipo.

È quindi particolarmente importante e formativo inserire sempre non solo domande a cui si possa rispondere «Questo il testo *non* lo dice, ma è logicamente ricavabile per questa e questa ragione, ed è (o non è) fondamentale per la comprensione dell'insieme», ma anche domande a cui si *debba* rispondere: «Questo il testo *non* lo dice né lo implica in alcun modo», acquisendo la consapevolezza che agendo e interpretando altrimenti si creerebbe in realtà un *altro* testo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (2011) (in collaborazione con R. Pugliese e E. Strudsholm), *Numeri per parlare. Da 'quattro chiacchiere' a grazie mille*, Laterza, Roma-Bari.
- Beccaria G. L. (a cura di) (1994), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino.
- Benedettini C. (2012a), *Il libro di lettura che non c'è: una proposta che va controcorrente*, in <https://www.yumpu.com/it/document/view/16002725/claudia-benedettini-il-libro-di-lettura-che-non-ce-una-proposta-che->.
- Benedettini C. (2012b), “Il libro di testo nella scuola elementare di ieri e di oggi,” in Marrone G. (a cura di), *Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 197-229.
- Bertuccelli Papi M. (2009), “Implicitness”, in Verschueren J., Östman J. O. (eds.), *Key Notions for Pragmatics*, Benjamins, Amsterdam, pp. 139-162.
- Brennan S. E., Clark H. H. (1996), “Conceptual pacts and lexical choice in conversation”, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 6, pp. 1482-1493.
- Calaresu E. (2018), “Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto”, in Calaresu E., S. Dal Negro S. (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Studi AIItLA, Officinaventuno, Milano, pp. 39-64: <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA6/calaresu.pdf>.
- Calaresu E. (2019), “Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti”, in Nuzzo E., Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, AIItLA, Officinaventuno, Milano pp. 29-45: http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA9/003_Calaresu.pdf.
- Calaresu E. (2020), “Insegnare la linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare?”, in Sansò (a cura di), pp. 31-48.
- Calaresu E. (2022a), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pacini, Pisa.
- Calaresu E. (2022b), “Metaknowledge polar-questions as dialogic triggers for Topic-Comment constructions”, in Voghera M. (ed.), *From speaking to grammar*, Peter Lang, Bern, pp. 227-268.
- Carston R. (2016), “The heterogeneity of procedural meaning”, in *Lingua*, 175/176, pp. 154-166.
- Clark H. H., Bangerter A. (2004), “Changing Ideas about Reference”, in Noveck I. A., Sperber D. (eds.), *Experimental Pragmatics*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 25-49.
- Conte M.-E. (1999a), “Coerenza testuale”, in Conte (1999b), pp. 29-45.

- Conte M.-E. (1999b), “*Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*”, Edizioni dell’Orso, Alessandria.
- Conte M.-E. (2010a), “Anafore nella dinamica testuale”, in Conte (2010c), pp. 251-268.
- Conte M.-E. (2010b), “Discontinuità nei testi”, in Conte (2010c), pp. 269-277.
- Conte M.-E. (2010c), *Vettori del testo. Pragmatica e semantica fra storia e innovazione*, in Venier F., Proietti D. (a cura di), Carocci, Roma.
- Di Sano S. (2008), “Lo sviluppo del riferimento”, in Barbieri M. S, Di Sano S. (a cura di), *Lo sviluppo della competenza pragmatica. Problemi e metodi*, Liguori, Napoli, pp. 17-82.
- Domaneschi F., Penco C. (2016), *Come non detto. Usi e abusi dei sottintesi*, Laterza, Roma-Bari.
- Eco U. (2004 [1990]), *Interpretazione e sovrainterpretazione*, Bompiani, Milano.
- Fedro (2021), *Favole*, a cura di E. Mandruzzato, testo latino a fronte, Rizzoli, Milano.
- INVALSI (2013), *Quadro di riferimento della prova di italiano. La prova di italiano nell’obbligo di istruzione*:
https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano_obbligo_istruzione.pdf.
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*:
https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf.
- Oakhill J., Cain K., Elbro C. (2021 [2015]), *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Ed. it. a cura di Cataldo M. G., Carocci, Roma.
- Palermo M. (2017a), “Le competenze di italiano: il ruolo della scuola e dell’università”, in *Le parole e le cose*, 28/02: <https://www.leparoleelecose.it/?p=26455>.
- Palermo M. (2017b), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Sansò A. (a cura di), *Insegnare Linguistica: Basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Atti del 53° Congresso della Società di Linguistica Italiana (SLI), Università dell’Insubria, 19-21 settembre 2019, Officinaventuno, Milano:
<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liii-congresso-sli-como-2019/>.
- Sbisà M. (1999), “È implicito. Allora è importante”, in *Italiano & oltre*, 14, 1, pp. 16-25:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-1999-n.-1.pdf>.
- Sbisà M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
- Tomasello M. (2003), *Constructing a language*, Harvard University Press, Harvard.
- Voghera M. (2020), “Quando i numeri non contano”, in D’Achille P., Marazzini C. (a cura di), *I numeri dell’italiano e l’italiano dei numeri*, Firenze, 16/17/18 marzo 2018, Edizioni della Crusca, Firenze, pp. 107-119.
- Voghera M., Buoniconto A., Sammarco C. (2020), *Modelli di insegnamento della linguistica generale: riflessioni e proposte*, in Sansò (a cura di), pp. 51-66:
https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2021/01/004_Voghera_Buoniconto_Sammarco_Atti_SLI_LIII_Insubria.pdf.
- Wilson D. (2016), “Reassessing the conceptual-procedural distinction”, in *Lingua* 175/176, pp. 5-19.
- Zan R., Di Martino P. (2017), *Insegnare e Apprendere Matematica con le Indicazioni Nazionali*, Giunti (ebook), Firenze.

RISORSE ON LINE

Toth Z. (2020), *Di che cosa parliamo? Alla ricerca di un referente nel testo*, in webinar formativi di INVALSIopen, trasmesso in streaming il 10/12/2020:

<https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/italiano/webinar-formativi-italiano/>.

Webinar formativi in *Percorsi e Strumenti INVALSI* / Italiano:

<https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/italiano/webinar-formativi-italiano/>.