

**LEGGERE PER CAPIRE, CAPIRE PER SCRIVERE
DALLA LETTURA DEI TESTI
ALLA SCRITTURA DI SINTESI**

A cura di
Paola Marinetto, Augusto Campagnolo,
Paola Iannacci, Walter Paschetto

ILD | ITALIANO
LINGUADUE



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 PER CAPIRE, CAPIRE PER SCRIVERE
DALLA LETTURA DEI TESTI
ALLA SCRITTURA DI SINTESI**

Atti del corso di formazione per insegnanti e studenti di laurea magistrale.
Riflessioni intorno ai corsi OFA sulla comprensione del testo e ai corsi di scrittura.
Università degli Studi di Padova, a.a. 2019/2020 e 2020/2021.

A cura di
Paola Marinetto, Augusto Campagnolo,
Paola Iannacci, Walter Paschetto

INDICE

| | |
|---|-----|
| Introduzione Leggere per capire, capire per scrivere <i>Paola Marinetto</i> | 5 |
| I. Le premesse teoriche | |
| Il testo come intreccio di gerarchie <i>Angela Ferrari</i> | 29 |
| Le relazioni di composizione testuale <i>Luciano Zampese</i> | 42 |
| Plurivocità, polifonia e opacità dei testi <i>Carlo Enrico Roggia</i> | 65 |
| II. Tra teorie scientifiche e didattica applicata | |
| Competenze di accesso all'università: dalla comprensione del testo alla scrittura di sintesi <i>Augusto Campagnolo</i> | 82 |
| Individuare la polifonia nei testi espositivi-argomentativi: quando il capovero aiuta <i>Paola Marinetto</i> | 109 |
| L'enunciato: unità comunicativa minima in prospettiva didattica <i>Paola Iannacci</i> | 130 |
| III. Proposte didattiche per le classi della scuola secondaria | |
| Il riassunto nella scuola secondaria di primo grado <i>Augusto Campagnolo, Paola Iannacci</i> | 148 |
| Il riassunto al biennio <i>Walter Paschetto</i> | 170 |

INTRODUZIONE.

LEGGERE PER CAPIRE, CAPIRE PER SCRIVERE

*Paola Marinetto*¹

1. PREMESSA

La presente monografia nasce entro l'ambito e nello spirito del Giscel² Veneto, che si pone da molti anni come snodo tra la ricerca scientifica e la didattica. Nel nostro specifico le occasioni sono state più d'una. La prima è stata il desiderio di rispondere alle richieste di aggiornamento professionale degli insegnanti su un argomento, come il riassunto, che, pur essendo presente da sempre nella scuola italiana, va rivisto/aggiornato sul piano didattico, anche in relazione alle nuove norme per gli esami di stato conclusivi della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

La seconda occasione è stata la richiesta da parte dell'università di Padova di coprire due insegnamenti: i corsi OFA sulla comprensione del testo³ (cfr. Marinetto, 2020a, 2020b) e i corsi sulla scrittura di sintesi⁴.

Ci siamo trovati così a riflettere sul riassunto e sulla comprensione del testo a vari livelli di scolarità: a livello di scuola secondaria inferiore e superiore cui il corso di formazione è stato rivolto⁵; a livello universitario⁶, dal momento che i corsi OFA sono rivolti a studenti del primo anno con debiti nel test iniziale, mentre l'esame di scrittura può essere collocato dagli studenti nel loro piano di studi anche oltre il primo anno.

Abbiamo formato un gruppo di studio e di lavoro sui temi della comprensione e del riassunto (strettamente collegati tra loro) formato dalle persone che, oltre ai relatori del corso, firmano gli articoli della presente monografia e che, nel corso di formazione (che si è svolto da gennaio a aprile 2021 per complessivi 4 incontri costituiti da una parte teorica e un laboratorio), hanno svolto il ruolo di esercitatori.

Preliminarmente agli incontri del corso di formazione, abbiamo messo a punto un percorso didattico sul riassunto, calibrato su due livelli di scolarità: terza classe secondaria di primo grado e prima/seconda classe del biennio. Questo percorso è stato sperimentato in alcune classi, pur con tutti i limiti connessi alla perdurante situazione di pandemia, cioè

¹ Università degli Studi di Padova.

² Il Giscel (Gruppi di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) si è costituito nel 1975 all'interno della Società Linguistica Italiana per "studiare i problemi teorici e sociali dell'educazione linguistica nell'ambito della scuola", e ha nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975) il suo manifesto programmatico. Il Giscel nazionale si articola e si realizza nelle diverse organizzazioni regionali.

³ Nell'anno 2019-2020 Augusto Campagnolo e Paola Marinetto hanno condotto i corsi OFA in complessive 7 classi.

⁴ Nell'anno 2020-2021 Augusto Campagnolo e Paola Marinetto hanno tenuto i corsi OFA in 2 classi e, assieme a Paola Iannacci, i corsi sulla scrittura in complessive 3 classi. Nell'anno 2021-2022 si è aggiunto un nuovo corso sulla scrittura di sintesi, tenuto da Walter Paschetto.

⁵ Ai due gruppi di insegnanti si sono aggiunti anche studenti di laurea magistrale che erano orientati verso l'insegnamento a quel livello di scolarità.

⁶ Si veda su questo l'articolo di Campagnolo in questa monografia.

solo parzialmente con didattica in presenza e prevalentemente attraverso didattica a distanza⁷.

Le applicazioni didattiche del percorso, gli aggiustamenti e le riflessioni che ne sono derivate, si possono leggere nei due articoli di Campagnolo-Iannacci e Paschetto, riferiti rispettivamente alla secondaria di primo e di secondo grado.

2. PERCHÉ IL RIASSUNTO: RIFLESSIONI DI CARATTERE EPISTEMOLOGICO

Il riassunto è importante: gli insegnanti più attenti lo sanno. È il principale strumento di verifica della comprensione, ma è contemporaneamente un aiuto e un sostegno alla comprensione⁸; non è un'attività riproduttiva, ma un compito che richiede un alto livello di elaborazione, dalla capacità di distinguere fra informazioni più importanti e meno importanti alla capacità di riprodurre, condensandole, le informazioni selezionate. Eppure nella scuola ha avuto fortune alterne, nonostante gli studiosi della mente⁹ più accreditati e i linguisti si siano a più riprese pronunciati in suo favore. Nel panorama italiano, nel 1999 Dario Corno parlava di 'scrittura per capire'¹⁰, ma sul riassunto scriveva fin dagli anni '80¹¹. Anche il gruppo di lavoro coordinato da Domenico Parisi, sostanzialmente costituito da psicologi e linguisti, che rifletteva sull'educazione linguistica a partire da ricerche sul linguaggio, si occupò del riassunto, sempre a partire dalla comprensione come condizione ritenuta indispensabile¹².

Ancora negli anni '80 Corno suggeriva di concentrarsi sulla scrittura di sintesi come 'unica risposta possibile' per l'inizio di un *curriculum* efficace sulla scrittura e collegava il riassunto alla didattica della comprensione, osservando che in entrambe le operazioni (riassunto e comprensione) è necessario stabilire il 'fuoco', il nucleo informazionale centrale di un testo e, per farlo, vengono richiamate alla mente strutture di alto livello in modo da poter affrontare selettivamente le informazioni.

⁷ Le classi coinvolte nella sperimentazione sono state: due classi terze della secondaria di primo grado di Padova e Mel Valsugana (insegnanti Giuseppe Branciforti e Giovanna Isma) e una seconda di Malo (insegnante Roberta Zorzi); una classe seconda di secondaria di secondo grado di Padova (insegnante Walter Paschetto). In tutte le classi sperimentali il percorso ha avuto inizio da attività riguardanti la comprensione del testo e, attraverso varie tappe, si è concretizzato nella stesura di riassunti diversificati e, in un certo senso, progressivi.

⁸ Si vedano su questo le riflessioni che risalgono ormai alla fine degli anni '80 di Adriano Colombo *et al.* (1989) e Ambel (2006). Una bella ricerca del Giscel Campania in Colombo, Pallotti (2014) indaga la comprensione di un testo tratto da manuale scolastico in tre modi: risposte a un questionario, riscrittura sintetica e riscrittura integrata (dalla lettura di altri testi sull'argomento). La riscrittura sintetica sembra restituire un maggior numero di nodi tematici rispetto al questionario, e ancor più positivi sembrano i risultati dopo la riscrittura integrata.

⁹ Non è casuale che gli autori di uno dei modelli più noti e studiati delle operazioni di riassunto fossero rispettivamente uno psicologo e un linguista, Kintsch e van Dijk. Secondo i due studiosi, il lettore trasforma le informazioni veicolate dalla lingua attraverso delle operazioni cognitive che rispondono a tre macroregole: cancellazione, generalizzazione, costruzione, arrivando a individuare la macrostruttura del testo, necessaria sia per comprendere, sia per riassumere.

¹⁰ Corno (1999). Corno aveva già tradotto, con Graziella Pozzo, diversi articoli di studiosi di area anglosassone, traduzione che era apparsa in Corno, Pozzo (1991).

¹¹ I primi articoli di Dario Corno risalgono agli anni '80. Per una bibliografia completa si veda lo stesso Corno (1987).

¹² Il modello a cui si riferivano era quello elaborato dal gruppo, che indagava soprattutto gli aspetti cognitivi della comprensione dei testi, ossia le connessioni della mente quando deve operare oltre la frase. Le operazioni che venivano considerate erano (almeno) tre: la costruzione della rete strutturale, di quella esplicativa e di quella scopistica. Il riassunto veniva ritenuto possibile se era avvenuta la ricostruzione della gerarchia degli scopi dell'autore del brano. Si veda sul riassunto De Vescovi, Miceli (1979).

Tuttavia la rilevanza delle informazioni (o salienza, concetto più ampio, che include anche aspetti di rilevanza psicologica) non è evidente: necessita, per essere individuata, dei riferimenti concettuali adeguati e di una certa maturità cognitiva¹³. Solo dopo aver operato a livello di focalizzazione è possibile cancellare l'informazione ritenuta irrilevante o ridondante e poi generalizzare e ri-costruire il testo su un piano più alto di astrazione. Si tratta dunque di un'attività tutt'altro che riproduttiva o passiva e che, come affermano tutti gli studiosi, non essendo totalmente innata, è insegnabile e deve essere insegnata.

Il punto è questo: la scuola italiana insegna a riassumere? E soprattutto: come insegna a riassumere? E ancora: vi sono dei modelli della comprensione come processo complesso che possano servire da riferimento per la didattica?

È certo che la scuola italiana richiede sia la competenza delle operazioni di sintesi a livello cognitivo, sia il riassunto come prodotto. Le richieste sono dirette, quando viene richiesto il riassunto di un brano, ma anche veicolate attraverso molti modi indiretti, che vanno in primo luogo dall'attività di studio, dove è necessario trattenere nella mente una macrostruttura dei testi da studiare, alla richiesta di forme di scrittura per così dire 'spurie', continue o non continue, dove però il punto di partenza è l'operazione di sintesi (parafrasi esplicative o interpretative, appunti, schemi...).

Siamo dunque partiti dalla convinzione che insegnare a riassumere sia molto importante a livello cognitivo e che le operazioni del riassunto siano strettamente legate a quelle che caratterizzano la comprensione. Il nostro obiettivo era di individuare e mettere a fuoco una didattica esplicita su tale argomento, che potesse aiutare l'elaborazione profonda del testo e condurre dalla microstruttura alla macrostruttura attraverso operazioni esplicite e sottoponibili ad attività di metacognizione.

3. LE RICHIESTE ISTITUZIONALI

Il decreto ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017 riformava le modalità di svolgimento dell'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e nel 2018 si svolgeva il primo esame di stato riformato. Dopo la seconda annualità, però, la situazione pandemica portava alla temporanea sospensione delle prove scritte. Il vivace dibattito che era nato attorno alla riforma si è placato, per lasciare il posto ad altri problemi urgenti e immediati, ma già era stata avanzata, da parte degli insegnanti, una maggior richiesta di aggiornamento in materia.

Il gruppo di lavoro, presieduto da Luca Serianni, che vedeva al suo interno, oltre a membri provenienti da ambiti diversi, un altro linguista, Massimo Palermo, si avvaleva delle analisi della linguistica nel mettere in luce l'importanza della pratica del riassunto in tutti e tre gli anni della secondaria di primo grado. Serianni, che in più occasioni aveva affermato di considerare il riassunto una pratica importante, dichiarava apertamente di riformare l'esame conclusivo con l'obiettivo di riformare l'insegnamento, per l'effetto retroattivo che le mete hanno sui percorsi che le precedono¹⁴.

Al riassunto infatti veniva riconosciuta non solo un'importanza primaria nello sviluppo di abilità e competenze linguistiche, ma anche una centralità nell'attivare capacità

¹³ Lerida Cisotto, a partire da studi di area anglosassone, condusse nel 1995 una ricerca sulle capacità del riassunto in studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, mettendone in luce le diverse strategie, legate ad aspetti evolutivi. Per i riferimenti bibliografici si veda Cisotto (2006).

¹⁴ Si vedano, ad esempio, le dichiarazioni nell'intervista di Ilaria Venturi a Serianni in *la Repubblica* del 18/09/2017: *La svolta di Mister italiano. "Dalle medie alla maturità meno temi e più riassunti"* : https://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita_meno_temi_e_piu_riassunti_-175793181/.

cognitive, in particolare la capacità di comprensione di un testo e la gerarchizzazione delle informazioni. Nel *Documento di orientamento della prova di italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*, che accompagnava il decreto, non si parlava solo di riassunto, ma di riscritture in senso lato, delle quali si fornivano degli esempi: la riscrittura parafrastica per allargamento, la riscrittura riassuntiva per riduzione, la riscrittura con selezione delle informazioni e la riscrittura plurima per sintesi sempre più stringenti.

Giusto un anno dopo, la nota ministeriale n. 3050 dell'ottobre 2018 forniva anche le indicazioni per l'esame conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado. Le tracce per la prova di italiano erano tre, e due di queste (la tipologia A, *Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano* e la tipologia B, *Analisi e produzione di un testo argomentativo*), includevano al loro interno, nel primo caso, la richiesta di riassumere un testo letterario e, nel secondo caso, di riassumere il contenuto e gli snodi del testo proposto come base dell'argomentazione. La richiesta era dunque, in generale, di riassumere un testo di partenza, naturalmente dopo averlo letto e compreso.

Come per l'esame conclusivo del primo ciclo, la situazione pandemica ha interrotto il procedere della riflessione e del dibattito, anche in questo caso piuttosto vivace.

La commissione presieduta da Luca Serianni intendeva dunque riproporre con maggior forza il riassunto tra le pratiche scolastiche, anche se il riassunto era già presente nella scuola sia nella pratica didattica, sia come richiesta istituzionale: le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 4 settembre 2012 ponevano tra gli obiettivi di apprendimento della classe quinta della scuola primaria «rielaborare testi (ad esempio parafrasare e riassumere un testo, trasformarlo, completarlo)» e della classe terza della secondaria di primo grado «scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici». Le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018, che nascevano sullo stimolo di diverse indicazioni internazionali, nell'ambito specifico che stiamo considerando confermavano gli obiettivi precedenti.

Dunque nella scuola il riassunto è presente per tradizione e ribadito con forza a livello istituzionale.

Ancora una volta però ci si chiede se queste indicazioni siano divenute didattica esplicita e diffusa, o se invece, nella maggior parte delle situazioni, possa valere ancora l'osservazione delle Dieci tesi: «la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare capacità di discorrere a lungo su un argomento [...] e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi»¹⁵, o più precisamente se il riassunto, anche se ora maggiormente presente rispetto al '75, consista ancora in una pratica incontrollata, come denunciava Maurizio Della Casa nel 2012.

Gli insegnanti sono in grado e intendono pensare, seguire e controllare un percorso didattico strutturato a tappe che abbia come obiettivo chiaro il riassunto (inteso come prodotto di scrittura frutto di un processo che parte dalla comprensione del testo)?

4. LA COMPRESIONE E IL RIASSUNTO

Strettamente legata al riassunto è la comprensione, che è anche alla base di qualsiasi attività intenda svolgere uno studente che deve affrontare testi scolastici di tutte le discipline, considerando che la scuola italiana, a differenza di quella di tradizioni diverse, si basa prevalentemente sullo studio teorico e scarsamente, invece, su attività laboratoriali che potrebbero fornire altre fonti e modalità di comprensione e apprendimento. Ma la comprensione diventa centrale soprattutto per la persona come cittadino che sia in grado

¹⁵ Tesi VII, C: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

di leggere giornali, comprendere dibattiti politici, interpretare e decodificare slogan sempre più demagogici e sommari, crearsi un'idea autonoma distinguendo tra le informazioni vere e quelle false dei media¹⁶.

Si tratta, dunque, di un problema centrale della scuola, ma certo è un problema, per citare Lucia Lumbelli¹⁷.

Indagini internazionali¹⁸, che dovrebbero mettere in allarme sulla competenza di comprensione degli studenti italiani, vengono, nei fatti, assai poco prese in considerazione (o sono il punto di partenza per riflessioni nostalgiche su una scuola selettiva che non esiste più¹⁹) e l'unica realtà che (applicando all'Italia le indagini PISA) tenta di centrare il problema, l'INVALSI²⁰, con i suoi quesiti che tendono a misurare la comprensione, è più fonte di polemiche che motore di una presa di coscienza.

I problemi sono troppo importanti e troppo generali per essere affrontati in questa sede²¹, ma, per rimanere nel nostro ambito, possiamo affermare con forza che senza una preliminare comprensione, non vi sarà riassunto adeguato di un testo. Sembra un'osservazione ovvia, però, a ben guardare, la didattica esplicita sul riassunto, quella che conosciamo nella scuola e che si può individuare anche dai manuali scolastici, sembra non cogliere questo punto, limitando prevalentemente le attività finalizzate al riassunto ad operazioni linguistiche di superficie.

Noi siamo partiti da questa certezza: per insegnare a riassumere, è necessario insegnare a comprendere. La scuola, in genere, non ha una didattica specifica mirata sulla comprensione e insegna a riassumere (dove lo fa) senza tener conto della comprensione e, soprattutto, senza essere in grado di individuare e sostenere, quando ve ne sia bisogno, i processi che portano alla comprensione.

Dell'amplessissima ricerca psico-cognitiva sulla comprensione ricordo qui solo alcuni passaggi fondamentali, utili come premessa al nostro lavoro:

- si legge in maniera sequenziale, una frase alla volta;
- si inizia a comprendere solo se si possiede un'adeguata competenza lessicale e sintattica, ma tali competenze sono la base solo per la prima fase della comprensione;

¹⁶ L'OCSE indica tale competenza con il termine di “*literacy*”, intendendo con tale termine «*la capacità di lettura utile a ciascun individuo per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società*».

¹⁷ Lumbelli (2009) raccoglie precedenti scritti e traccia un quadro della comprensione che tiene conto di approcci diversi, in particolare della psicologia e della linguistica.

¹⁸ Le indagini OCSE PISA, riguardanti la maggior parte dei paesi del mondo, sono iniziate nel 2000 e, ogni 3 anni, hanno verificato e verificano le competenze di lettura, di matematica e di scienze nei quindicenni (età considerata come riferimento per il termine della scuola dell'obbligo). L'ultima indagine pubblicata è quella del 2018, essendo ancora in fase di esecuzione quella del 2021, rinviata a causa della pandemia.

¹⁹ Rimando all'ampio dibattito fra esperti (ma diventato ben presto mediatico) che si è svolto dopo la *Lettera dei 600* del 4 febbraio 2017. Una sintesi delle tappe e un'analisi delle diverse posizioni si possono trovare in De Sanctis e Fiorentino (2018).

²⁰ Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Al suo interno, il SNV (Servizio nazionale di valutazione) assicura la verifica degli apprendimenti negli ambiti di italiano e matematica. Per informazioni più dettagliate si consulti il *Quadro di riferimento di italiano*: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf. L'ultima rilevazione INVALSI pubblicata, effettuata dopo il lungo periodo di DAD, dà risultati ancora più allarmanti sulle competenze di comprensione del testo. Si veda su questo la presentazione dei risultati in <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>. È ancora in fase di somministrazione ed elaborazione la prova del 2022.

²¹ Un lucido articolo di sintesi, riferito però solo al periodo precedente al 2010, è quello scritto da Daniela Bertocchi (2010), poi ripubblicato, dopo la morte dell'autrice, in Bertocchi (2015: 141-157). La studiosa, partendo dai risultati alle prove INVALSI, formula anche delle proposte didattiche analitiche che centrano efficacemente i problemi individuati.

- nella mente le frasi si connettono fra loro e si collegano alle conoscenze già presenti nell'enciclopedia mentale del lettore, creando, periodo per periodo e, di seguito, capoverso per capoverso, una rappresentazione parziale chiamata microstruttura;
- per creare tali rappresentazioni parziali di un testo ci si avvale (oltre che del lessico e della sintassi) ancora di elementi linguistici, in particolare di quelli che aiutano a operare i collegamenti, ossia la morfologia, i connettivi e le anfore, presenti nel testo in misura diversa e a volte (soprattutto i connettivi) non presenti;
- nel caso di assenza dei connettivi, le operazioni di tipo inferenziale (comunque presenti in tutti i passaggi del processo di comprensione) sono richieste più massicciamente²², sostituiscono completamente la decodifica linguistica e creano dei 'ponti'²³;
- nel progredire della lettura, le decisioni di chiudere una microstruttura vengono prese riproducendo nella mente quella cesura semantica che il testo presenta e che viene segnalata, nel testo, dal cambio di sotto-tema e talvolta, dalla presenza di capoversi;
- si decide, sempre in modo non consapevole e nel corso della lettura, cosa conservare e cosa eliminare perché considerato secondario (sembra che i cattivi lettori chiudano troppo velocemente le microstrutture e sopprimano male le informazioni secondarie perché non collegano adeguatamente);
- più si procede nella lettura (ossia più frasi si connettono), meno si resta legati alla superficie linguistica del testo;
- se il testo è lungo e le microstrutture diventano numerose, si pone ancora lo stesso problema, quello di eliminarne alcune, arrivando così alla macrostruttura del testo;
- la macrostruttura si allontana dalla superficie della lingua, perché è il frutto di successive focalizzazioni ed eliminazioni;
- durante tutto il processo di comprensione si utilizzano conoscenze già presenti nella mente, che vengono individuate dagli studiosi sotto forma di schemi di tipo generale²⁴; la ricchezza e la complessità degli schemi aiutano una buona comprensione del testo;
- il progressivo allontanamento dalla lingua di superficie porta a individuare strutture sempre più astratte che possono venir rappresentate attraverso uno schema del testo, che ne mantiene le informazioni più importanti e mette in secondo piano le altre. Per utilizzare la metafora del testo come un albero rovesciato, ne mantiene il tronco ed elimina rami e foglie;
- la comprensione si considera avvenuta solo alla fine di tutto il processo, quando il testo ha subito, nella mente del lettore, l'adeguata gerarchizzazione e può venir riformulato sotto forma di riassunto lineare o rappresentato/visualizzato in uno schema;

²² Prandi (2020), parla di ipocodifica e ipercodifica della lingua.

²³ Lumbelli (2009: 11), citando una ricerca sperimentale di Kintsch e Keenan, ricorda come la "versione implicita" di una coppia di frasi richieda, per essere compresa, maggior tempo di elaborazione rispetto alla sua forma esplicita.

²⁴ Nelle formulazioni più recenti, Kintsch parla di modello situazionale (la situazione che un lettore si costruisce sia sulla base di un testo sia della propria conoscenza ed esperienza precedente), che consente di dare un'interpretazione semantica al testo, interagendo con la rappresentazione dei significati delle frasi. Tale modello, certamente applicabile ai testi narrativi, sembra che si possa estendere anche ai testi argomentativi ed espositivi, «diventando un concetto centrale della teoria di apprendere dai testi». Si veda su questo concetto Lumbelli (2009: 24).

- il nuovo testo, sia che prenda una forma linguistica continua, sia che venga rappresentato sotto forma di uno schema, deve mantenere e riprodurre le relazioni logiche del testo di partenza. In qualche caso può anche rendere esplicite relazioni logiche che nel testo di partenza rimanevano implicite.

Che cosa arriva nella didattica reale di questi studi? Esistono programmi di intervento didattico che ne tengano conto?

Di questi studi, in realtà, anche se in modo diverso e privilegiando correnti diverse di pensiero, si avvalgono sia le prove messe a punto dal gruppo De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti (2013) che sono prevalentemente mirate sui testi narrativi, riguardano la scuola primaria e hanno come obiettivo di individuare specifici disturbi della comprensione, sia i test INVALSI, rivolti invece a tutta la popolazione scolastica italiana e che, sotto forma di domande a risposta chiusa e, più raramente, a risposta aperta univoca o articolata, cercano di coprire tutta la zona della comprensione. Si tratta in ambedue i casi di prove di tipo criteriale, che distinguono i diversi aspetti e li sondano separatamente.

Su un altro versante, Lucia Lumbelli si concentra sugli aspetti inferenziali della comprensione, mirando a renderli consapevoli, ossia richiamando alla mente i processi che si svolgono inconsapevolmente e non correttamente, in particolare le inferenze di collegamento (*brindging inference*), allo scopo di stimolare un'auto-correzione nel lettore.

Gli insegnanti dove si collocano sia rispetto agli studi scientifici, sia rispetto alle proposte cui si accennava in precedenza?

Naturalmente la risposta non può che essere differenziata, ma forse, in generale potremmo dire che:

- solo una piccola parte degli insegnanti conosce gli studi teorici;
- gli insegnanti che si avvalgono delle prove del gruppo De Beni, Cornoldi, Carretti, Meneghetti a livello di scuola primaria lo fanno con lo scopo prevalente o esclusivo di individuare disturbi di comprensione;
- i lavori di Lumbelli sono i meno conosciuti, anche perché sono rimasti prevalentemente in ambito teorico²⁵;
- le prove INVALSI, generalizzate su tutto il territorio italiano, sono considerate (con maggior o minor fastidio e con adesione diversificata) prevalentemente valutative, mentre non ne viene colto, in genere, l'aspetto formativo, ossia la possibile e auspicabile ricaduta sulla didattica²⁶.

Si tratterebbe quindi di pensare ad una didattica svincolata dalla valutazione (che peraltro nelle prove Invalsi risulta ambigua, dal momento che non è chiaro agli insegnanti verso quale obiettivo tale valutazione sia rivolta, se solo ad acquisire informazioni sugli studenti o piuttosto ad acquisire informazioni sulle scuole).

Andrebbe dunque sgombrato il campo dagli equivoci, e pensato/suggerito/studiato un percorso di aggiornamento per gli insegnanti che mirasse a mettere a punto una didattica della comprensione del testo e del riassunto (che ne è parte integrante, o meglio, che condivide con la comprensione tutta la prima parte del processo).

Questo è l'obiettivo che noi ci siamo posti, nel nostro ambito limitato, nel momento in cui pensavamo ad un aggiornamento rivolto agli insegnanti.

²⁵ Nel 2019, anno della morte della studiosa, è apparso per la Giunti il volume, rivolto alla scuola primaria, scritto da Cardarello, Lumbelli che dava una veste didattica ad una parte delle riflessioni scientifiche. Uno studioso che ha cercato di rendere applicative le riflessioni di Lumbelli è Adriano Colombo. Si veda, tra l'altro, il manualletto ricco di spunti pratici, a partire dagli studi teorici, *Leggere. Capire e non capire*, 2002.

²⁶ Cfr. ad esempio, la ricerca di Rocca (2021).

5. IL RUOLO DEGLI SCHEMI E IL TESTO ESPOSITIVO

Nel processo di comprensione vi sono tre ‘attori’: l’autore, che costruisce il testo utilizzando il suo specifico stile e lo organizza secondo la sua gerarchia e le relazioni logiche tra le parti; il lettore che, integrando attraverso la sua enciclopedia personale ciò che legge, ri-costruisce la gerarchia e le relazioni logiche che l’autore ha voluto esprimere; il testo che ha una natura e delle caratteristiche che guidano nella comprensione, e, a volte, può accadere anche che la ostacolino²⁷.

È assai diverso comprendere un testo narrativo rispetto a uno espositivo o argomentativo e si sa che anche la conoscenza/individuazione del tipo di testo²⁸ guida verso la comprensione.

I *testi narrativi* sono i primi testi di lettura (o di ascolto, nella prima infanzia) e vengono compresi con maggior facilità: gli studiosi hanno ampiamente chiarito che questo avviene perché esistono nella nostra mente degli schemi che ne guidano la comprensione²⁹. A partire dall’intuizione dello schema delle storie³⁰ è stata individuata una “grammatica delle storie” che ha avuto ed ha ancora, per certi aspetti, molte e ricche applicazioni didattiche³¹ anche nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria. Negli anni ’70 del Novecento lo strutturalismo individuava una struttura, un modello, uno scheletro narrativo applicabile alle narrazioni: ogni storia semplice inizia con un’ambientazione e dei personaggi, poi avviene un fatto imprevisto e il protagonista, in base ai suoi scopi, agisce per riportare la situazione in equilibrio. I nessi tra le ‘categorie’ o ‘slot’ delle storie sono prevalentemente di tipo causale e temporale e si organizzano in una struttura gerarchica³².

Su questa linea lavora Dario Corno, di cui voglio ricordare due importanti contributi sul riassunto di testi narrativi, il primo pubblicato nel 1987, il secondo nel 1999, che sono significativi della penetrazione nella cultura italiana della letteratura di area anglosassone sul tema. In ambedue le riflessioni lo studioso utilizza un *corpus* di riassunti prodotti da studenti di terza media, di due favole di Rodari tratte dalla raccolta “*Favole al telefono*”. L’obiettivo è, in ambedue i casi, di individuare le macroregole che guidano il processo di comprensione e di scrittura di sintesi. I criteri di analisi sono però diversi: nel primo caso l’analisi parte dalla divisione della favola in sequenze e dalla loro titolazione. Le operazioni di focalizzazione, cancellazione, generalizzazione (parziale e globale), integrazione e costruzione vengono individuate nei riassunti in relazione alle diverse sequenze. Nel secondo lavoro, invece, le stesse operazioni vengono individuate in relazione allo schema narrativo sottostante alla favola. L’idea di Corno è quella che il riassunto è un test molto adatto ad individuare i processi di comprensione e che tale comprensione si può considerare avvenuta quando del testo si è individuata la macrostruttura. Gli strumenti scientifici che lo studioso utilizza sono però diversi: solo nel secondo caso Corno fa

²⁷ Lumbelli (1989) parla di “identità ostacolata”, individuando sette nodi di incomprendimento. Tali nodi possono venir colti da un lettore esperto solo attraverso un’analisi a rallentatore del proprio processo di comprensione.

²⁸ Secondo alcuni studiosi ciascun tipo di testo risponde a domande astratte che ne condizionano l’organizzazione informativa. Per quanto riguarda il testo narrativo, si tratta sostanzialmente di “Chi ha fatto cosa quando” (agente, azione, tempo). Si veda su questo Andorno (2003).

²⁹ Naturalmente non è possibile dar conto della bibliografia che riguarda gli schemi. Ricordiamo però che le prime intuizioni risalgono a Bartlett (1932). Di seguito il concetto generale di schema si è specializzato in *frame* (Minsky, 1975), *copione* o *script* (Shank, Abelson, 1977). Un’utile sintesi si trova in Levorato (2000).

³⁰ Il primo articolo sullo schema delle storie è di Rumelhart (1975).

³¹ Non possiamo dimenticare *La grammatica della fantasia* di Gianni Rodari dove, partendo dall’analisi delle fiabe del formalista russo Vladimir Propp, si proponevano “le carte del Propp”, che consentivano di creare e modificare storie “giocando” con le fondamentali funzioni delle fiabe di magia.

³² Anche in questo settore, in cui sarebbe difficile citare correttamente l’amplessissima bibliografia, un riferimento utile può essere l’intermediazione di Levorato (2000).

riferimento allo schema del testo, e specificamente a uno schema narrativo, trattandosi di due favole.

Il *testo descrittivo* sembra rispondere alle domande astratte “che cosa è, dove, rispetto a che cosa (tema, posizione, *relatum*)”. Le sequenze principali di questo tipo di testo avranno dunque la funzione di rispondere a tali domande e si porranno in primo piano, costituendo le caselle principali di uno schema globale del testo³³.

Anche il *testo argomentativo* presenta uno schema globale, un’ossatura a livello astratto che ne caratterizza la natura, e che, molto schematicamente, si può individuare in tesi, argomento/i, regola generale, cui si possono aggiungere altri “slot” da saturare: l’antitesi, la riserva, la ripresa della tesi, la confutazione dell’antitesi, la fonte...³⁴.

Il *testo espositivo*, che ha una forte valenza didattica, dal momento che riguarda la lingua dei manuali per lo studio (e anche una forte valenza sociale, dal momento che, assieme all’argomentativo, costituisce il tipo testuale prevalente nei saggi e negli articoli di quotidiani e settimanali), parte da un’asimmetria tra chi scrive e chi legge. L’autore del testo, a vario titolo, si pone lo scopo di insegnare, spiegare, aggiungere informazione. Per sua natura quindi il testo espositivo ha l’obiettivo di costruire nella mente del lettore una struttura corretta, guidandolo anche per mezzo di esempi e generalizzazioni, introduzioni, conclusioni e brevi riepiloghi, e ricorrendo non massicciamente all’implicito. Nonostante questo, è un testo che presenta un alto livello di difficoltà per vari motivi: tratta in genere argomenti astratti e poco noti al lettore; manca di una struttura “forte”, intendendo con tale espressione la possibilità di individuarne uno schema, come è possibile fare, invece, per i testi narrativo, argomentativo e descrittivo cui si è accennato sopra. In questo tipo di testo, proprio per la mancanza di uno schema globale, è fondamentale la divisione in unità testuali, le cui relazioni non sono prevalentemente di tipo temporale e causale (come nei testi narrativi), ma di altro tipo. Per comprenderlo ed individuarne la macrostruttura è fondamentale capire la gerarchia delle informazioni e le relazioni logiche tra le parti, che, se talvolta riguardano tempo e causa, sono però prevalentemente di tipo compositivo: motivazione, conclusione, confronto, generalizzazione, specificazione...³⁵. Altrettanto importante è la progressione dei temi (che dev’essere chiara e graduale) e, di conseguenza, risultano centrali, anche a tale scopo, la scansione in paragrafi o capoversi (che segnalano i sotto temi), la progressione tra questi e il tema generale. Importante anche la segnalazione della sua struttura attraverso particolari “strumenti” come i titoli, le sottolineature, gli elenchi puntati...³⁶ In prospettiva gerarchica risulta centrale anche la scelta della punteggiatura che ne sostiene e sottolinea, più che in altri tipi di testo, l’articolazione semantica³⁷.

6. L’UNIVERSITÀ E LA SCRITTURA

Diversamente da altri sistemi universitari³⁸, la didattica della scrittura nelle università italiane risale solo agli inizi degli anni ’90, anche nelle facoltà umanistiche. Questo avviene come conseguenza dell’individuazione delle difficoltà nella scrittura che si cominciavano

³³ Si veda la nota 28.

³⁴ Il riferimento scientifico di base è Lo Cascio (1991 e 2009). Si veda anche Cignetti (2011). Per l’aspetto didattico (riferito al livello universitario) si vedano Ruggiano (2019) e Rossi, Ruggiano (2015).

³⁵ Ferrari (2014: 269).

³⁶ Cisotto (2006: 111) chiama questi elementi ‘*tecnologia del testo*’.

³⁷ Concludendo una ricerca durata tre anni e raccogliendo anche scritti precedenti, il gruppo coordinato da Angela Ferrari pubblica nel 2018 *La punteggiatura italiana contemporanea*, che sancisce il ruolo comunicativo-testuale della punteggiatura italiana.

³⁸ Si veda Serafini (1982).

a percepire in quegli anni. In precedenza, la competenza di scrittura era data per scontata, sull'onda della tradizione che vedeva un'università riservata alla classe medio-colta di studenti in uscita dai licei³⁹.

A partire da quegli anni, però, i corsi di scrittura nelle università, pur entrando nel curriculum di studi, sono stati curati secondo modalità diversificate. Riferisco qui quanto risulta dalla teorizzazione e dall'esperienza di Maria Teresa Serafini, nel corso di laurea in Scienze della Comunicazione dell'università di Torino negli anni accademici 1992-93 e 1993-94.

Serafini, affermando già nel 1993 che l'università era tenuta a fornire un insegnamento esplicito sulla scrittura e che l'insegnante di scrittura doveva avere una formazione complessa «al momento non impartita in Italia da appositi corsi a livello universitario» coordinava un progetto in cui gli «istruttori» erano scelti da ambiti molto diversi: docenti di scuola secondaria con lunga esperienza; insegnanti-ricercatori; aggiornatori; linguisti redattori di dizionari; un *technical writer* di una grande azienda. Questo *team* di istruttori venne coordinato dalla stessa Serafini attraverso una serie di seminari in cui ciascuno metteva a frutto la propria esperienza professionale e si confrontava con gli altri, creando una certa omogeneità tra laboratori diversi. Gli istruttori tennero poi i laboratori, a frequenza obbligatoria, agli studenti divisi in piccoli gruppi (25-30 studenti), affiancando le lezioni frontali del corso, cui vennero dedicate circa 60 ore complessive⁴⁰.

Dagli anni '90 del secolo scorso ad oggi il problema della scrittura degli studenti universitari è divenuto più pressante e soggetto a riflessioni e critiche di ogni genere e molti sono gli articoli che vi si riferiscono⁴¹.

Dal 2019 è in corso il progetto UniverS-ITA, che vede la collaborazione delle università «Alma Mater Studiorum» di Bologna, di Macerata, di Perugia per Stranieri e di Pisa e che si concluderà nel 2022/2023. Si tratta di un'ampia ricerca, condotta su un campione rappresentativo di almeno 3000 studenti appartenenti alle diverse università, che ha lo scopo (attraverso testi formali e informali) di tracciare un profilo esaustivo dell'italiano scritto degli studenti universitari. Condurrà alla creazione di un *corpus* che verrà studiato da un punto di vista sociologico, ma servirà anche a progettare interventi didattici mirati. È il lavoro più ampio e coordinato fino ad oggi e si spera che possa portare risultati scientifici, ma anche che abbia una ricaduta sulla didattica.

A tutt'oggi però, il problema rappresentato dalla didattica della scrittura rivolta agli studenti universitari viene affrontato diversamente dalle varie università e presenta un panorama vasto e complesso. Al suo interno si inserisce la nostra riflessione, che si focalizza, però, solo su un segmento che non è, tuttavia, poco significativo nell'economia generale: la comprensione del testo e la capacità di riassumerlo.

L'importanza del riassunto anche nell'ambito universitario è messa in luce chiaramente da Giuliana Fiorentino (2020). La studiosa, dopo aver ribadito le richieste di scrittura di sintesi da parte dell'università, sia ampie sia circoscritte, riporta i risultati di una ricerca da lei condotta nel corso di Linguistica generale in Scienze della Comunicazione

³⁹ Illustre eccezione, ancora una volta, Tullio de Mauro che, alla metà degli anni '80, organizzava all'università di Roma «La Sapienza» il seminario «*Leggibilità e comprensibilità dei testi. Tecniche di scrittura*», nel quale si formarono anche i redattori del mensile *Due parole*, rivolto ai lettori deboli. Sui testi ad alta leggibilità, si veda Piemontese (1996).

⁴⁰ Per approfondire l'impianto e l'organizzazione dei corsi cfr. Serafini (1993 e 1994) sulle scritture universitarie.

⁴¹ Intendo citare un articolo, perché tecnico e dettagliato, di Brusco, Lucisano, Salerno, Sposetti (2014). Gli autori mettono in luce elementi di fragilità negli scritti di studenti che accedono alla laurea magistrale in Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione all'università della Sapienza nell'anno accademico 2011-2012: scarsa coerenza, mancanza di progettazione, difficoltà nell'organizzazione dei paragrafi, lessico generico o improprio.

dell'Università del Molise con gli scopi di valutare la qualità dei riassunti prodotti e di avanzare proposte sulla didattica del riassunto in contesto accademico. Particolarmente interessanti per noi sono le sue osservazioni che mirano a distinguere il piano della comprensione da quello della rielaborazione scritta e che portano alla conclusione che sia possibile insegnare a scrivere riassunti, ma che si debba procedere per gradi: prima focalizzandosi sulle tecniche di lettura e comprensione, poi su quelle di stesura.

Lo stesso argomento viene affrontato, con modalità diverse, dall'articolo di Campagnolo in questa monografia.

Interessante anche l'aspetto valutativo dell'articolo di Fiorentino, che mette in luce come «la competenza di scrittura negli studenti di 20 anni, con alle spalle 13 anni di scolarizzazione, sia ancora molto acerba», forse a causa di «una didattica della scrittura (che) deve ancora trovare la sua piena realizzazione nella nostra scuola» (ivi: 17). Non solo: i riassunti prodotti dagli studenti sono segnale, per la studiosa, anche di una difficoltà nello studio e nell'apprendimento, che «sembra essere più spesso un ripetere – magari senza capire – quello che altri hanno detto/scritto» (ivi: 17). Conclusione che, alla luce della nostra esperienza, ci trova concordi.

7. UNA PRIMA SINTESI DEI PROBLEMI E LA RICERCA DI UN MODELLO DI STRUTTURA DEL TESTO

Da quanto detto in precedenza, risultano alcuni problemi, o, per meglio dire, bisogni:

- Se il primo passo per iniziare il processo che porta al riassunto è una corretta comprensione, sul piano didattico quali metodi sono utili a sostenere, facilitare, eventualmente indirizzare il processo della comprensione, fino a una completa autonomia degli studenti?
- Se un testo, per sua natura, e in particolare un testo espositivo, è organizzato in sottotemi, talvolta segnalati dai capoversi⁴², come dividere il testo (espositivo, nel nostro caso) secondo un metodo scientifico? E, dopo aver individuato il riferimento scientifico, attraverso quali strategie didattiche insegnarlo?
- Una volta diviso il testo in paragrafi semantici (siano essi corrispondenti o meno ai capoversi grafici), attraverso quale procedimento si potranno individuare, all'interno di ciascun paragrafo, le informazioni principali, distinguendole da quelle secondarie, per poterle poi selezionare?
- Procedendo verso la macrostruttura, come individuare le relazioni logico-testuali tra i paragrafi e la gerarchia tra questi?
- Come arrivare a ricavare uno schema globale del testo⁴³, dal quale si possa partire per una sua ri-costruzione sintetica che, operando per cancellazione, generalizzazione e costruzione conduca al riassunto, attraverso operazioni contemporaneamente cognitive e linguistiche?

⁴² Adottiamo qui la distinzione tra capoverso, inteso come segmentazione grafica del testo, segnalata dal punto a capo e movimento testuale, che è un concetto semantico e che coincide in parte con quello di paragrafo, ma con qualche ulteriore specificazione. Si veda su questo Ferrari (2014), Ferrari, Zampese, Lala, (2021), ma anche Corno (2019).

⁴³ Colombo (2002: 60-64) offre preziosi suggerimenti, uniti a qualche esercizio, per passare dalla scrittura lineare ad uno schema del testo, chiamato anche *mappa testuale*, nella quale viene individuata la gerarchia delle informazioni, «una delle operazioni più difficili», a detta dell'autore, nel processo di comprensione. Non si tratta di un eserciziaro, che rischierebbe di stimolare operazioni meccaniche, ma di suggerimenti da cui gli insegnanti possono partire per costruire un loro percorso didattico mirato alla comprensione.

- Attraverso quali strategie tutta questa procedura (dalla divisione in parti testuali allo schema globale) è insegnabile, e a quale livello di scolarità?

Per rispondere a queste domande ci è sembrato che il modello della scuola basilese⁴⁴ potesse fornire la base da cui partire per studiare un percorso didattico. Il gruppo di studiosi diretto da Angela Ferrari, mettendo insieme le più recenti ricerche, anche esterne alla linguistica del testo, riesce infatti a proporre una visione organica della testualità, fornendone anche degli strumenti di analisi.

Ci riferiamo qui a una sorta di “grammatica del testo” che, individuando le regole di composizione di un testo, può aiutare anche a ricostruire e stimolare i processi di comprensione adatti a identificarne le relazioni microstrutturali e macrostrutturali.

Le unità semantiche del testo, però, non sono un ampliamento di quelle della frase, dal momento che, a questo livello, le relazioni non sono solo quelle tra processi, ma soprattutto quelle di tipo compositivo⁴⁵ e, inoltre, sul piano semantico è necessario considerare anche “i buchi semantici” ossia quei passaggi non segnalati dalla lingua che i processi di comprensione devono ricostruire attraverso operazioni inferenziali. La comprensione di un testo deve avvenire quindi sia attraverso la decodifica, sia attraverso l’inferenza e deve individuare le reti di relazioni che collegano le diverse unità del testo.

Tali relazioni, secondo il modello cui ci stiamo riferendo, appartengono almeno a tre piani diversi ma interagenti: il piano referenziale, quello logico-compositivo e quello enunciativo, che individuano, i primi due, i “*legami logici e testuali*” tra le unità e i riferimenti ai soggetti, agli oggetti o alle situazioni presenti nel testo. A questi due piani si aggiunge quello enunciativo, che dà conto dei diversi punti di vista o discorsi presenti nel testo. I tre piani si riferiscono alle diverse unità testuali, dal momento che il testo si articola in unità organizzate gerarchicamente. Gli articoli degli esperti, presenti in questa monografia, offrono un’idea complessiva del modello di riferimento.

8. LA DIDATTICA

Il problema degli insegnanti (quindi il problema che ci siamo posti noi nel momento di progettare il corso di formazione e i laboratori per l’università di Padova) è come rendere didattici tali concetti⁴⁶.

Qui intendo mettere a fuoco soprattutto le due sfide centrali:

- a) come riuscire a rendere didattici i diversi passaggi;
- b) quale gradualità dare alle attività didattiche, anche in relazione all’ordine di scuola interessato.

8.1. *La scelta dei testi*

La prima necessità che si pone in un percorso su comprensione-scrittura di sintesi è quella della scelta dei testi, che devono essere adeguati all’età e alla maturità cognitiva degli

⁴⁴ I risultati di diversi volumi collettivi precedenti sono confluiti nel ricco volume di Angela Ferrari (2014), le cui riflessioni solo sono state semplificate per lettori non specialisti e rivolte alla didattica universitaria in Ferrari, Zampese, Lala (2021). Si veda anche il recente Ferrari (2022)..

⁴⁵ Relazioni che riguardano la maniera in cui il locutore organizza il pensiero e la sua comunicazione all’interno del testo.

⁴⁶ Per una più approfondita analisi degli aspetti didattici si vedano, in questa monografia, gli articoli di Campagnolo e Iannacci per quanto riguarda la secondaria di primo grado e di Paschetto per la secondaria di secondo grado.

studenti, quindi di difficoltà equilibrata, ma certamente devono porre delle sfide e, inoltre, veicolare dei contenuti interessanti per gli studenti. Il numero dei testi scelti sarà in relazione alle ore che si intendono dedicare al percorso di comprensione-riassunto.

8.2. *Le difficoltà del testo*

Il primo passaggio riguarda lo scioglimento delle difficoltà del testo. Su questo punto i riferimenti scientifici sono molto abbondanti e non mancano nemmeno le applicazioni didattiche. Gli stessi testi proposti dall'Invalsi possono risultare utili, anche perché già scelti in relazione alla scolarità, già testati e provvisti di una prova di comprensione.

Se gli insegnanti non utilizzeranno i testi (e relativi test di comprensione) INVALSI, dovranno scegliere altri testi ed essere in grado di capire, cercando di mettersi dal punto di vista degli studenti, quali possono essere le difficoltà, soprattutto di natura linguistica, che ostacolano una corretta comprensione⁴⁷, su queste creare una prova di comprensione e utilizzarla (a fini didattici, non valutativi) individuando delle strategie didattiche che aiutino a superare tali difficoltà.

Molti studi di linguistica ci suggeriscono che le difficoltà consistono in aspetti legati al lessico, alla sintassi, alla testualità, all'enciclopedia personale, alle inferenze da attivare. Il già citato Colombo (2002) dettaglia i primi tre campi parlando, per quanto riguarda il lessico, di parole polisemiche, termini tecnici, parole utilizzate in chiave retorica, espressioni idiomatiche; per la sintassi parla di attribuzione dei ruoli tematici, lunghezza e la complessità dei periodi, nominalizzazioni. Infine per quanto riguarda gli elementi di coesione mette in luce le anafore nominali e pronominali, le capsule anaforiche, i connettori testuali. Propone anche degli esercizi attraverso *cloze* mirati, schematizzazioni di periodi complicati e varie altre attività⁴⁸.

Fondamentale, per questo passaggio, la comunicazione con gli studenti: sarà necessario rassicurarli che si tratterà di un lavoro insieme per capire, che non avrà alcun risvolto valutativo. Solo in questo modo si sentiranno liberi anche di sbagliare, o di fare ipotesi azzardate, o di cambiare idea⁴⁹.

Le strategie da adottare possono essere diverse: noi riteniamo vincente l'alternarsi di momenti individuali e momenti di lavoro di gruppo.

Un esempio: sulle difficoltà del testo viene proposto un questionario individuale (composto di domande chiuse, scelte multiple, domande aperte... simile a quello proposto dall'Invalsi) che cerchi di scovarle e metterle sotto gli occhi degli studenti (che, in parte, le avrebbero ignorate). Gli studenti rispondono individualmente al questionario, poi confrontano le loro risposte in un gruppo che produrrà, dopo la discussione, un risultato univoco. Un portavoce renderà pubblico nella classe il risultato, che verrà ulteriormente confrontato e discusso con quello degli altri gruppi. L'insegnante farà da moderatore, eventualmente aggiungerà e suggerirà soluzioni o farà notare ulteriori punti di difficoltà che potrebbero essere sfuggiti. Si tratta di un lavoro di progressivo aggiustamento della

⁴⁷ Colombo (2002) ha messo a fuoco alcune difficoltà partendo da un modello tassonomico elaborato da Bertocchi (1983), pur considerandolo troppo analitico e ritenendo che rispondesse alla didattica per obiettivi tipica degli anni in cui era stato pensato.

⁴⁸ Sulla scorta e con la preziosa collaborazione e supervisione di Adriano Colombo e Daniela Bertocchi, mi permetto di citare due volumi del Giscel, Gruppo di lavoro "Non solo DSA", dal titolo *Tutto chiaro?* (2016) nati dalla collaborazione di diversi Giscel regionali. (ai quali ha collaborato anche chi scrive), che offrono su questi temi un percorso dalla quarta primaria al biennio.

⁴⁹ Ancora più chiaro ci è apparso questo concetto di tipo relazionale quando abbiamo rivestito il ruolo di esercitatore/affiancatore con gli studenti universitari.

comprensione e di confronto fra possibili diverse interpretazioni. Importante anche che gli studenti prendano appunti, da conservare per la tappa successiva⁵⁰.

8.3. *La divisione del testo in enunciati e l'individuazione della gerarchia interna a ciascun enunciato*

In questa fase si inizia a capire che le informazioni di un testo non sono tutte allo stesso livello e che alcune sono più importanti di altre: ad individuarne la gerarchia aiutano criteri semantici, sintattici, interpuntivi e di progressione tematica.

Qui le attività si differenziano in base alla scolarità: i più piccoli lavoreranno soprattutto a livello di significato o di sintassi implicita.

Già il concetto di enunciato può risultare difficile e confliggere con il più familiare concetto di frase, che è però di natura sintattica, mentre non si lavora qui sulla sintassi, ma sull'aspetto comunicativo⁵¹. Inoltre la sintassi di riferimento (utilizzata per integrare l'aspetto comunicativo) è quella proposta dal modello valenziale⁵², che ha una forte componente semantica ed è maggiormente intuitiva. Sarà l'insegnante a decidere quanto investire in questa fase che non porta direttamente al riassunto, ma che è funzionale piuttosto ad una riflessione sull'uso della punteggiatura e soprattutto alla comprensione che le scelte sintattiche non sono indifferenti, che se si usa una subordinata implicita, ad esempio, o una relativa di tipo attributivo, o delle apposizioni attributive l'informazione verrà posta sullo sfondo, mentre le complete apparterranno al nucleo, dunque l'informazione veicolata da queste sarà totalmente in primo piano.

Il lavoro è adatto soprattutto agli studenti del biennio, che potranno integrarlo anche con riflessioni specificamente sintattiche in altre ore a questo dedicate, ma anche i più piccoli potranno intuire alcune cose interessanti e importanti sulla gerarchia delle informazioni all'interno dell'enunciato.

Per quanto riguarda le strategie didattiche vi possono essere scelte diverse, purché si tenga centrale il confronto prima nei gruppi, poi con l'insegnante sui problemi che possono sorgere. Per l'individuazione degli enunciati si può fornire il testo già diviso e far notare solo a posteriori che non sempre questi coincidono con la frase, ossia con la segnalazione del punto fermo, cercando di motivare le differenze. Per la distinzione tra primo piano e sfondo si può proporre già la soluzione e richiedere di motivarla, oppure si possono proporre alcuni enunciati già divisi in primo piano/sfondo ed altri invece in cui la gerarchia va individuata dagli studenti. Tutto andrà però sempre discusso e motivato.

8.4. *L'accorpamento degli enunciati in movimenti testuali e l'individuazione dell'idea centrale*

A differenza della precedente, questa è la fase centrale del percorso, quella che porta direttamente al riassunto o, almeno, che ne costituisce la premessa diretta. Si tratta di

⁵⁰ In *Tutto chiaro* si suggerisce un lavoro per gruppi cooperativi e, per i livelli più bassi di scolarità, oltre agli appunti la visualizzazione attraverso cartelloni da appendere in classe e post-it da aggiungere e togliere ai cartelloni murali.

⁵¹ In base alla prospettiva comunicativa il confine di enunciato è segnalato tipicamente dal punto fermo, ma anche da parentesi e trattini lunghi, punto esclamativo e interrogativo e a volte anche dai due punti e dal punto e virgola.

⁵² La bibliografia specifica è nutrita. Ne ricordo l'origine in un saggio di Tèsnière (in traduzione, Tèsnière, 2001). Una trattazione didattica utile per inquadrare il modello è De Santis (2016), mentre le due grammatiche scolastiche che hanno diffuso il modello sono Sabatini, Camodeca, De Santis (2011 e 2014).

accorpate gli enunciati (dei quali si è solo intuito oppure si è capito più o meno approfonditamente che contengono già una loro gerarchia) in movimenti testuali.

In base a cosa tale accorpamento? In primo luogo utilizzando i capoversi: ciascun capoverso dovrebbe corrispondere ad un sotto-tema individuabile. Dove però i capoversi non ci siano o non siano stati utilizzati dall'autore del testo in modo sapiente e consapevole⁵³, sarà necessario ricorrere a criteri semantici e operare delle cesure anche dove il testo non le presenta.

Una volta individuati i sotto-temi rispetto al tema centrale (i rami rispetto al tronco), sempre attraverso criteri soprattutto semantici sarà possibile cercare l'idea centrale. A volte può essere d'aiuto la frase regista⁵⁴, posta spesso (ma non sempre) all'inizio del movimento testuale. Dove questa non compaia, però, sarà necessario ricostruire l'idea centrale accorpando informazioni disperse in più enunciati oppure operando più massicciamente a livello inferenziale.

Su questo passaggio (in genere un po' arbitrario) abbiamo un aiuto ulteriore dal modello che abbiamo scelto: sono le relazioni logico-compositive tra enunciati che ci portano ad individuare l'enunciato centrale. Faccio qui solo un paio di esempi: se abbiamo un'affermazione seguita da un esempio, l'enunciato centrale (quindi l'idea centrale) sarà l'affermazione, non l'esempio; così se abbiamo un'affermazione seguita da una motivazione, quest'ultima risulta logicamente subordinata all'affermazione che viene motivata.

Una verifica dell'idea centrale è porsi una domanda cui questa risponda: indicativamente per ogni movimento testuale ci sarà una sola domanda e quindi una sola idea centrale.

Alla fine di questa fase gli studenti avranno nei loro appunti un elenco di domande e di risposte (idee centrali) corrispondenti al numero di movimenti testuali in cui il testo è stato diviso.

Ora sono possibili i primi riassunti: quello iniziale semplicemente per accostamento delle idee centrali nello stesso ordine del testo di partenza (a volte però ci si renderà conto che sarà necessario integrare anche con informazioni secondarie), ma altri successivi (ottimale la condizione di poter scrivere al computer con un programma di testo) cambiando l'ordine, partendo da un esempio, partendo da un sotto-argomento, partendo da una citazione.... Si potrà chiedere anche un riassunto con un numero di parole ulteriormente ridotto, e qui torneranno utili le riflessioni su primo piano e sfondo della fase precedente, perché si opererà soprattutto a livello sintattico (e la sintassi talvolta segnala anche la progressione tematica).

Il lungo percorso verso la comprensione del testo e il riassunto non è però ancora concluso: è necessario capire i legami tra movimenti testuali.

8.5. *Le relazioni tra movimenti testuali e lo schema globale condiviso*

Anche i movimenti testuali stanno in relazione tra loro attraverso certi tipi di legami logico-compositivi: vi può essere uno sfondo da cui si parte, vi può essere un blocco di movimenti contrapposti ad un altro blocco, un movimento può fare da conclusione di tutto il testo o di una parte del testo...e tutte queste relazioni sono poste in gerarchia, rappresentano una gerarchia. Solo questo tipo di analisi porterà all'individuazione di uno

⁵³ Sulla distinzione tra paragrafo grafico e paragrafo semantico e sulla relativa riflessione si veda anche Adam (2015).

⁵⁴ Il termine è ripreso da Corno (2019) che traduce così il concetto di *topic sentence*.

schema globale, che, per sua natura, non rispetta l'ordine lineare del testo, ma rende visibile la sua gerarchia.

Come arrivarci con la classe? Anche in questo caso sarà importante la decisione dell'insegnante: il modo più facilitante è proporre uno schema e chiedere di motivarlo confrontandolo con il testo, ma in questo caso si imporrà uno schema non negoziato, che potrebbe essere assai diverso da quello che alcuni studenti avrebbero individuato se avessero lavorato da soli, dal momento che su quest'operazione vi è un margine significativo di soggettività.

Il procedimento più corretto è far individuare (negoziando e discutendo) uno schema globale all'interno dei gruppi e, di seguito, tra i gruppi e l'insegnante.

A questo punto del percorso siamo giunti alla macrostruttura, cioè ad un livello alto di generalizzazione e di allontanamento dalla lingua di superficie del testo di partenza, per cui sarà possibile chiedere dei riassunti che rappresentino tale grado di generalizzazione. Le richieste verranno poste in relazione al tipo di schema, ad esempio se lo schema mette in evidenza due blocchi contrapposti si potrà partire dal secondo blocco anziché dal primo, alterando l'ordine del testo di partenza, ma ad un livello più alto di generalizzazione, oppure si potrà partire dalla conclusione e introdurre solo di seguito tutto il precedente sviluppo del testo di partenza. Si potrà chiedere anche di "dare un nome" alle relazioni logiche individuate, ossia di operare un ulteriore allontanamento dalla lingua di superficie del testo di partenza (ad esempio: dopo una premessa... l'autore afferma... porta un esempio... conclude...)⁵⁵.

Tutti i passaggi qui illustrati si possono trovare nei due articoli didattici.

8.6. *La polifonia nei testi*

I riassunti cui si è giunti nella fase precedente possono venir considerati la conclusione del percorso per la secondaria inferiore, vi è però un ulteriore aspetto che è massicciamente presente nei testi che si incontrano (non solo articoli di giornale, ma anche brani tratti da manuali scolastici) e che è necessario che gli studenti più grandi, soprattutto gli universitari, capiscano. Si tratta della dimensione enunciativa, secondo la quale si possono alternare nei testi parole e punti di vista diversi. Come già detto in precedenza, questo può avvenire attraverso il discorso riportato, ma anche attraverso il riferimento implicito al pensiero altrui, che può diventare talvolta polifonia.

Non parliamo qui del testo letterario, dove il discorso riportato è stato ampiamente studiato, ma del testo espositivo o argomentativo nel quale citare esplicitamente o riferirsi implicitamente al pensiero di altri può avere molti significati: può essere «oggetto dell'analisi che si sta per proporre, segno del rispetto della proprietà intellettuale, sintomo di precisione nel riportare la definizione o l'ipotesi di qualcun altro, strategia per rafforzare la fondatezza delle proprie analisi, definizione da cui partire per poi allontanarsene in parte...» (Ferrari A., Lala L., Zampese L., 2021: 145).

Si tratta di uno degli aspetti nei quali si nota un notevole cedimento della comprensione, che, a sua volta, provoca dei riassunti scorretti perché basati su errori di comprensione.

Nella nostra esperienza abbiamo riservato questo tipo di analisi agli studenti universitari⁵⁶, anche se forse sarebbe possibile anticipare l'osservazione anche a livelli più

⁵⁵ Un suggerimento simile si ricava dalla grammatica Notarbartolo, Branciforti (2021), dove vengono richiesti due tipi di riassunto, quello tradizionale, e quello chiamato "regesto" che dice cosa il testo "fa" a partire dalle relazioni logiche individuate nel testo di partenza.

⁵⁶ Si veda su questo l'articolo di Marinetto.

bassi di scolarità, almeno per segnalare il problema, naturalmente lavorando su testi più semplici.

9. LA STRUTTURA DELLA MONOGRAFIA

La monografia si articola in tre sezioni.

La prima sezione (“Le premesse teoriche”) contiene gli articoli degli esperti che sono intervenuti al corso di formazione.

Angela Ferrari riflette sulle gerarchie del testo sia a livello degli enunciati che ne costituiscono il piano principale (che si distingue da quello degli incisi), organizzati sul piano logico-argomentativo e tematico-referenziale, sia al livello inferiore, all’interno dell’enunciato. Tra le informazioni poste sullo sfondo dell’enunciato, considera (in questa sede in cui si pone nell’ottica del riassunto) solo quelle in posizione di appendice, in quanto potenzialmente (ma non necessariamente) cancellabili. L’individuazione delle gerarchie del testo guida verso la scrittura di sintesi.

L’articolo di *Luciano Zampese* si concentra sulle relazioni logico-argomentative di composizione testuale che «appartengono al processo linguistico-comunicativo di costruzione del testo», distinguendole da quelle che «appartengono all’oggetto della rappresentazione[...]ed esistono indipendentemente dal testo»; le prime dunque “interne” al testo, le seconde “esterne”. Delle relazioni interne al testo studia in particolare la “sintassi” ossia i diversi e complessi modi in cui si intrecciano. Si chiede se la distinzione tra relazioni di composizione testuale e relazioni tra eventi abbia qualche riflesso sul formato morfosintattico e enunciativo, dimostrando con esempi che in genere le relazioni tra eventi richiedono un trattamento sintatticamente integrato (da un minimo a un massimo di integrazione), mentre quelle di composizione testuale tendono all’autonomia enunciativa.

Carlo Enrico Roggia riflette sulla polifonia dei testi (l’intreccio di più voci) che rappresenta uno dei piani costitutivi del “tessuto” testuale. Si concentra in particolare sul Discorso Riportato nelle forme dirette e indirette (a volte anche indistinte), segnalate dai vari indicatori linguistici, dei quali solo l’ancoraggio deittico è dirimente. La presenza, l’intreccio e l’assenza degli indicatori linguistici, a volte anche di natura logico-compositiva, collocano il Discorso Riportato all’interno di una scala che va dall’esplicitezza all’implicita. La polifonia dei testi non si manifesta però solo attraverso il Discorso Riportato, ma anche, all’interno dei singoli enunciati, in forme pervasive e talvolta opache.

La seconda sezione (“Tra teorie scientifiche e didattica applicata”) è costituita da tre articoli di approfondimento i cui autori, appartenenti al Giscel Veneto, fanno parte del gruppo di formatori che ha condotto i corsi sulla comprensione del testo e sulla scrittura di sintesi. Ciascuno di questi articoli, pur essendo autonomo, si riferisce a prospettive diverse della stessa esperienza (il corso di formazione; i corsi OFA e sulla scrittura tenuti per l’università; l’insegnamento in classe; lo studio e le osservazioni condivise). Ogni articolo può dunque venir letto separatamente dagli altri, anche se la lettura sequenziale è sicuramente più esaustiva. Per questo motivo le indicazioni bibliografiche di ciascun articolo sono in parte simili in parte complementari a quelle degli altri; inoltre vi possono essere delle congruenze tra articoli o, talvolta, qualche divergenza (ambedue spesso segnalate negli articoli stessi).

L’articolo di *Paola Marinetto* (pensato in funzione della didattica agli studenti universitari) si occupa della polifonia nei testi sia sul piano del Discorso Riportato, sia su quello veicolato da elementi linguistici più sfuggenti ed “esili”, a partire dalla

paragrafazione, che talvolta (ma non sempre) segnala il “cambio di voce”. Con qualche esempio di riassunto adeguatamente scritto, mostra i possibili esiti positivi di una didattica mirata al piano enunciativo-polifonico.

L'articolo di *Augusto Campagnolo*, anche questo riferito alle competenze degli studenti universitari, si concentra sulla stretta relazione tra comprensione e scrittura di sintesi, dimostrando come la seconda non possa avvenire in modo adeguato in assenza della prima. In particolare analizza le difficoltà degli studenti a operare inferenze che utilizzino le informazioni extratestuali. Inoltre sostiene e mostra, attraverso esempi, come il “formato” del riassunto sia uno strumento adeguato ad una verifica approfondita della comprensione (più adeguato, ma certo meno preciso e oggettivo, delle domande a risposta chiusa).

Paola Iannacci, nel suo articolo sull'unità fondamentale del testo, l'enunciato, mostra come anche un lavoro ‘minuto’ possa introdurre alla dimensione comunicativo-testuale e guidare gli studenti verso una migliore comprensione e una maggiore consapevolezza delle potenzialità della lingua. La riflessione guidata sugli enunciati (che possiedono una loro autonomia, ma che rivelano legami verso l'esterno) può essere didatticamente utile, perché dei piccoli segmenti di testo sono più facilmente padroneggiabili dagli studenti e, inoltre, l'attività può contrastare la fretteolosità e la superficialità di una lettura distratta.

Sulla terza sezione (“Proposte didattiche per le classi della scuola secondaria”) vengono presentate due esperienze didattiche, e i relativi articoli (che presentano un impianto didattico più accentuato degli altri appartenenti a questo numero monografico) sono stati discussi all'interno del gruppo.

Entrambi gli articoli riferiscono e interpretano la sperimentazione, nelle diverse classi, di un percorso didattico studiato a tavolino (che si intravede in controluce) che non ha la pretesa di essere una sperimentazione scientifica, ma si può definire piuttosto una sperimentazione didattica, una sorta di verifica della fattibilità didattica del progetto. Difatti ciascun insegnante, per motivi didattici o per motivi contingenti (non ultima la pandemia e conseguente DAD) ha dimensionato, adattato, modificato le indicazioni del percorso. L'impianto è dunque simile, ma le scelte didattiche risultano parzialmente diverse.

Vi è inoltre una diversità anche tra i due articoli: quello di *Augusto Campagnolo* e *Paola Iannacci*, che riguarda la secondaria di primo grado, relaziona l'esperienza di scrittura di sintesi condotta in più classi, mentre quello di *Walter Paschetto* relaziona l'esperienza svolta in una sola classe, quella dell'autore, una seconda di un liceo linguistico.

Entrambe le esperienze si basano su percorso progettato e suggerito ai docenti dal gruppo di studio e di lavoro; nella sua realizzazione si sono poi evidenziate delle scelte parzialmente diverse qui di seguito esposte (§ 9.2).

9.1. Il percorso

Come già esposto nel paragrafo 8, si tratta di un tentativo di trasposizione didattica (specificamente si tratta di didattica del riassunto) di stimoli provenienti dalla ricerca scientifica.

Sinteticamente il percorso si articola, in successione, nelle attività seguenti:

- a) *una prova di riassunto iniziale* (senza indicazioni particolari) di un testo comune ai due livelli di scolarità. Lo stesso riassunto è stato richiesto alla fine del percorso con lo scopo di confrontare riassunto iniziale e riassunto finale. Una sorta di test in ingresso/in uscita;

- b) *un lavoro “basico” di comprensione* su testi diversi in relazione al livello scolastico;
- c) *la partizione del testo in enunciati*, a loro volta divisi, al loro interno, in unità informative (di primo piano o di sfondo);
- d) *l'accorpamento degli enunciati in movimenti testuali* (gruppi omogenei di enunciati) in base a criteri prevalentemente semantici e interpuntivi e la successiva *individuazione dell'idea centrale* (che consiste spesso nell'enunciato gerarchicamente superordinato) utilizzando, oltre ai criteri semantici, anche le relazioni logico-compositive (motivazione, consecuzione, esemplificazione...);
- e) *l'individuazione della domanda* che corrisponde a ciascuna idea centrale e alla quale quest'ultima risponde;
- f) *l'identificazione e la visualizzazione di uno schema globale del testo* (punto di arrivo di un procedere dalle microstrutture testuali alla macrostruttura cognitiva) attraverso le relazioni logico-compositive che legano tra loro gruppi di enunciati o enunciati singoli a gruppi di enunciati.

Quasi tutti i passaggi sono stati accompagnati da richieste di riassunti:

- dopo l'individuazione delle idee centrali;
- dopo la costruzione dello schema (a partire da una sezione o un'altra dello schema stesso);
- con cambio dell'ordine del testo originario;
- “con cornice”, in cui si definisce “che cosa fa il testo” (racconta, descrive, argomenta...);
- dopo l'individuazione delle domande corrispondenti alle idee centrali;
- a conclusione del lavoro, tenendo sott'occhio il testo o tenendo sott'occhio solo le domande.

I suggerimenti del percorso sono molti, ma (o forse proprio per questo) le scelte degli insegnanti sono state talvolta differenziate.

9.2. *Le differenti scelte degli insegnanti*

Dai due articoli emergono numerose differenze relative alle scelte didattiche degli insegnanti.

In primo luogo gli insegnanti della secondaria di primo grado risultano dare maggior rilievo all'aspetto della comprensione, e tale scelta sembra piuttosto interessante e oculata, dal momento che questo primo scoglio è senz'altro maggiormente significativo per gli studenti più giovani.

Per quanto riguarda la partizione del testo, gli insegnanti della secondaria di primo grado decidono, nella maggior parte dei casi, di iniziare dai movimenti testuali (partendo dall'osservazione dei capoversi del testo originario) e solo alcuni introducono in un secondo momento gli enunciati, ritenendo evidentemente tali concetti troppo difficili per i loro studenti. Dove tale passaggio viene effettuato, gli studenti vengono guidati a superare le difficoltà di tipo interpuntivo sui confini dell'enunciato.

Solo al biennio si parla di unità informative (interne all'enunciato) e della loro gerarchia, utilizzando un esercizio “facilitante”. Anche questa sembra una buona scelta, dal momento che il passaggio è piuttosto arduo e non direttamente collegato all'operazione del riassunto. Tuttavia risulta utile per mettere a fuoco che la lingua (a questo livello

soprattutto attraverso la sintassi) veicola la gerarchia del testo. Si tratta però di competenze piuttosto “alte”, da collegare ad un altro ambito: la riflessione grammaticale.

Ambedue i livelli di scuola lavorano sull’idea centrale e sulla domanda che la identifica, puntando sia su criteri semantici sia logico-compositivi.

L’insegnante di biennio ritiene opportuno introdurre il concetto di progressione tematica (che non era stato suggerito dal progetto) facendo alcuni “esperimenti” di progressioni tematiche diverse in relazione alla coerenza del testo.

L’ultimo passaggio, l’individuazione dello schema, risulta essere piuttosto “passivo”: lo schema viene spesso fornito dall’insegnante e poi discusso. Evidentemente gli insegnanti ritengono tale passaggio troppo difficile, anche se, ripetendo l’esperienza, sarebbe auspicabile che gli studenti avessero in questo passaggio un ruolo più attivo e lo schema risultasse una sintesi degli schemi individuali, spesso diversi, che ciascun partecipante all’interazione organizza nella sua mente.

Infine non vengono richiesti tutti i riassunti suggeriti, e questo avviene soprattutto perché gli insegnanti hanno la percezione (come spesso accade e come è accaduto a tutti) che gli studenti non gradiscano lavorare troppo a lungo sugli stessi materiali. Tale scelta è dunque originata dalla preoccupazione di sostenere la motivazione degli studenti. Per la secondaria inferiore la scelta è nata anche da un’altra preoccupazione. Trattandosi di testi piuttosto brevi poteva darsi il rischio che gli studenti li imparassero a memoria e questo avrebbe notevolmente ostacolato il lavoro cognitivo di progressiva astrazione e generalizzazione.

Complessivamente dunque, il “canovaccio” fornito dal progetto è stato seguito nei passaggi fondamentali, ma le scelte di ciascun insegnante hanno privilegiato un aspetto su un altro, e talvolta hanno portato anche a saltare qualche passaggio considerato difficile.

Poiché il gruppo di lavoro e studio non si era proposto di svolgere una sperimentazione scientifica, tali differenziazioni non incidono sulla valutazione complessiva delle esperienze condotte in classe: possiamo dire che il progetto suggerito è da considerarsi, per i buoni risultati ottenuti e per la valutazione positiva degli insegnanti, didatticamente attuabile e valido, anche se andrà sicuramente messo a punto, migliorato e adattato alle diverse classi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Adam J. M. (2015), “Le paragraphe et la séquence: unités meso-textuelles”, in Ferrari A., Lala L. Stojmenova R. (a cura di), *Testualità, fondamenti, relazioni*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 13-28.

Ambel M. (2006), *Quel che ho capito*, Carocci, Roma.

Andorno C. (2003), *Linguistica testuale. Un’introduzione*, Carocci, Roma.

Bartlett F. C. (1932), *Remembering*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *La memoria*, 1974, FrancoAngeli, Milano).

Bertocchi D. (1983), *La lettura*, Milella, Lecce.

Bertocchi D. (2010), “Indagini internazionali e nazionali sulla competenza di lettura”, in *Italiano LinguaDue*, 2, 2, pp. 231-246:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/831>.

Bertocchi D. (2015), *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, Aracne, Roma.

- Brusco S., Lucisano P., Salerno A., Sposetti P. (2014), “Le scritture degli studenti laureati: un’analisi di prove di accesso alla Laurea magistrale”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 147-165.
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano.
- Cardarello R., Lumbelli L. (2019), *La comprensione del testo*, Giunti, Firenze.
- Cignetti L. (2010-2011), “Testi argomentativi” in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’italiano* Treccani, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 1482-1485:
https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Cisotto L. (2006), *Didattica del testo*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2002), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A., Cortellini D., Sabatino M. (1989), “«Non sanno leggere»: la comprensione di testi letterari nel biennio”, in Altieri Biagi M. L. (a cura di), *Come si legge un testo*, Mursia, Milano, pp. 277-297.
- Corno D. (1987), *Lingua scritta*, Paravia, Torino.
- Corno D. (1999), *La scrittura*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Catanzaro).
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare*, Pearson, Milano-Torino.
- Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Beni R., Cornoldi C., Carretti B., Meneghetti C. (2013), *Nuova guida alla comprensione del testo*, Erickson, Trento.
- Della Casa M. (2012), *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*, La Scuola, Brescia.
- Devescovi A., Miceli M. (1979), “Sul riassunto”, in Parisi D. (a cura di), *Per un’educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna, pp. 229-277.
- De Santis C. (2016), *Che cos’è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- De Sanctis C., Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, in *Circula*, 7, pp. 1-28:
<https://www.erudit.org/fr/revues/circula/2018-n7-circula04968/1065813ar/>.
- Dijk T. Van (1980), *Testo e contesto. Studi di semantica e pragmatica del discorso*, il Mulino, Bologna.
- Ducrot O. (1980), *Le dire e le dit*, Minuit, Paris.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2022), *Il testo scritto tra coerenza e coesione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (a cura di) (2017), *L’interpunzione oggi (e ieri)*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell’italiano*, Roma, Carocci
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. (2020), “Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare”, in Dota M., Polimeni G., Prada M., *Scrivere oggi all’università*. Atti del Convegno di studi – Università degli Studi di Milano 6-7 maggio 2019, *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 1-24:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13980/13115>.
- Giscel Campania (2014), “Eppur si muove...: dall’accertamento della comprensione alla riflessione sugli strumenti per attivarla”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, pp.129-145.

- Gruppo di lavoro “Non solo DSA” (2016), “Tutto chiaro? Materiali e percorsi per la comprensione dei testi, Percorso 1 e 2, Lulu:
 Percorso 1: <https://www.lulu.com/it/it/shop/gruppo-di-lavoro-non-solo-dsa/tutto-chiaro/paperback/product-1g8pqgz5.html?page=1&pageSize=4>
 Percorso 2: <https://www.lulu.com/it/it/shop/gruppo-di-lavoro-non-solo-dsa/tutto-chiaro-materiali-e-percorsi-per-la-comprensione-dei-testi-percorso-2/paperback/product-12jdzgdw.html?page=1&pageSize=4>.
- Kintsch W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kintsch W., Van Dijk T.A., (1978) *Towards a model of text comprehension and production*, in *Psychological Review*, 85, pp. 363-394:
http://www.someyanet.com/01Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf.
- Levorato M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna.
- Lo Cascio V. (1991), *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Cascio V. (2009), *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*, Academia Universa Press, Milano.
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Laterza, Bari-Roma.
- Marinetti P. (2020a), “Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista. Competenza individuale con valore sociale”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 968-990:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13963>.
- Marinetti P. (2020b), “Schemi e macrostrutture del testo espositivo. Un ruolo attivo nella comprensione”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 181-202:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14980>.
- Minsky M. (1989), *La società della mente*, Adelphi, Milano.
- Mortara Garavelli B. (1985), *La parola riportata. Prospettive di analisi del discorso*, Sellerio, Palermo.
- Notarbartolo D., Branciforti G. (2021), *Grammatica in pratica*, Bulgarini, Milano.
- Parisi D. (a cura di) (1979), *Per un'educazione linguistica razionale*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Prandi M. (2020 [2006]), *Le regole e le scelte*, Torino, UTET.
- Roccia E. (2021), “Le prove Invalsi e la riflessione sulla lingua nella scuola primaria: un'indagine sulla percezione degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 182-226: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17135>.
- Rodari G. (1973), *La grammatica della fantasia*, Einaudi, Milano.
- Roggia C. (2010), “Discorso riportato”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 383-385:
https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Ruggiano F. (2019), “La sintassi dal punto di vista del testo. Usi, funzioni e proposte didattiche”, in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Rossi F., Ruggiano F. (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.

- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Serafini M. T. (1982), “Didattica dello scrivere nelle scuole degli Stati Uniti e in quelle italiane: il tema come scrivere espositivo”, in Lugarini E. (a cura di), *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 57-71.
- Serafini M. T. (1993), “Scritture universitarie 1”, in *Italiano & Oltre*, 5, pp. 272-278:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/07/ITALIANO-OLTRE-1993-n.-5.pdf>.
- Serafini M. T. (1994), “Scritture universitarie 2”, in *Italiano & Oltre*, 1, pp. 12-19:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/07/ITALIANO-OLTRE-1994-n.-1.pdf>.
- Serianni L. (2012), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari-Roma.
- Schank R. C., Abelson R. P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Tèsnière L. (2016), *Elementi di sintassi strutturale*, a cura di Proverbio G., Trocini Cerrina A., Rosenberg e Sellier, Torino (ed. or. *Éléments de syntaxe structurale*, Editions Klincksieck, Paris, 1982).

Sitografia

Indicazioni nazionali 2012:

http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

Quadro di riferimento Invalsi 2018:

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

Risultati delle prove Invalsi 2021:

<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>.

I

LE PREMESSE TEORICHE

IL TESTO COME INTRECCIO DI GERARCHIE

Angela Ferrari¹

1. INTRODUZIONE

Un testo scritto è un'entità semantico-pragmatica che si organizza in una sequenza di unità collegate all'interno di tre piani di strutturazione testuale: il piano logico-argomentativo, il piano tematico-referenziale, il piano enunciativo-polifonico. La sua manifestazione è coerente quando la sua organizzazione è localmente e globalmente in sintonia con i suoi obiettivi comunicativi e il suo ancoraggio contestuale; la sua manifestazione è coesa se la lingua – lessico, morfologia, sintassi, punteggiatura – mette in scena in modo adeguato la sua strutturazione semantico-pragmatica (Ferrari, 2014; Ferrari-Lala-Zampese, 2021; Ferrari, 2022). Consideriamo il seguente mini-testo fittizio:

1. Maria, che di solito è molto collaborativa, in questo periodo è piuttosto pigra.
Come dice tua madre, questa volta eviterei quindi di chiederle aiuto.

Il testo si articola in due unità fondamentali separate dal punto fermo, che chiameremo enunciati. Essi si collegano dal punto di vista logico-argomentativo attraverso una relazione di consecuzione segnalata dal connettivo *quindi*; dal punto di vista tematico-referenziale, sono caratterizzati da una progressione con tema costante, cioè “Maria”, indicata una volta dal nome proprio e poi dal pronome personale *le*; per quel che riguarda la dimensione enunciativo-polifonica, riscontriamo un cambio di voce: nel secondo enunciato si riporta la voce di un locutore nascosto che parla della madre di Maria. Il primo enunciato si articola a sua volta in due sotto-unità testuali, a cui daremo il nome di unità informative: quella veicolata dalla subordinata relativa sta sullo sfondo informativo del testo e intrattiene con la reggente una relazione di concessione mantenendo costante il tema (“Maria”, *che*).

Una delle caratteristiche di fondo del testo così definito – ancor più quando è più ampio – è la sua profonda costituzione gerarchica, la quale si applica alle sue unità secondo diversi principi. Così per esempio, c'è una gerarchia che definisce il piano principale e il piano degli incisi; c'è una gerarchia che interessa gli enunciati che formano il piano principale del testo; c'è una gerarchia che caratterizza il contenuto informativo interno dei singoli enunciati.

Individuare le gerarchie del testo è un'operazione fondamentale per poterne cogliere i contenuti principali, la cui individuazione è preziosa sia quando lo si interpreta sia quando, via via, lo si costruisce. Basti pensare al riassunto, che combina interpretazione e costruzione: che cosa vuol dire riassumere se non sfrondare il testo dei suoi contenuti sullo sfondo, riunendo, generalizzando e combinando poi i contenuti principali in un testo coerente e coeso?

In questo intervento, appoggiandomi alla concezione di testualità esposta in Ferrari (2014) e, in modo più essenziale, in Ferrari, Lala, Zampese (2021) e in Ferrari (2022),

¹ Università di Basilea.

proporrò una carrellata delle principali gerarchie che caratterizzano, nei suoi vari aspetti, il contenuto testuale.

2. IL PIANO PRINCIPALE DEL TESTO E IL SUO PIANO SECONDARIO, OVVERO DEGLI INCISI

La prima fondamentale gerarchia che caratterizza il testo è quella che è prodotta dagli incisi (Ferrari *et al.*, 2008; Cignetti, 2011). A determinarli è la punteggiatura: con incisi si intendono infatti quegli enunciati che sono racchiusi tra parentesi tonde o tra lineette. Molto variabili dal punto di vista linguistico, essi sviluppano un piano secondario in cui arricchiscono e completano il contenuto principale del testo, senza essere determinanti per la sua progressione logico-argomentativa, tematico-referenziale e enunciativo-polifonica: se li si toglie, insomma, non si incide sulla coerenza semantica e sulla coesione linguistica del testo. Si consideri il brano seguente; lo “scopo” di cui si parla è “evitare l’impiego di prestiti non necessari”:

2. A questo scopo è nato nel 2015, su iniziativa dell’Accademia della Crusca, il *gruppo Incipit*, che, pur respingendo ogni autoritarismo, si propone di suggerire possibili alternative all’uso dei forestierismi (*data breach > violazione dei dati, switch off > passaggio*) promuovendo *la riflessione e lo sviluppo di una migliore coscienza linguistica e civile* (Papi, 2020: 202).

Il testo resta coerente e linguisticamente ben costruito – la gerundiale *promuovendo* ecc. è legata alla reggente che precede – anche se si sottrae l’inciso, il quale intrattiene qui, con il contenuto a cui si aggancia, una relazione di esemplificazione. La secondarietà testuale degli incisi non va confusa con la loro inutilità comunicativa: essi sono secondari per quanto riguarda l’architettura del testo, ma possono essere molto preziosi per ciò che concerne il contenuto comunicato. Lo mostra l’estratto seguente (in cui si noteranno gli incisi nell’inciso); si sta parlando del primo gennaio 1948:

3. Entra in vigore la Costituzione della Repubblica italiana, la legge fondamentale dello Stato, approvata dall’Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947. Quest’ultima era stata eletta il 2 giugno 1946, poco dopo la liberazione dal nazifascismo e in coincidenza con il referendum istituzionale, il primo in cui votarono anche le donne, tra monarchia e repubblica (che vinse con il 54 per cento dei voti). Con la Costituzione – una costituzione non più *attribuita (octroyée)* ‘concessa dal sovrano’ e perciò modificabile unilateralmente, com’era lo Statuto Albertino, ma votata dagli organi di rappresentanza della collettività (la Costituente), *rigida*, ovvero modificabile solo in parte e non con la legislazione ordinaria – l’Italia diventa una repubblica democratica e parlamentare, basata sulla separazione dei poteri (legislativo, esecutivo, giudiziario) (Papi, 2020: 178-179).

L’inciso qui in rilievo comunica un’informazione importante, che permette di misurare la differenza legislativa tra la Costituzione italiana del 1948 e quella precedente; tale informazione viene tuttavia data come secondaria in un paragrafo dedicato alla presentazione della Costituzione attuale e delle sue caratteristiche linguistiche. Sottratto l’inciso in rilievo e gli altri due brevi incisi, il testo rimane coerente e linguisticamente legato:

4. **1.** Entra in vigore la Costituzione della Repubblica italiana, la legge fondamentale dello Stato, approvata dall’Assemblea Costituente il 22

dicembre 1947. **2.** Quest'ultima era stata eletta il 2 giugno 1946, poco dopo la liberazione dal nazifascismo e in coincidenza con il referendum istituzionale, il primo in cui votarono anche le donne, tra monarchia e repubblica. **3.** Con la Costituzione l'Italia diventa una repubblica democratica e parlamentare, basata sulla separazione dei poteri.

Ragionando in ottica testuale, se ne osservi ad esempio la progressione tematica. L'enunciato 1 mette in *focus* "la Costituzione della Repubblica italiana" e "l'Assemblea costituente": la seconda diventa il tema dell'enunciato 2 ("quest'ultima"); la prima è il tema dell'enunciato 3 ("Con la Costituzione").

Accanto agli incisi, ci sono altre informazioni che non sono in primo piano, come ad esempio nella riformulazione (4) quella che dice il referendum costituzionale è stato "il primo in cui votarono anche le donne". A questa informazione non viene data tuttavia la profondità e l'autonomia testuale che caratterizzano gli incisi. Decide, come dicevo sopra, la punteggiatura: parentesi e lineette segnalano un vero e proprio testo nel testo; come vedremo, la combinazione tra virgole e sintassi crea invece sfondi informativi che fanno parte del piano principale del testo. Data un'informazione secondaria rispetto alla linea di progressione del testo, lo scrivente può decidere – in base alla sua valutazione semantico-pragmatica e alla configurazione linguistica *in fieri* – se trattarla come inciso o come "appendice" (termine su cui tornerò ampiamente), il che va a incidere sulle forme dell'architettura del testo.

Per illustrare la combinazione tra importanza comunicativa e sussidiarietà testuale, si veda ancora il breve estratto seguente:

5. Nel 1995 era nata la webmail, il servizio di posta elettronica consultabile direttamente dal browser. Risalgono invece al Duemila i social network più diffusi, a cominciare da Facebook (2004, ma esploso in Italia nel 2008) (Papi, 2020: 194).

In un testo tutto costruito attorno alle date – il volumetto si intitola *La lingua italiana in 100 date* – ciò che importa qui, come ci dice il connettivo *invece*, è il contrasto tra gli anni Novanta e il Duemila: le date esatte della nascita e della diffusione in Italia di Facebook sono comunicativamente preziose, ma non decisive per la progressione logico-argomentativa del testo.

3. ENTRO IL PIANO PRINCIPALE: LE GERARCHIE LOGICO-ARGOMENTATIVE DEGLI ENUNCIATI

Al di sotto del capoverso, il piano principale del testo si articola in enunciati, i quali sono il risultato linguistico degli atti illocutivi fondamentali di costituzione semantico-pragmatica del testo. Essi coincidono sostanzialmente con i "periodi" della tradizione: sono cioè separati l'uno dall'altro segni di punteggiatura forte: punto, punto esclamativo, punto interrogativo, due punti e (tendenzialmente) punto e virgola.

Anche gli enunciati del piano principale del testo sono sottoposti a una specifica gerarchia. Nella maggior parte dei testi, quella fondamentale è data dalla loro organizzazione logico-argomentativa. L'idea è che ogni enunciato intrattenga con il suo cotesto – l'enunciato precedente, un blocco di enunciati – relazioni del tipo motivazione, specificazione, riformulazione, consecuzione, opposizione, esemplificazione, concessione ecc., e che queste relazioni creino delle gerarchie. Ci sono relazioni che pongono gli enunciati sullo stesso piano, come ad esempio l'opposizione, e ci sono relazioni che

creano subaltermità, come la specificazione: l'enunciato che specifica è subalterno all'enunciato che viene specificato. Vediamo il testo della risposta riportato in (6):

6. *Professore, di quante ore è fatta la sua giornata di lavoro?*

1. Mi è difficile dirlo. 2. Un tempo mi alzavo prestissimo, e di solito lavoro meglio la mattina e, comunque, lavoro solo diurnamente. 3. Dopo cena non lavoro mai: 4. ascolto musica, guardo la televisione, non so, prendo il fresco sulla terrazza ... (Ripa di Meana, Contini, 1989: 37)

Dal punto di vista logico-argomentativo, dopo la premessa 1 che fa da sfondo a quanto segue, abbiamo due enunciati che si oppongono l'uno all'altro e che sono collocati sullo stesso piano² (gli enunciati 2 e 3) e l'enunciato 4, che, specificando il 3, occupa una posizione gerarchica subalterna. I due enunciati subalterni non sono decisivi per la pertinenza della risposta (a dire il vero indiretta) nei confronti della domanda; ciò che conta sono i due enunciati opposti:

7. *Professore, di quante ore è fatta la sua giornata di lavoro?*

Un tempo mi alzavo prestissimo, e di solito lavoro meglio la mattina e, comunque, lavoro solo diurnamente. Dopo cena non lavoro mai.

Le gerarchie predisposte dalle relazioni logico-argomentative che strutturano il testo hanno un fondamento concettuale: al di qua della loro forma linguistica, è cioè la loro natura "logica" a definire l'assetto gerarchico che determinano. Tra le possibili connessioni individuabili, riscontriamo relazioni che per loro natura caratterizzano il loro secondo termine come subalterno: si tratta della motivazione, della specificazione, dell'esemplificazione, della illustrazione, della riformulazione parafrastica, del commento; relazioni il cui secondo termine è logico-argomentativamente dominante, quali la consecuzione, la correzione, la concessione, la riformulazione condensante; e relazioni che non impongono gerarchie come ad esempio l'opposizione e l'aggiunta. La potatura degli enunciati subalterni definisce lo scheletro logico-argomentativo del capoverso. È, ancora una volta, una questione di strutturazione interna del contenuto del testo: gli enunciati secondari possono infatti essere, e normalmente sono, significativi dal punto di vista comunicativo.

Le gerarchie prodotte dal susseguirsi delle relazioni logico-argomentative si agganciano le une alle altre. Si consideri il testo seguente:

8. *Che cosa pensa della contaminazione tra il nuovo e il vecchio nelle nostre città?*

1. Naturalmente sono orrificato. 2. Penso però che è un peccato di tutti i tempi. 3. I vescovi del Piemonte settecentesco, per esempio, con baldanza giacobina surrogarono il neoclassico al romanico: 4. quello di Vercelli con la sua cattedrale lungo Sesia ci riuscì del tutto, quelli di Novara e di Casale Monferrato non perfezionarono l'operazione, e fu quasi peggio. 5. Nel suo piccolo anche Domodossola sostituì una "basilica" a una chiesa più antica. (Ripa di Meana, Contini, 1989: 63-64).

Qui abbiamo due enunciati che si oppongono: l'enunciato 1 e l'enunciato 2. Il secondo ("Penso però che è un peccato di tutti i tempi") è seguito da una sequenza di enunciati

² Si potrebbe pensare che tra 2 e 3 ci sia una relazione di specificazione, e che quindi 3 sia subalterno a 2. Preferisco la soluzione dell'aggiunta perché l'enunciato 3 dice qualcosa in più, che completa 2: anche se dopo cena ci fosse ancora la luce, anche se Gianfranco Contini cenasse presto, dopo cena non lavorerebbe comunque.

che sono a esso subalterni: l'enunciato 3 esemplifica 2 ed è a sua volta specificato da 4. L'Enunciato 5 si aggiunge – collocandosi sullo stesso piano – all'enunciato 4. Lo scheletro logico-argomentativo di (8) è:

9. *Che cosa pensa della contaminazione tra il nuovo e il vecchio nelle nostre città?*

Naturalmente sono orrificato. Penso però che è un peccato di tutti i tempi.

Il testo seguente mostra che gli enunciati che si collegano con una relazione logico-argomentativa non sono necessariamente a contatto, possono essere anche a distanza:

10. *Chi riconosce essere stato il suo maestro, per quel che riguarda la critica letteraria?*

1. [...] l'autore da cui ho imparato di più, proprio per la grammatica, è stato Alfredo Gargiuolo, qualcuno di cui non si parla più, di cui si è sempre parlato poco. 2. Io ho molto ammirato Cecchi, Debenedetti, certo: 3. ma li ho ammirati soprattutto come scrittori, più che come portatori di verità. 4. Mi pareva che in Gargiuolo ci fosse una riduzione all'osso, in cui la verità fosse particolarmente visibile. (Ripa di Meana, Contini, 1989: 74)

Qui l'enunciato 4 motiva l'enunciato 1, il quale è seguito da una sequenza di due enunciati, il 2 e il 3, che stanno in una relazione di concessione, con il secondo che prevale gerarchicamente sul primo: quello che conta è che Cecchi e Debenedetti li abbia ammirati più come scrittori che come portatori di verità. Nella sostanza, la risposta alla domanda *Chi riconosce essere stato il suo maestro, per quel che riguarda la critica letteraria?* è (11); gli altri enunciati la sviluppano:

11. L'autore da cui ho imparato di più, proprio per la grammatica, è stato Alfredo Gargiuolo, qualcuno di cui non si parla più, di cui si è sempre parlato poco.

Oltre a essere singoli enunciati – come nei casi visti finora – i termini delle relazioni logico-argomentative possono essere anche gruppi di enunciati. Si veda a questo proposito il capoverso seguente:

12. 1. Metternich e i devoti regnanti di Russia, Austria, Francia e Spagna ristabilirono la forma dell'epoca precedente alla rivoluzione francese: 2. tornarono ad animarsi le corti dai rigidi cerimoniali, dove i nobili si mostravano con grandi stelle di un qualche ordine appuntate sul petto e tessevano influenze. 3. I borghesi non potevano parlare di politica, ed a alcuni stava benissimo così. 4. Con le loro famiglie si occupavano di libri e soprattutto di musica, che negli ultimi cento anni non era più stata intesa solo come accompagnamento alla danza, canzone o canto religioso, ma era diventata l'arte più amata, quella che più di ogni altra era in grado di comunicare qualcosa agli esseri umani. 5. Ma questa tranquillità e questa calma erano solo un lato della medaglia. 6. C'era un ideale dell'Illuminismo che Metternich non poteva proibire, e neppure pensava di farlo. 7. Era l'idea galileiana dell'osservazione razionale e matematica della natura, che era piaciuta tanto agli uomini dell'Illuminismo. 8. E fu proprio questo lato nascosto a portare una rivoluzione ben più grande, che mandò in frantumi le vecchie forme e istituzioni in modo molto più dirompente di quanto non avessero fatto i giacobini di Parigi con le loro ghigliottine (Gombrich, 1997: 281-282).

Questo testo si articola in due parti, collegate da una relazione di opposizione segnalata dal connettivo *ma*: la prima va dall'enunciato 1 al 4, la seconda dall'enunciato 5 all'enunciato 8. Guardando alle gerarchie prodotte dalla sua struttura logico-argomentativa, si ottiene la configurazione seguente:

13. Metternich e i devoti regnanti di Russia, Austria, Francia e Spagna ristabilirono la forma dell'epoca precedente alla rivoluzione francese. Ma l'ideale dell'Illuminismo portò una rivoluzione ben più grande, che mandò in frantumi le vecchie forme e istituzioni in modo molto più dirompente di quanto non avessero fatto i giacobini di Parigi con le loro ghigliottine.

Come si può notare, si tratta, con qualche aggiustamento, della giustapposizione oppositiva dell'enunciato 8 all'enunciato 1. Questi due enunciati capeggiano infatti i due movimenti testuali a cui si riferiscono: gli enunciati 2, 3 e 4 sono infatti logicamente subordinati all'enunciato 1: sostanzialmente lo specificano aggiungendosi l'uno all'altro; l'enunciato 8, da parte sua, è la conseguenza/la conclusione della sezione precedente (5, 6, 7), la quale è costituita da un enunciato di carattere generale, il primo, e dai due enunciati seguenti che lo specificano.

Accanto alle relazioni logico-argomentative di costituzione testuale su cui abbiamo ragionato finora, a strutturare il testo concorrono anche relazioni che vigono tra gli eventi evocati dagli enunciati, come paradigmaticamente quelle temporali. In questo caso, le relazioni che strutturano il testo non sono il risultato dei vari tipi di atti di costituzione testuale come la motivazione, l'esemplificazione, la riformulazione ecc., sono le relazioni che organizzano il mondo extralinguistico degli eventi che lo scrivente sta narrando. Dal punto di vista della costituzione testuale, siamo nella fattispecie dell'aggiunta, e gli enunciati stanno tutti sullo stesso piano. Consideriamo il brano seguente:

14. **1.** Comandati dal loro re Genghiz-Khan, [i mongoli] conquistarono per prima la Cina, mettendola brutalmente al sacco. **2.** Poi fu la volta della Persia. **3.** E quindi presero la via che aveva portato già unni, àvari e ungheresi in Europa. **4.** Infuriarono in Ungheria e in Polonia **seminando** distruzione e terrore, e nel 1241 giunsero fino a Breslavia, sul confine tedesco, che conquistarono e incendiarono. **5.** Ovunque arrivassero, uccidevano ogni essere umano: non c'era scampo. **6.** Presto il loro regno fu il più grande che sia esistito al mondo. (Gombrich, 1997: 184).

Gli enunciati da 1 a 5 descrivono una serie di eventi: non sono l'uno gerarchicamente superiore all'altro. Il contenuto che li capeggia deve essere costruito per astrazione inferenziale, e funge da premessa all'enunciato 6, che ne esprime la conseguenza:

15. I mongoli conquistarono la Cina e via via tutta l'Europa. Presto il loro regno fu il più grande che sia esistito al mondo.

Questa condensazione testuale è articolata da una relazione logico-argomentativa di conseguenza, che attribuisce al secondo enunciato una funzione dominante rispetto a tutto il brano, il quale espande l'informazione che il regno dei mongoli fu il più grande che sia mai esistito al mondo.

4. ENTRO IL PIANO PRINCIPALE: LE GERARCHIE TEMATICO-REFERENZIALI DEGLI ENUNCIATI

Nei testi e nelle sequenze testuali che non sono “mossi” dal punto di vista logico-argomentativo – nei testi cioè in cui, riguardo agli atti di composizione, si procede tendenzialmente per semplice aggiunta progressiva di informazioni – a definire la gerarchia del contenuto testuale entra in gioco il criterio tematico-referenziale. Questo criterio registra come ogni enunciato attribuisca una funzione informativa – tema o *focus* – ai referenti testuali che evoca, e come tali elementi si colleghino con le informazioni veicolate dal cotesto. Dal punto di vista della gerarchizzazione degli enunciati, esso è attivo tipicamente nei testi o movimenti testuali espositivi che non sviluppano movimenti esplicativi e nei testi descrittivi.

In questi casi, molto spesso per determinare il contenuto dominante si ricorre a un’operazione di astrazione semantica. Prendiamo la seguente descrizione virgolettata del paradiso che Ernst H. Gombrich attribuisce a Maometto:

16. “I fedeli stanno sdraiati su cuscini rigonfi uno di fronte all’altro, fanciulli immortali girano in veste di coppieri recando boccali e tazze colmi del migliore dei vini, che non fanno venire male al capo né ubriacano alcuno. Ci sono frutti splendidi e carni di volatili a volontà, serviti da fanciulle dai grandi occhi, belle come perle. I beati si riuniscono vicino all’acqua corrente, sotto l’ampia ombra di fiori di loto privi delle spine o di banani in fiore. Sulle loro teste pendono grappoli d’uva, e continuano a girare le coppe d’argento. Vestono abiti di seta verde e di broccato ornati di fibbie d’argento” (Gombrich, 1997: 146)

L’enunciato dominante del capoverso è qualcosa come “il paradiso è un luogo splendido”, come ci dice Gombrich nell’enunciato che precede (16) e di cui l’intero brano può essere considerato l’illustrazione:

17. Nelle sue prediche, visioni e rivelazioni che formano il Corano, Maometto descrisse il paradiso ai suoi seguaci come un luogo davvero splendido (Gombrich, 1997: 146).

Nei testi espositivi e descrittivi, la determinazione dell’enunciato dominante – sia esso veicolato esplicitamente o implicito – è guidata, almeno parzialmente, dalla progressione tematica che li caratterizza. Nel caso della progressione tematica con tema costante, il tema dominante sarà necessariamente quello che viene ripetuto nel testo. Un esempio è dato dal testo seguente:

18. **1.** Non so come sia diventata in questi due anni, ma Tracy non era precisamente grassa. **2.** Il problema era nel disegno dei suoi tratti: **3.** nella distribuzione delle linee dritte e curve attraverso la sua persona. **4.** Mi ricordo di averla osservata nuda sulla spiaggia dove io lei e Ron ci eravamo conosciuti. **5.** C’era un’omogeneità peculiare nel suo modo di essere fatta, una tessitura di luci che la rendeva del tutto impermeabile alla nudità. **6.** [soggetto sottinteso] Era densa, più che grassa: **7.** composta di un unico materiale, solido, elastico. **8.** La guardavo entrare in acqua, e il suo sedere era una semplice continuazione funzionale della schiena. **9.** [soggetto sottinteso] Avrebbe potuto essere una foca, o un’ampia lontra marina (De Carlo, 2006: 12).

Il tema dominante di questa descrizione è “Tracy”, la quale è tematizzata in tutti gli enunciati: abbiamo *Tracy* nel primo, *suo*i nell’enunciato 2, *sua* nel 3, *la* e *lei* in 4, *suo* e *la* in 5, soggetto sottinteso riferito a *Tracy* in 6, un riferimento implicito in 7, *la* e *suo* in 8, soggetto sottinteso in 9. Quanto al predicato, quello più generale è “era densa, più che grassa”, di modo che l’enunciato dominante della sequenza può essere il sesto.

Un altro esempio, più originale quanto a costruzione linguistica, è il seguente:

19. 1. Al cambio di turno, uno sciame di operai si disperdeva nel parcheggio. 2. Prima di salire in macchina, una Peugeot con due alettoni laterali e uno posteriore, Alessio si fermò un istante a guardarlo. 3. L’altoforno. 4. Chiamatelo con il suo nome: Afo4. 5. Storpiatelo in Ufo, lo fanno tutti. 5. L’oggetto non identificato. 6. Anche se intorno impazza la guerra mondiale [...], lui resta lì, imperturbabile e operoso. 7. E [soggetto sottinteso] il sorriso te lo strappa sempre, di paura e di stupore. 8. Come adesso sorrideva Alessio e lo guardava (Avallone, 2010: 26).

A partire dal secondo enunciato, il tema degli enunciati successivi è sistematicamente “l’altoforno”: nell’enunciato 2 è evocato cataforicamente dal pronome *lo*; esso esaurisce letteralmente il contenuto dell’enunciato 3; nell’enunciato 4 abbiamo “Afo4”, coreferente con “l’altoforno”, e il pronome *lo*; nell’enunciato 5 vi sono il pronome *lo* e il sintagma “Ufo”, anch’esso coreferente con l’altoforno; l’enunciato 5 è costituito da “L’oggetto non identificato”, che scioglie la sigla “Ufo”; nell’enunciato 6 emerge il soggetto *lui*; nell’enunciato 7 appare il soggetto sottinteso che si riferisce sempre all’altoforno; nell’enunciato 8 troviamo ancora il pronome *lo*. All’interno di questa sequenza descrittiva, si può considerare che l’enunciato predominante sia il terzo, la predicazione che accompagna questo tema dominante è semplicemente la sua esistenza, il suo essere lì a dispetto di tutto, al centro della vita dei protagonisti del romanzo, che non per nulla si intitola “Acciaio”.

In progressioni tematiche di tipo più complesso, bisogna valutare caso per caso. Si consideri per esempio l’incipit del romanzo “Acciaio”, il cui senso *lo* si scopre, cataforicamente, solo alla fine del passo quando il narratore afferma “Enrico guardava sua figlia, era più forte di lui. Spiava Francesca dal balcone, dopo pranzo, quando non era di turno alla Lucchini”:

20. 1. Nel cerchio sfocato della lente la figura si muoveva appena, senza testa. 2. Uno spicchio di pelle zoomata in controluce. 3. Quel corpo da un anno all’altro era cambiato, piano, sotto i vestiti. 4. E [soggetto sottinteso] adesso nel binocolo, nell’estate, esplodeva. 5. L’occhio da lontano brucava i particolari: 6. il laccio del costume, del pezzo di sotto, un filamento di alghe sul fianco. 7. I muscoli tesi sopra il ginocchio, la curva del polpaccio, la caviglia sporca di sabbia. 8. L’occhio ingrandiva e arrossiva a forza di scavare nella lente. 9. Il corpo adolescente balzò fuori dal campo e si gettò in acqua. 10. Un istante dopo, riposizionato l’obiettivo, calibrato il fuoco, [soggetto sottinteso] ricomparve munito di una splendida chioma bionda. 11. E una risata così violenta che anche da quella distanza, anche soltanto guardandola, ti scuoteva. 12. Sembrava di entrarci davvero, tra i denti bianchi. 13. E le fossette sulle guance, e la fossa tra le scapole, e quella dell’ombelico, e tutto il resto. 14. Lei giocava come una della sua età, non sospettava di essere osservata. 15. [soggetto sottinteso] Spalancava la bocca. 16. [soggetto sottinteso] Cosa starà dicendo? 17. [soggetto sottinteso] E a chi? 18. [soggetto sottinteso] Si iniettava dentro un’onda, riemergeva dall’acqua con il triangolo del reggiseno

in disordine. **19.** Una puntura di zanzara sulla spalla. **20.** La pupilla dell'uomo si restringeva, si dilatava come sotto l'effetto degli stupefacenti.

21. Enrico guardava sua figlia, era più forte di lui. **22.** Spiava Francesca dal balcone, dopo pranzo, quando non era di turno alla Lucchini (Avallone, 2010: 9-10).

Il tema principale della sequenza è “(il corpo di) Francesca”, figlia di Enrico, che la sta guardando con il binocolo. Esso lo si ricava a partire dalla sequenza di temi degli enunciati che via via si succedono. Vi è dapprima, in coincidenza con il tema centrale, “il corpo di Francesca”: enunciato 1 (“la figura (senza testa)”), enunciato 3 (“quel corpo”), enunciato 4 (“il corpo” sottinteso), enunciato 9 (“il corpo adolescente”), enunciato 10 (“il corpo munito di una splendida chioma bionda”), enunciato 14 (“lei”), enunciati 15, 16, 17, 18 (“lei” sottinteso); a questo tema, si aggiungono temi che coincidono con parti o aspetti del corpo della ragazza: enunciato 2 (“uno spicchio di pelle”), enunciato 5 (“i particolari”), enunciato 6 (“il laccio del costume, del pezzo di sotto, un filamento di alghie sul fianco”), enunciato 7 (“i muscoli tesi sopra il ginocchio, la curva del polpaccio, la caviglia sporca di sabbia”), enunciato 11 (“una risata”), enunciato 12 (“i denti bianchi”), enunciato 13 (“le fossette sulle guance, la fossa tra le scapole, quella dell’ombelico”), enunciato 19 (“una puntura di zanzara sulla spalla”). A definire l’enunciato predominante entro la prospettiva tematico-referenziale del testo, il tema centrale “(il corpo di) Francesca” si combina con la predicazione, ricostruita per inferenza, “mentre gioca in riva al mare con i suoi amici adolescenti”.

5. ENTRO IL PIANO PRINCIPALE: LE GERARCHIE INTERNE ALL’ENUNCIATO

L’organizzazione gerarchica del testo penetra anche all’interno dell’enunciato. L’idea è che un enunciato possa essere costituito da più unità informative e che queste possano articolarsi in unità di primo piano e in unità di sfondo. Ci sono due tipi di unità sullo sfondo: i “quadri”, che, come dice il loro nome, inquadrano l’unità in primo piano offrendo informazioni spazio-temporali, modalizzazioni epistemiche ecc.; e le “appendici”, che modificano dall’interno l’unità in primo piano con precisazioni e arricchimenti di vario tipo. Vediamo, per cominciare, un enunciato fittizio simile a quello contenuto nel testo (1):

21. In questo periodo, Maria, che di solito è molto collaborativa, è piuttosto pigra.

Esso si articola in tre unità informative: quella in primo piano che coincide con la reggente, l’unità di quadro (“in questo periodo”) e l’unità di “appendice” (“che di solito è molto collaborativa”).

Mi soffermerò qui solo sugli sfondi informativi del tipo appendice, perché la creazione di gerarchia interna all’enunciato spetta in modo genuino soprattutto a essi. Dal punto di vista linguistico, possiamo dire in generale che le appendici si manifestano quando la frase che dà forma all’enunciato – semplice o complessa che sia – è ricca di costituenti circostanziali, di apposizioni nominali, di subordinate relative appositive, di costituenti estratti dal tessuto della frase con una coppia di virgole. Vediamo più da vicino la frase complessa, i cui comportamenti gerarchico-informativi possono essere poi estesi in molta parte anche alla frase semplice e ai suoi costituenti sintagmatici. Non sono unità informative autonome le subordinate argomentali (soggettive, oggettive, interrogative) né le relative restrittive: esse fanno compattamente parte dell’unità che le accoglie, come nell’enunciato seguente, che è costituito da una sola unità informativa:

22. Étienne non sa che Nina apre parte della posta che il nonno deve distribuire. (Perrin, 2021: 79).

Le subordinate circostanziali e le relative appositive costituiscono un'unità di sfondo se occupano una posizione inserita all'interno della loro reggente, come la clausola concessiva nel seguente esempio:

23. La gioiosa follia di cui [il professore] è preda sembra sconcertare gli alunni che, pur detestando la rigida cornice in cui li costringe la scuola, la trovano rassicurante (Perrin, 2021: 86).

Qui di seguito, passando alla frase semplice, ecco un'appendice realizzata da un'apposizione nominale:

24. È l'ora vuota. I frequentatori del mattino, adulti e pensionati, sono tornati a casa (Perrin, 2021: 78).

Quando circostanziali e relative seguono la reggente, la situazione è più complessa. Se sono precedute dal punto forte, esse coincidono con un enunciato autonomo, che è sottoposto alle condizioni gerarchiche che caratterizzano gli enunciati gli uni nei confronti degli altri:

25. Scoppiano a ridere tutti assieme, una risata da bambini che non vogliono più essere tanto bambini. Anche se l'infanzia era bella (Perrin, 2021: 81).

Nel caso, più frequente, in cui non ci sia il punto, bisogna di fatto valutare caso per caso, prendendo in conto anche fattori contestuali. Qualche tendenza è comunque rinvenibile. Per quanto riguarda le circostanziali, per esempio, l'assenza della virgola che le separa dalla reggente indica spesso che la subordinata non è una unità informativa autonoma ma si compatta nella reggente:

26. Tutti e tre si immergono nei loro pensieri. È Nina a rompere il silenzio imbarazzato.
"Io lo farò quando sono innamorata..." (Perrin, 2021: 80).

Quando c'è la virgola, la subordinata circostanziale e la relativa che chiudono l'enunciato coincidono sistematicamente con un'unità informativa, che sarà sfondo o primo piano a seconda dei casi. Caratteristicamente, essa è un'appendice se il suo contenuto è cognitivamente dato, ed è un primo piano, che si affianca al primo piano della reggente, quando il suo contenuto è cognitivamente nuovo; e ancora, è in primo piano se il suo contenuto è direttamente pertinente per la progressione logico-argomentativa o tematico-referenziale in fieri, altrimenti, diventando per così dire accessoria, va a posizionarsi sullo sfondo comunicativo dell'enunciato. In questa prospettiva, la subordinata temporale complessa che compare nel testo seguente è un'unità di appendice:

27. Stasera il terreno vuoto del Vieux-Colombier somiglia al lago come l'ho visto la settimana scorsa, quando ci sono andata per scattare qualche foto. Non si capisce più se quel che si vede sia terra o acqua. Niente si muove, tutto è cristallizzato nell'oblio (Perrin, 2021: 88).

È sullo sfondo anche l'unità informativa sottolineata nel testo seguente, che ha una funzione esemplificativa con portata locale:

28. Ricordo le gite che facevamo al lago nelle sere d'estate. Eravamo adolescenti, fumavamo erba e bevevamo dalla bottiglia qualunque cosa ci capitasse sottomano, il Martini rubato dall'armadio di un padre, l'acquavite di una nonna, il whisky di un fratello. Étienne portava il mangianastri. Registrava cassette in cui mixava tutti gli stili musicali (Perrin, 2021: 89).

Un caso chiaro di costituente circostanziale, frasale o meno, in primo piano è quello in cui il nucleo sintattico-lessicale della frase reggente è implicito, come in:

29. *Ma lei ricorda perché le piacquero tanto le lettere?*

Forse per il fatto che tutti i giorni qualcosa di stampato entrava in casa, non fosse che i giornali. Fu dal giornale che imparai, con l'ausilio di qualche persona caritatevole, che il tal segno significava "acca", che il tal altro segno significava "gi"... (Ripa di Meana, Contini, 1989: 16).

È in primo piano anche la subordinata causale qui sotto, come conferma il fatto che il suo contenuto è ampiamente sviluppato nel cotesto successivo.

30. *Professore, chi le ha trasmesso l'eleganza dell'ironia?*

Mah, mio Dio, i miei... i miei erano entrambi estremamente umoristi e, direi, soprattutto mio padre. L'allegria rende piacevole la convivenza. Naturalmente noi vivevamo molto vicini, ma soprattutto ai pasti... i pasti, in casa mia, erano una cosa deliziosa, perché mio padre era un conversatore straordinario. Non so, Cecchi ha fatto un elenco di grandi conversatori: Croce, Valéry, Max Beerbohm, Berenson. Mio padre era un conversatore-narratore straordinario. Mia madre, che era intelligente, come le dicevo – ma di intelligenza nel senso del *lógos* – non era una narratrice. Io sono un pessimo narratore. Mio padre, invece, era un narratore pieno di umorismo e di icasticità. Forse è soprattutto da parte di mio padre... (Ripa di Meana, Contini, 1989: 16).

Nella gerarchia semantico-pragmatica del testo, le appendici costituiscono l'unità più bassa: esse specificano, arricchiscono, modalizzano il contenuto dell'unità a cui si agganciano, ma lo fanno in modo molto locale, senza incidere sulla progressione logico-argomentativa e tematico-referenziale determinata dal susseguirsi degli enunciati. Ci sono stili di scrittura che le sfruttano molto e in molti modi, e stili di scrittura che ne ignorano la funzionalità. Uno di questi ultimi lo troviamo al punto (31):

31. [Étienne, Adrien e Nina] Sono alle piscine. Le ragazze della loro età guardano Étienne. Lui fa scena. Costeggia la vasca di venticinque metri fingendosi concentrato, sale sul blocco di partenza numero 3 [...], si stiracchia, entra nell'acqua con un tuffo perfetto, attraversa tutta la piscina sott'acqua, risale dalla scaletta e torna a tuffarsi. La sua pelle è dorata come una brioche, il suo corpo è sempre magro e muscoloso. È già alto un metro e sessanta. Nina fa il morto. Guarda le nuvolette in cielo, pecorelle bianche smarrite. Gioca al cane da pastore, le raduna mentalmente. Fa caldo, il sole picchia. Sta bene. Distratto, Adrien è aggrappato al bordo della piscina. Sembra che stia sognando. Ogni tanto infila la testa sott'acqua chiudendo gli occhi (Perrin, 2021: 77-78).

Siamo di fronte a un primo piano pervasivo, che caratterizza il contenuto degli enunciati e quello dei capoversi, i quali scelgono come macro-temi successivi "Étienne", "Nina" e "Adrien", agganciandosi con andamento parallelo al primissimo enunciato del

primo capoverso, che li tematizza tutti e tre. La gerarchia interna ai capoversi coinvolge gli enunciati e li gerarchizza in base al principio logico-argomentativo.

Nel testo seguente, il ricorso alle appendici – sottolineate – è sicuro ma discreto:

32. Pare un paradosso, ma fra i testi meno chiari, e anche più ricchi di veri e propri errori grammaticali e lessicali, si annoverano quelli emessi dal ministero dell'Istruzione, sia dalle strutture centrali, sia da quelle decentrate, sia da chi si occupa della scuola, sia da chi si occupa di università. Le vischiosità burocratiche della lingua di questo ministero sono diventate oggetto di scherno nel giugno 2020, quando la ministra Lucia Azzolina ha fatto proprie le indicazioni del Comitato tecnico-scientifico chiamato a dettare le norme per la ripresa delle attività scolastiche dopo la chiusura causata dall'emergenza sanitaria dei mesi precedenti. La ministra ha precisato che il distanziamento di un metro tra gli scolari, previsto per l'inizio del nuovo anno scolastico, andava "inteso come un metro tra le *rime buccali* degli alunni" (in un contesto nel quale *rime buccali*, tecnicismo di dubbia utilità anche in ambito specialistico, poteva essere proficuamente sostituito dal più comune *bocche*) (Cortelazzo, 2021: 95).

Riguardo alla prima appendice ("e anche più ricchi di veri e propri errori grammaticali e lessicali") vanno notati due fatti degni di nota: il primo, formale, è che a creare l'appendice è la presenza, facoltativa, della coppia di virgole che racchiude l'elemento coordinato; il secondo è che la sua subalternità comunicativa non si profila in modo assoluto – non c'è niente che dica *a priori* che la non chiarezza sia più deleteria degli errori grammatico-lessicali –, ma in prospettiva testuale, cioè entro il ragionamento *in fieri*: la sezione in cui trova posto (32) verte sulla questione della chiarezza. Ciò vale, come ho già detto sopra, in generale: i contenuti delle unità testuali che vengono via via ad occupare una posizione bassa nella gerarchia dei contenuti – siano essi incisi, enunciati logico-argomentativamente subalterni, appendici – non sono inutili dal punto di vista comunicativo, ma occupano posizioni secondarie nell'architettura del testo. Riguardo a questa, si possono togliere, come mostra la seguente riformulazione (da cui sono state cancellate appendici e inciso):

33. Pare un paradosso, ma fra i testi meno chiari si annoverano quelli emessi dal ministero dell'Istruzione. Le vischiosità burocratiche della lingua di questo ministero sono diventate oggetto di scherno nel giugno 2020, quando la ministra Lucia Azzolina ha fatto proprie le indicazioni del Comitato tecnico-scientifico chiamato a dettare le norme per la ripresa delle attività scolastiche dopo la chiusura causata dall'emergenza sanitaria dei mesi precedenti. La ministra ha precisato che il distanziamento di un metro tra gli scolari andava "inteso come un metro tra le *rime buccali* degli alunni".

Si noti che la subordinata temporale ("quando la ministra Lucia Azzolina ha fatto proprie le indicazioni del Comitato tecnico-scientifico ecc.") è associata qui a un'unità informativa in primo piano; tra subordinazione sintattica e "subordinazione" informativa non c'è isomorfismo: tutto dipende da fattori come la distribuzione sintattica e la punteggiatura (Ferrari, 2016).

6. CONCLUSIONI

In questo articolo ho tratteggiato le linee all'interno delle quali si disegna l'assetto gerarchico dei testi scritti al di sotto del capoverso: ho distinto il piano principale del testo da quello sostanziato dagli incisi; collocandomi entro il primo, ho mostrato come la dimensione logico-argomentativa e tematico-referenziale della strutturazione del testo definiscono la gerarchia degli enunciati; guardando all'interno di essi, ho distinto tra primo piano e sfondo informativo, convocando il concetto di appendice. Mi sono soffermata a spiegare il senso semantico-pragmatico di questo intreccio di gerarchie, così come le modalità linguistiche della sua manifestazione.

Come dicevo nell'introduzione, saper cogliere e poter padroneggiare queste gerarchie è cruciale sia ai fini dell'interpretazione testuale sia ai fini della scrittura libera o della elaborazione a partire da altri testi, come il riassunto o la sintesi. Per effettuare queste due operazioni di scrittura non basta certo cancellare le informazioni sullo sfondo ai diversi livelli; bisogna ancora completare e astrarre. L'operazione della cancellazione è tuttavia un primo passo nella giusta direzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Avallone S. (2010), *Acciaio*, Rizzoli, Milano.
- Cignetti L. (2011), *L'inciso. Natura linguistica e funzioni testuali*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Cortelazzo M. A. (2021), *Il linguaggio amministrativo*, Carocci, Roma.
- De Carlo A. (2006), *Treno di panna*, Bompiani, Milano.
- Ferrari A. (2014), *La linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2016), "La subordinazione sintattica e la subordinazione informativa, tra isomorfismo e non isomorfismo", in D'Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 41-54.
- Ferrari A. (2022), *Il testo scritto fra coerenza e coesione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Ferrari A., Cignetti L., De Cesare A. M., Lala L., Mandelli M., Ricci C., Roggia E. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Gombrich E. H. (1997), *Breve storia del mondo*, Adriano Salani Editore, Milano.
- Papi F. (2020), *La lingua italiana in 100 date*, Della Porta Editori, Pisa.
- Perrin V. (2021), *Tre*, Edizioni e/o, Roma.
- Ripa di Meana L., Contini G. (1989), *Diligenza e voluttà. Ludovica Ripa di Meana interroga Gianfranco Contini*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.

LE RELAZIONI DI COMPOSIZIONE TESTUALE*

Luciano Zampese¹

« Il n'y a pas assez de tournures de phrases ! »
Cherchez et vous trouverez.
Gustave Flaubert a Guy de Maupassant,
Croisset, 15 agosto 1878

1. INTRODUZIONE

La sfida di fondo della scrittura è che dobbiamo inevitabilmente concentrarci entro i confini sintattici della frase e al tempo stesso avere coscienza del disegno testuale che quella frase è destinata a comporre. Alle logiche orizzontali della trama dovranno corrispondere le progressioni verticali dell'ordito: insomma uno sguardo strabico, concentrato sul qui e ora della frase che si sta componendo, ma anche sul prima e sul poi, o sul sopra e sul sotto che la renderanno variamente felice o perlomeno sensata. Se la frase sembra appartenere al rassicurante regno delle regole, dove si rischia al più di commettere grossolani errori di morfosintassi, il doppio movimento della tessitura assegna ai singoli costituenti della frase (e ai relativi referenti) una serie di proprietà e funzioni testuali che privilegiano o permettono diverse *tournures*, aprendo il campo alle scelte, con tutte le sofferenze e le gioie che queste possono comportare.

In questo breve intervento vorrei tracciare alcune proprietà generali delle relazioni di natura semantica e pragmatica che costituiscono il meccanismo irriducibile della testualità, ossia della coerenza, e che sono spesso veicolate in modo implicito, prive di segnali coesivi che ne guidino l'interpretazione (i connettivi). In effetti, per testi che non si riducano ad una manciata di frasi, a fianco della coerenza andrà posta come proprietà naturalmente costitutiva anche la coesione²: accomunate nell'etimo, coerenza e coesione rinviano rispettivamente al participio presente *cohaerens* e passato *cohaesus-a-um* del verbo *cohaereo*, ed esprimono due proprietà profondamente diverse; il valore imperfettivo del participio presente sottolinea la natura dinamica della coerenza, che risulta da un processo interpretativo in parte soggettivo, mentre la compiutezza, o meglio la risultatività, del participio passato rinvia alla superficie 'oggettiva' del testo, così come viene licenziato una

¹ Università di Ginevra.

* Non ci si attendano significative novità da questa comunicazione: la sostanza ultima di quello che ho qui raccolto in breve la si trova negli scritti, e nelle discussioni, che ho avuto il piacere di condividere con Emilio Manzotti e Angela Ferrari. Rinvio in particolare a Manzotti, Zampese (2010 e 2013), Ferrari, Zampese, (2021⁶ [2016]), Ferrari, Lala, Zampese (2016). Per un approfondimento su una specifica relazione, utilissimo anche sul piano metodologico, invito alla lettura di due saggi di Manzotti (1993 e 1995). Non tratterò le relazioni cosiddette di *dispositio*, che si pongono ad un livello strutturalmente alto del testo, e sono variamente codificate dai generi testuali: per una sintesi, cfr. Ferrari, Zampese (2016: 350). Qui *in limine* pongo una delle mie ricorrenti fisime didattiche sul *comporre*: quante volte, per quali tipologie testuali, con quali scopi e con quali livelli di competenze teoriche e di personali (o condivisi) percorsi di riflessione metatestuale, (eccetera eccetera), il docente di lettere sperimenta su di sé quelle pratiche di scrittura e soprattutto riscrittura che impone o suggerisce ai suoi studenti? Quando e come e perché scrive, e quanto ama scrivere, chi corregge le scritture degli altri?

² La distinzione può essere superata, in una direzione o nell'altra, dalla sostanziale unitarietà funzionale; così avremo rispettivamente, per citare dei classici: Conte (1988) e Halliday, Hasan (1976).

volta per tutte da chi lo ha prodotto³. Generalizzando, si potrebbe collegare il binomio coerenza-coesione ad altre coppie fondamentali della lingua: contenuto-forma, implicito-esplicito.

2. LE DIMENSIONI DELLA COERENZA

Oltre al fatto di affidarsi spesso e volentieri alla ricostruzione di impliciti, la coerenza è legata al carattere soggettivo dell'interpretazione anche perché è di natura modulare, ossia si realizza su più dimensioni, in percentuali variabili per quantità e qualità di segnali. Tra le dimensioni più importanti, troviamo quella relativa all'articolazione e progressione tematica, che di norma si manifesta sulla superficie del testo, concorrendo dunque alla coesione. Se prendiamo un *incipit* narrativo molto semplice come

In Spagna, una spagnola che ballava il flamenco incontrò un torero. Il torero le pagò il biglietto della sala da ballo. Margheret, la donna del torero, non sapeva niente di tutto ciò. (R. Fabrello, *La spagnola del flamenco*)

e lo affianchiamo a una riscrittura come

In Spagna, un torero incontrò una spagnola che ballava il flamenco. Il torero le pagò il biglietto della sala da ballo. Lui aveva una donna, Margheret, che non sapeva niente di tutto ciò.

quello che salta agli occhi è la diversa selezione dei topic (o temi) di ciascun enunciato, con la conseguente variazione nelle progressioni tematiche⁴. In alcuni casi, e in tal caso per brevi sezioni di testo, si può ipotizzare un grado veramente minimale di coerenza (e coesione), come nel noto *incipit* morettiano:

Piove. È mercoledì. Sono a Cesena.

Se qui la dimensione tematica e in particolare le progressioni sembrano ridotte al minimo, anche la dimensione 'logica' pare limitarsi a movimenti di composizione testuale puramente additivi, e che in ultima analisi appartengono alla natura sequenziale della testualità, all'inevitabile aggiungere enunciato a enunciato⁵. Più comunemente, le

³ Cfr. la nitida definizione di coerenza nel *Dizionario di linguistica*, diretto da G. L. Beccaria (1994): «Coerenza. La relazione che lega i significati degli enunciati che formano un testo. Si distingue dalla coesione in quanto, mentre quest'ultima va ricercata nel testo, nel modo in cui sono formati gli enunciati che lo compongono, la c.[oerenza] è piuttosto attribuita al testo da chi lo interpreta, generalmente in presenza di elementi coesivi, ma non necessariamente». Ma si veda almeno l'articolata voce *coerenza* (con relativi rinvii) del *Lessico di linguistica* di Hadumod Bussman (2007), di cui riporto l'*incipit*: «[lat. *Cohaerere* 'essere unito, congiunto'] Designa l'unità semantico-cognitiva del significato di un testo, rappresentabile ad es. nella forma di → reti semantiche → di concetti e relazioni. La c. locale esiste all'interno della frase e tra espressioni vicine, la c. globale costituisce il → tema del testo ovvero la → funzione del testo da → macrostrutture semantico-pragmatiche [...]».

⁴ Ci sono ovviamente variazioni anche su altri piani della coerenza: si veda, ad es., il differente statuto informativo e gerarchico dell'ultima proposizione (*non sapeva niente di tutto ciò*), presentata rispettivamente nella frase principale e in una relativa appositiva (v. *infra*). La dimensione tematica appartiene alla più generale struttura referenziale del testo: per un quadro d'insieme, rinvio a Ferrari, Zampese (2016: 375-403).

⁵ In effetti, se si considera il titolo della lirica, *A Cesena*, i tre enunciati tendono a ritrovare una funzionalizzazione unitaria che offre le coordinate 'ambientali' per una prevedibile, successiva narrazione.

dimensioni tematica e 'logica' concorrono a sostenere per vie indipendenti o intrecciandosi la coerenza del testo. Così nell'esempio seguente:

1. Il cuoricino va soggetto a due disturbi, entrambi mortali; 2. può cascare (per desiderio sregolato di un giocattolo, per esempio, o di mentine), e può scoppiare a causa dei dispiaceri. 3. La caduta del cuoricino provoca una fine più dolce, imbambolata; 4. lo scoppio è cosa brusca e fa più male. (L. Meneghello, *Libera nos a malo*)

La progressione tematica appare chiara: un tema costante tra i primi due enunciati e quindi una ripresa per tematizzazione (*La caduta... ; lo scoppio...*): sul piano logico, alla progressione iniziale corrisponde un altrettanto evidente legame di specificazione (ancorato alla catafora "due disturbi"), mentre appare più difficile da definire il movimento successivo, sovrapposto alla tematizzazione. Si potrebbe suggerire, guidati proprio dalla progressione tematica, una relazione logica di natura additiva, o meglio una sua sottoclasse che intuitivamente potremmo etichettare di *sviluppo*⁶.

Un esempio, paradossale ma non troppo, di contrapposizione tra un'articolazione tematica centrifuga e la disseminazione di legami logico-argomentativi lo troviamo nel meraviglioso riassunto narrativo di Pinocchio:

Tonava, balenava e io avevo una gran fame, e allora il Grillo-parlante mi disse: «Ti sta bene: sei stato cattivo, e te lo meriti» e io gli dissi: «Bada, Grillo!...» e lui mi disse: «Tu sei un burattino e hai la testa di legno» e io gli tirai un manico di martello, e lui morì, ma la colpa fu sua, perché io non volevo ammazzarlo, prova ne sia che messi un tegamino sulla brace accesa del caldano, ma il pulcino scappò fuori e disse: «Arrivedella... e tanti saluti a casa.» E la fame cresceva sempre, motivo per cui quel vecchino col berretto da notte, affacciandosi alla finestra mi disse: «Fatti sotto e para il cappello» e io con quella catinellata d'acqua sul capo, perché il chiedere un po' di pane non è vergogna, non è vero? me ne tornai subito a casa. (C. Lorenzini, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Paggi, Firenze 1883: 30-31 [anastatica])

Dimensione fondamentale nel parlato, nella costruzione del discorso dialogico, è la coerenza delle relazioni illocutive, per cui a una domanda seguirà una risposta, a un invito un atto di accettazione o di rifiuto, e così via. Nei testi scritti, fatte salve le sequenze che riproducono degli scambi dialogici o le movenze del parlato⁷, tende a dominare una monotonia illocutiva di tipo assertivo che rende marginale tale dimensione della coerenza. Almeno un accenno a un'ultima dimensione, molto complessa e che interagisce strettamente con la dimensione 'logica' interna alla frase e quindi con le relazioni di composizione testuale che vanno a costituire enunciato dopo enunciato il testo: si tratta della dimensione gerarchico-informativa⁸. Qui si concretizza nel modo più nitido l'interazione tra enunciato e testo, non solo nella prospettiva dal piccolo al grande per cui l'enunciato è l'unità minima costitutiva del testo, ma anche nella direzione inversa secondo

⁶ Si sarà notato che nell'articolazione degli enunciati non abbiamo rilevato l'inciso segnalato ma si potrebbe dire anche imposto dalle parentesi, e dotato per definizione di autonomia illocutiva: qui la relazione logica è segnalata dal connettivo *per esempio*, un'esemplificazione dunque; per la dimensione tematica si può parlare di tema costante, tenendo conto dell'ellissi del soggetto e del predicato.

⁷ Dialoghi che possono essere anche fittizi, come nella citazione in esercizio: «"Il n'y a pas assez de tournures de phrases!" Cherchez et vous trouverez», dove a una frase esclamativa che manifesta una sorta di protesta, segue un'esortazione che le si oppone, negandone (attraverso un movimento di consecuzione: *se cercherete, allora troverete*) la validità.

⁸ Rinvio agli studi di Angela Ferrari, e del suo gruppo di ricerca: in particolare a Ferrari, *et al.* (2008).

la quale le esigenze del testo influenzano le configurazioni informativo-gerarchiche interne alla frase. Illustriamo l'idea con un esempio⁹:

Maria, che di solito è tranquilla, in questi giorni è nervosa. Forse è meglio rimanere a casa.

Maria, che in questi giorni è nervosa, di solito è tranquilla. Forse è meglio rimanere a casa.

Il movimento di consecuzione logica si ancora a uno dei due contenuti in opposizione rendendo testualmente felice, logicamente coerente, solo la prima formulazione, dove tale contenuto (*essere nervosa*) è collocato in primo piano.

3. LE RELAZIONI 'LOGICHE' E DI COMPOSIZIONE TESTUALE

Usare delle virgolette di distanziamento non è una scelta felice: per ovviare a tale fastidioso segnale di approssimazione si potrebbe sostituire il termine *logico* con *semantico*, ma si perderebbe il richiamo alla tradizione scolastica dell'analisi logica, e a quel nucleo di relazioni basiche che si realizzano all'interno della frase (modo, mezzo, causa, fine, tempo, spazio...), cui andrebbero peraltro aggiunti i meno tradizionali ruoli semantici svolti dagli elementi nucleari (agente, esperiente, beneficiario ecc.). Molte di queste relazioni le ritroviamo nell'altrettanto tradizionale analisi 'logica' del periodo, come una sorta di espansione proposizionale di legami espressi tramite sintagmi preposizionali nella frase semplice. Molte, ma non tutte: e qui si aprirebbe la questione molto intrigante dei rapporti tra formato morfosintattico e natura semantica della relazione¹⁰. Se lo sviluppo proposizionale di una relazione di causa è di ordinaria amministrazione (*Le strade sono bagnate per/a causa della pioggia – Le strade sono bagnate perché è piovuto*¹¹), un complemento di mezzo non troverà un'alternativa adeguata tra le subordinate circostanziali esplicite; stessa cosa vale per i complementi di tempo, che possono dar vita alle corrispondenti subordinate temporali, mentre analoghe riformulazioni in forma di subordinata circostanziale non sembrano ammesse per i complementi di luogo; e sarà vero anche il contrario: ossia relazioni di tipo consecutivo, concessivo, condizionale-ipotetico saranno naturalmente proposizionali, e dunque daranno vita a frasi complesse.

⁹ L'articolazione primo piano – sfondo può essere assegnata anche grazie alla variazione dei connettivi logici (eventualmente sostenuta dalla collocazione della subordinata pre- o post- reggente): così a una causalità espressa sullo sfondo da *siccome* (*Siccome Maria non ha dormito, è stanca*), si potrà contrapporre il rilievo di una causale integrata nella reggente come *Maria è stanca perché non ha dormito*.

¹⁰ Tradizionalmente, lo nota Prandi a più riprese, la tradizione scolastica riduceva lo studio delle relazioni logiche fondamentali all'analisi delle subordinate di causa, conseguenza, fine, tempo, ecc., generando un'indebita confusione tra forma e contenuto. In Ferrari, Zampese (2000) avevamo tentato di ovviare a questa situazione proponendo agli studenti (e prima ancora agli insegnanti), per ciascuna subordinata circostanziale, un paragrafo così intitolato: «Accanto alla subordinata circostanziale, vi sono altri modi per esprimere una relazione di...».

¹¹ Al solito, alternativa non vuol dire equivalenza: la soluzione proposizionale renderà possibile una più fine collocazione temporale dell'evento (*è piovuto/piove*) e soprattutto una maggiore trasparenza e disponibilità sintattica per la definizione o arricchimento di attanti e circostanti (*perché è piovuto per tre giorni su un asfalto non drenante*); d'altra parte il semplice sintagma permette di lasciare ampio spazio all'implicito, al non detto, o altrimenti di lasciare volutamente indeterminata, generica la relazione: si confronti ad esempio il ruolo di beneficiario in una frase come *Ho preparato la cena per Maria* con espansioni proposizionali di fine *Ho preparato la cena per far piacere a Maria / per farmi perdonare da Maria / perché stasera Maria non debba fare nulla / ...* Per una prospettiva più teorico-concettuale cfr. Marco Fasciolo (2009: 741-58).

Se passiamo al formato di enunciato indipendente, ecco che ci troviamo di fronte ad almeno una relazione di composizione testuale, per il semplice fatto che accostando un nuovo enunciato ai precedenti compiamo inevitabilmente un atto di composizione (che al suo grado zero è quello della semplice aggiunta). Questa natura performativa può aiutarci a distinguere *en gros* quelle relazioni che appartengono all'oggetto della rappresentazione, al mondo reale o immaginario che stiamo descrivendo (e dunque preesistono al testo, o esistono indipendentemente da esso), da quelle relazioni che appartengono al processo linguistico e comunicativo di costruzione del testo¹². Illustriamo con un esempio:

Luca è scivolato e si è slogato una caviglia.

Le luci sono spente: non sono in casa.

Nel primo caso riconosciamo una relazione di causa-effetto, che lega l'evento della caduta (a rigore, comunicato implicitamente) a quello della slogatura: chi produce l'enunciato si pone in un atteggiamento di pura descrizione della realtà. Nel secondo caso invece più che di un effetto materiale, fisico, si dovrà pensare a una consecuzione argomentativa che attraverso una catena di impliciti (fondati sulla conoscenza del mondo, e in particolare sulle abitudini della gente) deriva una certa ipotesi, con un certo grado di probabilità.

Le relazioni che vanno a comporre il testo sono caratterizzate dalla loro funzione testuale, comunicativa: una relazione di motivazione avrà lo scopo di motivare un certo contenuto testuale (tipicamente un'ipotesi o un giudizio), una consecuzione di trarre delle conseguenze argomentative (in genere da un dato di fatto, variamente integrato inferenzialmente), e così via per le relazioni di esemplificazione, riformulazione, rettifica, generalizzazione, particolarizzazione, ecc., le cui etichette sono – almeno a un primo livello di definizione – intuitivamente chiare¹³.

La complessità argomentativa del testo può inoltre offrire una sintassi, una logica combinatoria che gerarchizza, funzionalizza più relazioni tra enunciati. Il caso più semplice compone una relazione semantica con una relazione semantico-pragmatica di composizione testuale; così per una relazione di causa materiale oltre alle soluzioni interne alla frase semplice (sintagma preposizionale) e complessa (subordinata circostanziale¹⁴), si offre l'alternativa della giustapposizione:

¹² Le etichette più diffuse per tale distinzione parlano di relazioni *de re*, ossia di natura extra-linguistica, in quanto appartenenti al mondo – reale o immaginario – rappresentato nel testo; si parla così di relazioni *esterne* contrapposte alle relazioni *de dicto*, vale a dire proprie del discorso, del processo comunicativo che gestisce la composizione del testo, e che in quanto tali saranno considerate relazioni *interne*. Così nel citato Halliday e Hasan (2013 [1976]: 241): «For want of better, we shall use EXTERNAL and INTERNAL; they are somewhat vague, but preferable to more specific terms which might be suitable, say, in the setting of a temporal relation but not in a causal or adversative one. [...] When we use conjunction as a means of creating text, we may exploit either the relations that are inherent in the phenomena that language is used to talk about, or those that are inherent in the communication process, in the forms of interaction between speaker and hearer».

¹³ Per una definizione più precisa delle principali relazioni di composizione testuale, rinvio a Ferrari, Zampese (2016: 352-369).

¹⁴ La frase complessa può costituirsi anche attraverso l'inserimento di complete (in particolare la subordinazione relativa) o attraverso la coordinazione, configurazione dotata di una serie di proprietà e potenzialità di grande interesse, che qui non affrontiamo (rinvio agli studi di Adriano Colombo, ben riassunti in Colombo, 2012). Rispetto alla subordinazione circostanziale esplicita, le complete e la coordinazione permettono di lasciare la relazione logica del tutto implicita, veicolando all'interno dell'enunciato una relazione minimale di semplice aggiunta: *Il presidente, che falsificava i bilanci, è stato arrestato* e *Il presidente falsificava i bilanci ed è stato arrestato* rispetto a *Siccome falsificava i bilanci, il presidente è stato arrestato*.

Le strade sono bagnate. È piovuto durante la notte.

La relazione causale rende coerente il testo, che dal punto di vista compositivo procede per semplice aggiunta. In effetti, l'autonomia enunciativa rende disponibile un più complesso movimento argomentativo, che potrà anche essere imposto grazie all'inserimento di un connettivo specifico:

Le strade sono bagnate. Dunque, è piovuto durante la notte.

Qui la relazione semantica di causa materiale viene inserita all'interno di un movimento destinato a realizzare una consecuzione. In un caso come:

Secondo me, Maria si è offesa: stamattina, ad esempio, mi ha salutato appena.

abbiamo la combinazione di due relazioni di composizione testuale: un'esemplificazione funzionalizzata a un movimento di motivazione dell'ipotesi espressa nell'enunciato iniziale. In tutti questi movimenti di composizione testuale percepiamo il coinvolgimento del locutore, che decide di volta in volta la forma del testo imponendo il suo punto di vista: è lo stesso comporsi del testo che pone in essere questo tipo di relazioni, che esistono solo in quanto prendono forma all'interno di un testo.

4. LA 'SINTASSI' DELLE RELAZIONI DI COMPOSIZIONE TESTUALE

In quanto relazione posta in essere dall'inserimento di un enunciato in un contesto precedente, la configurazione concettuale del fenomeno è di natura binaria: a un contenuto p segue un contenuto q che realizza una relazione R . Tale relazione, oltre a far avanzare il testo in una particolare direzione semantico-pragmatica (favorendo magari certi sviluppi e inibendone altri), potrà modificare lo statuto logico di p , o di una parte di esso: nel momento in cui inserendo q veicola una conseguenza, il lettore sarà indotto a reinterpretare nel contesto precedente un certo contenuto p come causa (o motivo¹⁵); o ancora, nel caso in cui q si presenti come una motivazione confermerà (o anche proietterà) in riferimento a p un valore modale di ipotesi o la natura soggettiva di un giudizio (vale a dire, dei contenuti che non si presentano come dati di fatto ma attendono di essere sostenuti argomentativamente).

La realizzazione testuale di una relazione semantica offre tutta una serie di potenzialità espressive e interpretative che non sono possibili entro i confini di un unico enunciato. Innanzi tutto, l'ordine dei contenuti assume un rilievo maggiore nel guidare l'interpretazione di certe relazioni. Così se una relazione di contrasto tende a essere perfettamente speculare (*Lei era vestita di chiaro. Lui invece portava un abito scuro / Lui portava un abito scuro. Lei invece era vestita di chiaro*), un legame di natura causale produce nel procedere lineare dell'interpretazione il passaggio da una relazione di causa (*Le strade sono bagnate. È piovuto durante la notte*) a una di conseguenza (*È piovuto durante la notte. Le strade sono bagnate*); in entrambi i casi si riconoscerà poi il permanere della relazione di composizione testuale di semplice aggiunta¹⁶. Un altro aspetto molto importante legato

¹⁵ Per un'articolata caratterizzazione semantica della causalità, rinvio a Prandi, De Santis (2019: 304-308).

¹⁶ La semplice aggiunta potrà essere assorbita, così come la relazione causale tra eventi, da una relazione argomentativa di composizione, in particolare nel secondo esempio «*È piovuto durante la notte. Le strade sono bagnate*» dove appare plausibile un movimento di motivazione che dal dato di fatto delle strade bagnate giustifica l'ipotesi che ci sia stata una pioggia notturna (*È piovuto. [lo dico perché/prova ne sia che] le strade sono*

all'autonomia sintattica riguarda la possibilità di uno stesso enunciato di partecipare a differenti relazioni, realizzando un determinato movimento compositivo rispetto al cotesto sinistro e fornendo il primo termine della relazione veicolata dal cotesto destro. Si osservi la sequenza:

Maria se ne è andata a casa. Era stanchissima. Ha lavorato tutto il giorno.

L'interpretazione più semplice, e immediata, vede nel secondo enunciato il motivo dell'azione contenuta nell'enunciato iniziale; a sua volta questo enunciato sarà il punto di ancoraggio per il successivo, che ne esprimerà la causa. Il rilievo del cotesto può essere evidenziato ampliando la sequenza:

All'improvviso Luca ha detto che non veniva più: Maria se ne è andata a casa.
Era stanchissima. O meglio si sentiva delusa e ingannata.

Il primo enunciato, interagendo con la presunzione di coerenza che guida l'interpretazione, tende a legare a sé come conseguenza l'agire di Maria, interpretandolo come una reazione alla notizia inattesa (il legame nel nostro caso è favorito dall'interpunzione). Il terzo enunciato assume così una maggiore indipendenza logica e può venire interpretato come una semplice aggiunta, suscettibile di ulteriori sviluppi logici; nel nostro caso un movimento di rettifica.

In generale le relazioni tendono a collegare enunciati adiacenti; non si escludono, però, relazioni a distanza:

Domani ha un esame. Me l'ha detto sua madre. Dunque, non può uscire.

Qui l'ultimo enunciato veicola una consecuzione ancorata all'enunciato iniziale, scavalcando per così dire l'enunciato centrale. In casi come i seguenti invece:

[Fa freddo. Piove. Sono stanco.] Stasera, resto a casa.

[Certo, è in ritardo; tuttavia, sa lavorare molto in fretta.] Credo che riuscirà a consegnare il lavoro in tempo.

si assiste a un comporsi ordinato, gerarchico delle relazioni: la consecuzione veicolata dall'enunciato conclusivo opera sull'insieme dei contenuti precedenti legati da semplice aggiunta nel primo caso, e da una relazione concessiva nel secondo. Sempre in una prospettiva 'sintattica', le connessioni tra enunciati indipendenti possono rendere complessa la definizione della portata della relazione, e anche dell'eventuale fuoco.

Iniziamo da un caso estremamente semplice:

Cammina zoppicando. Ha la caviglia slogata.

Qui evidentemente la portata della relazione di causa ricopre l'intero contenuto del primo enunciato, ma il fuoco seleziona il contenuto del gerundio. La definizione di tale elemento non è sempre facile, anzi; e lo stesso si può dire del rilievo che può assumere una certa informazione all'interno dell'enunciato che realizza la relazione di composizione testuale: è evidente che qui l'interazione tra dimensione 'logica', o meglio semantico-

bagnate). In definitiva, il tipo di testo, la situazione comunicativa potranno essere discriminanti per certe relazioni logiche.

pragmatica, e dimensione informativo-gerarchica è determinante. Vediamo un esempio reale, dalla prosa giornalistica di Enzo Biagi:

Almeno una volta al mese c'è un «vertice». Si ritrovano tutti, e sono sempre gli stessi. Perché la politica italiana non è fatta dal popolo, quanto dalla Findus. Discutono, ovviamente, della «gravità della situazione».
(*Vertici e tramezzini*, «Corriere della Sera», 1 agosto 1974)

Si possono osservare due piccole 'anomalie' interpuntive: la virgola che allenta un legame coordinativo e il punto che interrompe il legame di subordinazione sintattica introdotto da *perché*. I due interventi sono finalizzati a guidare il lettore a ricostruire i legami testuali che sostengono la coerenza nella dimensione logico-argomentativa: in breve, il movimento di motivazione (*Perché la politica italiana non è fatta dal popolo, quanto dalla Findus*) seleziona il suo antecedente nel secondo termine della coordinazione, reso parzialmente autonomo dalla virgola (, e sono sempre gli stessi). Si può anche aggiungere che l'autonomia enunciativa della motivazione permette di assegnarle una portata locale, quasi una sorta di inciso argomentativo in una sequenza dove la superficie del testo si manifesta come 'narrativa': in tal modo l'enunciato che chiude il capoverso (siamo nell'*incipit* dell'articolo) può collegarsi ai due enunciati iniziali, completando il processo di specificazione: *c'è un vertice – si ritrovano tutti – discutono della «gravità della situazione*. Chiudiamo con qualche spunto da un esempio complesso, estratto da uno dei testi poetici più noti del Novecento italiano:

Meglio se le gazzarre degli uccelli
si spengono inghiottite dall'azzurro:
più chiaro si ascolta il susurro
dei rami amici nell'aria che quasi non si muove,
e i sensi di quest'odore
che non sa staccarsi da terra
e piove in petto una dolcezza inquieta.

(E. Montale, *I limoni*)

Concentriamoci sull'ampio movimento di motivazione, finemente articolato dalla punteggiatura e dalla sintassi della coordinazione: la relazione è veicolata implicitamente, ma in qualche modo guidata dalla scelta interpuntiva dei due punti, che funzionalizza l'enunciato che segue a quello precedente. In sostanza, l'ossatura logica complessiva vede appunto la motivazione di un giudizio (*Meglio se...*) che valuta positivamente l'instaurarsi (ipotetico) di una relazione di causa-effetto (tra eventi del mondo, dunque *de re*, o 'esterna') tra lo spegnersi di un rumore acuto, quasi assordante (*gazzarre*) e la conseguente possibilità di percepire un suono più delicato (*susurro*)¹⁷. Il punto che ci interessa è lo sviluppo sintattico messo in scena grazie alla coordinazione, e che riscriviamo inserendo delle parentesi per rendere più chiara l'articolazione e la gerarchia dei sintagmi:

più chiaro si ascolta (il susurro dei rami amici nell'aria che quasi non si muove)
e (i sensi di quest'odore (che non sa staccarsi da terra e piove [= fa piovere])
in petto una dolcezza inquieta))

¹⁷ Tenendo conto dello statuto di dichiarazione di poetica della lirica, l'effetto perlocutivo di una simile movenza si spingerà a invitare il lettore ad assentire (o meno) con il giudizio del poeta, insomma a prendere posizione tra la botanica estetizzante dei poeti laureati e quella con nuova nobiltà di carne delle piante dei limoni.

Il gioco tra sintassi e semantica fa sì che quanto più si procede nella sequenza lineare degli elementi e nel loro livello di dipendenza, tanto più il senso appare rilevante per il movimento argomentativo: o, detto in breve, il fuoco della relazione di motivazione andrà individuato nell'ultimo contenuto proposizionale (*piove in petto una dolcezza inquieta*), dove compare un riflesso emotivo, a dominanza positiva (la testa del sintagma è *dolcezza*, pur caratterizzata da inquietudine), sul soggetto che da un lato esperisce il mondo e dall'altro riflette e argomenta nel testo.

5. DALLA SELVA DEI COMPLEMENTI A QUELLA DELLE RELAZIONI TESTUALI

Nella *Prefazione* alla sua *Sintassi italiana dell'uso moderno* (Firenze 1881), Raffaello Fornaciari annota:

Nella [...] parte che studia gli elementi della proposizione, mi si offriva una selva infinita di *complementi* [...], e di proposizioni diverse. Che fare volendo studiare a semplicità?

La selva dei complementi, che Fornaciari aveva provveduto a sfrondate in onore della semplicità (una dozzina di *complementi*¹⁸), è stata – lo sappiamo – uno dei bersagli tipici della critica alla tradizione grammaticale scolastica; ne riporto un riflesso letterario:

analizzando la grammatica superficiale di *Vorrei sapere da lorisignori...* disse che «parrebbe» che ci fosse un complemento d'agente, ma invece non c'è: e suggerì che si potrebbe considerarlo un complemento di consultazione. (L. Meneghello, *Fiori italiani*)

In effetti, la sensazione è che la selva delle relazioni di composizione testuale sia ancora più insidiosa. Così si esprimevano Halliday e Hasan, in riferimento a un orizzonte ristretto a quattro tipi fondamentali di relazioni logiche («additive, adversative, causal, and temporal»):

There is no single, uniquely correct inventory of the types of conjunctive relation; different classification are possible, each of which would highlight different aspects of the facts. (Halliday, Hasan, 1976: 238)

Chiedersi quante e quali siano le relazioni che rendono coerente un testo appare un compito che si può affrontare in due modi diametralmente opposti, ma che in sostanza conducono a un analogo risultato: quello di lasciare indeterminata la definizione di tutte le singole relazioni possibili, non ulteriormente suddivisibili in ulteriori sottotipi. Una definizione esaustiva di tali relazioni appare del resto un obiettivo poco plausibile vista la natura complessa e proteiforme – dalle varietà tipologiche e di genere alle architetture

¹⁸ È interessante osservare l'ordine dei complementi e le relative etichette proposti dall'autore: *luogo, tempo, causa o ragione, scopo e fine, interesse, compagnia, strumento e mezzo, maniera e guisa, materia, limitazione, distribuzione, sostituzione, comparazione*. Per una riflessione e un confronto equilibrati tra la tradizione scolastica e le prospettive della linguistica, il rinvio più immediato è alle due preziose “Bussole”: Graffi (2015³ [2013]), e Prandi (2014¹ [2013]); e ancora, e forse soprattutto: Colombo, Graffi (2017).

stilistiche e compositive individuali – della testualità, cui appartengono anche le sottili variazioni di senso dei singoli connettivi¹⁹.

Una prima possibilità è quella di ridurre tutte le relazioni a poche macro-classi fondamentali, ulteriormente suddivisibili in sottoclassi. Nella sua *Functional Grammar*, Halliday individua tre tipi fondamentali di *expansion*, a partire da un contenuto proposizionale: *elaboration*, *extending*, *enhancing*²⁰. In una nota se ne illustra il valore attraverso un'analogia architettonica:

these [three ways of expanding] could be compared with three ways of enriching a building: (i) elaborating its existing structure; (ii) extending it by addition or replacement; (iii) enhancing its environment. (Halliday, 2014: 460)

Il primo gruppo *elabora* il cotesto precedente, e può essere ricondotto almeno in parte alle relazioni di fondo che regolano il lessico: sinonimia, iponimia, meronimia (Halliday non parla di iperonimia, che potrebbe condurci alle relazioni di generalizzazione). È un gruppo numeroso, con ben nove sottotipi divisi tra un movimento *appositive* (*expository*; *exemplifying*)²¹ e un altro di 'chiarificazione' (*clarifying*) le cui articolazioni interne sono in larga parte riconducibile a relazioni di riformulazione (anche di rettifica), precisazione: *corrective* (*or rather, at least, to be more precise*), *distractive* (*by the way, incidentally*), *dismissive* (*in any case, anyway, leaving that aside*), *particularizing* (*in particular, more especially*), *resumptive* (*to resume, as I was saying*), *summative* (*in short, briefly, to sum up*), *verificative* (*actually, verificative*). Si può notare come appartengano a questo complessivo movimento di 'chiarificazione' relazioni 'contro-aspettative' come i legami *dismissive* e *verificative* (*actually*).

Il secondo gruppo *estende* il cotesto precedente: o per semplice aggiunta (*additive*: *and, also, moreover...*), o con un legame avversativo (*adversative*: *but, yet, on the other hand, however*), o infine di 'variazione, modificazione' (*varying*), suddivisa tra legami 'sostitutivi' (*replacive*: *instead, on the other hand*²²), 'eccettuativi' (*subtractive*: *apart from that, except for that*) e di semplice alternativa (*alternative*: *or (else), alternatively*).

¹⁹ Si pensi ad esempio al differenziale semantico veicolato da connettivi globalmente riformulativi come *cioè*, *in altre/poche parole*, *insomma*, *tutto sommato...* Particolarmente interessante in quest'ambito è l'approccio contrastivo: cfr. per la riformulazione Rossari (1994).

²⁰ La classificazione completa è riportata in appendice. Un altro modello interessante è quello offerto dalla *Rhetorical Structure Theory*, elaborata a partire dagli anni Ottanta: per una visione d'insieme e una ricca esemplificazione d'analisi, cfr. Mann, Thompson, 1988. Per dare una pur vaghissima idea di tale approccio (che affronta anche il parlato, e i fenomeni pragmatici delle implicature e degli atti indiretti), riportiamo un esempio di analisi che individua e illustra la relazione di *Solutionhood*: «As part of an ongoing study of discourse structure of natural texts, we have identified a particular class of propositions that affect the hearer's perception of the coherence and communicated content of texts. As an example, if the text (spoken in a suitable situation) is: "I'm hungry. Let's go to the Fuji Gardens." then the most natural interpretation is that the Fuji Gardens is a restaurant at which the speaker would like to eat with the hearer. The text is heard as exhibiting a problem-and-solution structure. Consequently, we can say that there is a proposition which says that there is a "solutionhood" relation between the two sentences. In this case, going to the Fuji Gardens (partially) solves the hunger problem. The solutionhood construct is one type of *relational propositions*. Note that the proposition about solutionhood is not stated explicitly in the text» (Mann, Thompson, 1985). Gli autori ribadiscono in più occasioni il carattere non definitivo o esaustivo della loro classificazione: «We expect that people will rename, classify, redefine, split, join, and add to the relations described here» Mann, Thompson (1986: 60). La lista delle principali relazioni e un esempio d'analisi con schematizzazione sono presentati in appendice: anche una veloce riflessione sulle etichette scelte suscita interessanti confronti con il modello di Halliday.

²¹ Si può tradurre con *esplicativo* ed *esemplificativo*: ciascuna sottoclasse è illustrata dai connettivi paradigmatici come *in other words*, *that is*, *I mean*, *to put another way*, per le relazioni 'esplicative', o *for example/instance*, *to illustrate*, per le esemplificative.

²² La formula connettiva era già comparsa nel legame avversativo: che un connettivo possa veicolare diversi legami semantici è comune nelle relazioni di subordinazione circostanziale (si pensi a *perché* o a *mentre*), e

Infine, l'ultimo gruppo che *arricchisce* (*enhancing*) il contesto definendone la cornice spaziotemporale, causale-condizionale, o il modo (*likewise, similarly, in a different way, in the same manner*) o ancora rafforzando l'argomento (*matter*), in prospettiva convergente (*as to that, in that respect*) o divergente (*in other respects, elsewhere*); le causali prevedono conseguenze, ragioni e fini (*so, therefore, as a result, on account of this, for that purpose*), mentre all'interno delle condizionali sono inserite le concessive (*yet, still, though, nevertheless*).

Non è questo il luogo per un commento puntuale: mi limito a osservare la forza quasi definitoria dei connettivi, che al tempo stesso illustra il tipo di relazione e tende a suggerire ulteriori sottotipi²³; e riporto una generalizzazione che collega la tripartizione principale all'opposizione tra relazioni esterne e interne:

The 'elaborating' type tends to be 'internal' rather than 'external', and while 'extending' and 'enhancing' relations can be either 'internal' or 'external', particular conjunctions may be either one or the other. (ivi: 612)

Lo stesso Halliday avverte poi che «the different types of expansion shade into one another at certain points» (ivi: 460): insomma, si è comunque costretti a un movimento a pendolo tra *vis* articolatoria, distintiva, e complessità dei fenomeni testuali che rivelano zone di sovrapposizione, indistinzione.

L'alternativa, la seconda possibilità, è quella di lasciare aperta la porta al dio sconosciuto, alla relazione non ancora individuata, evitando inoltre di stabilire una gerarchia di sottoclassi o sottotipi: ci si limita insomma a istituire un elenco delle principali relazioni. Un esempio lo si può ricavare dall'indice di Ferrari, Zampese (2016), dove si propongono le seguenti relazioni di composizione testuale:

3.1. La relazione di consecuzione / 3.2. La relazione di motivazione / 3.3. La relazione di illustrazione / 3.4. La relazione di esemplificazione / 3.5. Le relazioni di contrasto e di sostituzione / 3.6. La relazione di concessione / 3.7. Le relazioni di riformulazione e di rettifica / 3.8. Le relazioni di generalizzazione e di specificazione / 3.9. La relazione di commento / 3.10. La relazione di *background* / 3.11. La relazione di aggiunta

Ulteriormente ridotte, e con qualche variazione d'ordine, in Ferrari, Lala, Zampese (2021: 106):

Le principali relazioni logico-argomentative di composizione testuale sono la motivazione, la consecuzione, la concessione, l'opposizione o contrasto, l'esemplificazione o illustrazione, la riformulazione, la rettifica, la specificazione e generalizzazione, il commento, l'aggiunta.

Si sarà notata la qualifica di *logico-argomentative*, che privilegia una certa tipologia testuale, quella appunto argomentativa (o esplicativo-argomentativa), marginalizzando altri tipi testuali come la descrizione o i testi regolativi; al tempo stesso si potrebbe definire un differente tasso di 'argomentatività' che va dai movimenti primari della motivazione e consecuzione all'emersione della componente tematica nei movimenti di specificazione o

praticamente la regola nei legami coordinativi veicolati da *e*, che lascia aperto un ventaglio interpretativo che può risolversi nella co-occorrenza di più relazioni possibili.

²³ Del resto prima della classificazione, e dopo aver osservato la varietà dei connettivi che veicolano le singole relazioni, si avverte che «we will not differentiate the members of these sets further in delicacy» (ivi: 611).

riformulazione, fino al ‘grado zero’ dell’aggiunta, disponibile a legare minimalmente i termini di movenze di livello superiore. Alcune etichette andrebbero chiarite come nel caso del *commento*, che si sovrappone a un tipo o se si vuole a un genere testuale²⁴. Più interessante sarebbe forse riflettere sulla tendenziale gerarchia tra le relazioni assegnata basicamente dalla loro natura semantico-pragmatica. In alcuni movimenti tale gerarchia appare chiara e tendenzialmente stabile; è il caso delle relazioni concessive (i contenuti che si presumono dominanti sono sottolineati):

È intelligente ma non sa il tedesco vs Non sa il tedesco ma è intelligente.

Anche se è in pieno centro, è molto costoso vs Anche se è molto costoso, è in pieno centro.

Hanno assicurato di collaborare. Ciononostante, il rischio rimane alto vs Il rischio rimane alto. Ciononostante, hanno assicurato di collaborare.

Si osserverà che nella soluzione giustappositiva il contenuto concesso viene caratterizzato come tale solo *a posteriori*, con un movimento di retro-interpretazione, a meno che non si intervenga con formule performative come *Concediamo pure che...*, *Si conceda che...*, *Ammettiamo pure che...*

In tale prospettiva gerarchica, le due relazioni argomentative di base appaiono contrapposte: se la motivazione tenderà ad essere subordinata all’ipotesi o al giudizio cui si applica, la consecuzione sarà dominante:

Il progetto, secondo me, è irrealizzabile: (infatti) non ci sono abbastanza finanziamenti.

Non ci sono abbastanza finanziamenti: (dunque) il progetto è irrealizzabile.

Tra le relazioni subordinate possiamo inserire l’esemplificazione (e l’illustrazione), tra le dominanti la rettifica. Relazioni che tendenzialmente non creano gerarchia tra i congiunti sono quelle che esprimono contrasto o semplice aggiunta. Per relazioni come la riformulazione, la specificazione, la generalizzazione non sarei così sicuro nell’attribuire una gerarchia tendenziale: i fattori testuali mi sembrano qui particolarmente rilevanti²⁵.

Infine, ritorniamo brevemente su una questione di straordinaria complessità, e interesse: ne avevamo già accennato confrontando i ‘complementi’ realizzati tipicamente da sintagmi preposizionali rispetto alle possibili (o non possibili) formulazioni proposizionali, tramite subordinate circostanziali (§ 2.). La bipartizione proposta tra relazioni esterne (tra eventi, o *de re*) e relazioni interne (atti di composizione testuale, o *de dicto*) ha un qualche riflesso sul formato morfosintattico ed enunciativo che la veicola? Non si tratta ‘semplicemente’ del rapporto tra forma e contenuto, ma tra forma, contenuto e azione, atto linguistico e testuale. In linea di massima, si può dire che la configurazione standard prevede per le relazioni di composizione testuale la piena autonomia enunciativa di ciascun termine della relazione²⁶; nel caso si tratti invece di

²⁴ Sulla differenza tra tipo e genere testuale cfr. Lala (2010) (s.v. *testo, tipi di*); sul commento come tipo testuale cfr. Frigerio (2018: 1-15).

²⁵ Quanto detto vale essenzialmente per le tipologie testuali di tipo esplicativo-argomentativo. Per una sintesi teorica ed esemplificazione, cfr. Ferrari (2014: 160-162).

²⁶ Si potrebbe anche dire che relazioni argomentative come la motivazione, la consecuzione (deduttiva o induttiva), l’opposizione (di natura tendenzialmente concessiva) sono tipi di atti illocutivi, così come li ritroviamo catalogati nella tassonomia di Searle; cfr. ad esempio la seguente osservazione relativa a una delle dimensioni di variazione («Differenza nelle relazioni con il resto del discorso») per classificare gli atti illocutivi: «Oltre al semplice asserire una proposizione, è possibile asserirla come obiezione a qualcosa che

relazioni tra eventi un trattamento sintatticamente integrato è perfettamente plausibile. Esemplificando:

Non sono ancora rientrati: le luci sono spente (motivazione).

L'acqua è gelata perché la temperatura è scesa sotto lo zero (causa).

Anche le relazioni tra eventi possono essere veicolate implicitamente, così come possono essere espresse da enunciati autonomi:

La temperatura è scesa sotto lo zero e l'acqua è gelata.

L'acqua è gelata: la temperatura è scesa sotto lo zero.

A queste soluzioni standard, si possono poi opporre configurazioni più marcate, dove ad esempio le relazioni di composizione testuale sembrano manifestarsi all'interno di una frase complessa: ne vedremo un possibile esempio più avanti. Senza approfondire, rileviamo innanzi tutto che il concetto di integrazione non andrà inteso in modo binario, ma scalare, variabile dunque da un massimo a un minimo di integrazione; l'evidenza maggiore del fenomeno sarà data dalla solidarietà *vs* non solidarietà dei segnali interpuntivi rispetto alle connessioni morfosintattiche (coniunzioni coordinanti e subordinanti). È possibile illustrare questo aspetto di scalarità nell'integrazione sintattica attraverso una batteria di esempi di frasi coordinate tramite *e*, che vanno appunto da un massimo a un minimo di integrazione:

- a. Ieri, Luca ha preso un taxi ed è partito.
- b. Penso che Anna sia partita per Milano e Luca per Palermo.
- c. Purtroppo, Luca è già partito e non può aiutarci.
- d. A casa nostra c'è la chitarra di Luca e forse te la può prestare.
- e. Il pacco è arrivato e andrei io a prenderlo.
- f. Ha studiato molto, e questo è già qualcosa.
- g. Sapeva tutto, e quindi è nei guai fino al collo.
- h. Una giocata così si vede raramente, e anzi forse non si è mai vista.
- i. Sono stanco. E non ho voglia di discutere.
- l. Telefonagli, e vedrai che tutto si risolve.
- m. Hai visto come ha reagito? E non gli avevo ancora detto nulla!

Presenza di un quadro unico (a.: *ieri*), ellissi di argomenti o del predicato nel secondo termine della coordinazione (b.: *Luca [è partito] per Palermo*), identità di atteggiamento (c.: *purtroppo*) e di illocuzione (esclusi l. e m., abbiamo sempre enunciati assertivi), e in generale

uno ha detto, come replica ad un'argomentazione precedente, come deduzione da certe premesse probanti, ecc. "Tuttavia", "Per di più", "Perciò" svolgono questa funzione nei confronti del discorso» (Searle, 1975: 173-174). Per un'ipotesi sul rapporto con gli atti illocutivi, cfr. Mann, Thompson (1986: 72-76). Il problema è complesso e riguarda più in generale una delimitazione complessiva delle operazioni che vanno a comporre, a costituire un testo: le teorie sono varie, e la natura delle relazioni appare altrettanto differenziata; così, per fare un esempio, nella *Segmented Discourse Representation Theory* di Asher e Lascarides si pongono – a fianco di relazioni come la 'spiegazione' (*Explication*, che implica una relazione 'causale') o il 'contrasto' – relazioni come quella di *narrazione* (*Narration*), che collega due enunciati in quanto appartenenti alla medesima storia (imponendo, tra l'altro, delle restrizioni di natura spazio-temporale), o quella di 'elaborazione' (*Elaboration*) che ricorda la macro-classe della *Rhetorical Structure Theory*.

forme di parallelismo morfosintattico favoriscono una lettura integrata del costruito. Viceversa, un'integrazione meno forte viene sollecitata da fenomeni come: la variazione nella modalità (d., dove *forse* opera solo sul secondo elemento; e.: *è arrivato – andrei*), la pronominalizzazione nel secondo termine della coordinazione di elementi del primo congiunto (f.: *questo*), l'inserimento nel secondo congiunto di connettivi legati a relazioni di composizione testuale (g.: *quindi*; f.: *anzi*), la presenza di fratture intonative imposte da punteggiatura forte (i.), la variazione dell'illocuzione (l., m.). Si tratta ovviamente di un'esemplificazione sommaria, per nulla esaustiva e senza pretese di creare un'articolazione fine e secondo parametri rigorosi: lo scopo era solo quello di illustrare la natura scalare del concetto di integrazione. Ora, stabilito che di norma un movimento di composizione testuale tende all'autonomia enunciativa, possiamo rilevare che nel caso in cui sia realizzato da contenuti non proposizionali la soluzione integrata sembra altrettanto plausibile, come testimonia l'accettabilità della seguente coppia di esempi, dove l'interpunzione può essere intesa come riflesso (o innesco) di un diverso grado di integrazione:

Portale qualcosa da leggere, ad esempio un libro / un libro, ad esempio.

Portale qualcosa da leggere: ad esempio, un libro / un libro, ad esempio²⁷.

Nel caso il contenuto abbia carattere proposizionale, la spinta verso l'autonomia enunciativa risulta più forte; lo testimonia la differente accettabilità delle due seguenti formulazioni:

Portale qualcosa da leggere: ad esempio, prendile un libro / prendile un libro, ad esempio.

^{??}Portale qualcosa da leggere, ad esempio prendile un libro/ prendile, ad esempio, un libro²⁸.

La sensazione è che si tratti, certo, come dicevamo, di fenomeni di scalarità, ma che una tendenza all'autonomia enunciativa sia costitutiva della relazione di composizione testuale²⁹: così i semplici sintagmi nominali (o preposizionali) potrebbero essere ricondotti a contenuti proposizionali con ellissi del predicato (e di altri eventuali elementi). In effetti, però, alcune relazioni sembrano riconducibili alle relazioni semantiche che organizzano il lessico, e che possono manifestarsi anche all'interno della sintassi della frase tipicamente tramite apposizione:

L'antico borgo o quartiere degli Angeli, un insieme caotico di vicoli, cortili, larghi, terrazze, offre una delle mete turistiche più interessanti.

L'antico borgo è anche detto quartiere degli Angeli. Si presenta come un insieme caotico di vicoli, cortili, larghi, terrazze.

Potremmo dire che solo nella seconda formulazione abbiamo una relazione di composizione testuale di specificazione tra due enunciati, mentre nel primo esempio tale

²⁷ Tralasciamo di definire le differenze legate alla posizione del connettivo.

²⁸ Il segnale di marginalità (i due punti di domanda in apice) va inteso in relazione a una lettura con intonazione il più possibile integrata.

²⁹ Perché si realizzi minimalmente l'architettura semantico-pragmatica che costituisce un testo, sono necessari almeno due enunciati: in tale prospettiva le relazioni di *composizione* testuale si collocano 'per definizione' tra enunciati (o gruppi di enunciati) indipendenti.

legame – semanticamente affine alla meronimia – viene veicolato all'interno di un unico atto enunciativo grazie a una sintassi appositiva.

In sostanza, ribadiamo che la relazione di composizione testuale è naturalmente realizzata con autonomia enunciativa; in tale prospettiva si può anche rilevare come la maggior parte di tali relazioni non abbia un corrispondente formale nelle subordinate circostanziali (non ci sono subordinate circostanziali di esemplificazione, illustrazione, riformulazione, rettifica, generalizzazione...): potrebbe essere un riflesso della loro tendenziale indipendenza, o più in generale di resistenza all'integrazione sintattica (si ritorni alla batteria di esempi di frasi coordinate, dove i connettivi legati alle relazioni di composizione testuale allentano, per lo meno, il grado di integrazione). Le relazioni di composizione testuale che invece sembrano ammettere una manifestazione integrata nelle forme di subordinazione circostanziale sono essenzialmente le relazioni di natura logico-argomentativa: motivazione, consecuzione e concessione. Anche in questi casi però l'integrazione sintattica non sembra paragonabile a quella presente con le relazioni tra eventi, come suggerisce la diversa disponibilità di motivazione e causa materiale a essere focalizzate nella scissione:

Sono in casa(,) perché c'è la luce accesa.

*È perché c'è la luce accesa che sono in casa.

Le strade sono bagnate perché è piovuto tutta la notte.

È perché è piovuto tutta la notte che le strade sono bagnate³⁰.

Ci basti aver sollevato la questione³¹.

6. ESEMPI

In conclusione, qualche esempio di analisi, dove emergeranno al contempo la validità delle distinzioni principali e la complessità a volte irriducibile dei testi, tra ambiguità e vaghezza generati dal gioco aperto e soggettivo degli impliciti. Iniziamo da una prosa saggistica, con il seguente capoverso posto in *incipit* di capitolo:

³⁰ Il test della scissione può essere impiegato anche per valutare l'autonomia delle altre relazioni di composizione testuale: *Le ha regalato tante cose utili, ad esempio un libro di cucina – *È ad esempio un libro di cucina che le ha regalato qualcosa di utile.* Un caso come *Maria è la migliore. È lei ad esempio che ha il maggior numero di vittorie in gare nazionali* la presenza del connettivo va sganciata dalla sua posizione, visto che opera sull'intero enunciato collegandolo al precedente con una relazione appunto di esemplificazione, in cui si focalizza il soggetto (esemplificazione che sarà poi funzionale a un movimento di motivazione del giudizio). Si osservi che l'inaccettabilità del secondo esempio viene recuperata dall'inserimento del performativo (*È perché c'è la luce accesa che dico che sono in casa*), evidenziando come la motivazione agisca non sul contenuto proposizionale ma sull'atto illocutivo (tipicamente l'asserzione di un'ipotesi o di un giudizio) che la precede.

³¹ Un caso di particolare interesse è la concessione: se nella formulazione integrata, nelle forme di subordinata circostanziale, i connettivi (ossia le congiunzioni) compaiono entro il contenuto che si vuole concedere (*Anche se era stanco, è rimasto fino alla fine*), nel caso di enunciati indipendenti il connettivo (un avverbio testuale) è inserito all'interno del secondo termine della relazione e proietta retroattivamente il valore di concessione: *Era stanco. Eppure, è rimasto fino alla fine.* Esiste una soluzione alternativa, in genere legata a più ampi movimenti argomentativi, in cui il primo termine viene esplicitamente valutato come contenuto che si concede: *Concediamo/ Ammettiamo pure che...* (e si noterà l'emergere di un valore modale di ipotesi). La concessione è notevole anche per la difficoltà di classificarla tra le relazioni *de re* o *de dicto*: in definitiva, è il tipo di testo (esplicativo-argomentativo *vs* narrativo-descrittivo), oltre ai contenuti coinvolti, che sarà determinante per l'interpretazione.

1. A Tomis Ovidio reinventa il genere elegiaco: 2. inventa l'autobiografia. 3. Un componimento dei *Tristia*, il decimo del quarto libro, si presenta nella forma di un vero e proprio *curriculum vitae*. 4. Si tratta, 5. come stiamo per vedere, di una scrittura finalizzata all'autodifesa e all'autodefinizione, non semplicemente di un riepilogo cronologico. 6. Si tratta di un gesto autoriale tanto più assertivo e potente perché estremo. (N. Gardini, *Con Ovidio*, Garzanti, Milano, 2017: 41)

Tutti gli enunciati appartengono al piano principale del discorso, tranne 5. («come stiamo per vedere») che consideriamo collocato in inciso, e dunque su un piano secondario³². Tra i primi due enunciati, complice la scelta interpuntiva, abbiamo una funzionalizzazione di 2. rispetto a 1. L'autonomia enunciativa induce il lettore a considerare in un primo momento due asserzioni, che andranno poi messe tra loro in relazione; una parafrasi potrebbe essere qualcosa come: Ovidio reinventa l'elegia e lo fa inventando l'autobiografia. La scelta della semplice giustapposizione articolata dai due punti e priva di connettivi permette una certa ambiguità di interpretazione logica: e in ciò che segue cercheremo, spingendoci un po' oltre i limiti della pazienza del lettore, di sondare le possibili interpretazioni, di definire un'architettura logica precisa anche dove il testo procede affidandosi agli impliciti e puntando sulle suggestioni seduttive delle singole asserzioni.

Si può procedere per esclusione: il tono dell'*incipit* (ma direi dell'intero saggio) è eminentemente assertivo, il locutore si presenta come autorevole, vuole presentarci una sua scoperta, l'intelligenza della sua analisi; che a Tomis Ovidio abbia reinventato il genere elegiaco ci appare come un dato di fatto, un'informazione notevole che viene offerta subito al lettore, per attirarlo verso un'analisi, una riflessione che ha i tratti della novità, lontana dagli stereotipi dei manuali scolastici. Un simile impianto, unito ai contenuti asseriti, tende a escludere le relazioni più propriamente argomentative, come la motivazione e ancor più la consecuzione. Escluse anche le relazioni di natura oppositiva. La parafrasi proposta ci guida piuttosto verso relazioni di natura additiva, e il meccanismo di tematizzazione che abbiamo considerato implicito (*e lo fa...*) potrebbe suggerire ancora quella relazione di *sviluppo*, che abbiamo già proposto in una precedente analisi. Alternative concorrenti potrebbero essere la specificazione e la riformulazione: l'inserimento di un connettivo come *cioè* appare del resto pienamente accettabile; simili manipolazioni però non garantiscono l'interpretazione: anche l'inserimento di *infatti*, ad esempio, sembra in qualche modo rispettare la coerenza (anomalo invece l'inserimento di connettivi consecutivi come *quindi, dunque...*). Nel caso della riformulazione, inoltre, si rischia di mascherare il rilievo delle due operazioni ovidiane (la 'riforma' del genere elegiaco e l'invenzione dell'autobiografia), in qualche modo riducendo la prima alla seconda. Più convincente la lettura specificativa, che offre in linea teorica due interpretazioni: i) cataforica, in cui l'antecedente (*reinventa il genere elegiaco*) viene interpretato come semanticamente vuoto, o molto povero; ii) particolarizzante, con il passaggio da un contenuto più generale a uno più particolare: in tal caso la reinvenzione dell'elegia prende forma in un caso particolare, ossia nell'invenzione dell'autobiografia: il gioco si riflette nella ripresa lessicale e variazione tra *reinventa* e *inventa*, che in fondo è il principio dinamico della classicità che crea il nuovo a partire dalla tradizione. Qui la parafrasi proposta andrebbe così integrata: *Ovidio reinventa l'elegia e lo fa in particolare inventando l'autobiografia*. Rispetto alla precedente parafrasi, l'interpretazione è più forte: pur non escludendo tale

³² Il che non esclude affatto che il suo contenuto non possa essere rilevante: anzi, nel nostro caso come il lettore potrà intuire dall'analisi il segnale metatestuale che tale componimento dei *Tristia* («il decimo del quarto libro»), sia oggetto del seguito del capitolo concorre alla comprensione della trama logica dell'*incipit*.

interpretazione, che potrà anzi venire confermata o sollecitata retroattivamente dal procedere del testo, direi che le scelte interpuntive e l'assenza di connettivi favoriscono in questo movimento d'apertura una relazione meno determinata, che abbiamo provvisoriamente etichettato con *sviluppo*, ossia un procedere per successive predicazioni che sviluppano, appunto, un contenuto precedentemente asserito, preso come punto di partenza della nuova asserzione³³.

Anche il terzo enunciato può creare qualche dubbio e ripropone i problemi interpretativi appena sollevati: si tratta di un caso particolare, di un'illustrazione? Oppure è l'indicazione del componimento, l'unico, che realizza la rivoluzione del genere elegiaco? Il gioco degli impliciti, orientati dalla presunzione di coerenza, ci suggerisce che i *Tristia* siano una raccolta di poesie in metro elegiaco, o più genericamente che appartengano al genere elegiaco; ci suggerisce anche che quest'opera sia stata scritta a *Tomis*. Certo, al di là degli impliciti più (o meno) direttamente collegati al testo, saranno le conoscenze enciclopediche che potranno guidare l'interpretazione: chi conosce i 50 componimenti dei *Tristia* potrà risolversi a limitare a IV, 10 l'effettiva rivoluzione di genere (oppure a discutere la validità della tesi). Ma il lettore medio si affiderà alle indicazioni del testo, ossia del cotesto: questo può voler dire anche che si possa lasciare in sospeso l'interpretazione all'interno di un ventaglio di alternative, tra le quali il procedere del testo – si spera – individuerà quella 'corretta', ossia che si crede corrispondente con la volontà dello scrittore. (In effetti, l'intero capitolo sarà centrato su quest'unico componimento dei *Tristia*, con riferimenti intertestuali subordinati alla sua analisi).

Torniamo alla relazione logica realizzata da 3.

3. Un componimento dei *Tristia*, il decimo del quarto libro, si presenta nella forma di un vero e proprio *curriculum vitae*.

Il suo antecedente immediato, l'enunciato 2. (*inventa l'autobiografia*), viene proposto al lettore come la 'tesi' centrale del paragrafo, o dell'intero capitolo (titolato, *Una vita contro l'ira*); ne conseguirebbe come disponibile per 3. una relazione di motivazione, volta al sostegno immediato della tesi; e in effetti l'inserimento di *infatti* appare perfettamente coerente. Ma altrettanto efficace e felice? Direi di no, proprio perché imporrebbe una lettura marcatamente argomentativa, in tensione con le tonalità dell'intero testo che – come già notato – non vuole *convincere* il lettore, ma piuttosto guidarlo, affascinarlo, renderlo partecipe della bellezza e dell'intelligenza; inoltre, l'esplicitazione con *infatti* della relazione, funzionalizzerebbe troppo 3. a 2., assegnandogli una posizione subordinata: il procedere del testo invece rimane fortemente ancorato al contenuto di 3. Ci troveremmo allora di fronte a due soluzioni: o cercare un'altra relazione logica, oppure accettare che vi sia una relazione di motivazione ma meno esibita, meno caratterizzata sul piano argomentativo e tale da garantire all'enunciato una maggiore autonomia e rilievo testuale. Se tralasciamo per un attimo 5., gli enunciati che seguono mostrano un evidente parallelismo nella predicazione principale (*Si tratta di...*) che tematizza il componimento introdotto in 3.: in linea di massima, potremmo avere due relazioni dello stesso tipo che legano direttamente ciascun enunciato a 3. (3. ← 4., 3. ← 6.) oppure una sorta di catena che lega ciascun enunciato al precedente (3. ← 4. ← 6.). L'inserimento in inciso di 5.: *come stiamo per vedere*, suggerisce che molto probabilmente già a partire dal successivo capoverso si svilupperà il contenuto di 4., e forse anche di 6. se come crediamo si tratta di una specificazione che riprende *scrittura finalizzata all'autodifesa e all'autodefinizione* nel sintagma *gesto autoriale* aggiungendo delle ulteriori predicazioni specifiche: *tanto più assertivo e potente*

³³ L'idea di sviluppo ci pare anche più pertinente in relazione alla centralità tematica che il secondo enunciato assumerà nell'intero capitolo.

perché estremo. Si osserverà come in tale interpretazione la relazione veicolata da 6. si ancora su un contenuto ristretto di 4., tralasciando non solo – ovviamente – l’inciso, ma anche l’appendice informativa *non semplicemente di un riepilogo cronologico*.

Vediamo un secondo testo, di analoga tipologia:

Autentico, dal greco *autòs* cioè “se stesso”, significa “che è se stesso”, ma il paradosso è che proprio dall’interno del sé nascono le cause dell’inautenticità. Proprio ciò a cui si deve essere fedeli per essere autentici è quanto origina l’inautenticità. Ne viene che per essere autentici occorre essere fedeli a se stessi ma, nello stesso tempo, diffidare di sé. C’è un necessario legame con se stessi, ma un’altrettanta necessaria esigenza di superarsi. Il cammino verso la vita autentica consiste quindi nel procedere su una specie di crinale, nel suscitare la libertà ma anche nel disciplinarla, nel voler essere pienamente liberi perché solo così si è uomini e non servi, ma nel volere altresì che la prima vera libertà sia di tipo interiore e corrisponda al dominio sulle menzogne di cui ognuno si sa capace “in pensieri, parole, opere e omissioni”. (V. Mancuso, *La vita autentica*, Cortina, Milano 2009: 15)

Rispetto all’esempio precedente possiamo osservare una maggiore articolazione logica interna all’enunciato: è una distinzione di massima, approssimativa se non banale, ma può essere utile segnalare questi due poli dell’architettura logica, che può manifestarsi non solo a gradi diversi (idealmente opposti) di implicitezza/esplicitezza, ma anche nella distribuzione delle relazioni all’interno dell’enunciato (dove tende a prevalere l’esplicitezza) o tra enunciati indipendenti (dove l’implicito trova la sua naturale... espressione). Insomma, un edificio stile palazzo di Cnosso, con una straordinaria frammentazione delle unità, che lascia al lettore il compito di orientarsi nel labirinto di una molteplicità di enunciati veicolati da frasi semplici; oppure una specie di loft, uno spazio di ampio respiro dove convergono contenuti e funzioni differenziate e integrate. Da un punto di vista tematico il testo è sostanzialmente bipartito tra l’affermazione iniziale di un paradosso³⁴ e la conseguente proposta di trovare una via di uscita, un *cammino* che ci liberi dall’*impasse* originario. Il primo aspetto si appoggerà a un movimento di riformulazione, mentre il secondo favorirà le relazioni di consecuzione (*Ne viene che, quindi*). Si può anche osservare come dei movimenti appositivi interni all’enunciato («nel procedere su una specie di crinale, nel suscitare la libertà ma anche nel disciplinarla, nel voler essere pienamente liberi») siano in qualche modo analoghi alla relazione di aggiunta che gestisce il ‘grado zero’ della composizione testuale. Ma vediamo almeno il periodo più ampio e complesso, che riproduciamo nuovamente:

Il cammino verso la vita autentica consiste quindi nel procedere su una specie di crinale, nel suscitare la libertà ma anche nel disciplinarla, nel voler essere pienamente liberi perché solo così si è uomini e non servi, ma nel volere altresì che la prima vera libertà sia di tipo interiore e corrisponda al dominio sulle menzogne di cui ognuno si sa capace “in pensieri, parole, opere e omissioni”.

Il connettivo *quindi* esplicita la funzione primaria di consecuzione: a che cosa si agganci del cotesto precedente non è chiarissimo, e anzi appare sovrapporsi a una sostanziale

³⁴ Il movimento segnalato dal *ma* è di natura concessiva, e richiede l’integrazione di impliciti (e quindi con un certo margine di soggettività); una parafrasi che espliciti la relazione potrebbe essere la seguente: “nonostante il significato della parola *autentico* indichi che l’autenticità risiede nell’essere ‘se stessi’, [e che dunque basti individuare ciò che siamo e mantenersi fedeli a questa natura interiore], si deve riconoscere il paradosso che proprio dall’interno del sé nascono le cause dell’inautenticità”.

riformulazione di: *Ne viene che per essere autentici occorre essere fedeli a se stessi ma, nello stesso tempo, diffidare di sé. C'è un necessario legame con se stessi, ma un'altrettanta necessaria esigenza di superarsi.* Saremmo di fronte a un esempio in cui i contenuti ammettono soluzioni alternative, e spetta al lettore decidere se evidenziare un movimento riformulativo (potremmo dire un'*elaboration*) oppure sottolineare l'arricchimento (*enhancing*) argomentativo. L'enunciato mantiene, reitera il legame oppositivo e la soluzione coordinativa veicolata tramite la congiunzione *ma*, soluzione già introdotta nel contesto precedente, e vero e proprio nucleo logico-tematico del capoverso. Più interessante l'inserimento del *perché*, che a prima vista si propone come una subordinata causale integrata sintatticamente e conseguentemente priva di segnali interpuntivi: in effetti, la punteggiatura non è una guida affidabile e tanto meno sufficiente per stabilire le proprietà sintattiche di un elemento. Nel nostro caso a me pare che il legame primario coordinativo espresso dal *ma* legghi essenzialmente le due proposizioni che si aprono con parallelismo sintattico e lessicale: *nel voler essere pienamente liberi [...], ma nel volere altresì che...*, a tutto vantaggio del secondo termine dell'opposizione, che merita tra l'altro una ben più ampia caratterizzazione. Una causale integrata andrebbe a occupare, o come contenuto proposizionale o come legame logico, il fuoco del primo termine dell'opposizione, il che non mi pare pertinente con il movimento concessivo primario che si concentra su un complesso concetto di libertà, finalizzato soprattutto a frenarne gli eccessi in un atteggiamento complessivo di autocontrollo (*dominarsi, dominio sulle passioni*): la soluzione potrebbe essere quella di leggere con un'intonazione secondaria, d'inciso, la 'subordinata causale', che finirebbe per acquisire l'autonomia enunciativa di un movimento di motivazione. Prudentemente, allora lasceremo convivere l'interpretazione di subordinata integrata con un movimento testualmente più marcato, che promuove questo contenuto ad enunciato autonomo, ma al tempo stesso lo colloca informativamente sullo sfondo, assegnandoli il carattere di inciso.

7. IN FORMA DI CONCLUSIONE

Al lettore che ha avuto la costanza di giungere fin qui sarà forse rimasta una disperante sensazione di sfocata e molteplice complessità: le relazioni di composizione testuale sono solo uno dei livelli che contribuiscono alla coerenza di un testo, e la loro natura si definisce spesso grazie all'elaborazione, almeno in parte soggettiva, degli impliciti; rimangono vaghi o per lo meno molteplici i criteri classificatori, il numero complessivo di relazioni rimane indeterminato, e i confini tra le classi o sottoclassi non sono sempre nitidi; gli stessi connettivi, che possono illustrare efficacemente una data relazione, rischiano con la loro ricchezza di tratti semantici (e pragmatici) di sollecitare ulteriori sottotipi; la 'sintassi' delle relazioni di composizione testuale può presentare notevoli problemi nella definizione dei termini coinvolti nella relazione: se le relazioni più semplici sono tra enunciati adiacenti (ma si dovrà comunque stabilire il rapporto tra portata e fuoco della relazione; e vi saranno relazioni tra enunciati non adiacenti), si danno naturalmente casi in cui i termini della relazione sono formati da più enunciati, da segmenti testuali la cui estensione non è sempre agevole definire; infine, il loro carattere 'performativo' privilegia certo l'autonomia enunciativa, ma non esclude delle realizzazioni integrate in un rapporto piuttosto complesso con l'illocuzione (che qui abbiamo solo sfiorato). E ho raccolto solo alcuni luoghi di complessità.

Individuare tutto questo è di per sé anche... rassicurante: di fronte al testo, a qualsiasi testo, dobbiamo accettare la sfida dell'interpretazione, e nessuno ci può chiedere una semplice etichettatura, l'automatica applicazione di regole o definizioni. Questa complessità *a parte lectoris* è il riflesso della libertà (inevitabile) dello scrittore che a ogni

passo, alla fine di ciascun enunciato sceglie (deve scegliere) una direzione, un punto di aggancio in ciò che precede, un movimento locale, destinato a chiudersi a breve, o una movenza che si vuole più ampia, un procedere che mantiene l'orientamento pregresso o un'improvvisa inversione o mutamento di temi o prospettive. Rendersi sempre più coscienti della complessità ci sostiene nei casi di incertezza e ci sollecita nella ricerca di soluzioni, aprendoci alla condivisione e al confronto con diverse letture: ma anche o soprattutto ci spinge ad acquisire modelli teorici, metodologie d'analisi e strumenti concettuali in grado di distinguere e di descrivere nel modo più preciso possibile (e dunque comunicabile, disponibile alla discussione e condivisione) i vari livelli che concorrono alla coerenza e alla coesione di un testo; una seria competenza linguistica è un antidoto irrinunciabile al relativismo delle interpretazioni, al soggettivismo che non rispetta né il testo né il suo autore. Compito della funzione docente sarà allora quello di ribadire che ci sono interpretazioni ammesse e non ammesse, e che tra le ammesse alcune sono più plausibili, e che ci sono anche molti casi del tutto chiari e perfettamente analizzabili. Tutto sta poi a dosare la complessità dei testi, ma senza rinunciare direi al fascino, al brivido di non capire bene come sia costruito un testo, un testo che ci appaia comunque bello, interessante, degno di essere letto e appunto compreso, e compreso bene vorrà dire avvicinato con pazienza e intelligenza, con strumenti e procedure d'analisi adeguate.

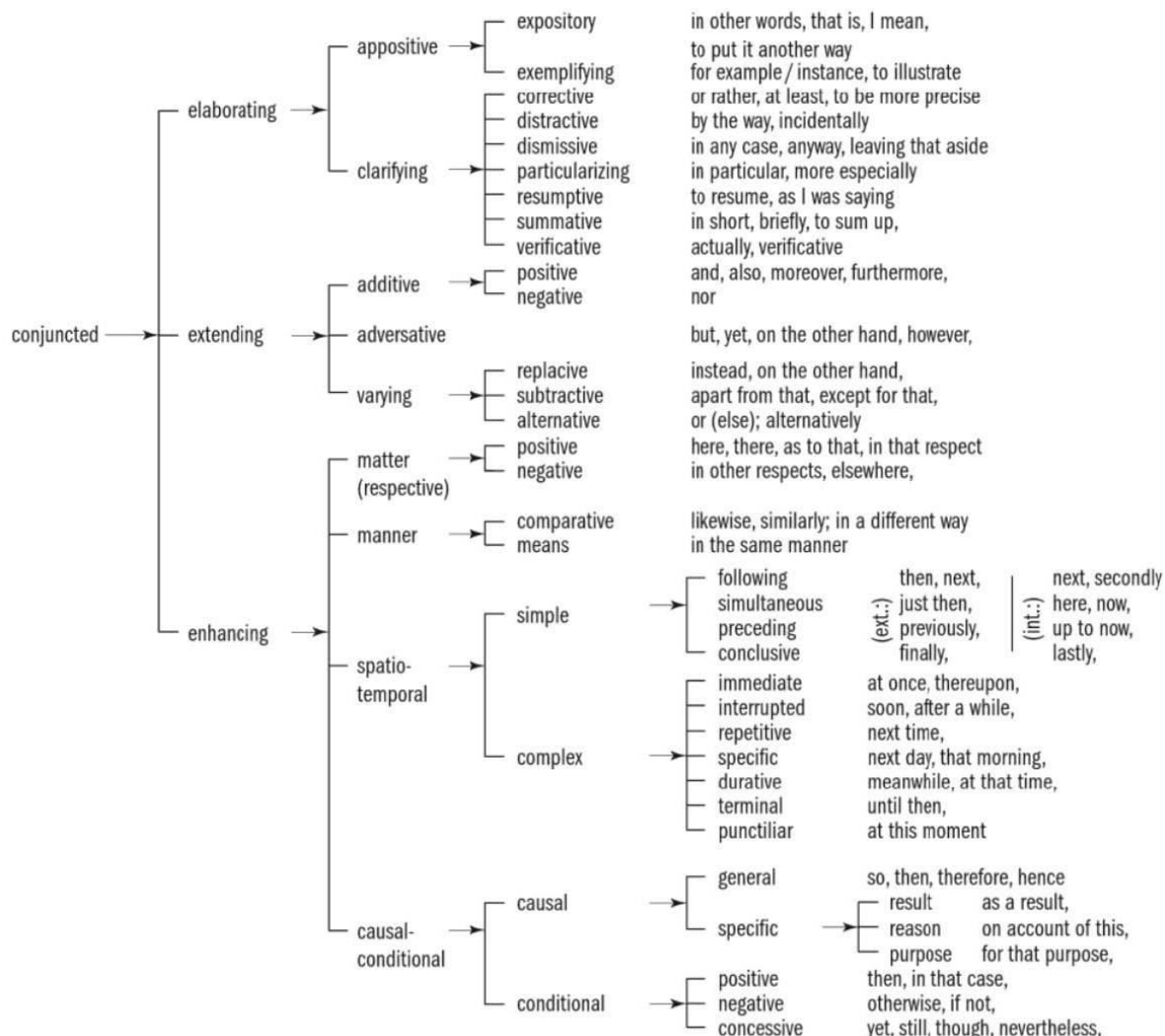
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beccaria G. L. (1994), *Dizionario di linguistica*, Einaudi, Torino.
- Bussmann H. (2007), *Lessico di linguistica*, a cura di Cotticelli Kurras P., Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Colombo A. (2012), *La coordinazione*, Carocci, Roma.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Conte M.-E. (1988), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fasciolo M. (2009), "Due interrogativi sull'espressione delle relazioni concettuali", in Ferrari A. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: subordinazione, coordinazione, giustapposizione*", Atti del X Congresso della Società internazionale di linguistica e filologia italiana, Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 741-758.
- Ferrari A. (2014), *La linguistica del testo*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. et al. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Ferrari A., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo*, Zanichelli, Bologna.
- Ferrari A., Zampese L. (2021⁶ [2016]), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Frigerio S. (2018), *Commentare un testo poetico. Strumenti, metodi, forme*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Graffi G. (2015³ [2013]), *La frase. L'analisi logica*, Carocci, Roma.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London-New York.

- Lala L. (2010), “testo, tipi di”, 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)/).
- Mann W. C., Thompson S. (1985), “Assertions from Discourse Structure”, in *Proceedings of the Eleventh Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 245-258.
- Mann W. C., Thompson S. (1986), “Relational Propositions in Discourse”, in *Discourse Processes*, 9, pp. 57-90.
- Mann W. C., Thompson S. (1988), “Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization”, in *Text & Talk*, 8, pp. 243-281.
- Manzotti E. (1995), “Aspetti linguistici della esemplificazione”, in *Versus* (Special Issue: *Examples*), a cura di Caffi C. e Hölker K.), 70-71, pp. 49-114.
- Manzotti E. (1993), “L'esemplificazione. Natura e funzioni di un procedimento di composizione testuale”, in Bonini V., Mazzoleni M. (a cura di), *L'italiano (e altre lingue). Strumenti e modelli di analisi*. Atti del Seminario di Studi della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori del Comune di Milano, Milano 13-14 settembre 1991, Iuculano, Pavia, pp. 47-98.
- Manzotti E., Zampese L. (2010), “Come leggere la poesia. 4 Giochi illocutivi. Prima parte”, in *Nuova Secondaria*, 8, pp. 56-66.
- Manzotti E., Zampese L. (2013), “TESTURE. Legami e “disegni” nel testo poetico”, in Calligaro S., Di Dio A. (a cura di), *Marco Praloran 1955-2011. Studi offerti dai colleghi delle università svizzere*, raccolti da Simone Albonico, Edizioni ETS, Pisa, pp. 341-380.
- Prandi M. (2014¹ [2013]), *L'analisi del periodo*, Carocci, Roma.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte*, UTET, Torino.
- Rossari C. (1994), *Les operations de reformulation: analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive francais-italien*, Peter Lang, Bern.
- Searle J. R. (1975), “A Taxonomy of Illocutionary Acts”, in Sbisà M. (a cura di), *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano, pp. 168-198, in part. pp. 172-174.

APPENDICE

1. LE RELAZIONI DI *CONJUNCTION* SECONDO LA *FUNCTIONAL GRAMMAR* DI M. A. K. HALLIDAY



(tratto da M. A. K. Halliday, *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, revised by Ch.M.I.M Matthiessen, Rutledge, London, 2014⁴, p. 612, Figura 9-2 The system of conjunction)

2. UN ELENCO DELLE PRINCIPALI RELAZIONI SECONDO LA *RETHORICAL STRUCTURE THEORY* DI WILLIAM C. MANN, SANDRA A. THOMPSON

These (scil. relazioni) are drawn from the larger collection of [Mann & Thompson 83]; we believe that still more kinds of relational propositions could be discovered or perhaps created.

EVIDENCE: They're having a party again next door. I couldn't find a parking space.

ELABORATION: I love to collect classic automobiles. My favorite car is my 1899 Duryea.

MOTIVATION: Take Bufferin. The buffering component prevents excess stomach acid.

THESIS-ANTITHESIS: Players want the referee to balance a bad call benefiting one team with a bad call benefiting the other. As a referee, I just want to call each play as I see it.

CONCESSION: I know you have great credentials. I'm looking for someone with great experience.

CONDITION: Give her a subscription to *Science* magazine. She'll be in seventh heaven.

REASON: I'm going to the corner. We're all out of milk.

JUSTIFICATION: Let me make one thing perfectly clear. I am not a crook.

(tratto da William C. Mann, Sandra A. Thompson, *Assertions from Discourse Structure*, Proceedings of the Eleventh Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 1985, p. 247 (pp. 245-258))

UN ESEMPIO DI ANALISI

1. Farmington police had to help control traffic recently
2. when hundreds of people lined up to be among the first applying for jobs at the yet-to-open Marriott Hotel.
3. The hotel's help-wanted announcement - for 303 openings - was a rare opportunity for many unemployed.
4. The people waiting in line carried a message, a refutation, of claims that the Jobless could be employed if only they showed enough moxie.
5. Every rule has exceptions.
6. but the tragic and too-common tableaux of hundreds or even thousands of people snake-lining up for any task with a paycheck illustrates a lack of Jobs.
7. not laziness.

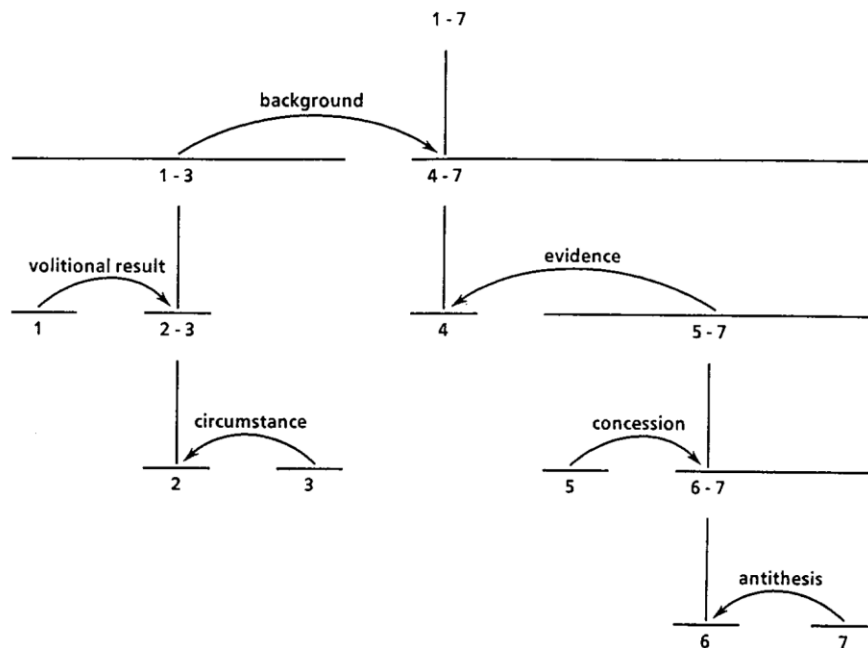


Figure 4: RST diagram for "Not Laziness" text

(tratto da W. Mann, S. Thompson, *Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organisation*, reprinted from *The Structure of Discourse*, ISI, June 1987, pp. 13-4: https://www.sfu.ca/rst/pdfs/Mann_Thompson_1987.pdf)

PLURIVOCITÀ, POLIFONIA E OPACITÀ DEI TESTI

Carlo Enrico Roggia¹

Nous ne faisons que nous entregloser
(Montaigne)

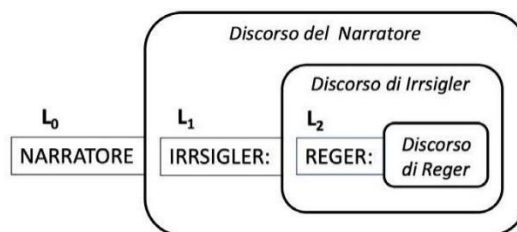
1. Partiamo da alcuni esempi. *Antichi maestri*, uno degli ultimi romanzi di Thomas Bernhard, ha al centro un individuo carismatico di nome Reger che ogni due giorni si reca nella Sala Bordone del Kunsthistorisches Museum di Vienna, e sedendo davanti a un celebre quadro di Tintoretto si lascia andare a un flusso di commenti e riflessioni puntualmente registrati da un devoto guardiano, Irrsigler, e da questo riferiti al Narratore:

1. La gente non afferra assolutamente quello che le viene detto, dice. *Sono decenni che le guide dei musei dicono le stesse cose, tra le quali naturalmente moltissime sciocchezze, come dice il signor Reger, dice Irrsigler a me. Gli storici dell'arte non fanno altro che sommergere i visitatori con le loro chiacchiere, dice Irrsigler, il quale con l'andare del tempo ha fatto proprie parola per parola molte, se non tutte, le frasi di Reger. Irrsigler è il portavoce di Reger, quasi tutto ciò che Irrsigler dice lo ha già detto Reger, da più di trent'anni Irrsigler parla ripetendo alla lettera ciò che ha detto Reger. Se ascolto con attenzione, attraverso Irrsigler io sento parlare Reger. Se prestiamo ascolto alle guide, sentiamo esclusivamente le solite chiacchiere sull'arte che ci danno i nervi, le chiacchiere insopportabili degli storici dell'arte, così dice Irrsigler perché Reger lo dice molto spesso.*

(T. Bernhard, *Antichi Maestri*)

È un brano di frastornante virtuosismo: chi dice cosa? Abbiamo almeno tre differenti situazioni enunciativie, ciascuna con un locutore che produce un discorso, il quale a sua volta mette in scena una ulteriore situazione enunciativa con un ulteriore locutore. Per quanto disorientante, il meccanismo è tuttavia esplicito, anche grazie all'uso del corsivo, e privo di vere ambiguità. La difficoltà è semmai puramente computazionale; a prezzo di un non esorbitante investimento cognitivo si arriva a interpretare la situazione nel senso schematizzato di seguito:

Figura 1. *Piani enunciativi nell'esempio 1*



¹ Università di Ginevra.

Nel testo sono impiegate le seguenti abbreviazioni, ormai invalsi: DR = Discorso Riportato; DD = Discorso Diretto; DI = Discorso Indiretto; DIL = Discorso Indiretto Libero; DDL = Discorso Diretto Libero. Il significato di altre abbreviazioni (L = Locutore; SE = Situazione Enunciativa) sarà chiarito nel testo. Come si vedrà l'intervento non ha scopi teorici, ma descrittivi ed esemplificativi; poggia dunque largamente sui lavori di riferimento, in particolare di Bice Mortara Garavelli (2009) ed Emilia Calaresu (2004): soprattutto da quest'ultimo ho ripreso in abbondanza categorie analitiche ed esempi.

Volendo, si potrebbe aggiungere che neanche il discorso più interno, quello di Reger, rinuncia a mettere in scena altri discorsi: sono i discorsi delle guide e degli storici dell'arte, qualificati come *chiacchiere* senza che però ne siano specificati i contenuti.

Secondo esempio. Nel racconto *Fosforo* del *Sistema periodico*, Levi racconta della sua assunzione presso la filiale milanese dell'azienda svizzera Wander, il cui titolare (il Commendator Martini) lo mette immediatamente a lavorare su un discutibile progetto di sintesi di una cura per il diabete a base di fosforo:

2. Mi misi al lavoro, pochissimo persuaso, persuaso invece che il Commendatore, e magari il Kerrn medesimo, avessero soggiaciuto al fascino da buon patto dei nomi e dei luoghi comuni: infatti il fosforo ha un nome molto bello (vuol dire «portatore di luce»), è fosforescente, c'è nel cervello, c'è anche nei pesci, e *perciò* mangiare pesci rende intelligenti; senza fosforo le piante non crescono; ecc.

(P. Levi, *Fosforo*, in *Il sistema periodico*)

La parola in corsivo, un connettivo, segnala che il Narratore sta riferendo un'opinione non sua da cui si dissocia, e che ritiene necessario avvertirci di questo. Ma dove comincia e dove finisce la citazione? E chi sarebbe in questo caso il locutore interno da cui il Narratore si dissocia? È davvero necessario postulare che Levi stia qui riferendo un discorso precedente dotato di fattezze simili a quelle riportate nel suo resoconto? E infine, posto che il corsivo applicato a una singola parola è un indicatore in sé polivalente, come facciamo a sapere che il suo valore è qui proprio quello che abbiamo detto?

Infine un ultimo esempio, da Manzoni:

3. Ai tempi in cui accaddero i fatti che prendiamo a raccontare, quel borgo, già considerabile, era anche un castello, e aveva perciò l'onore d'alloggiare un comandante, e il vantaggio di possedere una stabile guarnigione di soldati spagnoli, che insegnavan la modestia alle fanciulle e alle donne del paese, accarezzavan di tempo in tempo le spalle a qualche marito, a qualche padre; e, sul finir dell'estate, non mancavan mai di spandersi nelle vigne, per diradar l'uve, e alleggerire a' contadini le fatiche della vendemmia.

(A. Manzoni, *I promessi sposi*)

Un lettore non sprovveduto si accorge immediatamente che anche qui il Narratore si sta dissociando dal contenuto degli enunciati che proferisce, ma in questo caso lo fa senza fornire alcun indizio formale, anche debole, del suo dissociarsi. Senza contare che è perfino più dubbio dell'esempio precedente se si debba immaginare che il Narratore stia qui riferendo un discorso preesistente: chi ne sarebbe poi il responsabile?

I tre esempi citati possono considerarsi diversamente rappresentativi di un unico fondamentale fenomeno, la polifonia, che non solo è costitutivo della testualità ma più basicamente è connaturato alla lingua; nello stesso tempo, sono emblematici delle insidie interpretative a cui questa dimensione pervasiva del linguaggio, nella sua sottigliezza e polimorfia, espone il destinatario.

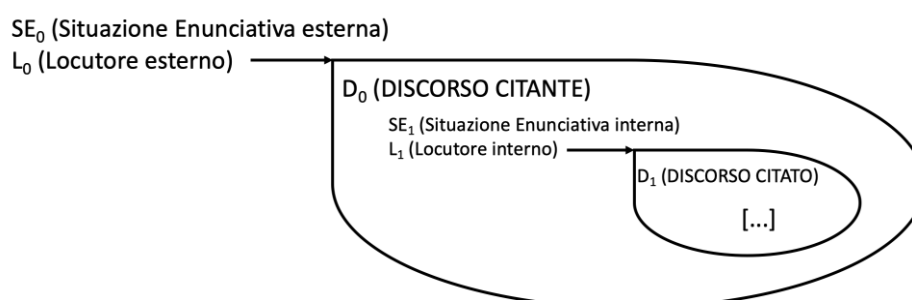
Nella grande maggioranza, i testi sono attraversati da voci diverse, esattamente come lo è il mondo che ci circonda: ci piace parlare dei discorsi altrui, anzi non possiamo farne a meno, l'intero edificio della cultura non è in fondo altro che questo. Con parole spesso citate di Michail Bachtin: «nella vita quotidiana più che altro si parla di ciò che dicono gli altri: si riferiscono, si ricordano, si soppesano e si discutono le altrui parole, opinioni, affermazioni, informazioni, ce se ne indigna, le si condivide, le si contesta, le si cita, ecc.» (Bachtin, 1997: 146). A differenza del mondo che ci circonda, tuttavia, dove questo intreccio è casuale, spesso caotico, talora cacofonico, nei testi l'intreccio delle voci è

regolato: segue un piano preordinato e orientato a un fine globale e unitario, che è poi lo scopo comunicativo dello stesso testo. Per questo si ricorre per indicare questo fenomeno alla metafora della *polifonia*, propriamente una tecnica musicale in cui più linee melodiche si sovrappongono secondo un disegno armonico unitario.

La dimensione polifonica è una delle dimensioni del testo, accanto a quella logico-argomentativa, a quella referenziale e a quella illocutiva: è uno degli intrecci che danno vita al metaforico tessuto che è il testo². Dipanare questi fili richiede la messa in campo di competenze complesse e raffinate: lo scopo di questo intervento, senza alcuna pretesa di rifondazione teorica, è riflettere sulle principali cause e manifestazioni di questa complessità.

2. Di questa dimensione pervasiva che è la polifonia, il discorso riportato (DR) è l'incarnazione insieme più esposta e più chiara, sicché converrà partire da qui. Ogni volta che usiamo la lingua per fare riferimento ai contenuti di un altro atto linguistico produciamo un DR. Caratteristica del DR è quella di produrre uno sdoppiamento del piano enunciativo: a un primo livello, un locutore esterno (L_0) in una data situazione enunciativa (SE_0) produce una serie di enunciati (discorso citante); il discorso citante mette a sua volta in scena, a un secondo livello, un locutore interno (L_1) che in una situazione enunciativa distinta da SE_0 (la definiamo SE_1) produce un'ulteriore serie di enunciati (discorso citato). La situazione si può schematizzare così:

Figura 2. *Piani enunciativi nel Discorso Riportato*



Va da sé che la situazione è ricorsiva, come mostra l'esempio (1): il discorso citato può a sua volta contenere un DR, e così via potenzialmente all'infinito. In senso perpendicolare a questa profondità, inoltre, un discorso citante può ad ogni livello mettere in scena innumerevoli locutori interni, ciascuno responsabile di un numero potenzialmente infinito di discorsi citati 'complanari': è ciò che accade in qualsiasi romanzo, o narrazione estesa. Inoltre, se lo schema visualizzato sopra può apparire del tutto anodino, le modalità a disposizione della lingua per realizzarlo discorsivamente sono moltissime e sfumate. Il risultato è una complessità multidimensionale e articolata. Ciò che deve essere chiaro, tuttavia, è che chi ha il controllo di questa complessità è sempre L_0 , il locutore esterno: è lui che orchestra il gioco polifonico, modulandolo e orientandolo verso un fine comunicativo che è sempre e solo lui a decidere.

Alla luce di queste premesse, risultano più chiari anche i margini di problematicità insiti nella gestione del DR, e più in generale della polifonia, da parte del destinatario del testo. Li si possono riassumere in due compiti fondamentali a suo carico:

² Faccio riferimento al modello di testualità descritto in Ferrari (2014); si vedano in proposito i contributi della stessa Angela Ferrari e di Luciano Zampese in questa monografia.

- di riconoscimento (capire quali parti del testo *non* sono responsabilità diretta di L₀ e a quale voce vadano ascritte);
- di interpretazione (capire quale funzione adempia l'evocazione di queste voci allotricie nel progetto testuale di L₀).

Insieme, questi due compiti configurano una competenza fondamentale nella decodificazione dei testi. Per guidare questa competenza non è possibile dare indicazioni univoche: troppo alto il numero di variabili e delle loro possibili interazioni. Quello che si può fare, e che si cercherà di fare nei limiti di questo intervento, è piuttosto esporre una casistica di profili potenzialmente problematici, da analizzare caso per caso e senza pretese di esaustività.

Torniamo ancora, brevemente, al funzionamento del DR. In generale, è possibile riferirsi a un discorso altrui essenzialmente in due modi: descrivendolo o riproducendolo. Nel primo caso L₀ fornisce una caratterizzazione più o meno analitica della situazione SE₁ e poi *describe* (o se si preferisce narra) l'atto linguistico di L₁:

4. Mi sono avvicinato, e lui mi ha detto bruscamente di togliermi di mezzo

Nel secondo L₀, fornita la sua caratterizzazione di SE₁, apre uno spazio testuale separato e autonomo in cui colloca una *riproduzione* dell'atto linguistico prodotto da L₁:

5. Mi sono avvicinato, e lui mi fa: «togliti di mezzo!»

A proposito di queste due fondamentali modalità di DR, corrispondenti alla classica opposizione tra discorso diretto (DD) e discorso indiretto (DI), è utile aggiungere qualche minima ulteriore precisazione.

Innanzitutto intorno alla natura ultima della *riproduzione* che sostanzia il DD. In un istruttivo esperimento di cui dà conto Calaresu (2004), è stato chiesto ad alcuni volontari di visionare una puntata di un popolare programma televisivo (*Forum*) e di farne poi un resoconto verbale: essendo la trasmissione un evento essenzialmente enunciativo, il resoconto è in gran parte fatto in DR. Ecco uno stralcio di trascrizione del programma e il corrispondente resoconto di uno degli intervistati:

6. a. ... e allora ero tranquillo perché loro erano in otto // perciò cento / glielo rimediavo il tavolo per loro / c'era_ già predisposto // senonché il venerdì / mi hanno telefonato i signori del matrimonio / mi hanno detto che_ erano arrivati dei parenti da lontano / erano centoventi / e io allora / a questo punto // non sapevo più come fare [...] io allora pur di non perdere questo matrimonio / dato che / he / molte volte mi telefonano e poi non vengono più_ / i clienti // allora_ ho sperato che non venisse il signor Perugini / però // lui è arrivato.
- b. Allora lui per non perdere il matrimonio / perché / dice / certe volte lo_ - gli telefonano per prenotare poi non ci passano / no / allora ha detto Mah / speriamo_ che_ non ci passino quegli otto_ // meglio di perdere i centoventi del matrimonio.

(Calaresu, 2004: 20-21 e 39, corsivi miei)

Le due porzioni di testo in corsivo di (6b), entrambe introdotte dal verbo *dire*, sono indubbiamente in regime di DD, ma il confronto con (6a) mostra due comportamenti diversamente anomali rispetto alle nostre attese. La prima sequenza corrisponde infatti effettivamente a qualcosa che è stato *detto* in (6a), ma non ne rispetta la forma, lo riformula cambiandone la superficie linguistica; la seconda non solo non riproduce la forma dei

corrispondenti enunciati di (6a), ma addirittura introduce un atto di dire che in (6a) mancava: il ristoratore aveva infatti asserito di *aver sperato* che Perugini non venisse; il resoconto dice che il ristoratore aveva *detto di sperare* che Perugini non venisse. Non si potrebbe tuttavia dire che (6b) non dia un resoconto accettabile di (6a).

Lasciamo per ora da parte la seconda anomalia, più sorprendente e a suo modo rivelatrice: ci torneremo nell'ultimo paragrafo. Fermiamoci sulla prima, che contraddice una delle assunzioni più automatiche che scattano quando incorriamo in un DD, ovvero che quest'ultimo debba contenere una riproduzione letterale (*verbatim*) dell'atto linguistico originario. In realtà non è per forza così, anzi: quello che basicamente si richiede a chi fornisce una riproduzione di un discorso non è infatti tanto che realizzi una copia identica all'originale, ma che ne dia una rappresentazione schematica, un'approssimazione che metta l'interlocutore nella condizione di farsi un'idea non solo dei suoi contenuti, ma anche della sua forma. Per capirlo basta riflettere su una situazione analoga che tuttavia coinvolga un evento *non* linguistico: immaginiamo ad esempio di trovarci a rendere conto a un interlocutore che abbiamo davanti di un gesto che abbiamo visto fare a qualcuno. Possiamo darne una descrizione, come faremmo per qualsiasi altra entità del mondo (*Prima ha alzato un braccio, guardandomi fissamente, poi...*), oppure possiamo provarci a riprodurlo (*Mi ha guardato e ha fatto così: {gesto}*). Se scegliamo la seconda strategia, il nostro interlocutore non si aspetta certo che gli offriamo una riproduzione millimetrica del gesto originario: gli basta se il movimento lo mette in condizione appunto di farsene un'idea. Tale è anche la natura profonda del DR per riproduzione: le virgolette dello scritto non vanno quindi intese come un indicatore di identità tra DR e discorso originario (che come si è visto, al limite può anche non esistere in quanto tale), ma come il confine che delimita uno spazio testuale autonomo da quello circostante e deputato ad accogliere la riproduzione, nel senso appena visto, di un'azione linguistica distinta da quella che dà vita alla linea principale del testo.

Va da sé che lo scrupolo di vicinanza a un discorso originario cresce con il crescere della cura dedicata al testo e della possibilità fisica di un riscontro: rispetto al caso *orale* → *orale* visto sopra, aumenta quindi quando è in gioco la riproduzione scritta di un discorso orale, e soprattutto nei casi di riproduzione *scritto* → *scritto*. Nello scritto sorvegliato, di norma, si assume oggi che la citazione tra virgolette di un altro testo scritto ne dia salvo avviso contrario una resa *verbatim*. Che tuttavia le cose non stiano necessariamente così, e che non siano sempre andate così, lo dimostra la larga tolleranza che almeno fino all'Ottocento vigeva per le citazioni, spesso approssimative e non di rado effettuate a memoria.

La questione della fedeltà si pone invece in tutt'altro modo per la modalità descrittiva. In una descrizione la responsabilità elocutiva è direttamente e senza equivoci a carico di L₀: spettano a lui tutte le scelte fondamentali, e una deformabilità molto maggiore del discorso originario è parte integrante del gioco. Nell'esempio seguente, una dichiarazione del Presidente della Regione Veneto riportata dai giornali (a rigore, a sua volta un caso di DD), è seguita da sei diverse descrizioni (6b-g):

7. a. «Ricevo 150mila vaccini a settimana, il venerdì sono già a secco»
(*La Repubblica* 11 aprile 2021)
- b. Luca Zaia ha detto che riceve 150mila vaccini a settimana e che il venerdì è già a secco
- c. Luca Zaia ha detto che 150 mila vaccini a settimana non sono sufficienti
- d. Luca Zaia ha detto che le forniture vaccinali non sono sufficienti
- e. Luca Zaia ha puntato il dito sull'insufficienza delle forniture vaccinali

- f. Secondo L.Z. le forniture vaccinali sarebbero insufficienti
- g. Luca Zaia è così bravo che il venerdì ha già fatto somministrare tutti i vaccini assegnatigli per l'intera settimana

Le soluzioni possibili sono in realtà molte di più, ma già da questo piccolo florilegio si vede come si vada da un massimo a un minimo di fedeltà al discorso originario, qui identificato per semplicità nel virgolettato (7a). I margini di manovra aperti a L₀ contemplano la possibilità di modulare e perfino nascondere il *verbum dicendi*, fino a uscire propriamente dai confini del DR: se infatti (7b-d) sono chiari esempi di DI, la cosa è già più dubbia per (7e-f), che pure continuano a fare riferimento a un atto di dire a carico di L₁, mentre in (7g) il lavoro inferenziale necessario per riconoscere un inserto polifonico è massimo, e verosimilmente fuori dalla portata di un lettore che non disponga di una conoscenza indipendente di (7a).

3. Chiarito a grandi linee il meccanismo, possiamo addentrarci nella promessa casistica che ne metta in luce le principali opacità: non esaustiva, come si diceva, né del tutto sistematica. Per dare ordine alla materia, mi baserò sulla classificazione elaborata da Calaresu (2004), che ha il pregio di essere concepita dalla parte del destinatario, riservandomi tuttavia di ritoccarne alcuni aspetti in modo da renderla funzionale ai fini di questa esposizione. La riassume la tabella seguente:

Figura 3. *Tipologia dei Discorsi Riportati (da Calaresu 2004, modificato)*

| DISCORSO RIPORTATO | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----------|------------|---------------|-----------|------------|-----------------|------------|
| 1. | forme esplicite | | | | | | forme implicite | |
| 2. | con cornice | | | senza cornice | | | senza cornice | |
| 3. | dirette | indirette | indistinte | dirette | indirette | indistinte | indirette | indistinte |

In questa forma lievemente adattata³, la classificazione si basa sull'interazione di tre parametri, ciascuno dei quali corrisponde una riga della tabella, ovvero, a partire dall'alto: 1. Forme esplicite *vs* implicite; 2. Presenza *vs* assenza di cornice; 3. Forme dirette *vs* indirette. Li passeremo in rassegna uno a uno in ordine inverso: partendo dal basso.

Il terzo parametro, che consideriamo per primo, oppone le due strategie fondamentali già introdotte sopra, ovvero descrizione e riproduzione, che danno vita prototipicamente all'opposizione DI-DD:

- 8. a. Questi libri a Matteo devi darglieli prima di domani!
- b. Le disse: «Questi libri a Matteo devi darglieli prima di domani!» (DD)
- c. Le disse che avrebbe dovuto dare quei libri a Matteo prima del giorno successivo (DI)

³ Cfr. Calaresu (2004: 151). Le differenze sono nella terza colonna, in cui Calaresu introduce al posto della cornice il parametro *ad hoc* dell'*Ancoraggio contestuale*, distinguendo tra forme implicite *con* e *senza a.c.*

È noto che alcuni indicatori linguistici si associano tipicamente alle due modalità esemplificate qui sopra in forma scolastica, ma è bene ricordare che la maggior parte di questi indicatori sono opzionali: si può fare a meno sia delle virgolette di (8b), sia della subordinazione sintattica e della *consecutio temporum* di (8c)⁴. L'unico dato veramente discriminante tra i due tipi di strategia è l'ancoraggio deittico: la strategia riproduttiva implica infatti necessariamente un ancoraggio del discorso a SE₁, la situazione enunciativa interna; quella descrittiva un ancoraggio a SE₀, la situazione enunciativa del locutore esterno. Così in (8b) gli indicatori di persona (*io-tu*), tempo verbale (*devi*), indicazioni temporali (*domani*) sono solidali con la situazione enunciativa e con l'*origo* deittica del locutore interno L₁; in (8c) gli stessi indicatori o appaiono ancorati alla situazione enunciativa e all'*origo* del locutore esterno L₀ (*egli-egli*), oppure non hanno valore deittico ma anaforico (*avrebbe dovuto, il giorno successivo*), ancorandosi così pur sempre, ma per via indiretta, alla situazione enunciativa esterna SE₀.

Se inoltre l'esempio (8) configura due realizzazioni prototipiche di DD e DI, è ben noto che esistono anche innumerevoli possibilità intermedie. Il Discorso Indiretto Libero (DIL), in sé un procedimento proprio della lingua comune benché particolarmente familiare agli studi letterari, ne copre una parte cospicua⁵:

9. Giulia era una ragazza bruna, minuta ed espedita; aveva sopraccigli dall'arco elegante, un viso liscio ed aguzzo, movenze vivaci ma precise. [...] Era lì da quasi un anno; si era stata lei a fare il mio nome al Commendatore: sapeva vagamente della mia situazione precaria alle Cave, pensava che io andassi bene per quel lavoro di ricerca, e poi, perché non dirlo, era stufo di stare sola. Ma che non mi facessi illusioni: era fidanzata, fidanzatissima, una faccenda complicata e tumultuosa che mi avrebbe spiegato poi. E io? No? Niente ragazze? Male: avrebbe visto lei di darmi una mano, leggi razziali o no; tutte storie, che importanza potevano avere?

(P. Levi, *Fosforo*, da *Il sistema periodico*)

In questo esempio si notano numerosi indicatori di una resa mimetica, ovvero per riproduzione: dall'avverbio asseverativo *Si era stata lei* (che presuppone, a monte, una domanda non verbalizzata), alla sintassi nominale, al segnale metalinguistico *perché non dirlo*, all'illocuzione interrogativa (*E io? Niente ragazze?*), ecc. Che la modalità fondamentale sia però quella descrittiva lo si capisce dall'ancoraggio deittico all'enunciazione del narratore L₀ (*era, lì, che io andassi bene*, ecc.): per quanto ibrido, il DIL resta una forma chiaramente indiretta di DR. Non è infatti a esempi come questo (che non pone veri problemi interpretativi) che si riferisce Calaresu parlando nella sua tipologia di forme *indistinte*, ma piuttosto ad altri, come il seguente:

10. Nel *De trinitate* l'apprendimento linguistico, l'esplorazione del senso delle parole all'interno della propria lingua, suppongono invece l'esistenza nella mente di una sorta di pre-conoscenza, di un 'senso linguistico'. Una qualche precognizione, d'altronde, per Agostino è il movente di ogni attività teorica e pratica. *Se non avessimo almeno abbozzata nello spirito la nozione di ogni scienza, spiega, ci mancherebbe la motivazione ad apprenderla.*
(L. Formigari, *Il linguaggio. Storia delle teorie*, cit. in Calaresu, 2004: 171, corsivo mio)

⁴ Cfr. Mandelli (2010a, 2010b).

⁵ La definizione si deve com'è noto a Charles Bally (1912), anche se la prima descrizione si fa comunemente risalire a Adolf Tobler che lo descrisse nei romanzi di Flaubert e Zola nel 1874. Cfr. Mandelli (2010c).

La sequenza in corsivo è in modalità descrittiva o riproduttiva? Non può essere dirimente l'assenza di virgolette, ammessa e anzi cercata a volte anche nei testi più controllati, né la posizione in inciso della cornice (limitata al verbo di dire: *spiega*) su cui torneremo fra poco, né infine (per le ragioni già esposte) il fatto che il testo in corsivo non sia verosimilmente una riproduzione *verbatim*, ma piuttosto una parafrasi del testo agostiniano: cosa peraltro verificabile solo avendo in mano l'originale di Agostino. L'assenza di indicatori deittici rende la natura dell'esempio propriamente parlando indecidibile rispetto a questo parametro: anche se questo non ne mette in discussione la natura propriamente polifonica⁶.

4. Il concetto di cornice impiegato da ultimo chiama in causa il secondo dei parametri classificatori della Figura 3. Intendiamo per cornice (in modo leggermente più restrittivo rispetto a Calaresu) non già *tutto* il discorso citante D₀, ma solo la porzione di esso che include le espressioni che introducono nel testo l'atto di dire e lo attribuiscono al locutore L₁. Di nuovo ricorro come in (8) a una illustrazione schematica, marcando in corsivo le cornici:

11. a. Questi libri a Matteo devi darglieli prima di domani!
- b. *Le disse*: «Questi libri a Matteo devi darglieli prima di domani!» (DD)
- c. *Le disse* che avrebbe dovuto dare quei libri a Matteo prima del giorno successivo.
- d. Avrebbe dovuto – *le disse* – dare quei libri a Matteo prima del giorno successivo.
- e. Avrebbe dovuto – *secondo lui* – dare quei libri a Matteo prima del giorno successivo.

Variabili quali la presenza/assenza della cornice, la sua posizione e la sua natura grammaticale hanno una forte incidenza sulla configurazione di un DR, nonché sulla sua maggiore o minore accessibilità per il destinatario. L'assenza di cornice (inclusiva o no delle virgolette) produce ad esempio una modalità nota come Discorso Diretto Libero che può comportare alcuni margini di oscurità interpretativa. Un esempio non troppo problematico è il seguente, da Meneghello:

12. «La Norma la prendo io, tu prendi la Carla». E io prendevo la Carla, ma in segreto ammiravo la Norma. Il pallore della Norma! quello sbiancare della pelle all'interno delle cosce. La Carla era una bella tosetta, ricciuta e ben fatta, scura di pelle, cordiale; ma la Norma era un molle tranello in cui bramavo cadere. Però prendevo la Carla: l'idea di contraddire Piareto non mi sfiorava nemmeno.

(L. Meneghello, *Libera nos a malo*)

L'enunciato iniziale, in DD esplicitato dall'uso delle virgolette, resta in sospenso: bisogna attendere qualche riga per essere messi nelle condizioni di recuperare, per via totalmente inferenziale data l'assenza di qualsiasi verbalizzazione dell'atto di dire, l'identità di locutore e allocutario. Non sempre però l'opacità interpretativa è facilmente gestibile,

⁶ Un altro esempio, questa volta orale e *factum*, sempre da Calaresu: «Io e te dovremmo smetterla di discutere in pubblico le nostre beghe personali / *metti in imbarazzo tutti* / mi ha detto Mario rimproverandomi apertamente» (Calaresu, 2004: 172).

come nel complesso in (12): il caso seguente, da Sciascia, presenta difficoltà decisamente maggiori. È necessario riprodurlo con una certa larghezza per far apprezzare l'effetto:

13. Smarrito, [il maresciallo Ferlisi] fece rispettosamente presenti le conseguenze al capitano [Bellodi]. Il capitano le aveva già valutate. Non c'era niente da fare: l'asino bisognava attaccarlo dove voleva il padrone; e pareva al maresciallo Ferlisi di stare attaccando l'asino in mezzo alle terraglie, e l'effetto della scalciata sarebbe stato da ricordarsene per sempre.

«Non capisco, proprio non capisco: un uomo come don Mariano Arena, un galantuomo: tutto casa e parrocchia; e in età, poveretto, con tanti malanni addosso, tante croci... E lo arrestano come un delinquente mentre, permettetemi di dirlo, tanti delinquenti se la spassano sotto gli occhi nostri, vostri potrei dire meglio: ma so quanto, voi personalmente, tentate di fare, e apprezzo moltissimo il vostro lavoro, anche se non tocca a me apprezzarlo nel giusto merito...».

«Grazie: ma facciamo, tutti, il possibile».

«E no, lasciatemelo dire... Quando di notte si va a bussare ad una casa onorata, sì: onorata, e si tira dal letto un povero cristiano, vecchio e sofferente per giunta, e lo si trascina in carcere come un malfattore, gettando nella costernazione e nell'angoscia una famiglia intera: e no, questa non è cosa, non dico umana, ma, lasciatemelo dire, giusta...».

«Ma ci sono dei sospetti fondati che...».

«Dove e come fondati? Uno perde il senno, vi manda un biglietto col mio nome scritto sopra: e voi venite qui, nel cuore della notte e, così vecchio come sono, senza considerazione per il mio passato di galantuomo, mi trascinate in galera come niente».

(L. Sciascia, *Il giorno della civetta*)

Chi sono i locutori responsabili dello scambio tra virgolette? Uno, lo si capisce abbastanza rapidamente, anche se non viene detto, è lo stesso Capitano Bellodi citato in apertura, il protagonista del romanzo; l'altro non è però il maresciallo Ferlisi con cui Bellodi interloquisce nel primo capoverso, né la lettura dello scambio aiuta a diradare la nebbia, anzi aggiunge ambiguità ad ambiguità: se nella seconda battuta del misterioso interlocutore il *povero vecchio cristiano* tirato giù dal letto per arrestarlo è Don Mariano Arena, nell'ultima battuta il *vecchio* svegliato e portato via, sia pure in ipotesi, è il locutore stesso. Chi parla sarebbe dunque lo stesso Mariano Arena? Impossibile, naturalmente, ma ci vorranno un paio di pagine per ricostruire che chi parla è invece il procuratore della Repubblica a cui Bellodi si è rivolto per un mandato di arresto urgente nei confronti di Arena. L'assenza di cornice, e la conseguente ipersollecitazione dei meccanismi inferenziali, è un espediente spesso utilizzato da Sciascia nel *Giorno della civetta*, e non è l'ultima delle ragioni che rendono il romanzo una lettura non sempre facile a scuola, a onta dell'impegno civile e delle professioni di illuminismo dell'autore. Nessun dubbio che si tratti di un espediente intenzionale: Sciascia vuole che la sua testualità porti il sigillo di quella stessa opacità e resistenza all'interpretazione che è connaturata alla realtà mafiosa che descrive, se non alla sua stessa concezione del mondo e della società italiana.

Un altro esempio, non letterario questa volta (mio il corsivo):

14. Così, praticamente rovesciata rispetto alla favola originaria, la formula del "re nudo" correva negli anni della detronizzazione di tutte le autorità, del nudismo universale [...]. Correva parallela all'altra, dell' "Erba voglio": diventata improvvisamente accessibile e appetibile. *Tutto è possibile, tutto è permesso. L'erba voglio cresce nel giardino pubblico. Altro che neanche nel giardino del re.*

(Sempre questi re, poi: il re nudo, quello senza erba voglio, quello della canzone “e sempre allegri bisogna stare che il nostro piangere fa male al re”). L'autorità messa a nudo: e con lei lo strascico di soggezioni, mortificazioni, genuflessioni, bastonate e note in condotta inflitte ai poveretti, ai sudditi, ai lavoratori manuali, ai ripetenti dell'ultimo banco, a quelli di campagna e a quelli del meridione. Fu bellissimo.

(A. Sofri, *Re Nudo* N. 1, Ottobre 1996, cit. in Calaresu, 2004: 175)

Più che mai, per capire il testo è qui indispensabile coglierne la dimensione polifonica, in particolare la disgiunzione di responsabilità enunciativa tra L_0 (il Sofri giornalista del 1996) e un meno determinato e collettivo L_1 (i giovani del movimento di contestazione di trent'anni prima, incluso ovviamente il Sofri di allora). La parte in corsivo, in particolare, si fa riconoscere con qualche difficoltà per un DR a causa della totale assenza di cornice: incluse le virgolette, che in quanto segnale di delimitazione tra i piani enunciativi sarebbero propriamente terra di nessuno, ma che possono ben essere integrate nella definizione di cornice nel senso che delimitano l'atto enunciativo interno. C'è tuttavia un elemento discriminante, ed è il tempo verbale, unico indicatore deittico, che è al presente contro l'imperfetto del testo circostante: il discorso è dunque riportato in modalità riproduttiva, e il brano ci offre un esempio piuttosto insidioso di DDL. Insieme, (14) rappresenta ancora un caso in cui non si dà a monte del DR un discorso originario ascrivibile a un singolo L_1 in una determinata situazione enunciativa: qui L_1 è una sorta di voce collettiva, un'astrazione, ciò che le si attribuisce non ha alcuna pretesa di corrispondere a un discorso che sia stato davvero espresso in una forma analoga.

Una delle possibili variazioni del parametro ‘rapporto DR-cornice’ dà vita anche a una manifestazione peculiare nota a partire da Authier (1978) come «isole testuali», spesso usato nella scrittura elaborata (giornalistica e saggistica) per condensare discorsi altrui⁷:

15. Gli economisti del Centro Studi di Confindustria parlano esplicitamente di «jobless recovery», ripresa senza occupazione. Prevedono altri 389 mila posti persi quest'anno, quando finirà il blocco dei licenziamenti al 30 giugno, per gli «inevitabili processi di ristrutturazione aziendale e ricomposizione settoriale». Il rimbalzo del PIL, dunque, non sarà seguito da uno analogo nell'occupazione. La ripresa sarà «smorta».

(*La Repubblica*, 11 aprile 2021)

In un contesto di resoconto sintetico dei contenuti di un dato discorso, l'inserimento di piccoli brani di citazione letterale della fonte permette di dare rilievo a singole stringhe del discorso originario per le quali si ritiene importante la conservazione della forma: a volte (ma non nel caso in questione) a sottolineare una presa di distanza, anche ironica. La facile recuperabilità cotestuale del locutore e l'esplicita verbalizzazione del suo agire linguistico fa sì che esempi come (15) non pongano di norma problemi interpretativi; si veda tuttavia il caso seguente:

16. Tutto questo, il dottor Ingravallo lo aveva in parte intuito, in parte integrato da qualche accenno del Balducci, o dai dolcissimi «momenti» della tristezza di lei.

(C.E. Gadda, *Quer pasticciaccio brutto de via Merulana*)

⁷ Nel parlato questa configurazione corrisponde all'uso delle cosiddette virgolette gestuali, di origine statunitense (cfr. Poggi, 2010). Calaresu (2004: 178) riporta il seguente esempio: «Et ce point-là aussi réleverait de la [+gesto] structure profonde du récit».

L'espressione tra virgolette, un'isola testuale, non si deve evidentemente alla voce del Balducci citato poco sopra (il grossolano marito), ma piuttosto a quella della *lei* (Liliana, sua moglie) menzionata da ultimo, evidentemente abituata a giustificare così con gli interlocutori i suoi attimi di malinconica assenza. Ma il testo non fornisce alcuna indicazione esplicita in questo senso: il cotesto non fa riferimento a un atto di dire, né introduce Liliana come locutrice. Se arriviamo ad attribuire a lei il virgolettato è solo attraverso un lavoro inferenziale alquanto complesso, basato sulle conoscenze accumulate nel corso della lettura precedente intorno ai tre personaggi (incluso Ingravallo) e ai loro rapporti: né è propriamente garantito che il lettore arrivi necessariamente in fondo a questo percorso.

5. L'ultimo parametro in ordine di trattazione, primo in ordine di enumerazione nella Figura 3, riguarda infine la divisione del lavoro tra strategie esplicite e implicite nella costruzione testuale del DR. Diversi tra gli esempi discussi, in particolare gli ultimi, hanno già variamente chiamato in causa questo parametro, e si tratta come è facile intuire di un fattore cruciale nel determinare il gradiente di opacità del DR, che in linea di massima tende a crescere al crescere dell'implicito. È noto, ma è bene ricordarlo, che l'implicito è un meccanismo inerente a ogni forma di testualità e del tutto pervasivo, anche se spesso inavvertito, nella comunicazione⁸: nel nostro caso entra in gioco in quanto il locutore esterno L_0 è libero di regolare a suo piacimento la quantità e l'univocità delle istruzioni linguistiche che intende fornire al destinatario per metterlo nella condizione di evocare L_1 , SE_1 e il discorso citato. A una minore quantità e univocità delle istruzioni corrisponde un maggiore lavoro inferenziale a carico del destinatario: al di là della rappresentazione forzatamente discreta che ne è stata data nella Tabella 3, il parametro dell'esplicitezza si configura quindi propriamente come un gradiente più che come un'opposizione netta. Né è possibile fare, intorno ai *modi* del processo inferenziale coinvolto nel DR, generalizzazioni che non siano quelle ascrivibili ai meccanismi pragmatici fondamentali identificati da Grice o, su base diversa, da Sperber e Wilson⁹: sia gli indizi da cui si parte, sia il tracciato delle inferenze che da essi si dipana sono del tutto specifici e legati alla singola situazione testuale.

Come detto, molti tra gli esempi già illustrati sopra fanno un uso marcato di strategie implicite: si è detto di (16), ma a ben vedere tutti i precedenti esempi (12)-(15), pur molto diversi tra loro, obbligano a portare a termine le fondamentali operazioni di riconoscimento e attribuzione del DR facendo ampio ricorso all'inferenza. Prendiamo (14): in assenza di ogni segnale esplicito, è solo per inferenza che si può ricavare che la parte in corsivo (*Tutto è possibile, tutto è permesso. L'erba voglio cresce nel giardino pubblico* ecc.) è tutt'uno con la *formula dell'Erba voglio* evocata poco prima, e che dunque va ascritta alla responsabilità di quella voce collettiva circolante negli anni della contestazione di cui si è detto. In termini griceani il perno di tutto questo lavoro inferenziale è un'implicatura conversazionale legata alla massima di Relazione¹⁰.

Ma si può facilmente andare oltre: nei casi più sbilanciati in direzione dell'implicito, spesso a guidarci è solo la conoscenza accumulata nel corso della lettura precedente, come già visto in particolare per (16). Ciò che a un determinato punto possiamo aver appreso sul locutore esterno L_0 , responsabile del testo, ci permette ad esempio di valutare con

⁸ Cfr. Sbisà (2007).

⁹ Rinvio ai fondamentali Grice (1993) e Sperber, Wilson (1996). Per una illustrazione manualistica, cfr. Levinson (1993).

¹⁰ La massima di Relazione è quella che prescrive di «Fornire contributi pertinenti»: nel caso specifico, la massima sarebbe disattesa se l'enunciato *Tutto è possibile* ecc. non avesse alcuna relazione con la *formula dell'Erba voglio* introdotta poco sopra. Per questo tipo di implicature e per la teoria dell'inferenza di Grice, cfr. Levinson (1993: 118).

ragionevole sicurezza se una certa affermazione sia da ascrivere a lui oppure rientri in un gioco polifonico di disgiunzione delle responsabilità. Nel suo libro, Calaresu fa il seguente esempio, significativo anche per il fatto di non essere per nulla eccezionale e anzi di amministrazione comunicativa del tutto ordinaria:

17. Molti ritengono impossibile parlare di perdita di peso senza l'aiuto di una dieta o di un notevole esercizio fisico. *Per dimagrire si deve necessariamente mangiare meno e fare attività fisica.* Ma noi cercheremo invece di dimostrarvi che questo non è vero e che si può dimagrire mangiando a volontà e standosene comodamente seduti in poltrona.

(Opuscolo pubblicitario cit. da Calaresu, 2004: 186, corsivo mio)

Sebbene manchi qui ogni indicazione esplicita (non aiutano i verbi al presente, condivisi anche dal discorso citante), l'asserzione in corsivo si lascia agevolmente interpretare come ascrivibile non al locutore principale L_0 , quello che subito dopo dice *noi*, ma a una diversa fonte enunciativa, ossia i *molti* evocati nella frase precedente: un caso di DR, dunque, per cui (una volta di più) non è affatto necessario ipotizzare l'esistenza a monte di un enunciato originario realmente proferito in questi termini¹¹. Sono due in questo caso gli indizi che mettono sulla strada di una interpretazione del corsivo come DR e della sua attribuzione a una specifica fonte enunciativa: uno a monte e uno a valle. A monte c'è il fatto (di natura logico-argomentativa: si veda in questa monografia il contributo di Zampese) che il contenuto in corsivo è legato da una relazione testuale di riformulazione all'enunciato precedente, il quale è a sua volta ascritto esplicitamente ai *molti* menzionati all'inizio. A valle, interviene invece un'altra relazione testuale, questa volta di opposizione (*ma ... invece*), rispetto a un enunciato esplicitamente avvocato alla responsabilità del locutore (*noi*).

Ma a ben vedere, un ruolo determinante lo gioca qui anche un diverso e ulteriore tipo di percorso, legato questa volta non alla massima griceana di Relazione vista sopra, ma a quella di Qualità, che suona: «Cercate di fornire un contributo vero; non dite cose che credete false». Sulla base di questo assunto, comunemente presupposto in ogni comunicazione, il percorso inferenziale che si sviluppa potrebbe essere formalizzato così: L_0 asserisce che P ($P = \text{Per dimagrire bisogna mangiare meno e fare moto}$); ma io so, da quanto ho appreso nel cotesto precedente sul conto di L_0 , che P è contraria alle convinzioni di L_0 ; l'unico modo per pensare che L_0 sia stato cooperativo nella comunicazione, e in particolare che abbia rispettato la massima di Qualità, è quindi immaginare che asserendo P egli abbia inteso riprodurre l'enunciato di un locutore L_1 di opinione diversa dalla sua; dunque l'enunciato che veicola P non è asserito nel testo, ma citato. Questo meccanismo pragmatico è lo stesso che permette di decodificare i casi di ironia o antifrase come quello dell'esempio manzoniano (3), in cui l'unico indicatore di polifonia è la palese incompatibilità tra l'interpretazione letterale dei contenuti trasmessi dagli enunciati in questione e ciò che sappiamo sul locutore principale. Si può facilmente supporre che questo tipo di meccanismo pragmatico abbia un ruolo rilevante, e pressoché di *default*, nel guidare l'interpretazione dei DR impliciti più marcati.

Altro esempio, il celebre *incipit* della Coscienza di Zeno:

18. Vedere la mia infanzia? Più di dieci lustri me ne separano e i miei occhi presbiti forse potrebbero arrivarci se la luce che ancora ne riverbera non fosse

¹¹ Nella classificazione di Calaresu si tratta di un DR di tipo indeterminato: non è infatti possibile dire con certezza se la citazione sia per riproduzione o per descrizione, diretta o indiretta.

tagliata da ostacoli d'ogni genere, vere alte montagne: i miei anni e qualche mia ora.

Il dottore mi raccomandò di non ostinarmi a guardare tanto lontano. Anche le cose recenti sono preziose per essi e sopra tutto le immaginazioni e i sogni della notte prima.

(I. Svevo, *La coscienza di Zeno*)

La domanda iniziale rinvia senza preambolo e senza alcun segnale esplicito a una conversazione precedente già intercorsa tra Zeno e il Dottor S., la stessa che verrà ripresa poi nel capoverso successivo. Va detto che il lettore è in qualche modo preparato a intendere il valore polifonico di questo attacco dalla lettura della *Prefazione* a firma del dottore, che immediatamente precede nel libro. Come osserva Emilia Calaresu (2004: 190), questa domanda iniziale «è decisamente un caso di DI implicito, scomponibile ulteriormente in un contenuto proposizionale di responsabilità del dottore (non appartenente a SE₀, che è il piano enunciativo di Zeno che racconta di sé) e in una modalità interrogativa di responsabilità del solo Zeno (appartenente a SE₀)». Ma la scissione delle responsabilità enunciative è in questo caso legata anche al particolare valore che in questo caso assume la modalità interrogativa: ne parleremo nel prossimo paragrafo.

6. Prima di ogni considerazione finale, c'è un'osservazione di portata generale che merita a questo punto di essere avanzata in modo esplicito: occorre sempre ricordare, e quanto abbiamo visto fin qui lo ha ampiamente illustrato, che il DR è essenzialmente e prima di tutto una *tecnica di costruzione del testo*. Come si è visto, l'uso del DR non richiede affatto l'esistenza indipendente di un evento linguistico che venga in senso proprio *riportato*: da questo punto di vista la denominazione Discorso Riportato può essere al limite fuorviante. Il fatto che si possa usare il DR per riferirsi a pensieri altrui (in sé inaccessibili), o a discorsi finzionali che non esistono fuori dal resoconto narrativo che ce li presenta (Léon che dice a Emma Bovary: «Cela se fait à Paris!»), non è un fatto né triviale né secondario: ci dice che possiamo usare la *tecnica* del discorso riportato per far entrare nel testo, drammatizzandolo, qualsiasi tipo di opinione ci torni utile attribuire agli altri all'interno del piano costruttivo che organizza il nostro discorso. Due esempi (sempre miei i corsivi):

19. Per alcuni lettori, l'elenco precedente sarà la prova finale che ho perso la testa.
Un modulo innato per fare biologia? La biologia è una disciplina accademica inventata di recente. Gli studenti fanno fatica a impararla. L'uomo di strada e le tribù del mondo sono fonti di superstizione e di cattiva informazione. L'idea sembra solo un po' meno pazza di quella dell'istinto per riparare i carburatori.

Ma i dati recenti vanno in un'altra direzione.

(Steven Pinker, *L'istinto del linguaggio*, cit. da Calaresu, 2004: 193)

20. Comprendo perfettamente che tale affermazione possa lasciare perplessi tutti coloro che partecipano al «dibattito sulla modernità» e sono adusi alla terminologia comunemente usata per narrare la storia moderna. *La modernità non fu forse fin dall'inizio un processo di «liquefazione»? «Fondere corpi solidi» non è forse stato fin dall'inizio il suo passatempo preferito e il suo principale successo? In altre parole, la modernità non è forse «fluida» fin dalla nascita?*

(Z. Bauman, *Modernità liquida*)

E si osservi come in (20) il gioco polifonico si franga ulteriormente grazie al meccanismo delle isole testuali, che in questo caso lasciano totalmente implicita la fonte enunciativa. Il lettore di buona memoria è chiamato a recuperarla cotestualmente o

enciclopedicamente: arriverà così a ricostruire ad esempio che la formula «fondere i corpi solidi» risale al *Manifesto del Partito comunista*, citato qualche pagina prima, mentre potrà più agevolmente attribuire la metafora della «fluidità» alla voce stessa dell'Autore (L₀), che sta quindi mettendo in scena una finta enunciazione allotria che, come in un gioco di specchi, cita a propria volta le sue stesse parole.

Se però non è sempre vero che il DR serve a riportare un discorso effettivamente enunciato in precedenza, è vero d'altra parte che il DR è sempre un espediente polifonico. Il principale ma non certo l'unico, essendo la polifonia, come all'inizio si diceva, un fenomeno pervasivo nella comunicazione: e – possiamo aggiungere in chiusura – non solo al livello testuale, come fin qui si è in fin dei conti dato per scontato. In alcuni saggi fondamentali, il linguista francese Oswald Ducrot ha da tempo rilevato che la polifonia opera anche al livello più elementare dell'enunciazione, ossia *dentro* i singoli enunciati. Ducrot porta l'esempio di una battuta colta al mattino in un rifugio alpino: «Può essere che tu non abbia chiuso occhio, ma russavi come un treno»¹². Indubbiamente, spiega, questa battuta comprende un unico enunciato, ma chi l'ha proferito non può essere considerato responsabile di entrambe le affermazioni che lo compongono: è ragionevole ascrivergli la seconda, non la prima, che invece rinvia in modo obbligatorio a un enunciato preesistente di responsabilità non del locutore, ma dell'interlocutore a cui egli si rivolge. Anche dentro la lingua e dentro la sintassi esistono insomma strutture la cui funzione è quella di evocare un punto di vista marcandolo come diverso da quello del locutore. Molti impieghi della congiunzione *ma* simili a quello esemplificato da Ducrot vanno in questa direzione, in particolare per le strutture concessive del tipo 'Può essere *p*, ma *q*': l'enunciato *Può essere che sia una bella giornata, ma io resto a casa lo stesso* evoca in modo non facoltativo un differente (e precedente) enunciato che dalla constatazione atmosferica faceva discendere un invito a uscire.

Un discorso analogo vale anche per alcuni impieghi della negazione, come quelli detti da Ducrot 'metalinguistici' (secondo alcune interpretazioni, varrebbe in realtà *tout court* per la negazione):

21. a. Pietro non ha smesso di fumare, in effetti non ha mai fumato.
- b. Pietro non è intelligente, è geniale!
- c. Pietro non è gentile, è detestabile!

Il primo di questi esempi evoca un enunciato di senso contrario, del tipo *Pietro ha smesso di fumare*, e lo evoca per respingerlo, dando voce a un punto di vista opposto, per cui pur essendo assodato che Pietro non fuma, non è corretto dire che abbia *smesso* di fumare, dal momento che solo chi ad un certo punto ha avuto l'abitudine di fumare può smettere di farlo: la negazione respinge cioè una presupposizione dell'enunciato *Pietro ha smesso di fumare*. Il secondo esempio fa lo stesso con mezzi analoghi, anche se lo scopo non è più ribaltare il punto di vista *Pietro è intelligente*, ma semmai superarlo rafforzandolo: si nega che Pietro sia *solo* intelligente, propriamente una implicatura scalare dell'enunciato *Pietro è intelligente*¹³. Anche in (21c), del resto, in cui la negazione non è metalinguistica ma referenziale, l'enunciato negativo non si può spiegare se non immaginando che riprenda un precedente enunciato di senso positivo (*Pietro è gentile*).

¹² Ducrot (1984: 192): «Peut-être que tu n'as pas dormi, mais, en tout cas, tu as sacrément ronflé».

¹³ Per il concetto di implicatura scalare, cfr. Levinson (1993: 143); sulle presupposizioni, *ibid.*, pp. 175 sgg., Sbisà (2007: 20 sgg).

In alcuni casi, come ha fatto notare finemente Michele Prandi (2021), anche il contrasto semantico può innescare effetti polifonici. Se ad esempio leggiamo in un resoconto giornalistico che

22. I legislatori comunitari si affrettano lentamente ad armonizzare le loro legislazioni

(cit. in Prandi 2021: 220)

al netto dell'allusione ironica all'adagio augusteo, tendiamo ad attribuire *affrettarsi* ai legislatori e *lentamente* all'estensore dell'articolo¹⁴.

Il gioco polifonico arriva insomma fin dentro i singoli enunciati, e più capillarmente fin dentro le strutture della lingua: anche le più minute, come i sintagmi nominali. È innegabile che queste manifestazioni capillari della polifonia dialoghino con quelle più macroscopiche ed estese analizzate sopra, in parte facendosene strumenti, in parte modulandole localmente: l'analisi di queste manifestazioni più sottili porterebbe tuttavia lontano, e comunque fuori dai limiti di questo scritto. Basterà qui averne evocato in chiusura l'esistenza, a illustrazione della complessità e ampiezza di una dimensione della testualità fondativa e intrinsecamente complessa, di cui spesso ci sfugge il grado di pervasività nella comunicazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Authier J. (1978), "Les formes du discours rapporté. Remarques syntax- et sémantiques à partir des traitements proposés", in *DRLAV - Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Contemporaine Vincennes* (Université de Paris VIII), 17, pp. 1-87.
- Bachtin M. (1997), *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino.
- Bally Ch. (1912), "Le style indirect libre en français moderne," in *Germanisch-Romanische Monatschrift*, pp. 549-606.
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole. La dimensione testuale e pragmatica del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano.
- Ducrot O. (1984), *Le dire et le dit*, Les Editions de Minuit, Parigi.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Grice H. P. (1993), *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, a cura di Moro G., il Mulino, Bologna.
- Levinson S. C. (1993), *La pragmatica*, il Mulino, Bologna.
- Mandelli M. (2010a), "Discorso diretto", in *Enciclopedia dell'italiano* diretta da R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto e P. D'Achille, Istituto per l'Enciclopedia

¹⁴Un esempio d'autore è in *Madame Bovary*. Quando in prossimità della fine Emma si reca dall'esattore Binet, lo trova felicemente assorbito dall'attività di intagliare il legno, il suo passatempo segreto: «Il était seul, dans sa mansarde, en train d'imiter, avec du bois, une de ces ivoireries indescriptibles, composées de croissants, de sphères creusées les unes dans les autres, le tout droit comme un obélisque et ne servant à rien [...] ; Binet souriait, le menton baissé, les narines ouvertes, et semblait enfin perdu dans un de ces bonheurs complets, n'appartenant sans doute qu'aux occupations médiocres, qui amusent l'intelligence par des *difficultés faciles*, et l'assouvissent en une réalisation au delà de laquelle il n'y a pas à rêver» (corsivo mio). Nel sintagma ossimorico, il narratore «assume su di sé la responsabilità dell'aggettivo *facili*, mentre attribuisce a Binet il giudizio di difficoltà» (Prandi 2021: 220).

- Italiana, Roma, pp. 376-379: [https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-diretto_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-diretto_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Mandelli M. (2010b), “Discorso indiretto”, in *Enciclopedia dell’italiano* diretta da R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto e P. D’Achille, Istituto per l’Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 379-381: https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-indiretto_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Mandelli M. (2010c), “Discorso indiretto libero”, in *Enciclopedia dell’italiano* diretta da R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto e P. D’Achille, Istituto per l’Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 381-383: https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-indiretto-libero_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Mortara Garavelli B. (2009), *La parola d’altri. Prospettive di analisi del discorso riportato*, Edizioni dell’Orso, Alessandria.
- Poggi I. (2010), “Gesti”, in *Enciclopedia dell’italiano* diretta da R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto e P. D’Achille, Istituto per l’Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 573-577: [https://www.treccani.it/enciclopedia/gesti_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/gesti_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Prandi M. (2021), *Le metafore tra le figure: una mappa ragionata*, UTET, Torino.
- Roggia C. E. (2010), “Discorso riportato”, in *Enciclopedia dell’italiano* diretta da R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto e P. D’Achille, Istituto per l’Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 383-385: https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Sbisà M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
- Sperber D., Wilson D. (1995), *Relevance. Communication and Cognition. Second Edition*, Blackwell Publishing, Malden-Oxford-Carlton.

II

TRA TEORIE SCIENTIFICHE E DIDATTICA APPLICATA

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

*Augusto Campagnolo*¹

1. INTRODUZIONE

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

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

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

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

A partire dall'ultimo anno accademico (2021-22) all'interno del MOOC⁶ è stato istituito un corso OFA online, finalizzato all'incremento delle competenze testuali per l'università⁷ ed erogato sulla piattaforma *Federica web learning* dell'università di Napoli

¹ Gisel veneto, esperto INVALSI.

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

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

⁴ Recentemente si è conclusa la seconda edizione.

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

⁶ «I Massive Open Online Courses (MOOCs) sono corsi online gratuiti, aperti a tutti e intesi per la formazione a distanza di un numero elevato di partecipanti, provenienti da background culturali molto differenziati e da diverse aree geografiche. Sono corsi di livello universitario, pensati però per un pubblico molto ampio. Offrono opportunità senza precedenti a studenti e docenti»:
<https://elearning.unipd.it/dlm/mod/book/view.php?id=6986>.

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

Federico II, in collaborazione con il CISIA (Consorzio Interuniversitario Sistemi Integrati per l'Accesso).

2. CONOSCERE IL PROBLEMA

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

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

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

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

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

2.2. *La comprensione del testo*

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

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

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

Negli ultimi vent'anni questa consapevolezza si è diffusa anche presso l'opinione pubblica, in particolare a partire dalla *Strategia Lisbona 2000* che ha definito il concetto di “società della conoscenza” e che ha fissato nei documenti successivi gli obiettivi di miglioramento¹⁰, tra i quali è sempre presente un *indicatore specifico relativo alla comprensione del testo*. Ma, a distanza di vent'anni, questi sforzi non hanno sortito risultati del tutto soddisfacenti e la competenza di lettura rimane ancora un problema, che si aggrava particolarmente a livello di istruzione universitaria.

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

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

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

¹⁰ Per applicare la *strategia di Lisbona 2000*, i successivi Consigli europei hanno definito gli indicatori di miglioramento, in particolare il Consiglio dell'Unione Europea del 5 maggio 2003 ha adottato 5 obiettivi da raggiungere tra cui «entro il 2010, la percentuale dei quindicenni con scarse capacità di lettura dovrebbe diminuire nell'Unione europea almeno del 20 % rispetto al 2000». L'obiettivo non è stato raggiunto perché al termine del decennio la percentuale dei quindicenni europei con scarse capacità di lettura si è ridotta del - 6,0% (raggiungendo il 21,1%); in Italia invece si è registrato addirittura un incremento del +37,4% (24,9%). Il 12 maggio 2009 il Consiglio dell'Unione Europea ha approvato il nuovo programma “Istruzione e formazione 2020” (ET 2020), ridefinendo in questi termini il precedente obiettivo: «ridurre a meno del 15 % entro il 2020 la percentuale di quindicenni che conseguono risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze». Attualmente l'UE nel suo complesso è in ritardo in tutti e tre gli ambiti: a fronte dell'obiettivo di riduzione al di sotto del 15% sono risultati insufficienti in lettura il 22,5%, in matematica il 22,9%, in scienze il 22,3% (fonte Ocse - Pisa 2018).

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

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

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

2.3. *Le competenze di scrittura*

La scrittura è sempre stata al centro del curricolo¹⁴, tanto che le prove di scrittura, oggi come un tempo, hanno un ruolo rilevante nelle prove di valutazione alla fine dei percorsi scolastici.

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

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

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

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

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

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

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

3. LE COMPETENZE INTEGRATE PER UNA DIDATTICA DELLA LETTO SCRITTURA

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

Al momento di accedere ai corsi universitari gli studenti sono sottoposti a prove di verifica per accertare il possesso delle competenze necessarie. Gli iscritti ai corsi di laurea della Scuola di Scienze Umane affrontano un test di comprensione e una prova di competenza linguistica attraverso la produzione del riassunto di un testo. Per chi non supera la prova, l'Università di Padova ha istituito dei corsi OFA dedicati al recupero delle competenze di lettura e comprensione e dei laboratori di italiano scritto per il recupero delle carenze linguistiche¹⁷. Entrambi i corsi hanno in comune la didattica laboratoriale e il punto di partenza, cioè la lettura e comprensione di un testo; divergono invece sugli strumenti utilizzati per indagare le competenze: le prove di comprensione e i corsi OFA utilizzano il test di comprensione mentre i laboratori di italiano la riscrittura sotto forma di riassunto.

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

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

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

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

¹⁷ Decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n.270, Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509:
http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0098normat/4640modifi_cf2.htm.

studente, in realtà, ha già incontrato il testo espositivo e argomentativo nei manuali di studio, ma in questo caso le difficoltà di lettura sono attentamente controllate dall'autore e il lettore non ha bisogno di attingere a molte conoscenze extratestuali.

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

I due testi, “*Governare alla giornata*” di Sergio Romano e “*Se crociati fa rima con pirati*” di Franco Cardini, sono rivolti ad un pubblico colto, hanno in comune la disciplina di riferimento, cioè la storia, ma divergono sul piano della destinazione editoriale, delle difficoltà di lettura e dello stile.

4. DUE ESPERIENZE DIDATTICHE

4.1. Corso OFA di comprensione del testo¹⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I dieci anni del governo Depretis (morì nel luglio 1887) contarono qualche **grande riforma**: la legge sull'istruzione elementare obbligatoria, la riforma elettorale e l'abolizione della tassa sul macinato. Ma per il resto Depretis **governò alla giornata**, facendo la somma ponderata delle richieste a cui doveva far fronte e misurandole attentamente in termini di voti. Un esempio fra molti. Nel 1886 promise a due deputati un decreto legge per la “passeggiata ecologica”, un grande viale alberato dal Colosseo all'inizio della via Appia, un'impresa che sarebbe costata la somma allora cospicua di 25 milioni. A un amico [in nota: Ferdinando Martini, *Confessioni e ricordi*], che gli faceva osservare l'importanza della spesa e gli chiedeva come avrebbe fatto a mantenere la promessa, rispose: “[...] Se avessi promesso di fare una cosa che costasse centomila lire, mi troverei impacciato ma per una spesa di venticinque milioni, eh!, lasciate stare, ci sarà chi provvederà, nonostante le mie promesse. Io ho promesso, sicuro: ma se non ci sono denari, capirete bene, *ad impossibilia nemo tenetur*”. Nonostante questo cinico candore la piccola navigazione di tutti i giorni – un occhio alla rotta e un occhio ai venti – non era priva di un suo disegno politico: allargare il paese e allo stesso tempo comporre in una sintesi le tensioni che ne sarebbero risultate. Disegno al tempo stesso progressista e conservatore o, meglio, progressista in un primo momento e conservatore in una fase immediatamente successiva, come aveva giustamente osservato Ferdinando Martini.

4.2.1. *L'attività di comprensione*

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

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

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

4.2.2. *I contenuti informativi del testo*

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

²⁰ Romano (1998: 121-122).

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

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

Tabella 1.

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

4.2.3. La dimensione logico-argomentativa del testo

La dimensione logico argomentativa mette in luce l'architettura del testo e sarà analizzata seguendo la linguistica testuale elaborata dalla scuola di Basilea²³. Il modello individua nel testo tre livelli fondamentali: 1) l'**enunciato** inteso come unità di base, 2) le **unità informative** interne all'enunciato e 3) il **movimento testuale**²⁴ che raggruppa una più ampia porzione di testo. L'analisi del testo *Governare alla giornata* si focalizza

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

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

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

esclusivamente sui movimenti testuali²⁵ (MT) che si possono identificare attraverso il nucleo tematico - comunicativo unitario e a volte anche il capoverso²⁶.

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

Tabella 2.

MT1 Modo di governare di Depretis Come ha governato ?

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

Relazione di rettifica

MT2 Modo di governare di Depretis Come ha governato ?

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

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

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

La riformulazione finale della tesi può essere così sintetizzata: Depretis governò sulla base di un disegno politico, cioè quello di allargare il paese con una politica progressista in un primo momento e, in una fase successiva, di comporre le conseguenti tensioni attraverso una politica conservatrice. Alla prima fase vanno attribuite le tre grandi

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

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

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

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

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

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

riforme³⁰, a quella successiva (da intendersi non strettamente in senso temporale³¹) il “governare alla giornata” cioè il *trasformismo*³². Tuttavia il testo *Governare alla giornata* non chiarisce le ragioni di fondo di questa linea politica legate all’instabilità della maggioranza e alle difficoltà di bilancio.

4.2.4. *La dimensione enunciativa-polifonica*

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

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

4.2.5. *La riscrittura come strategia di comprensione*

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

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

Riassunto 1

Il governo Depretis, il cui obiettivo principale fu quello di allargare il paese, ebbe un disegno politico prima progressista e poi conservatore. (Ø)³⁶ Una caratteristica del governo, fu quella di non seguire un piano preciso, ma di

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

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

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

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

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

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

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

procedere alla giornata; (Ø) Depretis promise un decreto legge per la “passeggiata ecologica” sapendo già di non poter attuare il progetto. (Ø) Depretis misurò le richieste del popolo in termini di voti, e (Ø) durante i suoi dieci anni di governo fece tre riforme importanti

Commento

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

Riassunto 2

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

Commento

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

Riassunto 3

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

Commento

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

valore concessivo: al posto di “*Anche se fece qualche grande riforma, governò alla giornata*” lo studente intende: “*in ogni caso governò alla giornata*”.

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

Solo in fase di discussione degli elaborati è stato possibile far emergere la difficoltà di integrare tra loro i due giudizi espressi dall'autore che trovano spazio in due distinti MT. L'esperienza descritta dimostra che per favorire la comprensione del testo è importante accompagnare il test con una discussione sui nodi critici e un'attività di riscrittura. Infatti, come negli esempi citati, alcuni nodi critici possono essere messi in luce più facilmente dal riassunto. In tutti e tre i casi si coglie la difficoltà di focalizzare correttamente la tesi dell'autore; inoltre, sul piano linguistico, le imprecisioni lessicali e gli errori sono interessanti spie del grado di comprensione del testo, quando non sono delle vere e proprie “*strategie involontarie*” per dare un senso al testo³⁷.

4.3. *Il laboratorio di italiano scritto*

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

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

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

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

Certo comunque, almeno a partire dal XII secolo, per una guerra che la Chiesa romana ritenesse non solo “giusta”, ma anche spiritualmente meritoria – per quanto vi fossero

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

molte resistenze a definirla santa” – occorre una specifica bolla pontificia che la bandisse. E, nonostante l’oggetto finale fosse sempre la liberazione dei Luoghi Santi, erano considerate indirettamente volte a tale scopo anche quelle spedizioni bandite contro nemici vari della Chiesa e del papato: eretici vari come i cosiddetti “albigesi”, barbari pagani come gli slavi o i balti del Nordeuropa, signori ghibellini d’Italia, hussiti boemi, turchi ottomani (che almeno erano musulmani), presbiteriani britannici, perfino poveri indios centroamericani...

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

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

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

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

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

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

4.3.2. *L’attività di comprensione*

Anche del testo di Cardini sono stati esplorati, a partire dalla superficie linguistica, i

contenuti informativi, la dimensione logico-argomentativa e la dimensione enunciativa polifonica. Ma la complessità del testo e lo scopo di produrre un riassunto hanno richiesto un approfondimento particolare dell'architettura testuale e della sua dimensione polifonica.

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

- i legami anaforici da ricostruire come: *e quella ce l'avevano* per indicare *la legittimazione*; interessanti anche queste due catene anaforiche³⁸: “*Di solito, si dice che l'impero romano d'Oriente, [...] terminò con la conquista ottomana del 1453. Ma in realtà esso non si era mai ripreso dal colpo infertogli dagli euro-occidentali in quel 1204*”³⁹. Per alcuni, *Q era finito allora; e qualcuno ha avanzato perfino l'ipotesi che appunto là potremmo concludere lo stesso Medioevo*”;
- le forme ellittiche come: *Già: lo volle? Perché in realtà ...* La domanda, che riprende il titolo del libro “*Dio lo volle?*”, non è accompagnata dalla risposta esplicita (*no*)⁴⁰ ma direttamente dalla motivazione. Dio non lo volle perché i crociati, invece di liberare i Luoghi Santi e di ascoltare i moniti del papa, compirono una *collana impressionante di atti di pirateria*;
- Lo stile brillante, esemplificato dal seguente passo che richiede un notevole sforzo di ricostruzione dei nessi logici e dei legami anaforici: “*Ce l'avevano, loro, la bulla cruciatae; e firmata nientemeno che da un pontefice straordinario, Lotario di Segni, noto come Innocenzo III. “Santa Impresa”, dunque: e più santa di così [...]*”⁴¹.

4.3.3. I contenuti informativi del testo

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

Il testo contiene i seguenti nuclei tematici essenziali:

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

Il primo nucleo, che costituisce la cornice storica dell'evento, sottolinea la complessa stratificazione del concetto di “*crociata*”, ma lo fa in modo indiretto, a partire da una dotta citazione⁴² e con sommari riferimenti alle vicende delle varie crociate. Il lettore deve

³⁸ Una segnalata dalla sottolineatura e una dal grassetto.

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

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

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

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

conoscere l'argomento e, muovendosi tra i meandri del discorso di Cardini, deve estrarre il concetto essenziale: la *crociata* in senso "stretto" è una spedizione che ha per obiettivo la liberazione del Santo Sepolcro ed è legittimata da una bolla papale. Tuttavia, l'autore, alludendo al fatto che le "guerre sante" sono state ben di più, mette in discussione il concetto stesso di *Crociata*.

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

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

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

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

I diversi movimenti testuali sono collegati da *relazioni di composizione testuale*, a volte segnalate da connettivi o da altre strutture linguistiche, a volte non segnalate ma che devono essere ricavate dal lettore. Le relazioni segnalate sono sottolineate nel testo (vedi Tabella 3.). Ciascun MT ha un contenuto unitario che ruota attorno ad un tema o a un'idea centrale. Nello schema della Tabella 3. il nucleo tematico è riassunto da una

lotta e della violenza, anche se intrapresa per nobili fini. I giovani greci che vanno a morire in Oriente rappresentano i Crociati.

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

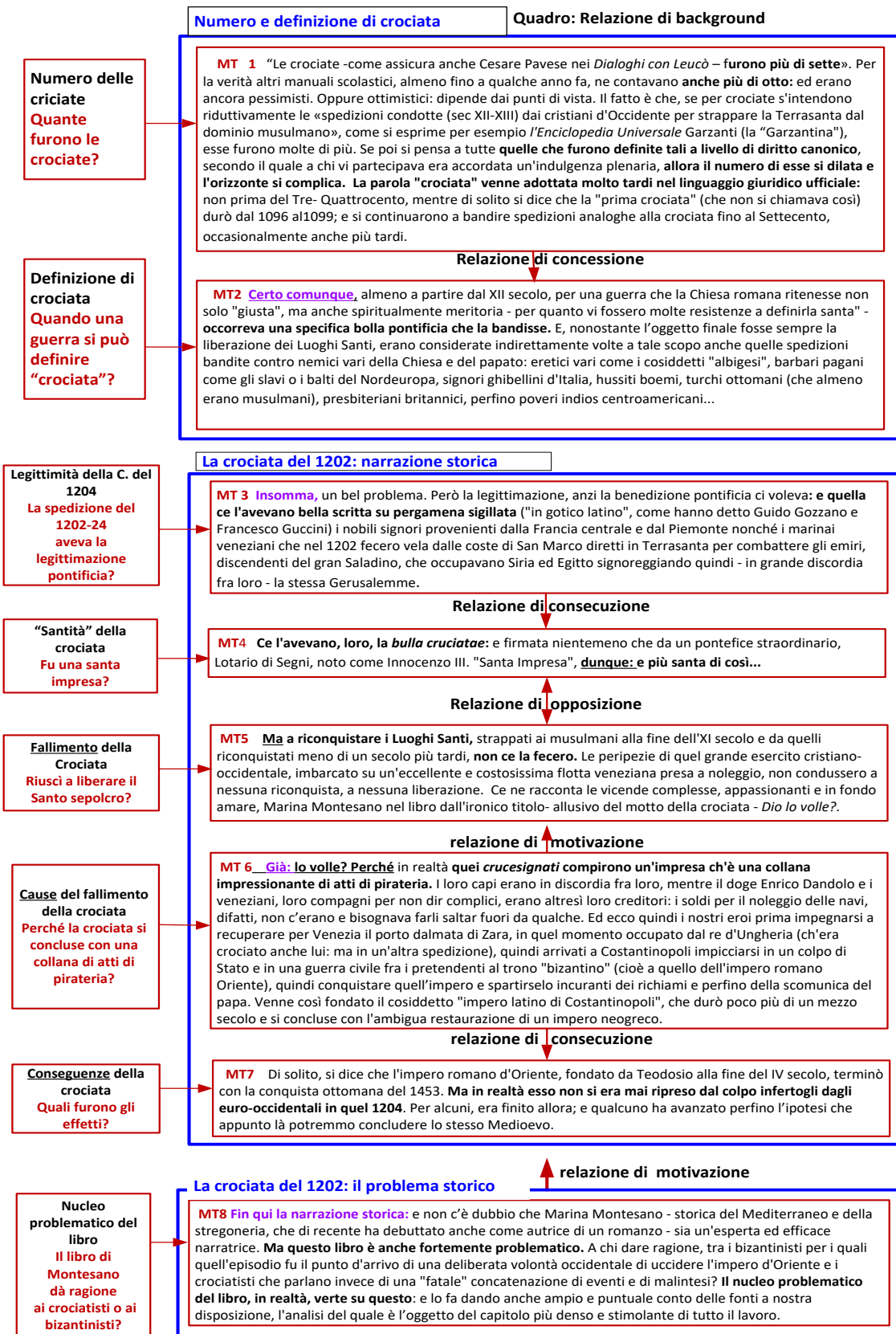
«Ma bella più di tutte l'Isola Non-Trovata:
quella che il Re di Spagna s'ebbe da suo cugino
il Re di Portogallo con firma sugellata»
e bulla del Pontefice *in gotico latino*».

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

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

nominalizzazione (**in grassetto**) e da una domanda (**in rosso**) a cui risponde il MT nel suo complesso.

Tabella 3.



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

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

4.3.5. La dimensione enunciativa-polifonica

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

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

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

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

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

4. [...] si dice che la “prima crociata” [...] durò dal 1096 al 1099;
5. **Ø** erano considerate [...] volte a tale scopo anche quelle spedizioni bandite

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

contro nemici vari della Chiesa e del papato: eretici vari come i cosiddetti “albigesi”, barbari pagani come gli slavi o i balti del Nordeuropa, signori ghibellini d’Italia, hussiti boemi, turchi ottomani, presbiteriani britannici, perfino poveri indios centroamericani [...].

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Di solito, **si dice** che l'impero romano d'Oriente, fondato da Teodosio alla fine del IV secolo, terminò con la conquista ottomana del 1453. *Ma in realtà esso non si era mai ripreso dal colpo infertogli dagli euro-occidentali in quel 1204. Per alcuni*⁴⁷, era finito allora; e **qualcuno ha avanzato perfino l'ipotesi** che appunto là potremmo concludere lo stesso Medioevo.

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

4.3.6. I riassunti prodotti dagli studenti

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

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

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

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

4.3.7. Che cosa ci dicono i riassunti?

Riassunto 1

Iniziamo l'analisi dei riassunti da un esempio positivo:

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

Commento

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

Riassunto 2

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

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

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

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

Dopo il colpo, l'impero romano d'Oriente non si riprese più e, secondo alcuni, si potrebbe addirittura concludere il periodo medievale.

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

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

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

Testo di Cardini

A chi dare ragione, tra i bizantinisti per i quali quell'episodio fu il punto d'arrivo di una deliberata volontà occidentale di uccidere

Riassunto

i bizantinisti, che appoggiano l'idea di una volontà occidentale di uccidere [...]

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

Riassunto 3

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

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

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

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

Riassunto 4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

trono “bizantino”, quindi conquistare l’impero e spartirselo incuranti dei richiami e della scomunica del papa. Venne così fondato “l’impero di Costantinopoli”, che durò mezzo secolo.

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

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

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

Osservazioni

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

Testo di Cardini

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

Riassunto

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

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

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

Testo di Cardini

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

Riassunto

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

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

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

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

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

Testo di Cardini

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

Riassunto

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

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

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

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

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

⁴⁸ Ferrari (2014: 155).

4. QUALCHE RIFLESSIONE FINALE A MO' DI CONCLUSIONE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2011), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- Basile G., Guerriero A., Lubello S. (2012), *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Carocci, Roma
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano
- Cisotto L., Novello N. (2012), "La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8, pp. 41-57.
- Colombo A. (2011), *A me mi*, FrancoAngeli, Milano.
- D'Aguianno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto*, Carocci, Roma.
- Eurostat (*indagine sulle forze di lavoro, 2019*) – report ISTAT 2020.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L., (2021), *Le strutture del testo scritto*, Carocci, Roma.
- Fiorentino G. (2020), "Scrivere come pratica sociale: riassumere per capire e per studiare", in Dota M., Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Scrivere oggi all'Università. Atti del Convegno di studi – Università degli Studi di Milano 6-7 maggio 2019*, *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 1-24:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13980>.
- Guerriero A. (a cura di) (2021), *Scrivere idee per la didattica della scrittura*, Franco Casati Editore, Firenze
- Lucisano P. (1988), "Appunti sui primi risultati dell'indagine IEA-IPS", in *Ricerca educativa*, anno V, N. 2-3, pp. 211-229.
- MIUR, Indicazioni nazionali del 2012: *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*:
http://www.miur.it/0006menu_c/0012docume/0098normat/4640modifi_cf2.htm.
- Piemontese E. (2002), "La scrittura: un caso di problem solving", in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curricolo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 5-40:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Maria-Emanuela-Piemontese-La-scrittura-un-caso-di-problem-solving.pdf>.
- Romano S. (1998), *Storia dell'Italia dal Risorgimento ai nostri giorni*, Longanesi, Milano.
- Takala S., Lucisano P. (1988), "La misurazione delle abilità di produzione scritta", in *Ricerca educativa*, V, 2-3, pp. 15-34.
- Truffelli E. (2014), "Comprendere per migliorare lo studio: analisi e riflessioni a partire da un'esperienza biennale di sostegno alle matricole universitarie", in *Giornale italiano della ricerca educativa*, III, 1, pp. 91-104:
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/298>.

Sitografia

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

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

Paola Marinetto¹

1. INTRODUZIONE

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

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

Inizio da questa lunga citazione perché risulta particolarmente chiara e sintetica, ma soprattutto perché qui mi propongo di riflettere, a partire da tali considerazioni, sulla plurivocità dei testi espositivi e argomentativi, ossia sul piano enunciativo-polifonico. In particolare vorrei soffermarmi su alcuni strumenti della lingua che ci consentono di confermare o disconfermare le operazioni cognitive di tipo *top-down* a livello dello specifico piano che voglio considerare, in particolare in quei testi che presentano il fenomeno della polifonia².

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

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

¹ Università degli Studi di Padova.

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

nulla togliere ad altri usi, più consoni alla natura di tali testi). In particolare mi concentravo sul discorso riportato e sui tempi verbali in una novella di Pirandello e sul discorso indiretto libero in un racconto di Joyce. L'obiettivo didattico era la comprensione del testo e specificamente l'utilizzo di elementi linguistici per l'individuazione dei diversi punti di vista. Ossia, anche in quel caso, un'operazione di tipo *bottom up* di decodifica linguistica a conferma o disconferma delle operazioni interpretative di tipo *top down*, di cui si parla nella citazione iniziale. Qui invece le riflessioni saranno relative a testi espositivi e argomentativi (come del resto il testo di Eco da cui partiva quella riflessione), testi nei quali tali difficoltà sono talvolta assai alte e risultano di grosso inciampo alla comprensione degli studenti universitari, cui il corso sulla comprensione del testo e i corsi di scrittura erano rivolti³. I testi e le analisi qui riportati si riferiscono a questi corsi.

2. CAMPO DI INTERVENTO E RIFERIMENTI TEORICI

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

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

Tradizionalmente il discorso riportato si articola in quattro forme: il discorso diretto, il discorso indiretto (subordinato), il discorso indiretto libero e il discorso diretto libero, gli ultimi due descritti, erroneamente, come specifici dello stile letterario⁴. Tali forme si possono differenziare, nella lingua scritta, per diversi aspetti: la cornice, le segnalazioni grafiche, i tempi verbali, gli elementi deittici riguardanti la persona, il tempo e il luogo, e si collocano tutte e quattro su una scala tra i due poli della diegesi e della mimesi, in cui il primo viene saturato dal discorso indiretto e il secondo dal discorso diretto. Molti studi hanno però dimostrato che la testualità del discorso riportato è assai più complessa e che, oltre a queste quattro forme più tradizionali, ne esistono altre in uso nella lingua sia parlata sia scritta, e che i confini tra i quattro campi sono piuttosto labili⁵.

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

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

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

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

Intendo occuparmi qui solo del piano enunciativo-polifonico, articolato nelle due modalità indicate interagenti⁷ tra loro, cercando di capire come questo si intrecci con gli altri piani e quali segnali linguistici si possano trovare come indizi delle voci in senso stretto, o dei pensieri in senso lato, in un testo caratterizzato da polifonia. Il mio approccio è di tipo teorico-pratico: nei successivi paragrafi cercherò di mostrare come e in quale misura abbiamo utilizzato gli studi di riferimento (a partire dalle riflessioni e dalle sintesi del gruppo coordinato da Angela Ferrari) per gli scopi didattici che ci proponevamo negli insegnamenti OFA e nei corsi di scrittura⁸.

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

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

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

Tralascio qui questo passaggio, che è però un passaggio obbligato: senza aver preliminarmente discusso e spiegato i punti di criticità, nessun lavoro successivo può risultare utile⁹.

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

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

⁸ Si veda l’articolo introduttivo alla presente monografia.

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

La sindrome di John Kennedy di G. Romagnoli

Il 22 novembre 1963 John Kennedy fu assassinato a Dallas

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

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

«In che senso?».

«Lei diventerà John Kennedy».

«Spiega».

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

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

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

4. Ho appena finito *If Kennedy Lived*, di Jeff Greenfield. L'autore è un commentatore televisivo appassionato di storia alternativa, quella che comincia dalla domanda: che cosa sarebbe successo se? E dà tutte le risposte. Se, scrive Greenfield, a Dallas la mattina del 22 novembre 1963 avesse continuato a piovere, l'auto del presidente avrebbe mantenuto il tettuccio

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

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

Vanity Fair, 23 novembre 2013.

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

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

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

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

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

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

3.1. *L'analisi del testo*

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

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

Nella parte finale del capoverso il dialogo si trasforma in una sorta di monologo¹² dell'autore che travalica sia l'occasione dello scambio dialogico, sia il dubbio dell'amico per introdurre il tema principale del testo: la morte prematura di J. Kennedy ha fatto di lui un mito, così diventerà un mito, un rimpianto, la donna con cui l'amico vuol troncicare.

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

Inoltre possiamo osservare anche che dal punto di vista tipologico il blocco è un dialogo, diversamente dal resto del testo, ma che la sua parte finale (quella monologica) si avvicina all'argomentazione che è caratteristica del testo nella sua interezza. Questo elemento è un segnale dell'unitarietà del testo¹³.

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

Dal punto di vista enunciativo dunque il secondo blocco presenta prevalentemente una sola voce, quella dell'autore (anche se compare una sorta di *vox populi* sotto forma di

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

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

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

discorso diretto libero: *Il prossimo Bulgarelli, si disse*); dal punto di vista tematico, un nuovo sotto-tema e dal punto di vista logico altri due argomenti a sostegno della tesi. Dal punto di vista testuale, qui si abbandona la forma dialogica per quella di un'argomentazione che caratterizza tutto il testo.

Il terzo blocco presenta due voci distinte, quella dell'autore e quella di Jill Abramson, allora direttrice del New York Times. Questa seconda voce viene presentata attraverso il discorso diretto subordinato¹⁴ e il discorso diretto tradizionale segnalati dalle virgolette e dalle cornici. Il blocco si conclude con il verbo *dissentito* che esprime il pensiero dell'autore.

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

Dal punto di vista tematico il blocco è poco compatto, in quanto presenta due sotto-temi¹⁵ (se ragionassimo solo su questo aspetto sarebbe forse opportuno, didatticamente, dividerlo in due movimenti testuali), mentre dal punto di vista logico l'autore sta procedendo nell'argomentazione, in quanto il dissenso dalla Abramson lo avvicina all'adesione all'opinione della prossima fonte citata. La voce della Abramson risulta poco significativa nella sua argomentazione, poco più che un pretesto per avvicinarsi alla tesi.

Il quarto blocco presenta due voci, quella dell'autore e quella di Jeff Greenfield di cui viene citato il libro *If Kennedy lived*. Per presentare la seconda voce l'autore si serve di un discorso diretto non segnalato dalle virgolette, ma segnalato dalla cornice interna¹⁶ (*Se, scrive Greenfield, a Dallas la mattina del 22 novembre 1963...*). L'assenza delle virgolette rende difficile il riconoscimento delle due voci: dove finisce il pensiero della fonte citata? Dove inizia quello dell'autore?

Si può ipotizzare che il confine tra le due voci sia l'enunciato *If Kennedy Lived, se Kennedy avesse vissuto*, perché di seguito si portano argomenti che non possono essere di Greenfield, ma sono certamente dell'autore (*Invece smise di piovere, il tettuccio fu abbassato e il resto è storia. James Dean è bruciato, Franco Liguori ha smesso anzitempo di giocare a pallone. E il mio amico troncherà la relazione pericolosa*). Mi sembra interessante che questa segnalazione lacunosa¹⁷ coincida con l'accordo dell'autore con la fonte citata, e che il non segnalarlo in maniera esplicita metta in luce il fatto che non se ne voglia differenziare chiaramente¹⁸.

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

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

Il quinto blocco dal punto di vista logico presenta la tesi: *Noi vogliamo John Kennedy nelle nostre vite*. Qui l'autore non si limita più ad affermare che la morte o l'interruzione

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

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

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

¹⁷ In assenza di cornice o con una cornice lontana Calaresu parla di maggiore o minore esplicitezza.

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

improvvisa di una carriera crea dei miti, ma sostiene che noi tutti vogliamo questo, vogliamo cioè aver qualcosa da rimpiangere, qualcosa che, se fosse avvenuto, riteniamo che sarebbe stato migliore rispetto alla vita realmente vissuta. Per far questo, si appoggia (e siamo sul piano comunicativo-polifonico) ad un'altra fonte, della quale riporta solo il titolo del libro e il nome dell'autore e con la quale concorda totalmente (ma i lettori possono capire solo che l'accordo riguarda il titolo, perché del libro non viene riferito altro): *In lode delle vite non vissute s'intitola non a caso l'ultimo libro della psicostar inglese Adam Phillips. In lode.*

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

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

3.2. *La didattica*

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

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

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

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

- La parte iniziale del testo è strutturata come un dialogo: chi sono i due personaggi che dialogano? Dove finisce questa prima parte? In quale ambiente pensate che si trovino i personaggi? Quali elementi grafici segnalano questo dialogo?
- Perché il personaggio che parla in prima persona (autore del testo) dice che l'amante dell'amico diventerà J. Kennedy?
- Che cosa significa *'offro consulenza per 5 centesimi'*?
- Perché J. Kennedy è diventato un mito, secondo l'opinione di chi scrive?
- Che cosa significa *'atterrato al Love Field'*?
- Che cosa accadde a Kennedy? Dove? Quando? Chi lo uccise?
- *Svapora*: termine metaforico. Cosa significa in questo contesto?
- Chi sono Carter e Clinton?
- Chi sono Marilyn e Monica?
- In cosa consiste il paragone tra J. Kennedy e l'amante dell'amico?
- Che cosa significa *'sindrome'*? A quale linguaggio specialistico appartiene?
- Che cosa significa *'i rimpianti dei giorni d'inverno'*?
- Quali altri esempi lo scrivente porta per convincere l'amico della sua tesi? Chi sono i personaggi nominati?
- A cinquant'anni dalla **sua** morte: la morte di chi?
- Qual è l'articolo citato? Chi l'ha scritto? Qual è la tesi dell'articolo (secondo quanto riferito)?
- L'autore del testo è d'accordo con tale tesi? Perché?
- Qual è il libro citato? Chi l'ha scritto?
- Cos'è la *'storia alternativa'*?
- Qual è la tesi del libro citato?
- *'James Dean è bruciato, Franco Liguori ha smesso anzitempo di giocare a pallone. E il mio amico troncherà la relazione pericolosa'*: chi lo dice? Il libro citato o l'autore del testo?
- Qual è la tesi finale del testo?
- Che legame ha la tesi con la storia alternativa?
- Chi è la psicostar inglese? Cosa ha scritto? A quale scopo viene citato dall'autore del testo?

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

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

| | RIASSUNTO |
|---|-----------|
| <p>MT1 Questo amico si siede, beve un sorso, mette giù il bicchiere, dice: «Non devo più vederla. O salterà il mio matrimonio. Non posso permetterlo. Tronco oggi, adesso. Basta. Mai più. Cancellata». Aspetto. Si crogiola nella decisione presa. Offro consulenza psicologica per cinque centesimi. Dico: «Bene. Poi ti prenderà la sindrome di John Kennedy». «In che senso?».</p> <p>«Lei diventerà John Kennedy».</p> <p>«Spiega».</p> <p>«John Kennedy. Governa meno di tre anni poi muore ammazzato. Giovane, bello, sorridente, atterrato al Love Field con la promessa di una nuova frontiera.</p> | |

| | RIASSUNTO |
|--|-----------|
| <p>Conosci la storia. Muore. Da martire. E diventa un mito. Una cosa di cui non ci liberiamo più. Cinquant'anni dopo siamo ancora qui, ossessionati, a parlarne. Chi l'ha ammazzato? Come scopava? Amava, a modo suo, Jackie? Ma soprattutto: che presidente sarebbe stato se non fosse morto a Dallas? Come sarebbe cambiato il destino di tutti quanti? Il punto è questo: se Kennedy vive, delle due l'una, o diventa davvero un grande o svapora, manco riletto come un Carter o sputtanato come Clinton. Anche se non ce li vedo, perfino i repubblicani, a criticare un uomo per essere andato a letto con Marilyn, mica Monica. Invece Kennedy muore e diventa molto più che un grande. Diventa un mito, appunto. Il fantasma di quel che avrebbe potuto essere e non è stato. L'icona del rimpianto. La donna con cui vuoi troncargli adesso, subito: stessa cosa. Falla fuori oggi e diventa John Kennedy. Forever. Fra qualche anno, decennio, alla fine della vita, ti girerai indietro e ti domanderai: come sarebbe stato se? O peggio, ti dirai: quanto sarebbe stato bello se. È una sindrome inevitabile. Uomo avvisato: stai ammazzando John Kennedy».</p> | |
| <p>MT2 Mi guarda perplesso e spaventato. Sa che c'è del fondamento nelle mie parole. Potrei fargli decine di esempi. Prendi James Dean. Fa tre film (niente di che) e muore. Brucia la sua gioventù, come da copione. Avesse vissuto, avesse fatto trenta film, delle due l'una: o diventava un memorabile Marlon Brando oppure un trascurabile Matt Damon. Invece: il John Kennedy dello schermo. Da bambino vidi giocare nel Bologna un giovane centrocampista di nome Franco Liguori. Il prossimo Bulgarelli, si disse. Un pugno di partite stupende e poi un brutto infortunio per un'entrata killer di Romeo Benetti, l'Oswald in maglia rossoneria. Liguori è stato uno dei miei Kennedy. Se non si fosse rotto chissà che sorte diversa e magnifica avrebbe avuto il Bologna.</p> | |
| <p>MT3 Li riconosco al volo gli uomini che hanno incontrato John Kennedy. Non è difficile, è capitato quasi a tutti. Prima o poi uno compie l'errore che sta per fare il mio amico: prendere una storia qualunque e farne un mito, il rimpianto dei giorni d'inverno, John Kennedy. A cinquant'anni dalla sua morte, Jill Abramson, direttrice del New York Times, ha scritto un articolo dal titolo <i>The Elusive President</i>, il presidente inafferrabile, in cui afferma che: «Valutarlo è impossibile, poiché il martirio ha sovrastato l'uomo che era e i risultati che ha ottenuto». Poi aggiunge: «Su di lui hanno scritto quarantamila libri e non uno che fosse degno di nota». Dissento.</p> | |
| <p>MT4 Ho appena finito <i>If Kennedy Lived</i>, di Jeff Greenfield. L'autore è un commentatore televisivo appassionato di storia alternativa, quella che comincia dalla domanda: che cosa sarebbe successo se? E dà tutte le risposte. Se, scrive Greenfield, a Dallas la mattina del 22 novembre 1963 avesse continuato a piovere, l'auto del presidente avrebbe mantenuto il tettuccio sollevato, il plexiglas avrebbe fatto parziale scudo ai colpi sparati da Oswald, Kennedy sarebbe stato ferito, ma sarebbe sopravvissuto, ancora una volta. Idolatrato dalla gente, avrebbe conquistato un secondo mandato contro Goldwater. Avrebbe ritirato le truppe dal Vietnam, avviato un rapporto con Kruscev, scaricato Lyndon Johnson. Avrebbe difeso i diritti civili, seppur con prudenza e per tornaconto. Dopo otto anni con lui, l'America sarebbe passata direttamente a un'altra star, Ronald Reagan: impossibile a quel punto retrocedere a Nixon. Jackie non avrebbe divorziato: uscendo dalla Casa Bianca sarebbe andata direttamente a New York con i figli a occuparsi di editoria, risparmiandosi l'odissea greca. <i>If Kennedy Lived</i>, se Kennedy avesse vissuto. Invece smise di piovere, il tettuccio fu abbassato e il resto è storia. James Dean è bruciato, Franco Liguori ha smesso anzitempo di giocare a pallone. E il mio amico troncherà la relazione pericolosa. Dopodiché, per altri cinque centesimi, la verità.</p> | |

| | RIASSUNTO |
|--|-----------|
| <p>MT5 Noi vogliamo John Kennedy nelle nostre vite. Ci serve qualcosa che finisca adesso perché possa non finire più: un fantasma a futura memoria, il dolce rimpianto che verrà, quella cosa che, arrivati al fondo di una vita con alti e bassi, potremo rievocare per dire che abbiamo avuto l'altra possibilità e se avesse continuato a piovere, se non ci fosse stato l'incidente, se non avessimo troncato, sarebbe stato tutto stupendo: diritti civili, due Oscar e avremmo vissuto felici e contenti. In lode delle vite non vissute s'intitola non a caso l'ultimo libro della psicostar inglese Adam Phillips. In lode. La storiografia alternativa è una consolazione, un esercizio di stile, una medicina immaginaria. La vita è quel che resta dopo ogni bivio, dopo la curva dietro la quale hanno sparato a John Kennedy. Sarebbe stato meglio se avesse continuato a piovere.</p> | |

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

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

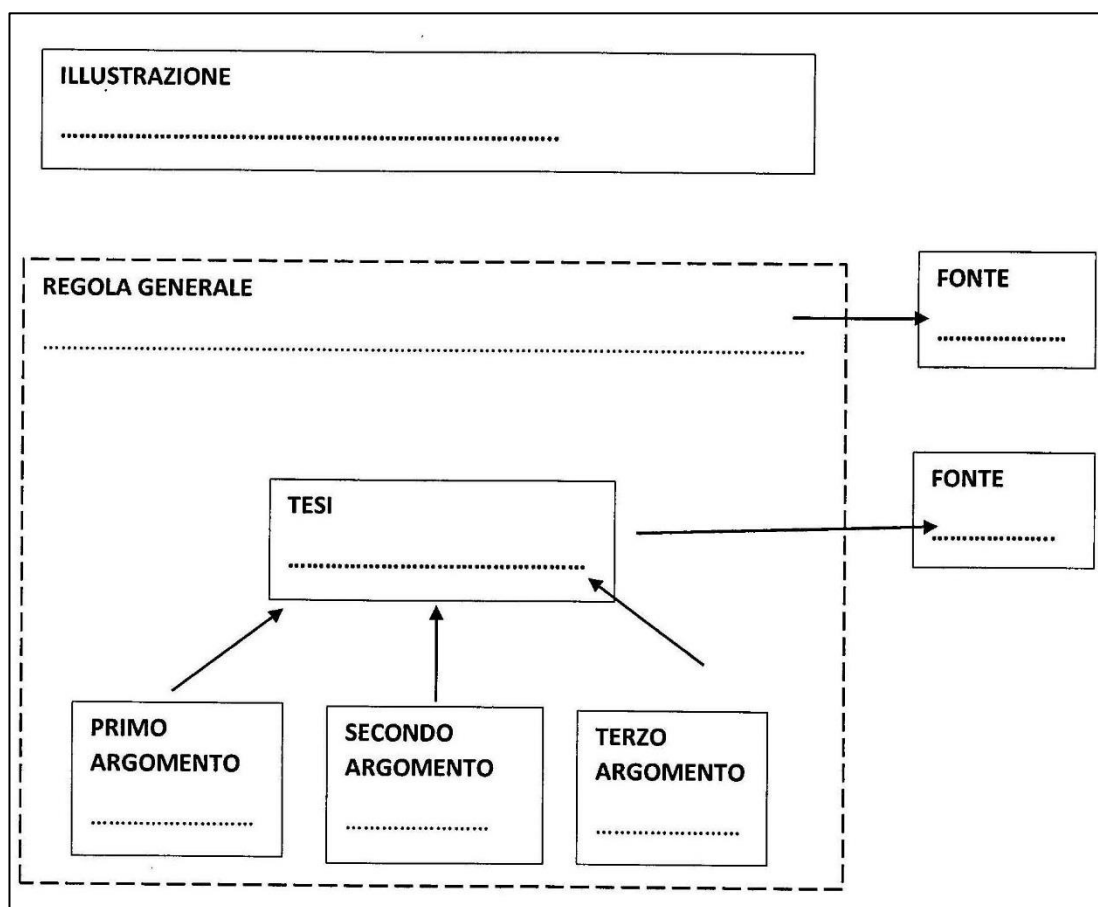
Scheda 3. Che cosa pensano? *Sindrome di John Kennedy*

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

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

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

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



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

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

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

3.3. Un riassunto

Si presenta qui il riassunto di una studentessa che mi sembra risponda correttamente alla consegna e sia un risultato accettabile a conclusione del lavoro svolto in classe¹⁹.

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

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

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

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

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

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

4. ALTRI ELEMENTI LINGUISTICI COME SEGNALI DI POLIFONIA

Il discorso riportato segnala la presenza di una voce o di un pensiero diverso da quello dell'autore del testo. La presenza di voci diverse però può venir segnalata anche da

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

elementi linguistici più interni alla lingua, difficili da cogliere per gli studenti, ed è proprio questi elementi, anche interni all'enunciato, che Ducrot ha identificato come esponenti linguistici della polifonia.

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

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

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

Riti di passaggio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1. I movimenti testuali come "segnali" di polifonia

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

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

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

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

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

presenta la teoria dell'antropologo Jeammaire; il quinto conclude generalizzando e ricollegandosi al sotto-tema iniziale.

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

4.2. Altri elementi linguistici

Dopo aver tenuto conto dei movimenti testuali, quali sono gli elementi più specificamente linguistici che permettono di ricostruire le diverse voci del testo? Sono molti e di diverso tipo che non sfuggono ad un lettore attento e competente, ma potrebbero sfuggire alla lettura "ingenua" degli studenti. Si tratta dell'assertività o meno delle affermazioni, di alcuni aspetti del lessico, della negazione di tipo polifonico²⁰.

Osserviamo tali elementi separatamente lungo tutto il testo, guidati dalle sottolineature²¹.

a) Il lessico

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

b) La scarsa assertività e la vaghezza

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

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

c) La negazione²²

Nella formulazione *quello strano rito spartano ha svelato il suo profondo significato: non è stato più considerato una bizzarra spartana...* la negazione serve a confutare la sua versione affermativa (considerare la *krypteia* una bizzarra spartana), anche perché è preceduta da una valutazione positiva (*il suo profondo significato*) del giudizio degli antropologi, cui l'autore aderisce²³.

²⁰ Ducrot (1984).

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

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

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

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

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

| | | |
|--|---|--|
| <p>Il testo è diviso in 30 enunciati (numerati progressivamente con un numero all'inizio di ciascuno) che sono riuniti in 7 movimenti testuali (MT1, MT2...) in base a criteri tematici e di relazioni logiche. A ciascun Movimento testuale corrisponde dunque un certo numero di enunciati.</p> <p>A ciascun enunciato, nella seconda colonna della tabella, fate corrispondere il soggetto dell'opinione che viene espressa. Ponetevi la domanda: <i>chi pensa questo?</i> Può anche non esserci nessuna opinione espressa o intuibile.</p> <p>Le opinioni individuabili nel testo sono le seguenti (indicate qui in ordine sparso):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli antropologi in generale • Jeammaire, antropologo • L'autore del testo • L'opinione comune • Non è possibile individuare un'opinione • Gli studiosi moderni (storici) | | |
| | Movimenti testuali | Opinione: <i>chi pensa questo?</i> |
| MT1 | <p>1. In tutte le società del mondo, il passaggio dall'adolescenza all'età adulta è considerato un evento importante per la vita della comunità e in tutte esso è segnato da rituali, cerimonie, atti formali./</p> <p>2. Gli antropologi indicano questo passaggio con un'espressione molto efficace: "riti di passaggio", cioè riti che sanciscono appunto un irreversibile mutamento nell'esistenza dei membri di una comunità /3. (anche eventi come la nascita, il matrimonio e la morte sono accompagnati da riti di passaggio)./</p> <p>4. Nelle società industriali contemporanee, molte di queste usanze sono andate perdute o si sono indebolite, oppure sono state sostituite da altre /5. (per esempio il nostro esame di maturità e gli altri diplomi che sanciscono la fine dell'apprendimento scolastico e l'entrata negli studi universitari o nel mondo del lavoro possono essere considerati riti di passaggio).//</p> | <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p> |
| MT2 | <p>6. Per quanto riguarda il mondo greco, una delle situazioni che conosciamo meglio è quella di Sparta./ 7. Periodicamente, i giovani spartani prendevano parte a un rito macabro e drammatico. / 8. Dopo essersi dispersi in luoghi nascosti, armati solo di un pugnale, al calar del sole, sciamavano ovunque a caccia di iloti: /9. i malcapitati, colpevoli di essersi trovati nel posto sbagliato al momento sbagliato, venivano uccisi.//</p> | <p>E6</p> <p>E7</p> <p>E8</p> <p>E9</p> |

| | | |
|------------|---|---|
| MT3 | 10. Questo rito, chiamato <i>kryptéia</i> (azione segreta) ha contribuito a creare quell'immagine dello spartano duro e crudele, che è ancora diffusa nell'opinione comune. / 11. Tutto, in effetti, sembrava rafforzare questa impressione: l'agguato notturno, l'assassinio di uomini inermi, il fatto che quelle uccisioni sembravano un atto gratuito e ingiustificato. // | E10 E11 |
| MT4 | 12. Gli studiosi moderni hanno cercato di spiegare questa usanza. / 13. Si è detto che l'azione segreta' dei giovani spartani era soltanto una fase del loro addestramento militare, un'esperienza indispensabile per abituarli a uccidere./ 14. Altri hanno insistito sull'aspetto 'poliziesco' di quelle operazioni:/ 15. esse sarebbero servite a eliminare individui sospetti e pericolosi.// | E12 E13 E14 E15 |
| MT5 | 16. In queste spiegazioni c'è qualcosa di vero, ma esse non bastano a spiegare la complessità della <i>krypteia</i> . / 17. A intuire la sua vera natura fu, agli inizi del XX secolo, uno studioso francese, Henri Jeammaire, il quale osservò che usanze simili risultavano praticate da molti popoli del pianeta. / 18. Accade spesso che la popolazione maschile adulta, o una parte di essa, si distingua nettamente dal resto della comunità: dalle donne, dai giovani, dagli altri maschi esclusi. / 19. Questi uomini adulti, che rappresentano il gruppo dominante, trascorrono gran parte della giornata insieme, più che in famiglia, e non ammettono intrusi tra di loro: / 20. rappresentano una sorta di società a parte, proprio come gli opliti spartani. / 21. Per essere ammessi in questo gruppo, i giovani maschi devono compiere un duro tirocinio./ 22. Quando questa fase si conclude e il giovane ritiene di possedere i requisiti per entrare nel gruppo dominante dei guerrieri adulti, il passaggio avviene attraverso dei riti./ 23. Questi riti consistono in una prova di sopravvivenza. / 24. Proprio come a Sparta, i giovani vengono abbandonati in aperta campagna e devono mostrarsi capaci di sopravvivere con i propri mezzi. / 25. Così, nella tribù dei Wanika, in Africa orientale, i giovani giunti nell'età virile si ritirano nelle foreste e vi restano fino a quando non riescono a uccidere un uomo./ 26. Ma gli esempi potrebbero moltiplicarsi. // | E16 E17 E18 E19 E20 E21 E22 E23 E24 E25 E26 |
| MT6 | 27. Grazie alla comparazione con altre culture del pianeta, quello strano rito spartano ha svelato il suo profondo significato:/ 28. non è stato più considerato una bizzarria spartana ed è andato ad aggiungersi all'elenco di usanze simili, diffuse in vari luoghi della terra, per segnare il passaggio degli adolescenti nel gruppo degli adulti. // | E27 E28 |
| MT7 | 29. Interpretazioni come queste sul momento suscitarono scandalo presso gli studiosi più tradizionalisti, che giudicarono aberrante paragonare i "civili greci" alle tribù dell'Africa nera. / 30. Ma il metodo comparativo poteva dare, come si è visto, buoni frutti, e finì quindi per imporsi come un prezioso aiuto alla ricerca storica. // | E29 E30 |

4.3. Il discorso riportato

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

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

Vi sono due brevi discorsi indiretti nel momento in cui si presentano le teorie degli *studiosi moderni*: il primo di tipo subordinato con *verbum dicendi* in forma impersonale (*Si è detto che l'"azione segreta" dei giovani spartani era soltanto una fase del loro addestramento militare...*), il secondo segnalato da un enunciato in cui viene utilizzato il condizionale di distanziamento (*esse sarebbero servite a eliminare individui sospetti e pericolosi*)²⁵.

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

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

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

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

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

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

²⁵ Sul condizionale e sull'imperfetto citativi di "distanziamento" si veda Calaresu (2004: 193-202).

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

enunciati è attribuibile alla voce dell'autore ma, ancor prima, alla voce dell'antropologo Jeammaire.

4.4. *Un riassunto*

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

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

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

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

5. CONCLUSIONI

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

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

In questo articolo abbiamo considerato la polifonia dal versante della comprensione, ma si presenterà presto l'occasione, per gli studenti (nel momento della scrittura di ricerche, tesine, relazioni e tesi di laurea) di saper correttamente citare un autore e, soprattutto, di saper distinguere a livello concettuale la propria “voce” da quella delle fonti

e segnalare linguisticamente il confine. È quindi anche una questione che riguarda le competenze di scrittura, (ma prima ancora un atteggiamento mentale) la cui acquisizione potrebbe partire proprio dall'attività della comprensione.

Potrebbe essere inoltre un punto di contatto tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria, nella quale non manca l'occasione di analizzare il modo in cui un autore mette sotto forma linguistica le parole e i pensieri dei personaggi. I due assi educativi dell'insegnamento dell'italiano, come mettono in luce, da un lato Adriano Colombo e Cristina Lavinio e dall'altro Romano Luperini²⁷, possono essere tenuti distinti, ma possono anche interagire, e non solo in quanto l'educazione linguistica è la base innegabile di quella letteraria, ma anche per “ i rapporti e gli scambi” che possono intercorrere tra di loro, purché si eserciti la competenza interrogativa sui testi, siano questi letterari o non letterari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bachtin M. (1968), *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Einaudi, Torino.
- Cignetti L. (2010-2011), “Testi argomentativi” in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano* Treccani, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 1482-1485:
https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Milano-Torino.
- Ducrot O. (1980), *Le dire e le dit*, Minuit, Paris.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Atti del XII Convegno nazionale Giscel, FrancoAngeli, Milano.
- Marinetti P. (2020), “Un aspetto della comprensione: riconoscere i punti di vista. Competenza individuale con valore sociale”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 968-990: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13963>.
- Mortara Garavelli B. (2009), *La parola d'altri. Prospettive di analisi del discorso riportato*, Dell'Orso, Alessandria (prima edizione Sellerio, Palermo, 1985).
- Mortara Garavelli B. (1995), “Il discorso riportato”, in Renzi L. *et.al.*, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 427-468.
- Roggia C. (2010), “Discorso riportato”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Istituto della enciclopedia italiana, Roma, pp. 383-385:
https://www.treccani.it/enciclopedia/discorso-riportato_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.

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

L'ENUNCIATO: UNITÀ COMUNICATIVA MINIMA IN PROSPETTIVA DIDATTICA

Paola Iannacci¹

1. INTRODUZIONE

L'articolo è pensato come contributo per i docenti che vogliono insegnare a comprendere un testo scritto secondo una prospettiva linguistico-testuale a partire da ciò che i ragazzi della scuola secondaria di primo grado intuiscono o già sanno, ma anche introdurre i concetti fondamentali per promuovere una didattica finalizzata a cogliere la dimensione comunicativa del testo.

Nell'esposizione si toccano pertanto aspetti di sintassi, lessico, semantica, testualità e pragmatica necessari per comprendere in profondità un testo e ricostruirne l'architettura semantica.

La proposta è, però, solo un primo *step* perché si sofferma sull'Enunciato, vale a dire sull'unità comunicativa minima e costitutiva dell'articolazione semantica di un testo. Rispetto alla frase, l'Enunciato, in quanto inserito in un contesto situazionale, permette di riconoscere le spie linguistiche che segnalano le dimensioni di testualità, di sintassi, di significato, ma anche quelle di interazione e dialogo tra autore e lettore. È un passaggio provvisorio perché, nel momento in cui si passerà al lavoro su porzioni più ampie di testo (gruppi di Enunciati e Movimenti testuali), si renderanno necessari nuovi interventi, aggiustamenti, integrazioni per arrivare ad una comprensione globale e alla eventuale trasposizione della macrostruttura in un riassunto coerente e coeso.

Va letto pertanto come un'occasione per mettere a fuoco la prospettiva testuale nella didattica del testo a partire dagli studenti più piccoli e come un tassello da inserire nel curriculum di comprensione e di scrittura di sintesi.

L'articolo presenta:

- a) una sezione (*Approfondimenti*) dedicata ai concetti teorici necessari ai docenti per la predisposizione di un percorso o agli studenti degli ordini di scuola superiori per una consapevole riflessione;
- b) una sezione (*La didattica*) riservata all'analisi di un testo (*Poveri e ricchi*) secondo una prospettiva testuale e di brevi esempi per guidare il docente alla scelta delle attività didattiche più idonee alla classe.

Il quadro di riferimento teorico principale di tutto il lavoro è costituito dal modello di Angela Ferrari e del gruppo di Basilea².

Nella mia esperienza di docente³ ho riscontrato che gli studenti, anche nei livelli di

¹ Gisel Veneto.

² Si vedano tra i tanti contributi disponibili Ferrari (2012), Cignetti (2011), Ferrari (2014), Ferrari et al. (2017), Ferrari et al. (2018), Ferrari et al. (2019), Ferrari et al. (2021).

³ L'autrice ha insegnato nella scuola secondaria di primo grado, svolge attività di formazione dei docenti, ha condotto un Laboratorio di scrittura di sintesi con studenti dell'Università di Padova, ha partecipato come esercitatrice al corso di formazione organizzato a Padova nel 2021 e collaborato alla predisposizione del percorso didattico da sperimentare in classe.

scolarità più alti, se quando leggono non hanno a monte una didattica mirata, saltano tutti i passaggi e arrivano a una ricostruzione poco rispettosa sia delle informazioni importanti sia delle relazioni e delle gerarchie comunicate dal testo di partenza. Ricostruiscono il testo sulla base degli appigli semantici che riconoscono – spesso termini lessicali o concetti noti – e giustappongono le informazioni senza ordine e senza distanziamento dal testo di partenza.

Da qui la scelta di soffermarmi sull’Enunciato con un’ottica didattica che si basa su tre considerazioni.

- a) La prima riguarda i vantaggi che derivano dall’analisi in sé dell’Enunciato, vale a dire le ricadute sul piano linguistico e comunicativo che l’operare su tale struttura breve offre. In questa piccola porzione di testo sono presenti, infatti, molti dei meccanismi e dei fenomeni che caratterizzano il testo nel suo insieme e, per ricostruire la macrostruttura del testo, bisogna individuare, comprendere e manipolare le microstrutture.

Sempre più spesso, inoltre, le strutture linguistiche di un testo in italiano contemporaneo fanno riferimento a libere scelte comunicative degli autori e a varietà di lingua che possono allontanarsi dalle regolarità sintattiche e grammaticali⁴. Un esempio per tutti tratto da Ferrari (2014: 83) può far cogliere facilmente questo aspetto. *Teo ha dipinto tutto il giorno. Le pareti di casa.* Si nota con chiarezza come l’uso della punteggiatura non coincida con la sintassi che vorrebbe la saturazione del secondo argomento del verbo dipingere espresso in un’unica frase. Inoltre l’introduzione del punto che separa i due Enunciati crea un effetto comunicativo che obbliga a ridefinire e significare quanto affermato nel primo Enunciato. È utile quindi dotare gli studenti di strumenti specifici di analisi e di rielaborazione delle unità minori. Queste competenze serviranno a ricostruire l’ordine dei costituenti dell’Enunciato e le gerarchie interne all’Enunciato e a controllare scelte informative, strutture linguistiche e connessioni per la ricostruzione dell’architettura complessiva del discorso.

- b) La seconda considerazione riguarda la prospettiva testuale da cui il docente deve osservare un testo da comprendere e ricostruire, prospettiva che deve fare riferimento alla linguistica testuale e agli studi più recenti sul campo. In questo modo, insieme alla prospettiva narratologica, sintattica, lessicale, l’approccio al testo si arricchisce di una nuova dimensione più legata alla testualità. Lo studio dell’Enunciato, accanto allo studio della Frase, va appunto in questa direzione.

- c) La terza considerazione discende dalle osservazioni di alcuni docenti che hanno sperimentato in classe il percorso di comprensione e scrittura di sintesi proposto dal nostro gruppo nei vari livelli di scuola (seconda e terza classe secondaria di primo grado e seconda classe di secondaria di secondo grado). Si vedano i contributi di Campagnolo, Iannacci e di Paschetto in questa monografia.

Nella fattispecie gli insegnanti hanno rilevato nei loro studenti una certa riluttanza a soffermarsi su singole unità di testo perché ritenevano questo lavoro noioso e ripetitivo a cui non era necessario dedicare tempo e spazio e perché esso contrastava e rallentava le loro modalità più globali e intuitive di approccio al testo. Tuttavia i riassunti richiesti e analizzati a inizio percorso rivelavano molte carenze nella comprensione, nella gestione del capoverso, nel riconoscimento delle relazioni logiche e tematiche nel testo di partenza, e nel rispetto di tali relazioni.

⁴ Per approfondire gli argomenti relativi alla variabilità linguistica e al modello di lingua o ai modelli di lingua in rapporto alla “norma” si rimanda a Lo Duca (2003, capp. 2 e 3).

Bisognava vincere le loro resistenze e cambiare il loro modo di procedere, anche se con gradualità e con livelli di approfondimento dipendenti dall'età e dalle competenze maturate⁵.

2. L'ENUNCIATO

In un percorso di comprensione e scrittura che tenga conto della dimensione testuale è indispensabile rendere consapevoli gli studenti che l'Enunciato non corrisponde alla Frase: i due termini non sono sinonimi. Proprio per questo è preferibile didatticamente utilizzare una terminologia che si distanzi da quella utilizzata in grammatica, soprattutto che copra una specifica area di significato. La distinzione tra Frase ed Enunciato è ben chiarita da Francesco Sabatini nella sua grammatica a modello valenziale. Per Sabatini «l'Enunciato è un'espressione linguistica comunque formata, compresa tra due stacchi forti (fonici o grafici), che è parte di un testo o che da sola lo costituisce, e che ha senso compiuto perché collegata ad altri enunciati o legata a una determinata situazione comunicativa». La Frase è, invece, «un'espressione linguistica, costruita secondo le regole generali della lingua, tale da avere un significato compiuto (per quanto generico) anche senza collegamenti ad altre frasi e senza riferimenti a una situazione comunicativa o ad altri segni che la affianchino» (Sabatini *et. al.*, 2011: 113-117)⁶.

La frase, dunque, si riferisce alla sola espressione linguistica, dotata di una forma sintattica ben riconoscibile che la rende autonoma e di un contenuto semantico privo di legami con il contesto comunicativo, mentre l'enunciato è un atto linguistico che contiene un livello enunciativo – locutorio (l'espressione linguistica di superficie), un livello proposizionale – locutivo (la rappresentazione semantica) ma anche un livello illocutivo (l'intenzione comunicativa)⁷. Per esempio se pronunciamo o scriviamo gli Enunciati *Apri la finestra!* o *Passami la palla!* utilizziamo due espressioni linguistiche (insieme di suoni o di grafemi in sequenza): esprimiamo un atto enunciativo; ci riferiamo a dei precisi significati: condividiamo con il destinatario un atto proposizionale; richiediamo una precisa azione al destinatario: compiamo un atto illocutorio.

Il Testo è una composizione di Enunciati e quindi, oltre alla dimensione sintattica e informativo-semantica, ha anche una dimensione comunicativa che non si può ignorare nella didattica.

Nell'Enunciato le parole sono un vero e proprio atto linguistico che coinvolgono nell'atto stesso l'interlocutore ed esprimono asserzioni, domande, richieste ...⁸, non sempre dichiarate in modo esplicito e facilmente riconoscibili.

In questo articolo si tengono come riferimento le definizioni di Testo ed Enunciato che Angela Ferrari e il gruppo di Basilea hanno dato e riassumono i tratti sopra esposti (da ultimo in Ferrari, Lala, Zampese, 2021).

Il Testo è il prodotto di un atto linguistico costituito da un'unità semantica unitaria, continua e progressiva, composta da significati espressi linguisticamente e da significati impliciti che devono essere inferiti dal contesto o dall'enciclopedia del lettore, organizzati

⁵ Le modalità di analisi e le osservazioni esposte in questo contributo derivano in parte dalle sperimentazioni nelle classi di scuola secondaria di primo e secondo grado, in parte dai laboratori di scrittura con gli studenti universitari.

⁶ Proprio in base a tale distinzione, l'autore nel suo manuale, che è una grammatica, propone di lavorare sulle frasi più facilmente analizzabili grammaticalmente rispetto agli Enunciati che, poiché sono inseriti in una situazione comunicativa, presentano una varietà e una complessità molto più alte di aspetti che interferiscono con la sintassi.

⁷ Cfr. Andorno (2015: 105 e seg).

⁸ Per approfondimenti in dimensione teorico-didattica vedi Ferrari, Zampese (2000: 130-138).

gerarchicamente in unità di diverso peso, collegati tra loro su tre piani semantici: logico, referenziale ed enunciativo.

L'unità comunicativa fondamentale del Testo è l'*Enunciato* che ha in sé una funzione comunicativa autonoma ma anche una funzione di composizione in quanto legato a ciò che lo precede e lo segue da relazioni logico-argomentative, tematico-referenziali ed enunciativo-polifoniche. Si può presentare in una grande varietà di forme linguistiche, può veicolare significati più o meno complessi e assolvere a diverse funzioni comunicative⁹.

Didatticamente si può presentare agli studenti della secondaria di primo grado il concetto di Testo ricorrendo a un esempio che visualizzi la sua composizione. Nella sua architettura semantica potremmo paragonarlo a una matryoska russa: la bambola più grande costituisce il Testo nella sua interezza, al suo interno troviamo i Movimenti testuali¹⁰, nei Movimenti gli Enunciati e negli Enunciati le Unità di primo piano e di sfondo.

2.1. *Approfondimenti*

2.1.1. *Il concetto di Enunciato*

Questo sottoparagrafo espone i concetti indispensabili che il docente e lo studente di scuola secondaria o dell'università devono tenere presenti quando affrontano un testo da comprendere.

L'Enunciato è un'unità comunicativa in relazione con altri Enunciati che insieme costituiscono un'unità di livello superiore, il Movimento, questo può contenere al suo interno Unità informative di diverso peso, le unità di Nucleo e di Sfondo¹¹.

Come non ci sono regole assolute per individuare il Movimento testuale¹², così non ci sono precise manifestazioni linguistiche che identifichino l'Enunciato perché è un intreccio di tre livelli (tematico-referenziale, logico-argomentativo e enunciativo-polifonico) e attiene alla sintassi che studia le relazioni tra le frasi, alla semantica che ne indaga gli aspetti del significato e alla pragmatica che individua il rapporto con chi l'ha formulato e con la situazione comunicativa in cui è collocato. Per analizzarlo bisogna ricorrere a elementi che possono assumere, di situazione in situazione, rilevanza diversa. Dal punto di vista sintattico gli Enunciati possono essere frasi semplici, sintagmi, frasi complesse e non sempre didatticamente è facile concordare sul loro confine. L'esempio che segue¹³ illustra l'intreccio dei tre livelli indicati da Ferrari (logico-argomentativo, tematico-referenziale, enunciativo-polifonico) presenti nell'Enunciato:

⁹ Cfr. Ferrari (2014: 13-14).

¹⁰ «Il movimento testuale è un insieme di enunciati unitario capeggiato da un enunciato gerarchicamente superiore agli altri dal punto di vista tematico-referenziale, logico-argomentativo e/o enunciativo-polifonico. Questi tipi di relazione organizzano anche gli stessi movimenti testuali nei confronti degli altri» (Ferrari *et al.*, 2021: 39).

¹¹ Ferrari *et al.* (2021: 26, 34). Nell'articolo le Unità informative non sono trattate in dimensione didattica, ma sono molto importanti per introdurre, in un passaggio successivo, il concetto di gerarchia e per riconoscere il diverso peso che Nucleo e Sfondo assumono all'interno dell'Enunciato.

¹² Con gli studenti si è assunto di far coincidere il Movimento testuale con il capoverso, anche se non sempre è così (all'interno di un Capoverso ci possono essere due o più Movimenti). Per approfondimenti vedi Ferrari (2014: 98).

¹³ Questo esempio e gli altri che sono utilizzati nell'articolo sono presi dai materiali utilizzati nella sperimentazione nelle classi di scuola secondaria di primo e secondo grado (vedi percorsi didattici di Campagnolo, Iannacci e di Paschetto in questa monografia) e nei laboratori di scrittura all'Università.

1. Ma è poi giusto contrapporre così nettamente la foresta allo spazio umanizzato?

L'Enunciato si contrappone concettualmente a quello che lo precede con il *ma* intensificato da *poi*, e segnala anche il passaggio ad un altro tema e ad un'altra sezione comunicativa introducendo una domanda retorica. Come unità di collegamento ha valore anaforico (per la definizione del concetto di anafora si rimanda al § 2.1.4.) perché riprende il concetto di foresta come spazio umanizzato spiegato nella parte precedente di testo e come domanda retorica contiene implicitamente la risposta e crea le condizioni per lo sviluppo degli enunciati successivi. Sono presenti tutti e tre i livelli (una debole relazione logica espressa dal *ma* che in questo caso costituisce più un segnale discorsivo¹⁴, una relazione tematico-referenziale con la ripresa dei contenuti precedenti e il legame con i successivi e una relazione enunciativo-polifonico comunicata da *Ma è poi..?*) e la funzione illocutiva apparente è una richiesta, la reale è un'affermazione implicita.

Enunciati simili a quello analizzato sono frequenti nei testi e possono essere utilizzati per mostrare la complessità e l'intreccio di piani presenti anche in piccole stringhe linguistiche.

2.1.2. L'importanza della punteggiatura

Secondo Ferrari, come tutte le entità testuali, gli Enunciati sono identificati sulla base di considerazioni contestuali *top down* (Ferrari, 2014: 82) ma fenomeni linguistici come i segni interpuntivi, il lessico e la sintassi possono concorrere a definirne il confine.

La punteggiatura, dunque, merita un approfondimento perché didatticamente è un campo di interesse fondamentale per quanto riguarda il limite di un Enunciato, non solo per le sue ricadute sulla comprensione del testo e sulla scrittura in generale.

Gli studiosi dei fenomeni linguistici legati alla testualità hanno rilevato che analizzare la punteggiatura solo da un punto di vista sintattico e prosodico non è più sufficiente, perché i segni interpuntivi sono presenti nei testi dell'italiano contemporaneo perlopiù in funzione comunicativo-testuale¹⁵.

La riflessione su questa funzione della punteggiatura porta il docente a dover distinguere un uso guidato dalle regolarità logico-sintattiche e dai vincoli di una tipicità testuale ben riconoscibile e marcata, da un uso comunicativo-testuale secondo il quale la punteggiatura si distanzia dalla sintassi perché i testi sono sempre meno definibili dal punto di vista della tipologia e perché le scelte degli autori assumono sempre più valore pragmatico¹⁶.

Nella fase di comprensione la punteggiatura aiuta il lettore a segmentare costituenti e parti del testo e a gerarchizzarne le diverse porzioni e, per fare questo, bisogna insegnare a riconoscere le regolarità ma anche gli usi divergenti e comunicativi, questi ultimi perlomeno a partire dalla scuola secondaria di secondo grado.

Non si vuole sottovalutare il valore sintattico della punteggiatura favorendo

¹⁴ Cfr. Bazzanella (1994).

¹⁵ Cfr. Ferrari *et. al.* (2018: 11).

¹⁶ Questo significa che quando analizziamo un testo dobbiamo sapere che certe regolarità nell'uso della punteggiatura non sono più tali; possiamo trovare, e non solo nei testi letterari, esempi di espressioni linguistiche in cui gli autori separano con un punto fermo l'aggettivo dal sostantivo cui si riferisce o il soggetto dal predicato con la virgola o il punto. Sabatini (2016: 101), analizzando la scrittura di alcuni giornalisti e politologi come Antonio Stella o Ilvo Diamanti, presenta alcuni esempi di un uso comunicativo testuale della punteggiatura. "Perché ha suscitato paure. Paura. In particolare: la paura del mondo che ci invade..." oppure "La 'grande migrazione': ha amplificato la domanda di frontiere. Di confini. Di muri. Per difenderci dagli altri".

trascuratezza o casualità del suo uso, ma occorre far capire che la funzione sintattica non è sufficiente a spiegare i molti usi che ormai frequentemente gli studenti trovano nei testi espositivo-argomentativi con i quali si misurano.

Se vogliamo ricostruire l'architettura semantica di un testo, dobbiamo insegnare prima di tutto a segmentarlo individuando il confine dell'Enunciato, a selezionare le informazioni più importanti, a mettere in gerarchia i diversi Enunciati e le unità informative all'interno dell'Enunciato stesso prestando particolare attenzione ai segni interpuntivi.

I testi certamente fanno la differenza¹⁷.

Nella maggior parte dei testi scritti il punto fermo fissa il confine dell'Enunciato, a questo si aggiungono il punto interrogativo ed esclamativo. Questi segni di punteggiatura forte sono facilmente indicati dagli studenti come confini. Per altri segni come i due punti e il punto e virgola bisogna di volta in volta valutare e prendere in considerazione elementi diversi.

2. Nei secoli XI e XII i cosiddetti "giovani" (juvenes) erano un forte elemento di disturbo sociale.
3. Perché un'operazione del genere?
4. È capitato a tutti di pensare che il periodo che stiamo vivendo finirà sui libri di storia.

Nei tre esempi riportati anche allievi delle classi della scuola secondaria di primo grado trovano molto facile indicare il punto (2) o il punto interrogativo (3) come confine di Enunciato, e definiscono la loro scelta "intuitiva". Anche nel caso di frase complessa di tipo argomentale (4) non hanno dubbi nell'indicare il punto come barriera comunicativa e non propongono altre soluzioni.

I dubbi compaiono quando sono i due punti, i punti e virgola o le virgole (meno frequentemente) a segnalare il confine tra Enunciati diversi.

5. La foresta è un luogo che può celare minacce reali o fantastiche: 2. innanzitutto il lupo, l'animale più emblematico dei pericoli della foresta, nonché il protagonista di innumerevoli storie e leggende: 3. poi ci sono gli esseri che l'immaginario medievale ha ereditato dal passato germanico e celtico, elfi, fate, gnomi, draghi, creature che hanno nella foresta il loro terreno di elezione.

Quali criteri si possono seguire per individuare i tre enunciati di questo lungo periodo? In base a quali motivazioni si può giustificare la segmentazione in tre Enunciati?

- I due punti nella dimensione comunicativo-testuale possono introdurre un discorso diretto e/o una citazione, possono, però, anche segmentare il capoverso in Enunciati diversi agendo sul piano della progressione a livello logico-argomentativo e tematico

¹⁷ Se dobbiamo insegnare a riconoscere il valore logico-sintattico della punteggiatura proporremo agli studenti i testi disciplinari, i manuali ed evidenzieremo esempi specifici in cui la punteggiatura «risponda a criteri rigorosi, applicati senza incoerenze e deviazioni, in accordo con l'esigenza di segnalare gli snodi del ragionamento e quindi le divisioni e le relazioni sia tra i membri delle frasi sia tra le frasi che compongono complessi più ampi e articolati. L'uniformità severa dell'interpungere corrisponde al rigore necessario all'organizzazione concettuale» (Mortara Garavelli, 2003: 8). Se, però, dobbiamo sensibilizzarli ai diversi testi espositivi e argomentativi come articoli giornalistici, saggistici e accademici, ci dobbiamo soffermare su alcuni usi della punteggiatura che possono contribuire a facilitare o complicare la comprensione di un testo.

(tra il primo e il secondo Enunciato nell'esempio [5] c'è una relazione logica di esemplificazione, pertanto in questo caso i due punti dividono gli Enunciati) o dividere un Enunciato internamente creando una struttura informativa *topic – comment*¹⁸ o un rilievo informativo (esempio del connettivo *anzi* nel testo *Poveri e ricchi* a pag. 138). Le riflessioni che possono essere fatte anche su una piccola porzione di testo permettono di introdurre le diverse funzioni sintattiche dei due punti¹⁹ ma anche di evidenziare le funzioni comunicativo-testuali più frequenti²⁰.

- Il punto e virgola nella dimensione comunicativo-testuale può avere sia una funzione enumerativa o non enumerativa. Nel primo caso articola Unità testuali che si trovano sullo stesso piano semantico-pragmatico (come coordinate) e caratterizzate da una funzione globale unitaria, nel secondo articola due Enunciati che intrattengono con il cotesto un rapporto logico di diverso tipo (opposizione, consecuzione, aggiunta, ...) (Ferrari in Ferrari *et. al.*, 2018: 65-75). Tra il secondo e il terzo Enunciato il punto e virgola separa le due relazioni di esemplificazione introdotte dai due punti del primo Enunciato).

2.1.3. L'importanza dei connettivi

Oltre alla punteggiatura anche i connettivi concorrono a indicare un possibile segnale di confine dell'Enunciato ma sono importanti soprattutto per le informazioni che forniscono al lettore sul tipo di relazione logica tra eventi o tra unità di composizione testuale²¹.

Pur essendo quello dei connettivi un campo largamente indagato dalla ricerca linguistica, spesso nella didattica non si sottolineano il diverso significato che uno stesso connettivo può esprimere e la maggiore o minore ricchezza di significato di ognuno.

Connettivi come *e, ma, o, ...* sono meno ricchi di significato rispetto ad altri ma possono esprimere più relazioni logiche: di causalità, di opposizione ...; altri connettivi, come *perché, mentre, infatti ...*, che pure hanno un contenuto semantico più ricco, possono esprimere tratti diversi e codificare relazioni diverse.

Si aggiunga anche che non sempre i connettivi che segnalano la composizione testuale esprimono il loro valore più caratteristico o prototipico; in alcuni casi sono usati per “dispositio” cioè vogliono indicare la distribuzione formale delle unità nel testo. Spesso

¹⁸ *Topic* è «il referente testuale attorno al quale la proposizione veicola l'informazione comunicativamente più pertinente. La progressione topicale riguarda i *topic* del nucleo» (Stojmenova in Ferrari *et al.*, 2008: 68). *Comment* è «l'elemento correlato funzionalmente al *topic* [...] al quale va il compito di attribuire una predicazione semantico-pragmatica al *topic*» (Ferrari *et al.*, 2008: 82).

¹⁹ Funzione presentativa, esplicativa, esemplificante, metatestuale (cfr. Mortara Garavelli, 2003: 99-104).

²⁰ «Quando i due punti separano Enunciati il loro valore testuale è vicino a quello del punto. Rispetto a questo, essi sono tuttavia semanticamente più ricchi: proiettano un movimento testuale più compatto, segnalando che il secondo Enunciato è funzionalizzato al primo ed è necessario per l'interpretazione globale della sequenza» (Stojmenova, 2018 in Ferrari *et al.*, 2018: 155-156). I due punti didatticamente sono un terreno ricco di implicazioni e di usi, vale la pena rinforzare e approfondire la distinzione tra quelli che segnalano il confine tra due Enunciati (esempio 5) e quelli che segmentano l'Enunciato al suo interno. Quando i due punti dividono gli Enunciati possono esprimere relazioni di specificazione (*tout court* e cataforico-presentativa), motivazione, riformulazione, opposizione, consecuzione, esemplificazione, concessione. Anche nei nostri materiali abbiamo potuto rilevare alcune di queste relazioni sulle quali è possibile far riflettere gli studenti. Es. 1. *Ora ci troviamo in una fase nuova, diversa ma non meno impegnativa* □ 2. *i momenti di ricostruzione sono delicati e complessi, per certi versi ancor più di quanto non sia la gestione dell'emergenza quando si verifica* (relazione di motivazione). Es. 2. *La loro proposta era semplice e giusta* □ 2. *nessun patrizio poteva possedere più di una certa quantità di terreno pubblico.* (relazione di specificazione *tout court*).

²¹ Per approfondimenti vedi Ferrari (2014: 131-177).

questa è segnalata da espressioni come *innanzitutto*, *poi*, *prima di tutto*, *in primo luogo*, *in secondo luogo*, *per concludere*, *infine*, *in seguito*...

Ne abbiamo un esempio proprio in 5.

5. La foresta è un luogo che può celare minacce reali o fantastiche: 2. innanzitutto il lupo, l'animale più emblematico dei pericoli della foresta, nonché il protagonista di innumerevoli storie e leggende; 3. poi ci sono gli esseri che l'immaginario medievale ha ereditato dal passato germanico e celtico, elfi, fate, gnomi, draghi, creature che hanno nella foresta il loro terreno di elezione.

I due punti segnalano la relazione logica di esemplificazione tra gli Enunciati 1 e 2 e tra gli Enunciati 1 e 3 ma i connettivi *innanzitutto*, subito dopo i due punti, e *poi*, dopo il punto e virgola, non confermano tale relazione. L'autore vi ricorre per segnalare la disposizione, l'ordine degli enunciati tra loro.

2.1.4. I riferimenti anaforici

Un argomento che solitamente non occupa grande spazio nella didattica relativa al testo è quello legato alla rilevazione dei meccanismi di ripresa dei diversi referenti introdotti nella progressione tematica. Oltre che dai connettivi che esplicitano o aiutano a cogliere le relazioni logiche, il testo è legato da altri meccanismi testuali che ne garantiscono la coesione. Stiamo parlando di anafore²², di incapsulatori e di catafore²³ e di tutti quei meccanismi cui si ricorre per riprendere i referenti.

Per ricostruire o costruire un buon testo bisogna tener conto dei fili che legano gli "oggetti" o "individui" tra loro. Dopo che un oggetto viene presentato per la prima volta diventa noto al lettore, ma in seguito può essere richiamato in modo diverso, creando talvolta ambiguità perché ciò di cui si parla (referente) deve essere riconosciuto e recuperato. Questo fenomeno si chiama ripresa anaforica ed è un elemento critico per la comprensione del testo. Alcune riprese sono veicolate da elementi morfologici, grammaticali o lessicali, in alcuni casi non sono espresse (ellissi, anafore zero) o richiamano intere frasi o porzioni di testo (incapsulatori)²⁴. I referenti devono essere chiaramente compresi e utilizzati perché contribuiranno a ricostruire la struttura tematica del testo.

Le riprese anaforiche sono di grande importanza per la comprensione del testo perché spesso non è così evidente a quale referente rimandino o non sono riconosciute dagli studenti per la scarsa salienza di alcune, per esempio i clitici (*gli*, *lo* o *ne*).

I riferimenti anaforici coinvolgono dunque operazioni cognitive utili in fase di comprensione per ricostruire la progressione tematica del testo. In fase di scrittura evitano

²² «L'anafora è uno dei principali mezzi che le lingue hanno a disposizione per "legare" assieme porzioni più o meno ampie di testo. La grammatica del testo chiama "antecedente la prima menzione di un individuo o oggetto in un testo; "ripresa anaforica" la seconda menzione e tutte le successive. Si intende quindi per anafora quel meccanismo linguistico che instaura una relazione tra due o più elementi del testo, l'antecedente e tutte le espressioni attraverso cui tale antecedente viene richiamato nel testo» (Lo Duca, 2003: 181).

²³ «La catafora è un meccanismo relazionale che richiama, anticipandolo, quanto verrà introdotto più avanti nel testo» (Lo Duca, 2003:185)

²⁴ Possibili riprese possono essere nomi propri, sinonimi, sinonimi testuali, [il gatto/l'intruso], anafore associative – [il marinaio /la divisa bianca e nera], iponimi e iperonimi, perifrasi, articoli, pronomi e aggettivi dimostrativi, possessivi, pronomi personali, relativi, clitici, incapsulatori con antecedente frasale (Lo Duca, 2003: 183).

la ripetizione dello stesso referente quando troppo vicino o lo ripetono quando sia difficile recuperarlo perché troppo lontano o perché può generare ambiguità con altri referenti. I riferimenti favoriscono inoltre la ricerca di sostituzioni a livello lessicale, grammaticale e sintattico.

2.2. *La didattica: un esempio*

Per affrontare le caratteristiche dell'Enunciato presentate sopra e metterne in luce gli aspetti testuali, si riporta di seguito un'analisi che suggerisce alcuni spunti di riflessione e di lavoro su un semplice paragrafo. Il testo, tratto da un sussidiario di scuola primaria, spiega con pochi concetti l'argomento storico della riforma agraria dei fratelli Gracchi²⁵. È definito testo perché ha un autore, dei destinatari (alunni della scuola primaria), un contesto situazionale (un sussidiario scolastico), un tessuto di informazioni che sviluppano un argomento scegliendo la forma linguistica più adatta a comunicarlo.

Il lettore che voglia comprenderlo ed eventualmente riassumerlo ha il compito di ricostruire la semantica del testo, dopo il riconoscimento dei rapporti logici, referenziali ed enunciativi che lo costituiscono. Già questa prima riflessione avvicina gli studenti al testo come prodotto unico, ma contemporaneamente anche come intreccio di piani e strutture.

Questa sezione didattica vuole mettere in luce la dimensione semantico-comunicativa del testo e mostrare come la sintassi non basti a spiegare le relazioni, come talvolta coincida con la semantica, talvolta sia addirittura in conflitto. Un testo va analizzato infatti su piani diversi e offre numerose opportunità per approfondire conoscenze sintattiche, implicite nello studente o apprese nel percorso scolastico, ma anche per affrontare temi più specifici di linguistica testuale.

Solo dopo un accurato lavoro di analisi i docenti possono realizzare attività individuali e di gruppo, riflessioni e discussioni in classe per costruire quelle competenze che i lettori/scrittori inesperti non possiedono, per indurli a riconoscere le spie linguistiche di superficie che segnalano confini di unità, relazioni e gerarchie interne per la comprensione. Una volta capito il testo la rappresentazione globale potrà essere espressa dagli studenti più facilmente nella forma linguistica adatta e, nel caso del riassunto, le operazioni di cancellazione, focalizzazione, costruzione ed eventuale integrazione saranno applicate con maggior consapevolezza.

Il testo è un paragrafo a prevalenza narrativa e segue un ordine cronologico di eventi ma presenta anche alcune relazioni di composizione testuale. Il lavoro può essere impostato in una seconda e continuato in una terza classe di scuola secondaria di primo grado.

Poveri e ricchi

Ai grandi successi di Roma nel Mediterraneo purtroppo non corrispondeva la pace in città. Anzi: i contrasti divennero sempre più accesi, perché aumentarono le differenze tra ricchi e poveri. Infatti gli immensi territori conquistati da Roma venivano divisi tra le famiglie patrizie, che diventavano sempre più potenti; i piccoli proprietari, invece, come abbiamo già visto, erano costretti a trasferirsi in città per elemosinare un lavoro e un po' di cibo. Cercarono di rimediare a questa situazione due coraggiosi tribuni della plebe, i fratelli Caio e Tiberio Gracco. La loro proposta era semplice e giusta: nessun

²⁵ Il testo è tratto dal sussidiario *Programma Domani*, De Agostini, 1987, in Cisotto (2002: 152).

patrizio poteva possedere più di una certa quantità di terreno pubblico (cioè quello conquistato durante le guerre); tutto il resto doveva essere distribuito tra i poveri, che così avrebbero potuto tornare in campagna e vivere dignitosamente. Naturalmente i patrizi si ribellarono a questa proposta e fecero scoppiare dei disordini in città: durante i tumulti sia Tiberio che Caio persero la vita.

2.2.1. *Divisione in Enunciati e in Movimenti testuali (per il docente)*

Le osservazioni analitiche riportate di seguito possono guidare il docente per presentare le caratteristiche principali dell'Enunciato e una prima divisione del testo in Movimenti testuali (MT)²⁶, ma sarà poi il docente stesso a decidere come impostare l'attività laboratoriale, la metodologia da adottare²⁷ e la gradualità di presentazione dei concetti in base al livello della classe.

Riproponiamo il Testo diviso in Enunciati e Movimenti testuali.

Poveri e ricchi

1. Ai grandi successi di Roma nel Mediterraneo purtroppo non corrispondeva la pace in città. **(MT1)** **2.** Anzi: i contrasti divennero sempre più accesi, perché aumentarono le differenze tra ricchi e poveri. **3.** Infatti gli immensi territori conquistati da Roma venivano divisi tra le famiglie patrizie, che diventavano sempre più potenti; **4.** i piccoli proprietari, invece, come abbiamo già visto, erano costretti a trasferirsi in città per elemosinare un lavoro e un po' di cibo. **(MT2)** **5.** Cercarono di rimediare a questa situazione due coraggiosi tribuni della plebe, i fratelli Caio e Tiberio Gracco. **6.** La loro proposta era semplice e giusta: **7.** nessun patrizio poteva possedere più di una certa quantità di terreno pubblico **8.** (cioè quello conquistato durante le guerre); **9.** tutto il resto doveva essere distribuito tra i poveri, che così avrebbero potuto tornare in campagna e vivere dignitosamente. **(MT3)** **10.** Naturalmente i patrizi si ribellarono a questa proposta e fecero scoppiare dei disordini in città: **11.** durante i tumulti sia Tiberio che Caio persero la vita. **(MT4)**

MT1 **1.** Ai grandi successi di Roma nel Mediterraneo **purtroppo non corrispondeva la pace** in città.

Il primo Movimento testuale coincide con un Enunciato che, dal punto di vista sintattico, corrisponde ad una frase semplice ma contiene elementi e spie linguistiche che lo legano al contesto comunicativo. Infatti è solo parzialmente autonomo dal punto di vista semantico perché è legato a qualcosa che lo precede (in un paragrafo precedente sarà stato affrontato il tema delle conquiste di Roma) e a qualcosa che lo segue. È presente un

²⁶ Dal punto di vista formale, il punto a capo delimita un'unità testuale cui diamo il nome di capoverso. In prospettiva semantico-pragmatica, il capoverso è associato al movimento testuale, vale a dire a una sequenza di unità testuali-tipicamente gli enunciati- che è unitaria e che è provvista di un'organizzazione gerarchica interna. «...la sua estensione può andare da un singolo enunciato a un numero superiore e indefinito di enunciati. Inoltre [...] anche una sequenza di enunciati può essere compatibile con più di un'articolazione in capoversi» (Ferrari, 2014: 95 e Ferrari *et al.*, 2018: 96-97).

²⁷ Le attività possono essere organizzate a gruppi, a coppie, assegnando un Enunciato o un Movimento testuale per gruppo.

avverbio, *purtroppo*, che manifesta la valutazione negativa del fatto da parte di una “voce”, quella dell’autore.

Sono presenti i tre livelli che contraddistinguono l’Enunciato:

- il livello illocutivo: è un’affermazione dell’autore del testo che manifesta il suo punto di vista;
- il livello tematico-referenziale: è legato al successivo da un collegamento lessicale (*non corrispondeva la pace / i contrasti*);
- il livello logico: essendo il primo Enunciato ha una relazione solo con l’Enunciato successivo.

Già queste poche osservazioni possono guidare gli studenti a riconoscere i piani di organizzazione degli Enunciati e a far verificare come piccoli interventi di superficie comportino significativi cambiamenti a livello comunicativo. Si possono proporre diverse manipolazioni linguistiche e confrontarne gli effetti. (ad esempio risulterebbe più chiaro il significato se, invece di una frase semplice, si fosse usata una frase complessa che esprimesse meglio la concessione implicita “*Nonostante gli immensi territori conquistati da Roma, in città non c’era la pace*”).

- MT2**
- 2. Anzi:** i contrasti divennero sempre più accesi, perché aumentarono le differenze tra ricchi e poveri.
 - 3. Infatti** gli immensi territori conquistati da Roma venivano divisi tra le famiglie patrizie, che diventavano sempre più potenti;
 - 4. i piccoli proprietari, invece**, come abbiamo già visto, erano costretti a trasferirsi in città Ø per elemosinare un lavoro e un po’ di cibo.

Il Secondo Movimento è costituito da tre Enunciati delimitati dalla punteggiatura (punto fermo e punto e virgola). E2 è introdotto dal connettivo *anzi*, seguito dai due punti. L’uso dei due punti subito dopo il connettivo sul piano enunciativo marca la relazione logica di rettifica che l’Enunciato ha con il precedente, non separa due Enunciati e serve a isolare il connettivo stesso per metterlo in rilievo (crea una sequenza focalizzante)²⁸.

Dal punto di vista tematico *i contrasti* sono in relazione con l’Enunciato precedente (*non corrispondeva la pace*); dal punto di vista referenziale *ricchi e poveri* è una ripresa anaforica del titolo del paragrafo.

In E3 si può far notare la presenza di *Infatti*, connettivo che stabilisce una relazione logica di motivazione con E2. La vocazione dell’Enunciato è di essere in relazione con quello che lo precede e con quello che lo segue e qui ne abbiamo l’evidenza.

A livello tematico-referenziale l’espressione *le famiglie patrizie* è una ripresa anaforica di *ricchi* in E2.

L’Enunciato in questo caso non è chiuso dal punto ma dal punto e virgola che segnala il confine e separa E3 da E4 intervenendo su due piani: un piano logico di opposizione tramite il connettivo *invece* e un piano tematico-referenziale riprendendo anaforicamente *i poveri* in E2 con *i piccoli proprietari*. Il simbolo Ø indica l’anafora zero e l’assenza del soggetto (*i piccoli proprietari*) recuperabile con una forma esplicita della frase.

- MT3**
- 5.** Cercarono di rimediare a questa situazione due coraggiosi tribuni della plebe, i fratelli Caio e Tiberio Gracco.
 - 6.** La loro proposta era semplice e giusta;
 - 7.** nessun patrizio poteva possedere più di una certa quantità di terreno pubblico.

²⁸ Stojmenova in Ferrari *et al.* (2018: 164).

8. (cioè quello conquistato durante le guerre)
9. tutto il resto doveva essere distribuito tra i poveri, che così avrebbero potuto tornare in campagna e vivere dignitosamente.

Il terzo Movimento testuale è costituito da cinque Enunciati. In E5 il legame logico di consecuzione non è esplicitato da un connettivo ma è stabilito a livello tematico-referenziale da una ripresa anaforica (un incapsulatore) che rimanda a un'ampia parte precedente del testo. Sempre in questo Enunciato è interessante notare anche l'ordine dei costituenti della frase che pone alla destra il soggetto e focalizza in prima posizione la relazione tematico-referenziale ricorrendo all'incapsulatore (questa situazione).

Anche tra E5 ed E6 la relazione avviene su un piano tematico-referenziale attraverso un incapsulatore (La loro proposta) e su un piano logico da una relazione di specificazione in quanto si passa dalla una situazione generale (*la situazione di conflitto tra ricchi e poveri*) a una realizzazione particolare (*la proposta*).

I due punti introducono una relazione logica di specificazione con E7 che lo segue e in questo caso separano i due Enunciati (E6 ed E7) il primo dei quali esprime anche un concetto valutativo ("voce dell'autore") in merito alla proposta dei Gracchi (*semplice e giusta*) e il secondo ne esplicita in modo più concreto il significato.

Loro è una ripresa anaforica dei due fratelli Caio e Tiberio Gracco presenti nell'Enunciato precedente. La relazione con gli Enunciati precedenti avviene quindi su un piano tematico-referenziale ma anche logico di specificazione in quanto si passa da una situazione generale (*la situazione di conflitto tra ricchi e poveri*) a una realizzazione particolare (*la proposta*).

Il punto e virgola a fine Enunciato evidenzia la sospensione del blocco informativo che sarà poi ripreso nell'Enunciato 9.

Nessun patrizio è una ripresa anaforica di *famiglie patrizie* in E3.

Altra osservazione interessante riguarda la segmentazione di E8 racchiuso tra parentesi e inserito tra E7 ed E9. È un Inciso (E8) che ha la funzione in questo caso di riformulare (con il connettivo *cioè*) in modo più chiaro il referente espresso in E6. L'Inciso ha una sua autonomia ma su un piano diverso rispetto a quello dell'Enunciato che lo ospita. È da sottolineare la presenza del pronome dimostrativo *quello* che è la ripresa anaforica di terreno pubblico in E7.

Anche in E9 la relazione tematica si esaurisce nel blocco informativo, non apre a nuovi sviluppi testuali e contrappone il primo referente che è il *comment* di E7 (*una certa quantità di terreno pubblico*) al secondo referente che diventa *topic* di E9 (*tutto il resto*).

Dal punto di vista logico-argomentativo E7 ed E9 sono in relazione di illustrazione con E6. La prima relazione può essere inferita dalla presenza dei due punti dopo E6.

- MT4**
10. **Naturalmente** i patrizi si ribellarono a questa proposta
 11. e fecero scoppiare dei disordini in città;
 12. durante i tumulti sia Tiberio che Caio persero la vita.

L'Enunciato 10, introdotto dall'avverbio **Naturalmente**, crea un legame con MT3 e aggiunge un'informazione che focalizza l'ovvietà della reazione dei patrizi (che si deve ricostruire inferenzialmente); dal punto di vista tematico-referenziale riprende anaforicamente sia il referente *nessun patrizio* in E7 sia la proposta che incapsula i contenuti semantici degli enunciati precedenti.

La relazione logica tra gli Enunciati 10 e 11 avviene tramite la congiunzione **e** che nel contesto assume però un valore di consecuzione non di aggiunta.

La relazione logica di consecuzione tra gli Enunciati 11 e 12 è segnalata da un segno di

interpunzione (i due punti) e non da un connettivo specializzato (*di conseguenza, per questa ragione, ne consegue che ...*). Tale relazione deve essere ricostruita inferenzialmente perché la morte dei due tribuni non discende direttamente dai disordini. Dal punto di vista tematico i due Enunciati sono legati anche da una ripresa lessicale (*i disordini e i tumulti*).

2.2.2. Osservazioni complessive

Il docente al quale l'analisi è rivolta può selezionare e graduare le attività da organizzare in classe per far sì che gli studenti capiscano che gli Enunciati:

- pur avendo una certa autonomia sintattica e semantica, che li rende simili alle frasi, hanno sempre bisogno di essere legati all'indietro e in avanti per essere compresi;
- sono sempre separati dagli altri Enunciati attraverso la punteggiatura (in questo testo dal punto, dai due punti, dal punto e virgola e dalle parentesi);
- possono essere legati e mostrare segnali espliciti come i connettivi (nel testo troviamo *anzi, infatti, invece, cioè, naturalmente*) che stabiliscono una relazione logica e/o mettono a fuoco il connettivo stesso;
- possono essere legati semanticamente (è cioè il loro significato a stabilire la relazione come nel caso di *non corrispondeva la pace / contrasti, ricchi/famiglie patrizie/patrizi, poveri/piccoli proprietari, disordini / tumulti*);
- si legano a livello tematico-referenziale attraverso degli incapsulatori o delle riprese anaforiche;
- talvolta non presentano evidenti legami logici che possono essere recuperati solo inferenzialmente.

3. I PIANI DELL'ENUNCIATO: L'INCISO

Nella prospettiva comunicativo-testuale che abbiamo assunto in merito alla comprensione e alla scrittura di sintesi anche l'Inciso²⁹ riveste una certa importanza e vale la pena farlo diventare oggetto di una didattica mirata ed esplicita. Gli studenti solitamente in fase di lettura non assegnano importanza a queste interruzioni del testo che vedono per causa di forza maggiore (sono segnalati dalle parentesi e dai trattini lunghi)³⁰ ma delle quali ignorano la funzione e quasi sempre non considerano per il fastidio che la segmentazione crea al flusso di lettura. Nel momento della scrittura del riassunto, poi, non vi ricorrono per condensare in un unico periodo concetti disposti su più piani, preferendo riportarli come Enunciati singoli e giustapposti. Invece, didatticamente è molto utile soffermarsi sugli elementi linguistici da cui può essere costituito un Inciso, sulle forme nelle quali si può presentare e sulle funzioni che assume nell'Enunciato ospitante.

²⁹ «Gli incisi sono segmenti di testo più o meno ampi che, pur in qualche modo raccordati col testo principale, sono sintatticamente autonomi. Dal punto di vista del significato servono a veicolare dei contenuti accessori, che si affiancano alla linea informativa principale introducendo una precisazione, un commento o un cambio del piano di enunciazione» (Palermo, 2013: 200).

³⁰ Gli incisi possono essere delimitati anche da virgole. Fanno parte di questa classe clausole parentetiche come i verbi illocutivi (credere, dire, affermare...), avverbi modali epistemici (probabilmente, forse, presumibilmente...), frasi parentetiche modalizzanti o con valore di subordinate (Cfr. Cignetti, 2011: 57-59). «Un Enunciato può tuttavia acquisire lo statuto di Inciso anche sulla base di dati di tipo semantico, ed è allora tendenzialmente delimitato da una coppia di virgole» (Ferrari, 2008a: 36 in Cignetti, 2011: 41).

3.1. *Approfondimenti*

Nell'Inciso sono combinate linguisticamente informazioni di natura lessicale, morfosintattica e interpuntiva. Abbiamo cioè elementi visibili e analizzabili in modo esplicito (i segni di punteggiatura), e altri elementi, invece, per capire i quali nella loro funzione comunicativa dobbiamo ricorrere a processi inferenziali riferendoci a coordinate situazionali, cotestuali ed enciclopediche contenute nell'Enunciato ospite (Cignetti, 2011). Il lettore deve quindi formulare delle ipotesi sul valore semantico-pragmatico le quali possono trovare conferma nelle informazioni contenute nell'Inciso, nell'Enunciato ospite o in altre parti del testo.

L'Inciso può essere costituito oltre che da elementi non verbali (segni di punteggiatura come (?) e (!)), anche da elementi verbali che vanno dall'interiezione (*ahimè!*), al sintagma, alla frase semplice, alla frase complessa, a interi paragrafi (ivi: 46).

Pur nella sua varietà di forme, in generale l'Inciso è un segmento di testo, segnalato da parentesi o da trattini lunghi, che s'inserisce in un Enunciato su un piano diverso di comunicazione.

La sua organizzazione semantico-pragmatica ci presenta in sostanza un Enunciato in un altro Enunciato ma che si colloca su un piano secondario rispetto al piano principale dell'Enunciato ospite. Sono due Enunciati diversi e due diversi atti illocutivi e, poiché si pongono su un piano diverso rispetto al piano principale, possono essere rimossi dall'Enunciato in cui sono inseriti senza che la sintassi ne risenta. Se eliminati, però, ne possono risentire la coerenza, il significato e la comunicazione; nell'Inciso infatti solitamente si introducono forme e funzioni testuali, punti di vista o interpretazioni allineate o contrarie a quella principale che le parentesi e i trattini lunghi delimitano (ivi: 42).

Dal punto di vista illocutivo, infatti, gli Incisi possono contribuire a migliorare la comprensione dell'Enunciato ospite, arricchendolo di più specifiche informazioni, confermare l'accettazione di quanto viene sostenuto esprimendo una valutazione e una sottolineatura o completare l'esecuzione di quanto si afferma.

Come mostrato nell'Enunciato 8 del testo analizzato a pag 141, a volte gli Incisi interferiscono poco con l'Enunciato che li ospita e forniscono solo qualche precisazione, altre volte ne modificano profondamente il significato. Ai fini della focalizzazione e della cancellazione è necessario valutarne caso per caso l'importanza semantica e comunicativa.

3.2. *La didattica*

Si riportano di seguito alcuni esempi tratti dai materiali usati nelle nostre sperimentazioni sui quali abbiamo fatto riflettere gli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado per far capire:

- la funzione e il valore dell'Inciso domandando *A cosa serve? Per quale scopo l'autore lo inserisce?*
- il tipo di legame con il piano principale dell'Enunciato: logico-argomentativo, tematico-referenziale o polifonico-enunciativo.

Gli studenti affermano che solitamente non danno alcuna rilevanza all'Inciso e che quasi sempre lo cancellano sia dal punto di vista informativo sia dal punto di vista comunicativo. Poiché questa soluzione non è sempre corretta, dobbiamo fornire loro strumenti linguistici, testuali e comunicativi utili per deciderne consapevolmente il recupero o l'eliminazione.

Proprio perché l'Inciso può essere semplice o complesso, necessario o "accessorio" (Cignetti, 2011: 45), a volte può entrare nell'Enunciato senza interromperlo (basta togliere le parentesi e non si coglie l'interruzione, il flusso può essere più lineare); altre volte si può spostare e avvicinare ad altre parti dell'Enunciato senza cambiarne il significato; altre ancora è fondamentale per la comprensione e la coerenza.

Utilizziamo gli esempi riportati di seguito per far capire meglio l'Inciso e far trovare agli studenti ipotesi di cancellazione o di utilizzo.

6. Il lavoro dell'automa è visibile nel cortile di Palazzo Braschi, a Roma, nell'ambito di "Eterna bellezza", mostra sull'arte di Canova (**fino al 15 marzo 2020**), dove sono esposte oltre 170 opere.

In questo caso l'Inciso ha valore di completamento di quanto affermato prima, di sostegno all'esecuzione dell'atto principale; completa sul piano tematico-referenziale l'informazione data nell'Enunciato ospite.

L'eliminazione dell'inciso interferisce sul blocco informativo che riguarda la mostra. Tale *script* comprende un luogo (*Roma, nel cortile di Palazzo Braschi*), un tema (*mostra sull'arte di Canova, nell'ambito di "Eterna bellezza"*), un tempo (*fino al 15 marzo 2020*) e assume valore informativo importante per ricostruire le coordinate relative alla mostra (se, però, il lettore vuole andare alla mostra). Se, invece, chi legge vuole dare maggiore spazio agli aspetti relativi al tema del lavoro del robot e al processo di esecuzione del gruppo scultoreo-copia, l'informazione può diventare meno rilevante (eliminata o riportata in modo meno preciso). Da questo gli studenti possono capire che la rilevanza dell'Inciso dipende dagli scopi del lettore, dal tipo di ricostruzione che si vuole fare e dai destinatari delle informazioni.

7. E accanto alle immagini simbolo – **i camion militari che trasportano le salme, l'infermiera che si addormenta sulla scrivania dopo un turno massacrante, il Papa che celebra in una piazza San Pietro deserta** – ci sono le storie di tutti noi.

L'autore del testo interviene con questo ampio Inciso a livello logico – argomentativo con lo scopo di riformulare un concetto (*le immagini simbolo*) espandendolo in modo più chiaro ed esemplificativo.

8. La nostra classe dirigente è chiamata ad affrontare la difficile impresa di tutelare la salute (**priorità assoluta**).

Nell'esempio 8 si può far notare come l'autore dell'articolo faccia sentire la sua "voce" ribadendo un'affermazione, facilmente condivisibile anche dai lettori, in merito alla salute come priorità. L'inserimento avviene a livello polifonico – enunciativo in quanto l'autore fa capire il suo punto di vista che non è mai dichiarato esplicitamente, ma che è possibile cogliere dagli indicatori linguistici distribuiti nel testo.

9. Dobbiamo essere informati su come verranno create le condizioni per gestire al meglio e in sicurezza il ritorno in circolazione delle persone (**e quindi, potenzialmente, del virus**).

Il bisogno di informazione (*Dobbiamo essere informati...*) sulla gestione della circolazione in sicurezza riguarda le persone, ma dipende anche dalla eventuale o possibile presenza del virus. L'Inciso, in questo caso, comporta la messa a fuoco o meno della relazione tra la circolazione delle persone e la circolazione del virus. Assume valore di specificazione-

consecuzione e interviene a livello logico- argomentativo con l'utilizzo del connettivo *quindi*.

4. CONCLUSIONI

Lo studio dell'Enunciato inteso come unità di base del testo è visto in questo articolo come un elemento fondante a livello didattico perché favorisce la riflessione, sfruttando le conoscenze implicite e intuitive degli studenti più piccoli e incanalando le conoscenze formalizzate dei più grandi verso un consapevole utilizzo nella comprensione e, in prospettiva, nella scrittura di sintesi.

Si tratta di un campo ricco di spunti per una messa a fuoco consapevole dei contenuti essenziali del testo e permette agli studenti di entrare nella profondità del tessuto cognitivo e linguistico di ogni microstruttura senza fermarsi ad una operazione selettiva meccanica di superficie o a una impressionistica suggestione.

Molti dei concetti affrontati nell'analisi dell'Enunciato e tra Enunciati diventa patrimonio spendibile nella gestione del capoverso e nella ricostruzione della macrostruttura del testo sia in fase di comprensione sia in fase di riscrittura. È un primo passo alla scoperta delle pieghe comunicative, delle interazioni illocutive e delle relazioni che ogni testo non sempre rende esplicite e facilmente recuperabili.

Le ricadute didattiche di un lavoro così analitico diventano ben visibili nelle modalità di approccio al testo, nella capacità degli studenti di individuare e di spiegare le criticità, di argomentare la scelta dei contenuti più rilevanti e di cogliere le connessioni logiche e tematico-referenziali che rendono il testo coerente e coeso.

A partire da queste poche considerazioni si possono predisporre alcune unità di lavoro che affrontino di volta in volta un fenomeno o un concetto con gradi diversi di approfondimento e con una sequenzialità frutto di scelte rispettose delle tappe evolutive degli studenti.

Un percorso di minima potrebbe fermarsi al solo riconoscimento dei confini dell'Enunciato mettendo in risalto il valore della punteggiatura forte (punto fermo, punto esclamativo, punto interrogativo); solo in un secondo momento si possono osservare i due punti e il punto e virgola nelle loro diverse funzioni.

In seguito ci si può soffermare sugli Incisi e sul piano secondario che occupano nell'Enunciato che li ospita.

A questi primi elementi si possono aggiungere attività per riconoscere le riprese anaforiche che tengono uniti i referenti del testo e per ricostruire la progressione tematica di un paragrafo individuando il *topic* dominante.

Un passo successivo può portare al riconoscimento delle relazioni logiche espresse dai connettivi, o all'individuazione delle modalità più frequenti per riconoscere le "voci" diverse da quella dell'autore.

Piccole scoperte e piccole riflessioni, valorizzate dal docente che ha però ben chiaro l'obiettivo da raggiungere e la prospettiva da adottare nell'approccio al testo.

Le osservazioni esposte in precedenza, raccolte durante un percorso sperimentato in un arco di tempo breve interrotto più volte, e con un campione di studenti poco rappresentativo (vedi contributi di Campagnolo, Iannacci e di Paschetto in questa monografia), hanno lasciato intravedere ampie possibilità per realizzare attività didattiche in tempi lunghi e distesi.

I concetti e le competenze richieste devono infatti essere maturati più lentamente, programmati e calati nel curriculum di comprensione e di scrittura ma per fare questo il docente deve avere nel proprio bagaglio alcune conoscenze fondamentali di didattica del

testo.

La proposta inoltre utilizza solo una piccolissima parte dei contenuti teorici elaborati dal gruppo di Ferrari e talvolta non rispetta la loro rigorosa scientificità, ma costituisce per il docente della scuola secondaria di primo grado un momento iniziale di avvicinamento a contenuti teorici di difficile applicazione didattica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2015), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cignetti L. (2011), *L'inciso. Natura linguistica e funzioni testuali*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Cisotto L. (2002), *Il pensiero nei territori del testo. Percorsi di didattica modulare di lingua italiana*, CLEUP, Padova.
- Ferrari A. (2012), *Tipi di frasi e ordine delle parole*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (2017,) *La punteggiatura oggi e ieri. L'italiano e altre lingue europee*, Franco Cesati editore, Firenze.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Lo Duca M. G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Lombardi Vallauri L. (2019), "Le sette virgole dell'italiano per una didattica di base", in Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova R. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Franco Cesati editore, Firenze, pp. 263-276.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Bari-Roma.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Sabatini F. (2016), *Lezione di italiano*, Mondadori, Milano.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo*, Loescher, Torino.

III

PROPOSTE DIDATTICHE PER LE CLASSI DELLA SCUOLA SECONDARIA

IL RIASSUNTO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Augusto Campagnolo, Paola Iannacci¹

1. INTRODUZIONE

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

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

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

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

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

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

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

Ormai da anni il modello teorico della comprensione e del riassunto fa capo agli studi di Kintsch e van Dijk² che hanno approfondito l'analisi dei processi e chiarito le strategie implicate nella comprensione del testo. Nel tempo questi studi hanno ispirato le attività didattiche di molte antologie e grammatiche che propongono agli studenti di spezzare il complesso processo di lettura per operare a livello sia di microstrutture e microregole sia di macrostrutture e macroregole.

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

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

¹ Gisel Veneto.

² Kintsch, van Dijk (1978), van Dijk, Kintsch (1983), Kintsch (1994), Kintsch (1998) in Lumbelli (2009).

³ Ci riferiamo ai processi di cancellazione, focalizzazione, condensazione, costruzione e integrazione.

un ampliamento di prospettiva, anche in funzione del riassunto.

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

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

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

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

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

Dopo una riflessione teorica e una sperimentazione in classe⁴, siamo quindi in grado di presentare un itinerario didattico che parte dalla comprensione del testo, affronta l'analisi della sua architettura concettuale e testuale, per arrivare alla produzione dei riassunti, in diversi formati e con diverse modalità di esecuzione.

2. CENTRALITÀ DELLA COMPrensIONE: QUALI OSSERVAZIONI?

2.1. *Le fasi della comprensione*

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

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

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

2.2. Le criticità del testo: come rilevarle?

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

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

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

Un robot scolpisce come Canova

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

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

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

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

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

L’articolo pubblicato dalla rivista *Focus Junior*, sulla base della destinazione editoriale, dovrebbe risultare adeguato agli studenti della secondaria di primo grado⁵.

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

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

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

La Tabella 1 sintetizza la distribuzione delle informazioni esplicite, implicite inferibili⁶ ed enciclopediche non ricavabili direttamente dal testo. Il grafico non elenca tutte le informazioni riportate dal testo ma solo quelle più significative per esemplificare i processi inferenziali e le relazioni con il contesto extratestuale.

Tabella 1.

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

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

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

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

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

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

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

Il periodo presenta infatti:

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

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

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

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

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

3. **Inferenze** a partire dalle informazioni del testo. Nella frase appena citata *per mostrare al grande pubblico capolavori complessi da trasferire da un museo all'altro, o impossibili da esporre,*

capolavori complessi da trasferire acquista significato se viene associato a *gruppo scultoreo* inteso come una statua complessa e di grandi dimensioni e all'espressione *attraverso la tecnologia*. Il processo inferenziale permette di concludere che attraverso la tecnologia di Robotor è possibile mostrare al grande pubblico una copia perfetta di Amore e Psiche, il capolavoro del Canova complesso da trasferire. L'espressione: *impossibili da esporre* diventa chiara se viene associata a Giotto (accennato nel testo) e al fatto che ha dipinto cicli di affreschi che non possono essere spostati (informazione enciclopedica). *La multimedialità* diventa allora la risorsa che permette di mostrare le opere dell'artista al grande pubblico⁷.

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

5. Conoscenze enciclopediche che possono favorire la comprensione degli elementi impliciti: per capire fino in fondo il processo di lavorazione di Robotor appena richiamato, sarebbe molto utile conoscere quello del Canova che risulta sorprendentemente simile. Ciò consentirebbe anche di capire perché Robotor è partito dalla scansione del gesso e non dell'opera in marmo. Inoltre questo confronto getta una luce interessante sul primo enunciato del testo: *Ha impiegato 270 ore per riprodurre uno dei capolavori della storia dell'arte: Amore e Psiche, il gruppo scultoreo che Antonio Canova ha impiegato cinque anni a completare, nel 1793*. L'autore sembra mettere in evidenza che Robotor risulta superiore all'artista. Tuttavia possiamo interrogarci sul valore di questa maggiore efficienza⁸. La classe dovrebbe poi mettere a confronto il metodo di lavorazione di Robotor ricavato dal testo con quello del Canova appena scoperto. In questo modo diventerà molto più chiara anche la "filosofia" complessiva del *progetto Magister* che valorizza il processo di creazione dell'artista.

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

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

Attraverso una didattica inclusiva e la costruzione collettiva delle conoscenze, questa prima fase permette a tutta la classe di conseguire le stesse competenze a livello di

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

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

comprensione e di analisi del testo, in vista della stesura autonoma e diversificata dei riassunti individuali.

3. L'ARCHITETTURA DEL TESTO

3.1. *La fase della segmentazione del testo*

Dopo aver sciolto i nodi critici del testo, la nostra attenzione si è focalizzata sulla sua architettura formale, per analizzare la quale abbiamo adottato il modello della scuola di Basilea⁹ che segmenta il testo in **enunciati**, intesi come unità di base, insieme grammaticali e semantico - comunicative, e in **movimenti testuali** (MT)¹⁰ che racchiudono lo sviluppo unitario di ciascun nucleo tematico (Ferrari *et al.*, 2021: 33).

In questa fase il testo è stato segmentato in MT¹¹, sono stati individuati i rispettivi nuclei tematici e le relazioni di composizione tra i diversi MT ed è stata così delineata l'architettura complessiva del testo.

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

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

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

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

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

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

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

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

piccoli¹²; il testo espositivo e quello argomentativo mettono in scena anche concetti astratti e relazioni logiche e costringono il lettore a formarsi uno specifico schema mentale di quel testo.

3.2. Segmentare il testo in unità: il Movimento testuale

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

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

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

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

Tabella 2.

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

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

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

3.3. L'idea centrale: potenziare la competenza interrogativa

Più complesso è stato il compito successivo, quello cioè di individuare l'**idea centrale** corrispondente all'unità tematica del MT. La prima questione è di verificare *se e come* l'autore segnala un enunciato come semanticamente principale (che qui indichiamo come **frase regista**, Corno, 2019: 122)¹³. L'enunciato semanticamente principale o frase regista, cioè quello gerarchicamente superiore, potrebbe essere assente oppure potrebbe trovarsi in apertura, al centro o alla fine del MT; inoltre potrebbe essere più o meno evidenziato o etichettato. La difficoltà, già segnalata da Ferrari¹⁴, dipende dall'estrema variabilità con cui l'autore può organizzare la gerarchia interna al MT.

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

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

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

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

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

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

¹⁵ La domanda funge da perno del MT.

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

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

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

La strategia interrogativa è stata scelta non solo perché ha l'utilità pratica di aiutare gli studenti ad elaborare il riassunto in assenza del testo; ma è stata scelta anche come esercizio linguistico per aiutare a ricostruire la gerarchia dell'informazione¹⁷. Infatti la struttura interrogativa della frase mette a fuoco l'elemento sul quale verte la domanda e guida la risposta, organizzando tutti gli altri elementi in modo gerarchico. Questo procedimento permette di evidenziare con chiarezza la struttura del Movimento testuale.

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

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

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

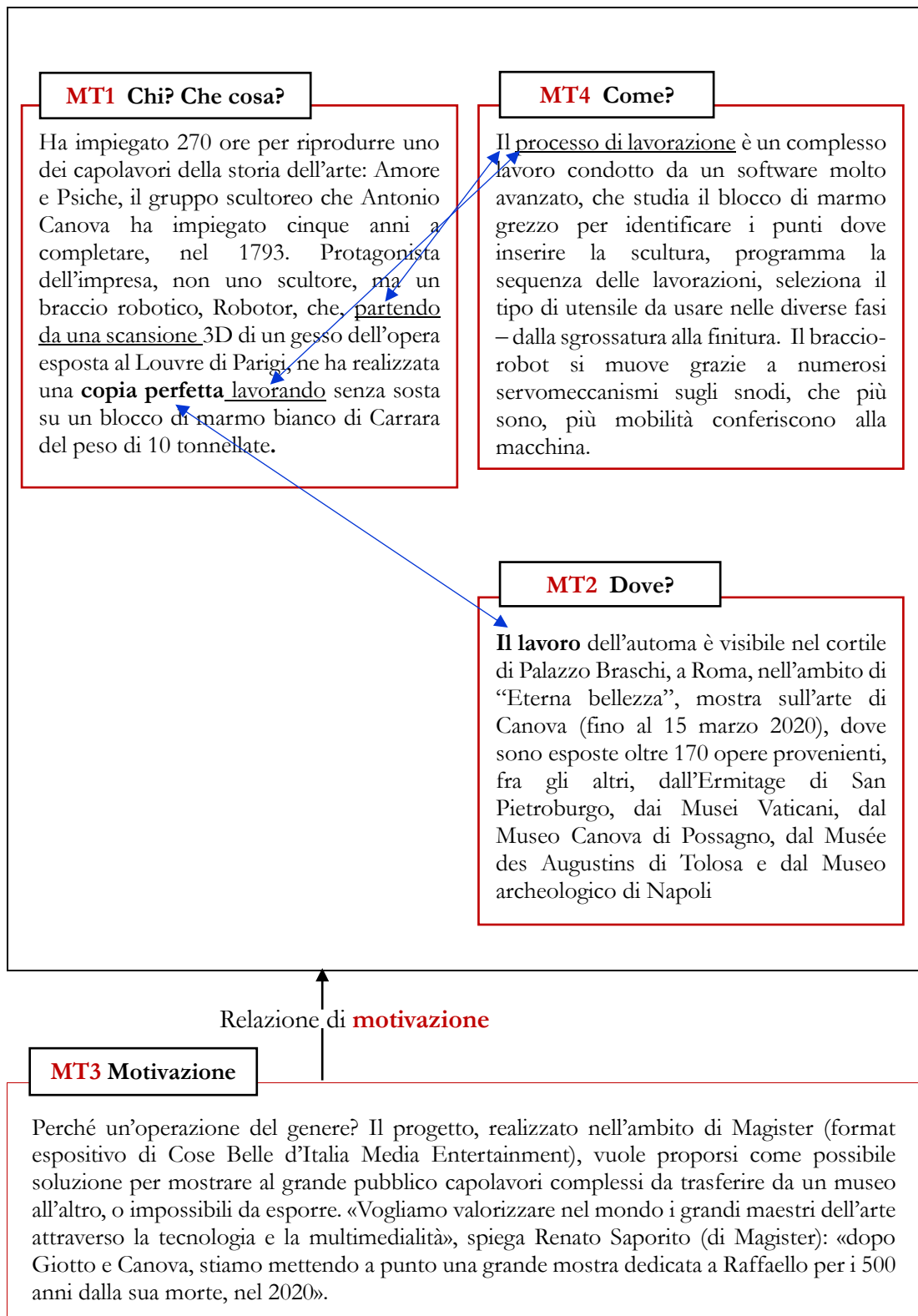
L'architettura complessiva del testo può essere ricostruita riflettendo sui seguenti aspetti: c'è un cambiamento nella composizione testuale? Quale funzione svolge il MT rispetto ai MT adiacenti? La funzione è segnalata da un connettivo?

Analizziamo il testo *Un robot scolpisce come Canova*.

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

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

Tabella 3.



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

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

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

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

In alcune classi è stato utilizzato anche un secondo testo, tratto da un libro di scuola primaria¹⁹, che riproduciamo di seguito e nel quale la corrispondenza tra criterio grafico e criterio tematico è risultata parziale²⁰.

Poveri e ricchi

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

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

Il testo presenta due capoversi; ma, applicando il criterio tematico²¹, sia il primo sia il secondo contengono due diversi elementi tematici che giustificano la suddivisione da noi proposta: MT1 (coincidente con il primo enunciato) crea la cornice, cioè richiama i successi di Roma nel Mediterraneo, all'interno della quale si sviluppa tutto il testo successivo, mentre MT2 presenta i contrasti tra ricchi e poveri. MT3 espone la proposta dei Gracchi, mentre invece MT4 la conseguenza di tale proposta.

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

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

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

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

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

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

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

Tabella 4.

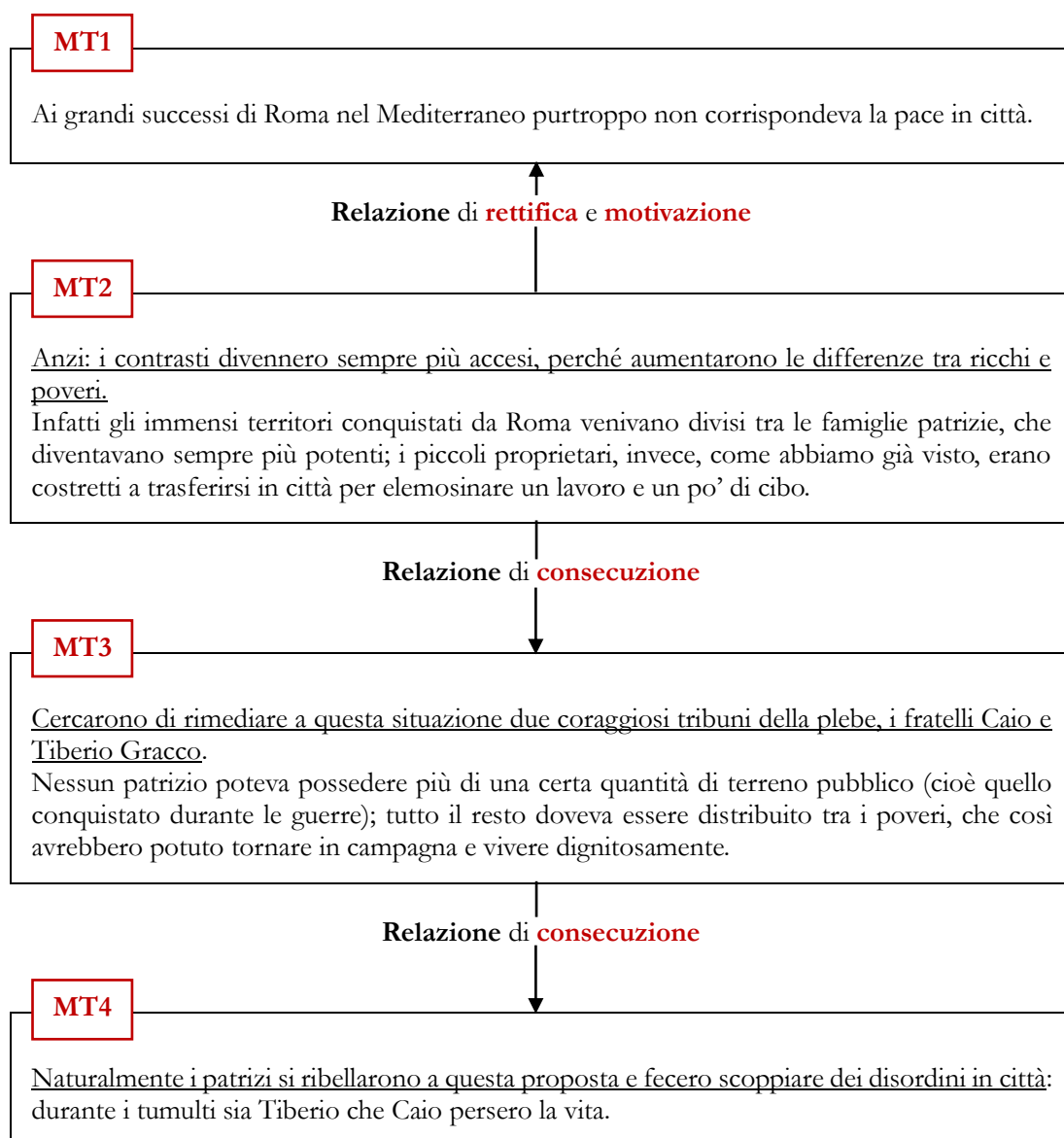
| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">MT1</p> <p>Assenza di pace a Roma Che cosa succede a Roma dopo le conquiste?</p> | <p>Ai grandi successi di Roma nel Mediterraneo purtroppo non corrispondeva la pace in città.</p> |
| <p style="text-align: center;">MT2</p> <p>Causa dei contrasti a Roma Perché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

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

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

Il testo *Poveri e ricchi* presenta una struttura logico-cronologica che descrive le relazioni di causa-effetto tra gli **eventi** e il grafico che lo rappresenta (Tabella 5) evidenzia tra i MT una prevalente relazione di consecuzione. Se osserviamo il verso delle frecce, MT2 è il movimento più importante perché dà avvio alla sequenza di consecuzione (MT3, MT4) e si connette ad MT1 in relazione di motivazione (freccia all'indietro). La comprensione di queste relazioni è essenziale per ricostruire lo schema logico del testo.

Tabella 5.



4. MOMENTI DI SCRITTURA DEL RIASSUNTO

4.1. Le fasi della scrittura

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

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

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

²³ Testo e osservazioni sono riportate al paragrafo 5.

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

4.2. Osservazioni sulle diverse fasi della produzione

Il riassunto per giustapposizione delle informazioni di primo piano ha evidenziato che cancellare tutte le informazioni di sfondo non permette di realizzare un riassunto coerente²⁴ e quindi, come hanno osservato gli stessi studenti, alcune unità di sfondo devono essere recuperate. L'attività ha reso gli studenti consapevoli che è possibile *selezionare* e *cancellare* parti del testo solo dopo aver costruito una rappresentazione complessiva e li ha obbligati a manipolare le strutture linguistiche di superficie.

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

Un discorso a parte merita il riassunto senza il testo, con le domande di ogni MT. Dopo aver superato tutte le tappe del percorso, agli studenti è stato chiesto di eseguire il riassunto senza il testo di partenza, costringendoli ad abbandonare il *copia e incolla* e le forme linguistiche originarie per una riformulazione più profonda e autonoma del testo. La classe è stata divisa in due gruppi: uno ha elaborato il riassunto in assenza del testo con le domande sottese ad ogni MT²⁵, l'altro di controllo ha eseguito il riassunto solo con il testo di partenza.

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

T1 (con il testo)

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

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

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

Commento: lo studente di classe seconda

- segue l'ordine del testo originario, anche se nello schema proposto (Tabella 4) MT2 e MT4 erano accorpati;
- non lega le informazioni con alcun connettivo;
- mostra una forte dipendenza dalle forme linguistiche del testo;

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

²⁵ Le domande sono riportate in rosso nella Tabella 2.

- quando spiega la motivazione dell’operazione e del progetto fa un’inferenza pertinente (*esporre l’opera in più musei.*) che nel testo rimane molto implicita (*per mostrare al grande pubblico*) anche se può essere confermata da altre informazioni sul progetto *Magister*.

T2 (con il testo)

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

Commento: lo studente di classe seconda

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

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

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

T3 (senza il testo)

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

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

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

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

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

Commento:

- rispondendo alla domanda *Perché un’operazione del genere?* lo studente ricorre all’uso di un incapsulatore (*l’intento di questo progetto...*);
- sono riportate entrambe le motivazioni del progetto (soluzione al problema del trasferimento delle opere e valorizzazione dei grandi maestri che condensa il contenuto del discorso diretto);
- MT1 e MT4 sono uniti in un unico blocco informativo (dalla scansione 3D del MT1 alle altre operazioni riportate in MT4);
- le parole sottolineate sono espressioni adeguate al registro e alla competenza dello studente.

T4 (senza testo)

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

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

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

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

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

Commento:

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

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

5. BILANCIO FINALE DELL'ATTIVITÀ

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

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

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

Giovani a vita: cavalieri erranti in cerca di guai

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

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

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

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

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

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

Primo riassunto (studente di terza classe)

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

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

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

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

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

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

Commento:

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

Secondo riassunto (a fine percorso dello stesso studente)

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

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

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

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

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

Commento:

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

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

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

6. CONCLUSIONI

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

In particolare evidenziamo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- segnalare il **distanziamento dal testo** con la creazione di una cornice, inserendo espressioni come *l'autore informa che ...*, ecc (come è stato tentato in una classe);
- lavorare sulla **selezione delle informazioni** riducendo progressivamente il numero di parole **del** riassunto;
- spostare il **centro deittico** (*l'hic et nunc*) dell'autore del testo verso quello dell'autore del riassunto (o del lettore), modificando i riferimenti anaforici e i tempi verbali²⁸;
- modificare l'**ordine di presentazione** dei movimenti testuali portando in primo piano elementi di sfondo; nel caso di *Robotor* si può passare dal *focus* sul lavoro dell'automa a quello sul progetto *Magister*; quest'ultimo intervento rientra nella più vasta categoria **del riassunto con cambio di taglio** che, facendo leva sugli aspetti pragmatici della comunicazione, costituisce un esercizio di scrittura con grandi potenzialità didattiche²⁹.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2015), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- Bruni F., Raso T. (2002), *Manuale dell'italiano professionale*, Zanichelli, Bologna.
- Cisotto L. (2002), *Il pensiero nei territori del testo. Percorsi di didattica modulare di Lingua Italiana*, Cleup, Padova.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare*, Pearson, Milano-Torino.
- Corno D. (1999), *La scrittura*, Rubbettino editore, Catanzaro.
- Ferrari A. (2012), *Tipi di frase e ordine delle parole*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto*, Carocci, Roma.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Laterza, Bari.

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

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

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

IL RIASSUNTO AL BIENNIO

Walter Paschetto¹

1. INTRODUZIONE

Questo articolo illustra il percorso didattico sul riassunto svolto nell'anno scolastico 2020-2021 in una classe seconda di un liceo linguistico della città di Padova.

Il percorso si può adattare a varie classi di biennio della scuola secondaria di secondo grado. Nel suo complesso è stato progettato, scritto e discusso dal gruppo di lavoro costituito da Paola Marinetto, Paola Iannacci, Augusto Campagnolo e dallo scrivente.

Il modello teorico di riferimento è quello elaborato da Angela Ferrari².

Il percorso nasce per rispondere a questi problemi didattici:

- Come sostenere e aiutare la comprensione degli studenti? (prima fase necessaria prima della scrittura di un riassunto).
- Come dividere in parti un testo? (per poter lavorare su parti più brevi e quindi alleggerire lo sforzo cognitivo degli studenti).
- Come scegliere le informazioni principali di un testo?
- Come scrivere il riassunto? (Da dove partire? Come collegare le varie frasi? Come generalizzare concetti collegati? Come esplicitare un ragionamento implicito nel testo? Come rivedere il testo scritto?).

Il percorso è stato realizzato in 4 fasi, divise in lezioni settimanali di due ore, per un totale di circa 26 ore complessive. La prima fase è stata dedicata alla comprensione del testo di partenza; la seconda fase è stata dedicata allo sviluppo dei concetti di *Enunciato* e *Unità Informativa* e alla prima divisione del testo in Enunciati; la terza fase è stata dedicata allo sviluppo del concetto di *Movimento Testuale*, alla divisione del testo in Movimenti Testuali e all'individuazione della frase topica/tematica; la quarta fase alle relazioni logiche tra Enunciati.

Una parte del percorso (dal novembre 2020 in poi) si è svolta in “DAD” in videoconferenza con la classe per il sopraggiungere del *lockdown*. Questa seconda parte “a distanza” si è svolta in questo modo:

- “lezione” teorica dell’insegnante in videoconferenza;
- esercizi da svolgere a casa da inserire in un *forum* condiviso e visibile a tutti nella piattaforma “Moodle”;
- correzione degli esercizi – e dei riassunti – con discussione la settimana successiva in videoconferenza.

I testi utilizzati sono stati tre: un primo testo intitolato “*Giovani a vita: cavalieri erranti in cerca di gua?*” che presenta la vita dei giovani delle casate aristocratiche durante il Medioevo. Il secondo testo, “*Un robot che scolpisce come Canova*”, è un articolo di un giornale per ragazzi

¹ Gisel Veneto.

² Ferrari (2017²).

su un'innovazione tecnologica applicata all'arte. Il terzo testo, intitolato “*La Foresta: orizzonte inquietante del mondo medioevale*”, spiega il cambiamento di ruolo della foresta dall'Alto al Basso Medioevo.

Il primo testo è stato utilizzato solo a scopi “diagnostici”; il secondo, più facile, è stato propedeutico al terzo, considerato il più adatto alla scolarità degli studenti e analizzato/lavorato a fondo. Qui si prenderà in esame il lavoro effettuato sul primo e sul terzo testo.

L'obiettivo che si proponeva questo percorso era di dare agli studenti una guida per le operazioni di riassunto: scegliere le informazioni principali, capire con quale logica le varie parti e le varie informazioni del testo fossero legate tra loro, cercare di restituire il testo di partenza ristrutturandolo, evitando la procedura del “copia-incolla” (che è molto usuale tra gli studenti, come vedremo sotto).

2. IL PERCORSO DIDATTICO

2.1. *La Classe*

La classe in cui si è svolta l'esercitazione era una seconda di un Liceo Linguistico di Padova, di livello medio, costituita da 27 ragazzi.

2.2. *L'anno scolastico*

Il percorso si è svolto durante l'anno scolastico 2020/2021 e una parte di esso (da novembre in poi) si è svolto in DAD (Didattica a distanza) a causa del *lockdown* nazionale imposto dal diffondersi della pandemia di Coronavirus. Questo ha provocato un cambiamento nel modo di lavorare degli studenti (che nel progetto iniziale avrebbero dovuto fare molte attività laboratoriali e lavori di gruppo): essi hanno dovuto svolgere molte ore *on line* e in videolezione. Ci sono state lezioni frontali a video, materiali da studiare (per la parte teorica), correzioni individuali dell'insegnante sugli scritti degli studenti, discussioni in grande gruppo (in video sulla piattaforma *Zoom*).

2.3. *La prova iniziale e le strategie di lavoro degli studenti*

Dopo aver annunciato alla classe che avremmo lavorato sul riassunto e spiegato le ragioni per le quali era importante saper scrivere un buon riassunto di un testo informativo e argomentativo (perché sono le tipologie di testi più frequenti nella scuola secondaria e la competenza di sintesi è fondamentale per scrivere tesine e per le abilità di studio), un giorno di ottobre (eravamo ancora in presenza) ho dato alla classe il testo riprodotto sotto e ho chiesto di farne un riassunto, senza indicazioni di nessun tipo, con un'ora di tempo a disposizione.

Gli studenti erano invitati, quindi, a scrivere un riassunto utilizzando le competenze di cui disponevano “spontaneamente” (fatte salve le competenze acquisite alla secondaria di primo grado, dal momento che l'anno precedente non avevano lavorato sul riassunto). Il lavoro iniziale avrebbe costituito la base di partenza del percorso e la valutazione complessiva delle loro competenze iniziali.

Testo 1. Giovani a vita: cavalieri erranti in cerca di guai

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

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

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

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

da Cantarella E., Guidorizzi G., *La cultura nella storia*, Einaudi scuola, Torino, 2000.

Parole: 413

Tipo di testo: informativo/argomentativo

Argomento: storia medioevale

Indice Gulpease: **47** (adeguato per un biennio di scuola superiore)

La prima domanda che mi sono posto come insegnante di fronte a questo testo è stata: quali sono le difficoltà di comprensione che può presentare per uno studente di secondo anno di scuola secondaria di secondo grado?

Per rispondere, dobbiamo analizzare il testo. In esso ci sono tre nuclei tematici forti (segnalati anche dalle numerose anafore), qui messi in evidenza dalla grafica:

1. i “giovani” nel Medioevo, in senso sociologico più che anagrafico (nucleo segnalato con il sottolineato nel testo sopra);
2. il “patrimonio”, legato all’eredità di famiglia e alle regole che lo preservavano (nucleo segnalato con il **grassetto** nel testo sopra);
3. i “disordini/guai” e le tensioni sociali (risse, ribellioni, infrazioni della legge) causati dai giovani aristocratici (nucleo segnalato con il *corsivo* nel testo sopra).

In che modo questi tre concetti fondamentali del testo sono legati tra loro? Per capirlo, possiamo individuare i connettivi (segnalati in maiuscoletto nel testo sopra riportato), ma soprattutto risulteranno utili le analisi che faremo durante il lavoro sul testo. Capire bene i rapporti logici che queste parole o gruppi di parole istituiscono tra le varie parti del testo è una competenza fondamentale per comprendere il testo nelle sue sfumature.

Riusciranno gli studenti a cogliere queste complessità del testo e restituirle fedelmente nei loro riassunti?

Dopo aver dato il testo in fotocopia a ciascuno studente, ho dato loro la semplice consegna: “*Riassumi il testo in 1 ora di tempo*”.

Alla fine dell'ora ho ritirato i fogli e ho dato appuntamento ai ragazzi alla settimana successiva per le riflessioni su quanto fatto. Durante la settimana ho letto e analizzato tutti i loro scritti.

Queste sono state le considerazioni generali che ho tratto e che ho discusso assieme a loro la settimana dopo, partendo dalla domanda “che cosa fanno gli studenti in genere quando sono di fronte a una consegna scolastica che gli chiede di riassumere un testo?”. Dall'analisi dei riassunti emergono tre tipologie di testi:

1. testi che si affidano quasi esclusivamente all'operazione di “cancellazione” delle informazioni non ritenute importanti nel testo di partenza, fanno un “copia e incolla” del testo originale, “attaccando” le varie parti del testo un po' “a caso” e senza uso di connettivi, generando grossi problemi di coerenza generale del testo. (Tipologia molto frequente: il 50% dei riassunti della classe);
2. testi che si affidano quasi esclusivamente all'operazione di “cancellazione” delle informazioni non ritenute importanti del testo di partenza, ma “uniscono” le varie parti del testo in modo abbastanza coerente (dimostrando una buona competenza testuale). (Tipologia abbastanza frequente: il 35% dei riassunti della classe);
3. Testi che rielaborano il testo originale e ne usano delle parti, ma si staccano da esso quando serve per fare generalizzazioni e riscritture originali. (Tipologia rara: il 15% dei riassunti della classe).

Riporto sotto tre riassunti degli studenti, esemplificativi di queste tre “tipologie”:

Tipologia 1:

Testi che si affidano quasi esclusivamente all'operazione di “cancellazione” delle informazioni non ritenute importanti dimostrando di aver frainteso molte parti del testo originale.

Riassunto dello studente n. 1: le parti su sfondo grigio sono quelle prese letteralmente dal testo originale:

Riassunto dello studente n. 1

Questa vicenda è situata nel XI e XIII. Dove i giovani (juvenes) erano un elemento di disturbo. Coloro che venivano chiamati “juvenes” erano i secondogeniti delle casate aristocratiche, le regole non partecipavano alla successione paterna. Per non diminuire la potenza della famiglia, la regola voleva, che questo patrimonio non venisse diviso, ma tutto al primogenito. I “giovani” godevano di privilegi dovuti alla nascita aristocratica, durante i quali, come i primogeniti, ricevevano un'educazione volta a farli cavagliere. Quando raggiungevano l'età idonea, lasciavano la casa per imparare a combattere e girovagavano di terra in terra, sotto la guida di un cavagliere. Terminato il tirocinio, essi venivano lasciati soli, forniti dell'armatura e dell'arte di sopravvivere.

Da quel momento in poi dovevano procurarsi da vivere, facendo tornei o sperando di essere inseriti in una truppa che andava in guerra.

I “giovani” si riunivano in bande sotto la guida di un capo.

Questi gruppi erano motivi di tensioni sociali, in cui si univano personaggi di ogni risma.

Là dove una compagnia di “giovani” si creavano problemi e problemi di ogni tipo.

In questo testo è di gran lunga prevalente la strategia del copia/incolla: 142 parole su 176 sono del testo originale: ben l' 81%. Il riassunto è formalmente molto scorretto (si vedano: *le regole non partecipavano alla successione; i giovani godevano di privilegi dovuti alla nascita aristocratica, durante i quali...; cavaliere*) ma soprattutto mostra una grande difficoltà di comprensione del testo originale (si veda l'attribuzione ai “giovani” di un generico *elemento di disturbo*); inoltre non viene sottolineata la pericolosità sociale di questi “cavalieri erranti”; non viene sottolineata la differenza tra i figli primogeniti delle casate aristocratiche e gli altri figli (costretti a sopravvivere senza ereditare nulla del patrimonio paterno). È evidente la difficoltà di connettere tra loro gli enunciati e i paragrafi del testo: si veda nel paragrafo iniziale *le regole non partecipavano alla successione paterna. Per non diminuire la potenza della famiglia...; sperando di essere inseriti in una truppa che andava in guerra. I “giovani” si riunivano in bande sotto la guida di un capo.*

Tipologia 2:

Testi che si affidano quasi esclusivamente all'operazione di “cancellazione” delle informazioni non ritenute importanti e fanno un “copia e incolla” del testo originale, però (a differenza della Tipologia n.1) “uniscono” le varie parti del testo in modo coerente.

Riassunto dello studente n. 2: le parti su sfondo grigio sono quelle prese letteralmente dal testo originale:

Riassunto dello studente n. 2

Nei secoli XI-XII i “giovani” erano un elemento di disturbo sociale.

Coloro che venivano definiti iuvenes, erano i secondogeniti delle casate aristocratiche, che non partecipavano alla successione paterna.

La regola voleva che il patrimonio non venisse diviso tra i vari figli, ma spettasse tutto al primogenito.

I “giovani” godevano dei privilegi dovuti alla nascita aristocratica, ricevevano un'educazione volta a fare di loro dei cavalieri.

Quando raggiungevano l'età idonea lasciavano casa per imparare a combattere sotto la guida di un cavaliere adulto.

Terminato il tirocinio, venivano lasciati soli. **Successivamente** essi dovevano procurarsi da vivere da soli, partecipando a tornei, e venivano ingaggiati per combattere nelle guerre.

I “giovani” usavano riunirsi nelle bande sotto la guida di un capo, che si preoccupava di organizzare la partecipazione ai tornei e di procurare gli ingaggi per tutti i membri del gruppo.

E questi gruppi erano spesso motivo di tensioni sociali.

Anche in questo testo si vede all'opera la strategia del copia/incolla: tutte le 146 parole sono del testo originale. Il riassunto è formalmente abbastanza corretto, le varie parti del testo sono “attaccate” in modo abbastanza coerente (dimostrando una buona competenza testuale) riuscendo a mantenere tutta la progressione tematica a tema costante: “i giovani”; quasi tutti i connettivi sono però tralasciati (tranne *successivamente*), sintomo di un'incapacità di ristrutturazione personale del testo. Per fare il riassunto si ricorre esclusivamente alla

strategia della cancellazione di parti del testo originale.

Tipologia 3:

Testi che partono dal testo originale, ne usano delle parti ma si staccano da esso quando serve per fare generalizzazioni e riscritture originali.

Riassunto di uno studente n.3: le parti su sfondo grigio sono quelle prese letteralmente dal testo originale.

Riassunto dello studente n. 3

Nei secoli XI-XII i cosiddetti “giovani” erano un forte elemento di disturbo sociale.

Questi erano i secondogeniti e tutti i figli ulteriori.

Per non diminuire la potenza della famiglia, l'eredità di essa spettava tutta al primogenito.

I “giovani” erano pari ai primogeniti solo nei primi anni della loro esistenza **dove** l'educazione per divenire cavalieri era uguale [alla pari].

Quando raggiungevano l'età idonea lasciavano la propria casa per imparare a sopravvivere da soli in natura.

Mentre questo periodo di vagabondaggio per i primogeniti era di transito, per i “giovani” durava tutta la vita.

I primogeniti tornavano al castello mentre i “giovani” lasciati a loro stessi si dividevano in bande formando tornei dove chi vinceva portava a casa gli ingaggi per tutti i membri del gruppo.

Nella compagnia degli, ormai, cavalieri adulti bravate e problemi erano all'ordine del giorno, creando così disturbi alla società.

In quest'ultimo testo la strategia del Copia/Incolla è più limitata: solo 80 parole su 143 sono del testo originale: il 56%. Il riassunto è abbastanza corretto formalmente, ed è evidente il tentativo di allontanarsi dal testo di partenza; **in grassetto** e **sottolineati** sono segnalati i molti connettivi usati; le cancellazioni sono abbastanza accurate. Ci sono alcuni errori espressivi e qualche errore di comprensione: *per imparare a sopravvivere da soli in natura*: non si tratta di sopravvivenza con altri animali “in natura”; *nella compagnia degli, ormai, cavalieri adulti*: questi cavalieri rimanevano giovani – da qui il titolo – (anche se avevano imparato a sopravvivere da soli, senza l'aiuto della famiglia); *si dividevano in bande*: questa espressione sembra alludere a un'aggregazione spontanea dei cavalieri, quando nel testo è sottolineata la dura necessità di vita che li spingeva a sottomettersi a un capo.

“Il patrimonio” viene correttamente indicato come *eredità*.

Sono presenti i tre nuclei centrali del testo (“Juvenes” in senso sociologico, “patrimonio” e “disturbo sociale”) ben collegati tra loro.

Poiché le tipologie n. 1 e n. 2 sono di gran lunga le più frequenti (23 riassunti su 27 – l'85 % circa – presentano queste medesime caratteristiche e modalità di scrittura), il percorso sul riassunto è stato il tentativo di avviare gli studenti verso una scrittura di sintesi intesa invece come decisa e profonda rielaborazione del testo di partenza, dopo che si è elaborato nella mente lo “schema generale” con le *macrostrutture* del testo.

2.4. Fase 1: Comprensione del testo

A questo punto è iniziato il lavoro vero e proprio sui testi.

Il primo testo proposto presenta un'innovazione tecnologica applicata all'arte. È un

articolo di giornale pubblicato nella rivista *Focus Junior*.

L'analisi del testo secondo l'indice di *Gulpease* gli attribuisce un valore di 43 (testo di media difficoltà dal punto di vista lessicale e sintattico per uno studente del biennio): le difficoltà maggiori sono dovute alle catene anaforiche (talvolta di non facile ricostruzione) e ad alcune conoscenze enciclopediche sul mondo dell'arte e sul processo di creazione di una scultura che possono non essere note ad uno studente del biennio.

Il testo è servito come introduzione all'attività successiva, svolta sul testo "*Foresta, orizzonte inquietante del mondo medioevale*".

Si tratta di un testo informativo, preso da un manuale di storia, che ha come sfondo la storia medioevale (parte del curriculum di seconda superiore) con una decisa sottolineatura delle differenze tra i due grandi periodi dell'Alto e del Basso Medioevo.

Testo 2. La foresta: orizzonte inquietante del mondo medioevale

1 Per l'uomo dell'Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente, che
domina quasi ovunque il suo orizzonte. In un'Europa ancora quasi spopolata, i
villaggi circondati dai campi coltivati appaiono come isole immerse in un mare
di boschi e foreste. Ancora dopo il Mille, per esempio, gran parte della pianura
5 padana, il luogo dove si sarebbe sviluppata una delle forme di agricoltura più
progredite d'Europa, è una landa coperta di boschi e paludi.

La foresta è un luogo che può celare minacce reali o fantastiche: innanzitutto il
lupo, l'animale più emblematico dei pericoli della foresta, nonché il protagonista
di innumerevoli storie e leggende; poi ci sono gli esseri che l'immaginario
10 medioevale ha ereditato dal passato germanico e celtico, elfi, fate, gnomi, draghi,
creature che hanno nella foresta il loro terreno di elezione.

Le minacce non provengono tuttavia solo dal mondo dei non umani. La foresta
è anche uno spazio abitato da un'umanità marginale e sfuggente, è il rifugio dei
fuorilegge di ogni risma; basti pensare a quella che è forse la più celebre delle
15 foreste medievali, quella inglese di Sherwood, regno di Robin Hood. Ma
proprio l'ambigua figura di Robin Hood offre un altro aspetto della questione:
la foresta come luogo di libertà, scelto per sfuggire all'oppressione dei signori e
dei loro sgherri, alle gerarchie del potere monarchico e feudale, dove è possibile
sperimentare forme di società diverse, come quella appunto dei liberi e uguali
20 "allegri compagni di Sherwood". La foresta può quindi anche essere la sede di
un'utopia.

Il fatto che la foresta sia considerata come il contraltare del mondo
"umanizzato" non ha quindi solo una connotazione negativa. La foresta non è
infatti popolata solo da fuorilegge e briganti ma anche da eremiti. Per molti
25 spiriti inquieti alla ricerca di Dio, nel Medioevo europeo la foresta prende il
posto del deserto dei primi secoli del cristianesimo. Anche gli eremiti infatti
sono in fondo una categoria ambigua di "irregolari", oggetto di venerazione ma
anche di un certo sospetto da parte soprattutto delle istituzioni ecclesiastiche.

Ma è poi giusto contrapporre così nettamente la foresta allo spazio umanizzato?
30 Non dobbiamo infatti dimenticare che essa è anche una grande, indispensabile
risorsa economica. Il grande storico Jacques Le Goff ha definito quella del
Basso Medioevo come "una civiltà del legno" e quindi un mondo
necessariamente legato al bosco e alla foresta.

Il legno è la principale materia prima non solo per gli attrezzi del contadino e
35 dell'artigiano, ma anche per la costruzione di case. Il legno è soprattutto una
fondamentale fonte energetica, consumato direttamente o sotto forma di
carbone di legna – il carbonaio è un altro abitante tipico della foresta –, esso
riscalda le abitazioni, permette la cottura dei cibi ed è un complemento
indispensabile in moltissime attività. La metallurgia, la produzione di oggetti di

40 vetro, di mattoni e di tegole, certe fasi delle lavorazioni tessili richiedono il consumo di grandi quantità di legna. Per questa ragione, ben presto l'uomo del Medioevo anziché difendersi dalle minacce che si celano nella foresta dovrà pensare a difenderla.

Per cominciare si è deciso di partire da un lavoro di comprensione approfondita del testo di partenza (senza una comprensione profonda, crediamo che un riassunto non possa risultare adeguato). Dopo aver consegnato a tutti il testo, l'abbiamo letto in classe e siamo partiti da una discussione collettiva sulle sue difficoltà.

La consegna è stata: “*Discutete tra voi e poi riportate alla classe quali sono, secondo voi, le difficoltà di comprensione del testo; prendete appunti personali da riordinare in seguito*”.

Le parti problematiche segnalate dagli studenti nella discussione in classe sono state:

- nella *pianura padana si sarebbe sviluppata una delle forme di agricoltura più progredite d'Europa*, (riga 5): con l'uso del condizionale cosa vuole esprimere l'autore? (il problema è dato dal salto temporale e da un implicito del testo veicolato da una forma verbale);
- che cosa significa *terreno di elezione* (riga 11)? (Si tratta di una difficoltà lessicale);
- perché la figura di Robin Hood è definita *ambigua* (riga 16): (si fa riferimento a conoscenze enciclopediche sulla figura storica di Robin Hood e sul mondo medioevale non scontate per uno studente di oggi).

Ho chiesto agli studenti, quindi, di rispondere a un questionario (allegato 1) che avrei messo loro a disposizione in una piattaforma in rete (*Moodle*) e ho chiesto loro di pubblicare le risposte nella piattaforma. Ho spiegato che il Questionario andava inteso non come prova di comprensione, ma come mezzo per tornare con attenzione sul testo letto e ragionare su tutti i suoi significati particolari. Solo in questo modo era possibile poi scrivere un riassunto che fosse preciso e fedele. Nell'incontro successivo abbiamo discusso le scelte in classe e ragionato sulle domande più difficili.

L'uso del questionario ha messo in luce ulteriori punti critici che gli studenti non avevano individuato autonomamente, come è risultato dalla discussione successiva.

Alcuni studenti non riuscivano a cogliere la “voce” dell'autore del testo e a collegare il valore del condizionale passato *si sarebbe sviluppata* – riga 5 (vedi domanda n. 4); gli studenti più deboli hanno fatto fatica a rispondere alla domanda sugli *eremiti* (la domanda n. 13 chiedeva una spiegazione sulla “irregolarità” di essi); alcuni studenti erano dubbiosi circa la tipologia da assegnare al testo (espositivo o argomentativo? – domanda n. 18).

Ho cercato di risolvere dubbi, aggiungere spiegazioni, dare risposte, e ho fatto notare queste difficoltà ulteriori rispetto a quelle segnalate dagli studenti:

1. Ci sono frequenti frasi introdotte da una negazione poi smentita o rettificata attraverso nessi correlativi formati da avverbio e congiunzione avversativa come *non solo ... ma anche* che contrassegnano la volontà di dare maggior rilievo o mettere a fuoco la seconda parte del periodo (*Le minacce non provengono tuttavia solo ... ma.../ La foresta non è infatti popolata solo da fuorilegge e briganti ma anche ... / gli eremiti infatti sono in fondo una categoria ambigua... ma anche di un certo sospetto/ Il legno è la principale materia prima non solo per... ma anche per ...*).
2. Alla riga 12 la doppia negazione (*non provengono, non umani*) crea difficoltà e va positivizzata ricorrendo a forme più esplicite → *non umani* = creature immaginarie, fantastiche, animali.
3. Il titolo introduce il problema: perché la foresta costituisce un orizzonte inquietante nel mondo medievale? Il testo, nel primo capoverso, parafrasa il titolo (*presenza incombente che domina ... il suo orizzonte*) e introduce il panorama europeo e italiano. In seguito

presenta la tesi con un primo argomento generalizzante: è inquietante perché nasconde minacce reali e fantastiche.

Seguono gli argomenti – esemplificazioni: *il lupo, i fuorilegge di ogni risma* → minacce reali, *gli esseri immaginari* → minacce fantastiche.

4. Nella seconda parte del testo c'è un'aggiunta (la foresta è una risorsa economica perché fornisce il legno) alla tesi della prima parte nella quale si affermava che la foresta era un luogo inquietante, minaccioso.
5. Nell'ultimo periodo si riprende la tesi iniziale (paura della foresta) ma la si modifica radicalmente alla luce delle ultime informazioni aggiunte (risorsa economica) sostituendola con una nuova tesi (difesa della foresta).

2.5. Fase 2: Le Unità del testo: gli Enunciati e le Unità Informative

Per il sopraggiungere del *lockdown*, da questo momento in poi tutte le attività sono state svolte “a distanza” (in DAD): tramite la piattaforma *Zoom* per le videolezioni e tramite la piattaforma *Moodle* per scambiare i materiali con gli studenti (testi su cui lavorare, testi teorici da studiare, esercizi da fare, correzioni dell'insegnante).

La proposta didattica a questo punto era centrata sulla suddivisione del testo in unità intermedie (gli *Enunciati*); poi sulla divisione degli Enunciati in *Unità Informative*; poi sul riconoscimento delle *Unità Informative di Primo Piano* e delle *Unità Informative di Sfondo*.

Per questo si è ricorso a delle lezioni sul concetto di Enunciato, Unità Informativa e Unità Informativa di Primo Piano e Unità Informativa di Sfondo con la messa a disposizione degli studenti di materiali, tabelle riassuntive e griglie con classificazioni che potessero essere di supporto cognitivo.

Il testo *Foresta, orizzonte inquietante del mondo medioevale* è stato quindi presentato agli studenti per la divisione. Vi è stata qualche difficoltà davanti ai due punti come confine di Enunciato (ad esempio dalla riga 15 in poi: *Ma proprio l'ambigua figura di Robin Hood offre un altro aspetto della questione: la foresta come luogo di libertà, scelto per sfuggire all'oppressione dei signori e dei loro sgherri, alle gerarchie del potere monarchico e feudale, dove è possibile sperimentare forme di società diverse, come quella appunto dei liberi e uguali “allegri compagni di Sherwood*. In questo caso, infatti, è necessario ricorrere a criteri di tipo semantico) mentre punto fermo, punto interrogativo e punto e virgola non hanno creato problemi agli studenti.

In seguito, all'interno di ciascun Enunciato, è stato chiesto di individuare che cosa risultasse essere in primo piano e che cosa sullo sfondo, utilizzando l'esercizio che segue. Si è fatta tale scelta per consentire agli studenti di avvicinarsi ai nuovi concetti di tipo comunicativo senza trovare ostacoli insormontabili.

Esercizio: individuare le unità informative; individuare le unità informative di primo piano

Negli enunciati che seguono, che ti forniamo separatamente, individua le unità informative, segnalandole con una barra (/).

Indica poi quali unità informative pensi si potrebbero cancellare in un riassunto, perché, secondo le indicazioni date dalla lingua, sono poste in secondo piano. Spiega il motivo delle tue scelte.

1. Per l'uomo dell'Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente, che domina quasi ovunque il suo orizzonte.
2. In un'Europa ancora quasi spopolata, i villaggi, circondati dai campi coltivati, appaiono come isole immerse in un mare di boschi e foreste.

3. Le minacce non provengono tuttavia solo dal mondo dei non umani.
4. Il legno è soprattutto una fondamentale fonte energetica, consumato direttamente o sotto forma di carbone di legna – il carbonaio è un altro abitante tipico della foresta –, esso riscalda le abitazioni, permette la cottura dei cibi ed è un complemento indispensabile in moltissime attività.
5. innanzitutto il lupo, l'animale più emblematico dei pericoli della foresta, nonché il protagonista di innumerevoli storie e leggende.
6. La foresta può quindi anche essere la sede di un'utopia.

Era il primo passo di un lavoro che portava a mettere a fuoco le partizioni del testo utili alla sua comprensione, ma anche utili per giungere alle operazioni di sintesi. Già a livello di Enunciato, infatti, possiamo individuare una gerarchia, in quanto le Unità Informative che lo compongono si collocano in primo piano (formando il nucleo dell'enunciato) o sullo sfondo, a più di un livello (se le unità di sfondo sono più d'una, anche al loro interno è possibile individuare una gerarchia).

C'è stata poi la correzione in videoconferenza con la classe (2 ore) condividendo la “soluzione” e discutendo con gli studenti tutti i problemi e gli errori più comuni che avevo trovato.

Nonostante questi concetti non siano semplici, ho trovato negli studenti, dopo qualche perplessità iniziale che mi aspettavo, una buona risposta e una buona capacità generale di capire sia il concetto di Enunciato (molto spesso gli studenti si basavano su criteri sintattici per individuare gli enunciati – che coincidevano spesso con la frase complessa –) sia il concetto di Unità Informativa. Per ragionare sulla gerarchia interna agli Enunciati anche qui ricorrevano spesso a criteri sintattici: la subordinata in genere veicola Unità Informative di Sfondo³.

La correzione dei loro esercizi è stata abbastanza semplice e, a parte qualche dubbio, quasi tutti hanno risposto bene alle mie sollecitazioni.

In seguito abbiamo ricopiato solo le Unità Informative di Primo Piano e le abbiamo trascritte una dopo l'altra per vedere se questo bastasse a ottenere un testo coerente e un “riassunto” accettabile del testo di partenza. Non è stato così.

Era una prima acquisizione di tipo metacognitivo: gli studenti hanno intuito che anche a livello di Enunciato è possibile individuare una gerarchia, ma anche che tale gerarchia risulta troppo “parziale”, e che, quindi, è necessario lavorare ancora sulla macrostruttura del testo.

A questo punto ho inserito due lezioni sul concetto di “progressione tematica” e fatto vedere alla classe come, legando tra loro le Unità Informative di Primo Piano, si ottenessero a volte delle progressioni tematiche coerenti (a tema costante o con progressione lineare: tema-rema, tema-rema) e a volte, invece il testo risultasse avere dei “buchi” informativi, ad esempio nella parte *Ma proprio l'ambigua figura di Robin Hood offre un altro aspetto della questione, la foresta come luogo di libertà. La foresta può quindi anche essere la sede di un'utopia* che va spiegata e allargata perché mantenga chiarezza e coerenza con il resto del testo.

Abbiamo avuto quindi la necessità di aggiungere i concetti di *Movimento Testuale* e di *Frase Tematica/Idea Centrale*.

³ I criteri per trovare le soluzioni si basano sugli aspetti di punteggiatura, posizione, sintassi, obiettivi comunicativi del testo. Discutendo questi punti, si è ragionato con la classe in primo luogo sulla funzione della virgola; poi sul rapporto tra punteggiatura, sintassi e posizione (n particolare per quanto riguarda la sintassi); sulla diversità di significato tra relativa attributiva e predicativa; sull'inciso (che non partecipa alla progressione dell'informazione) e sull'importanza delle unità informative in posizione iniziale, come, ad esempio *Per l'uomo del Medioevo*.

2.6. Fase 3: I Movimenti Testuali e l'Idea Centrale

Introdotti, quindi, i concetti di Movimento Testuale e Idea Centrale sono passati a fare lavorare gli studenti sul nostro testo.

Alla fine di due ore di discussione abbiamo trovato che il testo si componeva di otto Movimenti Testuali.

Questo risultato è stato raggiunto utilizzando competenze di tipo prevalentemente semantico, ossia l'individuazione, a livello intuitivo, dei sotto-temi rispetto al tema centrale. I capoversi in cui il testo era diviso sono serviti come punto di partenza per tale individuazione, ma, in due casi, è stato necessario introdurre dei Movimenti Testuali non segnalati dai capoversi (il terzo capoverso, infatti, si divide in due parti: la foresta come "minaccia" e la foresta come "luogo di libertà"; il sesto capoverso è diviso tra una prima parte in cui si motiva il ruolo della foresta come risorsa per il basso Medioevo e in una seconda parte in cui c'è la conseguenza del cambio di atteggiamento dell'uomo del Basso Medioevo verso la foresta).

A questo punto è stato dato per casa l'esercizio un esercizio in cui si chiedeva di individuare l'Idea Centrale di ciascun Movimento Testuale.

Esercizio: individuare l'idea centrale

Sottolinea l'idea centrale di ciascun Movimento Testuale. L'idea centrale è la risposta ad una domanda implicita. Prova prima a formulare la domanda, poi a rispondere, individuando così l'idea centrale.

| | Movimenti Testuali e Idea Centrale | Domanda |
|-----|--|---------|
| MT1 | 1. Per l'uomo dell'Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente, che domina quasi ovunque il suo orizzonte. 2. In un'Europa ancora quasi spopolata, i villaggi circondati dai campi coltivati appaiono come isole immerse in un mare di boschi e foreste. 3. Ancora dopo il Mille, per esempio, gran parte della pianura padana, il luogo dove si sarebbe sviluppata una delle forme di agricoltura più progredite d'Europa, è una landa coperta di boschi e paludi. | |
| MT2 | 4. La foresta è un luogo che può celare minacce reali o fantastiche; 5. innanzitutto il lupo, l'animale più emblematico dei pericoli della foresta, nonché il protagonista di innumerevoli storie e leggende; 6. poi ci sono gli esseri che l'immaginario medievale ha ereditato dal passato germanico e celtico, elfi, fate, gnomi, draghi, creature che hanno nella foresta il loro terreno di elezione. | |
| MT3 | 7. Le minacce non provengono tuttavia solo dal mondo dei non umani. 8. La foresta è anche uno spazio abitato da un'umanità marginale e sfuggente, è il rifugio dei fuorilegge di ogni risma; 9. basti pensare a quella che è forse la più celebre delle foreste medievali, quella inglese di Sherwood, regno di Robin Hood. | |
| MT4 | 10. Ma proprio l'ambigua figura di Robin Hood offre un altro aspetto della questione: 11. la foresta come luogo di libertà, scelto per sfuggire all'oppressione dei signori e dei loro sgherri, alle gerarchie del potere monarchico e feudale, dove è possibile sperimentare forme di società diverse, come quella appunto dei liberi e uguali "allegri compagni di Sherwood". 12. La foresta può quindi anche essere la sede di un'utopia. | |

| | | |
|------------|---|--|
| MT5 | 13. Il fatto che la foresta sia considerata come il contraltare del mondo “umanizzato” non ha quindi solo una connotazione negativa. [...] 14. La foresta non è infatti popolata solo da fuorilegge e briganti ma anche da eremiti. 15. Per molti spiriti inquieti alla ricerca di Dio, nel Medioevo europeo la foresta prende il posto del deserto dei primi secoli del cristianesimo. 16. Anche gli eremiti infatti sono in fondo una categoria ambigua di “irregolari”, oggetto di venerazione ma anche di un certo sospetto da parte soprattutto delle istituzioni ecclesiastiche. | |
| MT6 | 17. Ma è poi giusto contrapporre così nettamente la foresta allo spazio umanizzato? 18. Non dobbiamo infatti dimenticare che essa è anche una grande, indispensabile risorsa economica. 19. Il grande storico Jacques Le Goff ha definito quella del basso Medioevo come “una civiltà del legno” e quindi un mondo necessariamente legato al bosco e alla foresta. | |
| MT7 | 20. Il legno è la principale materia prima non solo per gli attrezzi del contadino e dell’artigiano, ma anche per la costruzione di case. 21. Il legno è soprattutto una fondamentale fonte energetica, 22. consumato direttamente o sotto forma di carbone di legna 23. – il carbonaio è un altro abitante tipico della foresta –, 22. esso riscalda le abitazioni, permette la cottura dei cibi ed è un complemento indispensabile in moltissime attività. 24. La metallurgia, la produzione di oggetti di vetro, di mattoni e di tegole, certe fasi delle lavorazioni tessili richiedono il consumo di grandi quantità di legno. | |
| MT8 | 25. Per questa ragione ben presto l’uomo del Medioevo anziché difendersi dalle minacce che si celano nella foresta dovrà pensare a difenderla. | |

La settimana successiva si è discusso sulle soluzioni trovate dagli studenti.

Ancora una volta l’individuazione dell’Idea Centrale è avvenuta a livello intuitivo, poiché gli studenti non potevano servirsi di competenze relative alla gerarchia tra gli Enunciati che compongono i Movimenti Testuali, che ho introdotto nella lezione successiva. Abbiamo dunque accantonato per il momento il concetto di Idea Centrale (rappresentato in una tabella e frutto della contrattazione fra me e gli studenti), per riconsiderarlo in seguito.

2.7. Fase 4: Le Relazioni Logiche del Testo

Successivamente, si è fatta una lezione sulle relazioni logico-testuali-compositive (per gli approfondimenti teorici si rimanda sempre all’articolo di Zampese in questa monografia). Ci si è concentrati sulle seguenti relazioni logiche, presenti nel testo:

- Esemplificazione
- Specificazione
- Aggiunta
- Rettifica
- Motivazione

– Consecuzione

Si è fornita poi agli studenti una tabella delle relazioni logiche da studiare e l'esercizio che segue.

Esercizio sui legami logici

Il simbolo § segnala uno snodo del testo: la parte di testo precedente e quella seguente sono legate da una relazione logica, che dovrai individuare.

Per aiutarti ti suggeriamo che sono rappresentate solo le relazioni logiche di esemplificazione, aggiunta, motivazione.

Nell'individuarele aiutati con la scheda delle relazioni logiche che ti è stata fornita. Sono già stati sottolineati i connettivi che segnalano la relazione, quando questi erano presenti nel testo.

| | | |
|-----|--|---------------------------|
| MT1 | Per l'uomo dell'Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente, che domina quasi ovunque il suo orizzonte. In un'Europa ancora quasi spopolata, i villaggi circondati dai campi coltivati appaiono come isole immerse in un mare di boschi e foreste. § Ancora dopo il Mille, <u>per esempio</u> , gran parte della pianura padana, il luogo dove si sarebbe sviluppata una delle forme di agricoltura più progredite d'Europa, è una landa coperta di boschi e paludi. | Relazione logica di |
| MT2 | La foresta è un luogo che può celare minacce reali o fantastiche: § innanzitutto il lupo, l'animale più emblematico dei pericoli della foresta, nonché il protagonista di innumerevoli storie e leggende; § <u>poi</u> ci sono gli esseri che l'immaginario medievale ha ereditato dal passato germanico e celtico, elfi, fate, gnomi, draghi, creature che hanno nella foresta | Relazione logica di |
| MT3 | La foresta è anche uno spazio abitato da un'umanità marginale e sfuggente, è il rifugio dei fuorilegge di ogni risma; § <u>basti pensare</u> a quella che è forse la più celebre delle foreste medievali, quella inglese di Sherwood, regno di Robin Hood. | Relazione logica di |
| MT4 | la foresta come luogo di libertà, scelto per sfuggire all'oppressione dei signori e dei loro sgherri, alle gerarchie del potere monarchico e feudale, dove è possibile sperimentare forme di società diverse, § <u>come</u> quella appunto dei liberi e uguali "allegri compagni di Sherwood". | Relazione logica di |
| MT5 | Il fatto che la foresta sia considerata come il contraltare del mondo "umanizzato" non ha quindi solo una connotazione negativa. § La foresta non è <u>infatti</u> popolata solo da fuorilegge e briganti ma anche da eremiti. | Relazione logica di |
| MT6 | Non è giusto contrapporre così nettamente la foresta allo spazio umanizzato. § Non dobbiamo <u>infatti</u> dimenticare che essa è anche una grande, indispensabile risorsa economica | Relazione logica di |
| MT7 | Il legno è la principale materia prima § <u>non solo</u> per gli attrezzi del contadino e dell'artigiano, § <u>ma anche</u> per la costruzione di case. Il legno è soprattutto una fondamentale fonte energetica, consumato direttamente o sotto forma di carbone di legna, (.....) § esso riscalda le abitazioni, permette la cottura dei cibi ed è un complemento indispensabile in moltissime attività [...] | Relazione logica di |

Il lavoro di riflessione è stato qui piuttosto impegnativo per gli studenti, che, oltre a dover applicare concetti nuovi come le relazioni logico-compositive, hanno dovuto fare i conti con il fatto che tali relazioni si instaurano a tutti i livelli del testo (tra Unità Informative, tra Enunciati, tra Movimenti testuali). Lo stesso concetto di Idea Centrale è stato messo in discussione (ma in realtà si è rafforzato) attraverso questi nuovi concetti: l’Idea Centrale è risultata essere, la maggior parte delle volte, l’enunciato “dominante”, in quanto seguito da enunciati subordinati sul piano logico-compositivo, che gli ruotano attorno.

Prendiamo ad esempio il primo Movimento Testuale:

Per l’uomo dell’Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente, che domina quasi ovunque il suo orizzonte. In un’Europa ancora quasi spopolata, i villaggi circondati dai campi coltivati appaiono come isole immerse in un mare di boschi e foreste. Ancora dopo il Mille, per esempio, gran parte della pianura padana, il luogo dove si sarebbe sviluppata una delle forme di agricoltura più progredite d’Europa, è una landa coperta di boschi e paludi.

Il primo enunciato è l’Idea Centrale, in quanto seguito da un’illustrazione e da un’esemplificazione dell’illustrazione.

A questo punto, ho chiesto agli studenti: “a quali ipotetiche domande i vari Movimenti testuali rispondono?” (se è vero che ogni scrittore nel comporre il testo risponde in qualche modo a delle domande interiori⁴).

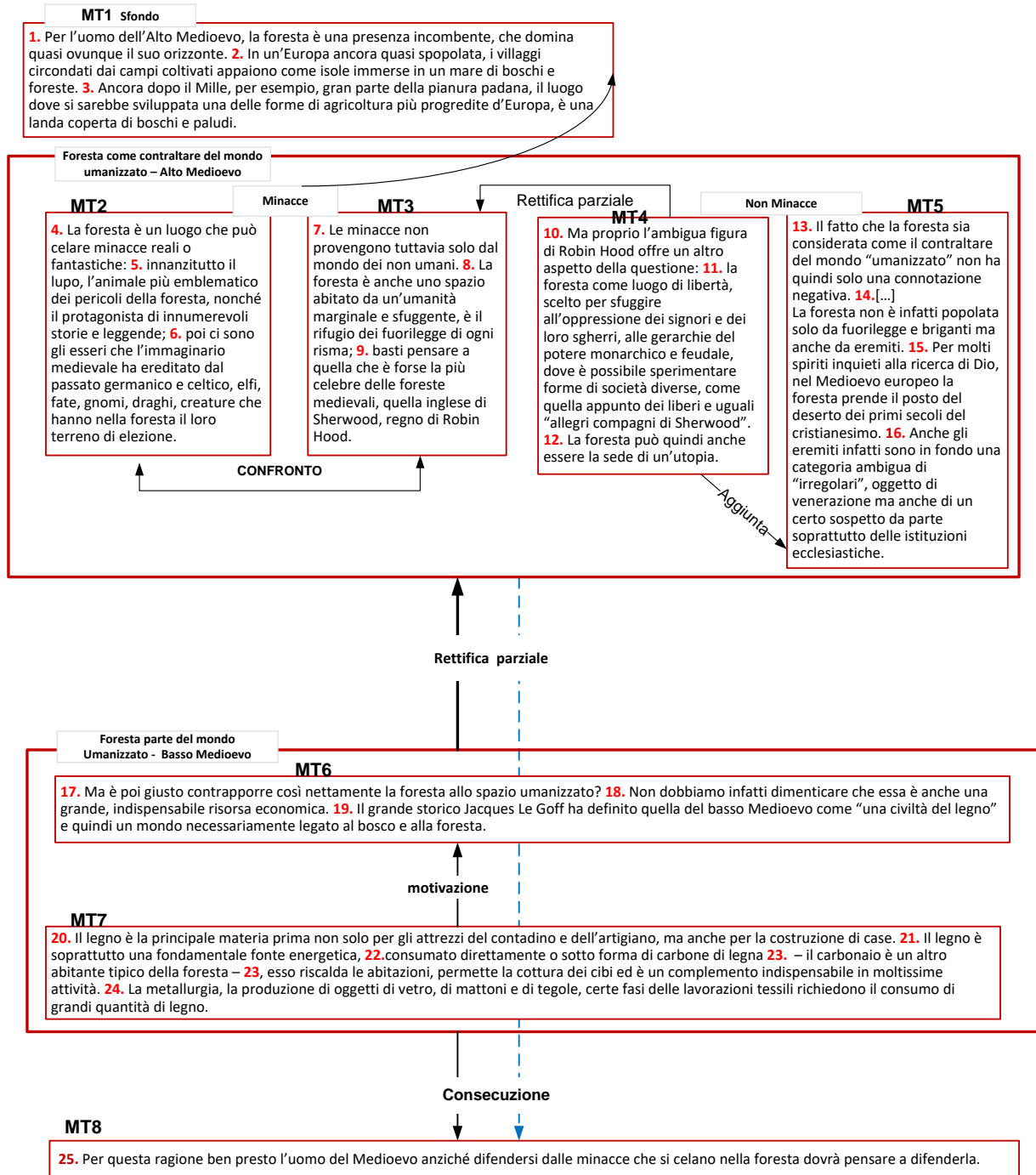
Con la classe si è elaborato il seguente “schema”:

| Movimenti Testuali/Idee Centrali | Domande |
|---|--|
| 1. Per l’uomo dell’Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente | 1. Che cos’è la foresta per l’uomo dell’Alto Medioevo? |
| 2. La foresta è un luogo che può celare minacce reali o fantastiche | 2. Quali minacce nasconde la foresta? |
| 3. La foresta è rifugio di fuorilegge, uomini marginali e sfuggenti | 3. Quali altre minacce presenta la foresta? |
| 4. La foresta come luogo di libertà, dove è possibile sperimentare forme di società diverse | 4. Che cosa può rappresentare la foresta, oltre alle minacce? |
| 5. La foresta non è popolata solo da fuorilegge e briganti ma anche da eremiti | 5. Quali altri abitanti ha la foresta? |
| 6. La foresta è una grande risorsa economica | 6. La foresta rappresenta solo un pericolo per l’uomo medievale? |
| 7. Il legno è la principale materia prima e una fonte energetica fondamentale | 7. Qual è la principale risorsa della foresta? |
| 8. L’uomo del medioevo, anziché difendersi, inizierà a difenderla | 8. Come si comporta l’uomo del Basso Medioevo nei confronti della foresta? |

⁴ Per il concetto di “idea centrale” e “frase tematica” si veda Corno (2019).

Una volta completato lo schema, ho proposto agli studenti lo schema generale di tutto il testo (Figura 1).

Figura 1. *Lo schema delle relazioni logico-compositive*



Come risulta chiaramente, nel testo c'è una divisione netta in due parti data dal cambio di considerazione della foresta nel passaggio dall'Alto al Basso Medioevo: da minaccia e contraltare del mondo umanizzato a risorsa e parte del mondo umanizzato. Questa importante divisione concettuale è anche sottolineata nei riassunti migliori degli studenti.

Una settimana dopo ho chiesto il riassunto di "Foresta" *senza che gli studenti avessero il*

testo sott'occhio, ma fornendo loro solo lo schema delle domande che avevamo elaborato assieme (schema precedente).

La consegna era la seguente:

Riassumi il testo che hai letto e analizzato rispondendo alle seguenti domande che abbiamo precedentemente ricavato insieme alle idee centrali. Dovrai però collegare, se possibile, le risposte tra loro, producendo una sintesi coerente e le cui parti siano in relazione logica.

Per riassumere, i testi utilizzati e le fasi didattiche del percorso didattico sono state:

- Testi
 1. *Giovani a vita: cavalieri erranti in cerca di guai* (per il riassunto iniziale “di prova”).
 2. *Un robot che scolpisce come Canova* (per un riassunto propedeutico al terzo),
 3. *La foresta: orizzonte inquietante del mondo medievale*.
- Fasi didattiche (seguite per il testo n. 2)
 1. Comprensione del testo (con questionario).
 2. I confini dell'enunciato. Unità Informative di primo piano e di sfondo (con esercizi e primo riassunto).
 3. I Movimenti Testuali e l'Idea Centrale (con esercizi e secondo riassunto).
 4. Relazioni logiche tra enunciati e relazioni logiche tra Movimenti Testuali (con esercizi, terzo e quarto riassunto).

3. I RIASSUNTI DEGLI STUDENTI

I riassunti degli studenti sono stati dunque quattro per ogni testo: uno dopo aver fatto la parte sulle Unità Informative di Primo Piano e Unità Informative di Sfondo (fase 2 del Percorso Didattico: questo riassunto è servito a far capire agli studenti che non era sufficiente fermarsi a questo livello e che bisognava proseguire il percorso didattico); un riassunto dopo la parte sui Movimenti Testuali (fase 3 del Percorso Didattico); uno dopo la parte sulle relazioni logiche del testo (fase 4); e uno finale – dopo aver elaborato lo schema generale del testo – senza aver sott'occhio il testo originale.

Di seguito sono riportati degli esempi di riassunti scritti dopo aver lavorato sui Movimenti Testuali (Fase 3), chiesti agli studenti per farli lavorare solamente sul processo di scrittura. Se nelle fasi precedenti l'attenzione era concentrata molto sulla dimensione cognitiva, in quest'ultima fase ci si è concentrati sugli aspetti legati alla produzione scritta del riassunto. Gli studenti dovevano riassumere il testo modificando l'ordine di presentazione delle informazioni, partendo una volta dalla conclusione e la seconda da una citazione. Queste le due consegne:

1. Riassumi il testo (in circa 130 parole) partendo da queste parole:
“Utilizzando l'ambigua figura di Robin Hood...”
2. Riassumi il testo (in circa 130 parole) partendo da queste parole:
“Lo storico Le Goff ha definito il Medio Evo come ‘la società del legno’ ...”

Riassunto studente n.1:

Utilizzando l'ambigua figura di Robin Hood, possiamo capire che la foresta⁵ è anche un luogo abitato da un'umanità marginale e sfuggente, e non solo da creature fantastiche. Infatti, Robin Hood, che viveva nella celebre foresta inglese di Sherwood, praticava una vita totalmente diversa dalla società di allora. Infatti, scelsero di abitare nella foresta, oltre a lui, anche eremiti e briganti, per sfuggire alle gerarchie del potere monarchico, e vivere invece una vita fondata su una società diversa, come quella dei "Liberi ed Uguali".

Lo storico Le Goff ha definito il Medioevo come "una civiltà del legno", che non può farne a meno. Era la principale materia prima, ed era essenziale per moltissime attività, tra cui la costruzione di case, degli attrezzi del contadino, ecc... Inoltre il legno è una fonte energetica, che permette di riscaldare le abitazioni, cuocere i cibi e molte altre cose.

Per questo motivo ben presto l'uomo del Medioevo inizierà a difendere la foresta, dimenticandosi delle minacce che si celano al suo interno.

Riassunto studente n.2:

Lo storico Le Goff ha definito la società del Medioevo come una "civiltà del legno", legata al bosco e alla foresta. Nonostante i cittadini dell'epoca temessero la foresta per la presenza di malviventi, essa, era un luogo importante dove reperire il legno, materia prima fondamentale di quell'epoca. Con il legno gli uomini iniziarono a scaldarsi e a cucinare, costruirono case e realizzarono attrezzi per l'agricoltura. Oltre che in questi impieghi, il legno fu utilizzato nella metallurgia, per la produzione di vetro e per realizzare mattoni. Proprio perché la società del Medioevo era fondata sul legno, la foresta, non doveva più essere vista⁶ come un luogo pieno di "minacce", ma come un una grande risorsa che doveva essere utilizzata e difesa.

Quasi tutti i riassunti degli studenti, consegnati dopo una settimana, sono stati (al netto di alcune differenze) piuttosto buoni, ma mancavano spesso – come si vede anche dagli esempi sopra riportati – della sottolineatura, fondamentale nel testo, della differente considerazione della foresta nel passaggio tra Alto Medioevo e Basso Medioevo.

Solo dopo aver elaborato assieme lo schema macrotestuale del testo, questo elemento essenziale è emerso nei riassunti degli studenti.

Ne riporto sotto altri esempi (di tre diversi livelli, ma comunque tutti con un netto miglioramento rispetto ai riassunti iniziali: per un confronto si vedano i riassunti dello stesso studente dopo la fase 2 – a sinistra – e alla fine del percorso, Fase 4 – a destra).

Riassunti dello studente n.1

Riassunto n. 1 dopo aver individuato le Unità Informativa di Primo Piano

Per l'uomo dell'Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente, che domina quasi ovunque il suo orizzonte, infatti i villaggi circondati dai campi coltivati sono ricoperti di boschi e foreste.

Riassunto n. 5 con schema delle domande, ma senza testo originale

Per l'uomo dell'Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente, **senza risorse** che domina quasi **tutti il territorio**. Essa **infatti** nasconde minacce reali, come il lupo e minacce fantastiche, **creature provenienti**

⁵ Qui sarebbe stata necessaria una contestualizzazione, ad esempio 'per l'uomo dell'alto medioevo'.

⁶ Qui sarebbe stato utile specificare 'come nell'alto medioevo'.

Per l'uomo del Medioevo, la foresta è un luogo che può celare minacce reali come per esempio il lupo, o fantastiche come elfi, fate, gnomi, draghi, esseri che l'immaginario medievale ha ereditato dal passato germanico e celtico.

Le minacce provengono anche dal mondo umano, come per esempio Robin Hood e la foresta vista come luogo di libertà, dove è possibile sperimentare forme di società diverse.

La foresta ha anche aspetti positivi non è abitata solo da fuorilegge e vagabondi, ma anche da eremiti. Nonostante però la foresta fosse considerata un luogo pericoloso, la società di allora dipendeva totalmente dall'utilizzo del legno, usato per la costruzione di attrezzi, abitazioni come fonte energetica, e usato come combustibile per la cottura dei cibi.

Per questa ragione l'uomo del Medioevo anziché difendersi dalle minacce che si celano nella foresta dovrà pensare a difenderla.

(parole 169)

dall'immaginario del passato. La foresta però rappresenta anche la casa di fuorilegge come il leggendario Robin Hood, il quale, con la sua figura di "eroe", ha dato alla foresta un segno positivo, rappresentando la libertà: sfuggire alla sottomissione delle gerarchie dei signori e sperimentare nuove forme di società. Ma la foresta non è popolata solo da fuorilegge briganti, infatti inizia ad essere un luogo di preghiere e separazione dal mondo esterno per il

Cristianesimo, in particolare per gli eremiti. In base però a ciò che sappiamo contrapponiamo la foresta al mondo civilizzato, senza ricordarci che essa è una risorsa fondamentale, la quale offre il legno, materia prima indispensabile per la costruzione di casa e utensili; è utilizzato anche come fonte energetica sotto forma di carbone.

Sebbene però la foresta sia così importante, l'uomo non se ne prende cura, infatti questo comporterà molti danni all'umanità.

(parole 176)

Il riassunto 5 a destra ha qualche problema ma è abbastanza accettabile.

Sono segnalati in grigio le parti originali dello studente, di tipo interpretativo, a volte condivisibili, a volte meno (si veda il finale *Sebbene però la foresta sia così importante, l'uomo non se ne prende cura, infatti questo comporterà molti danni all'umanità* che inserisce una valutazione personale) ma che indicano una sua rielaborazione personale del testo (il *senza risorse* iniziale, per esempio, segnala che ha collegato la prima parte del testo di partenza alla seconda; interessante il passaggio su Robin Hood: *con la sua figura di "eroe", ha dato alla foresta un segno positivo, rappresentando la libertà: sfuggire alla sottomissione delle gerarchie dei signori...*: da fuorilegge a "eroe", con l'esplicitazione delle ragioni di questa valutazione).

Sul piano della coerenza il testo del riassunto 5 è molto più autonomo e interpretativo rispetto a quello del riassunto 1.

Sul piano della coesione il testo del riassunto 5 è più coeso, con relazioni corrette e segnalate (sono sottolineate nel testo le connessioni a volte con connettivi, a volte con la semantica delle parole).

Riassunti dello studente n.2

Riassunto n. 1 dopo aver individuato le Unità Informativa di Primo Piano

Per l'uomo dell'Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente; infatti, in un'Europa ancora quasi spopolata, i villaggi e i campi coltivati sono tutti circondati da enormi boschi o foreste.

Per l'uomo del Medioevo, la foresta è un

Riassunto n. 5 con schema delle domande, ma senza testo originale

Per l'uomo dell'Alto Medioevo la foresta rappresenta un pericolo; essa, infatti, essendo per la maggior parte inesplorata, può celare delle minacce, come per esempio il lupo, che trova nella foresta il suo habitat naturale. Vi sono però anche altre potenziali

luogo che può celare minacce reali o fantastiche: reali possono essere, per esempio, il lupo, mentre per fantastiche s'intendono elfi, fate, draghi...

Inoltre, disprezza la foresta, perché è il luogo in cui vivono, isolati da tutti, i vagabondi e gli eremiti.

L'uomo del Medioevo sbaglia a considerare la foresta in modo negativo, perché, come dice Jacques Le Goff, il Medioevo è la "civiltà del legno"; infatti, la società di allora, dipendeva totalmente dall'utilizzo del legno: era usato per la costruzione di attrezzi, case, come fonte energetica, ed era usato come combustibile per la cottura dei cibi.

Per questa ragione ben presto l'uomo del Medioevo anziché difendersi dalle minacce che si celano nella foresta dovrà pensare a difenderla.

(parole 155)

minacce, come per esempio gnomi, elfi e draghi. La foresta però, oltre alle minacce, può rappresentare una scappatoia dalla società de Medioevo, soprattutto per vagabondi ed eremiti, considerati in una maniera negativa dalla società di allora. Ma la foresta non rappresenta solo un pericolo, anzi, è una vera e propria risorsa: non a caso, infatti, il Medioevo è considerato come "la società del legno", visto il grande utilizzo che se ne fa: il legno, infatti, è la principale risorsa, e viene utilizzato per moltissime attività, come per la costruzione di case, per gli attrezzi del contadino, viene anche bruciato, e utilizzato come fonte energetica o di calore. Infatti, al passare del tempo, l'uomo del Medioevo capirà che la foresta non rappresenta più un pericolo, ma bensì una risorsa fondamentale.

(parole 169)

Il testo a destra è un buon riassunto. Nel riassunto a sinistra non è messa in luce la differenza tra Alto/Basso Medioevo, segnalata invece in quello a destra: vedi l'espressione *al passare del tempo* con la spiegazione fondamentale successiva *l'uomo del Medioevo capirà che la foresta non rappresenta più un pericolo, ma bensì (SIC) una risorsa fondamentale*.

Sono segnalati in grigio gli elementi autonomi dello studente, di tipo interpretativo. Da notare, per esempio: *Vi sono però anche, però, oltre alle minacce...*, relazione di confronto oppositivo ben segnalata; *può rappresentare una scappatoia dalla società de Medioevo*, sintesi delle potenzialità positive della foresta.

Sono sottolineate nel testo del riassunto 5. le molte connessioni: *essa, infatti, per esempio, però anche, però oltre, ma, anzi, non a caso, infatti, ma*, segnali di una rielaborazione personale e di una riflessione sulle relazioni logiche tra le varie parti del testo.

Riassunti dello studente n.3

Riassunto n. 1 dopo aver individuato le Unità Informativa di Primo Piano

Per l'uomo dell'Alto Medioevo, la foresta è una presenza incombente, che domina quasi ovunque il suo orizzonte. Gran parte della Pianura Padana, intorno al mille, era ricoperta da paludi e boschi.

La foresta è un luogo che può celare minacce reali o fantastiche: gli esseri dell'immaginario collettivo, fate, elfi, gnomi e draghi. Inoltre, è abitata dal leggendario lupo, protagonista di miti e storie.

Le minacce non provengono, tuttavia, solo dal mondo dei non umani. Nella foresta si nascondono i fuorilegge. Anche Robin Hood, che rubava ai ricchi per dare ai poveri,

Riassunto n. 5 con schema delle domande, ma senza testo originale

La foresta rappresenta, per l'uomo dell'Alto Medioevo, una fonte di misteri e pericoli. La foresta, infatti, ospita numerosi fuorilegge, che attaccano e rapinano chiunque vi metta piede. Oltre a queste minacce a spaventare gli uomini dell'Alto Medioevo, sono i protagonisti di miti e leggende come: draghi, elfi, lupi, fate e gnomi. La foresta, però, può anche rappresentare un modello di società opposto a quello dei territori circostanti. L'esempio di questa società è rappresentato da Robin Hood e i suoi compagni, che si opponevano al dominio dei ricchi signori feudali. In aggiunta a questi abitanti si

era considerato un **criminale**.

La foresta può, però, essere vista come luogo di libertà, dove è possibile sperimentare forme di società diverse. Per esempio, quella degli allegri compagni di Sherwood, che vivono in totale spensieratezza e libertà.

Il fatto che la foresta sia considerata come il contraltare del mondo “umanizzato” non è solo una possibilità negativa. La foresta è anche popolata da eremiti, uomini in cerca di solitudine e risposte.

Non è giusto contrapporre la foresta al mondo umanizzato, essa è infatti sede di una materia prima fondamentale, il legno.

Il legno è la principale materia prima e soprattutto una fondamentale fonte energetica permette di cuocere i cibi, costruire le case, riscaldare ed è fondamentale per i processi di metallurgia.

Per questa ragione, ben presto, l'uomo del Medioevo anziché difendersi dalle minacce che si celano nella foresta, dovrà pensare a difenderla, per proteggere il suo patrimonio indispensabile per la vita.

(parole: 241)

trovavano anche delle figure **più positive** come gli eremiti, che trovavano nella foresta un luogo di meditazione perfetto. La foresta non è **quindi** solo un luogo pericoloso dal quale bisogna stare alla larga, **ma è anzi fondamentale**. È **infatti** la più grande fonte della materia prima più importante, il legno, che era indispensabile ai tempi. **Dal Basso Medioevo**, gli uomini hanno **quindi** cominciato ad interessarsi alla foresta, occupandosi anche di proteggerla, invece di temerla solamente.

(parole 170)

Il riassunto 5 a destra è molto più corto (170 parole invece che 241 del primo) ma, anche per questo, è un buon riassunto.

Il riassunto 1 è strettamente legato al testo di partenza: usa quasi le stesse parole del testo originale (lo studente ne ha solo cancellato alcune parti). Nel secondo, invece, è cambiato in parte l'ordine di presentazione delle informazioni (prima vengono menzionati *i fuorilegge*, poi *i protagonisti di miti e leggende*); l'espressione *un modello di società opposto a quello dei territori circostanti* cerca di rielaborare il concetto del testo di partenza *il contraltare del mondo umanizzato* con buona sintesi.

Nel secondo riassunto è sottolineato il passaggio da pericolo a risorsa nella considerazione della foresta con *ma è anzi fondamentale* che poi spiega nella frase successiva: *È infatti la più grande fonte della materia prima più importante* (con scelta lessicale forse non felicissima e dimenticando anche la sua funzione di *fonte energetica*). Nel secondo riassunto, inoltre, si parla di *basso medioevo*, ben esplicitando la differenza tra Alto e Basso Medioevo.

Sono segnalati **in grigio** gli elementi autonomi dello studente, di tipo interpretativo; anche qui sono **sottolineate** le numerose e diverse connessioni del testo: *infatti, oltre a queste, però, in aggiunta, quindi, ma, infatti, quindi, invece*.

4. CONCLUSIONI

Il percorso, seppure complesso e svolto in buona parte “a distanza”, ha visto tutti gli studenti coinvolti e partecipi, nonostante la situazione molto difficile creatasi con il *Lockdown*; in questa situazione vorrei sottolineare il ruolo positivo e importante svolto dai mezzi tecnologici impiegati (la piattaforma per videoconferenze *Zoom* e il *forum* di *Moodle*) che hanno dimostrato grande efficacia nel lavoro didattico.

Tutti i riassunti finali degli studenti, infatti, sono molto migliorati rispetto a quelli iniziali: la grande maggioranza di essi non mostra errori di comprensione, ha sciolti gli impliciti del testo di partenza, presenta i corretti riferimenti enciclopedici; inoltre quasi tutti mettono bene in luce la gerarchia tra i Movimenti Testuali, talvolta anche con l'uso di segnalatori linguistici espliciti.

Un tale risultato positivo forse era nelle aspettative, viste le molte ore dedicate a questa attività, ma questo risultato non è così scontato quando si osservi negli studenti, come è avvenuto, anche lo sviluppo di due importanti competenze: la capacità interrogativa sui testi e un buon livello di consapevolezza e “controllo” delle varie fasi di lavoro della scrittura di un riassunto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare*, Pearson, Milano-Torino.
Ferrari A. (2012), *Tipi di frasi e ordine delle parole*, Carocci, Roma.
Ferrari A. (2017), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
Ferrari A., Zampese L., (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Zanichelli, Bologna.
Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto*, Carocci, Roma.

ALLEGATO 1

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

(in grassetto la risposta corretta)

1. La parola “*incombente*” nel testo significa
 - A. maestosa
 - B. vicina
 - C. opprimente**
 - D. colossale
2. Il possessivo “*suo*” (riga 2) è riferito a **uomo del Medioevo**
3. L’”*Europa è ancora quasi spopolata*” (riga 2) perché
 - A. i popoli europei vivevano ancora in piccoli villaggi
 - B. la popolazione europea era ancora assai poco numerosa**
 - C. le invasioni avevano ridotto la popolazione europea
 - D. le foreste occupavano tutta la sua superficie

4. Nella “*pianura padana si sarebbe sviluppata una delle forme di agricoltura più progredite d’Europa*”, (riga 5). Con l’uso del condizionale l’autore vuole esprimere
- un’idea di passato
 - un’idea di futuro**
 - una possibilità
 - un’ipotesi
5. Il termine “*emblematico*” (riga 8) significa particolarmente
- rappresentativo**
 - feroce
 - problematico
 - diffuso
6. “*Nonché*” (riga 8) può essere sostituito da
- ma poi
 - e in più**
 - solamente
 - perlopiù
7. “*Terreno di elezione*” (riga 11) significa
- abitazione scelta**
 - luogo di governo
 - terreno in cui discutevano
 - luogo posto in alto
8. A che cosa corrisponde il “*mondo dei non umani*” (riga 12)?
il mondo degli animali (il lupo) e il mondo dell’immaginario (elfi, fate...)
9. La figura di Robin Hood è definita “*ambigua*” (riga 16) perché
- era un nobile ma combatteva i nobili
 - era un fuorilegge ma combatteva una società ingiusta**
 - era un amante della libertà ma si nascondeva nella foresta
 - era un allegro cavaliere ma preferiva vivere di furti
10. “*sede di un’utopia*” (riga 20) significa che nella foresta si può sperimentare
- un governo guidato da un capo politico giusto
 - una forma di vita libera e spensierata
 - una società in cui tutti sono ricchi
 - un modello di società non realizzabile**
11. Il “*contrattare del mondo umanizzato*” (riga 22) significa
- opposta al mondo civilizzato**
 - sacrificata dagli uomini malvagi
 - scelta da gruppi opposti al governo
 - abitata soltanto da animali e uomini selvaggi
12. Gli eremiti di cui si parla alla riga 24 sono personaggi positivi perché
- predicano il Vangelo a coloro che abitano nella foresta
 - si ritirano da soli in preghiera come gli antichi profeti**
 - criticano la Chiesa e non rispettano le sue regole
 - preferiscono stare con i fuorilegge nella foresta
13. Gli eremiti sono considerati una categoria ambigua di “irregolari” perché
Sono considerati santi e nello stesso tempo pericolosi per la Chiesa/ fuori dalla normalità

14. Elenca almeno quattro motivi per cui il legno è una risorsa
- a) è materiale per la costruzione delle case
 - b) è usato per il riscaldamento
 - c) per la lavorazione di oggetti
 - d) per la fusione dei metalli
15. Completa questa frase
L'uomo del Medioevo deve pensare a difendere la foresta perché è **una risorsa** e non deve più **difendersi dalle sue minacce**
16. Scegli la successione che rispetta l'ordine crescente (dal più lontano al più vicino) di questi periodi storici.
- a) **Alto Medioevo – Basso Medioevo**
 - b) Basso Medioevo – Alto medioevo
17. Il titolo dice che la foresta è un orizzonte inquietante del mondo medievale. Secondo te, l'autore di questo testo dimostra che è vera questa affermazione?
Sì, perché **nella prima parte sostiene che la foresta è un luogo inquietante e minaccioso per l'uomo dell'Alto Medioevo.**
No, perché **nella seconda parte sostiene che la foresta è una risorsa importante per l'uomo del Basso Medioevo.**
In parte, perché **prima sostiene che è un pericolo e una minaccia e poi che è una risorsa importante.**
(Si possono accettare le prime due risposte, purché nella prima vi sia il riferimento all'alto medioevo, nella seconda al basso medioevo)
18. A quale tipologia testuale appartiene il testo che hai letto?
- A. Narrativo
 - B. Espositivo
 - C. Descrittivo
 - D. Argomentativo**
19. Nel testo si usa spesso l'avverbio – congiunzione *non solo ma anche* (righe 23/ 24 / 34 / 35 /) per
- A. dare maggior rilievo al primo elemento della relazione
 - B. negare il primo elemento della relazione
 - C. confermare il primo elemento della relazione
 - D. dare maggior rilievo al secondo elemento della relazione**
20. Dalla domanda della riga 29 ti aspetti una risposta affermativa o negativa?
Negativa perché è una domanda retorica che serve a introdurre la tesi opposta