

IL LESSICO TRA PSICOLINGUISTICA E LINGUISTICA: DALLA DECODIFICA DELLA PAROLA VERSO LA COMPrensIONE DEL TESTO

*Paola Marinetto*¹

1. INTRODUZIONE

Tutti gli studiosi, di qualunque orientamento, riconoscono la forte correlazione tra la competenza lessicale e la comprensione del testo². Anche il limitarsi ad osservare questo solo settore consente di vedere come nel lessico gli aspetti linguistici e cognitivi si intreccino così strettamente da rendere difficoltoso distinguerli. Ai fini della comprensione globale di un testo, infatti, la comprensione delle parole singole, la loro interazione con le altre parole di una frase, la relazione logico-compositiva tra le frasi e tra parti più ampie del testo devono venir integrate, a livello cognitivo, in un insieme coerente, un “modello mentale” che consenta di coglierne il significato complessivo.

Non è obiettivo di questo scritto una ricognizione delle diverse e spesso contrastanti teorie, di studiosi di orientamenti e discipline diverse (linguistica, psicologia, neuropsicologia, intelligenza artificiale, ecc.) sulle rappresentazioni lessicali della mente, mentre ci si propone di ricavare da “particelle” delle diverse teorie psicolinguistiche una riflessione mirata sul rapporto tra il lessico e la comprensione del testo, relazione che possa essere utile anche ai fini della didattica, soprattutto se fatta interagire con gli studi dei linguisti.

In particolare, ci focalizzeremo sul passo successivo (ma che, forse, avviene in contemporanea) al momento della decodifica non di parole singole, ma di parole inserite in un testo.

Ci domanderemo come opera la mente quando, nella lettura, incontra una parola che non conosce e quale ruolo riveste il contesto, inteso soprattutto nelle due dimensioni della semantica e della sintassi, sia nel facilitarne l'individuazione, sia nel momento immediatamente successivo, quando nella mente prende forma il significato della frase.

Sono necessarie però alcune premesse di carattere generale.

2. ALCUNI RIFERIMENTI LINGUISTICO-COGNITIVI

2.1. *Lessico mentale e comprensione del testo*

In primo luogo, cerchiamo di definire il concetto di *lessico mentale*³: se riconosciamo una parola, letta o ascoltata, è perché questa è rappresentata nel nostro lessico mentale (realtà sia linguistica sia cognitiva), che è dunque un insieme di “rappresentazioni” e di “processi” che vi si applicano (Laudanna, Burani, 1993: 15). Le rappresentazioni delle parole vengono

¹ Università di Padova.

² Per una rassegna storica sulla relazione tra la conoscenza delle parole e la comprensione verbale si veda Boschi (1977: 105-115).

³ Il concetto localistico, come “luogo della memoria”, non è condiviso dalla scuola connessionista, che intende piuttosto il lessico mentale come una “rete”. Si veda Boschi (1977: 11-13).

consentite da un insieme di conoscenze su ciascuna parola: in primo luogo la sua forma fonica e grafica, riconosciuta dai meccanismi periferici di elaborazione (acustica e visiva) e trasmessa a componenti più centrali che la interpretano a livello semantico e sintattico. Questo complesso intreccio tra sistema centrale e localizzazioni periferiche è alla base della comprensione della parola, della frase e del testo. L'insieme di vari fattori (il riconoscimento della parola; l'individuazione del suo significato; il collegamento, attraverso il significato e la funzione sintattica, alle altre parole del testo; il collegamento alle conoscenze generali enciclopediche) costituisce un processo che agisce contemporaneamente dal basso (i dati linguistici) verso l'alto e dall'alto (l'elaborazione cognitiva di tali dati) verso il basso.

Il riconoscimento della parola, attraverso l'accesso al lessico mentale, è da considerarsi il primo passo verso la comprensione.

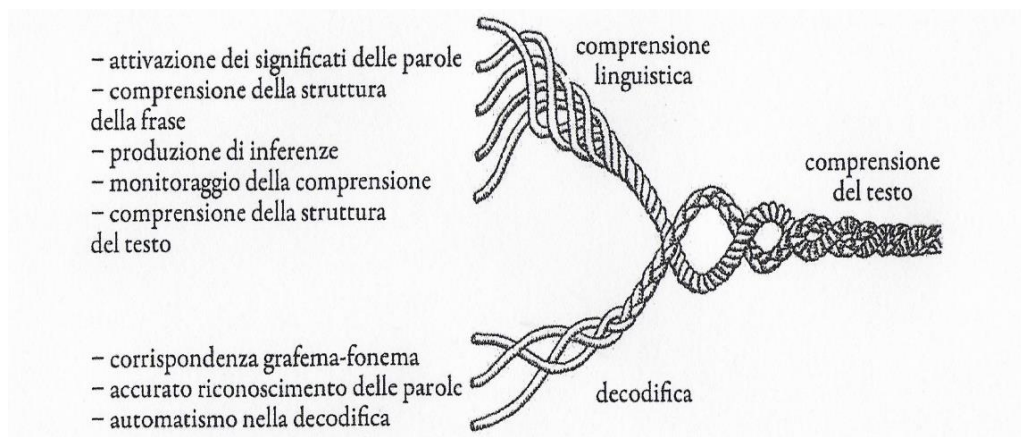
Un modello utile a chiarire, anche se attraverso una semplificazione, il complesso processo che porta dal riconoscimento della parola alla comprensione è la *Simple View of Reading* (Oakhill, Cain, Ebro, 2021: 15-29) ben rappresentato visivamente attraverso una corda intrecciata, nella quale le due componenti fondamentali, la *decodifica* e la *comprensione linguistica*, sono all'inizio separate, mentre si intrecciano via via più strettamente, dando origine alla *comprensione del testo* (Figura 1). In realtà si tratta di un modello che spiega l'apprendimento della competenza in età scolare più che il funzionamento della mente nel lettore adulto, ma che può risultare utile come introduzione all'argomento.

Come già anticipato, tale modello, programmaticamente, riduce l'iniziale processo della comprensione del testo alle due componenti principali della decodifica e della comprensione linguistica.

Per *decodifica* si intende la capacità di leggere le parole isolate, attraverso la lettura strumentale, che si apprende, in genere, durante il primo e il secondo anno di scuola primaria: è necessario far corrispondere ciascun grafema (o più di un grafema, nel caso di dittonghi e tritonghi) con un fonema, automatizzare tale competenza e individuare le parole composte dai grafemi/fonemi.

La *comprensione linguistica*, invece, è una competenza che inizia a svilupparsi anticipatamente, nei primi anni del bambino, in età prescolare (legata agli apprendimenti consentiti e agevolati dall'ambiente e soprattutto dall'interazione con la madre) e che viene chiamata in gioco durante e dopo l'apprendimento strumentale della specifica lingua.

Figura 1. Rappresentazione di alcune componenti del processo di comprensione del testo. Fonte: Scarborough (2001).



Come vediamo nella Figura 1, dove le due componenti sono rappresentate distinte, decodifica e comprensione (articolate nelle diverse sotto-componenti) sono dunque

competenze inizialmente separate, che si intrecciano strettamente quando si sono instaurati gli automatismi della lettura strumentale, ma che possono svilupparsi anche separatamente e in modo disomogeneo nel caso di difficoltà linguistiche⁴. In tale modello la comprensione del testo viene considerata il prodotto (non la somma) delle due componenti e dà come risultato zero se una delle due è nulla. In sintesi, per poter utilizzare la competenza linguistica già acquisita attraverso le interazioni orali è necessario impossessarsi della lettura strumentale, ossia della decodifica.

Come possiamo vedere dall'immagine, la semplificazione dei concetti (utile nei primi anni dell'apprendimento e nell'individuazione dei lettori atipici) porta a separare la decodifica delle parole dalla loro attivazione semantica. In realtà molti studi hanno dimostrato che le cose non stanno proprio così.

Un altro punto da analizzare e integrare è il concetto di comprensione linguistica. Se è vero che è un bagaglio che inizia a formarsi in età prescolare e che è condizione necessaria perché si sviluppi, a livello iniziale, la comprensione del testo, è certo però che tale bagaglio continua a crescere ("è necessario" che continui a crescere) durante gli anni della scolarizzazione, dal momento che il lettore, una volta acquisito lo strumento della decodifica, continua a imparare dai testi. La competenza prescolare è infatti sufficiente all'inizio della scolarizzazione, quando tutte le energie cognitive sono rivolte all'apprendimento della decodifica e quando i testi da leggere sono molto semplici, ma, con il procedere della scolarizzazione, alla comprensione degli studenti vengono proposti testi gradualmente sempre più complessi e la competenza linguistica deve svilupparsi in maniera adeguata ai testi da comprendere.

Come si sviluppa? Certamente attraverso l'insegnamento esplicito, anche grammaticale, ma anche (e soprattutto) attraverso l'auto-apprendimento: il lettore, a contatto con testi sempre più complessi, deve capire come la singola parola si colleghi nella frase alle altre dal punto di vista semantico e da quello sintattico; deve capire le relazioni tra le varie parti del testo sia attraverso i segnali linguistici, sia attraverso la produzione di inferenze; deve anche capire quando non capisce (monitorare la sua comprensione) e ritornare sui suoi passi per individuare qualche segnale che lo guidi (Oakhill, Cain, Ebro, 2021: 31-48).

La *simple view of reading* ci aiuta dunque a mettere a fuoco i primi stadi dell'apprendimento della lettura, ma, tenendo separati i momenti del riconoscimento della parola e dell'attivazione del suo significato, ci lascia molti interrogativi sulla mente che legge, quando questa si trova in uno stadio in cui sono automatizzati gli strumenti della decifrazione. Ci si può chiedere infatti (e molti studiosi si sono chiesti) quando avviene, nella mente che legge, che il riconoscimento lessicale (della parola) diventi anche riconoscimento semantico (del suo significato): avviene al momento della decodifica o in seguito? Decodifica e aspetto semantico sono davvero separati?

2.2. *Lessico mentale e riconoscimento della parola*

Una risposta largamente accettata viene dal modello chiamato "a due vie" di Coltheart *et al.* (2001)⁵ che, per spiegare il processo di lettura, prevede l'uso contemporaneo di una via fonologica e di una lessicale.

⁴ In base a questo modello semplificato, le difficoltà linguistiche possono essere sostanzialmente di due tipi: mentre la dislessia viene attribuita a difficoltà nella decodifica, le difficoltà nella comprensione, anche se accompagnate da lettura fluida, caratterizzano i "cattivi lettori".

⁵ Sui diversi modelli di Coltheart *et al.* (2001) si vedano Baldi (2003) per una lettura tecnica e Orsolini, Fanari, Maronato (2005) per l'applicazione alle difficoltà linguistiche.

Secondo tale modello, all'inizio vengono riconosciute, attraverso la loro forma, le lettere che compongono la parola, poi il sistema si divide seguendo due vie: per la parola nota (via lessicale) viene riconosciuta l'ortografia e vengono recuperati sia il significato (che è già presente nel lessico mentale), sia la forma fonologica. Per la parola non nota (o per le non-parole), invece, si prosegue attraverso la via fonologica "mettendo assieme" le lettere che compongono la parola fino a poterla pronunciare. A questo punto, attraverso la sua forma fonica, la parola può risultare familiare, e consentire anche il recupero del significato. I due tipi di lettura risultano dunque molto diversi nelle modalità e nei tempi: nel primo caso si arriva alla lettura della parola intera più o meno velocemente (in relazione alla fluency del lettore), nel secondo caso si continua a pronunciare le lettere separatamente.

Il punto è, però, che, se è vero che si può avere accesso al lessico mentale solo dopo aver individuato il significato della parola, non tutte le parole sono conosciute. Se la parola non gli è nota, dunque, un lettore che ha già superato lo stadio della decodifica (quindi anche un bambino tipicamente dalla terza primaria in poi) pronuncia la parola intera e velocemente, oppure continua nell'assemblaggio grafema-fonema? Come può riconoscere una parola che non è presente nel suo lessico mentale?

Su questo punto anche il modello a due vie è insufficiente, perché si applica solo alla lettura di parole isolate e non alle parole in contesto.

Risulta interessante, invece, per chiarire il processo di apprendimento, perché suggerisce come la parola, una volta riconosciuta anche nel suo significato, possa entrare a far parte del lessico mentale, in particolare se è parola che il lettore ha incontrato più volte (Baldi, 2003: 68-69), in quanto più frequente nel lessico di una lingua.

2.3. *Lessico mentale e parole in contesto: l'importanza della semantica*

È necessario sapere che le sperimentazioni dei neuro-linguisti riguardano prevalentemente parole isolate: un contesto soltanto minimale viene chiamato in causa attraverso l'*effetto priming semantico* e attraverso i compiti di *fluency lessicale* e di *memoria semantica*.

Per *effetto priming semantico* si intende l'effetto sull'individuazione di una parola di un'altra parola presentata prima e che ha con quella "target" un legame di tipo semantico: risulta più facile identificare la parola *cane* se prima viene offerta la parola *gatto*.

La *fluency lessicale* è la capacità di generare esempi di una stessa categoria (nominare, ad esempio, quanti più tipi di case possibili, ossia, in termini linguistici, operare all'interno del suo campo semantico): i neurolinguisti hanno rilevato che i cattivi lettori (individuati attraverso altre prove correlate) presentano una fluency ridotta, ossia generano meno esempi, possiedono dunque un campo semantico più ridotto.

Anche certi compiti di memoria che chiamano in gioco gli aspetti semantici danno risultati paragonabili: dopo aver letto una lista di parole, viene chiesto di ricordare quali parole erano presenti nella lista, ora non più a disposizione. È interessante che siano proprio i buoni lettori ad inserire erroneamente nella lista delle parole che erano in realtà assenti, ma semanticamente correlate (Oakhill, Cain, Ebro, 2021: 109-110). I buoni lettori, dunque, hanno più facilmente accesso al relativo campo semantico.

Complessivamente però il riconoscimento non di parole isolate, ma di parole in contesto sembra essere stato studiato poco dalle scienze cognitive, mentre risulta assai più interessante per i linguisti e per chi opera nella scuola ai livelli non iniziali dell'apprendimento.

Esistono certamente molti modelli della lettura (Boschi, 1977: 222-240), a loro volta suddivisi in fonologici, sintattici e semantici, la cui differenza riguarda principalmente

l'importanza che in ciascuno di essi viene data a uno specifico aspetto, mentre tutti riconoscono la simultanea presenza sia degli aspetti fonologici, sia di quelli semantici e sintattici⁶.

Goodman già negli anni '70 del Novecento (Boschi, 1977: 231-232) metteva in primo piano l'aspetto semantico, pur non trascurando gli altri aspetti. Secondo lo studioso, il processo di lettura è «un gioco psicolinguistico di ipotesi», in cui linguaggio e pensiero interagiscono. Le deviazioni dalla lettura corretta (gli errori di lettura) «indicano l'esistenza di un processo selettivo, per tentativi, anticipatorio, completamente diverso dal processo di precisa identificazione sequenziale comunemente assunto». Il lettore rileva i segnali grafici e forma un'immagine percettiva che comprende anche ciò che si aspetta di vedere in base alla sua conoscenza della lingua e al suo stile cognitivo. Su questa prima approssimazione percettiva egli ricerca nella memoria i segnali sintattici, semantici e grafici collegati, formula un'ipotesi e procede per tentativi ed errori, tornando indietro più volte per riesaminare il testo e correggere la lettura in base all'accettabilità semantica e sintattica del risultato.

Il modello di Goodman sembra utile per rispondere alla domanda posta in 2.2. per la quale il modello a due vie non risulta adeguato: un lettore tipico, dalla terza primaria in poi, quando legge un testo e non ne conosce tutte le parole, effettuerà, per le parole non note, una lettura lessicale o fonologica?

Se il modello a due vie chiarisce che ha accesso direttamente al lessico mentale (quindi al loro significato) per le parole note, come si comporta invece di fronte alle parole non note, che non sono contenute nel suo lessico mentale? Lo sentiremo leggere come se si trovasse in presenza di non-parole, ossia lettera per lettera, oppure effettuerà vari tentativi per individuare una parola nota che sia compatibile con il contesto linguistico?

Secondo il modello di Goodman e altri modelli semantici non prosegue sulla strada della decifrazione lettera per lettera, ma opera a livello di ipotesi, anticipando, attraverso vari tentativi, la parola non nota.

Quali dati utilizza la mente per formulare delle ipotesi anticipatorie su parole che non conosce?

2.4. *La dimensione sintagmatica del lessico*

Accettando la centralità dell'aspetto semantico nella comprensione di un testo (ossia di parole in un contesto che presenta coerenza semantica, sintattica e logica e coesione testuale) può essere utile prendere in considerazione quella che è stata chiamata la dimensione sintagmatica del lessico, che consiste nelle relazioni “orizzontali” o “in presenza” tra le parole⁷, ossia nelle relazioni all'interno del contesto linguistico, perché è appunto utilizzando tali relazioni che la mente formula delle ipotesi utili a colmare i “vuoti” lessicali.

⁶ Rappresentante principale dei modelli semantici è Goodman (1970), di quelli sintattici è Chomsky.

⁷ Gli studi di semantica considerano le relazioni tra le parole da due punti di vista diversi, ma correlati, che vengono chiamati, il primo associativo (o paradigmatico, o verticale, o “in assenza”) e il secondo sintagmatico (o orizzontale, o “in presenza”). Il primo campo di indagine riguarda le relazioni, molto ampie, tra le parole che vengono associate, nel lessico, in base al loro significato, come, ad esempio, *libro*, *libreria*, *dizionario*, *volume*, che talvolta può anche riguardare la forma (*libreria* e *libro*, oltre che avere tra loro una relazione di significato, condividono lo stesso morfema lessicale *libr-*, in quanto la prima deriva dalla seconda). Le associazioni paradigmatiche tra le parole sono di vario tipo, ma riguardano sempre la parola presa singolarmente, che si combina in reti associative che vanno a costituire la struttura del lessico di una lingua (cfr. Jezek, 2005: 159-180).

Le relazioni sintagmatiche⁸ sono quelle che si instaurano tra le parole in una frase, un periodo, un testo, dove le parole si combinano in un certo modo per costruire il significato complessivo di quella specifica frase/periodo/testo. Tale significato non è la somma dei significati delle singole parole, in quanto il significato di ciascuna parola influenza, ma anche viene influenzato, dal significato delle altre.

Il calcolo del significato della frase chiarisce come la semantica delle singole parole interagisca con quella delle altre (soprattutto le parole adiacenti) cooperando o, meglio, co-componendo il significato e combinandosi spesso selettivamente con una specifica porzione del significato dell'altra. Un esempio preso da Jezek (2005): la parola *buono* (polisemica) assume significati diversi nei contesti *un buon medico*, *un buon coltello*, *un buon libro* perché seleziona nel nome *medico* una specifica porzione di significato: *il medico cura*, quindi, un buon medico è colui che cura bene; *un coltello taglia*, quindi un buon coltello taglia bene; *un libro viene letto*, quindi un buon libro è un libro che si legge bene⁹. Aggettivi e nomi si modificano a vicenda: l'aggettivo sceglie quella specifica porzione di significato del nome e piega, a sua volta, il proprio significato per qualificarla. Il processo di co-composizione si basa, in questi casi, su un legame selettivo tra la semantica dell'aggettivo e quella del nome.

Il calcolo del significato viene ben illustrato utilizzando i casi di polisemia, come nell'esempio dell'aggettivo *buono* riferito sopra, ma può essere utile anche per spiegare il procedere della mente quando incontra una parola che non conosce. Quasi simultaneamente alla sua decodifica la mente ricerca nel contesto un'altra parola, nota, che, attraverso l'interazione con la prima, aiuti ad individuarne il significato, oppure (forse in fasi successive?) cerca più di una parola, utilizzando un contesto più ampio.

Quindi i rapporti sintagmatici tra le parole ci aiutano a capire il modo di procedere della mente: stiamo leggendo un testo del quale conosciamo gran parte delle parole, ma non ne conosciamo alcune. Dopo aver ricostruito la forma ortografica della parola non nota e la sua forma fonica (averla decodificata), se ancora non la riconosciamo, come riusciamo a ricavarne il significato, condizione indispensabile per accedere al lessico mentale, o per recuperarla dal lessico mentale, se è presente ma ancora non eravamo riusciti ad accedervi? Oppure per inserire quella specifica parola nuova nel nostro lessico mentale? Riusciamo a compiere una o più delle tre operazioni se siamo in grado di utilizzare le parole del contesto, inteso sia come parole prossime, sia come contesto più ampio.

“Indoviniamo” la parola di cui non conosciamo il significato facendola interagire con quelle vicine e procedendo attraverso ipotesi.

Quali sono le parole che mettiamo a fuoco subito, come “aiuto” per l'individuazione del significato di quella in questione? Quelle più vicine, che presentano il più forte legame sintattico con la parola in questione.

Gli esempi degli psicolinguisti sul calcolo del significato non a caso riguardano i legami aggettivo +nome e nome +verbo¹⁰.

Facciamo l'ipotesi che un lettore non conosca il significato di *bagliore* (parola che non appartiene al Vocabolario di base, ma alla fascia di frequenza contrassegnata come

⁸ Jezek (2005: 181-205).

⁹ Solo un contesto più ampio può segnalare una maggiore specificazione del significato di *buon libro*, ad esempio ‘che si legge con piacere’; ‘che è utile in vista di un certo obiettivo’; ‘che è importante sotto l'aspetto educativo’, ecc.

¹⁰ La distinzione morfologica tra verbo, nome e aggettivo non è basata su differenze di superficie, ossia su aspetti morfologici, che sono diversi in lingue diverse, ma su differenze di funzione, o, meglio, della funzione che svolgono nella frase. I nomi rappresentano tipicamente gli argomenti, i verbi le predicazioni, gli aggettivi le modificazioni, e sono quindi delle entità concettuali che si combinano sintatticamente in un certo modo. Per una panoramica sulle scuole di pensiero si veda Jezek (2005: 112-158). Un'analisi approfondita sulla “sintassi del lessico” è in Fasciolo, Gross (2021).

Comune) inserito nella frase *il bagliore improvviso illuminò la notte*, dove tutte le altre parole gli sono note. Capirà che il nome *bagliore* va collegato all'aggettivo *improvviso* e al verbo *illuminò* (sono la sintassi e la morfologia che lo indicano) e potrà ricavarne un significato, almeno provvisorio¹¹, ipotizzando che *bagliore* contenga in sé i concetti di luce e di subitanità.

Ma tutto questo non è ancora sufficiente perché il contesto non sempre risulta così trasparente come nel semplice esempio presentato. In primo luogo, può accadere che anche le parole del contesto non siano note, e questo avviene in un testo difficile, dove sono molte le parole che il lettore non conosce. Ma può accadere anche che le parole siano note, eppure non siano di grande aiuto.

Riprendendo l'esempio di *bagliore*, se la frase che si presenta alla lettura è *vide un bagliore eccessivo*, il verbo *vide* e l'aggettivo *eccessivo*, pur sintatticamente e morfologicamente collegate con la parola target non apportano nuovi elementi significativi alla comprensione, in quanto parole che si possono combinare liberamente con molte altre parole, che non presentano un legame selettivo significativo con *bagliore*. Si tratta di un fenomeno chiamato in modi diversi da correnti diverse di pensiero e che qui non è opportuno richiamare, a causa della sua complessità¹².

Quello che qui ci interessa è che nel caso del primo esempio viene chiamato in gioco il concetto di "postulato del significato"¹³, che, oltre a essere la modalità più utilizzata dai parlanti per definire una parola, è anche una di quelle utilizzate dai dizionari, ossia il riferimento a un'altra parola che ne contenga una porzione di significato. Nel *Dizionario della lingua italiana*, curato da De Mauro, *bagliore* viene definito come «luce improvvisa e abbagliante», quindi si fa riferimento al significato della parola *luce* (maggiormente noto), cui si aggiungono i significati relativi alla subitanità (*improvviso*) e all'intensità/effetto (*abbagliante*)

Nella frase *il bagliore improvviso illuminò la notte* la mente "postula" (ipotizza, si riferisce al fatto) che la parola *bagliore* contenga i due significati di *luce* + *improvvisa*.

3. QUALCHE OSSERVAZIONE SUL CAMPO:

UN'INDAGINE DIDATTICA SUL FUNZIONAMENTO DELLA MENTE CHE LEGGE

Facciamo qui riferimento ad un'esperienza attuata, assieme ad alcune colleghe, con studenti di classi diverse: una quarta primaria, una secondaria di primo grado e una secondaria di secondo grado¹⁴. Utilizzando una prova in genere usata dai clinici per individuare le difficoltà di lettura, agli studenti è stato chiesto di leggere ad alta voce lo stesso brano, il più velocemente possibile, anche prescindendo dalla comprensione. Uno degli obiettivi era di mettere in relazione le funzioni diagnostiche, lavoro dei clinici, con

¹¹ In un articolo che riferisce di un esperimento di apprendimento semi-spontaneo di una lingua romanza diversa dalla loro, rivolto a lettori esperti e che utilizza la lettura di giornali, Blanche Benveniste (2008: 47-66) analizza il ruolo delle inferenze del "buon lettore" nell'individuare e apprendere le parole non note. Una funzione importante riveste il procedimento per approssimazione: «i buoni lettori non procedono parola per parola ma per insiemi, accettando per un periodo più o meno lungo di avere zone di comprensione approssimative».

¹² Studiosi diversi hanno individuato i legami tra le parole, a loro volta derivanti da restrizioni di vario tipo, e origine di combinazioni più o meno ristrette, tra le quali alcune sono state chiamate collocazioni, concetto a cui è stato assegnato più di un significato. Per una sintesi si veda Jezek (2005: 182-195).

¹³ Molti studiosi hanno cercato di rappresentare il significato delle parole (Jezek, 2005: 94-106) a cominciare dai "tratti semantici" o dei "primitivi" semantici. Qui sembra utile la formalizzazione attribuita a Carnap (1952) sul "postulato del significato". Secondo questa teoria, se, per esempio, vogliamo definire il verbo *frantumare* possiamo far riferimento /postulare (da qui "postulato") una corrispondenza con *rompere* + *in piccoli pezzi* perché *rompere* esprime una porzione del significato di *frantumare*.

¹⁴ Iannacci, Marinetto, Martinelli, Penge, (in stampa).

quelle didattiche, lavoro degli insegnanti, focalizzando sui normolettori, per capire come funziona tipicamente la mente che legge, e poterne ricavare delle indicazioni didattiche.

Si rinvia alla pubblicazione specifica per le modalità, i tempi, le finalità e i risultati della ricerca, tra i quali era centrale l'aspetto dell'inclusione da operare tra lettori tipici e lettori atipici. Qui verranno riferiti solo alcuni aspetti utili a chiarire gli specifici obiettivi del presente intervento.

La prima osservazione ricavata dalla lettura ad alta voce è che la velocità si trova in stretta relazione con il livello di scolarità, secondo le aspettative¹⁵, ma, concentrandoci sugli errori, è stato possibile individuare le incertezze, le riletture, le autocorrezioni, ecc., concentrate su un nucleo di errori comuni a tutti i livelli di scolarità, riguardanti parole "difficili", in quanto non appartenenti al Vocabolario di base.

La seconda osservazione, che qui ci interessa, è che i lettori tipici che abbiamo osservato, di fronte a parole presumibilmente non note, hanno prodotto, pur con diverse incertezze ed errori (anche da mettere in relazione con la scolarità), una lettura lessicale o sub-lessicale, non una lettura fonologica. Difatti anche gli studenti di quarta primaria non hanno letto lettera per lettera, lentamente, le parole in questione, ma hanno dimostrato di andare alla ricerca della parola intera.

La terza osservazione, sulla quale qui ci si concentra, è che alcuni errori sono risultati molto significativi per illustrare l'importanza dell'aspetto semantico nella lettura di parole in contesto.

3.1. *La lettura di parole in contesto non può prescindere dall'aspetto semantico*

Ci si limita qui a riportare solo alcuni errori di lettura degli studenti che sembrano significativi per illustrare l'importanza dell'aspetto semantico. Si tratta di errori, lo ribadiamo, commessi anche da una parte degli studenti del primo anno di un liceo classico (quarta ginnasio), che, comunque, hanno letto ad una velocità molto più alta rispetto a quella degli studenti della primaria e della secondaria di primo grado. Qui però ci interessano gli errori, non la velocità. Riportiamo uno spezzone del testo (che ha come titolo e tema principale *La foresta nel Medioevo* e complessivamente è composto di 302 parole) dove risulta agevole mostrare alcuni errori significativi: le parole sottolineate rappresentano gli errori più frequenti di lettura, e possono risultare sufficienti per mettere a fuoco il tema.

[la foresta] Segnava il confine dei campi coltivati e con le intricate radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sfaldarsi. I suoi pozzi e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare, non soggetto a straripamenti improvvisi. Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era l'inaccessibile tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi.

La Tabella 1 che segue ci guida nell'esposizione.

Tabella 1.

parola del testo	alcuni errori di lettura
<i>intricate</i>	intre...intrecc...intrecciate...intricatrici... indica...
<i>terreno</i>	territorio

¹⁵ Il riferimento è al calcolo medio della velocità di lettura in relazione alla scolarità, come, ad esempio, in Cornoldi, Colpo (1981).

<i>sfaldarsi</i>	sfi... stafa...asfaltarsi
<i>straripamenti</i>	strapp...strappamenti...stripamenti...straripanti...trasf...
<i>inaccessibile</i>	incessabile...inaccessabile...inca...inaccessibilità

Come si può osservare, i lettori, che presumibilmente si trovano di fronte a una parola non nota¹⁶, operano vari tentativi di tipo sub-lessicale e/o lessicale, senza arrivare correttamente alla parola target. Non hanno il tempo per un ritorno al testo: è stata data la consegna di non preoccuparsi del significato, dal momento che non verrà fatta nessuna prova di comprensione, ma è stato raccomandato loro di correggersi, se compiranno degli errori, senza perdere di vista, però, che obiettivo della prova è misurare la loro velocità di lettura.

Come possiamo interpretare gli errori che vediamo in tabella? In maniera simile, ma parzialmente diversa.

L'elemento costante è la ricerca di una parola intera nota, in qualche caso anche "fondendola"¹⁷ con la successiva (*intricatrici* = *intricate* + *radici*; *inaccessibilità* = *inaccessibile* + *tana*) per poi autocorreggersi.

Ma andiamo con ordine. Non conoscendo l'aggettivo *intricate*, i lettori, in primo luogo, utilizzano la memoria ortografica, attivando contemporaneamente quelli che sono stati chiamati i "vicini" ortografici.

Il riferimento è, in primo luogo, al modello di Morton¹⁸, uno dei più noti, che postula degli insiemi di meccanismi di riconoscimento della parola intera (chiamati *logogen*), uno per ciascuna parola, che possono venir attivati insieme per parole simili sul piano ortografico (parlando di parole scritte). Le parole simili verrebbero ipotizzate insieme e verrebbe poi scelta quella più nota, con la soglia di attivazione più bassa, in quanto più frequente per il soggetto¹⁹. Ad esempio, lo stimolo *cane*, sarebbe processato assieme a *pane* e sarebbe poi scelta quella più nota. Pur essendo riferito a parole singole, il modello prevede anche un effetto priming semantico, per cui, ad esempio, *zio* verrebbe riconosciuto più facilmente se preceduto da *nipote*.

Il concetto di "vicini" ortografici è entrato a far parte di diversi modelli; i "vicini" sono stati definiti come «tutte le parole della stessa lunghezza di una parola data, che possono essere generate da essa cambiando una delle lettere che la compongono, a partire da quella che si trova in prima posizione» (Baldi, 2003: 96), ma, da diverse esperienze, si è ricavato anche che nella memoria ortografica sono presenti molte informazioni più dettagliate: oltre al riconoscimento del grafema, sembrano essere riconosciuti il confine delle sillabe, la natura di vocali e consonanti e la presenza delle doppie (Miceli, 1993: 130-136).

Dunque, nel nostro esempio, non riconoscendo la parola *intricate*, i lettori sembrano individuarne una ortograficamente simile: *intrecciate*, che presenta varie somiglianze con la prima: la stessa lunghezza; lo stesso inizio e la stessa fine; lo stesso gruppo di tre consonanti *ntr*; lo stesso accento tonico; inoltre, sul piano morfologico, la stessa funzione (è un aggettivo che si accorda con *radici*).

¹⁶ Tutte le parole qui considerate appartengono alla fascia di frequenza individuata come Comune.

¹⁷ Le fusioni e i miscugli di parole sono due categorie di errori tipici anche dei lapsus lessicali. Si veda Magno Caldognetto, Tonelli (1993: 187-189).

¹⁸ Lo studioso ha elaborato due versioni del suo modello, la prima nel 1970, la seconda nel 1978 e in studi successivi. Si veda Baldi (2003: 15-19).

¹⁹ È opportuno aggiungere che l'effetto frequenza non va inteso, secondo alcuni studiosi, come un processo unico, quanto piuttosto legato alle esperienze (ortografiche piuttosto che fonologiche) del soggetto interessato. Un tipico esempio è il riconoscimento delle parole dialettali, usate soprattutto nella forma orale, per le quali l'effetto frequenza funzionerebbe prevalentemente in questa forma. Si veda Colombo (1993).

Ma perché proprio *intrecciate*? Anche, o soprattutto, per l'aspetto semantico: contiene una parte del significato già noto (attraverso le conoscenze sul mondo) di *radici*, l'intrecciarsi, l'aggrovigliarsi.

Quindi sembrerebbe che, in una situazione di prima lettura, che si colloca quasi in parallelo con la decifrazione, fosse l'aspetto semantico, dopo quelli ortografico e morfologico, a guidare la scelta dei lettori.

L'obiettivo della prova (misurare la velocità) non consente un ritorno al testo nel momento di incertezza e mette in luce, in questo modo, quelle che possono essere le prime operazioni della mente che legge, non corrette successivamente, per rispettare la consegna di leggere il più velocemente possibile.

Un elemento da notare è che *radici* è collocato nel testo dopo *intricate*, quindi, la mente non solo cerca le parole che precedono quella da leggere, ma prende in considerazione anche le parole che seguono.

In modo simile possiamo interpretare *straripamenti* letto come *strappamenti*²⁰: somiglianza ortografica, morfologica, ma soprattutto co-costruzione attraverso un significato ipotizzabile a partire dall'aggettivo successivo *improvvisi* (lo strappo avviene improvvisamente).

Diverse ma sempre collegate alla semantica possono essere le spiegazioni degli altri errori di lettura.

Sfaldarsi letto come *asfaltarsi*: co-costruzione del significato a partire dalla parola *terreno*, attraverso una mancata inibizione del concetto dell'asfaltatura, non applicabile in ambito medievale?

Terreno letto (da molti studenti, anche del liceo) come *territorio*: qui potrebbero entrare in gioco elementi del contesto più ampio (*confine, campi coltivati, piante*) che andrebbero a co-costruire il concetto di *territorio* in collaborazione con l'aggettivo vicino *agricolo* che si accorda perfettamente, nel significato, sia a *territorio*, sia a *terreno*.

Un po' diversi sono gli errori nella lettura esemplificati qui da *inaccessibile*. In questo caso i lettori non arrivano a individuare una parola sostitutiva accettabile semanticamente. Questo forse accade perché la co-costruzione con *tana* risulta più difficoltosa, dal momento che non è possibile individuare (postulare) all'interno del significato di *tana* una porzione di significato che possa aiutare a mettere a fuoco il concetto di "non facilmente raggiungibile" aggiunto a *tana* dall'aggettivo *inaccessibile*.

Non è affatto escluso che, in una situazione diversa, potendo rileggere il testo, alcuni studenti avrebbero utilizzato altre vie, ad esempio la ricostruzione del significato attraverso le regole di derivazione (*in+access(o)+ibile*), ma questo non è avvenuto. Tale osservazione è significativa soprattutto tenendo presente che le parole soggette ad errori di lettura sono prevalentemente parole derivate (*intricate, sfaldarsi, straripamenti, inaccessible*), nelle quali è possibile (forse con più tempo a disposizione) individuare separatamente le radici e gli affissi²¹.

Invece della scomposizione nei morfemi costituenti, alcuni studenti si sono rivolti a schemi sintattici, "correggendo" il testo, nella loro lettura, dal punto di vista sintattico.

²⁰ Parola definibile "legale", ossia rispondente alle regole di formazione della lingua italiana, quindi che potrebbe appartenere al lessico italiano, ma che non esiste, in quanto lo stesso concetto è rappresentato dalla parola *strappo*. Per la precisione, viene messa a lemma dal dizionario De Mauro soltanto come parola di Basso Uso e come parola Tecnico Specialistica della medicina nel senso di 'lacerazione di un tessuto'.

²¹ Gli studiosi ritengono, anche in base ad osservazioni su pazienti che hanno subito dei danni cerebrali, che, nel riconoscimento e nella produzione di parole, si possano utilizzare due vie, privilegiando quella più efficace: processare la parola intera e decomporla nei suoi morfemi costituenti. Si veda Panzeri, Job (1993: 93-106).

3.2. La sintassi dopo la semantica

Riferiamo solo due esempi che sembrano significativi.

L'aggettivo *inaccessibile* non è evidentemente noto a molti studenti e possiamo capirne i motivi, dal punto di vista lessicale: appartiene alla fascia di frequenza CO, è lungo, sul piano ortografico presenta il raddoppiamento di due consonanti, su quello morfologico è composto da un prefisso e un suffisso, inoltre, il nome da cui deriva (*accesso*), a sua volta, appartiene alla fascia CO ed è una nominalizzazione da *accedere*.

Le vie per individuare la difficile parola *inaccessibile*, segnalate dagli errori di lettura, sono più di una.

La prima è presumibilmente collegare semanticamente la parola a *tana*, procedimento che non dà alcun risultato, cosicché il lettore prosegue nei tentativi di identificare una parola che conosce, producendo parole reali, ma non congrue (*incessabile*) o “legali” (*inaccessabile*).

La seconda via è fonderla con la parola successiva (*inaccessibile + tana*) e pronunciando *inaccessibilità*.

Risulta improbabile che un lettore non riconosca *inaccessibile*, mentre sia in grado di riconoscere il suo derivato *inaccessibilità*, quindi, la difficoltà nel riconoscimento non consiste per molti studenti solo nella parola in sé, ma nel contesto sintattico.

La terza via, segnalata, dagli errori di lettura, conferma tale ipotesi, ossia che la difficoltà consista anche nella sintassi.

Osserviamo la frase che contiene la parola *inaccessibile*:

Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era l'inaccessibile tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi.

Il periodo (composto dalla coordinazione tra due frasi semplici) si presenta con l'ellissi del soggetto (*la foresta*) e tale ellissi riguarda anche le frasi precedenti, quindi, il tema (si sta parlando della foresta) e soggetto sintattico deve rimanere nella mente per lungo tempo e venir attribuito alle successive predicazioni. Risulta facile pensare che molti lettori non riescano a tenerlo in mente così a lungo.

Vi sono però dei lettori che riescono a mantenere nella memoria il tema *foresta*, e sono forse proprio quelli che leggono *nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era (l') inaccessibile*, eliminando l'articolo e trasformando l'ultimo spezzone di frase in un predicato nominale (*era inaccessibile*), che ben si accorda semanticamente con *foresta*, per poi fermarsi davanti all'impossibilità di accordare il tutto con la successiva parola (*tana*).

Questi lettori presumibilmente intuiscono di trovarsi davanti a una predicazione dell'ellissi *foresta* e conoscono la parola *inaccessibile*, dal momento che la attribuiscono a *foresta*, e non alla successiva parola *tana*.

Le difficoltà, dunque, sono di tipo sintattico, non lessicale.

Abbiamo insistito su queste ipotesi perché è importante mettere in luce che, nella lettura di parole in contesto, non solo si fa ricorso alla semantica, facendo interagire la parola da identificare con il significato di quelle vicine (sia precedenti, sia successive), ma si fanno anche delle ipotesi sintattiche, processando il testo ben oltre la singola parola, e gli errori indicano un tentativo di “normalizzazione” della sintassi.

Un altro esempio preso da una parte successiva del testo:

La paura la popolava di esseri immaginari e di mostri [...]

Anche in questo caso abbiamo un periodo che presenta l'ellissi del tema *la foresta*, qui però non soggetto sintattico, ma richiamato dal pronome anaforico *la*, mentre il soggetto sintattico è *la paura*.

Inoltre, dal punto di vista lessicale, non vi sono particolari difficoltà, dal momento che sia *paura*, sia *popolare* sono parole che appartengono al vocabolario di base (*paura* FO, *popolare* AU) e si presume che gli studenti le conoscano, soprattutto gli studenti del primo anno del liceo classico che sono, invece, proprio quelli che producono più errori su questo passaggio (almeno rispetto alla secondaria di primo grado).

Molti studenti producono errori di lettura che derivano da anticipazioni "normalizzanti" di tipo sintattico:

la paura popolava (con l'eliminazione del pronome anaforico)

la paura che popolava

la paura era...

Non riconoscono il pronome *la* nell'uso anaforico, e tendono a eliminarlo o a sostituirlo, completando la frase dal punto di vista sintattico, ma "normalizzandola", in base a criteri di ordine: dopo un articolo viene un nome, dopo un nome viene un verbo; oppure attribuendo al predicato *popolava* l'assai noto soggetto costituito dal pronome relativo *che* (sappiamo infatti che il *che* polivalente sta sostituendo molto spesso nell'uso gli altri pronomi).

Questi ultimi esempi mostrano che, anche nella situazione di lettura veloce di un testo, la mente non solo ricerca il significato delle parole da individuare, ma anche processa, forse simultaneamente, più di una parola, cercando (in avanti nel testo, ma anche immediatamente prima) "ganci" di tipo semantico e di tipo sintattico.

4. I CONFINI DEL LESSICO

Abbiamo visto, grazie a studi diversi e ad un'osservazione in classe, che cosa sembra avvenire nella mente in fase di individuazione della parola in un contesto, in particolare come non sia possibile prescindere dal significato, ma anche che vi sono dei contesti linguistici più favorevoli al completamento del processo di identificazione della parola, che dà accesso al lessico mentale, ossia alla sua rappresentazione.

Accedere ad una parola nel lessico mentale significa però anche recuperare (come abbiamo visto dal tipo di errori) molte altre informazioni, oltre al suo significato.

Può essere utile ripartire, ancora una volta, da Tullio De Mauro (2008: 27) che, collegandosi alla semiotica, afferma: «non solo il lessico, ma tutte le dimensioni semiotiche di un segno di una certa lingua e delle parti in cui esso si può articolare sono egualmente "centrali": la dimensione dell'espressione fonologica o grafica del significante, la fonologia non meno della dimensione morfologica e sintattica, la semantica non meno della pragmatica. Nessuna di esse è concepibile senza la correlazione con le altre».

Incontriamo qui, dal punto di vista di un linguista, gli stessi elementi che gli psicolinguisti utilizzano per individuare il lessico mentale: una parola, depositata nella memoria, racchiude tutta l'informazione lessicale.

4.1. *La profondità*

L'insieme delle informazioni sulle parole viene definita "profondità" della conoscenza linguistica.

La *profondità* del lessico (la quantità di informazioni che si debbono possedere su una parola) è però solo una delle componenti, accostata ad altre due, assieme alle quali costituisce lo *spazio lessicale* auspicabile e didatticamente perseguibile.

Il primo è l'*ampiezza* del lessico, ossia il numero di parole conosciute nelle loro diverse accezioni.

Il secondo è la *fluenza*, ossia la rapidità di accesso al lessico mentale, intesa sia in senso ricettivo (quanto velocemente si riconosce una parola), sia in senso produttivo (quanto velocemente si riesce a recuperarla nel momento in cui si intende usarla).

Ora ci si chiede: un lettore maturo dopo la decodifica, quando individua la parola e recupera il suo significato, ha accesso anche a tutte le altre informazioni? La risposta è affermativa, purché queste siano state depositate nella memoria a lungo termine, e sia avvenuto un processo di progressivo incremento non solo della quantità delle parole, ma anche della profondità della conoscenza su ciascuna parola: ortografia e forma fonica; parti costitutive con rilevanza di significato – base e morfemi –; significato complessivo o significati multipli, costruzioni sintattico-semantiche.

Ritornando all'inizio di questa riflessione e utilizzando il modello *Simple View of Reading* (mutuato da Oakhill, Cain, Ebro, 2021)²², si accede ad adeguate informazioni se la comprensione linguistica si è progressivamente e adeguatamente ampliata e approfondita.

Tale incremento della conoscenza linguistica è compito della scuola, a tutti i livelli, non solo negli aspetti ricettivi del lessico (di cui ci occupiamo in questa riflessione), ma anche in quelli produttivi, sapendo che il lessico passivo (la ricezione) e quello attivo (la produzione) non procedono in parallelo: il primo precede il secondo.

Un insegnante deve anche sapere che vi è una gradualità nell'acquisizione dell'intera informazione lessicale: prima si riconoscono (si imparano e, di seguito, si utilizzano) forma ortografica e fonica, collegate al significato, poi le informazioni grammaticali, infine gli aspetti legati all'uso e alle parole nelle dimensioni paradigmatica e sintagmatica (D'Aguanno, 2019: 201)²³.

Cerchiamo ora di approfondire gli aspetti dell'ampiezza del lessico e della fluenza. Prima però dobbiamo chiarire che le due dimensioni dell'ampiezza e della profondità hanno un impatto diverso sulla comprensione: l'ampiezza risulta utile soprattutto in fase di identificazione della parola, perché accorcia la strada, consente di utilizzare la via lessicale per individuare la parola già nota.

La profondità invece (conoscerne il significato e i significati, utilizzarla correttamente dal punto di vista sintattico, conoscerne le collocazioni, le restrizioni e i contesti d'uso) aiuta a collegare la singola parola alle altre parole del contesto linguistico, sia in fase di comprensione (che qui ci interessa), sia in quella di produzione.

4.2. L'*ampiezza*

Più volte si è fatto riferimento alle fasce di frequenza del lessico, e la frequenza, a sua volta, è elemento fondamentale per l'individuazione della parola, ossia per l'accesso al lessico mentale.

È stato Tullio De Mauro a introdurre il criterio della frequenza in ambito italiano, consentendo di dividere in fasce le parole del lessico. I relativi studi sono iniziati negli anni '80 del Novecento, si sono conclusi con la pubblicazione nel 1999 del Gradit (*Grande Dizionario italiano dell'uso*) e hanno consentito di individuare il *Vocabolario di Base*, circa 7.400

²² Il riferimento corretto è Gough, Tunner (1986), in Oakhill, Cain, Ebro (2021: 17).

²³ In Marinetto (2024) si osservano gli errori di produzione di studenti universitari, riguardanti, in particolare, il lessico della conoscenza e il piano sintagmatico.

vocaboli nell'ultimo aggiornamento²⁴, contrassegnati da tre marche d'uso: FO (Fondamentale), AU (Alto Uso), AD (Alta disponibilità).

Intorno a questo nucleo centrale della lingua (individuato attraverso studi sulla frequenza, ma verificato poi con altri criteri) vi sono molte altre parole che sono state distinte in aree diverse, e contrassegnate con specifiche marche d'uso. Si tratta di parole CO (Comune, in quanto comprensibili a parlanti/scriventi con un diploma di studi superiore senza una specializzazione particolare), TS (Tecnico-specialistico), LE (Letterario), RE (Regionale), BU (Basso uso).

Altro importante elemento della riflessione di De Mauro (e inserito nei vocabolari da lui curati): accanto alle parole monorematiche è stato individuato, a tutti i livelli della lingua, un folto gruppo di polirematiche, a loro volta divise in livelli di frequenza e contrassegnate da marche d'uso.

È il criterio della frequenza, come dicevamo, che determina le fasce d'uso: più un parlante/scrivente incontra e riconosce una parola, più ne sedimenta la traccia nella memoria a lungo termine, e, di conseguenza, più frequentemente la identifica e la utilizza.

Dovremmo dunque tendere a conoscere molte parole, di tutte le fasce, ma anche a conoscerle nei loro diversi aspetti (profondità).

4.3. *La fluenza*

Per *fluenza* si intende la rapidità di accesso alle parole, da non confondere con la velocità di lettura che è il numero di parole che si riescono a leggere in una unità di tempo.

Ora, sia i ricercatori sia gli insegnanti si chiedono se la velocità sia collegata alla comprensione: in genere si pensa che un lettore veloce non approfondisca, non operi il monitoraggio della sua comprensione, non ritorni sui suoi passi per verificare le ipotesi. È certamente così, in quanto un lettore esperto sa dosare la velocità in funzione degli scopi della lettura, presenta una lettura flessibile (Boschi, 1977: 115-130). Ma, se necessario, presenta un buon "ritmo", ossia è veloce nel recupero del lessico mentale.

Non è opportuno, infatti, trascurare l'importanza della rapidità di accesso al lessico mentale: volendo esprimere un certo concetto può essere necessario recuperare velocemente la parola, o l'insieme delle parole, che lo rappresentano, soprattutto in un'interazione orale. Ma anche nello scritto è necessario saper recuperare in tempi adeguati la parola e saperla correttamente collegare al concetto da esprimere.

5. LA DIDATTICA DEL LESSICO PER LA COMPrensIONE DEL TESTO

5.1. *Il lessico si incrementa spontaneamente, ma anche programmaticamente*

Sappiamo che la conoscenza lessicale si incrementa spontaneamente parlando e ascoltando in un contesto favorevole, sia familiare, sia scolastico. Ma sappiamo anche che è compito della scuola fornire degli strumenti a tutti gli studenti, in aggiunta a quelli derivati dall'ambiente familiare, tanto più nei casi in cui tale ambiente possa essere povero dal punto di vista delle conoscenze in generale e di quelle linguistiche in particolare.

Se ci è chiara, come insegnanti, l'importanza del lessico, dovremmo anche proporci un suo insegnamento intenzionale, programmato ed esplicito, non solo perché richiesto dai

²⁴ Il VdB venne pubblicato in De Mauro T. (1980), aggiornato nel 2016 con il nome NVdB: <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.

programmi ministeriali di tutti i livelli scolastici, inclusi quelli della secondaria di secondo grado.

Utilizzando le indicazioni glottodidattiche di *ampiezza*, *profondità* e *fluenza*, potremmo ricavare lo schema di un curriculum trasversale di lessico, in relazione alla scolarità, e tenendo sempre presente che prima si impara a riconoscere la parola e solo di seguito a usarla. È possibile, infatti, conoscere/riconoscere una parola (e una parte delle informazioni collegate), ma non averla a disposizione al momento del suo impiego. Di conseguenza, ampiezza, profondità, ma soprattutto fluenza vanno esercitate separatamente, con attività specifiche e a tutti i livelli di scolarità.

Il lessico, come è evidente, entra nel progetto formativo ampio della didattica della lingua materna non solo in funzione della comprensione del testo. È necessario, infatti, incrementare la competenza linguistica nei diversi settori: parlare e comprendere correttamente un testo orale in contesto formale; comprendere testi scritti strutturati; scrivere testi adeguati alle richieste, al livello di formalità, ai generi e ai tipi testuali.

Qui ci limitiamo al settore relativo alla presente riflessione: il lessico utile alla comprensione del testo.

5.2. *Ampiezza: quale lessico insegnare?*

La proposta di De Mauro già contiene un piano di alfabetizzazione lessicale, dal momento che indica il Vocabolario di base come patrimonio da raggiungere alla scuola primaria e secondaria di primo grado, assieme a un certo numero di parole appartenenti al lessico comune e ai linguaggi specialistici. Dal GRADIT parte, infatti, un progetto editoriale: i dizionari pedagogici, pubblicati da Paravia, sono commisurati, nel numero di lemmi e nella strutturazione, agli utenti. Si tratta di *Prime parole*, pensato per bambine e bambini dei primi anni della scuola, del DIB per la scuola primaria e secondaria di primo grado e del DAIC, indirizzato alla secondaria di primo e secondo grado. Le fasce di frequenza delle parole sono indicate da simboli²⁵.

Agli studenti di secondaria superiore e università e agli adulti scolarizzati è invece indirizzato il Dizionario della lingua italiana, che mantiene l'indicazione stratigrafica delle parole, in questo caso segnalata da sigle, corrispondenti alle marche d'uso.

Nell'impianto di questi dizionari c'è già l'idea di un'alfabetizzazione progressiva del lessico, ma è Silvana Ferreri (2005) che, partendo dagli studi lessicografici, mette a punto un piano ragionato di sviluppo del lessico, indicando la scuola materna e primaria come il momento per l'assimilazione e il consolidamento del Vocabolario di base, che però deve proseguire anche nella secondaria di primo grado «fino al completo raggiungimento della piena capacità d'uso» (Ferreri, 2005: 103).

Sempre per Ferreri, fin dalla terza primaria, con l'inizio dello studio delle discipline, al vocabolario di base va affiancata la conoscenza di alcune parole specialistiche, che deve proseguire nella secondaria di primo grado. Il piano di incremento del lessico attribuisce poi al biennio la conoscenza e l'uso dei sinonimi in relazione ai diversi registri e al triennio la conoscenza e l'uso delle parole della conoscenza, trasversali alle diverse discipline, che possono anche pescare nell'uso astratto o figurato del Vocabolario di base²⁶.

²⁵ Nel DAIC sono segnalate solo le parole del Vocabolario di base (circa 7.000): con il simbolo della luna piena le parole fondamentali, con la mezza luna quelle di alto uso e con un quarto di luna quelle ad alta frequenza. Sono presenti però altre 13.000 parole, delle quali sono segnalate con una piccola chiave alcune parole tecnico-specialistiche, considerate parole-chiave per l'accesso alle conoscenze.

²⁶ I riferimenti relativi al lessico accademico o della conoscenza sono in Ferreri (2005), che individua 255 parole non specialistiche, alcune anche appartenenti al VdB; in Spina (2010), che ricava parole monorematiche e polirematiche dallo spoglio di testi accademici di diverse discipline e, sul piano didattico,

Una ricerca condotta assieme a De Mauro (De Mauro, Ferreri, 2003) ha individuato nei sussidiari di scuola primaria, per ogni anno, una cinquantina di parole disciplinari di storia, geografia e scienze, isolando uno, due, talvolta tre nodi tematici per lezione e organizzando intorno a questi un'attività conoscitiva.

Anche all'università è opportuno proseguire con il lessico della conoscenza, lessico non disciplinare ma che veicola le conoscenze disciplinari.

L'ampliamento del lessico, quindi, può seguire (e sarebbe opportuno lo facesse) un piano complessivo che accompagni lo studente dal primo approccio alle discipline nella scuola primaria, fino all'università.

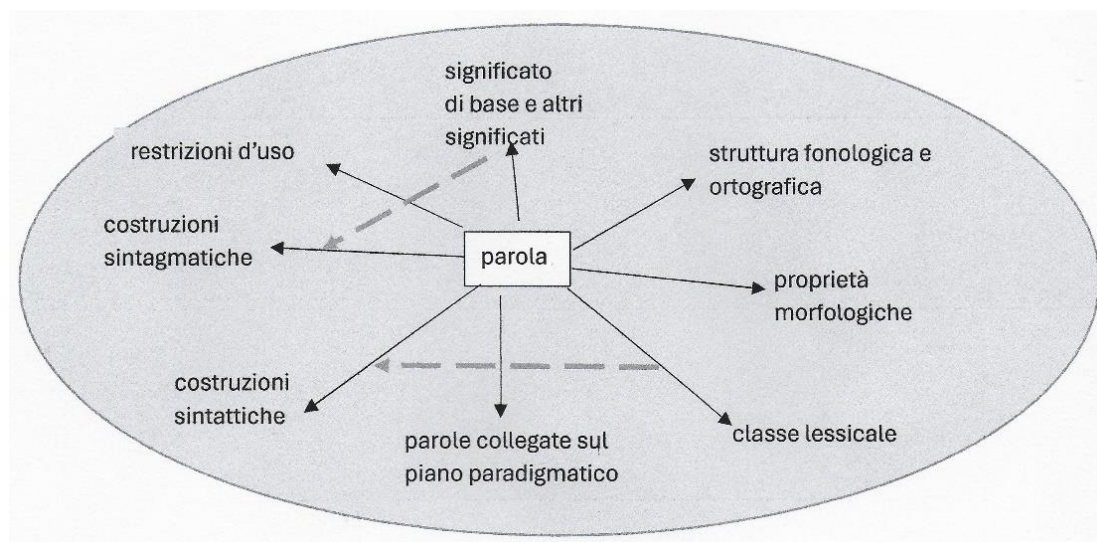
Ritornando al punto di vista di questa riflessione, più parole si conoscono, più facilmente e velocemente si individuano in un testo, ma non solo: la conoscenza di molte parole può aiutare a "indovinare" le parole che non si conoscono. In sintesi, siamo maggiormente in grado di individuare una parola non nota se conosciamo un maggior numero di parole nel contesto linguistico. Inoltre, un incremento progressivo del lessico risponderà anche alla necessità di comprendere testi sempre più difficili sul piano lessicale.

La quantità di parole è dunque molto importante per la comprensione del testo. Ma, se possibile, ancora più importante è la profondità della conoscenza lessicale.

5.3. *Profondità: oltre al significato, quali conoscenze associate alla parola, vanno insegnate?*

Recuperiamo il concetto di *informazione lessicale*, ossia di quell'insieme di informazioni contenute in una parola, che sono anche le "proprietà" di una parola, la quale consiste dunque in "un pacchetto" di informazioni (Jezek, 2005: 49-61).

Figura 2. *Le proprietà della parola*



Lo schema a raggiera integra e visualizza concetti in Jezek (2005: 107-116) e in D'Aguzzo (2019: 199-200) che, a sua volta, si riferisce alla glottodidattica relativa alle lingue straniere e, in particolare, a Nation (2008), suggerendo di applicare una visione completa dell'*informazione lessicale* anche all'insegnamento della madrelingua.

in D'Aguzzo (2019), che le organizza per funzioni comunicative utili al lessico della produzione scritta per la secondaria superiore.

È necessario però chiarire alcuni punti dello schema: in particolare la freccia che collega i significati della parola con le costruzioni sintagmatiche e quella tra la classe lessicale e le costruzioni sintattiche, perché sono particolarmente rilevanti per la comprensione del testo.

5.3.1. *Il significato/i significati*

Per quanto riguarda il significato, sappiamo che nella maggior parte dei casi le parole di una lingua sono ambigue. Possono esserlo perché omonime, cioè storicamente derivate in tempi diversi da parole diverse (ad esempio *miglio* nei due significati di ‘unità di misura’ e di ‘pianta erbacea’), oppure perché, molto più frequentemente, polisemiche. In questo caso la parola ha una sola origine, ma presenta significati diversi in relazione al contesto sintattico-semantico costituito dalla frase nella quale è inserita. Soprattutto le parole appartenenti al vocabolario di base hanno un alto tasso di polisemia, in quanto la stessa parola “si piega”, per economia della lingua, a significare ciò che il contesto richiede²⁷.

Sia per l’omonimia sia per la polisemia è il contesto linguistico (in altre parole, l’aspetto sintagmatico del lessico: si veda il paragrafo 2.4.) che determina la scelta del significato. Nello schema precedente (Figura 2) il collegamento tra i significati delle parole e il contesto linguistico è segnalato da una freccia tratteggiata.

Gli studiosi discutono²⁸ se l’accesso a una parola ambigua abbia luogo prima recuperando il suo significato dominante e solo in seguito quello specifico, oppure se venga recuperato fin dall’inizio quello specifico, pertinente al contesto. I risultati di tali studi non sono però concordi. Risulta comunque evidente che è il tipo di contesto a incidere sul tempo di riconoscimento del significato della parola: quanto più esso è stringente, tanto più velocemente sarà recuperato il significato specifico della parola. Il contesto di parole ambigue per omonimia è chiaramente più stringente di quello che permette di individuare il significato specifico di una parola polisemica. A identificare il significato della parola *merli* i due contesti che seguono sono dirimenti: *i merli del mio giardino cantano spesso* / *i merli coronano la torre del castello*. Soprattutto i due verbi *cantano* e *coronano* ci indirizzano velocemente al significato contestuale, ma anche i sintagmi *del mio giardino* e *la torre/ del castello* danno un aiuto fondamentale.

Si può pensare che l’attivazione del significato adeguato sia un processo graduale, parallelo alla decifrazione, e simile a quello ortografico, cui concorrono tutte le classi lessicali, incluse le preposizioni, ma in particolare l’associazione nome + verbo. Quando colleghiamo il nome con il verbo (in termini corretti l’argomento con il predicato) recuperiamo lo specifico significato della frase. Infatti, a questo punto, non si tratta più di significato lessicale, ma di significato frasale.

5.3.2. *Lo schema predicativo dei verbi*

Se il contesto è fondamentale, in particolare risulta centrale il legame tra il nome e il verbo, categorie lessicali che rappresentano concetti fondanti del pensiero umano: ci sono delle entità che “esistono”, sulle quali “si predica” qualcosa (si veda su questo Jezek, 2005: 112-116 e soprattutto Fasciolo, Gross, 2021). I nomi sono la classe di parole più adatte a indicare delle entità, o, meglio, degli argomenti, mentre i verbi sono la classe più adatta a indicare la predicazione. La struttura tipica di questa relazione è quella della frase, che

²⁷ In tutti i dizionari sono presenti le diverse accezioni di una parola, segnalate, in genere, da numeri progressivi e accompagnate da esempi. Le parole omonime, invece, sono riportate sotto lemmi diversi.

²⁸ Si veda Tabossi (1993: 23-38).

presenta uno schema predicativo nel quale il predicato è accompagnato dai suoi argomenti e il suo significato è “saturato” da questi²⁹.

È necessario far interagire il predicato con gli argomenti per individuare il significato della frase, o il suo schema predicativo, che ha al centro un elemento insaturo (il predicato), saturato dalla presenza degli argomenti.

Nei casi di ambiguità della parola che abbiamo individuato in precedenza, è soprattutto (ma non solo) la relazione tra predicato e primo argomento ad attribuire il significato alla frase (*merli* → *cantano*; *merli* → *coronano*).

Nello schema a raggiera (Figura 2) tale relazione è segnalata da una freccia tratteggiata, che collega la classe lessicale (particolarmente il nome e il verbo) con le costruzioni sintattiche (lo schema predicativo della frase).

Le due frecce indicano le proprietà delle parole e le relazioni tra queste, che sono da privilegiare avendo come obiettivo la comprensione del testo, ma anche altre proprietà sono importanti, e, in un certo senso, prerequisiti al lavoro della mente su un testo: le proprietà morfologiche aiutano a individuare la classe lessicale e a collegare le parole tra loro, ad esempio il nome con l'aggettivo, o il nome con il verbo.

Proviamo a chiarire l'importanza dell'interazione tra le proprietà delle parole in contesto con una semplicissima simulazione della costruzione del significato di una frase, operando “a rallentatore” e disaggregando ciò che, presumibilmente, avviene in simultanea, anche in relazione alle conoscenze del soggetto interessato.

Gli amici regalano a Paola un mazzo di fiori e un giallo.

Si tratta di una frase semplice sul piano sintattico, costruita attorno a parole frequenti, quindi di facile comprensione. Eppure, il mettere assieme gli specifici significati è un'operazione complessa, perché si compie attraverso delle previsioni e delle successive conferme.

Il lettore incontra per prima la parola *gli*, la decodifica, individuandone, oltre al significato, anche la classe lessicale (articolo), proprietà che è quindi il primo punto di incontro del lessico con la sintassi (Jezek, 2005: 53). Si crea subito delle aspettative di tipo sintattico e morfologico: un articolo sarà seguito da un nome, e questo nome inizierà per vocale e si riferirà a un'entità plurale.

Le aspettative vengono confermate alla lettura di *amici*, parola frequente e nota, che fa riferimento a un concetto condiviso: delle persone che hanno fra loro un legame di amicizia.

La mente continua a processare quest'entità conosciuta e ri-conosciuta (l'argomento della frase: *gli amici*) facendo delle previsioni “proattive”: un argomento sarà collegato a un predicato. Collega dunque l'argomento al predicato *regalano*, che riconosce appartenere alla classe lessicale dei verbi ed essere morfologicamente collegato all'argomento. A questo punto, il predicato apre la strada al riconoscimento delle altre parole nel loro ruolo semantico-sintattico: *regalare* richiede tre argomenti: il primo (già riconosciuto) deve corrispondere a un essere vivente (uomo o animale, in questo caso *gli amici*), il secondo a un oggetto e il terzo a un altro essere vivente, naturalmente escludendone gli usi metaforici. Viene individuato, in questo modo, lo schema predicativo, facendo interagire i significati delle singole parole. Ma non sono i significati delle parole singole a mettere a fuoco il significato della frase, bensì lo schema predicativo. Il secondo argomento indiretto (*a Paola*) è facilmente individuabile in quanto segnalato ortograficamente da una lettera maiuscola, quindi appartenente alla classe lessicale dei nomi propri. Si tratta ora di saturare l'ultimo argomento, composto da due membri, processati sintatticamente, in

²⁹ Secondo Fasciolo, Gross (2021), anche altre classi di parole, oltre al verbo, possono avere la funzione predicativa, che consiste nella relazione che il predicato instaura con gli argomenti.

quanto legati dalla congiunzione *e* che indica un procedimento di aggiunta (primo elemento: *mazzo di fiori*; secondo elemento: *giallo*).

A questo punto sono presenti due particolarità lessicali, in realtà complesse, ma che la mente processa senza difficoltà: *mazzo di fiori* presenta uno stretto legame sintagmatico tra i due elementi e, proprio come *chunk*³⁰, viene riconosciuto, mentre *giallo* va identificato non con il colore corrispondente, ma come ‘libro che presenta certe caratteristiche’ (di argomento poliziesco, spesso col finale a sorpresa), mentre viene escluso il significato possibile in altri contesti, specificamente legato ad altro predicato, come quello di (*film*) *giallo*, che avrebbe richiesto un predicato legato al concetto di “vedere”. In quanto alla classe lessicale, si tratta non di un aggettivo, ma di un nome, nominalizzato attraverso un’ellissi (*libro giallo*).

Per costruire il significato della frase la mente, in primo luogo, ha fatto delle previsioni e in seguito le ha confermate, ricavando le indicazioni, in parallelo, dalla memoria di lavoro (che ha processato le singole parole in base alla loro forma ortografica) e dalla memoria a lungo termine, dalla quale ha estratto tutte le altre informazioni (semantiche, morfologiche, sintattiche, sintagmatiche), ma anche le informazioni di carattere generale, enciclopedico, quelle condivise all’interno di una specifica cultura³¹ (gli amici fanno regali; un mazzo di fiori e un libro sono regali frequenti e graditi; un libro giallo si identifica attraverso il suo contenuto, ecc.), che consentono di appropriarsi del significato della frase.

Per comprendere anche soltanto una breve frase, dunque, sono necessarie quasi tutte le informazioni collegate alla singola parola, non solo il suo significato. Se possiede (anche a livello non approfondito) tutte le informazioni utili, la mente può recuperare le informazioni enciclopediche e costruire un “modello mentale”³².

6. STRUMENTI E METODI: COSA PRIVILEGIARE IN FUNZIONE DELLA COMPrensIONE?

Mettendo a fuoco la comprensione del testo, intendiamo qui ritagliare, all’interno dell’insegnamento del lessico, una porzione che, naturalmente, è necessario si inserisca nell’insieme.

Si deve dunque dare per certo che l’insegnante abbia chiaro di perseguire in primo luogo l’ampiezza³³ della conoscenza lessicale degli studenti: i suggerimenti di Ferreri potrebbero essere un punto di partenza per un curriculum trasversale di ampliamento del lessico.

³⁰ Secondo il *Lexical approach* di Lewis (1993), riferito alla lingua inglese, il lessico si apprende non per parole isolate, ma in parti di frasi di vario tipo, chiamati *chunk*, concetto che comprende locuzioni, polirematiche, collocazioni, verbi preposizionali.

³¹ La letteratura sulla rappresentazione della conoscenza attraverso schemi è amplissima, e ormai è concetto condiviso che ogni tipo di conoscenza si avvalga di schemi (distinti in *frame* o *cornici*, *script*, *copioni*), che consentono il recupero in memoria di informazioni strutturate. Per una traduzione italiana di alcuni saggi su tali argomenti rinviamo a Corno, Pozzo (1991).

³² Naturalmente, il processo di comprensione non si limita a queste operazioni, ma le frasi vanno collegate tra loro anche attraverso l’individuazione dei legami testuali e della struttura globale del testo. In tutte le fasi del processo di comprensione, inoltre, è centrale il ruolo delle inferenze, sia per collegare parti di testo in assenza di segnali linguistici, sia per riferirsi all’enciclopedia personale e alle conoscenze condivise.

³³ Un’esperienza importante che è bene conoscere è quella in Zuccherini (2018) (cui rinviamo per un approfondimento), legata al progetto “*Quante parole conosci?*” rivolto a studenti di seconde e quarte primarie e di seconde secondarie di primo grado di un istituto comprensivo di Bologna. Si tratta di un lavoro in corso dal 2015 nel quale ogni studente calcola le dimensioni del proprio vocabolario, in riferimento alle fasce di frequenza. Consiste quindi in un’attività che, oltre ad approfondire la conoscenza del lessico, concentra l’attenzione dello studente sull’aspetto metacognitivo.

Inoltre, una direttiva fondamentale da tener presente è anche l'esercitare, oltre alla comprensione, la produzione orale e scritta (ossia il parlato e la scrittura).

L'ipotizzata "ora di lessico" settimanale deve dunque essere pensata e progettata nel suo insieme, a cominciare forse proprio dal far prendere confidenza con lo strumento base: il dizionario³⁴, da utilizzare non solo per la consultazione, ma per lo studio del lessico.

Per procedere sulla strada della comprensione, però, come abbiamo visto, è importante dare rilievo alla dimensione sintagmatica del lessico, ossia all'analisi, alla conoscenza e all'uso delle parole nel contesto.

6.1. *Settori del lessico collegati alla comprensione*

L'ora di lessico potrebbe richiamare, arricchire, o applicare concretamente ai testi dei settori già considerati in altri momenti dell'insegnamento della lingua, e strettamente collegati al processo della comprensione:

- i significati diversi delle parole in relazione al contesto linguistico, quindi la polisemia delle parole;
- la morfologia delle parole in relazione alle classi lessicali;
- i verbi e le loro valenze;
- le reggenze di nomi e aggettivi;
- le polirematiche e le collocazioni;
- le relazioni paradigmatiche tra le parole (particolarmente sinonimi, iperonimi e iponimi, che possono essere presenti a livello sintagmatico);
- le regole di formazione delle parole;
- le restrizioni d'uso, in particolare a livello di registro.

6.2. *Indovinamento lessicale e cloze*

Le osservazioni sul campo di cui sopra è stato riportato uno spezzone (§ 3) ci fanno intravedere, attraverso alcuni errori di lettura, come funziona la mente nell'individuare le parole non note inserite in un contesto linguistico: sembra cercare una parola intera che si accordi con il contesto, in primo luogo dal punto di vista semantico (con quel che comporta ai fini del recupero enciclopedico), ma anche dal punto di vista morfologico e sintattico. Opera quindi attraverso la strategia dell'indovinamento lessicale contestualizzato, affine a quella utilizzata nell'apprendimento spontaneo della lingua materna che consiste nell'associare la parola nuova al contesto reale in cui viene utilizzata (Solarino, 1986).

In ambedue i casi si procede attraverso ipotesi che vengono di seguito confermate, ossia attraverso una modalità naturale e attiva della mente, che andrebbe sfruttata anche a scuola, creando situazioni in cui sia possibile fare delle ipotesi linguistiche (Mortara Garavelli, 1986).

³⁴ Per un approccio iniziale all'uso del dizionario, può essere molto utile la "guida didattica" di accompagnamento al DAIC (Paravia, 1977), che indirizza all'analisi e all'utilizzo delle voci del dizionario e ai simboli corrispondenti alle fasce d'uso, proseguendo poi con molti altri esercizi e giochi lessicali. Per un utilizzo del dizionario a livello di scuola superiore, segnaliamo Prada (2013) che, oltre a fornire una rassegna completa dei maggiori dizionari cartacei e on line (inclusi i dizionari delle collocazioni), suggerisce anche molti esercizi su tutti gli aspetti toccati dai dizionari, dalla struttura alle marche d'uso, dalla polisemia ai criteri di derivazione, ecc.

Il primo e più semplice utilizzo didattico è partire da un brano tratto da un manuale in uso, ipotizzare quali parole possono essere sconosciute o poco note, segnalarle e chiedere agli studenti (individualmente o in gruppo) di scrivere a margine un'ipotesi sul loro significato. Le parole vanno scelte accuratamente: non troppo facili, né troppo difficili, non parole tecnico-specialistiche per le quali sarà necessario qualche altra strategia di avvicinamento.

In un momento successivo possono essere gli studenti stessi a segnalare le parole da spiegare o definire o esemplificare.

Non sempre, però, gli studenti hanno consapevolezza della loro conoscenza delle parole, dal momento che, spesso, per caratteristiche personali o per storia scolastica, non hanno l'abitudine ad un'attenzione selettiva (D'Aguanno, 2019: 198) e "sorvolano" sulle parole che non conoscono, presumendo di conoscerle e ostacolando di fatto, con la superficialità dell'attenzione, il processo verso la comprensione.

Per attirare l'attenzione su certe parole potrebbe dunque essere utile l'esercizio del cloze (vedi anche D'Aguanno, 2019) tarato sul livello di lessico adeguato agli studenti. Potrebbe trattarsi, per la primaria il vocabolario di base, per la secondaria di primo grado le parole del lessico comune e per la secondaria di secondo grado (come si suggerisce in ivi: 203) anche del lessico della conoscenza. In questo caso, però, un buon suggerimento è di non cancellare l'intera parola, ma di lasciare a disposizione le prime due o tre lettere, in modo che il completamento non possa avvenire tramite una parola coerente con il contesto, ma diversa da quella originale.

Nel cloze (applicazione didattica dell'indovinamento lessicale contestualizzato) la mente utilizza in primo luogo il contesto, purché interagisca produttivamente con la forma della parola, intesa sia come morfologia (gli accordi in genere e numero con le parole vicine, o la flessione per i verbi), sia come individuazione dei morfemi che compongono il significato della parola in questione.

Per fare un esempio, tornando agli errori di lettura degli studenti, la parola *inaccessibile* potrebbe essere oggetto di un cloze:

Nello stesso tempo invadeva con la vegetazione i margini dei campi ed era
l'in..... tana di grandi animali nocivi, come i lupi, i cinghiali, i cervi.

Tuttavia, vi potrebbero essere molte difficoltà a individuare l'aggettivo *inaccessibile*: potrebbe essere individuato attraverso il suo significato, ma solo se si riuscisse a identificare la corretta relazione sintattica con l'ellissi *foresta*, attraverso il valore predicativo del verbo essere (\emptyset era *l'inaccessibile tana*). La morfologia potrebbe essere di scarso aiuto, dal momento che l'ordine della frase lo collega al nome *tana*, che segue immediatamente, ma si tratta di un aggettivo femminile che non porta il caratteristico morfema del femminile. Inoltre, non è certo che gli studenti siano in grado di ricostruirne il significato attraverso il prefisso *in-*, risalendo alla parola da cui deriva: *accesso*.

6.3. Osservazione guidata dei testi

Dal momento che l'esercizio di cloze potrebbe non portare a risultati apprezzabili, lo si potrebbe accompagnare o far precedere da momenti di didattica esplicita attraverso l'osservazione guidata dei testi, simulando ad alta voce il possibile procedere della mente³⁵.

³⁵ D'Aguanno (2019: 208-209) suggerisce, prima della lettura di una pagina, di soffermarsi sulle (poche) parole nuove che si vogliono insegnare e che sono importanti per la comprensione di quel testo specifico, oppure di aggiungere a queste delle glosse, o di insegnare a inferire il significato delle parole dal contesto,

Supponiamo di lavorare con la classe in cui gli studenti abbiano fatto la prova di lettura ad alta voce di cui parlavamo nel § 3.

Potrebbero tornare sui loro errori di lettura all'interno di una situazione didattica diversa: individualmente o in gruppo, dovrebbero rileggere attentamente il testo, avendo tutto il tempo per ritornare sugli elementi lessicali non noti ed esplicitare le strategie per disambiguarli.

Ad esempio, sulla frase che segue, potrebbero lavorare su una sola parola da indovinare: *sfaldarsi*.

Segnava il confine dei campi coltivati e con le **intricate** radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sf.....

In primo luogo, dovrebbero cercare nel dizionario il significato dell'aggettivo *intricate* (non molto diverso da *intrecciate* individuato da molti di loro). Il significato che troviamo è quello di 'aggrovigliate'. È un modo per utilizzare in maniera attiva il dizionario: in funzione di un dubbio da risolvere.

Riporto dal DAIC il lemma *intricato*, non contrassegnato da un simbolo, in quanto non appartenente al Vocabolario di base, ma alla fascia delle parole comuni³⁶.

intricato: agg.1 aggrovigliato *Una vegetazione intricata rallentava la marcia degli esploratori.* 2 in senso figurato, complicato, difficile: *È un problema intricato: non sarà semplice risolverlo.* **E** (etimologia) part. pass. di **intricare** "avvolgere senza un ordine", "confondere"

Il lemma presenta due accezioni, una indicata "in senso figurato", con un esempio ciascuna e l'etimologia³⁷. Dopo averne preso visione, e aver deciso che ci interessava il significato di base, si potrebbe anche chiedere agli studenti la differenza di significato con *intrecciate*: forse *intrecciate*, dal significato solo parzialmente simile, indica un modo più ordinato, dal momento che deriva da *treccia*?

Osserviamo ora la frase, dove la parola da indovinare è una sola, *sfaldarsi*:

Segnava il confine dei campi coltivati e con le intricate radici delle sue piante impediva al terreno agricolo di sf.....

Potremmo guidare gli studenti attraverso piccoli passaggi successivi³⁸:

1. Individuiamo il soggetto sottinteso [*la foresta*].
2. A quale classe lessicale pensiamo possa appartenere la parola da indovinare? Da che cosa possiamo ricavare questa informazione? [È un verbo. Lo ricaviamo dalla sintassi, e precisamente dalla reggenza del verbo *impedire*, trivalente/qualcuno o qualcosa impedisce a qualcuno o qualcosa di...../]³⁹.

considerando prima tutti gli elementi linguistici della frase, poi di un contesto più ampio, utilizzando i suggerimenti del tipo di testo e della propria conoscenza sul mondo.

³⁶ Si veda la nota 25.

³⁷ Il lemma completo comprende anche i sinonimi e i contrari.

³⁸ Le parentesi quadre [...] indicano le risposte attese ed eventuali altri suggerimenti dell'insegnante.

³⁹ Il riferimento alle conoscenze sintattiche degli studenti sarà, naturalmente, adeguato al livello di scolarità. Solo in una classe terza secondaria inferiore o in un biennio, probabilmente, sarà nota l'analisi della frase complessa, secondo la quale uno degli elementi della frase è costituito, a sua volta, da una frase. Si potrà comunque ricercare il verbo sul dizionario Sabatini Coletti (presente on line all'indirizzo https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/), l'unico a riportare la valenza dei verbi.

Alla voce *impedire* il dizionario segnala, oltre alla forma bivalente, anche quella trivalente, portando anche l'esempio di una frase complessa: *il rumore ci impedisce di dormire: [sogg-v-arg-prep.arg] 1 Rendere*

3. Quale significato dovrebbe esprimere il verbo da individuare, in base alle parole del contesto? Trovare dei verbi che possano indicare un significato simile [se le radici sono intricate forse impediscono al terreno di *rompersi*, *disgregarsi*, *frantumarsi*, *separarsi*, ecc.]⁴⁰.
4. Proviamo a cercare dei verbi, senza legami di significato con il contesto, ma che abbiano le due lettere iniziali richieste [esercizio di fluenza verbale]; in alternativa cerchiamoli nel dizionario [*sformarsi*, *sfiorare*, *sfiorire*, *sfocare*, *sfogliarsi*, *sfiancarsi*, *sfibrarsi*, *sfracellarsi*, ecc.].
5. Hanno il significato che cerchiamo? [Se no, perché no? Quali componenti riconosciamo nei verbi che rimandano ad altri significati?].
6. È possibile individuare un verbo che abbia un significato simile a quelli indicati al punto 3, e che inizi con *sf*?
7. Se non viene individuato, possiamo farlo cercare nel dizionario [qualche studente individuerà *sfaldarsi*].
8. Riusciamo a capire perché il verbo *sfaldarsi* abbia un significato simile a *rompersi*, *disgregarsi*, *frantumarsi*, *separarsi*? [Forse qualche studente riesce a risalire alla regola di formazione attraverso il prefisso *s* + *falda*].
9. In caso contrario, è opportuno suggerire la ricerca sul dizionario, dove si ricava che *sfaldare* (CO) e *sfaldarsi* (CO), derivano da *sfalda* (BU), (attestata prima del 1597) a sua volta derivata da *falda* con *s*-.
10. Riprendiamo ora i verbi individuati in 4 (*sformarsi*, *sfiorare*, *sfiorire*, *sfocare*, *sfogliarsi*, *sfiancarsi*, *sfibrarsi*, *sfracellarsi* ...) e ricostruiamo il loro processo di formazione applicando la stessa regola [*s* + *fiore*; *s* + *forma*, ecc.]

Un altro esercizio potrebbe essere di considerare la parola *straripamenti* nella frase:

I suoi pozzi e le sue sorgenti assicuravano un rifornimento d'acqua regolare,
non soggetto a st..... improvvisi.

Dopo aver individuato che si tratta di un nome da accordare con l'aggettivo *improvvisi* (dunque plurale maschile) si potrebbe lavorare sul suffisso *-mento*, molto produttivo, segnalando che spesso i nomi formati da tale suffisso derivano da un verbo e indicano dei nomi di azione, e fornire un esempio: *caricare* → *caricamento*.

Attraverso un esercizio di fluenza verbale gli studenti possono individuare molti nomi: *adattamento*, *sollevamento*, *ammodernamento* (che vede anche l'aggiunta di un prefisso), *convincimento*, *avviamento*, *riferimento*, *pentimento*, *rifornimento*, ecc., alcuni più frequenti, altri più rari.

Ai rari possiamo aggiungere: *modellamento* (BU); *pensamento* (BU), (LE); *rifacimento* (CO); *nascimento* (LE) (e *ri-nascimento*); *nascondimento* (LE), utilizzando il dizionario e facendo notare le marche d'uso.

Infine, si potrebbe chiedere un nome d'azione che inizi con le due lettere del cloze (*st*), termini con il suffisso *-mento* (in accordo con l'aggettivo plurale) e che si accordi con il significato delle altre parole della frase.

Con questo lavoro, molto dettagliato (da utilizzare non sistematicamente) abbiamo chiamato in gioco sia gli aspetti semantici, sia quelli ortografici e morfologici, esplicitando il procedere della mente nel cloze, e aggiungendo altri "giochi lessicali" utili e riapplicabili.

impossibile, vietare qlco. a qlcu. SIN **proibire**: *i. l'accesso ai non residenti*; in usi generalizzati l'arg. indiretto può essere sottinteso: *i poliziotti impedivano l'accesso*; anche con l'arg. diretto espresso da frase (introd. da *di*): *il rumore ci impedisce di dormire*.

⁴⁰ Si veda la nota 11.

Abbiamo sollecitato l'individuazione di nomi derivati e dei morfemi che li compongono; abbiamo fatto notare che esistono porzioni di significato simili in parole diverse e che le parole appartengono a fasce d'uso diverse, alcune anche di uso solo letterario. Inoltre, attraverso un "gioco" di fluency lessicale (è possibile pensare anche ad una gara tra i gruppi) abbiamo fatto ricercare somiglianze ortografiche ma non semantiche (tutte le parole che iniziano con le lettere *sf*) e somiglianze semantiche ma non ortografiche (*rompersi, disgregarsi, frantumarsi, separarsi*, ecc.).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (1986), "Il lessico col bootstrapp", in *Italiano & Oltre*, 1, p. 33.
- Baldi P. L. (2003), *Le parole della mente. Lessico mentale e processi linguistici*, FrancoAngeli, Milano.
- Boschi F. (1977), *Psicologia della lettura: studi e ricerche sulle capacità del lettore abile e maturo*, Giunti Barbera, Firenze.
- Colombo L. (1993), "Locus o loci dell'effetto frequenza?", in Laudanna A., Burani C. (a cura di), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 161-176.
- Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per una didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- De Mauro T. (2008), *Parole come semi*, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 27-46.
- De Mauro T., Ferreri S. (2003), "Le parole per imparare: funzioni, strategie e prospettive", in *Il cosmonauta. Guida per l'insegnante*, Paravia-Bruno Mondadori, Milano (+Parole per imparare Box), pp. 12-15, citato in Ferreri S. (2005), pp. 126-128.
- Fasciolo M., Gross G. (2021), *La sintassi del lessico. Manuale di linguistica aperto all'informatica e alla filosofia*, UTET, Torino.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Iannacci P., Marinetto P., Martinelli E., Penge R. (in stampa), *Quando l'errore apre un mondo: la testa e il testo. Un'indagine sulla lettura ad alta voce*.
- Jezčák E. (2005), *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*, il Mulino, Bologna.
- Laudanna A., Burani C. (a cura di) (1993), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Magno Caldognetto E., Tonelli L. (1993), "Organizzazione e accesso lessicale", in Laudanna A., Burani C. (a cura di) (1993), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 177-193.
- Marinetto P. (2024), "Uno sguardo alla didattica del lessico fra scuola superiore e università", in *Italiano LinguaDue*, 16. 1, pp. 1065-1092:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23891>.
- Miceli G. (1993), "Le rappresentazioni ortografiche: osservazioni in pazienti con disgrafia acquisita", in Laudanna A., Burani C. (a cura di) (1993), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 127-142.
- Oakhill J., Cain K., Ebro C. (2021), *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*, Carocci, Roma.
- Panzieri M., Job R. (1993), "Evidenza neuropsicologica per un modello dell'elaborazione dell'informazione morfologica", in Laudanna A., Burani C. (a cura di) (1993), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 93-106.

- Prada M. (2013) *Non solo parole. per una didattica del lessico nelle scuole secondarie di secondo grado* in *Italiano LinguaDue*, 5, 2:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3226>.
- Orsolini M., Fanari R., Maronato C. (2005), *Difficoltà di lettura nei bambini*, Carocci, Roma.
- Solarino R. (2008), “Indovinamento lessicale contestualizzato e trasparenza delle parole: un’indagine”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di), *Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 67-77.
- Solarino R. (1986), “Il lessico e il lavoro della mente”, in *Italiano & Oltre*, n. 2, pp. 59-63.
- Tabossi P. (1993), “La comprensione di parole ambigue in contesto di frase”, in Laudanna A., Burani C. (a cura di) (1993), *Il lessico: processi e rappresentazioni*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, pp. 23-38.
- Zuccherini N. (2018), “L’ora di lessico. Dall’indagine sulle competenze degli studenti al curriculum delle parole”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 167-184:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11291>.

