

MODULO 6

La testualità: selezione, gestione e semplificazione dei testi

Referente scientifico: Mari D'Agostino, Università di Palermo

Autori: Chiara Amoruso: capitoli: 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 (tranne 6.7.2.7); schede 2,3,4,5, e 6.

Giuseppe Paternostro: capitoli 6.1 e 6.2, par. 6.7.2.7; schede 0,1,2,7 e 8; Glossario; finestre.

Le attività sono state redatte in collaborazione da entrambi gli autori

INDICE

Guida al modulo

6.1. LA TESTUALITÀ

6.1.1. IL TESTO

6.1.1.1. Cos'è un testo

6.1.1.2. Competenza linguistica, comunicativa e testuale

6.1.2. I REQUISITI FONDAMENTALI DELLA TESTUALITÀ: LA COESIONE

6.1.2.1. Il tessuto del testo

6.1.2.2. Un tes(su)to in cui mancano molti fili

6.1.2.3. I coesivi

6.1.3. I REQUISITI FONDAMENTALI DELLA TESTUALITÀ: LA COERENZA

6.1.3.1. Una nozione complessa

6.1.3.2. Coerenza, coerenze

6.1.3.3. Anomale istruzioni per l'uso

6.1.3.4. Il testo e le sue regole

6.1.3.5. I "buchi" del testo: ruolo delle conoscenze personali...

6.1.3.6. ...e di quelle enciclopediche

6.1.3.7. Arrivare in un nuovo mondo e smarrirsi dentro i testi

6.1.4. I TESTI FRA ORALITÀ E SCRITTURA

6.1.4.1. Parlare: un primo esempio

6.1.4.2. La progettazione in tempo reale

6.1.4.3. Parlare e...

6.1.4.4. ...scrivere

6.1.4.5. Qualche riflessione

6.1.4.6. La voce, lo sguardo, il corpo

6.1.4.7. Pianificazione e formalità

6.1.4.8. La compresenza e il controllo delle reazioni

6.1.4.9. Nello stesso luogo nello stesso tempo: la deissi

6.1.4.10. Focalizzare le informazioni

6.1.5. I TIPI TESTUALI

6.1.5.1. Partiamo da alcuni esempi

6.1.5.2. Verso una tipologia dei testi

6.1.5.3. Qualche precisazione

6.1.5.4. Più o meno vincolanti

6.2. LINGUA DELLA SCUOLA E TESTI SCOLASTICI

6.2.1. PARLARE E SCRIVERE A SCUOLA: UN SALTO DI QUALITÀ

6.2.2. SETTORI SCIENTIFICI E LINGUE SPECIALI

6.2.2.1. Parole un po' speciali

6.2.2.2. Linguaggio comune e linguaggio scientifico

6.2.2.3. Un'osmosi 'produttiva'

6.2.2.4. Trovare parole nuove...

6.2.2.5. ...o riadattare le vecchie

6.2.2.6. Tecnicismi specifici e tecnicismi collaterali

6.2.2.7. Conclusioni

6.2.3. LA LINGUA "SPECIALE" DELLA SCUOLA

6.2.3.1. I linguaggi disciplinari e la "lingua della scuola"

6.2.3.2. Ordine e ridondanza delle informazioni

6.2.3.3. Termini ostici in contesti familiari

6.2.3.4. Caratteristiche testuali e paratestuali

6.2.3.5. Fra argomentazione e esposizione

6.2.4. RIGORE SCIENTIFICO E DIVULGAZIONE: PROBLEMI E LINEE DI INTERVENTO

- 6.2.4.1. Un difficile equilibrio
- 6.2.4.2. Il lessico specialistico fra estraneità e fraintendimenti
- 6.2.4.3. Sintassi complessa, linguaggio formale
- 6.2.4.4. Disfunzioni legate allo scopo divulgativo
- 6.3. BAMBINI STRANIERI A SCUOLA
 - 6.3.1. INSEGNARE IN UNA LINGUA SECONDA
 - 6.3.1.1. Il problema linguistico
 - 6.3.1.2. Promuovere l'incontro fra culture
 - 6.3.2. STUDIARE IN UNA LINGUA SECONDA: IL CASO DI JENIVI
 - 6.3.2.1. Jenivi si racconta
 - 6.3.2.2. Jenivi interrogata
 - 6.3.2.3. Le difficoltà degli allievi bilingui
 - 6.3.3. LE IPOTESI DI J. CUMMINS
 - 6.3.3.1. La lingua per comunicare e la lingua per studiare
 - 6.3.3.2. Il livello soglia
 - 6.3.3.3. Il legame al contesto
 - 6.3.3.4. La teoria dell'interdipendenza
 - 6.3.3.5. Conclusioni
- 6.4. LA SEMPLIFICAZIONE DEL PARLATO
 - 6.4.1. L'INPUT SEMPLIFICATO
 - 6.4.1.1. Introduzione
 - 6.4.1.2. Precisazioni terminologiche
 - 6.4.1.3. Elaborazione e riduzione
 - 6.4.2. SEMPLIFICARE O NEGOZIARE?
 - 6.4.2.1. Un input comprensibile
 - 6.4.2.2. Un input in parte nuovo
 - 6.4.2.3. Un input negoziato
 - 6.4.2.4. L'importanza delle domande
 - 6.4.3. GLI ECCESSI DELLA SEMPLIFICAZIONE: IL "FOREIGNER TALK"
 - 6.4.3.1. Analisi linguistica ed effetti sul processo di apprendimento
 - 6.4.3.2. Analisi sociolinguistica
 - 6.4.4. LA SEMPLIFICAZIONE IN CLASSE: IL "TEACHER TALK"
 - 6.4.4.1. Nella classe di lingua seconda
 - 6.4.4.2. In una normale classe scolastica
 - 6.4.5. STRATEGIE PER LA SEMPLIFICAZIONE DEL PARLATO
 - 6.4.5.1. Introduzione
 - 6.4.5.2. Accentuare alcune tendenze...
 - 6.4.5.3. ...e limitarne altre
 - 6.4.6. FACILITARE LA COMUNICAZIONE IN CLASSE
 - 6.4.6.1. Introduzione
 - 6.4.6.2. Aiutare l'orale con lo scritto
 - 6.4.6.3. *Rispecchiare* le frasi degli allievi
 - 6.4.6.4. Riformulare le proprie frasi
 - 6.4.6.5. La glossa
- 6.5. COMPrensione e COMPrensibilità DEI TESTI SCRITTI
 - 6.5.1. IL DIRITTO DI CAPIRE E I TESTI AD ALTA COMPrensibilità
 - 6.5.1.1. Introduzione
 - 6.5.1.2. La comprensione come processo
 - 6.5.1.3. Leggibilità e comprensibilità
 - 6.5.2. LA LEGGIBILITÀ: CARATTERE QUANTITATIVO E INTRINSECO
 - 6.5.2.1. Lunghezza di parole e frasi
 - 6.5.2.2. Formule di leggibilità in Italia
 - 6.5.2.3. Il vocabolario di base della lingua italiana
 - 6.5.3. LA COMPrensibilità: CARATTERE QUALITATIVO E RELAZIONALE
 - 6.5.3.1. Fattori relazionali
 - 6.5.3.2. Fattori intrinseci
 - 6.5.3.3. Gradualità dei testi semplificati
 - 6.5.3.4. Il sacrificio dei contenuti
 - 6.5.4. LA SEMPLIFICAZIONE IN AMBITO ISTITUZIONALE
 - 6.5.4.1. La comunicazione pubblica in Italia: problemi relazionali
 - 6.5.4.2. Problemi intrinseci
 - 6.5.4.3. Tipologia di semplificazione

- 6.5.5. «DUE PAROLE» E LO SVANTAGGIO COGNITIVO
- 6.5.6. LA SEMPLIFICAZIONE A SCUOLA
 - 6.5.6.1. La semplificazione per tutti
 - 6.5.6.2. Un ulteriore livello di semplificazione
 - 6.5.6.3. La semplificazione rivolta a studenti stranieri
- 6.6. GESTIONE DEI TESTI
 - 6.6.1. INTRODUZIONE
 - 6.6.1.1. Questioni terminologiche
 - 6.6.1.2. I problemi dei bambini stranieri
 - 6.6.2. UN METODO PER L'ANALISI DEL TESTO
 - 6.6.2.1. L'analisi profonda
 - 6.6.2.2. Scovare gli indizi
 - 6.6.3. GESTIRE UN TESTO
 - 6.6.3.1. La lettura come percorso collettivo
 - 6.6.3.2. Una comprensione a più livelli
 - 6.6.4. PRE-LETTURA
 - 6.6.4.1. Elicitazione delle conoscenze pregresse
 - 6.6.4.2. Attivazione del sistema d'attese
 - 6.6.5. LETTURA
 - 6.6.5.1. Tanti modi di leggere
 - 6.6.5.2. Lavorare in gruppo
 - 6.6.5.3. Alcune attività
 - 6.6.6. POST-LETTURA
 - 6.6.6.1. Alcune tecniche di verifica
 - 6.6.6.2. Rendere i contenuti autonomi dal contesto
- 6.7. SEMPLIFICAZIONE DEI TESTI
 - 6.7.1. INTRODUZIONE
 - 6.7.1.1. Qualche consiglio
 - 6.7.1.2. Problemi pratici
 - 6.7.1.3. Non usare testi già semplificati
 - 6.7.1.4. Laboratori di semplificazione
 - 6.7.2. REGOLE E FASI OPERATIVE
 - 6.7.2.1. In generale
 - 6.7.2.2. Paratesto
 - 6.7.2.3. Struttura logico-concettuale
 - 6.7.2.4. Lessico
 - 6.7.2.5. Morfologia e sintassi
 - 6.7.2.6. Organizzazione testuale
 - 6.7.2.7. Analizziamo alcuni esempi

Schede:

- 0 L'Atlante Linguistico della Sicilia (ALS)
- 1 Il Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato (Lip)
- 2 Rosario: un caso di madrelingua negata
- 3 Apprendere una lingua seconda
- 4 La semplificazione del parlato
- 5 Il nuovo concetto di comprensione
- 6 Indici di leggibilità
- 7 Il burocrate: problemi e soluzioni
- 8 Due parole. Mensile di facile lettura

Schemi:

- 1 Lo scenario di Cummins
- 2 Tipologie di semplificazione
- 3 Indice Gulpease: scala dei valori

Finestre:

- 1. Lingue speciali
- 2. Indeterminatezza semantica
- 3. Produttività

Convenzioni di trascrizione

Glossario

Riferimenti bibliografici e sitografia

GUIDA AL MODULO

Presentazione

Finalità generale del modulo è quella di trasmettere agli insegnanti il valore dell'esprimersi chiaramente e la necessità di semplificare testi orali e scritti con particolare, ma non esclusiva, attenzione ai livelli di competenza linguistica dei bambini stranieri. Abbiamo scelto volutamente un approccio più generale alla semplificazione che vede gli studenti stranieri certamente in primo piano ma non come unici destinatari di questo tipo di scelta didattica.

Nella strutturazione del modulo si è inteso presentare la semplificazione come un atto comunicativo che deve tenere conto innanzitutto dei destinatari (cap. 3), ma anche del tipo di testo su cui opera (cap. 1 e 2), dei processi messi in atto (cap. 5), delle tecniche specifiche da utilizzare in rapporto al mezzo orale (cap. 4) e a quello scritto (cap. 6 e 7), e infine degli scopi che ci si prefigge. A differenza di altri luoghi pubblici in cui si impone la necessità di farsi capire la scuola assume un ruolo ambivalente rispetto a questa esigenza. Infatti da un lato ha il dovere di semplificare il suo linguaggio al fine di renderlo comprensibile ai suoi utenti, dall'altro ha il ruolo specifico di portare gli stessi studenti a comprendere e usare anche il registro più elevato della lingua. Di conseguenza la semplificazione che si opera in classe deve essere graduale e avere come obiettivo finale la comprensione di testi non semplificati. Il fine della semplificazione è eliminare la necessità di semplificare.

Obiettivi

L'obiettivo del modulo è rendere capaci gli insegnanti di gestire e operare processi di riscrittura dei testi scolastici in modo da renderli comprensibili anche a bambini con scarsa competenza linguistica. Gli obiettivi parziali dei singoli capitoli sono:

1. La testualità:

- fornire alcune nozioni di base sul concetto di testo e sui suoi requisiti essenziali;
- chiarire la distinzione fra testi scritti e testi orali funzionale alla successiva trattazione separata della semplificazione del parlato (cap.4) e dello scritto (cap.5-6-7).

2. Lingua della scuola e testi scolastici:

- far riflettere gli insegnanti sulla differenza fra la lingua utilizzata in interazioni ordinarie e quella utilizzata in contesto scolastico;
- analizzare i nodi problematici che caratterizzano il linguaggio usato nei testi scolastici anche a prescindere da una classe di utenti particolarmente svantaggiata come i bambini stranieri.

3. Bambini stranieri a scuola:

- affrontare in maniera essenziale il problema dell'apprendimento di una lingua seconda;
- riflettere sulle competenze linguistiche necessarie in ambito scolastico;
- acquisire consapevolezza delle difficoltà linguistiche e comunicative che caratterizzano gli studenti stranieri, principali destinatari dell'attività di semplificazione dei testi.

4. La semplificazione del parlato:

- acquisire consapevolezza della specificità della comunicazione orale;
- imparare alcune strategie per la semplificazione del parlato.

5. Comprensione e comprensibilità dei testi scritti:

- conoscere i diversi campi di applicazione dell'attività di semplificazione;
- comprendere la specificità dell'attività di semplificazione in ambito scolastico con particolare riferimento ai bambini stranieri;
- acquisire delle competenze di trasformazione del testo rispetto al fattore "leggibilità".

6. Gestione dei testi

- acquisire tecniche di analisi e gestione dei testi nelle sue varie fasi.

7. Semplificazione dei testi

- conoscere le tecniche di semplificazione del testo scritto;
- essere in grado di operare trasformazioni su un testo al fine di aumentarne il grado di comprensibilità.

Struttura del modulo

Il modulo è strutturato in **capitoli** all'interno dei quali si trovano link di vario tipo:

- **attività:** le attività sono poste in file separati e sono divise per capitoli. All'interno di ogni capitolo sono contraddistinte da un numero progressivo oltre che dall'indicazione del paragrafo a cui sono legate.
- **schede:** le schede sono brevi sezioni di approfondimento a cui si può accedere dalle parti corrispondenti dei capitoli. Sono in tutto 8 (l'elenco si trova nell'indice)
- **schemi:** funzionano come le schede, la differenza è di tipo formale: le schede infatti sono più discorsive
- **finestre:** le finestre sono brevi note che dovrebbero comparire sulla stessa pagina quando si clicca sulla parola attiva. Questo le contraddistingue da schemi e schede che invece costituiscono pagine diverse.
- **glossario:** inoltre le parole possono essere linkate al glossario. Le voci del glossario si trovano tutte nello stesso file ma potrebbero essere separate e funzionare come finestre.

6.1. LA TESTUALITÀ

6.1.1. IL TESTO

6.1.1.1. Cos'è un testo

Voglio detto da un bambino sul punto di piangere al fratello che gli ha sottratto la palla, l'*Orlando Furioso* di Ludovico Ariosto, il cartello *Riservato* affisso su alcuni sedili dell'autobus, un SMS con scritto semplicemente *Ritardo*, sono solo alcuni fra gli innumerevoli testi all'interno dei quali si dipana tutta quanta la nostra esistenza. Abbiamo messo insieme, come si può vedere, produzioni linguistiche orali e scritte, alcune lunghe parecchie centinaia di frasi, altre consistenti in una sola parola che hanno tutte quante in comune il fatto di rinviare a una precisa realtà comunicativa. In effetti tra le tante definizioni possibili della nozione di testo, ci sembra che la più efficace sia proprio quella di UNITÀ COMUNICATIVA.

Il testo, in quanto unità fondamentale della comunicazione linguistica, è un messaggio che assume un senso preciso in rapporto al cotesto, il contorno linguistico in cui è inserito, e al CONTESTO extralinguistico, cioè la situazione comunicativa in cui esso è stato prodotto.

Ogni testo vive, dunque, in un dialogo costante con elementi linguistici e non linguistici. Per la sua interpretazione è necessario fare riferimento a una serie di fattori diversi quali le intenzioni comunicative dell'emittente e del ricevente, i rapporti fra di essi, l'insieme delle conoscenze da loro condivise, le circostanze in cui il testo è stato prodotto.

6.1.1.2. Competenza linguistica, comunicativa e testuale

La conoscenza del funzionamento della lingua (competenza linguistica) è condizione necessaria, ma non ancora sufficiente, per realizzare (e per comprendere) un testo. L'altra condizione è che chi produce un testo sappia come renderlo adeguato sia alla situazione comunicativa sia agli scopi comunicativi che si prefigge di raggiungere, sia, infine, al suo destinatario (COMPETENZA COMUNICATIVA). È dunque l'unione di competenza linguistica e di competenza comunicativa a costituire la COMPETENZA TESTUALE cioè la capacità di realizzare testi.

La nozione di testo, al di là della recente riscoperta fatta dalla linguistica del XX secolo, è in realtà una nozione intuitiva utilizzata da ognuno di noi continuamente. Pensiamo ad esempio al discorso di un uomo politico del quale diciamo che "non c'è un filo logico" o di un elaborato scolastico che giudichiamo "sconnesso". Nell'uno e nell'altro caso ci riferiamo a requisiti relativi proprio alla DIMENSIONE TESTUALE dei due diversi eventi comunicativi. I nostri giudizi si riferiscono in particolare a due proprietà che sia la percezione dei parlanti sia la riflessione linguistica considerano essenziali cioè la COERENZA e la COESIONE.

[ATTIVITÀ N. 1](#)

[ATTIVITÀ N. 2](#)

[ATTIVITÀ N. 3](#)

[ATTIVITÀ N. 4](#)

[ATTIVITÀ N. 5](#)

6.1.2. I REQUISITI FONDAMENTALI DELLA TESTUALITÀ: LA COESIONE

6.1.2.1. Il tessuto del testo

Consideriamo il seguente esempio prestando particolare attenzione alle parti in neretto:

*Domani vedrò Paolo e Carla. **La inviterò a porgergli le sue scuse poiché la sua azione non mi è piaciuta***

Gli elementi in neretto hanno una funzione essenziale nel legare tra di loro le differenti parti del testo. Essi costituiscono una parte assai rilevante della sua *tessitura* che fa sì che quello che abbiamo visto sia proprio un testo e non una serie di frasi giustapposte. Vediamo come apparirebbe lo stesso esempio se provassimo ad eliminare proprio quegli elementi:

Domani vedrò Paolo e Carla. Inviterò a porgere le scuse. L'azione non è piaciuta.

Immediatamente avvertiamo una sensazione di frammentarietà e "sconnessione" fra i vari elementi tanto che la stessa interpretazione del messaggio è problematica (l'azione di chi? non è piaciuta a chi? a chi devono essere poste le scuse?).

6.1.2.2. Un tes(su)to in cui mancano molti 'fili'

Da un esempio inventato passiamo ora a un testo reale. Si tratta di un brano tratto da un'intervista a Metha, un immigrato tamil in Italia da più di vent'anni. Nel frammento che vi proponiamo Metha spiega quali siano le motivazioni che spingono numerosi membri della comunità tamil a raggiungere l'Italia e in particolare Palermo. Il testo risulta di difficile comprensione proprio a causa del suo evidente sfilacciamento. È infatti privo di una grande quantità di elementi che, saldando le varie parti le une con le altre, ci guidano al suo interno. Per rendere più facile la lettura, il testo è stato emendato di tutta una serie di fattori propri della oralità (pause, ripetizioni, false partenze) e sono stati inseriti alcuni segni di interpunzione.

Anno ottantatre, trentacinque persona sono arrivati. Alcuni vai in Germania, popolo tamil chiedono asilo politico no? L'hai accettato asilo politico, sempre rimane uno casa, non posso andare lavorare, vuole guadagnare soldi. Soltanto alcuni sono Germania. Famiglia sono vivere in Sri Lanka. vuole soldi no? Io voglio lavorare per mandare.

Vediamo come apparirebbe lo stesso brano rendendo esplicita la sua tessitura. In neretto sono evidenziati tutti gli elementi nuovi. Abbiamo lasciato il testo il più possibile uguale al precedente.

Nell'anno ottantatre sono arrivate trentacinque persone. In seguito alcune sono andate in Germania, dove il popolo tamil, chiede l'asilo politico. Dopo aver accettato l'asilo politico uno deve rimanere a

casa, non può andare a lavorare. Però i tamil vogliono guadagnare soldi perché soltanto alcuni sono qui, gli altri della famiglia vivono in Sri Lanka e loro vogliono soldi no? Io voglio lavorare per mandarglieli.

6.1.2.3. I coesivi

Se analizziamo una alla volta la quasi totalità delle parti in neretto vediamo che si tratta di forme di COESIVI cioè di elementi che tengono insieme un testo e ne assicurano la continuità tematica.

a. Accordi grammaticali

Il primo e più ovvio strumento di coesione è dato dagli accordi grammaticali che segnalano, ad esempio, il rapporto fra una voce verbale e il suo soggetto o fra un nome e un aggettivo. Nel testo di Metha la sensazione di avere di fronte una serie di parole slegate l'una dall'altra e non una trama ordinata è data anzitutto dal mancato rispetto della concordanza di numero e genere come nella prima riga: *trentacinque persona sono arrivato*.

b. Pronomi

Un ruolo molto importante nella coesione dei testi è svolto da tutti quegli elementi la cui funzione è quella di SOSTITUIRNE altri, costruendo così una fitta trama di rinvii. La grammatica scolastica ci ha reso familiare una fra le classi di forme che assolvono questa funzione: i pronomi (dal latino *pronomen*, cioè che sta al posto di un nome). Essi possono sostituire e quindi rinviare a qualcosa che viene prima (funzione [anaforica](#)) a un elemento che viene dopo (funzione [cataforica](#)) o a un elemento esterno al testo (funzione [deittica](#)). Nell'esempio utilizzato come punto di partenza di questo paragrafo (*Domani vedrò Paolo e Carla. La inviterò a porgergli le sue scuse poiché la sua azione non mi è piaciuta*) la quasi totalità delle parti in neretto sono pronomi.

[ATTIVITÀ N. 6](#)

c. Altre pro-forme

La funzione di forme sostituenti(o pro-forme) viene assunta anche da vocaboli che condividono più o meno precisamente il significato di altri (sinonimi, [iperonimi](#), nomi di significato generico o [incapsulatori](#)) che rendono chiaro il rapporto di coreferenza fra due parti del discorso.

[ATTIVITÀ N. 7](#)

[ATTIVITÀ N. 8](#)

[ATTIVITÀ N. 9](#)

d. La ripetizione

Nelle attività precedenti relative alle forme sostituenti sono stati utilizzati in gran parte testi letterari. In effetti uno dei criteri fondanti della composizione letteraria è evitare di ripetere la stessa forma a breve distanza a meno che non si voglia focalizzare l'attenzione su di essa. La coesione viene ottenuta, dunque, soprattutto attraverso l'utilizzo di sostituenti di diverso tipo. Al contrario, in testi che hanno una finalità pratica come quelli regolativi si preferisce ripetere lo stesso termine con lo scopo di ridurre l'ambiguità del messaggio. In questo caso è la pura e semplice ripetizione di uno o più vocaboli a servire da elemento coesivo.

[ATTIVITÀ N. 10](#)

e. L'ellissi

Fino a questo punto abbiamo esaminato mezzi di coesione basati sulla presenza di alcuni elementi (che ne possono sostituire, o ripetere altri). Prenderemo ora in esame un meccanismo che, almeno in superficie, appare completamente diverso: l'ellissi (dal gr. *éllipsis* mancanza). Si tratta del fenomeno per cui viene omesso un riferimento esplicito al già detto, o più raramente, a ciò che verrà detto. Ad esempio nel seguente dialogo: A: *Quando ci vediamo?* B: *Alle sette*, la comprensione della risposta necessita il recupero della parte omessa (*ci vediamo*). In italiano l'ellissi è obbligatoria quando il soggetto di una frase coordinata, *Giovanna mangia e beve*, o subordinata, *Giovanna mangia poiché ha fame*, è lo stesso della reggente. Negli esempi il pronome sottinteso *lei*, costituisce un potente legame coesivo in quanto costringe continuamente a effettuare operazioni di recupero dell'intorno linguistico.

[ATTIVITÀ N. 11](#)

f. I connettivi

Una classe molto ampia di strumenti di coesione è costituita dai connettivi. Si tratta di elementi che collegano parti diversi del testo esplicitandone i rapporti logici. Si pensi, ad esempio, alle congiunzioni della grammatica tradizionale (*e, ma, sebbene*, etc.) e alla loro funzione di collegamento fra parti diversi della frase. Fanno parte della categoria dei connettivi anche le locuzioni che rinviano a parti dello stesso testo (*come abbiamo detto, come dirò, per prima cosa affronteremo* etc.).

[ATTIVITÀ N. 12](#)

[ATTIVITÀ N. 13](#)

6.1.3. I REQUISITI FONDAMENTALI DELLA TESTUALITÀ: LA COERENZA

6.1.3.1. Una nozione complessa

Se generalmente accettata è l'idea che la COERENZA sia una caratteristica essenziale del testo e che essa abbia che fare con il significato, o meglio con la continuità di significato, delle sue varie parti, assai più arduo è stabilire quali siano i requisiti che un testo deve avere per potersi dire coerente. La nozione di coerenza è assai complessa e problematica in quanto, fra l'altro, ci spinge costantemente ad uscire dal terreno strettamente linguistico per avvicinarci ad aree di ricerca quali possono essere gli studi sul funzionamento della mente. Non faremo qui riferimento a tali ambiti scientifici ma ci limiteremo ad alcune osservazioni preliminari.

6.1.3.2. Coerenza, coerenze

Leggiamo insieme la seguente intervista:

Giornalista: *Esimio professore, cosa l'ha spinto a rincorrere a una delle più grandi utopie della storia?*

Il prof. Cedro Afflitto: *Vede? In questo momento lei ha decretato un pensiero metozoico. La scelta tra due variabili elicoidali, quali il caldo o il freddo non sono altro che la sintesi delle apostasi umane. Quante persone, secondo lei, sono in grado di vedere l'intrinseca doppiezza delle cose?*

Giornalista: *Sono sbalordito. Ci illustri l'iter delle sue ricerche e delle sue scoperte.*

Il prof. Cedro Afflitto: *Bene, quando avevo solo sei anni, mia madre mi regalò un cavallo a dondolo. Un giorno, mentre giocavo, mio fratello corse dal piano di sopra nella cucina dove mia madre stava preparando una torta... è un episodio che non dimenticherò mai... nel preciso istante in cui mio fratello aprì la bocca, io vidi le sue parole cadere tra i riccioli del pavimento: e capii.*

Ovviamente si tratta, come ognuno si sarà accorto, di un testo perfettamente coeso, ma costruito violando la continuità tematica del testo e la connessione logico-semantiche fra i concetti (COERENZA TEMATICA e COERENZA LOGICA). Il brano è stato scaricato da uno dei numerosi siti che raccolgono non-sense. Il desiderio di farsi beffe della coerenza e giocare a scompigliare l'ordito tradizionale dei pensieri e delle connessioni logiche ha precedenti illustri oltre che numerose applicazioni in chiave didattica. L'immaginaria intervista appare comunque adeguata allo scopo comunicativo che il suo autore si prefiggeva di raggiungere e appare per noi lettori pienamente riconoscibile come appartenente alla [tipologia testuale](#) dei non-sense e quindi STILISTICAMENTE COERENTE.

[ATTIVITÀ N. 14](#)

[ATTIVITÀ N. 15](#)

6.1.3.3. Anomale istruzioni per l'uso

Immaginiamo ora di aprire il foglio delle istruzioni della nostra nuova lavatrice e di leggere quanto segue:

Istruzioni per l'uso.

Sicurezza.

Sono una graziosa sessantenne, vivo sola da più di un anno. Ho un bel lavoro, interessi, diverse amiche.

Vorrei protestare per la manipolazione riduttiva, al punto di renderla ermetica, della presentazione del programma Le frontiere della scienza.

Non vi è alcun dubbio che saremmo sorpresi e sconcertati e penseremmo che si sia verificato un clamoroso errore. Avvertiamo immediatamente che sono state assemblate insieme frasi provenienti dalle fonti più disparate e che non vi è coerenza tematica, logica, né stilistica.

[ATTIVITÀ N. 16](#)

6.1.3.4. Il testo e le sue regole

Immaginando che ogni testo abbia al suo interno una serie molto articolata di "istruzioni per l'uso" che ci guidano a ricostruirne la coerenza interna e ci permettono quindi di interpretarlo come testo (e non come insieme di frasi unite insieme casualmente), non possiamo che constatare che nel rendiconto della banca appena analizzato le "istruzioni" che dovrebbero guidarci sono incoerenti e contraddittorie. La nostra quotidianità è piena però di testi apparentemente incoerenti, costituiti da frasi che si susseguono senza nessuna connessione logica, se analizzati in astratto, ma che di fatto sono perfettamente funzionali sul piano comunicativo. La coerenza di questi testi è per così dire nascosta e può essere ricostruita integrando in essi le conoscenze condivise fra emittente e ricevente/i, alcune delle quali fanno riferimento a un'enciclopedia comune (a nozioni che tutti quanti abbiamo per il semplice fatto di essere stati *socializzati* all'interno di una comunità), mentre altre sono di tipo strettamente personale. Queste ultime osservazioni contribuiscono certo ad aumentare la complessità della nozione di coerenza ma ci permettono anche di darle una concretezza d'uso. Ciò che vedremo d'ora in avanti è il ruolo fondamentale che chi interpreta ha nell'istituire una connessione fra parti diverse del testo anche quando non vi siano esplicite istruzioni di montaggio.

6.1.3.5. I "buchi" del testo: ruolo delle conoscenze personali...

Immaginiamo, ad esempio, che un padre stia accompagnando a scuola il figlio e un suo compagno di classe (li chiameremo Gianni e Mario) e che, giunti in prossimità del portone della scuola, avvenga il seguente dialogo:

Gianni: Non vedo alcuna macchina rossa

Mario: Per oggi siamo salvi

Padre: Ma che cosa state dicendo?!

È una sequenza in cui palesemente mancano connessioni formali fra il primo e il secondo turno ma, nonostante questo, appare ai due ragazzi perfettamente 'naturale'. Entrambi sanno infatti che il professore di matematica (come da copione terrore degli studenti) possiede una macchina di colore rosso che parcheggia sempre al solito posto poiché arriva a scuola con largo anticipo. Dall'assenza della macchina entrambi i ragazzi deducono che non ci sarà la lezione di matematica e che quindi non rischiano di essere interrogati. Il padre, che non condivide l'insieme dei riferimenti che nello scambio fra i due ragazzi rimangono impliciti, non è in grado di ricostruire una immagine coerente del dialogo.

6.1.3.6. ...e di quelle enciclopediche

Osserviamo adesso questa seconda situazione. A tavola una donna dice al marito che deve recarsi l'indomani a Roma (da Milano dove abitano):

Moglie: Vai in treno o in aereo?

Marito: Devo tenere il cellulare acceso.

Moglie: Allora non dimenticarti di vuotare il portafoglio

Non è difficile risalire all'insieme delle conoscenze condivise a cui marito e moglie fanno implicito riferimento nel dialogo: a) la norma che da qualche anno vieta di tenere accesi in aereo, durante tutte le fasi del volo, i telefoni cellulari e che permette alla moglie di interpretare la risposta del marito come: *Vado in treno*; b) la presenza di borseggiatori nelle stazioni che sconsiglia di tenere soldi e documenti dentro il portafoglio.

In questo come nel caso precedente abbiamo a che fare con testi che presentano grossi buchi nella loro formulazione superficiale. Questi ultimi vengono riempiti solo nella misura in cui il ricevente è in grado di INFERIRE l'insieme di conoscenze, riferimenti, rinvii interni ed esterni pertinenti. Spesso, o forse sempre, non ci accorgiamo di quanto e quale lavoro di ricostruzione di pezzi mancanti ci sia dietro alla comprensione di un testo e ne diveniamo consapevoli solo quando i buchi del testo rimangono tali e non riusciamo a collocare i tasselli in un qualche ordine coerente.

[ATTIVITÀ N. 17](#)

6.1.3.7. Arrivare in un nuovo mondo e smarrirsi dentro i testi

È importante riflettere su tutto questo nel momento in cui si vive ed opera in un contesto multilingue e pluriculturale in cui molto spesso si può fare pochissimo affidamento sulla condivisione di esperienze personali e di conoscenze culturali. Quando i bambini o i ragazzi che provengono da realtà tanto diverse le une dalle altre si confrontano con il nuovo e multiforme spazio linguistico fatto non di parole isolate ma di testi (alcuni brevi altri lunghi: dialoghi e lezioni, problemi di matematica e descrizioni di esperimenti scientifici, barzellette e SMS) rischiano costantemente di smarrirsi al loro interno. Troppi sono gli anelli mancanti e troppi, inoltre, sono i segnali disseminati all'interno del testo (le istruzioni per l'uso) che non si riescono ad interpretare correttamente. Come tanti Pollicini rischiano costantemente di perdersi se non li si guida a riconoscere, all'interno di quelle che appaiono foreste irte di pericoli, indizzi e tracce capaci di orientare il cammino.

[ATTIVITÀ N 18](#)

[ATTIVITÀ N 19 Esercizio di riepilogo](#)

6.1.4. I TESTI FRA ORALITÀ E SCRITTURA

6.1.4.1. Parlare: un primo esempio

Fino a questo momento abbiamo preso in esame testi di varia natura senza preoccuparci molto delle distinzioni, pure molto importanti, che sussistono fra di essi. In un unico contenitore abbiamo posto dialoghi fra coniugi, interviste immaginarie, brani letterari, etc. In questo e nel paragrafo seguente analizzeremo più in profondità le caratteristiche che ogni testo manifesta in rapporto sia alle condizioni in cui esso è realizzato sia alla tipologia alla quale appartiene.

Per prima cosa prenderemo in esame alcuni testi reali. Il primo è tratto da un corpus di parlato, il LIP ([Lessico di frequenza dell'italiano parlato](#)) in cui abbiamo integrato dei [segni di trascrizione](#) conversazionale. Un professore universitario, presumibilmente in una delle prime lezioni del corso, sta spiegando agli studenti quali saranno le materie che dovranno affrontare durante l'anno. Ecco la trascrizione delle sue parole:

Gli insegnamenti fondamentali sono quelli di anatomia comparata. per esempio / ra+ un po' credo || <eh> ancora non avete questo libretto che è l'ordine degli studi. è in stampa per alcuni corsi di laurea, è già # stato pubblicato per altri e' in corso di stampa ma / tra tra qualche settimana almeno da quanto dicono gli uffici di segreteria dovrebbe essere pronto. vi leggo quello che troverete scritto su questo libretto / si chiama ordine degli studi / <legge alcune righe>

6.1.4.2. La progettazione in tempo reale

Fin dalle prime righe del breve discorso emerge chiaramente il suo andamento poco lineare. Dopo avere iniziato ad elencare gli insegnamenti, il docente prima si interrompe (*ra+*), lascia una frase in sospeso (*un po' credo*), iniziando poi una lunga e tortuosa digressione sul libretto che contiene l'ordine degli studi. Il professore parla completamente 'a braccio', come facciamo tutti noi nella stragrande maggioranza di casi. Non ha pensato prima a ciò che dovrà dire e dunque non si è premurato di organizzare meglio le sue idee e i suoi pensieri (magari servendosi di appunti o di una scaletta). La principale conseguenza della (quasi) contemporaneità fra la progettazione del testo e la sua realizzazione è che questo si presenta al destinatario ricco di pause, esitazioni, frasi iniziate e non completate, ripetizioni, continui

ritorni al già detto, autocorrezioni, ecc., tutti elementi che il produttore avrebbe eliminato se avesse avuto il tempo di pensare meglio a come organizzare e sviluppare ordinatamente i concetti che desiderava esprimere.

6.1.4.3. Parlare e...

Continuiamo a riflettere sulle caratteristiche del parlato presentando un secondo brano. Si tratta della trascrizione fedele di un momento di un intervento non programmato tenuto da Tullio De Mauro a un convegno svoltosi recentemente a Palermo. Il noto linguista sta raccontando dello sconcerto da lui provato durante un viaggio in Svizzera nel constatare il poco riguardo con il quale ci si riferiva al linguista ginevrino Ferdinand De Saussure.

[...] Questo viaggio / ho avuto due momenti. / Sono andato dai filologi di Zurigo // che tutti voi del mestiere conoscete quindi non ne faccio il nome che mi hanno presentato molto generosamente molto gentilmente / però: con: però | non delle riserve... Uno dei due disse «poi oltre ad essere | ad aver fatto la 'Storia linguistica dell'Italia unita:' libro:... il professor De Mauro si è occupato delle idee di un nostro collega / morto parecchio tempo fa, morto parecchio tempo fa, che insegnava a Ginevra <eh:> si è occupato di questo vecchio linguista svizzero che si chiamava <ride> Ferdinand De Saussure», che veniva considerato / non vorrei offendere nessuno non so come noi possiamo pensare a Pullé. Questa era una cosa. L'altra[...].

[ATTIVITÀ N. 20](#)

6.1.4.4. ...scrivere

Anche in questo brano sono presenti molti dei fenomeni prima visti: autocorrezioni, esitazioni, uno spezzettamento continuo del discorso, frasi lasciate in sospeso, ecc. La cosa per noi interessante è che dello stesso brano esiste anche una seconda versione, preparata da Tullio De Mauro in vista della pubblicazione degli atti del convegno dopo avere preso visione della trascrizione del suo intervento. Leggiamola insieme.

Sono andato dai filologi di Zurigo, che tutti voi per mestiere conoscete, quindi non ne faccio il nome. Dovevo parlare della situazione linguistica italiana. Mi presentarono al pubblico in modo molto gentile, anzi generoso. Durante la presentazione ebbi un primo soprassalto. Uno dei due illustri presentatori dell'ancor relativamente giovane collega italiano disse che, oltre ad aver fatto la 'Storia linguistica dell'Italia unita', il professor De Mauro si era occupato anche delle idee di (disse alla lettera) "un nostro collega morto parecchio tempo fa, che insegnava a Ginevra e si chiamava Ferdinand de Saussure". La cosa mi sorprese e dette a pensare. Parlava di me con la stupita ammirazione che certamente riserveremmo a uno studioso americano che scrivesse un lungo commento agli scritti di Pullé. E parlava di Saussure come se io dicessi: "un professore di filosofia teoretica, collega a Palermo di Cosmo Guastella, che poi riuscì a farsi trasferire a Roma e si chiamava Giovanni Gentile". Al primo soprassalto ne seguì però un altro.

6.1.4.5. Qualche riflessione

Come possiamo notare, De Mauro ha eliminato ma ha anche aggiunto. Ha eliminato i tratti che rendevano il primo brano inadatto al mezzo scritto (ripetizioni, false partenze, interruzioni), ha trasformato il discorso diretto in indiretto nei punti in cui riporta i propri interventi, mentre lo ha lasciato laddove riporta quelli altrui. E veniamo alle aggiunte. La versione scritta fornisce informazioni che mancano nella trascrizione originale, sulle quali l'autore, parlando, aveva sorvolato dandole per scontate e sulle quali gli ascoltatori, interessati a cogliere piuttosto il senso globale del discorso, non si erano soffermati a riflettere.

Invece, il lettore che si trovi di fronte alla trascrizione dell'intervento è portato a chiedersi, ad esempio, per quale motivo De Mauro si fosse recato a Zurigo e a chi fosse stato presentato così gentilmente e generosamente. Nell'adattare il testo dal parlato allo scritto l'autore ha dovuto, allora, integrare le informazioni mancanti rendendo espliciti passaggi logici non espressi: la frase *dovevo parlare della situazione linguistica italiana* serve per spiegare che De Mauro era stato invitato per una conferenza. Attraverso la punteggiatura sono inoltre segnalate le divisioni fra le diverse parti costitutive del testo che nell'orale risultavano più affastellate.

Molto importanti sono anche quelle tre frasi che abbiamo sottolineato: esse sono state inserite per segnalare la continuità tematica (lo sconcerto di De Mauro) e sono un elemento essenziale nel dare il giusto "ritmo" all'intero testo.

[ATTIVITÀ N 21](#)

6.1.4.6. La voce, lo sguardo, il corpo

Se avessimo l'opportunità di ascoltare la registrazione del brano di cui abbiamo dato la trascrizione, ci renderemmo immediatamente conto che quegli elementi che tanto disturbano l'occhio non recano lo stesso fastidio all'orecchio. Essi, infatti, non costituiscono un ostacolo alla comprensione del senso del discorso da parte dell'ascoltatore. Allo stesso risultato (la comprensione e la corretta interpretazione del testo) il lettore giunge invece attraverso la guida rappresentata dalle relazioni sintattiche tra le frasi e dalla esplicitazione di tutti i passaggi logici tra una informazione e l'altra.

Ascoltando la registrazione, noteremmo che la ricezione del testo è favorita anche dall'INTONAZIONE e dall'ENFASI con cui l'autore scandisce sintatticamente le singole unità informative e/o sottolinea alcuni elementi che egli ritiene importanti. Nella nostra trascrizione solo in parte siamo riusciti a rendere queste peculiarità del parlato, in quanto i segni

di punteggiatura non coprono tutti i fenomeni intonativi. L'enfasi è stata invece notata con la sottolineatura delle parole (o delle parti di esse) su cui essa cade. Se poi, oltre che della registrazione audio, disponessimo anche di una ripresa video, potremmo osservare come la trasmissione di una parte di significato sia affidata nel parlato alla gestualità e talvolta persino allo sguardo.

6.1.4.7. Pianificazione e formalità

Dire che parlato e scritto consentano una differente possibilità di pianificazione non vuol dire che tutti i testi parlati siano scarsamente pianificati allo stesso modo, o che, al contrario tutti i testi scritti presentino lo stesso elevato grado di organizzazione testuale. Un testo orale come quello di De Mauro è molto più pianificato dell'aneddoto che chiunque di noi può raccontare durante una riunione conviviale fra amici, e ciò è dovuto al fatto che è diversa la situazione nella quale i due testi vengono realizzati. Nel primo caso la formalità della situazione impone al produttore un maggior controllo della propria esposizione, cosa che si manifesta, tra l'altro, anche nell'elevato numero di pause fra una unità informativa e l'altra. Nel secondo caso, invece, chi parla gode di una maggiore libertà. La formalità della situazione contribuisce a determinare il livello di pianificazione anche nello scritto, basti pensare alla differenza che corre tra la lettera (o, meglio ancora, l'e-mail) scritta a un amico e la lettera formale scritta da un avvocato per sollecitare un pagamento.

6.1.4.8. La compresenza e il controllo delle reazioni

Torniamo ora ad esaminare il testo del professore universitario già preso in esame, dandone una versione più ampia. Oltre il professore sono riportati qui gli interventi di due studenti presenti in aula.

PROF: *gli insegnamenti fondamentali sono quelli di anatomia comparata. per esempio / ra+ un po' credo // <eh> ancora non avete questo libretto che è l'ordine degli studi. è in stampa per alcuni corsi di laurea, è già # stato pubblicato per altri e' in corso di stampa ma / tra tra qualche settimana almeno da quanto dicono gli uffici di segreteria dovrebbe essere pronto. vi leggo quello che troverete scritto su questo libretto / si chiama ordine degli studi / <legge alcune righe >*

B: *porca miseria!*

PROF: *volete prendere appunti? // pensavo li conosceste.*

C: *professore?*

PROF: *prego?*

C: *lei ha detto anche anatomia umana?*

L'imprecazione di B (*porca miseria!*) segnala al professore la necessità di interrompersi per domandare agli studenti se hanno bisogno di prendere appunti. A questo punto C chiede un chiarimento su qualcosa che il professore aveva detto in precedenza. Gli interventi degli studenti fanno sì che il professore possa controllare se quanto aveva detto è stato compreso. Ciò è possibile grazie alla contemporanea presenza di parlante e ascoltatori. Nello scritto, invece (ma anche in tutte quelle situazioni in cui un testo parlato viene prodotto in assenza del destinatario, come ad esempio nelle trasmissioni televisive o radiofoniche) questa forma di *feedback* (controllo del messaggio) immediato non può avvenire.

[ATTIVITÀ N. 22](#)

6.1.4.9. Nello stesso luogo nello stesso tempo: la deissi

La COMPRESENZA DI PARLANTE E INTERLOCUTORE consente anche di riferirsi a elementi, esterni al testo, ma presenti nel CONTESTO nel quale questo viene realizzato. Tale riferimento è possibile grazie al meccanismo della [deissi](#). Osserviamo il seguente frammento di una conversazione in un ufficio pubblico (tratto anch'esso dal *corpus* del LIP) fra un impiegato (A) e un cittadino (B), concentrando in particolare la nostra attenzione sulle forme sottolineate:

A: *lei va al suo \ al commissariato di zona.*

B: *è già stata fatta la denuncia al commissariato di zona però a me=*

A: *sì sì sì.*

B: *=mi hanno rilasciato quello lì basta.*

A: *sì sì quello lì. venite qui tutt' e due.*

A quale oggetto si riferisce B utilizzando il pronome dimostrativo, rafforzato da un avverbio di luogo, *quello lì*, e qual è il luogo a cui il funzionario dice di avvicinarsi? Non essendo stati presenti alla conversazione, noi possiamo soltanto immaginare, sulla base delle nostre conoscenze pregresse che B si stia riferendo a un documento (probabilmente la copia della denuncia), mentre ci è impossibile sapere con certezza quale sia il luogo indicato da A con l'avverbio *qui*. Il comune contesto di enunciazione permette, invece, all'impiegato di individuare immediatamente, e senza possibilità di equivoci, a che cosa il cittadino sta alludendo e, a sua volta, di riferirsi all'oggetto continuando ad usare lo stesso deittico (*sì sì quello lì*).

6.1.4.10. Focalizzare le informazioni

Osserviamo adesso questo frammento di dialogo fra due giornalisti (tratto ancora una volta dal *corpus* del LIP), concentrando la nostra attenzione sulle parti sottolineate:

B: *secondo me non sono scritti bene perché lui non scrive molto bene.*

A: *sì però...*

B: però le notizie le ha sempre.

A: è uno che va a casa della gente. la notizia la piazza in tutti i modi.

[...]

A: ma voi rappporti politici con chi l' avete adesso?

B: quali? non li abbiamo. cioè li ho io ma personalmente. ma hai capito? cioè a dire che abbiamo una linea. non è senza linea se non vagamente governativi.

A: ah Casini però vedo che c' è sempre.

B: ah Casini. //

A: tu

B: già' Andreatta...

A: tu lo conosci Casini?

Come possiamo notare, le parole che costituiscono le quattro frasi prese in esame non sono collocate nell'ordine che possiamo considerare normale (non marcato), cioè quello che vuole il soggetto in prima posizione seguito dal predicato e dall'oggetto. Nelle prime quattro frasi, infatti, il complemento oggetto precede il predicato verbale, e nelle prime tre è anche ripreso da un pronome anaforico, mentre nella quarta frase non vi è alcuna ripresa pronominale del complemento oggetto. Nell'ultima frase, invece, il pronome di ripresa precede anziché seguire il complemento oggetto. Al di là delle differenze formali (nei primi tre casi si parlerà di dislocazione a sinistra, nel quarto di topicalizzazione, nel quinto di dislocazione a destra), si tratta di modi di costruire la frase assai ricorrenti nel parlato, che vanno ricondotti alla necessità da parte del parlante di focalizzare la parte di informazione che egli ritiene più importante.

[ATTIVITÀ N. 23 Esercizio di riepilogo](#)

6.1.5. I TIPI TESTUALI

6.1.5.1. Partiamo dai testi

Osserviamo e confrontiamo fra loro i testi che seguono.

Il primo è tratto da un provvedimento legislativo; il secondo da un articolo di un quotidiano; il terzo da un romanzo:

1. Art. 1 *Norme sulla discriminazione*

È vietata qualsiasi discriminazione fondata sul sesso per quanto riguarda l'accesso al lavoro indipendentemente dalla modalità di assunzione e qualunque sia il settore o il ramo di attività, a tutti i livelli della gerarchia professionale.

La discriminazione di cui al comma precedente è vietata anche se ottenuta: a) attraverso il riferimento allo stato matrimoniale o di famiglia o di gravidanza; b) in modo indiretto, attraverso meccanismi di preselezione ovvero con altra forma pubblicitaria che indichi come requisito professionale l'appartenenza all'uno o all'altro sesso [art. 1 Legge sulla parità di trattamento fra uomini e donne in materia di lavoro]

2. *Sulla linea di partenza della corsa alla Casa Bianca si presenta un partito Democratico che deve correre per sentirsi ancora vivo prima di poter sperare di vincere. Nessuno dei nove concorrenti alla candidatura anti-Bush pronti al via nello Iowa appare in grado di sbalzare dalla sella un presidente di guerra, al quale ora anche l'economia torna a sorridere [«La Repubblica», 12/1/2004]*

3. *Con la sera planante l'alito basso del vento di pianura prese a smuovere tutt'intorno. Essi stavano in una corrugazione di quella pianura, proprio dietro la massicciata ferroviaria, ancora ginocchioni agli dei della tenebra. La sera cresceva, cresceva, cresceva, camions fascisti incrociavano sul rettilineo da e per Neive e Castagnole, a velocità ridotta, con i fari già accesi. [Beppe Fenoglio, *Il Partigiano Johnny*]*

6.1.5.2. Verso una tipologia dei testi

I testi che stiamo prendendo in considerazione rispondono tutti perfettamente ai requisiti di coesione e coerenza di cui abbiamo parlato in [6.1.2](#) e [6.1.3](#). Eppure, già a una prima distratta occhiata appaiono assai diversi fra loro, e non solo, ovviamente, per il loro contenuto. A che cosa è dovuta tale diversità? Esaminiamoli un po' più approfonditamente.

a. Il testo regolativo: la legge

Il testo intende trasmettere al lettore una serie di informazioni con il preciso scopo di indurlo a tenere un certo comportamento e/o a compiere una determinata azione, insomma a seguire determinate regole. Si tratta dunque di un testo REGOLATIVO. Possiamo notare che esso è realizzato seguendo un rigoroso ORDINE DI COSTRUZIONE: le informazioni sono, infatti, suddivise in blocchi visibili. Dopo il titolo, che riassume il contenuto dell'intero testo, si ha un primo blocco, aperto da una formula di divieto (*è vietata qualsiasi discriminazione*), delimita il campo di applicazione della norma da seguire, e costituisce l'informazione principale del testo. Il blocco successivo contiene una specificazione ulteriore di quanto affermato prima (*la discriminazione di cui al comma precedente è vietata anche se ottenuta*), a sua volta suddivisa in due sottoblocchi numerati.

b. Il testo espositivo (e argomentativo): l'articolo di giornale

L'articolo che abbiamo presentato ha una duplice funzione. Da un lato fornisce al lettore una serie di conoscenze su un determinato argomento (la campagna elettorale negli Stati Uniti), ma nello stesso tempo esprime anche un giudizio di merito su di esse. In altri termini esso è nello stesso tempo un testo ESPOSITIVO e un testo ARGOMENTATIVO, in quanto non si limita a dare informazioni, ma si propone anche di dimostrare una tesi (nel nostro caso che difficilmente Bush

perderà le prossime elezioni presidenziali). Per quanto riguarda la veste linguistica, la caratteristica più evidente è la ricchezza di figure retoriche, soprattutto espressioni metaforiche in buona parte provenienti dal mondo dello sport, ma anche personificazioni di esseri inanimati, che ormai da tempo fanno parte del linguaggio comune e sono ampiamente utilizzate in particolare nel linguaggio politico (*essere sulla linea di partenza; un partito che deve correre, sbalzare dalla sella, l'economia torna a sorridere*).

c Il testo descrittivo (e narrativo): il romanzo

Il brevissimo passo del più noto dei romanzi di Beppe Fenoglio si presenta diviso in due parti. Nei primi due periodi, l'autore DESCRIVE le caratteristiche delle persone e dell'ambiente (i partigiani e il luogo dove si nascondono) nella quale, nel terzo periodo, colloca il racconto (la NARRAZIONE) degli avvenimenti (l'arrivo dei fascisti). Tale differenza "tipologica" fra le due parti è ben individuabile da alcune spie linguistiche. La descrizione, infatti, gioca molto sulla presenza di elementi ed espressioni che si riferiscono alla dimensione spaziale: verbi di movimento che, accompagnati da forme avverbiali di luogo (*tutt'intorno*), finiscono per esprimere piuttosto uno stato; verbi locativi veri e propri (*stavano*); avverbi di luogo (*dietro la massicciata ferroviaria*). Infine, la formulazione *ancora ginocchioni agli dei della tenebra* esprime il punto di vista dei personaggi collocati all'interno della scena descritta.

L'inizio della parte narrativa è segnato invece soprattutto dall'uso di tempi verbali che esprimono il progredire degli avvenimenti (*La sera cresceva, cresceva, cresceva, camions fascisti [...] incrociavano a velocità ridotta*).

6.1.5.3. Qualche precisazione

Quello che abbiamo appena visto è un modo di classificare i testi sulla base dell'atteggiamento che l'emittente assume di fronte all'oggetto di discorso e del suo modo di conoscerlo e rappresentarlo. Da questo punto di vista, abbiamo riscontrato l'esistenza di almeno cinque tipi testuali, che rappresentano altrettante modalità di conoscenza e rappresentazione della realtà: REGOLATIVI, ESPOSITIVI, ARGOMENTATIVI, DESCRITTIVI, NARRATIVI.

Abbiamo notato inoltre che nello stesso testo possono ritrovarsi intrecciati modalità di conoscenza e rappresentazione appartenenti a più tipi testuali.

Esiste però anche una modalità diversa di classificare i testi. Tale criterio, messo a punto dal linguista Francesco Sabatini, sposta l'attenzione sull'atteggiamento comunicativo dell'emittente. Chi produce un testo si prefigge, infatti, un preciso scopo comunicativo, per raggiungere il quale egli ha bisogno di stabilire, per usare le parole dello stesso Sabatini, "il grado di precisione con cui il destinatario deve interpretare il messaggio in relazione all'effetto che su questi deve prodursi e all'utilizzazione che questi deve farne".

6.1.5.4. Più o meno vincolanti

Torniamo ora per un istante ai nostri esempi.

L'articolo di legge che abbiamo presentato è costruito dal punto di vista formale in modo da vincolarne in maniera rigida l'interpretazione da parte del destinatario.

Negli altri testi i vincoli interpretativi divengono via via meno netti fino a sfumare quasi del tutto nel brano di Fenoglio, in cui l'autore fornisce solo le coordinate affinché il lettore possa liberamente ricostruire scena, personaggi e azioni. L'allentamento dei vincoli ha un preciso riscontro linguistico, oltre che nell'abbondante aggettivazione e in espressioni non univocamente interpretabili (*essi stavano ancora ginocchioni agli dei della tenebra*), anche nel fatto che le proposizioni che compongono il periodo sono legate fra loro per asindeto (cioè prive di congiunzione).

Tuttavia non bisogna credere che il criterio classificatorio di Sabatini sia perfettamente sovrapponibile a quello discusso in precedenza. Ad esempio, se è indubbio che i testi regolativi presentano quasi sempre vincoli interpretativi molto forti, non è, invece, affatto detto che i testi descrittivi siano tutti scarsamente vincolanti. Basti pensare a quanto differenti siano fra loro la descrizione che possiamo trovare in un testo di biologia e quella del romanzo di Fenoglio. Allo stesso modo, ancora, l'argomentazione presente nell'articolo del quotidiano è profondamente diversa (molto più sfumata) da quella (rigorosissima) della dimostrazione di una teoria scientifica.

ATTIVITÀ N. 24

Attività Capitolo 1

N.1

Leggi i seguenti testi e individua la situazione comunicativa nella quale si inseriscono rispondendo alle seguenti domande:

- chi è il destinatario del messaggio?
- che rapporto c'è fra gli interlocutori?
- qual è la finalità del messaggio?
- quali sono le circostanze nelle quali il testo è stato prodotto?

1. *Sono uscita per fare la spesa. Ci vediamo a cena. Metti l'acqua a bollire verso le sette.*
2. *Peso massimo 500 grammi.*
3. *Ho sofferto troppo a causa tua. Non ti permetterò più di farmi del male. Addio!*
4. *La signoria vostra è pregata di presentarsi al suddetto ufficio entro giorno 15 del corrente mese.*

[Torna al paragrafo 6.1.1.2](#)

N. 2

Ti presentiamo due testi, diversi nella forma, ma simili per il loro contenuto. Prova a definire la situazione comunicativa nella quale ciascuno di essi è stato realizzato.

1. *Mi rincresce doverle comunicare che la sua prova non è stata valutata positivamente. Mi auguro tuttavia che non desista dal suo intento.*
2. *Lo so che l'esame è andato male ma non ti abbattere così, dai!*

[Torna al paragrafo 6.1.1.2](#)

N. 3

Ogni testo può assumere finalità diverse in rapporto a situazioni comunicative diverse. Ad esempio la domanda "a che ora vai via?" può essere interpretata come una richiesta di informazione o come un invito indiretto ad allontanarsi. Prova a immaginare per ognuno dei seguenti testi almeno due diverse finalità comunicative con i relativi contesti extralinguistici.

1. *Sei veramente pallido. Dovresti prenderti qualche giorno di riposo!*
2. *Hai deciso quando sostenere l'esame di linguistica?*

[Torna al paragrafo 6.1.1.2](#)

N. 4

Il seguente messaggio, scritto su un foglio A4 e nella stessa forma grafica in cui lo riportiamo, era affisso sul pannello della fermata di una linea urbana di Palermo. Spiega perché questo testo non è adatto alla situazione comunicativa per la quale è stato prodotto.

Si informa la gentile clientela che giusta ordinanza sindacale n.604/OS dell'11/04/03 avente per oggetto la regolamentazione della corsia riservata contromano di via Roma tratto e senso compreso via E. Amari/p.zza G. Cesare, a partire da giovedì 8/11/2003 i bus delle linee 107 e 122 provenienti rispettivamente da via Libertà e p.zza P.pe di Camporeale e diretti verso la stazione centrale abbandoneranno l'asse di via Ruggero Settimo per impegnare la sopradetta corsia riservata contromano di via Roma.

[Torna al paragrafo 6.1.1.2](#)

N. 5

Prova ora tu stessa/o a costruire dei brevi testi su una situazione comunicativa data.

Immagina che un'insegnante si svegli al mattino con uno stato di malessere generale e che decida dunque di non andare al lavoro. È sola a casa e fa tre diverse telefonate comunicando a tre interlocutori diversi il suo stato di salute. Il contenuto da trasmettere sarà sempre lo stesso:

Sto male. Non posso andare a scuola.

| Destinatario | Rapporto | Finalità | |
|-------------------------|----------|-------------------------------------|--|
| Segretaria della scuola | Formale | Informare dell'assenza per malattia | |
| Medico | Formale | Fissare un appuntamento | |

| | | | |
|----------------|------------------|------------------------|--|
| Vicina di casa | Molto amichevole | Farsi venire a trovare | |
|----------------|------------------|------------------------|--|

[Torna al paragrafo 6.1.1.2](#)

b. Pronomi

N. 6

Il seguente brano è tratto da *Il centravanti è stato assassinato verso sera*, romanzo dello scrittore catalano M. Vázquez Montalbán. Prova a individuare i richiami anaforici e cataforici (sottolineando con colori diversi i vari punti di attacco) e quelli deittici presenti nel testo:

“Non posso sforzare la gamba” lo avvertì Palacín.

“Oggi o sempre?” chiese il mister con il pomo d’Adamo paralizzato dall’allarme. [...]

In quel primo allenamento i giocatori guardavano e giocavano nello stesso tempo. Palacín era l’obiettivo delle loro occhiate di valutazione, e, nel disputarsi il pallone, mettevano tanto rispetto quanta voglia di dimostraragli che erano stati colpiti dalla luce residua del suo passato.

[Torna al paragrafo 6.1.2.3](#)

c. Altre pro-forme

N. 7

Individua nel seguente brano dello scrittore siciliano Andrea Camilleri le relazioni sinonimiche che ne costituiscono il tessuto.

C’impiegò più di mezz’ora a trovare la strada dove c’era la villetta a un piano di Giulio. La sera avanti aveva detto all’amico che l’indomani mattina sarebbe partito in macchina per Genova.

“O che bello!” aveva esclamato Giulio

“Quindi passi per Pineta Marittima?”

“Beh, dovrei fare una deviazione”.

“Una cosa da niente. L’anno scorso ho comprato una casetta a Pineta Marittima, lo sai, ci siamo stati quest’estate e io, ripartendo, mi sono scordato lì una valigetta. Mia moglie mi rompe l’anima, dice che le serve, ma io non ho ancora trovato il tempo... Fammi un favore, vacci tu. Ti do le chiavi, ti spiego tutto”.

Più di mezz’ora a girare per quel paesucolo che faceva stringere il cuore, abbandonato, forse caduto in coma. Niente di peggio, per l’umore, che un paese di mare durante l’inverno. E finalmente eccola lì, la villa, come gliela aveva descritta Giulio...

[Torna al paragrafo 6.1.2.3](#)

N. 8

Ti presentiamo il testo di un problema aritmetico destinato agli alunni di una seconda elementare. Individua i termini legati da relazione di sinonimia distinguendo fra iperonimi e iponimi.

In un parcheggio ci sono 10 veicoli; 4 sono motocicli, mentre gli altri sono automobili. Quante sono le ruote delle macchine?

[Torna al paragrafo 6.1.2.3](#)

N. 9

Ti presentiamo qui la prima pagina di un recente libro dedicato alla figura di padre Pino Puglisi, parroco di Brancaccio, un quartiere di Palermo, assassinato dalla mafia nel settembre del 1993. L’autrice, Bianca Stancanelli, presenta il coraggioso sacerdote e i suoi assassini. Evidenzia la compatta tessitura del brano segnalando, con colori o caratteri grafici diversi, tutte le proforme che si riferiscono al prete e ai suoi assassini.

Era un uomo buono solo disarmato. In quattro andarono a sparargli. Lo spiarono, lo seguirono, lo raggiunsero sul portone di casa. In silenzio gli andarono alle spalle. Lo fermarono. E per fermarlo lo chiamarono ‘padre’ perché era un sacerdote.

Immobile, l’omicida teneva in pugno la vittima e la pistola. Non ebbe il coraggio di parlare. E un altro mentì per lui. “È una rapina”, disse.

Ai suoi assassini rivolse tre parole: “Me lo aspettavo”. Furono le ultime che pronunciò. Sorrise, e fu l’ultimo dei suoi sorrisi.

Dei quattro, uno solo sparò. Un solo colpo. Alla nuca.

Per rabbia lo uccisero. Per rabbia, per paura, per invidia. Perché dall’altare li aveva chiamati animali. Perché lo minacciavano, e camminava a testa alta. Perché in Sicilia, terra di rispetto, stava insegnando che si può dire di no.

Dopo, qualcuno si vantò, qualcuno si pentì, qualcuno disse che era stato costretto. Uno dopo l’altro, tutti finirono in trappola. Balbettò l’assassino: “Pesava su di noi un fato oscuro, una maledizione...”

Questa è la storia del parroco di Brancaccio.

È la storia di un uomo che ha avuto coraggio.

d. La ripetizione

N. 10

Leggi il seguente testo tratto dalle istruzioni per l'uso di una stampante e individua tutte le ripetizioni

- *Non inserite le mani nella stampante o non toccate le cartucce di inchiostro durante la stampa*
- *Non usare una cartuccia di inchiostro oltre la data indicata. Per ottenere migliori risultati, usate la cartuccia di inchiostro entro sei mesi dall'installazione*
- *Non spostate manualmente la testina di stampa, altrimenti potreste danneggiare la stampante*
- *Prima di trasportare la stampante controllate che la testina di stampa sia nelle posizione di riposo e che le cartucce di inchiostro siano inserite.*
- *Tenete le cartucce di inchiostro fuori dalla portata dei bambini*

[Torna al paragrafo 6.1.2.3](#)

e. L'ellissi

N. 11

Individua, nel seguente testo tratto dai Promessi Sposi, le pro-forme sia pronominali che lessicali che ellittiche che si riferiscono rispettivamente a Gertrude e al principe suo padre.

La signora che, alla presenza di un provetto cappuccino, aveva studiati gli atti e le parole, rimasta poi sola con una giovine contadina inesperta non pensava più tanto a contenersi; e i suoi discorsi divennero a poco a poco così strani che, in vece di riferirli noi crediam più opportuno di raccontar brevemente la storia antecedente di questa infelice; quel tanto cioè che basti a render ragione dell'insolito e del misterioso che abbiam veduto in lei, e a far comprendere i motivi della sua condotta in quello che avvenne dopo.

*Era essa l'ultima figlia del principe ***, gran gentiluomo milanese, che poteva contarsi tra i più doviziosi della città. Ma l'alta opinione che aveva del suo titolo gli faceva parer le sue sostanze a pena sufficienti, anzi scarse, a sostenerne il decoro; e tutto il suo pensiero era di conservarle, almeno quali erano, unite in perpetuo, per quanto dipendeva da lui. Quanti figlioli avesse la storia non lo dice espressamente; fa solamente intendere che aveva destinati al chiostro tutti i cadetti dell'uno e dell'altro sesso, per lasciare intatta la sostanza al primogenito, destinato a conservar la famiglia, a precrear, cioè, de' figlioli, per tormentarsi a tormentarli nella stessa maniera. La nostra infelice era ancor nascosta nel ventre della madre, che la sua condizione era già irrevocabilmente stabilita. Rimaneva soltanto da decidersi se sarebbe un monaco o una monaca; decisione per la quale faceva bisogno, non il suo consenso, ma la sua presenza. Quando venne alla luce, il principe suo padre, volendo darle un nome che risvegliasse immediatamente l'idea del chiostro, e che fosse stato portato da una santa di alti natali, la chiamò Gertrude.*

[Torna al paragrafo 6.1.2.3](#)

f. I connettivi

N. 12

Dai coesione ai seguenti testi che appaiono disarticolati e riscrivili. Il primo è scritto da noi e richiede solo l'inserimento dei connettivi adeguati mentre il secondo, estratto da un'intervista a un ragazzo immigrato, presenta problemi a vari livelli. In quest'ultimo caso, dunque, sarà opportuno un'intervento più globale che comprenda, oltre al livello testuale, quello morfo-sintattico e lessicale.

1. Paolo oggi è uscito fuori di casa alle 7,30. Paolo ha preso l'autobus per recarsi al lavoro. L'autobus tardava ad arrivare. Paolo ha deciso di andare a piedi. Paolo ha incontrato un amico di vecchia data sulla strada per andare al lavoro. Paolo è arrivato con un ritardo notevole. Paolo non ha trovato il modo di giustificarsi.
2. R: hm // ho capito e che differenza c'è tra Palermo, comunque questo posto, e: il paese che tu conosci bene?
I: certo è diverso per nostra e per vostra, perché: non è per questa Europa e questa Africa. c'è n'altra cosa per restare per la vita. per la gente, per città, com'è per tanti cose.
R: e quindi tu pensi di restare a lungo qui.
I: come se tu penso vedere l'Africa, com'è io penso la Europa, com'è l'Europa. qua deve vedere come vive il gente di Europa. / deve vedere e basta.
R: e ora che l'hai visto pensi di restare a lungo qua è giusto?
I: e resti a lungo, già vivo con loro e adesso tanti amici.
R: e qua che lavoro fai. comunque eh studi qua. quindi...
I63: ogni tanto. no per sempre. non è assai. perché il tempo non c'è l'hai e io voi studi, voi legge lettere d'italiano cento per cento. mi spiace anche per me per i tempo non c'è l'hai.

[Fathi Rabeh (m), 36 anni, Tunisia, da 12 anni in Italia]

[Torna al paragrafo 6.1.2.3](#)

N. 13

Individua i coesivi presenti all'interno del seguente testo specificando di che tipo di coesivo si tratta.

Un testo può essere parlato o scritto, in prosa o in versi, un dialogo o un monologo. Può essere un breve e fulminante proverbio o un'intera rappresentazione teatrale, un momentaneo grido d'aiuto o una discussione d'affari che dura una giornata intera. (...) Talvolta il testo viene considerato come una sorta di super-frase, semplicemente una unità grammaticale maggiore di una frase, esattamente come una frase complessa è maggiore di una frase semplice, questa di una del gruppo verbale (...): la lingua è ricca di costituenti composti da unità più ampie a loro volta composte da unità più piccole. Ma questo può essere fuorviante per il testo. Il testo va considerato come un'unità semantica (...). Il che vuol dire che un testo si traduce in una serie di frasi non tanto per effetto della forma, quanto per effetto della sua realizzazione, vale a dire della sua capacità di rispondere a bisogni simbolici e comunicativi.

[da Halliday/Hasan, *Cohesion in English*, Longman, London-New York 1995, p. 2]

[Torna al paragrafo 6.1.2.3](#)

N. 14

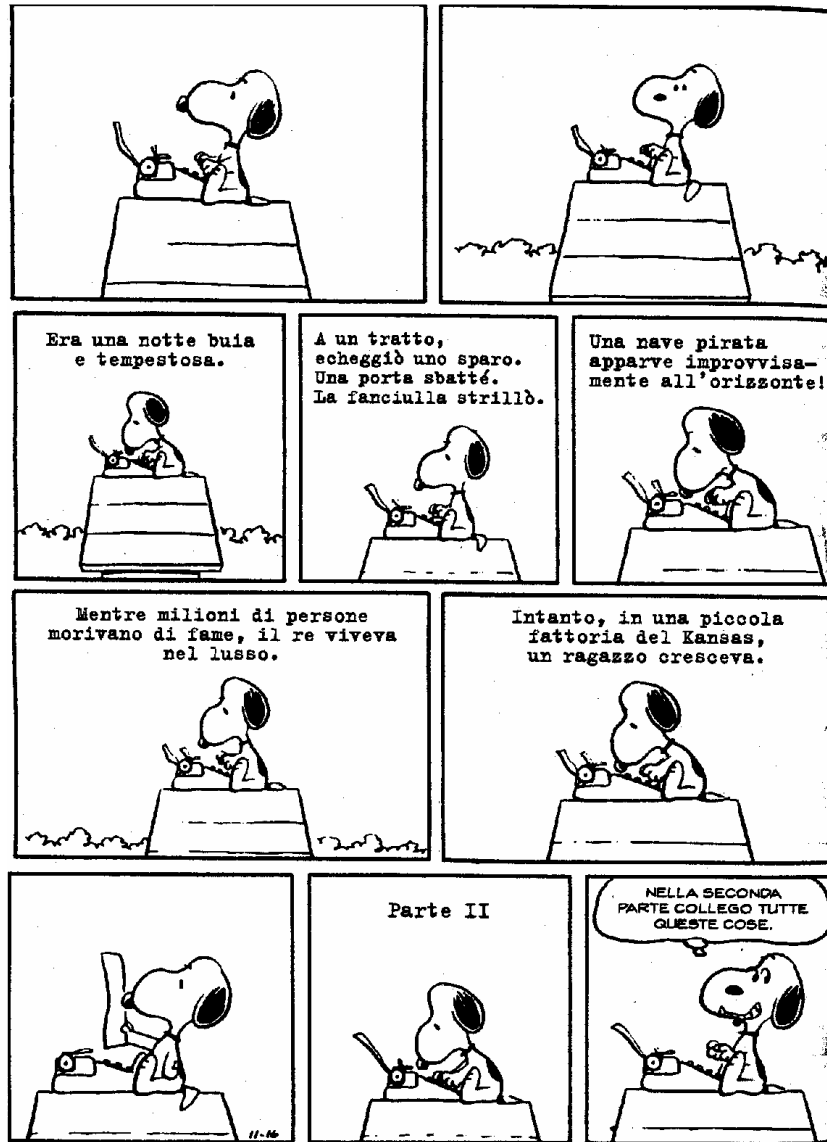
Il seguente monologo tratto da "Aspettando Godot" di Samuel Beckett pur essendo totalmente sconnesso è ricalcato sulla struttura del discorso accademico. Una parvenza di discorso logico viene mantenuta soprattutto nel pezzo iniziale (che qui riportiamo) nonostante le numerose involuzioni linguistiche. Prova a estrapolare la sequenza dei contenuti e a riscriverlo secondo una concatenazione coerente.

Considerata l'esistenza così come traspare dai recenti lavori pubblici di Poinçon e Wattman di un dio personale quaquaquaququa dalla barba bianca quaququa fuori del tempo dello spazio il quale dall'alto della sua divina apatia sua divina atambia sua divina afasia ci vuol tanto bene salvo le debite eccezioni non si sa perché ma prima o poi verrà fuori e a somiglianza della divina Miranda soffre con quanti si trovano non si sa perché ma c'è tutto il tempo nel tormento del fuoco il cui fuoco le fiamme se continua ancora un po' e come dubitarne finiranno per mettere fuoco alle polveri nella fattispecie porteranno l'inferno nei cieli a volte così azzurri ancor oggi e calmi così calmi di una calma che pur essendo intermittente e nondimeno la benvenuta ma non anticipiamo e considerando inoltre che a seguito delle ricerche interrotte non anticipiamo delle ricerche incompiute ma tuttavia premiate dall'Accaccaccaccademia di Antropopopometria di Berline-en-Bresse di Teste e di Canard rimane stabilito senz'altra possibilità di errore che quella pertinente ad ogni calcolo umano che a seguito delle ricerche incompiute interrotte di Testu e Canard rimane stabilito lito lito quanto segue segue segue nella fattispecie ma non anticipiamo non si sa perché in seguito ai lavori di Poinçon e Wattman risulta altrettanto chiaramente che tenendo conto dei tentativi di Fartov e Belcher non compiuti non conclusi non si sa perché di Testu e Conard incompiuti in conclusi risulta che l'uomo contrariamente all'opinione contraria che l'uomo di Bresse di Testu di Canard che l'uomo insomma in breve che l'uomo in breve insomma malgrado i progressi dell'alimentazione e dell'eliminazione dei residui va via via dimagrendo (...)

[Torna al paragrafo 6.1.3.2](#)

N. 15

Leggi la seguente striscia e prova a scrivere tu la seconda parte di cui parla Snoopy.



[Torna al paragrafo 6.1.3.2](#)

N. 16

Ti ripresentiamo di nuovo le strane istruzioni per l'uso della lavatrice nuova. Ad ogni frase (compresi i due titoli) sono stati assegnati dei numeri. Esamina e descrivi in maniera precisa i problemi che il brano presenta sia a livello di coerenza tematica che stilistica confrontando ogni segmento numerato con quello (o quelli) che lo precedono e/o lo seguono. Cerca inoltre di individuare un contesto opportuno per ogni frase.

- Istruzioni per l'uso.
- Sicurezza.
- Sono una graziosa sessantenne, vivo sola da più di un anno.
- Ho un bel lavoro, interessi, diverse amiche.
- Vorrei protestare per la manipolazione riduttiva, al punto di renderla ermetica, della presentazione del programma Le frontiere della scienza.

[Torna al paragrafo 6.1.3.3](#)

N. 17

Per ciascuno dei seguenti testi indicare: a) quali conoscenze sono presupposte; b) se sono conoscenze di tipo culturale o se sono condivise esclusivamente da chi produce e da chi riceve il testo.

1. *Mi dispiace caro ma non potrò prepararti la cena che ti avevo promesso. Mi sono appena ricordata che oggi è giovedì.*
2. *Mio zio è morto sabato e ancora Anna non è venuta a trovarmi. Poteva almeno mandare un telegramma!*
3. *Oggi ho incontrato Giovanni. Non sembrava particolarmente afflitto.*
4. *Allo sportello di una banca: I signori clienti sono pregati di sostare dietro la linea gialla.*
5. *Dentro una chiesa accanto a candele elettriche poste di fronte l'icona di un santo: una candela 1.000 lire.*

[Torna al paragrafo 6.1.3.6](#)

N. 18

Ti presentiamo i testi di alcuni problemi aritmetici. Per la loro comprensione è necessario esplicitare alcuni elementi che possono non essere conosciuti da tutta la classe. Prova per ciascuno di essi a individuare i “buchi” che possono renderne problematica la comprensione.

1. *In un cinema multisala ci sono 3 sale cinematografiche. In ogni sala ci sono 25 file di 16 posti ciascuna. Quante poltroncine ci sono in tutte le sale?*
2. *La famiglia di Anna fa una settimana bianca. Se spende in tutto 1204 euro per l'albergo, quanto spende al giorno?*
3. *Al ristorante ci sarà un ricevimento. Il fioraio sta preparando una composizione con 8 rose, 16 ranuncoli e 6 orchidee. Quanti fiori avrà la composizione?*

[Torna al paragrafo 6.1.3.7](#)

N. 19 Esercizio di riepilogo

In conclusione ti proponiamo un testo scritto da una studentessa universitaria alla fine di un percorso di apprendimento sulla scrittura argomentativa durante il quale, insieme a modelli e strumenti, erano stati forniti dei documenti (articoli di giornale, brani letterari) a cui la studentessa fa riferimento. La consegna che era stata data è:

Scrivi un testo argomentativo dal titolo: “Nessuna guerra merita di essere combattuta.” Individua i problemi di coesione e coerenza che il testo presenta.

Nessuna guerra merita di essere combattuta; perché qualsiasi tipo di guerra provoca disagi igienici che non si riesce a tenere sotto controllo.

Negli ultimi cinquant'anni gli Stati Uniti sono intervenuti in numerose guerre su tutto il pianeta con modalità di intervento analoghe, tranne che per l'uso di armi più evolute dal punto di vista tecnologico. Ad esempio, nel caso della guerra in Vietnam le conseguenze furono gravi e morirono più di cinquecento civili.

Sono d'accordo con questa tesi; perché purtroppo le vittime più danneggiate da queste guerre sono i bambini.

Molti di essi infatti guardano a lungo programmi di informazione e questo può produrre effetti negativi.

La guerra genera paure su catastrofi di cui i fanciulli non conoscono ma che temono: “fanno esperienza”, secondo la psicoterapeuta Parsi della “snervante attesa” di una “guerra che verrà”; inoltre; può indurli a confondere la realtà con la fiction o con videogiochi violenti.

Lo spettacolo della guerra in televisione cattura oltre tre milioni di bambini, che restano fino a notte fonda incollati davanti ai teleschermi, spesso da soli.

Bisogna dunque che le televisioni informino ma senza terrorizzare e che i genitori aiutino, da parte loro, i bambini a governare l'impatto emotivo delle informazioni.

La guerra è terribile coinvolge enormemente chi è pronta a combatterla e coinvolge anche in maniera devastante.

[Torna al paragrafo 6.1.3.7](#)

N. 20

Il seguente brano è stato raccolto durante un'intervista all'interno del progetto dell'Atlante Linguistico della Sicilia (ALS). L'informatore racconta un episodio avvenuto durante il suo servizio militare quando, per errore, aveva ricevuto notifica di un trasferimento. In realtà ad essere trasferito era un suo omonimo punito per essere stato poco cortese con la moglie del colonnello. Abbiamo aggiunto delle informazioni fra parentesi quadre per rendere il testo comprensibile.

Convenzioni per la trascrizione

mi trovavo a Paternò. / cioè per meglio dire mi trovavo in licenza a Raffadali, perché ero fidanzato allora lì, ehm.: e / rientrando a Paternò, dove c'era la mia compagnia comando reggimentale, che gli dicevo ero radiotelegrafista io, / trovo sulla bacheca del reggimento, il mio trasferimento ad Adrano. // io: / mi sono accattivato la simpatia dell'aiutante maggiore / del: / del: \ della compagnia comando reggimentale. / e trovo là trasferito il sergente maggiore / Buscemi Calogero della compagnia comando reggimentale, ad Adrano.[nonostante fosse in buoni rapporti con l'aiutante maggiore aveva subito un trasferimento a sua insaputa] / cosa era successo. che / la moglie del colonnello si trovava qui ad

Agrigento. / un omòno <sic> mio, sergente maggiore pure, / un certo Alfonso Buscemi però, no Calogero Buscemi, di Raffadali, / era alla compagnia comando reggimentale. / allora questo signore s'affaccia [va nella stanza dove si trovava la moglie del colonnello], siccome noialtri portavamo il segno qui sulla spallina / [la signora] prega a questo:: / signore, ormai è morto poveretto, / pace all'anima sua, dice «per cortesia la può prendere questa...» credendo che ci facesse un piacere, «la può prendere questa valigetta» dice «di qua e me la porta...» [il sergente risponde] dice «no ma lei non pensa che ll non lo vede che sono sottoufficiale io?» / quella signora, moglie del colonnello, evidentemente dice [riferisce al marito l'accaduto indicando gli estremi dell'ufficiale] «settantasei- reggimento / compagnia comando reggimentale,» al momento [di attuare la punizione] l'aiutante maggiore sa che è \ di Raffadali, / invece di trasferire Alfonso Buscemi, / trasferisce Calogero Mangione.

[Torna al paragrafo 6.1.4.3](#)

N. 21

Prova a trasferire in forma scritta il racconto utilizzato nell'attività precedente. Immagina di dover scrivere un libro di memorie.

[Torna al paragrafo 6.1.4.5](#)

N. 22

Rileggi attentamente l'intervento del professore universitario. Traina le informazioni principali e prova con queste a redigere un avviso agli studenti da affiggere in bacheca.

[Torna al paragrafo 6.1.4.8](#)

N. 23 Esercizio di riepilogo

Le tabelle seguenti presentano una serie di tipologie comunicative divise in due gruppi sulla base del mezzo fisico in cui il testo viene realizzato (parlato/scritto). Nella testatina di entrambe le tabelle abbiamo collocato una serie di caratteristiche variamente prese in esame nel capitolo (possibilità di pianificazione, grado di formalità, etc.). Per prima cosa ti invitiamo ad analizzare il rapporto fra situazioni e caratteristiche. Per esempio in una conversazione fra due amici a tavola è presente un grado alto o basso di pianificazione? Attribuisce a ogni caratteristica un punteggio che va da 0 (minimo) a 2 (il massimo). Dopo aver attribuito i punteggi prova ad esplicitare la logica per cui alcune colonne sono colorate in giallo ed altre in blu. Infine puoi provare a sommare, per ciascuna delle forme proposte, i punteggi ottenuti per le caratteristiche sottolineate in giallo e per quelle sottolineate in blu al fine di costruire una doppia gerarchia delle forme comunicative. Potrai così notare come testi prodotti attraverso mezzi diversi presentino spesso caratteristiche simili.

PARLATO

| Forme | Possibilità di pianificazione | Grado di formalità | Compresenza di parlante e ascoltatore/ | Possibilità di feedback | Possibilità di riferirsi al contesto | Possibilità di usare la gestualità |
|---|-------------------------------|--------------------|--|-------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| Conversazione fra due amici a tavola | | | | | | |
| Conversazione telefonica con un amico | | | | | | |
| Dibattito televisivo | | | | | | |
| Spiegazione in classe | | | | | | |
| Omelia del sacerdote | | | | | | |
| Interrogazione scolastica | | | | | | |
| Intervista radiofonica | | | | | | |
| Messa in scena di un copione teatr. | | | | | | |
| Lettura a voce alta di un brano letter. | | | | | | |
| Lettura del telegiornale | | | | | | |

SCRITTO

| Forme | Possibilità di pianificazione | Grado di formalità | Compresenza di produttore e destinatario | Possibilità di feedback | Possibilità di riferirsi al contesto | Possibilità di usare la gestualità |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------|--|-------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| Lettera a un amico | | | | | | |
| SMS | | | | | | |
| E-mail | | | | | | |
| Lettera formale | | | | | | |
| Verbale di una assemblea | | | | | | |
| Copione teatrale | | | | | | |
| Articolo di giornale | | | | | | |
| Testo scolastico | | | | | | |
| Romanzo | | | | | | |

[Torna al paragrafo 6.1.4.10](#)

N. 24

Leggi i seguenti testi: quali tipologie testuali si possono rintracciare all'interno di ciascun testo? Si tratta di testi poco o molto vincolanti?

1.

Tempo fa Luca ha trovato in giardino un portafoglio con dentro dei soldi. Sa che servono per comperare le cose. Ma non conosce bene il loro valore. Luca ha consegnato il portafoglio alla mamma che ha rintracciato la persona che l'aveva perso. Luca ha ricevuto una ricompensa per la sua onestà. Anche la mamma gli ha detto che è stato bravo. Nel portafoglio c'erano:

4 monete da 20 centesimi;

3 monete da 10 centesimi;

2 monete da 5 centesimi;

1 banconota da 5 euro;

3 banconote da 10;

2 banconote da 20;

1 banconota da 50 euro.

Sapendo che il signore ha lasciato a Luca una banconota da 10, una da 5 e tutte le monete, quanti soldi sono rimasti nel portafoglio del signore?

2.

Una libreria è composta da 10 scaffali e da 3 pareti verticali. Ogni scaffale è rettangolare e misura 20 cm. in larghezza e 80 in lunghezza. Le pareti verticali, invece, sono alte 1,5 m. e larghe 2 dm. Calcola la superficie totale della libreria.

3.

Dopo l'esito chiarificatore dell'ultima assemblea romana, l'opposizione ha deciso di assumere il nome definitivo di Ulivo-Nuovo-Ulivo-centrosinistra-movimento Prodi-Triciclo-Girottoni-Di Pietro-Pace Subito-Società civile-Uniti per l'Europa-New Global-No-Global-Nomisma-Le Ragioni dei tranvieri-Anche con Borselli, che sarà contenuto nel simbolo del lenzuolo (due metri per uno e ottanta). Al centro il logo stilizzato del ceto medio riflessivo, raffigurante un uomo e una donna di mezza età che si massaggiano le tempie per mitigare la fortissima emicrania mentre i figli, sullo sfondo, escono di casa perché qualcuno dovrà pure andare a fare la spesa, cazzo! [Michele Serra, «L'Espresso» n. 3/2004]

4.

*Come d'abitudine la signora Clara portò il suo bambino al giardino pubblico in riva al fiume. Il bambino non era un bel bambino, anzi si poteva dire misero, magrolino, spento, scialbo e pallidissimo. Anzi si poteva dire verde tanto che i suoi compagni di gioco per canzonarlo lo chiamavano Lattuga. Ma di solito i bambini pallidi hanno per compenso due occhi grandi e neri che spiccano sulla faccia esangue e le danno un'espressione patetica. Il piccolo Dolfi invece no, aveva due occhi piccoli e insignificanti che guardavano di qua e di là senza alcuna caratteristica personale. Quel giorno il bambino soprannominato Lattuga aveva un piccolo fucile nuovo che sparava delle piccole cartucce senza conseguenze. Era comunque uno schioppo. Ma lui non si mise a giocare con gli altri bambini perché gli altri bambini erano soliti sfotterlo per cui lui preferiva starsene da solo anche a costo di non giocare. [Dino Buzzati, *Il colombre e altri racconti*]*

5.

L'INDUSTRIALIZZAZIONE DEL CONTINENTE EUROPEO

[...] Il Belgio decollò subito dopo il 1830, cioè appena ottenne di separarsi dall'Olanda e di avere una Costituzione. Grazie alle sue nuove libertà civili ed economiche, infatti, poté approfittare delle sue miniere di carbone per aprire una serie di industrie metallurgiche e tessili.

Il 1830 segnò anche l'inizio dell'industrializzazione in Francia. Ancora una volta la concessione della Costituzione e poi di leggi favorevoli all'economia permise ai proprietari terrieri più intraprendenti di investire i loro capitali nell'industria tessile e di sfruttare le miniere di ferro e di carbone dell'Alsazia-Lorena per fondare una possente industria siderurgica.

*L'industria tessile fu il punto di partenza della crescita economica anche in Germania, dove l'anno della svolta fu il 1834, quando una legge chiamata Zollverein, Unione doganale (da Zoll, "dogana", e Verein, "unione") eliminò le tasse sull'entrata e l'uscita di qualsiasi prodotto fra tutti gli Stati della Confederazione germanica e la Prussia. Ciò permise la libera e rapida circolazione delle merci prodotte dalla nascente industria, che cominciava finalmente ad approfittare dei ricchissimi giacimenti di carbone e di ferro di regioni come la Saar, la Ruhr e la Slesia. [Banfi, Beni, *Il racconto della storia*, II vol., Mondadori, 1999]*

6.

*Edificato in pietra su due piani con una torretta al centro, la casa contadina della Toscana e dell'Umbria ha un aspetto inconfondibile. Al piano superiore un loggiato dà luce all'abitazione vera e propria, mentre al piano terreno si trovano le stalle, le rimesse e i locali di servizio. Ospitava in genere una sola famiglia, quella del mezzadro che stipulava un contratto (mezzadria) con il proprietario del terreno per coltivarlo e mantenere così la propria famiglia [AA.VV., *Georeporter. Obiettivo Italia, Atlas*, 1999]*

[Torna al paragrafo 6.1.5.4](#)

6.2. LINGUA DELLA SCUOLA E TESTI SCOLASTICI

6.2.1. PARLARE E SCRIVERE A SCUOLA: UN SALTO DI QUALITÀ

La lingua adoperata in classe nelle interazioni orali e soprattutto nei testi scritti impone a tutti i bambini un notevole salto di qualità rispetto alla lingua che utilizzano in famiglia e nelle interazioni fra pari. Ogni bambino all'inizio della propria carriera scolastica si confronta, infatti, con una lingua che in molte parti è profondamente differente da quella appresa negli anni della socializzazione primaria.

Ci riferiremo, qui, alle difficoltà oggettive che il testo scolastico presenta per tutti i bambini in generale per alcune sue caratteristiche intrinseche e strutturali. Nei capitoli successivi tratteremo gli ulteriori elementi problematici presenti nella lingua della scuola in rapporto a una particolare classe di utenti: i bambini stranieri.

Concentreremo la nostra attenzione prima sul lessico specialistico (una delle principali cause della difficoltà della lingua della scuola). Successivamente analizzeremo le caratteristiche testuali e linguistiche dei manuali scolastici. Infine, ci soffermeremo su alcuni problemi posti dall'esigenza didattica di rendere accessibili i contenuti delle varie discipline senza banalizzarli.

6.2.2. SETTORI SCIENTIFICI E LINGUE SPECIALI

6.2.2.1. Parole un po' speciali

Consideriamo questi due esempi, tratti da due manuali scolastici.

1. *L'insieme dei poliedri regolari comprende il sottoinsieme dei prismi e il sottoinsieme delle piramidi.*
2. *Il settore primario, il cui peso è in continua diminuzione, contribuisce per il 6% alla ricchezza nazionale e occupa l'11% della popolazione attiva.*

Le parole sottolineate fanno parte della "terminologia specialistica" delle due diverse discipline prese in esame (rispettivamente geometria e geografia). Si tratta di termini che non vengono di solito utilizzati nella comunicazione ordinaria (o che, quando lo sono, vengono usati in senso diverso) e che spesso sono poco o per niente comprensibili ai non esperti in materia, ma che tuttavia sono di importanza straordinaria all'interno delle pareti scolastiche (oltre che, ovviamente, in una quantità enorme di altri luoghi). Vediamo di capire meglio quali sono le loro caratteristiche.

6.2.2.2. Linguaggio comune e linguaggio scientifico

Ognuno di noi conosce e usa un gran numero di termini specialistici e ha imparato con il tempo che la loro caratteristica principale è quella di avere un significato più 'rigido' delle parole del linguaggio ordinario. Mentre ogni parola della lingua comune può assumere tante diverse accezioni a secondo del contesto in cui viene utilizzata e varia continuamente nel tempo, termini come *cute*, *cromosoma*, *scaleno*, *diateasi*, *sonetto*, *elettrodo* (per fare solo alcuni esempi) hanno un significato, deciso una volta per tutte dalla comunità scientifica di riferimento. Ogni area del sapere, dalla fisica, alla matematica, alla biologia, all'economia, a partire da un certo stadio del suo sviluppo si è occupata di costruire una terminologia propria, il più possibile uniforme e precisa, all'interno della quale fosse eliminato (o quantomeno limitato drasticamente) uno dei caratteri fondamentali delle lingue storico-naturali, cioè l'indeterminatezza semantica. Con tale nozione s'intende una caratteristica che differenzia le lingue storico-naturali da altri linguaggi (come, ad esempio, quello della matematica): la continua flessibilità ed estensibilità nel significato di ogni parola, che non è stabilito una volta per tutte, ma soggetto a continui mutamenti e trasformazioni.

ATTIVITÀ N. 1

6.2.2.3. Un'osmosi 'produttiva'

Nonostante le importanti differenze appena viste, fra lingua comune e linguaggi settoriali esiste un rapporto continuo di osmosi. Da un lato, i linguaggi settoriali attingono molte parole dal grande serbatoio della lingua ordinaria per assegnare loro significati diversi o comunque univoci (vedi la parola *coppia* in fisica, o *integrale* in matematica). Dall'altro, i termini specialistici vengono presi in prestito nella lingua comune rivelandosi un importante fonte di innovazione linguistica (ad esempio la parola *complessato* deriva dall'ambito della psichiatria, così come *interfaccia* è stato recentemente assunto nel lessico comune a partire dal linguaggio dell'informatica).

La costruzione di una terminologia specialistica può avvenire attraverso strade distinte:

- creando una parola che designi senza ambiguità un concetto o un oggetto precisi;
- risemantizzando un termine appartenente al linguaggio comune (attribuendogli, cioè, un significato nuovo), o utilizzando uno solo dei sensi che esso può assumere.

ATTIVITÀ N. 2

ATTIVITÀ N. 3

6.2.2.4. Trovare parole nuove...

Vediamo alcuni esempi relativi alla prima di tali strade. Per creare parole nuove adatte a esprimere concetti e a indicare oggetti nuovi, le varie discipline sfruttano un'altra delle caratteristiche delle lingue storico-naturali: la produttività. Troviamo molti esempi di questo modo di costruire una terminologia specialistica nelle discipline scientifiche e in quelle tecniche: nel linguaggio della chimica abbiamo i nomi degli elementi (*ossigeno*, *cloro*, *sodio*, ecc); nel linguaggio giuridico vi sono termini come *rogito*, *indulto*, *concussione* ecc; nella matematica abbiamo termini come *equazione*, *sessagesimale*, *quoto*, ecc; in geometria termini come *poliedro*, *cateto*, *ipotenusa*, ecc; in geografia parole come *latitudine* e *longitudine*, ecc., in linguistica *anafora* e *catafora*, ecc. Come possiamo vedere, in molti casi la parola

nuova deriva da una lingua classica (latino o greco); in altri, specie nelle discipline più ‘giovani’, essa viene presa in prestito da una lingua moderna (pensiamo ai termini dell’informatica, derivanti quasi tutti dall’inglese). Inoltre la coniazione dei termini specialistici sfrutta spesso il meccanismo morfologico della [affissazione](#). Così, ad esempio, nel linguaggio medico il suffisso *-ite* indica l’infiammazione dell’organo cui si riferisce la *base lessicale*: *diverticolite*, *congiuntivite*, *faringite*, ecc.

[ATTIVITÀ N. 4](#)

6.2.2.5. ...o riadattare le vecchie

L’altra strada attraverso la quale si costruisce una terminologia specialistica è assegnando a una parola già esistente un significato particolare e diverso da quello che essa ha nella lingua comune. Gli esempi sono numerosissimi, e fra questi possiamo citare *funzione* o *integrale* nella matematica; *forza* o *campo* (che insieme formano l’espressione *campo di forze*) in fisica, ecc.

Il lavoro di formazione di un vocabolario tecnico adeguato agli sviluppi di una determinata area dello spazio dei saperi è una operazione continua e non priva di difficoltà. Costantemente si pongono problemi relativi a conflitti fra significati comuni e scientifici ed emergono ambiguità terminologiche e diversità interpretative. Talvolta, infatti, può accadere che la stessa parola subisca un adattamento di significato da parte di più discipline. *Campo*, ad esempio, è un termine usato con accezioni diverse in più di un settore: oltre che in fisica, in linguistica (*campo semantico*) o nello sport (*campo di gioco*). Oppure ancora, il termine *gioco* è usato sia nella meccanica (*fare gioco*) sia nella matematica applicata all’economia (*la teoria dei giochi*).

[ATTIVITÀ N. 5](#)

6.2.2.6. Tecnicismi specifici e tecnicismi collaterali

I tecnicismi ai quali ci siamo riferiti finora sono definiti **TECNICISMI SPECIFICI**, che vanno concettualmente distinti da quelli **COLLATERALI**. Questi ultimi sono termini singoli, o anche sintagmi o interi costrutti, caratteristici delle lingue di particolari settori, ma che non assolvono una effettiva necessità comunicativa. Essi rispondono piuttosto a esigenze che potremmo definire stilistiche. Esempi di tecnicismi collaterali si ritrovano un po’ in tutte le discipline e le attività, particolarmente in quelle (come la medicina o la burocrazia) i cui utenti non sono soltanto degli specialisti, ma tutti i cittadini, nelle quali sarebbe perciò opportuno utilizzare un linguaggio più comprensibile. Perché, ad esempio, scrivere in un referto del Pronto Soccorso (esperienza personale) che “il paziente riferisce viva algia all’altezza del plesso toracico” quando si sarebbe potuta utilizzare una formulazione più semplice ma non meno precisa (ad esempio “il paziente ha un forte dolore al torace”)?

Se è vero che i tecnicismi collaterali non sono molto comuni nei manuali scolastici (grazie all’attenzione posta dai loro autori alla comprensibilità dei messaggi), è però altrettanto vero, come vedremo meglio in 6.2.4.3, che non poche sono le difficoltà causate dall’uso di termini che rispondono al fine di elevare il livello stilistico dei testi.

[ATTIVITÀ N. 6](#)

6.2.2.7. Conclusioni

L’abbondanza di espressioni astratte e di termini tecnici costituisce una vera novità per i bambini, abituati a utilizzare, nelle loro interazioni quotidiane, termini generici che assumono un significato preciso solo perché saldamente ancorati al contesto extralinguistico. A scuola gli alunni devono abituarsi a formalizzare concetti utilizzando un linguaggio i cui termini, anche quelli presi in prestito dalla lingua comune, hanno un solo preciso significato. Si tratta, peraltro, di una difficoltà che deve essere moltiplicata per il numero delle discipline studiate, ognuna delle quali ha una propria terminologia specifica.

Ma oltre al lessico specialistico, di che cosa è fatta la lingua della scuola?

6.2.3. LA LINGUA “SPECIALE” DELLA SCUOLA

6.2.3.1. I linguaggi disciplinari e la “lingua della scuola”

Per capire cos’è la lingua della scuola si potrebbe aprire la cartella di un bambino e sfogliare i libri che vi sono contenuti. Passeremmo così nel giro di pochi minuti dal linguaggio specialistico della matematica, a quello della storia, a quello della geografia... e potremmo, dunque, concludere che la lingua della scuola è fatta dalla somma delle lingue speciali di ogni disciplina che vi viene insegnata. Ma questa definizione è evidentemente inadatta perché porterebbe a equiparare un bambino o un ragazzino a uno scienziato enciclopedico del livello di Leonardo da Vinci. In realtà la maggiore sfida della lingua scolastica, senza alcuna distinzione di discipline, è appunto quella di rendere comprensibile un apparato terminologico e concettuale spesso complesso a bambini ed adolescenti, cioè a destinatari che si trovano in una posizione di forte **ASIMMETRIA COMUNICATIVA**. Tale asimmetria assume un doppio valore, dal momento che gli alunni hanno non solo un bagaglio di conoscenze nettamente inferiore agli autori dei testi, ma anche una competenza linguistica e una capacità cognitiva non ancora pienamente sviluppate. È per questo che, se è doveroso distinguere fra i linguaggi delle diverse discipline, è anche legittimo parlare di una lingua scolastica cioè di un sistema di tecniche linguistiche (ma anche grafiche, iconografiche, etc.) indispensabili per rendere l’espressione di concetti scientifici adatta a bambini e adolescenti.

Vediamo ora alcune di queste tecniche.

6.2.3.2. Ordine e ridondanza delle informazioni

Un primo gruppo di caratteristiche riguarda l'organizzazione delle conoscenze da trasmettere.

La prima di queste caratteristiche (che per la verità dovrebbe essere condivisa da qualsiasi testo) riguarda l'ORDINE in cui esse sono fornite. Le informazioni, infatti, seguono (o dovrebbero seguire) una rigida gerarchia di importanza, in modo tale che in ogni argomento trattato sia possibile distinguere l'informazione principale da quella secondaria.

Il testo scolastico procede per accumulo successivo di informazioni, ciascuna delle quali viene aggiunta a quelle presentate in precedenza. Una regola che dovrebbe essere sempre osservata è quella di fornire sempre spiegazioni adeguate a ogni concetto introdotto per la prima volta. Inoltre nel testo scolastico, a differenza di quanto avviene normalmente nei testi scritti, la RIDONDANZA INFORMATIVA riveste una importanza fondamentale. Essa si ottiene attraverso una serie di accorgimenti espressivi, fra cui la ripetizione, l'aggettivazione a scopo esplicativo, la parafrasi.

6.2.3.3. Termini ostici in contesti familiari

Nei testi scolastici, proporzionalmente all'età degli allievi a cui ci si rivolge, viene usato un LINGUAGGIO SEMPLICE e colloquiale, che convive senza troppi stridori con i termini specialistici. Tale pratica comunicativa è fondamentale per attutire nei bambini il senso di smarrimento provocato dalle parole speciali di cui abbiamo parlato. Importantissimo, in tal senso, è l'uso degli ESEMPLI, che, soprattutto quando sono attinti dalla quotidianità del bambino, forniscono un contesto concreto a concetti apparentemente astrusi. In definitiva, i manuali scolastici sono (o dovrebbero essere) molto attenti a circondare le parole difficili con parole più accessibili che costituiscano un appiglio alla comprensione, e a inserire concetti astratti all'interno di contesti familiari.

[ATTIVITÀ N. 7](#)

6.2.3.4. Caratteristiche testuali e paratestuali

Un altro gruppo di tratti caratterizzanti i testi scolastici (seguiamo qui la terminologia proposta da Luca Serianni) riguarda il loro aspetto superficiale. Innanzitutto il FORTE ORIENTAMENTO SUL DESTINATARIO attraverso un ampio ricorso ai pronomi allocutivi (*tu, voi*). In tal modo gli autori dei manuali scolastici identificano lo studente come il loro principale interlocutore, mentre il cambio di destinatario viene segnalato soprattutto con mezzi tipografici (ad esempio le schede rivolte agli insegnanti poste alla fine di ogni capitolo o unità didattica).

L'attenzione al destinatario può essere esplicitata anche dall'uso del plurale inclusivo, per cui con il pronome *noi* gli autori intendono creare un rapporto più confidenziale con gli alunni.

Un'altra caratteristica comune alla più parte dei testi scolastici è il largo impiego degli ELEMENTI GRAFICI E PARATESTUALI, in particolare l'uso di caratteri tipografici o di colori diversi da quelli utilizzati nel resto del testo, allo scopo di suggerire al lettore gli elementi, i concetti, i nomi, le parole-chiave su cui concentrare maggiormente la propria attenzione.

Il terzo e ultimo tratto di questo gruppo costituisce l'elemento di maggiore novità rispetto al passato. Si tratta di una serie di AUSILI DIDATTICI quali sommari, riassunti delle nozioni introdotte nelle unità precedenti e test finali di verifica delle conoscenze acquisite.

[ATTIVITÀ N. 8](#)

6.2.3.5. Fra argomentazione e esposizione

Il testo scolastico ha lo scopo di esporre e divulgare (con livelli di difficoltà crescente man mano che si procede col corso degli studi) i concetti fondamentali delle singole discipline, ma esso mantiene anche (o dovrebbe mantenere) la struttura fortemente argomentativa propria di qualsiasi testo scientifico. Nel testo scientifico, infatti, le varie fasi del ragionamento vengono proposte secondo un rigoroso ordine logico, concettuale e temporale (premesse, osservazione di un dato fenomeno, formulazione delle ipotesi, loro verifica, conclusione). Spie linguistiche di questo modo di procedere sono le relazioni logico-sintattiche espresse attraverso l'uso appropriato dei connettivi: *prima, poi, infine*, per segnalare i rapporti di successione temporale; *in primo luogo, in secondo luogo*, ecc. per segnalare le enumerazioni; *poiché, giacché, di conseguenza*, per segnalare i rapporti di causa/effetto.

Il testo scolastico è quindi difficilmente inquadrabile all'interno di una sola tipologia testuale. In linea generale esso può essere considerato un testo genericamente ESPOSITIVO al cui interno si possono trovare parti divulgative e parti più chiaramente argomentative, con differenze notevoli nell'equilibrio interno fra le due parti, in rapporto al tipo di disciplina e all'impianto progettuale scelto dall'autore.

[ATTIVITÀ N. 9](#)

6.2.4. RIGORE SCIENTIFICO E DIVULGAZIONE: PROBLEMI E LINEE DI INTERVENTO

6.2.4.1 Un difficile equilibrio

I testi scolastici, in quanto testi divulgativi, si muovono fra l'esigenza di attenersi al rigore dei concetti scientifici e culturali delle discipline di riferimento, da una parte, e quella di rendersi comprensibili a destinatari non esperti, dall'altra. Ma di fatto la lingua scolastica, mentre tenta di mantenere il difficile equilibrio fra il rispetto della specificità del sapere scientifico e l'esigenza di semplificazione, rischia di fare torto all'uno e all'altra. Da qui nascono alcuni ostacoli alla comprensibilità dei testi stessi, che cercheremo di analizzare nei paragrafi seguenti. Affronteremo prima le difficoltà connesse a quegli elementi di ordine lessicale e sintattico che potremmo definire l'eredità del linguaggio

scientifico (6.2.2.2-3.) per poi analizzare quei problemi che insorgono, paradossalmente, proprio dall'esigenza di rendere i concetti delle discipline accessibili anche a bambini e adolescenti (6.2.4.4.).

[ATTIVITÀ N. 10](#)

6.2.4.2. Il lessico specialistico fra estraneità e fraintendimenti

Come abbiamo visto in [6.2.2.4-6.2.2.5](#) l'inventario lessicale di una lingua speciale è costituito in parte da parole nuove, in parte da parole già esistenti nella lingua comune alle quali viene assegnato un significato specifico.

a. Parole nuove che sembrano straniere

Per quanto riguarda le parole nuove e spesso derivate da altre lingue, i bambini hanno difficoltà a prendere confidenza con esse fino a memorizzarle pienamente. Immaginate la resistenza psicologica che può provare un ragazzino di fronte a un testo come il seguente, tratto da un recente manuale di scienze:

Gli echinodermi sono animali marini che presentano un rivestimento esterno ruvido e spinoso detto dermascheletro. Vivono sui fondali marini fissi o poco mobili e sono provvisti di appendici, i pedicelli ambulacrali, che servono per il movimento per la nutrizione e come organi di senso.

I termini tecnici, soprattutto perché scritti in grassetto, prevalgono visivamente sulle altre parole creando una specie di muro fra l'alunno e il testo. Di grande utilità sarebbe, allora, un'azione dell'insegnante mirata all'acquisizione, da parte dell'alunno, dei modi in cui si formano le parole, lavorando per esempio sull'etimologia delle parole di derivazione classica (es: *ambulacrali* viene dal latino AMBULARE, 'camminare', che ritroviamo anche in una parola conosciuta da tutti come *autoambulanza*). Un lavoro di questo tipo sul lessico, oltre ad avere un effetto immediato sulla comprensione dei tecnicismi, svilupperebbe negli allievi una competenza linguistica e metalinguistica con effetti a lungo termine.

[ATTIVITÀ N. 11](#)

b. Parole già conosciute, ma in altri sensi

Questo secondo gruppo di parole presenta problemi complementari al primo. Se, infatti, da un lato sono più facili da imparare, dall'altro danno spesso adito a fraintendimenti perché gli alunni sono portati ad attribuire a parole usate nella loro accezione tecnica il significato che esse hanno nella lingua comune. Gli studenti, ritenendo di conoscerle, non si pongono troppi interrogativi sul loro significato (vedi in proposito l'attività n. 5 del cap. 4). Come ricorda il linguista Michele Cortelazzo, è proprio nell'ambito di questo tipo di tecnicismi che i ragazzi fanno più fatica a distinguere fra la polisemia del lessico comune e l'univocità del lessico dei linguaggi settoriali. La difficoltà si accresce ulteriormente se consideriamo che alcune parole di uso comune sono utilizzate da più lingue speciali, ciascuna delle quali conferisce loro un significato specifico (ne abbiamo dato alcuni esempi in 6.2.2.5.).

[ATTIVITÀ N. 12](#)

6.2.4.3 Sintassi complessa, linguaggio formale

Altra caratteristica che possiamo considerare eredità indiretta del linguaggio specialistico è la generale sostenutezza del registro, che si traduce in una sintassi complessa e nella scelta di vocaboli appartenenti a un registro formale.

Sul piano sintattico, la lingua scolastica presenta talvolta (ma non sempre, per la verità) periodi lunghi e con un alto grado di subordinazione, in ciascuno dei quali possono accumularsi più informazioni. Ricostruire, a partire da queste strutture sintattiche, la mappa concettuale che vi è sottesa richiede impegno cognitivo e padronanza linguistica notevoli.

Quanto al lessico non specialistico, non è raro che i testi scolastici, rispondendo anche al loro compito di ampliare il vocabolario degli alunni, utilizzino termini appartenenti a un registro elevato, il significato dei quali non è sempre conosciuto. In questi casi, fondamentale è il ruolo dell'insegnante, che deve essere sempre pronto a intervenire fornendo i relativi sinonimi di uso più comune. A ben guardare, si tratta di un settore del lessico scolastico assai delicato. Infatti, mentre le difficoltà poste dai tecnicismi specifici sono considerate oggettive e riguardanti l'intera classe, i problemi posti da termini di registro elevato (come, per esempio, "assumere" nel senso di "prendere", o "avvertire" nel senso di "sentire") riguardano solo alcuni allievi, e pertanto difficilmente vengono affrontati.

[ATTIVITÀ N. 13](#)

[ATTIVITÀ N. 14](#)

6.2.4.4. Disfunzioni legate allo scopo divulgativo

Un gruppo di difficoltà sorge proprio dal tentativo di ridurre la complessità dei testi scientifici. I testi dell'istruzione, infatti, presentano alcuni tratti caratteristici del linguaggio divulgativo che si possono trasformare in altrettanti ostacoli a una comprensione facile e diretta.

Sono problemi di ordine testuale e concettuale la cui individuazione richiede un'analisi globale e attenta del testo. Per comprendere meglio di cosa stiamo parlando proviamo a immaginare di dover trasformare un testo scientifico per addetti ai lavori in un testo adatto a una platea di lettori più ampia. Il primo passo da compiere è quello di ridurre la densità informativa (cioè il numero di informazioni da trasmettere in un determinato spazio testuale) e la complessità concettuale con cui le informazioni vengono presentate. L'esigenza di semplificare porterebbe, però, portarci a presentare come chiaro e definito un concetto che presenta, invece, dei punti problematici o a compiere generalizzazioni e schematizzazioni eccessive. Analizzeremo di seguito quattro dei sette nodi problematici individuati Lucia Lumbelli (1989) nella sua attenta analisi delle disfunzioni causate dall'esigenza di facilitare l'accesso ai concetti scientifici:

l'aggiunta relativizzante, l'aggiunta problematizzante, il nesso mal segnalato, l'identità ostacolata (gli altri sono: l'esempio difficile, il nesso non segnalato e il nesso distanziato).

a. L'aggiunta relativizzante

Si tratta di una precisazione introdotta nel testo come un inciso o una parentesi, che serve a limitare l'ambito di validità di quanto affermato e ad attenuare il valore di una generalizzazione. Lucia Lumbelli cita questo esempio tratto da un testo di matematica:

Euclide parte da alcune definizioni (per la nostra mentalità moderna di tipo intuitivo, non rigoroso) degli enti geometrici fondamentali.

Si vede come la precisazione posta tra parentesi risulta comprensibile solo al lettore esperto mentre quello non esperto potrà ignorarla, nel migliore dei casi, o, nel peggiore, tentare un'interpretazione del significato destinata a fallire e ad appesantire il processo di comprensione. Un concetto come quello tra parentesi richiederebbe infatti delle spiegazioni e una trattazione a parte. L'aggiunta relativizzante serve, in definitiva, per ammiccare ai lettori esperti (in questo caso l'insegnante) ma non è di nessuna utilità per i principali destinatari del testo (gli allievi) per i quali costituisce anzi uno stacco nella linearità degli argomenti e un elemento di confusione.

b. L'aggiunta problematizzante

Pur essendo nella forma e negli effetti molto simile alla prima categoria, se ne distingue per la finalità che è quella di chiarire meglio il significato di un'espressione fornendo un sinonimo o proponendone una riformulazione. A volte, però, questa aggiunta risulta più oscura dell'elemento che tenta di chiarire. Citiamo ancora un esempio tratto dal testo della Lumbelli:

L'uomo e la donna sani possiedono i mezzi necessari per vivere, per sviluppare la propria personalità, essere realmente e pienamente vivi, realizzarsi.

Qui l'ultimo termine dell'elenco, *realizzarsi*, ha lo scopo di porre l'accento sugli aspetti interiori e profondi del benessere ma è di difficile comprensione e rischia di accrescere il disorientamento piuttosto che gettare luce su un concetto già alquanto complesso e sfumato come la *pienezza di vita* enunciato precedentemente.

c. Il nesso mal segnalato

La Lumbelli si sofferma inoltre sui problemi che derivano dall'uso errato dei *nessi*, che definisce *mal segnalati* se la loro collocazione non è giustificata dalle informazioni esplicitamente espresse nel testo. Essi appaiono per lo più in corrispondenza di informazioni eliminate che facevano da anello fra due concetti e che il lettore deve integrare per rendere chiaro il legame presupposto di consequenzialità, contrapposizione, causa-effetto ecc. I nessi mal segnalati sono, in altre parole, le spie evidenti di una avvenuta contrazione del testo che solo il lettore esperto può ricostruire. Vediamo il seguente esempio tratto da un testo di scienze per la prima media (Flaccavento Romano, Romano, *Dal perché alla legge*, Fabbri Editori, 1996):

Sono le piante, come vedremo, il serbatoio naturale di ossigeno e la fonte primaria di nutrimento per tutti gli esseri viventi, e ciò grazie a una loro esclusiva attività: la fotosintesi clorofilliana.

Appartengono infatti al regno piante tutti gli organismi eucarioti, pluricellulari e autotrofi ai quali si deve la vita sulla Terra. []

Per ricavare il nesso di specificazione rilevato dal connettivo *infatti* bisogna integrare alcune conoscenze non esplicitate nel testo. In particolare bisogna conoscere il significato, non esplicitato nel testo, della parola *autotrofi* ('che si nutrono da sé'), e operare il seguente passaggio logico: se le piante sono alla base della catena alimentare, allora esse devono essere organismi che si nutrono da soli.

d. Identità ostacolata

L'identità ostacolata è il caso in cui il rapporto di coreferenza fra due termini o locuzioni (cioè quando essi si riferiscono allo stesso concetto) non si può evincere in maniera chiara dagli indizi presenti nel testo. In altre parole può accadere che due espressioni abbiano in un determinato contesto linguistico lo stesso significato ma questo nesso può essere desunto dal lettore solo in base a conoscenze extralinguistiche che non sono esplicitate nel testo. Nel seguente brano, tratto da un libro di Geografia per le scuole medie (*Geografia. L'Europa verso il 2000*, Garzanti, 1995), ad esempio non viene esplicitato il rapporto di equivalenza concettuale fra *liberismo* e *capitalismo*:

Il sistema liberista di mercato è quello prevalente da secoli nell'Europa occidentale e in paesi come gli Stati Uniti e il Giappone che nel loro insieme vengono chiamati "Paesi Occidentali". Il sistema capitalista, sia pure con alcune eccezioni dovute all'evolversi della situazione sociale ed economica degli ultimi decenni, si basa su alcuni principi fondamentali...

[ATTIVITÀ N. 15](#)

[ATTIVITÀ N. 16](#)

[ATTIVITÀ N. 17](#)

Attività Capitolo 2

N.1

Prova a cercare sul un buon dizionario il significato di queste parole:

1. seno
2. coseno
3. pentagono
4. funzione
5. valenza
6. credenza
7. occhiello

Ti renderai conto che alcune di queste parole hanno un solo significato mentre altre ne contemplano diversi. Riporta sinteticamente nell'ordine tutti i significati trovati e prova a esplicitare il criterio di ordinamento seguito dal redattore.

[Torna al paragrafo 6.2.2.2](#)

N.2

I seguenti termini appartengono al lessico specialistico della disciplina che abbiamo indicato tra parentesi. Che significato assumono nel linguaggio comune?

1. Teorema (matematica).
2. Ottuso (geometria)
3. Ameba (scienze)
4. Parassita (scienze)
5. Medioevo (storia)
6. Classico (letteratura)
7. Paranoia (psichiatria)

[Torna al paragrafo 6.2.2.3](#)

N. 3

I seguenti termini sono stati assunti nei linguaggi specialistici a partire dalla lingua ordinaria. Prova a spiegare la differenza fra il significato che hanno nel linguaggio comune e quello che assumono in quello tecnico:

1. corda (geometria)
2. capacità (aritmetica)
3. fonte (storiografia)
4. punizione (calcio)
5. mezzo (fisica)
6. legame (chimica)
7. reazione (chimica)

[Torna al paragrafo 6.2.2.3](#)

N. 4

Individua all'interno della tua disciplina 10 tecnicismi che sono stati conati *ex-novo*, che cioè non sono stati attinti dalla lingua ordinaria.

[Torna al paragrafo 6.2.2.4](#)

N. 5

Elenca 10 tecnicismi usati nella disciplina che insegni che sono stati conati a partire dal linguaggio comune.

[Torna al paragrafo 6.2.2.5](#)

N. 6

Il seguente brano, colmo di tecnicismi collaterali, è riportato da Italo Calvino (*Per ora sommersi nell'antilingua*, 1971, p. 173) e rappresenta la traduzione che un brigadiere fa, in linguaggio burocratico, delle dichiarazioni di un interrogato. Prova a riscriverlo in linguaggio comune.

Il sottoscritto essendosi recato nelle prime ore antimeridiane nei locali dello scantinato per eseguire l'avviamento all'impianto termico, dichiara d'essere casualmente incorso nel rinvenimento di un quantitativo di prodotti vinicoli, situati in posizione retrostante al recipiente adibito al contenimento del combustibile, e di aver effettuato l'asportazione di uno dei detti articoli nell'intento di consumarlo durante il pasto pomeridiano.

[Torna al paragrafo 6.2.2.6](#)

N. 7

Analizza il brano seguente estratto da un testo di educazione civica per le scuole medie (Ancora, Aveta e Palmieri, *Tu, cittadino oggi*, Loffredo Editore, 1999) e distingui tratti riferibili al linguaggio scientifico e tratti caratteristici del linguaggio divulgativo.

Uno sguardo al passato dal baratto alla moneta

Nelle società primitive ogni uomo svolgeva da solo le operazioni necessarie a soddisfare i propri bisogni anche se all'interno della famiglia vi era una sostanziale divisione del lavoro: l'uomo si dedicava alla caccia e alla pesca e la donna si preoccupava della casa e dei figli. In seguito si svilupparono attività produttive più evolute come l'agricoltura e la pastorizia. A quel tempo il soddisfacimento dei bisogni avveniva con il sistema del baratto: si scambiavano merci con altre merci; ad esempio un pastore dava una pecora a un agricoltore per ricevere in cambio una certa quantità di grano.

Col passare del tempo si affermò la divisione del lavoro: ogni individuo si specializzava nella produzione di un solo bene o, al massimo, di pochi beni: gli agricoltori producevano grano e altri prodotti della terra; i pastori fornivano latte, formaggi, ecc.; i diversi artigiani (sarti, calzolai...) mettevano a disposizione beni differenti.

Siccome ogni persona produceva pochi beni, ma ne consumava molti per vivere, si doveva procurare quelli che non produceva personalmente; perciò lo scambio divenne un fenomeno sempre più diffuso.

Tuttavia il baratto presentava notevoli svantaggi. Prima di tutto era difficile che due persone, disposte a fare uno scambio, avessero sempre i beni che ognuno di loro desiderava.

Se ad esempio qualcuno voleva cedere un tegame per avere in cambio una sedia, era difficile trovare una persona che fosse disposta a offrire una sedia e che nello stesso tempo desiderasse in cambio proprio un tegame. Inoltre, se un calzolaio voleva cedere un paio di scarpe in cambio di pane, ma ne desiderava solo un chilo, tale baratto non sarebbe stato conveniente per il calzolaio, visto che il valore delle scarpe era superiore al valore di un solo chilo di pane.

Allora, per eliminare gli inconvenienti del baratto, gli uomini idearono una merce che fosse desiderata da tutti; tale merce avrebbe agevolato gli scambi. Infatti, chiunque vendeva un bene avrebbe accettato questa merce in cambio del bene stesso.

Così si passò dal sistema del baratto al sistema della compravendita, in cui la merce che veniva data come pagamento in tutti gli scambi era la moneta.

Ben presto si pensò di usare come moneta i metalli preziosi - oro e argento - perché essi si conservano nel tempo senza alterarsi e sono abbastanza rari in natura. La moneta come intermediaria degli scambi viene tuttora usata nei mercati, che sono i luoghi in cui i beni vengono venduti e comprati.

[Torna al paragrafo 6.2.3.3](#)

N. 8

Fai la stessa cosa con quest'altro brano tratto da un sussidiario delle elementari.

Il suono non viaggia a una velocità fissa.

Nell'aria, ad esempio, si diffonde alla velocità di 340 metri al secondo; nell'acqua alla velocità di 1.500 metri al secondo e attraverso il ferro alla velocità di 6.000 metri al secondo. L'unità di misura del suono è il decibel (dB): il nostro orecchio può sentire suoni compresi fra 0 dB (suono molto debole) e 140 dB (suono molto forte).

Durante un temporale avrai sicuramente visto un fulmine e dopo qualche secondo avrai sentito il suono. Perché?

La luce, in questo caso quella del fulmine, viaggia alla velocità di 300.000 chilometri al secondo e quindi arriva prima del rumore del tuono, che invece viaggia nell'aria alla velocità di 340 metri al secondo.

[Torna al paragrafo 6.2.3.4](#)

N. 9

La struttura dei testi scolastici assume, nella maggioranza dei casi, una configurazione più espositiva che argomentativa. Ciò è dovuto certamente a esigenze didattiche, ma nasconde anche, secondo Michele Cortelazzo, una concezione sbagliata del discorso scientifico, trattato come un semplice processo lineare di accumulo di conoscenze certe e non anche come un ragionamento logico. Il rischio connesso a questa concezione è che l'alunno non riesca a familiarizzare con il modo di procedere dell'argomentazione scientifica e con le sue peculiarità. Riprendiamo il testo già analizzato nell'attività N. 24 del I capitolo. Esso è di natura prevalentemente espositiva:

L'industrializzazione del continente europeo

[...] Il Belgio decollò subito dopo il 1830, cioè appena ottenne di separarsi dall'Olanda e di avere una Costituzione. Grazie alle sue nuove libertà civili ed economiche, poté approfittare delle sue miniere di carbone per aprire una serie di industrie metallurgiche e tessili.

Il 1830 segnò anche l'inizio dell'industrializzazione in Francia. Ancora una volta la concessione della Costituzione e poi di leggi favorevoli all'economia permise ai proprietari terrieri più intraprendenti di investire i loro capitali nell'industria tessile e di sfruttare le miniere di ferro e di carbone dell'Alsazia-Lorena per fondare una possente industria siderurgica.

L'industria tessile fu il punto di partenza della crescita economica anche in Germania, dove l'anno della svolta fu il 1834, quando una legge chiamata Zollverein, Unione doganale (da Zoll, "dogana", e Verein,

“unione”) eliminò le tasse sull’entrata e l’uscita di qualsiasi prodotto fra tutti gli Stati della Confederazione germanica e la Prussia. Ciò permise la libera e rapida circolazione delle merci prodotte dalla nascente industria, che cominciava finalmente ad approfittare dei ricchissimi giacimenti di carbone e di ferro di regioni come la Saar, la Ruhr e la Slesia. [...]

Lo stesso testo potrebbe essere riscritto seguendo uno schema argomentativo. Individua, nella riscrittura da noi proposta la tesi di fondo, gli argomenti che consentono di dimostrarla, le relative prove a sostegno e i connettivi di tipo argomentativo introdotti.

Le condizioni dell’industrializzazione nell’Europa continentale

Lo sviluppo industriale dell’Europa continentale è legato a precise condizioni di natura politica ed economica.

In primo luogo è necessario che il paese sia politicamente indipendente e sia dotato di una propria Costituzione. È questo il caso del Belgio, che nel 1830 si separò dall’Olanda dotandosi di una Costituzione autonoma. Il paese poté così sfruttare le miniere di carbone e creare una propria industria metallurgica e tessile.

In secondo luogo occorre varare leggi che consentano di spostare capitali dall’attività agricola per investirli nell’industria. In Francia, ad esempio, grazie ad alcune leggi molti proprietari terrieri aprirono fabbriche di tessuti o acquistarono miniere di ferro e di carbone dando vita a una fiorente industria siderurgica.

Infine, un provvedimento fondamentale è l’abolizione delle barriere doganali, allo scopo di far abbassare i prezzi sia delle materie prime sia delle merci, così come accadde in Germania nel 1834 con il cosiddetto Zollverein (l’unione doganale fra tutti gli stati germanici voluta dalla Prussia).

[Torna al paragrafo 6.2.3.5](#)

N. 10

Ti proponiamo un testo preso da un manuale universitario di geografia. Prova a riscriverlo immaginando come utenti bambini di terza elementare. Ti renderai così conto della difficoltà di fronte cui si trova ogni autore di testi scolastici e di quanto sia difficile salvare, nella semplificazione, la complessità e il rigore dei concetti.

Naturalmente puoi svolgere la stessa attività scegliendo un brano tratto da uno dei testi sui quali hai studiato all’università.

Composizione della geosfera

Le diverse «sfere» che partecipano alla formazione della geosfera o superficie terrestre hanno spessore, volumi e masse molto differenti, ma la loro importanza non si ragguaglia affatto alle loro grandezze.

In via largamente approssimativa si può attribuire all’atmosfera intera lo spessore massimo di un migliaio di Km ma già ad un centinaio di Km di altitudine la sua densità è quasi inapprezzabile; all’idrosfera compete come spessore medio, cioè immaginata distesa uniformemente su tutta la Terra, uno spessore di circa 2,75 Km (ghiacci 60 m, acque 2700 m). Alla crosta terrestre si può attribuire lo spessore medio di 18 Km, infine alla biosfera, sempre immaginata distesa su tutto il Globo, soltanto un decimetro. È chiaro che l’importanza rispettiva, intesa come misura con la quale le varie componenti intervengono a caratterizzare la superficie terrestre, e specialmente nei riguardi dell’interesse per l’uomo, è ben diversa dal rapporto tra i valori ora riferiti. Ugualmente, se in luogo dello spessore consideriamo la massa, essendo quella dell’atmosfera soltanto 1/300 della massa di tutte le acque e quella della biosfera soltanto 1/300.000!

La massa della geosfera è concentrata in gran parte nella litosfera, a cui però i fenomeni propriamente geografici sono interessati solo per la sua parte più esterna, quasi una pellicola. Alla superficie la crosta terrestre è costituita da rocce diversissime, in prevalenza di origine sedimentaria; poi eruttive, in specie graniti ed altre rocce acide (ricche di silice), infine rocce effusive basiche, soprattutto basalti. Più sotto si trovano soltanto rocce eruttive.

(A. Sestini, *Introduzione allo studio dell’ambiente. Fondamenti di geografia fisica*, Milano, Franco Angeli, 1993).

[Torna al paragrafo 6.2.4.1](#)

N. 11

Riprendi i termini da te proposti all’attività N. 4 e trova un modo efficace di spiegarne il significato con particolare attenzione agli affissi e all’etimologia. Suggestisci inoltre agli allievi dei modi per memorizzare il termine riconducendolo, se possibile, a parole a loro più familiari.

[Torna al paragrafo 6.2.4.2](#)

N. 12

Riprendi i termini da te trovati nell’attività N. 5. Spiegane il significato confrontandolo con quello o quelli che assume nella lingua comune.

[Torna al paragrafo 6.2.4.2](#)

N. 13

Individua nei seguenti brani difficoltà di ordine lessicale o sintattico e riscrivili in forma più comprensibile.

*Gli insetti rappresentano la classe più numerosa ed evoluta degli **artropodi**; essi vivono dappertutto essendo adattati agli ambienti e ai climi più diversi. Stiamo parlando di mosche, zanzare, farfalle, formiche, api, coccinelle, grilli, cavallette, libellule ecc., un'immensa varietà di organismi il cui successo evolutivo è dovuto alla comparsa di ali, che consentono loro rapidi spostamenti, e alla presenza di apparati boccali specializzati a seconda della modalità di assunzione del cibo.*

[Flaccavento Romano, Romano, 'Dal perché alla legge. Corso di scienze per la scuola media', I vol., Fabbri Editori, 1996]

I territori coperti dalle calotte sprofondarono sotto il peso del ghiaccio, mentre ampie valli furono incise dalle lingue glaciali. I materiali che i ghiacciai in movimento strappavano dal loro letto di roccia furono trasportati a valle, colmando le depressioni e formando grandi accumuli di fango e massi, i 'depositi morenici'.

Tutte le grandi pianure dell'Europa centrale e orientale si sono formate in seguito all'azione combinata dei ghiacciai e dei fiumi durante e dopo le glaciazioni del neozoico. Quando poi i ghiacci si sono sciolti, i detriti glaciali sono stati trasportati dai fiumi fino alle coste del mar Baltico. I venti hanno eroso le parti più fini e leggere delle morene, trasportandole in zone lontane, fino all'Ucraina e alla Francia. Si sono così formate alte pianure, rese fertilissime dalla presenza di questi materiali (detti 'loess').

[AA.VV. 'Il libro Garzanti della geografia. L'Europa verso il 2000', vol 2, Garzanti Editore, 1998]

[Torna al paragrafo 6.2.4.3](#)

N. 14

Il seguente brano, tratto dal [Lip](#), può farci riflettere sulla presenza di tecnicismi e parole appartenenti a un linguaggio sostenuto anche nell'esposizione orale dove infatti convivono con espressioni colloquiali e fenomeni di frammentarietà. Ti chiediamo di segnare in **verde** i tecnicismi, in **rosso** i termini appartenenti a un registro formale e in **giallo** le espressioni colloquiali e altri fenomeni riconducibili al mezzo orale.

Dunque. Eh proseguendo il discorso che abbiamo lasciato interrotto ieri a proposito della possibilità di realizzare un ciclo utilizzando come fluido l'acqua, il vapor d'acqua, quelle cose lì, c'eravamo fermati a un certo punto dicendo, be' non generalizziamo. L'ambiente in pressione adoperando un un sistema che inizialmente è più pieno d'acqua, al quale forniamo calore e conseguentemente ne innalziamo la pressione interna. Temperatura e pressione quando si è raggiunto il valore voluto facciamo uscire il vapore e lo mandiamo in una macchina sarà generalmente una turbina dove facciamo avvenire l'espansione. Poi adesso vedremo come si conclude questo discorso. Però mi interessava intanto seguirlo dal punto di vista termodinamico sul diagramma che per adesso uso, il diagramma TS perché sotto un certo profilo riesce più comodo. Poi lo riporteremo sull'HS. Allora se noi tentiamo di introdurre in questo in questo sistema - che poi prende normalmente il nome di caldaia - di introdurre dell'acqua a una certa temperatura, supponiamo alla temperatura di quaranta gradi - gradi parlo sempre di centigradi - quest'acqua si troverà qui poniamo che questo corrisponda alla temperatura di quaranta gradi centigradi, allora l'acqua entrando dentro nella caldaia - che tra l'altro è già calda è già in pressione - come entra evidentemente riceve calore da tutto il sistema e si scalda, aumenta la sua temperatura fino alla temperatura che regna qua dentro che è la temperatura del cambiamento di stato che io ho voluto stabilire qui. Poniamo che questa temperatura sia una temperatura di questo genere o, che so io, quello che volete voi. Duecentocinquanta gradi tanto per per buttar lì un un per buttar lì un valore. Seguiamo quel percorso di un chilo d'acqua. Questo chilo d'acqua poi che cosa fa? evapora perché se progressivamente l'acqua che entra evapora e viene continuamente reintegrata, quindi evaporando quest'acqua passerà dallo stato liquido allo stato di vapore e allo stato di vapore noi la preleviamo. È continuo evidentemente il fenomeno no?

[Torna al paragrafo 6.2.4.3](#)

N. 15

Individua nel seguente testo disfunzioni legate all'esigenza di ridurre il carico informativo e la complessità dei concetti riconducendo i problemi alle categorie illustrate (*aggiunta relativizzante, aggiunta problematizzante e nesso mal segnalato*). Trascura, invece, in questa fase, difficoltà relative al lessico o alle strutture sintattiche. Riscrivi poi il testo in maniera che risulti comprensibile anche a lettori non esperti rispettando però l'esigenza di brevità.

Il brano, che è stato redatto da noi, potrebbe essere pensato all'interno di un testo di seconda media. Sono stati inseriti i riferimenti ai paragrafi precedenti e successivi ai fini di un'analisi che tenesse conto del contesto didattico.

3.3. La Controriforma cattolica

La risposta della Chiesa alla Riforma protestante (vedi § 3.2) è comunemente definita Controriforma anche se già nel XVI secolo non mancarono voci che preferivano parlare di Riforma Cattolica. Infatti esigenze di riformare la Chiesa dal di dentro si erano manifestate in anni precedenti alla predicazione di Lutero ed erano culminate nei toni apocalittici di Girolamo Savonarola. L'insieme di azioni decise dalla

Chiesa per difendersi dal dilagare delle dottrine protestanti furono sancite dal Concilio di Trento che proseguì con fasi alterne e con lunghi periodi di pausa dal 1545 al 1563. Gli esiti del Concilio furono: l'ordinamento del sistema sacramentale, cioè della materia dogmatica; il rafforzamento della gerarchia e della giurisdizione della Chiesa; la decisione di dare nuovo impulso alle forme di religiosità popolare. Accanto a queste decisioni che riguardano la riorganizzazione interna della struttura ecclesiastica, la Chiesa mise in atto delle strategie per combattere il cancro del protestantesimo. Oltre all'istituzione del Tribunale dell'Inquisizione, che costituì lo strumento di repressione fisica degli eretici e di cui parleremo meglio in seguito, la battaglia fu combattuta anche sul versante dottrinale. Anche su questo fronte si ebbe bisogno di un esercito: fu così istituito l'ordine dei Gesuiti.

[Torna al paragrafo 6.2.4.4](#)

N. 16

Nel brano seguente, tratto da un libro di Scienze per le scuole medie (Leopardi, Gariboldi, *La varietà dei viventi*, Garzanti Scuola, 1998), sono presenti due fenomeni problematici abbastanza evidenti. Il primo è riconducibile alla categoria di AGGIUNTA PROBLEMATIZZANTE (“è possibile mettere in ordine, cioè classificare”) il secondo fa parte anch'esso di una categoria spesso discussa quando è utilizzata in contesti scientifici, quella della METAFORA. La metafora è un espediente molto usato in testi divulgativi allo scopo di rendere comprensibili e familiari concetti complessi. In realtà, come molti hanno puntualizzato (vedi a tal proposito il dibattito riportato da Lucia Lumbelli nel suo volume) la metafora conduce spesso a dare una visione banalizzante di fatti scientifici senza peraltro essere d'aiuto alla comprensione del concetto. Il caso sotto esposto sembra in questo senso molto rappresentativo. A ciò si aggiunge l'introduzione di un tecnicismo semantico (cfr. 6.1.5.5. b) “specie” non spiegato. Commenta i fenomeni a cui si è fatto riferimento e proponi una riscrittura del brano.

La classificazione delle piante

La varietà di piante che popolano la Terra è davvero sorprendente: esse sono diverse per forme, dimensioni, per l'ambiente in cui vivono e molte altre caratteristiche. Tuttavia, è possibile mettere in ordine, cioè classificare, il gran numero di specie che questo regno comprende, seguendo la loro evoluzione.

Le piante hanno avuto origine in acqua e solo successivamente hanno colonizzato la terraferma: pertanto, la loro storia evolutiva può essere paragonata a un cammino di progressivo affrancamento dall'acqua e di graduale conquista della terraferma.

[Torna al paragrafo 6.2.4.4](#)

N. 17

Portaci qualche esempio dei tipi analizzati nelle precedenti attività che hai individuato nei tuoi libri di testo.

[Torna al paragrafo 6.2.4.4](#)

6.3. BAMBINI STRANIERI A SCUOLA

6.3.1. INSEGNARE IN UNA LINGUA SECONDA

6.3.1.1. Il problema linguistico

È opinione condivisa da molti insegnanti che la presenza di bambini stranieri nelle classi rappresenti un'importante ricchezza umana e culturale ma non si può negare che il loro arrivo costituisca un evento per molti versi traumatico, in primo luogo proprio per gli insegnanti. Nella maggior parte dei casi, infatti, il nuovo alunno possiede una competenza molto bassa dell'italiano e ciò costringe il gruppo di insegnanti e la scuola tutta a mettere in campo forze e strategie di emergenza. Mari Elanda, proveniente dallo Sri Lanka, e Jamal, originario del Bangladesh, sono due dei bambini che abbiamo incontrato durante i primi due corsi di italiano L2 grazie alla disponibilità e alla partecipazione attiva degli insegnanti corsisti. Nel 2001 i due bambini, entrambi di 10 anni e arrivati in Italia rispettivamente da uno e da due anni, frequentavano la stessa scuola elementare, Mari Elanda in terza e Jamal in seconda. Tale differenza di collocazione, come si vedrà, non è affatto giustificata da una diversa competenza linguistica che, in entrambi i casi, si presenta a un livello ancora basico. Sia Maria Elanda che Jamal costruiscono frasi giustapponendo i pochi pezzi di lingua conosciuti, frasi il cui senso rimarrebbe il più delle volte opaco se non fosse per la riformulazione che ne fa l'interlocutore.

CONVENZIONI PER LA TRASCRIZIONE

Mari Elanda, 10 anni, nata in Sri Lanka, da un anno a Palermo, III elementare

R: mamma e papà:: con te come parlano?

I: eh:: tamil.

R: e in italiano con loro non parli mai?

I: no::, io ca+ non lo so:: italiano mio papà lui lo sai, mio papà andare lavoro, italiano lui sti+ | è stu+ | parla sì parla! / mia casa no.

R: e che lavoro fanno i tuoi genitori?

I: eh: pulisci / casa.

R: e nello Sri Lanka facevano lo stesso lavoro?

I: sì lavoro, mamma mia non lavoro, papà lavoro.

Jamal, 10 anni, nato in Bangladesh, da 2 anni a Palermo, II elementare

R: quando vai a casa a fare i compiti, hai bisogno di aiuto?

I: no.

R: la mamma e papà non ti aiutano un poco?

I: io non la dico

R: eh?

I: io non la dico.

R: cosa.

R: e cosa faceva?
I: andare mare eh: // (fish)
R: ah. prendeva il pesce!
I: si. è questo lavoro. mamma non è lavoro.

I: che:: compiti.
R: ah! tu non gli chiedi di aiutarti perché tu sei bravo da solo!
I: eh:: qualche volta: lo dico: sorella.

6.3.1.2. Promuovere l'incontro fra culture

Le difficoltà che si pongono agli insegnanti che abbiano in classe bambini stranieri non sono confinate al livello strettamente didattico e linguistico. I docenti devono anche gestire l'incontro fra culture diverse, estranee e, a volte, reciprocamente diffidenti. Essi, posti di fronte al difficile compito di creare uno spazio di conoscenza e di intesa reciproca fra alunni stranieri e italiani, mettono in atto tecniche e strategie dettate spesso solo dal buon senso e dall'esperienza personale che il più delle volte portano ad ottimi risultati ma che in qualche caso si rivelano insufficienti. A volte, per esempio, il desiderio di accelerare il processo di integrazione può portare il docente a puntare i riflettori sui bambini stranieri in maniera troppo insistente ottenendo come primo effetto quello di mettere in risalto la loro condizione di diversità. È importante, invece, almeno in una prima fase, rispettare la discrezione e a volte la chiusura che questi bambini mostrano e non solo per ragioni linguistiche. Inoltre l'interesse e, perché no, la curiosità verso forme di cultura diverse dalla nostra devono essere inserite in un contesto di conoscenza reciproca evitando un'impostazione unilaterale della scoperta dell'altro.

ATTIVITÀ N.1

6.3.2. STUDIARE IN UNA LINGUA SECONDA: LA STORIA DI JENIVI

Dopo aver accennato alle difficoltà degli insegnanti ribaltiamo la prospettiva e consideriamo i problemi degli stessi bambini stranieri, per i quali l'inserimento in una classe italiana rappresenta un evento non meno traumatico. Lo faremo percorrendo, seppur brevemente, la storia di Jenivi, una ragazza tamil che abbiamo incontrato in due momenti diversi. Purtroppo quella che viene tracciata è una parabola discendente. Jenivi, che in seconda media sembrava avviata verso una carriera scolastica positiva, come testimonia peraltro la decisione dei genitori di iscriverla al liceo linguistico, dopo due anni appare in estrema difficoltà. La registrazione dell'interrogazione di cui vi proponiamo un brano, ci mostra una ragazza alle prese con un groviglio di parole difficili ognuna delle quali costituisce quasi una montagna da scalare a piccoli colpi di piccone: *agrico+ agri::+ agro+ | agrist+ agristocrazia?* Ogni parola richiede uno sforzo tale da disarticolare la forma delle frasi e da distogliere Jenivi dal senso generale dei concetti che vorrebbe esprimere.

6.3.2.1. Jenivi si racconta

Nel 2001 Jenivi aveva 14 anni, frequentava la seconda media e, come appare chiaro dal frammento che vi proponiamo, aveva già raggiunto una buona padronanza della lingua italiana. Mentre ci racconta di sé appare disinvolta e dimostra una notevole competenza comunicativa nel trovare facilmente il modo di ovviare alle lacune lessicali. La sua attenzione è rivolta a quello che dice piuttosto che alla forma in cui è detto.

R: che differenza c'è fra la scuola dello Sri Lanka e la scuola italiana?

J: eh:: prima noi studia:mo senza maschi, qua:: fanno mettere con i maschi. e:: dobbiamo mettere vestiti:: bianchi
e:: una gonna. una gonna bianca. tutto bianco. e:: una cosa qua:: <indica il collo> non lo so come si dice, viola,
poi una cosa si mette qua <indica il petto> =

R: una spilla.

J: = una spilla della scuola. un simbolo. dobbiamo essere tutti:: | dobbiamo mettere ordine nei capelli perché noi dobbiamo fare le trecce. due trecce. dobbiamo essere tutti puliti, non dobbiamo mettere:: bracciali, senza niente e:: un orecchi: no | solo due orecchini senza niente. e:: non possiamo colorare le unghie e:: non possiamo truccare, non possiamo fare niente! però qua: possiamo 'fare tutto'! <ride>

6.3.2.2. Jenivi interrogata

Considerate adesso un brano prodotto dalla stessa ragazza a distanza di un paio d'anni quando frequentava il primo anno di liceo linguistico. In questo caso il contesto comunicativo è ben diverso: si tratta infatti di un'interrogazione di storia, con il carico aggiuntivo di difficoltà che questo comporta. All'inizio Jenivi, a parte molte esitazioni e qualche cambio di progetto, sembra seguire un filo logico ma man mano che il supporto della memoria le viene a mancare le frasi diventano sempre più frammentarie e incoerenti.

J: del | eh:: dell'ottavo secolo avanti Cristo, / nell'Italia settentrionale e centro settentrionale, eh:: si aff+ si affermò la civiltà etrusca. / eh:: che sorse molto: probabilmente dal fusione del | di popolo eh: no. / dal fusione tra alcune popolazioni eh:: ittiche. che: | che | che sorse // no. / che:: // altre straniere popo+ popolazioni eh:: ori+ | dell'origine. eh:: gli etruschi si: / si:: specializzarono in lavorazione del ferro, eh del ferro che:: insieme del | insieme del popo+ popo+ | produzione eh::: produzione agricola:: costituita da:: la banca dell'oro commerciali. eh:: elaborarono importanti soluzioni agrico+ agri::+ agro+ | agrist+ agristocrazia?

R: aristocrazia.

J: aristocrazia. / come la volta:: arco.

Si fa fatica a credere che questo secondo brano sia stato prodotto dalla stessa persona e per di più a distanza di due anni. Della padronanza linguistica prima dimostrata non è rimasto quasi nulla e si potrebbe concludere che la competenza

comunicativa di Jenivi, anziché progredire, sia andata regredendo. Pur tenendo conto dello spostamento di situazione comunicativa al quale si accennava, non c'è dubbio che in questo processo di apprendimento della lingua seconda qualcosa non ha funzionato e l'epilogo negativo della carriera scolastica di Jenivi, ritiratasi definitivamente dagli studi dopo essere stata bocciata al primo anno di scuola superiore, ci dà in tal senso una conferma decisiva.

[ATTIVITÀ N. 2](#)

6.3.2.3. Le difficoltà degli allievi bilingui

Non sono pochi gli allievi stranieri la cui situazione è assimilabile a quella di Jenivi. Molti, infatti, anche dopo diversi anni di frequenza nelle scuole italiane, e a fronte di un eloquio ormai fluente nelle interazioni ordinarie, dimostrano notevoli difficoltà a inserirsi nel normale svolgimento delle attività di classe. Le difficoltà scolastiche dei bambini che hanno una lingua madre diversa da quella usata a scuola sono così frequenti che negli anni '60 alcuni ricercatori giunsero a identificare il bilinguismo come un ostacolo al normale sviluppo del sistema cognitivo. Oggi gli studiosi sono molto lontani da quelle posizioni e preferiscono attribuire l'insuccesso scolastico degli alunni stranieri a una sbagliata gestione del processo di apprendimento della lingua seconda. I ragazzini stranieri, infatti, sono oggetto di attenzione soprattutto nella fase di accoglienza quando l'istituzione scolastica e ogni singolo insegnante attivano strategie particolari per superare quella che viene considerata una situazione di emergenza. Man mano poi che i bambini cominciano a interagire in lingua seconda dimostrando buona capacità di comprensione e un eloquio fluente, gli insegnanti sono incoraggiati ad allentare gradualmente il livello di attenzione e a considerare superato il momento critico. In realtà è proprio questa la fase più delicata, quella in cui l'alunno straniero ha più bisogno di attenzioni specifiche, come dimostra il caso di Jenivi, e come cercheremo di spiegare meglio nei paragrafi successivi.

[ATTIVITÀ 3](#)

[ATTIVITÀ 4](#)

6.3.3. LE IPOTESI DI J. CUMMINS

La storia di Jenivi così come molte altre storie da voi personalmente conosciute fanno sorgere alcuni interrogativi sia sul piano teorico che su quello applicativo. Nel tentativo di trovare alcune risposte faremo riferimento alle principali conclusioni a cui sono giunte le ricerche dello studioso canadese Jim Cummins. La sua elaborazione teorica, infatti, è oggi una delle più accreditate e delle più interessanti sul piano didattico.

6.3.3.1. La lingua per comunicare e la lingua per studiare

Cummins, sulla scorta delle ricerche degli studiosi scandinavi Skutnabb-Kangas e Toukomaa, distingue fra [BICS](#) (Basic Interpersonal Communication Skills) e [CALP](#) (Cognitive Academic Language Proficiency) e cioè fra la competenza linguistica sufficiente a soddisfare le esigenze ordinarie della comunicazione interpersonale e quella adatta a compiere ed esprimere le operazioni cognitivamente superiori (argomentare, astrarre, instaurare relazioni logiche, sintetizzare, operare confronti critici, ecc.) richieste dallo studio scolastico. In altre parole esiste una lingua per comunicare e una per studiare e la competenza nella prima non implica competenza anche nella seconda. Mentre per imparare a comunicare nella lingua seconda i bambini impiegano normalmente circa due anni, per padroneggiare la lingua dello studio sono necessari dai cinque ai sette anni.

6.3.3.2. Il livello soglia

Come è stato provato da ricerche realizzate in Svezia a metà degli anni '70 un apprendimento scolastico condotto in L2 prima ancora che il bambino abbia completato lo sviluppo cognitivo nella lingua madre, può dare origine a situazioni di [semilinguismo](#). La condizione perché il sistema cognitivo segua uno sviluppo completo è che il bambino raggiunga nella lingua che deve usare per studiare quello che Cummins chiama il *livello soglia* di competenza. Nella maggior parte dei casi il bambino lo ha raggiunto nella sua madrelingua (che però non può usare a scuola) e non lo possiede ancora nella lingua seconda in cui gli viene richiesto di affrontare operazioni mentali difficili. È da qui che hanno origine molti dei problemi scolastici dei bambini stranieri come nel caso di [Rosario](#), un bambino di sei anni, che abbiamo incontrato in prima elementare.

6.3.3.3. Il legame al contesto

L'insegnante ha il compito indispensabile di introdurre gradualmente l'allievo straniero nella lingua dello studio attraverso un'azione di facilitazione e semplificazione. A questo proposito Cummins sottolinea l'importanza del legame al **contesto** nel determinare la maggiore comprensibilità di un messaggio. La lingua parlata a scuola è spesso molto difficile per i bambini stranieri non solo perché esprime concetti impegnativi dal punto di vista intellettuale ma anche perché poco contestualizzata. Nel cosiddetto [SCENARIO DI CUMMINS](#) le combinazioni delle due variabili *impegno cognitivo* e *legame al contesto* definiscono quattro diverse situazioni comunicative e quattro diversi livelli di difficoltà nella comprensione.

6.3.3.4. La teoria dell'interdipendenza

Contrariamente a ciò che si pensava prima, lo studioso afferma che in un bilingue i due sistemi linguistici sono intimamente legati e funzionano grazie allo stesso motore centrale. Le due lingue sono come *iceberg* di cui le punte che affiorano sembrano separate ma sotto il livello del mare esse formano un'unica massa compatta. Fuor di metafora ciò significa che, se è vero che occorre padroneggiare almeno una lingua per acquisire le abilità cognitive superiori, esse, una volta apprese, formano come un serbatoio comune e sono trasferibili da una lingua all'altra. Quando lo sviluppo del repertorio bilingue segue un processo ottimale il bambino possiede una elasticità nell'uso della lingua e una consapevolezza metalinguistica superiore alla media dei parlanti monolingui. In definitiva il bilinguismo, se gestito bene (e in questo un importante ruolo si deve alla scuola e agli insegnanti), non solo non costituisce un ostacolo allo sviluppo cognitivo del bambino ma può diventare una grande risorsa.

6.3.3.5. Conclusioni

Alla luce di quanto appena esposto è chiaro quanto sia delicata la fase in cui il bambino straniero, superate le prime difficoltà di comunicazione, si accinge ad affrontare la lingua dello studio e a essere coinvolto insieme agli altri nella scansione normale delle attività della classe. Il modo di parlare spigliato durante le interazioni ordinarie può trarre in inganno gli insegnanti e indurli a sottovalutare le difficoltà del ragazzo mentre è proprio questo il momento in cui egli ha più bisogno di essere seguito e accompagnato.

Attività Capitolo 3

N. 1

In una classe di seconda media sono inseriti due fratelli tamil di nome George e Pilagida. Affinché i ragazzi italiani conoscano meglio i loro compagni stranieri, l'insegnante chiede a questi ultimi di andare al centro dell'aula e di rispondere alle domande dei loro compagni. Riferendoti ai pochi cenni presenti nel paragrafo 6.3.1.2. e soprattutto alla tua esperienza professionale commenta l'interazione sotto riportata. Individua gli elementi secondo te discutibili e proponi una diversa strutturazione dell'attività avendo di mira l'obiettivo di promuovere il dialogo fra gli allievi italiani e quelli stranieri.

C = compagni italiani; G= Gorge; P = Pilagida; I = insegnante.

Convenzioni per la trascrizione

| | |
|--|--|
| C: come avete fatto questo viaggio dallo Sri Lanka fino a Palermo? T: è:: durata:: / eh:: undici ore. C: come site venuti? T: con aereo. C: con la famiglia? T: sì. [momento di pausa] I: era diversa la vita nello Sri Lanka e la vita qui? T: diversa. I: le ragazze escono nello Sri Lanka? T: escono. I: sono abbastanza libere o no. T: libere. I: ragazzi provate a fare voi qualche domanda. | C: avete trovato difficoltà dal punto di vista di razzismo qua a Palermo? T: <non capisce> I: siete stati trattati male? T: no. C: visto che nel vostro paese c'è la guerra, voi siete stati mai / voi siete stati mai protagonisti di qualche avvenimento che è succ+ che è accaduto:: in guerra? T: come? I: avete visto la guerra? T: sì. I: cosa avete visto della guerra? T: molte persone muoiono. I: sì? le hai viste? T: sì. I: voi abitavate dove. in un villaggio? [...] |
|--|--|

[Torna al paragrafo 6.3.1.2](#)

N. 2

Vi proponiamo un'analisi del brano tratto dall'interrogazione di storia di Jenivi.

1. J: del | eh:: dell'ottavo secolo avanti Cristo, / nell'Italia settentrionale e centro settentrionale, eh:: si
2. aff+ si affermò la civiltà etrusca. / eh:: che sorse molto: probabilmente dal fusione del | di popolo eh:
3. no. / dal fusione tra alcune popolazioni eh:: itiche. che: | che | che sorse | no. / che:: // altre straniere
4. popo+ popolazioni eh:: ori+ | dell'origine. eh:: gli etruschi si:: / si:: specializzarono in lavorazione
5. del ferro, eh del ferro che:: insieme del | insieme del popo+ popo+ | produzione eh::: produzione
6. agricola:: costituita da:: la banca dell'oro commerciali. eh:: elaborarono importanti soluzioni agrico+
7. agri::+ agro+ | agrist+ agristocrazia?
8. R: aristocrazia.

9. J: aristocrazia. / come la volta:: arco.

Testo. Il tessuto è estremamente frammentario sia per i numerosi cambi di progetto, sia per le continue esitazioni e autocorrezioni. Si fa fatica a ricostruire il senso del discorso e appare abbastanza evidente come la ragazza stia cercando di ripetere a memoria quello che ricorda del libro di testo ma senza averne molta consapevolezza. La prima frase che ricostruita suonerebbe “nell’ottavo secolo a.C. nell’Italia settentrionale e centro settentrionale si affermò la civiltà etrusca che sorse molto probabilmente dalla fusione tra alcune popolazioni ittiche e alcune popolazioni originarie” si sviluppa in maniera tortuosa con avanzamenti e ritorni indietro. Per esempio nel terzo rigo *che sorse* riappare (era già presente nel rigo prima) e spezza bruscamente la linearità del concetto. La seconda frase non è meno problematica e la conclusione: *costituita dalla banca dell’oro commerciale*, appare totalmente incoerente rispetto al resto della frase.

Lessico. Nel testo sono presenti diversi termini appartenenti a un registro elevato come *affermarsi, sorgere, fusione, specializzarsi, elaborare...* L’uso di queste parole non è indice di ricchezza del vocabolario posseduto da Jenivi, al contrario ci rivela un metodo di studio meramente mnemonico. Questo si palesa pienamente verso la fine quando Jenivi nel tentativo di pronunciare parole per lei difficilissime, si autointerrompe più volte, le confonde e le incrocia con altre. È il caso di *produzione* che confonde con *popolazione* appena citato e ancora più sofferta è infine la ricerca dell’aggettivo da abbinare a *soluzioni* parola evidentemente poco trasparente per Jenivi. La ragazza dopo vari tentativi pronuncia infine un sostantivo, *agristocrazia*, fusione fra altri due sostantivi, ‘aristocrazia’ e ‘agricoltura’ entrambi poco pertinenti se confrontati con la continuazione della frase *come la volta arco*. È da questa che si evince che l’aggettivo ricercato era probabilmente ‘architetoniche’ e non certo ‘aristocrazia’ come viene suggerito forse distrattamente. Dentro la testa di Jenivi giace un groviglio di parole lette nei libri di scuola, dal significato opaco che vagano senza una definizione precisa, si confondono, si mescolano e infine escono fuori dando origine a testi sconnessi e senza senso. È questo il risultato devastante di un apprendimento della L2 che non segua un percorso graduale e sistematico.

[Torna al paragrafo 6.3.2.2](#)

N. 3

I tre testi che vi proponiamo di seguito sono stati prodotti oralmente da bambini immigrati sulla base di testi narrativi letti nei libri di testo. È evidente, da parte di questi bambini una maggiore comprensione dei contenuti, rispetto a quanto già osservato per Jenivi, dovuta probabilmente anche alla minore difficoltà del brano di partenza. I testi rimangono comunque molto problematici. Provate a individuare i problemi lessicali, sintattici e testuali che essi presentano.

[Convenzioni per la trascrizione](#)

1. Lucia, 13 anni, nata in Italia da genitori cinesi. Frequenta la prima media
c’era u:: una volta un re che non sopportava di ascoltare agli altri. e:: poi xxx e::: quando interrompeva+ interrompevano a lui / interro+ interrompeva sempre:: | no appena quando aprivano la bocca. // un giorno:: eh:: venne::: non mi ricordo il nome. come si chiama. /// un buffone! eh:: raccontava una storia che c’era / eh un demone:: ha un | non riesce ascoltare anche agli altri. aveva una moglie, e un giorno / eh: lit+ litigò con sua moglie e picchiò. e sua moglie:: eh: lanciò una:: maleducazione <sic>, / eh che avrebbe avuto due bocche e una orecchio // e così un demone cade un sogno profondo, e quando svegliato eh:: si è ritrovato con due bocche una accanto all’altra, e un orecchio. / all’inizio ringraziava il suo signore che così avrebbe potuto parlare più veloce con tanta voce, poi piano piano si accorse che:: non te+ | non poteva più stare zitto. anche se quando mangiava o bevevo qualcosa le altre due bocche continuavano a parlare. / e così decise che:: da | d’ora in poi non avrebbe pot+ | non avrebbe::: avuto::: /// per la lezione che:: suo signore gli aveva eh::: impa+ impa+...
2. Lingli, cinese, 16 anni, in Italia da 3 anni. Frequenta la terza media.
Eh: questo si dice un califfo. / che sognava e il giorno dopo cerca un esperto che gli:: | interpretare i suoi sogno. / ha cercato un | il primo, / ha:: de+ | ha detto che ha sognato <mh:> un giorno che cadeva i denti, / e esperto dice «o signore. questo è un brutto sogno! i tuoi parenti moriranno prima di te e tu resti solo.» / e poi califfo infuriò a::: | e caccia esperto dal suo palazzo, e il giorno dopo cerca un altro:: un altro esperto e gli raccontò:: / gli raccontò: / gli raccontò cosa è successo e il / esperto dice «o signore questo è un bel sogno!» e il califfo è contento e gli dà centro eur+ | cento denari.
3. Kevin, mauritano, 14 anni, in Italia da 5 mesi. Frequenta la terza media
allora. la vicenda, la storia eh:: comincia il:: sette novembre mille seicento vent’otto. // don | don Abbondio. // parroco di un piccolo paesino sul lago di Como, / eh:: viene ingaggiato dai bravi. di don Rodrigo. sindaco del paese. / eh:: mh::: lo avvertono, che::: non viene celebrato il matrimonio, il matrimonio tra Renzo Tramaglino e:: Lucia Mondella, / che::: don Rodr+ | la quale don Rodrigo ha messo gli occhi ehm::: // Don Abbondio, cerca di scaxre con::: Renzo, che però viene a sapere la verità. eh::: Lucia, con la madre di lei, Agnese, eh::: de+ decidono di sposarsi con l’inganno. allora, eh: quan+ | eh: mentre i bravi cercano di rapire Lucia, eh:. veng+ vengono aiutati da::: eh::: fra Cristoforo. // dove:::xxx, mentre Lucia va::: a monaca, / dove Gertrude, la monaca di | la monaca di | eh::: Monza, / viene appunto in suo aiuto. don Rodrigo nel frattempo cerca l’ai+ cerca aiuto con Innominato per ra+ per rapire Lucia. eh::: / ma però /

però / però eh:: l'Innominato eh: pentiti di:: quello che ha fatto in passato decide di:: conv+
conve::+ conve::+ <l'insegnante suggerisce 'convertirsi'> di convertirsi.

[Torna al paragrafo 6.3.2.3](#)

N. 4

Vi proponiamo tre testi prodotti da tre ragazzi tamil, Jeffrey, Priya e Thusha (fra di loro fratelli) che frequentano la stessa classe (seconda media) e che sono stati interrogati separatamente sullo stesso argomento. I tre ragazzi hanno rispettivamente 14, 15 e 17 anni e vivono in Italia da 2 anni. Confronta dettagliatamente i tre testi: mentre le parti coincidenti costituiscono probabilmente un indizio di un apprendimento mnemonico, a partire dagli elementi di differenza si possono trarre conclusioni sui livelli di competenza raggiunti da ogni singolo ragazzo. Ad esempio, la sostituzione del verbo insediarsi (con ogni probabilità lo stesso del testo originario) con un suo sinonimo, sebbene meno appropriato al contesto, il verbo inserirsi, ci dà prova di una maggiore consapevolezza dei significati e padronanza della lingua da parte di Jeffrey.

[Convenzioni per la trascrizione](#)

PRIYA

*I primi coloni che si **insediava** sulla costa della America del nord sono emigrati che fuggono dall'Inghilterra per motivi religiosi. Nel mille settecento settantasei l'America, l'America inglese formata da venti colonie, ed è popolata da due \ due milioni abitanti. Le colonie eh:: del nord eh:: sono:: abitate / puritani inglese, e quelle del centro da una popolazione mista / di europei, quella del:: sud eh:: sono / piantatori che si servono di masse di schiavi neri. Tutti coloni uniti / fede cristiana della lingua inglese, eh:: delle tradizione tecniche britanniche. Nel mille settecento sessantaquattro eh:: li inglesi impongono eh diritti doganali su: alcuni prodotti di importazione / tra cui il tè.*

THUSHA

*I primi coloni che si **insediarono** eh:: nelle coste del America / del nord / sono emigranti | emigranti che fuggono dal Inghilterra, dal Inghilterra eh: per motivi americ+ | per motivi religiosi eh:: persone molto comuni e la volontà | volontà di costruire una | una giustizia migliore. // nel millesettecentosettantasei eh:: settantasei, americano inglese | americano inglese formato | formata da tredici colonie della | della | dodici colonie della nuova Inghilterra. Nel nord sono abitate / abitate da puritani inglesi, centro popolazione | eh:: centro popolazione mista, de+ del sud da | del sud da eh:: piantatori:: che si servono di masse / eh: schiavi neri. Nel mille settecento sessantaquattro, gli inglesi invocano i diritti daga+ eh:: doganali eh: su alcuni:: / su alcuni prodotti impor+ importazione, eh:: tra cui il tè.*

JEFFREY

*I primi coloni che si **inseriscono** nelle coste dell'America, del nord \ del nord / eh:: del nord, sono emigranti che fuggono da+ dalla terra per motivi religiosi. /// portano molto denaro, eh:: e la volontà di costruire una società migliore. Nel millesettecento settantasei eh:: Ame+ l'America inglese è formata da tredici colonie della nuova Inghilterra. Eh:: a nord abitata da puritani inglesi. A centro la popolazione è mista. / a sud / abitata:: piantatori che si servono di messe \ masse eh:: schiavi neri. Nel mille settecento sessantaquattro, gli americani impongono / diritti doganali su:: alcuni:: / prodotti / importazione, tra cui il tè. I coloni nel mille settecento settantatre eh:: tr+ tra+ trasferisti <= travestiti> da indiani ribella e getta u:: un carico a mare / tè inglese.*

[Torna al paragrafo 6.3.2.3](#)

6.4. LA SEMPLIFICAZIONE DEL PARLATO

6.4.1. L'INPUT SEMPLIFICATO

6.4.1.1. Introduzione

Prima di analizzare più in profondità i problemi che riguardano la gestione dei testi scritti, è opportuno soffermarsi sulle strategie che riguardano la semplificazione del linguaggio parlato. La classe, infatti, oltre ad essere un ambiente didattico è un ambiente naturale dove si comunica ordinariamente usando quella lingua che gli allievi stranieri devono apprendere. Per loro, come per tutti gli apprendenti di lingua seconda, gran parte dell'[acquisizione](#) della nuova lingua avverrà per semplice esposizione agli [input](#) provenienti da parlanti nativi. Fra tali input solo alcuni contribuiranno a far procedere il processo di apprendimento.

Partiremo da una considerazione generale sulle modalità attraverso le quali la comunicazione nativo/non-nativo contribuisce all'apprendimento della lingua seconda, per poi soffermarci sulle singole strategie funzionali alla semplificazione del parlato.

Per ulteriori approfondimenti vedi la scheda [Apprendere una lingua seconda](#).

6.4.1.2. Precisazioni terminologiche

I parlanti nativi quando si rivolgono a parlanti non-nativi modificano sotto vari aspetti il loro eloquio producendo una varietà di lingua che i linguisti definiscono [foreigner talk](#). Non di rado il *foreigner talk* coincide con una semplificazione eccessiva della lingua che può anche sfociare nella deviazione dalla norma, cioè in un input sgrammaticato. Per esigenze di chiarezza useremo qui il termine *foreigner talk* per riferirci appunto a un linguaggio "scarno" e sgrammaticato mentre chiameremo SEMPLIFICAZIONE l'insieme delle strategie consapevoli che mirano a facilitare la comprensione del messaggio senza per questo produrre enunciati che violano la norma grammaticale.

6.4.1.3. Elaborazione e riduzione

La modificazione del linguaggio al fine di facilitarne la comprensione avviene essenzialmente secondo due modalità: elaborazione e riduzione. Il concetto di semplificazione, dunque, non deve essere fatto coincidere con quello di sottrazione di elementi (come vedremo avviene nel *foreigner talk*). La semplificazione, intesa in senso lato come facilitazione, si ottiene anche, e forse soprattutto, secondo un meccanismo aggiuntivo.

La lingua rivolta ai non-nativi è spesso più ricca, più ridondante: si ripetono i nomi invece di usare pronomi o altre proforme, si preferiscono forme intere anziché quelle contratte, vengono esplicitati i nessi sintattici... In generale la varietà semplificata tende a: regolarizzare, evidenziare, esplicitare.

Vedi scheda riassuntiva [Semplificazione del parlato](#).

[Attività n. 1](#)

[Attività n. 2](#)

6.4.2. SEMPLIFICARE O NEGOZIARE?

6.4.2.1. Un input comprensibile

L'input per essere produttivo deve essere comprensibile e deve contenere elementi nuovi. Da queste due condizioni derivano delle conseguenze per ciò che qui ci interessa.

Affermare la necessità che l'input sia comprensibile significa affermare la necessità della semplificazione. Le modificazioni dell'input sono indispensabili soprattutto a determinati livelli della lingua e nei confronti di apprendenti che si trovano ancora a uno stadio di interlingua basso. Se pensiamo, per esempio, che la principale difficoltà di uno straniero è quello di segmentare il continuum fonico (di individuare cioè i confini fra le parole) ci apparirà evidente la necessità delle semplificazioni a livello fonetico come il rallentamento dell'eloquio, l'articolazione chiara di tutte le sillabe, le pause fra una parola e l'altra, la riduzione dei fenomeni di legamento e di fusione fra la fine di una parola e l'inizio di quella successiva, l'accentuazione delle parole-chiave... anche se le modificazioni non devono essere tali da produrre un eloquio totalmente artificiale.

6.4.2.2. Un input in parte nuovo

L'altra condizione è che l'input sia in parte nuovo. Un input troppo facile, anche quando si mantiene all'interno della norma, avrebbe l'effetto di infastidire l'interlocutore, di farlo sentire socialmente discriminato e risulterebbe inutile per il suo apprendimento.

Il nativo che volesse parlare in un modo insieme efficace e utile dovrebbe cercare di calibrare il proprio input sul grado di competenza del suo interlocutore. Tale obiettivo è sicuramente perseguibile fra persone che interagiscono con frequenza e regolarità, ma come fa un nativo a calibrare il proprio input sul livello di competenza di una persona che incontra per la prima volta evitando così sia di frustrarlo che di offenderlo? Rispondere a questa domanda è di estrema utilità se è vero che una buona parte delle interazioni fra nativi e non-nativi falliscono o si conducono con difficoltà.

6.4.2.3. Un input negoziato

Il nativo può in ogni momento calibrare il proprio input per il semplice fatto che ha di fronte una persona che può interagire attivamente con lui (vedi [6.1.4.8.](#)). Il parlante straniero non è un soggetto passivo che si limita a ricevere il messaggio dell'interlocutore né al nativo viene chiesto di fare a monte una scelta di registro linguistico che dovrà mantenere per tutto il corso della conversazione. L'ideale sarebbe anzi che il livello di difficoltà linguistica adatto a

quello specifico evento comunicativo venisse negoziato fra i due interlocutori nel corso della conversazione e per far questo è necessario partire da un livello di difficoltà abbastanza alto per poi abbassarlo in rapporto alle difficoltà di comprensione del nostro interlocutore.

6.4.2.4. L'importanza delle domande

Nell'interazione nativo/non-nativo le domande hanno un'importanza fondamentale. Sono indice di una volontà di interagire, per l'appunto, e coinvolgono l'interlocutore in maniera diretta. Nel caso di un parlante straniero, in particolare, riducono il campo d'azione delle strategie di evitamento, cioè di quelle strategie tese a non far apparire la propria difficoltà di comprensione (ad esempio far finta di aver capito annuendo).

In casi di particolare difficoltà alle domande aperte saranno da preferire quelle a risposta sì/no (domande chiuse) e, per facilitare ulteriormente la comprensione, si potranno proporre domande che contengono già la risposta (come una delle possibili alternative): *Da dove vieni? Vieni dal Ghana?* La parola *Ghana*, infatti, permetterà l'individuazione dell'argomento (la nazionalità). Ma alle domande chiuse va posta una particolare attenzione perché rischiano di ottenere una risposta meccanica e cioè di favorire un'altra tecnica di evitamento. Per questo occorre un'ulteriore verifica, per esempio chiedendo il perché (*ti piace vivere in Italia? - sì - perché?*) o proponendo l'altra possibilità (*vuoi restare a vivere in Italia? - no - allora vuoi tornare nel tuo paese?*) non accontentandosi comunque della prima risposta.

[Attività N. 3 RIEPILOGO](#)

6.4.3. GLI ECCESSI DELLA SEMPLIFICAZIONE: IL "FOREIGNER TALK"

6.4.3.1. Analisi linguistica ed effetti sul processo di apprendimento

Il foreigner talk, qui inteso nel significato più stretto, predilige il procedimento sottrattivo. La semplificazione viene in questo caso concepita come riduzione del messaggio comunicativo ai suoi elementi essenziali, quelli cioè che esprimono il significato lessicale, mentre sono tendenzialmente omessi i funtori grammaticali (articoli, copula, preposizioni, congiunzioni) e connettivi logici (poiché, anche se, dopo che, al fine di...). Anche la morfologia flessiva, soprattutto quella verbale, viene drasticamente ridotta all'essenziale, con l'uso di forme-base polivalenti (l'infinito per tutte le voci del presente, il participio passato per quelle del passato, ecc.). Questa forma di semplificazione non sempre ottiene buoni risultati sul piano comunicativo. Può anzi succedere che un enunciato troppo scarno risulti semanticamente ambiguo o opaco. Come nel caso seguente: *Quanto tu stare a Palermo?* che potrebbe essere interpretato sia come: *da quanto tempo sei a Palermo*, sia come: *per quanto tempo vuoi restare a Palermo*.

Se poi consideriamo gli effetti di una tale scelta sul processo di apprendimento, essi saranno nulli o addirittura negativi. Si rischia infatti di rafforzare e in alcuni casi di fossilizzare le deviazioni dell'interlingua dell'apprendente, quando non addirittura di indurle.

6.4.3.2. Analisi sociolinguistica

C'è un altro livello da considerare ed è quello sociolinguistico. Rivolgersi a uno straniero con un linguaggio troppo semplificato o addirittura sgrammaticato presuppone un pregiudizio sociale e forse anche razzistico: la percezione della persona come appartenente comunque a un gruppo inferiore. Un tratto del foreigner talk che ha degli effetti notevoli sul piano sociolinguistico è l'eccessiva familiarità presupposta da determinate scelte linguistiche. Tipica è quella dell'allocutivo *tu* invece di *lei* anche con persone del tutto estranee o di appellativi come *cugino* o *amico* che, lungi dal testimoniare un rapporto di vicinanza e di amicizia, assumono una connotazione in senso decisamente razzistico. Gli stessi stranieri considerano offensivo e discriminatorio questo modo di parlare con loro come appare chiaro dalla testimonianza di Cheikh, un uomo senegalese di 42 anni, da 15 anni in Italia dove si dedica al commercio ambulante:

I: allora / ecco un altro esempio: per esempio. / ok ! non siamo italiani. non siamo in grado, non saremo mai in grado di, veramente, | parlare bene come si deve=

R: [come no?]

I: =[anche] | no aspetta. questo è / è sicuro / perché: non | non lo | non può essere capisci? <sospira> però la persona, il palermitano che viene, si presenti ogni tanto, / dissono delle cose anche che mi da ffast+ | che mi danno fastidio. per esempio. / dicono «ok / è straniero (isso.) pallando con lui, quindi, / uso delle termine...» diciamo, per esempio. uno viene / da me invece di dire: «senta quanto costa questo?» ti dico / <sospira> per esempio:: | ti do un esempio / dico // «amigo quanto costa:re questo?» <ridono> capisci?

6.4.4. LA SEMPLIFICAZIONE IN CLASSE: IL "TEACHER TALK"

6.4.4.1. Nella classe di lingua seconda

La classe di lingua è per molti versi il luogo ideale in cui attuare i principi di adeguamento dell'input e di interazione efficace. L'insegnante, infatti, oltre a conoscere i principi di glottodidattica che possono condurre a un andamento ottimale dei processi di apprendimento, ha la possibilità di monitorare giorno per giorno i progressi dei suoi allievi. Da qui nasce la definizione di TEACHER TALK con la quale ci si riferisce a quel tipo particolare di lingua usata dagli insegnanti con gli allievi stranieri. Essa si contraddistingue per la consapevolezza dei livelli di competenza dei destinatari e, a differenza del *foreigner talk*, non presenta deviazioni dalla norma grammaticale. Inoltre l'insegnante è, meglio di chiunque altro, conscio del fatto che la semplificazione consiste in un processo dinamico e non deve in alcun

modo costituire uno stadio di troppo lunga permanenza. L'input sarà dunque in continua evoluzione con l'obiettivo finale di diventare simile a quello rivolto a nativi.

6.4.4.2. In una normale classe scolastica

Ma la classe di cui si tratta in questa sede non è quella di lingua, dove il docente ha il privilegio di insegnare solo la lingua seconda. La classe in questione è invece una normale classe scolastica, dove il docente di matematica, geografia, storia ecc. deve insegnare i contenuti della sua materia attraverso una lingua che ad alcuni risulta estranea. Detto altrimenti, la lingua seconda non è materia d'insegnamento bensì veicolo dell'insegnamento con tutti i problemi specifici che questo comporta. L'aula si configura come un ambiente doppiamente didattico, dal momento che oltre ad essere un luogo di apprendimento guidato, è anche un contesto di acquisizione naturale. Un uso attento di alcuni accorgimenti per la semplificazione del linguaggio è il presupposto indispensabile perché l'insegnante ottenga non solo il fine di farsi capire ma anche quello di moltiplicare gli effetti produttivi dell'esposizione alla lingua seconda.

6.4.5. STRATEGIE PER LA SEMPLIFICAZIONE DEL PARLATO

6.4.5.1. Introduzione

Testi parlati e testi scritti hanno limiti e pregi complementari rispetto alla possibilità di essere compresi. Il parlato è più semplice da capire per la presenza del contesto, per la possibilità del feed-back, per la tendenza alla ridondanza e all'uso di un registro informale (ma vedi meglio [6.1.4.](#)). Di contro, il mezzo scritto permette una gestione più autonoma del processo di comprensione da parte del fruitore, che infatti può decidere la velocità di lettura e può tornare più volte su parti già lette che saranno più chiari alla luce di quanto segue (comprensione come processo circolare). Aumentare l'efficacia comunicativa rispettivamente dei testi parlati e scritti consiste spesso nell'integrare nei testi scritti i vantaggi dell'orale e viceversa. Per cui nel parlato saranno attuate strategie di rallentamento (prima fra tutte le ripetizioni e le riformulazioni) che permettano all'ascoltatore di attivare un processo di analisi circolare, mentre i testi scritti utilizzeranno termini più concreti e non disdegnano un linguaggio più colloquiale e ridondante. Tratteremo nel dettaglio la semplificazione dello scritto nel capitolo 7 mentre qui di seguito saranno esposti gli accorgimenti che si possono adoperare per aumentare l'efficacia comunicativa del parlato. In alcuni casi si tratterà di tendenze che già caratterizzano il parlato e che dovranno semplicemente essere accentuate (6.4.5.2.). In altri casi bisognerà invece riconoscere e contenere alcuni tratti tipici dell'orale che potrebbero essere di ostacolo nelle interazioni con stranieri (6.4.5.3.).

6.4.5.2. Accentuare alcune tendenze...

a. Ripetizioni

Mentre nello scritto si cerca, per motivi stilistici, di evitare le ripetizioni e si ricorre a vari tipi di proforme ([incapsulatori](#), sinonimi, perifrasi...) nel parlato esse sono generalmente accettate ed è alla ripetizione (oltre che al ritmo e all'intonazione) che soprattutto è affidata la **coesione** (vedi [6.1.2.](#)). Se la scelta di ripetere il nome del referente deriva da un principio di praticità e economia, essa ha come effetto quello di rendere minimo il margine di ambiguità. Un parlato semplificato si servirà dunque esplicitamente di questa risorsa. In una frase come quella seguente all'uso dei sinonimi *mezzo* e *guardia* preferirà la ripetizione di *macchina* e *carabiniere*:

Ho visto un carabiniere avvicinarsi alla macchina. Il mezzo era posteggiato in divieto di sosta e la guardia sembrava avere cattive intenzioni.

b. Riformulazioni, parafrasi

La ridondanza riguarda non solo il piano strettamente lessicale ma anche quello concettuale. Il parlato infatti tollera benissimo, e talvolta esige, riformulazioni e riprese di argomentazioni e concetti anche a breve distanza. Parafrasi di ogni tipo e con le funzioni più diverse sono molto frequenti nel parlato sia che mettano in relazione enunciati di parlanti diversi (parafrasi *intertestuali*) sia che avvengano all'interno dello stesso turno (parafrasi *intratestuali*). Vediamo le connotazioni particolari che questa consuetudine del parlato può assumere se attuata all'interno di interazioni con non-nativi.

b1. Parafrasi intertestuali

Riformulare in modo grammaticalmente corretto ed espandere quanto detto dal parlante non-nativo in maniera accennata e frammentaria è un procedimento che si rivela sempre di grande aiuto per l'apprendente, in quanto riformulare è un modo indiretto di correggere ed è preferibile proprio per questo. Un'interazione normale non è, infatti, il contesto adatto per una correzione esplicita, che rischierebbe, peraltro, di inibire la spontaneità espressiva dell'apprendente. Una riformulazione, invece, gli offre la possibilità di vedere le sue frasi comprese e trasformate in una forma accettabile. Nell'esempio seguente l'intervistatore opera una riformulazione opportuna perché fornisce all'interlocutore l'espressione adeguata e concisa corrispondente alle sue parole (vedi parti sottolineate):

R: eh: cosa pensavi di Palermo- prima di arrivare qui?

I: io ho:: l ho una bella notizia di Palermo, perché: miei amici:: mi:: raccontano di genti di Palermo, la città:, e il lavoro chi c'è:: // e a me mi interessa che:: vivo: na l dentro: un paese che sono tutti: aperti, tutti diciamo: non hanno rassismo.

R: dove vieni accettato.

I: sì.

[Lofti (m), tunisino, 32 anni, da 7 anni in Italia]

b2. Parafrasi intratestuali

Anche la parafrasi intratestuale ha un ruolo importante al fine di migliorare la qualità dello scambio comunicativo e le sue ricadute sul processo di apprendimento della L2. Infatti, se il parlante nativo ripete più di una volta lo stesso concetto sotto una veste linguistica diversa e a differenti livelli di difficoltà, questo darà all'interlocutore straniero la possibilità di integrare pezzi non compresi delle diverse formulazioni o di imparare strutture nuove di cui già conosce il significato. In più è un modo per non offendere con un linguaggio troppo semplice un apprendente di livello già avanzato e per non frustrare con un parlato troppo difficile uno che è ancora agli inizi. La condizione indispensabile perché tutto ciò avvenga è, però, che l'inizio della parafrasi sia chiaramente segnalata. Viceversa l'interlocutore, soprattutto se poco competente linguisticamente, potrebbe scambiare la ripetizione per un'informazione aggiuntiva e gli effetti positivi a cui accennavamo sopra verrebbero annullati (vedi l'esempio riportato in c.)

c. Esempificazioni

Il parlato fa spesso uso di esemplificazioni. Troviamo di frequente il racconto di aneddoti, ipotesi di fatti, esempi di vita quotidiana. Questi, in una comunicazione con una persona straniera, vanno forniti con generosità perché costituiscono altrettanti procedimenti di contestualizzazione. Nell'esempio che segue, l'intervistatore, di fronte alle difficoltà dell'interlocutore, prova prima con delle parafrasi e, falliti anche questi tentativi, fa degli esempi concreti:

R: ho capito. // che percorso fai da casa tua al lavoro, per arrivare al posto dove lavori.

I: (répète).

R: allora che percor+ l che strade prendi per andare a lavorare? e poi ritornare da lavorare fino a qua.

I: non l'ho capito.

R: che strade fai l tipo tu scendi da casa per andare a lavorare, giusto? come: vai? a piedi giusto?

I: prima a piedi xx sei anni a piedi poi e:: due anni col motore ora sono:: da. quattro con la machina grazie a Dio.

R: con la macchina. che strade prendi per andarci. tipo è lungo. è lontano?

I71: no non è lungo a Mongerbino qua vicino.

[Fathi (m), tunisino, 36 anni, da 12 anni in Italia]

d. Scansione dell'informazione

Mentre nello scritto più concetti possono trovarsi accumulati nello stesso periodo tramite l'utilizzo di strutture ipotattiche complesse, nel linguaggio orale l'informazione è più diluita e prevalgono le strutture paratattiche. Questa tendenza va incoraggiata e migliorata. L'ideale sarebbe far corrispondere a ogni frase una micro-unità informativa.

e. Costruzione dei periodi

Mentre nello scritto la struttura prevalente è quella SVO (soggetto-verbo-oggetto) nel parlato è più usata la struttura tema-rema. Questa può risultare funzionale anche in una interazione nativo/non-nativo perché mette in primo piano l'argomento del discorso (tema) per poi far seguire ciò che si intende dire a proposito. Se sul piano fonetico e prosodico si suggerisce di mettere in rilievo, con pause, tono della voce e volume, le parole-chiave (vedi scheda Semplificazione del parlato). La topicalizzazione (*topic* è il termine inglese per *tema*) ottiene lo stesso risultato utilizzando un procedimento sintattico. Per esempio anziché dire: *Non devi preoccuparti per tuo fratello. Ci penso io!* Si potrebbe dire: *Tuo fratello, per lui non devi preoccuparti. Ci penso io!* Considera anche il seguente brano di intervista:

R: Come pensi di sapere parlare l'italiano?

I: come?

R: L'italiano, secondo te, come lo sai parlare? bene, male...

I: Non parlo bene italiano.

Inoltre nella costruzione dei periodi è preferibile attenersi all'ordine logico e cronologico, dal punto di vista semantico, e preferire la paratassi all'ipotassi, dal punto di vista sintattico. Sono da evitare in particolare incisi e frasi incassate che costituiscono un'interruzione nel *continuum* del discorso.

prima di andare al lavoro passa al supermercato → prima passa al supermercato e poi vai al lavoro

tuo fratello - che mi fa sempre dei bei regali - questa volta mi ha deluso → tuo fratello mi fa sempre dei bei regali ma questa volta mi ha deluso

h. Semplificazione del sistema verbale

Nel parlato non viene usata tutta la serie di tempi e di modi che la lingua italiana offre e che è normalmente sfruttata nei testi scritti. Il passato prossimo copre anche gli usi del passato remoto; il presente viene usato anche per il futuro; l'imperfetto sostituisce spesso il condizionale nelle espressioni di cortesia (*volevo un chilo di pane*), sia il condizionale che il congiuntivo nei periodi ipotetici dell'irrealtà (*se lo sapevo non venivo*); il futuro assume anche il valore modale di previsione o congettura (futuro epistemico) sia nel presente che nel passato (*saranno le 11; ieri alla riunione saremo stati una decina*). Nel parlato si tende, inoltre, a sostituire le forme implicite (modi infiniti) con verbi alla forma esplicita (modi finiti): *essendo ammalato non sono andato al lavoro → non sono andato al lavoro perché sono*

ammalato. Nell'interazione con un non-nativo è preferibile usare il sistema verbale nella sua versione ridotta evitando i tempi e i modi meno usati nel parlato ordinario e a cui gli stranieri sono quindi meno esposti.

i. Linguaggio del corpo

Utilizzando il mezzo orale si ha la possibilità di accompagnare gli enunciati con gesti e espressioni del volto che chiariscono, integrano e modulano il significato di quello che si dice (vedi [6.1.4.6](#)). Nella comunicazione con stranieri la risorsa del linguaggio del corpo deve essere sfruttata al pieno delle sue potenzialità e in qualche modo corretta rispetto a una comunicazione fra nativi. I gesti dovranno fungere da supporto visivo agli enunciati e non da distrattori o elementi di disturbo come avviene a volte quando esercitiamo poca o nessuna forma di autocontrollo sulla comunicazione non-verbale.

6.4.5.3. ...e limitarne altre

a. Ipoarticolazione

Tipico dell'orale è l'enunciazione veloce e ipoarticolata che determina fenomeni di *allegro* (elisioni, assimilazioni, contrazioni, apocopi, alterazione di suoni...). In una interazione con stranieri l'eloquio deve essere, al contrario, ben articolato con pause frequenti e funzionali all'articolazione del testo.

b. Deittici

La comunicazione orale si serve spesso del riferimento al contesto extralinguistico attraverso un largo uso di [deittici](#) (vedi [6.1.4.9](#)). L'uso di deittici è un fattore assolutamente funzionale alla comunicazione perché sfrutta le risorse del contesto diminuendo l'ambiguità insita nel mezzo linguistico. Se dico *questo* indicando l'oggetto a cui mi sto riferendo esso sarà individuato senza alcuna possibilità di fraintendimento. È dunque un procedimento comunicativo facile ed economico che però, in un'interazione con un non-nativo, deve essere sorvegliato e modificato. Infatti, facendo uso di etichette interscambiabili come i deittici, l'apprendente perderà l'occasione di integrare il proprio vocabolario. L'ideale sarebbe invece accompagnare i deittici con la pronuncia chiara del nome degli oggetti a cui ci riferiamo.

c. Riferimenti all'enciclopedia comune

Un'altra procedura da utilizzare con moderazione è il riferimento al contesto culturale comune o comunque a delle conoscenze condivise (vedi [6.1.3.5](#) e [6.1.3.6](#)). In una comunicazione fra persone appartenenti allo stesso gruppo culturale una serie di conoscenze non esplicitate derivano dalla condivisione dello stesso back-ground culturale e la loro presupposizione avviene spesso inconsapevolmente. Una delle espressioni più evidenti dell'esistenza di un'enciclopedia comune è l'alta frequenza di espressioni idiomatiche e colorite. Parlando con persone straniere, bisogna avere cura di esplicitare tutti quegli assunti che in un'altra cultura potrebbero non essere affatto scontati. È utile inoltre ridurre l'uso di espressioni idiomatiche e verificarne di volta in volta la comprensione.

d. Frammentarietà

Nel linguaggio orale la pianificazione avviene in tempo reale e ciò determina un più alto grado di frammentarietà: frasi lasciate in sospeso, anacoluti, cambi di progetto ecc. (vedi [6.1.4.1](#) e [6.1.4.2](#)). Questi fenomeni devono essere ridotti il più possibile nell'interazione con stranieri perché potrebbero essere di ostacolo alla comprensione. Un altro fenomeno tipico del parlato che deve essere sorvegliato è quello degli incisi e delle divagazioni, che si interrompono la linearità di un discorso e lo sospendono momentaneamente:

hai detto a tuo fratello - che ora che ci penso quando lo vedo lo devo rimproverare perché è da un pezzo che non mi telefona - gli hai detto di quel concorso per laureati in economia?

e. Forme indirette e opache

Nella comunicazione ordinaria è frequente l'uso di formule indirette e attenuate. Consideriamo ad esempio il seguente enunciato: *Che ne diresti di venire al cinema con me?* Esso è la traduzione in termini meno espliciti di un invito (*Vuoi venire al cinema con me?*) ma risulta formalmente la richiesta di un parere sull'idea di andare al cinema. Un altro caso è quello delle formule di cortesia la cui funzione è, appunto, quella di attenuare l'impatto di un ordine o di una richiesta ma che possono risultare ambigue. Ad esempio una domanda come *Ti dispiacerebbe chiudere il finestrino?* inverte i valori pragmatici delle due possibili risposte. In altre parole per manifestare consenso alla richiesta bisogna rispondere *no* mentre una risposta affermativa significherebbe *sì mi dispiace*, quindi un diniego. Parlando con non-nativi è preferibile usare forme dirette e trasparenti. Una riformulazione dell'ultimo enunciato del tipo: *Puoi chiudere il finestrino, per favore?* sarebbe più diretta e comprensibile rispettando comunque l'esigenza di rivolgersi in maniera cortese al proprio interlocutore.

6.4.6. FACILITARE LA COMUNICAZIONE IN CLASSE

6.4.6.1. Introduzione

Nel paragrafo precedente abbiamo esposto le strategie della semplificazione del parlato senza particolare riferimento al contesto classe e parlando genericamente di interazioni nativo/non-nativo. Pensiamo, infatti, che la classe, prima di essere considerata nella sua specificità di ambiente di apprendimento, debba essere pensata nella sua genericità di ambiente di interazioni ordinarie e quotidiane. Una pratica costante e attenta dei quei pochi accorgimenti sia da parte

degli insegnanti che da parte degli stessi alunni italiani moltiplicherà gli effetti dell'apprendimento per semplice esposizione. Riprendiamo adesso alcune delle strategie sopra esposte per arricchirle di considerazioni relative al contesto della classe scolastica e, soprattutto, di esemplificazioni. Questo approfondimento sarà inoltre propedeutico alle attività che vi proponiamo relativamente a questa parte del capitolo.

6.4.6.2. Aiutare l'orale con lo scritto

Se, come dicevamo prima, facilitare l'orale significa innanzitutto arricchirlo dei vantaggi della scrittura, la prima cosa da fare è puntellare sempre l'esposizione orale con la scrittura, appunto, scrivendo alla lavagna le parole e i concetti chiave, oltre che ogni parola nuova. Questo permetterà a chi ci ascolta di mettere in atto un processo circolare e di tornare sul già detto, ovvero sulla traccia che il già detto ha lasciato alla lavagna. È superfluo sottolineare gli ulteriori vantaggi che questa consuetudine può avere per gli allievi stranieri, che così possono visualizzare la forma scritta della parola, cosa che costituisce un decisivo rinforzo alla sua memorizzazione.

6.4.6.3. Rispecchiare le frasi degli allievi

Fra i vari tipi di riformulazione grande importanza didattica hanno i "rispecchiamenti", tramite i quali l'insegnante riproduce lo stesso contenuto di quanto appena affermato dall'allunno variandone solo la forma, senza che questa riformulazione abbia nessun valore correttivo. La domanda implicita insita in tale tipo di parafrasi è: "ho capito bene quello che hai detto?" Le riformulazioni "a specchio" hanno lo scopo di rassicurare il ragazzo sull'attenzione dell'insegnante e di valorizzare quanto egli sta dicendo di fronte a tutta la classe. È intuibile come gli effetti positivi di una simile tecnica si moltiplichino quando essa è utilizzata con ragazzi stranieri. Si sommerebbero infatti gli effetti positivi sull'autostima a quelli che si avrebbero sul piano più strettamente linguistico e di cui si accennava a [6.4.6.2.-b1](#). L'intervento dell'insegnante funzionerebbe in questo caso come una sorta di specchio magico dove le frasi disarticolate e appena abbozzate del ragazzino straniero si trasformano in frasi ampie e coese.

6.4.6.4. Riformulare le proprie frasi

È importante, inoltre, ripetere e parafrasare più volte quello che si dice utilizzando un lessico e dei costrutti di livelli diversi di difficoltà. In tal modo verranno soddisfatte le diverse competenze linguistiche possedute dagli allievi e si avrà allo stesso tempo un effetto di rallentamento dell'enunciazione. Condizione però perché la parafrasi ottenga effetti positivi è che essa sia chiaramente segnalata (vedi [6.4.6.2.-b2](#)).

6.4.6.5. La glossa

A volte le parafrasi non bastano e allora è utile soffermarsi più a lungo e in maniera esplicita sul significato di una parola o su un concetto difficile con una glossa. Tuttavia, poiché questo tipo di intervento costituisce una sospensione momentanea dell'articolazione lineare del testo è importante usare procedimenti linguistici per isolare la glossa, per "metterla ai margini", come si fa, secondo un procedimento spaziale, con la nota di un testo scritto. Innanzitutto si deve segnalare chiaramente l'inizio e la fine di questo intervento: *ma cosa significa questa parola? (...) torniamo ora al nostro discorso*. In secondo luogo, quando si riprende l'argomento interrotto, si avrà cura di ripeterne le ultime battute: *allora stavamo dicendo che...* permettendo a chi ascolta di riprendere il filo come fa un lettore rileggendo le ultime parole del testo che precedono la nota.

[ATTIVITÀ N. 4](#)

[ATTIVITÀ N. 5](#)

[ATTIVITÀ N. 6 RIEPILOGO](#)

[ATTIVITÀ N. 7 RIEPILOGO](#)

Attività Capitolo 4

Pur non avendo ancora trattato nel dettaglio le strategie di semplificazione ci pare comunque utile proporti di semplificare alcuni enunciati che si riferiscono a situazioni di interazione ordinaria. Potrai così confrontare le strategie da te utilizzate spontaneamente con quelle che ti proporremo in seguito. Prima però è utile leggere l'esempio 1 e l'analisi proposta.

N. 1

Immaginiamo di dover dare un'indicazione stradale. Parlando con un altro nativo potremmo dire:

Percorra questa strada fino in fondo. Appena arrivato al semaforo giri a destra e poi si informi di nuovo perché a spiegarglielo da qui è un po' complicato.

Parlando con uno straniero sarebbe meglio dire invece:

Vede il semaforo lì in fondo? Deve andare sempre dritto fino al semaforo. Al semaforo deve girare a destra e poi può chiedere altre informazioni. Da qui non glielo so spiegare, è un po' complicato.

Che tipo di operazioni abbiamo messo in atto? Quali sono le motivazioni delle scelte che abbiamo compiuto attraverso la proposta di riformulazione?

- la domanda iniziale serve a individuare l'oggetto e a stabilire un saldo punto di riferimento comune;
- il deittico *lì* accompagnato dal gesto eliminerà ogni possibilità di fraintendimento;
- la ripetizione del referente (*semaforo*) è da preferire all'utilizzo di pronomi o altri sostituenti;
- alle strutture ipotattiche (*appena arrivato al semaforo...*) e alle frasi incassate (*perché –a spiegarglielo da qui- è un po' complicato*) si preferisce la giustapposizione o la coordinazioni di frasi principali e brevi;
- in generale tutto l'enunciato è stato scomposto in micro-unità informative i cui confini sono chiari;
- infine l'indicazione verrà pronunciata chiaramente e usando una gestualità efficace.

[Torna al paragrafo 6.4.1.3.](#)

N. 2

Semplifica i seguenti testi e motiva le trasformazioni compiute pensando sempre a una comunicazione orale con un non-nativo:

1. Sono spiacente ma lo sportello 1 non svolge questo tipo di pratica. Andate allo sportello successivo.
2. Se vuole iscrivere suo figlio a scuola, può farlo entro il 20 dicembre compilando l'apposito modulo e versando la quota richiesta sul conto corrente della scuola.
3. Cosa fai per migliorare il tuo italiano? Come pensi di superare le difficoltà nella lingua? Sei un autodidatta o frequenti dei corsi?
4. Il dolore che lei accusa allo stomaco è provocato da un virus. Deve sottoporsi a una cura antibiotica di dieci giorni. Se il problema persiste, si rivolga di nuovo a me.

[Torna al paragrafo 6.4.1.3.](#)

N. 3 riepilogo

Analizza i seguenti brani tratti da interviste a immigrati condotte da ragazzi universitari. Si tratta di interazioni nativo/non-nativo sebbene siano inquadrare nella cornice di un evento comunicativo dalle caratteristiche particolari come l'intervista. Analizzale in rapporto a quanto detto nel paragrafo 6.4.2: in ognuno di essi l'input è stato modificato in rapporto alle esigenze dello straniero? È modificato unilateralmente o è negoziato? Quali strategie usano gli intervistatori per superare i problemi di comprensione? Possiamo dire dai pochi elementi che abbiamo che l'input sia gestito in modo da essere anche utile al processo di apprendimento?

1. Lofti (m), tunisino, 32 anni, da 7 anni in Italia

R: mh mh. / e hai avuto occasione di condividere esperienze con persone di questa città?

I: di Palermo?

R: sì.

I: sì.

R: sì. e:: e che rapporti hai col tuo paese?

2. Fathi (m), tunisino, 36 anni, da 12 anni in Italia

R: ho capito. // che percorso fai da casa tua al lavoro, per arrivare al posto dove lavori.

I: (répète).

R: allora che percor+ l che strade prendi per andare a lavorare? e poi ritornare da lavorare fino a qua.

I: non l'ho capito.

R: che strade fai | tipo tu scendi da casa per andare a lavorare, giusto? come: vai a piedi giusto?
I: prima a piedi xx sei anni a piedi poi e:: due anni col motore ora sono:: da. quattro con la macchina grazie a Dio.
R: con la macchina. che strade prendi per andarci. tipo è lungo. è lontano?
I71: no non è lungo a Mongerbino qua vicino.

3. *Theepan (m), tamil, 21 anni, da 3 anni in Italia*

R: Palermo è stata la prima città dove sei venuto?
I: Palermo:: sì.
R: non sei andato a [Mila+
I: [no, no, no
R: = no. Roma?
I: mh: <fa cenno di no con la testa>
R: Palermo. perfetto:: era proprio a Palermo che volevi venire?
I: mh? <non capisce>
R: cioè / per esempio, tuo papà non ha detto prima andiamo a Roma. e invece siete venuti a [Palermo=
I: [no no Palermo
R:=direttamente a Palermo. va bene.

4. DANIEL (M), IVORIANO, 29 ANNI, DA 1 ANNO IN ITALIA

R: nel tuo paese, che lavoro o che studi facevi? /// nel tuo paese,
I: sì sì.
R: che cosa facevi prima di venire, / studiavi?
I: sì sì sì. // io?
R: tu!
I: sì sì ho aiutato / e poi ho:: ho insegnato un po'.

[Torna al paragrafo 6.4.2.4](#)

N. 4

Ti proponiamo alcune frasi estratte da spiegazioni in classe del [Lip](#). Continua la frase con parafrasi o esempi per chiarirne meglio il significato. Immagina sempre di doverla enunciare oralmente.

[Torna al paragrafo 6.4.6.5.](#)

N. 5

Il seguente testo è stato raccolto in una prima media durante una lezione di scienze grazie alla disponibilità di una delle insegnanti che partecipava al secondo corso di italiano L2. L'insegnante stava tenendo una lezione sull'acqua ma arrivati all'espressione "sfruttare l'acqua" si è resa conto che il termine non era chiaro per tutti e in particolare non lo era per la ragazzina tamil presente in classe (Mary). Inizia così una digressione sul termine e sui diversi significati che esso può assumere ponendo ai ragazzi. Indicheremo con I i turni dell'insegnante e con A i turni degli alunni precisando che non si tratta mai di Mary.

I: l'uomo come sfrutta l'acqua? | ma che significa sfrutta intanto? che significa sfruttare?

A: che usa una persona!

I: allora. sfruttare quando si usa una persona nel senso di usare,=

A: la usa.

I: usa nel senso della persona non è detto in bella maniera...

A: approfittare! approfittare.

I: ecco. lui dice. sfrutta, usa per uno scopo personale. ma qua non è solo una persona che sfrutta che usa ma | l'umanità, diciamo, usa, sfrutta, utilizza... | scriviamola questa parola. <scrive alla lavagna> che significa sfruttare? abbiamo detto che possiamo usare || anche perché in italiano ci sono tanti modi di dire la stessa cosa. quindi sfruttare possiamo dire usare, è la stessa cosa,

A: o approfittare.

I: approfittare nel caso dell'acqua, no! nel caso || è vero. se io utilizzo lei per farmi fare delle cose, allora approfitto della sua bontà, della sua dolcezza, della sua tenerezza, 'o approfitto che l'insegnante non mi rimprovera e faccio il monello' <riferendosi con tono ironico a un ragazzino che disturba> per esempio. giusto!

A: giusto!

I: invece nel senso che volevamo dirlo poco fa dell'acqua, allora sfruttare, usare, <scrive alla lavagna> oppure cosa?

A: utilizzare non è la stessa cosa?

I: utilizzare perché io utilizzo l'acqua per esempio per l'energia elettrica, impiegare, chiaro? quindi cosa significa usare, sfruttare l'acqua. ma vediamo meglio. noi in italiano usiamo sfruttare con due significati. uno positivo, che è quello di utilizzare, impiegare, cioè noi prendiamo l'acqua e la usiamo. poi diciamo invece Chiara utilizza me per fare i compiti perché io sono brava e vuole che io le faccio i compiti. un altro esempio è che se c'è un | i bambini che vengono utilizzati oppure i bambini che vengono utilizzati nel lavoro sono sfruttati. quindi sfruttare

si dice in senso positivo quando io utilizzo l'acqua, utilizzo una cosa che mi serve in maniera normale, oppure sfrutto in maniera negativa.

A questo punto l'insegnante chiede a Mary se anche nella sua lingua la parola *sfruttare* ha questo doppio valore. Alla sua risposta negativa le chiede di scrivere alla lavagna come si dice usare in un senso e nell'altro sempre con ricchezza di esempi per individuare i due sensi senza possibilità di equivoco. La bambina scrive in effetti due parole diverse.

[Torna al paragrafo 6.4.6.5.](#)

N. 6. Attività di riepilogo

Il brano di parlato che vi proponiamo adesso è tratto dal [Corpus Lip](#). Alla trascrizione del Lip abbiamo integrato alcuni segni di interpunzione più il nostro segnale di autocorrezione (|). Si tratta di una spiegazione in una classe in cui sono presenti solo alunni italiani. Immaginate di dover sottoporre lo stesso testo a una classe multiculturale e riscrivetelo in forma più comprensibile immaginando sempre una esposizione orale. In particolare vi chiediamo di:

1. individuare nel testo le parole di uso non comune e i problemi di ordine sintattico e testuale spiegando perché quell'elemento costituisca secondo voi un problema;
2. riscrivere il testo applicando tutte quelle sostituzioni o integrazioni che vi parranno opportune;
3. scrivere in una colonna accanto al testo riformulato quelle parole che scrivereste alla lavagna durante la spiegazione orale.

Abbiamo svolto noi una prima parte dell'attività. Nel testo originale le parole di uso non comune sono sottolineate mentre i problemi di ordine sintattico e testuale sono segnati in **giallo** con un'eventuale nota che spieghi di che tipo di problema si tratti. Le difficoltà lessicali a volte possono essere risolte con una parafrasi contestuale altre volte richiedono una glossa. Nel testo semplificato segniamo in **viola** le parafrasi e in **azzurro** le glosse e in tutte e due i casi sottolineiamo la parola spiegata. Il contenuto delle glosse è specificato in basso per problemi di spazio e per evidenziare il loro ruolo di glossa. Segniamo in **verde** gli elementi aggiunti da noi al testo originale per aumentare il grado di comprensibilità. La colonna accanto rappresenta infine la lavagna.

| Testo originale | Testo facilitato | Alla lavagna |
|--|--|---|
| <p>allora. eh vediamo un attimo eh ragazzi la situazione del dopoguerra in Italia. che cosa abbiamo detto. dopo la fine della prima guerra mondiale, la situazione in Italia era veramente difficile. le difficoltà avevano creato delle grandi <u>agitazioni sociali</u>.</p> <p>nelle fabbriche, per le strade c'erano scioperi, <u>dimostrazioni</u>¹ che eh rivendicavano l'aumento del salario # e interventi contro la disoccupazione.</p> <p>eh i contadini, i braccianti che erano senza terra andavano ad occupare delle le grandi <u>proprietà terriere</u>, gli operai volevano un posto nelle fabbriche, un salario adeguato.</p> | <p>Allora, vediamo ragazzi la situazione del dopoguerra in Italia. che cosa è successo dopo la fine della prima guerra mondiale. la situazione in Italia era veramente difficile, cioè la gente era povera, i soldi che si guadagnavano lavorando non bastavano per vivere bene. Queste difficoltà avevano creato delle grandi <u>agitazioni sociali</u>. Cosa significa <u>agitazioni sociali</u>? Quando la gente non è contenta, non vuole più fare il suo dovere, e protesta per avere quello che è giusto. Non è tranquilla e si AGITA. Per esempio fa sciopero e organizza <u>dimostrazioni</u> per le strade. <u>Dimostrazioni</u> significa che la gente scende in piazza per <u>rivendicare</u> i propri diritti. Rivendicare è la parola che si usa in questi casi e significa CHIEDERE ciò che è giusto. Dicevamo quindi che c'erano molte dimostrazioni nelle fabbriche e nelle strade che rivendicavano, cioè che chiedevano l'aumento del salario # e interventi contro la disoccupazione.</p> <p>Oltre a questo eh i contadini, i braccianti che erano senza terra andavano ad occupare le grandi proprietà terriere, gli operai volevano un posto nelle fabbriche a un salario adeguato.</p> | <p>Situazione del dopoguerra in Italia</p> <p>Situazione economica difficile</p> <p>agitazioni sociali</p> <p>cioè</p> <p>scioperi e dimostrazioni</p> <p>rivendicare</p> |

¹ Scioperi deve essere associato con fabbriche e dimostrazioni con strade, ma questo richiede una capacità di elaborazione particolarmente elevata.

In questo secondo pezzo ci siamo limitati a segnalare e spiegare gli elementi problematici. Tocca a voi riformularlo: ma molti stabilimenti erano chiusi, altri erano in fase di ripresa per il passaggio dalla produzione che era stata fatta durante la guerra, che non andava più bene, a quella necessaria per la vita di tutti i giorni², che cosa successe? la miseria, la delusione spinsero coloro che erano tornati dalla guerra -i reduci³- a grandi azioni di protesta. occuparono fabbriche, occuparono terre. allora i grandi proprietari terrieri, i grandi proprietari agricoli e industriali⁴ cominciarono a preoccuparsi perché vedevano i loro interessi in pericolo e speravano che eh sorgesse un movimento capace di poter porre fine a queste agitazioni contadine e operaie, e a questo scopo si servirono del partito fascista che era stato fondato proprio da Benito Mussolini⁵.

² Questa frase non è di immediata comprensione e presenta un periodo incassato che si può facilmente evitare.

³ Si tratta di una parafrasi non segnalata.

⁴ Appare come un elenco di tre elementi mentre i primi due sono uguali, questo deve essere segnalato oppure si può evitare una parafrasi in questo caso superflua.

⁵ Frase troppo lunga. Deve essere segmentata meglio facendo corrispondere a ogni unità sintattica un concetto.

E infine provate a compiere tutte le fasi dell'attività in questo terzo brano:

[espunzione] all'inizio il partito fascista non ebbe molti aderenti. e se si vede che nel millenovecentodiciassette diciannove dopo la le prime elezioni avevano ottenuto soltanto cinquemila voti e un solo deputato eletto in Liguria, \ però vedremo che piano piano la gente gli dà veramente un appoggio, anche perché pensavano che \ eh molti italiani pensavano che per uscire dai guai del dopoguerra - questa è stata la molla per cui il fascismo ha preso veramente molto campo - che per uscire dalla morsa \ dalla dai guai del dopoguerra, fosse necessario affidarsi ad un governo duro, d' accordo, ma almeno capace di mettere ordine nel paese. e fu così che il partito fascista s'impadronì del potere. ma le cose andarono veramente sempre peggiorando perché, preso il potere, i fascisti si sbarazzarono completamente degli oppositori cioè di coloro che non la pensavano come loro. controllarono la stampa, misero a tacere - ma no_ con paroline buone ma con minacce con la violenza e addirittura con il delitto - ogni forma di opposizione. e quando si arrivava alle elezioni non è che le facessero eh fare con la eh precisione e la correttezza come siamo poi abituati a farli ai tempi d'oggi, ma con molti imbrogli riuscirono ad ottenere anche la maggioranza, e allora, ottenuta la maggioranza, soppressero anche le elezioni eh sciolsero i partiti, sciolsero i sindacati e rimasero padroni di tutto. rimasero padroni dello stato. anche del più piccolo comune. anche degli uffici pubblici, dei tribunali, delle scuole. tutto dipendeva da loro. ebbene questo clima questa dittatura e noi sappiamo bene che cos'è una dittatura. Roberto che cos'è una dittatura?

[Torna al paragrafo 6.4.6.5.](#)

N. 7 Attività di riepilogo

La seguente griglia per la valutazione dei livelli di comprensione dell'orale è tratto dal Quadro di Riferimento Europeo per le Lingue, un documento del Concilio d'Europa pubblicato nel 2001. Leggila con attenzione.

COMPRESIONE ORALE GENERALE

| | |
|----|---|
| C2 | Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata. |
| C1 | È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può avere bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica. È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se le relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente. |
| B2 | È in grado di comprendere ciò che viene detto in lingua standard, dal vivo o registrato, su argomenti sia familiari sia non familiari che si affrontano normalmente nella vita, nei rapporti sociali, nello studio e sul lavoro. Solo fortissimi rumori di fondo, una struttura discorsiva inadeguata e/o l'uso di espressioni idiomatiche possono pregiudicare la comprensione. È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti e astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomentazione gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti. |
| B1 | È in grado di comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni o al lavoro, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare. È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti. |
| A2 | È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente. È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente. |
| A1 | È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso. |

Immagina ora di avere in classe due alunni stranieri che si trovano a due differenti stadi del livello di apprendimento (ad esempio A1 e B2) e riformula il testo in modo che sia comprensibile anche per loro. Motiva le tue scelte riferendoti ai descrittori riportati nella tabella del Quadro Comune Europeo.

Dunque. Eh proseguendo il discorso che abbiamo lasciato interrotto ieri a proposito della possibilità di realizzare un ciclo utilizzando come fluido l'acqua, il vapor d'acqua, quelle cose lì, c'eravamo fermati a un certo punto dicendo, be' non generalizziamo. L'ambiente in pressione adoperando un un sistema che inizialmente è più pieno d'acqua, al quale forniamo calore e conseguentemente ne innalziamo la pressione interna. Temperatura e pressione quando si è raggiunto il valore voluto facciamo uscire il vapore e lo mandiamo in una macchina sarà generalmente una turbina dove facciamo avvenire l'espansione. Poi adesso vedremo come si conclude questo discorso. Però mi interessava intanto seguirlo dal punto di vista termodinamico sul diagramma che per adesso uso, il diagramma TS perché sotto un certo profilo riesce più comodo. Poi lo riporteremo sull'HS. Allora se noi tentiamo di introdurre in questo in questo sistema - che poi prende normalmente il nome di caldaia - di introdurre dell'acqua a una certa temperatura, supponiamo alla temperatura di quaranta gradi - gradi parlo sempre di centigradi - quest'acqua si troverà qui poniamo che questo corrisponda alla temperatura di quaranta gradi centigradi, allora l'acqua entrando dentro nella caldaia - che tra l'altro è già calda è già in pressione - come entra evidentemente riceve calore da tutto il sistema e si scalda, aumenta la sua temperatura fino alla temperatura che regna qua dentro che è la temperatura del cambiamento di stato che io ho voluto stabilire qui. Poniamo che questa temperatura sia una temperatura di questo genere o, che so io, quello che volete voi. Duecentocinquanta gradi tanto per per buttar lì un un per buttar lì un valore. Seguiamo quel percorso di un chilo d'acqua. Questo chilo d'acqua poi che cosa fa? evapora perché se progressivamente l'acqua che entra evapora e viene continuamente reintegrata, l quindi evaporando quest'acqua passerà dallo stato liquido allo stato di vapore e allo stato di vapore noi la preleviamo. É continuo evidentemente il fenomeno no?

[Torna al paragrafo 6.4.6.5.](#)

6.5. COMPrensione e Comprensibilità dei Testi Scritti

6.5.1. IL DIRITTO DI CAPIRE E I TESTI AD ALTA COMPrensibilità

6.5.1.1. Introduzione

Il diritto di capire e di essere informati è stato per lo più ignorato fino alla metà degli anni '60, quando da più parti viene denunciata l'inaccessibilità dei documenti redatti dalle istituzioni e dagli uffici pubblici. Tali documenti, seppure indirizzati a tutta la cittadinanza, erano scritti in una lingua complessa e oscura, un'antilingua secondo l'efficace definizione di Italo Calvino, che di fatto ne impediva alla maggioranza dei cittadini la comprensione.

Nello stesso periodo in cui Calvino denuncia l'antilingua della burocrazia, su un altro versante don Lorenzo Milani dà vita, in un paesino della Toscana, a una 'antiscuola', nella quale accoglie i respinti dalla scuola statale, che egli ritiene tagliata su misura dei più bravi (i tanti "Pierino del dottore") e della quale il priore di Barbiana critica alla radice i metodi didattici ("dare cose uguali a persone disuguali è somma ingiustizia", sosteneva) a cominciare proprio dalla lingua utilizzata.

Sul versante della ricerca scientifica, invece, prende avvio negli anni '70, su iniziativa di Tullio De Mauro e dei suoi allievi, una riflessione molto stimolante sia sulle procedure di redazione di testi a difficoltà controllata sia sul processo che porta alla comprensione dei testi scritti e parlati. I risultati teorici che ne sono scaturiti hanno trovato importanti campi di applicazione nel settore della comunicazione pubblica e istituzionale, da un lato (si veda il *Codice di Stile* elaborato dal Ministero della Funzione Pubblica nel 1993), e in quello delle situazioni di svantaggio linguistico dall'altro (basti pensare all'esperienza del mensile «Due parole»). In generale le applicazioni appena menzionate partono da un'esigenza di fondo: agevolare la comprensione dei testi da parte di categorie svantaggiate di utenti. Come vedremo in seguito, tale esigenza è solo in parte coincidente con gli obiettivi che ci proponiamo in questa sede, anche se le modalità e le tecniche di semplificazione proposte sono, per molti aspetti, comuni.

6.5.1.2. La comprensione come processo

Nella considerazione del processo comunicativo la ricerca ha per lungo tempo privilegiato il versante della produzione, considerando la comprensione come ricezione meccanica dei contenuti. Nel corso degli ultimi anni, invece, molti studi hanno sottolineato come il processo della comprensione non sia affatto un'attività passiva e lineare e come, al contrario, richieda un lavoro sul testo che mette in gioco le competenze linguistiche, extralinguistiche e cognitive del lettore. A partire da questa considerazione si impone una nuova concezione anche dell'atto produttivo che, se vuole essere efficace, deve mettersi dalla parte del ricevente. Si parla dunque di "scrittura controllata" (Piemontese 1996) di una scrittura cioè che si autodisciplina rapportandosi alle esigenze e ai livelli di capacità di lettura degli utenti a cui si rivolge. Vai alla scheda [Comprensione](#) per un approfondimento.

6.5.1.3. Leggibilità e comprensibilità

Nel considerare la chiarezza espositiva di un testo è utile distinguere fra leggibilità e comprensibilità anche se non di rado questi termini vengono usati come sinonimi. La leggibilità equivale al livello superficiale della comprensione e si riferisce a fattori di tipo formale (scelta del lessico, lunghezza di frasi e parole, strutture sintattiche). La comprensibilità è determinata invece da fattori più profondi come l'architettura logico-concettuale dell'intero testo e il grado di esplicitzza delle informazioni date. Mentre la leggibilità è un dato intrinseco al testo e può essere misurata con strumenti quantitativi, la comprensibilità è una qualità relazionale e può essere valutata solo in termini qualitativi.

6.5.2. LA LEGGIBILITÀ: CARATTERE QUANTITATIVO E INTRINSECO

6.5.2.1. Lunghezza di parole e frasi

I primi studi sulla leggibilità dei testi sono stati compiuti negli Stati Uniti d'America già a partire dagli anni '20-'30. Essi hanno prodotto, fra l'altro, alcune formule matematiche per una sua misurazione oggettiva. Quella che ha avuto maggior fortuna è l'indice di leggibilità di Rudolf Flesh. Vedi scheda [Indici di leggibilità](#) Le formule di leggibilità si basano su due principi quantitativi molto semplici: la lunghezza delle parole misurate in sillabe e la lunghezza delle frasi misurate in parole. Quanto alle parole, è stata dimostrata una correlazione positiva fra la loro brevità e l'alta frequenza nell'uso. Vale a dire che le parole più brevi sono quelle più comuni e quindi anche più comprensibili. Quanto alle frasi, più esse sono brevi più la loro struttura è semplice; in una frase breve, infatti, c'è meno possibilità di trovare proposizioni subordinate, e, come si sa, la struttura paratattica è di gran lunga più comprensibile.

6.5.2.2. Formule di leggibilità in Italia

Agli inizi degli anni '70 la formula di Flesh è stata adattata da Roberto Vacca alle caratteristiche della lingua italiana. Vedi scheda [Indici di leggibilità](#) Dall'applicazione della formula di Vacca è nato un progetto editoriale che ha portato alla pubblicazione di libri scritti 'per molti' (i *Libri di Base* degli Editori Riuniti). Un nuovo riadattamento della formula di Flesh è stato messo a punto in seguito ai lavori comuni delle cattedre di Pedagogia (Maria Corda Costa) e di Filosofia del linguaggio (Tullio De Mauro) dell'Università La Sapienza di Roma. Dai lavori del Gulp (Gruppo universitario linguistico e pedagogico) è nata la formula Gulpease (Lucisano e Piemontese 1988). Vedi scheda [Indici di leggibilità](#)

6.5.2.3. Il vocabolario di base della lingua italiana

Contemporaneamente alla ricerca e all'applicazione della formula di leggibilità sono state avviate indagini di tipo quantitativo sul lessico mirate, questa volta, a produrre un elenco delle parole di più largo uso in italiano. Fra le 120

mila parole contemplate in un dizionario di medie dimensioni De Mauro (1980) individua 7.050 parole che costituiscono il VOCABOLARIO DI BASE, ulteriormente distinte in:

parole fondamentali (2000) che costituiscono il patrimonio linguistico comune a tutti gli italiani. Si tratta di quelle parole con le quali si può parlare di tutto con tutti a prescindere dalla provenienza geografica e sociale, dal livello d'istruzione, dall'età;

parole di alto uso (2.750) con le quali è scritto oltre il 99,7% dei testi in lingua italiana;

parole di alta disponibilità (2.300) che capita di usare raramente ma che sono legati a referenti ben noti della vita quotidiana.

[ATTIVITÀ N. 1](#)

[ATTIVITÀ N. 2](#)

6.5.3. LA COMPRESIBILITÀ: CARATTERE QUALITATIVO E RELAZIONALE

6.5.3.1. Fattori relazionali

La leggibilità di un testo è una condizione necessaria ma non sufficiente per determinarne l'accessibilità reale. Essa assicura infatti la decifrazione superficiale dei segni che costituiscono il testo ma non ci dice niente sulla sua struttura profonda. L'analisi della leggibilità deve essere completata, quindi, dall'analisi della comprensibilità che si ricava da criteri semantici e testuali.

Al contrario della leggibilità, proprietà quantificabile e intrinseca al testo, la comprensibilità è una caratteristica qualitativa e non può essere valutata secondo indici del tipo di quelli visti in precedenza. La comprensibilità di un testo, scritto e parlato, è una caratteristica relazionale, valutabile cioè di volta in volta all'interno del rapporto che esiste fra il sistema di conoscenze, di esperienze, di capacità dell'emittente da un lato e quello del ricevente dall'altro. Una successione di battute apparentemente incoerente può divenire comprensibile se pronunciata da due amici che condividono un alto numero di conoscenze anche personali.

6.5.3.2. Fattori intrinseci

La chiarezza di un testo dipende, dunque, dal rapporto fra destinatari, contenuti e situazione di ricezione ma è chiaro che, mantenendo invariato questo rapporto, i testi possono essere più o meno comprensibili in base alla variabilità di altri fattori. Anche la comprensibilità può essere dunque giudicata in base a elementi intrinseci.

a. Grado di pianificazione e struttura concettuale

Un testo per essere comprensibile deve essere stato compreso innanzitutto da chi lo scrive: "Per essere chiari quando si scrive bisogna innanzitutto sgomberare il campo dalle confusioni e dalle imprecisioni; bisogna, in altri termini, prendersi la responsabilità di ciò che si vuole comunicare" (dall'Introduzione al Manuale di stile, Presidenza del Consiglio dei Ministri 1996). Il momento della stesura vera e propria deve essere preceduto dal progetto della struttura concettuale al cui interno le singole affermazioni andranno a collocarsi. I nodi logici devono essere non solo organizzati gerarchicamente ma anche separati nella sequenza (cioè non accumularsi nello stesso blocco). La fase della pianificazione è anche il momento per chiedersi quali informazioni sono presupposte in quelle che vogliamo dare e se è il caso di esplicitarle.

b) Grado di esplicitzza delle informazioni date

Più le informazioni sono esplicite più il testo è comprensibile. Ma poiché un testo non può contenere tutte le informazioni possibili, è bene rendere espliciti i riferimenti a quelle non esposte palesemente. Nel caso, poi, di una comunicazione asimmetrica (sul piano conoscitivo, cognitivo o culturale) sarà ancora più importante esplicitare il maggior numero possibile di informazioni e di riferimenti culturali.

c) Grado di esplicitzza degli scopi del testo

Questo fattore, che sembra in apparenza poco connesso alla comprensibilità, in realtà vi gioca un ruolo notevole. Il lettore, infatti, sarà tanto più motivato a comprendere quanto più gli saranno chiari gli scopi e la struttura del testo che legge, quanto più, cioè, potrà partecipare attivamente al proprio percorso di lettura. È utilissimo quindi esplicitare fin dall'inizio qual è la tesi che il testo vuole dimostrare (nel caso si tratti di un testo argomentativo), quali sono i passaggi successivi che condurranno allo scopo ultimo, perché un argomento viene introdotto in quel dato punto, ecc.

6.5.3.3. Graduabilità dei testi semplificati

C'è un'ultima questione che è opportuno affrontare prima di passare alla questione dei contenuti. Il concetto di efficacia comunicativa di un testo oltre a essere relativo è anche graduabile. Infatti, applicando gli stessi accorgimenti (vedi [6.6.2.](#)) in misura più o meno estesa, possiamo ottenere versioni dello stesso testo che si pongono a livelli diversi di difficoltà. Questi livelli (sempre nell'ambito dei testi ad alta leggibilità) costituiscono idealmente un *continuum* il cui estremo più basso (cioè quello meno semplificato) è rappresentato dai testi scritti per un destinatario indefinito (per esempio i documenti pubblici) e quello più alto è rappresentato invece da testi che si rivolgono a destinatari con svantaggi particolari (per esempio la rivista «Due parole»).

6.5.3.4. Il sacrificio dei contenuti

MA È POSSIBILE PRESERVARE IL CONTENUTO DI UN TESTO A QUALSIASI LIVELLO DI SEMPLIFICAZIONE?

Naturalmente no. Ai livelli più bassi la semplificazione opera solo sul piano linguistico e soprattutto su quello testuale lasciando più o meno invariati i contenuti. In questo caso possono risultare profondamente modificati i caratteri stilistici. Oltre un certo grado di semplificazione, invece, si deve agire sui contenuti stessi sia in termini quantitativi che qualitativi, cioè in primo luogo sul numero delle informazioni date e in secondo luogo sulla complessità dei singoli concetti. Nei testi semplificati verranno perduti soprattutto i concetti più problematici quelli che non possono essere affermati se non all'interno di una cornice di proposizioni che ne attenuano il valore e ne limitano l'ambito di validità. È come dire che scrivere in maniera estremamente chiara significa dare solo le informazioni certe e chiare o darle come se lo fossero. Significa eliminare tutta la complessità che un'analisi attenta necessariamente implica. Questo non significa certo confutare la validità dei testi semplificati che si fonda sul diritto di tutti a essere informati e la cui alternativa, in certi casi, sarebbe semplicemente il silenzio.

6.5.4. LA SEMPLIFICAZIONE IN AMBITO ISTITUZIONALE

6.5.4.1. La comunicazione pubblica in Italia: problemi relazionali

Secondo i dati Istat del 2001, il 36,5% della popolazione italiana ha avuto una carriera scolastica che, nel migliore dei casi, si è fermata alla licenza elementare. Questa categoria di persone non possiede la competenza linguistica né quella comunicativa adeguate per districarsi in tutte le situazioni dell'agire quotidiano, ed è condannata a rimanere esclusa dalla gran parte delle informazioni fondamentali trasmesse dalla pubblica amministrazione. Se consideriamo anche i reali livelli di dimestichezza alla lettura di persone che hanno superato la scuola media si può affermare che in Italia una buona percentuale della popolazione (di sicuro superiore al 36,5%) vive una condizione che Tullio De Mauro definisce "abiblica". Ciò è causa di una grave *asimmetria comunicativa* fra le modalità di produzione dei testi destinati a una pubblica fruizione e le reali possibilità di [ricezione degli utenti](#)

6.5.4.2. Problemi intrinseci

Il linguaggio usato dalla pubblica amministrazione risulta generalmente ostico non soltanto in relazione al basso livello di alfabetizzazione, ma anche in senso assoluto, a causa di alcuni aspetti problematici sul piano testuale e linguistico che gli hanno fatto meritare, come si è già detto, la definizione di 'antilingua' coniata da Italo Calvino: presenza di arcaismi, forme dotte, tecnicismi, formule stereotipate ma svuotate di contenuto, periodi contorti e, soprattutto, una organizzazione testuale caotica e non funzionale. Nei testi burocratici, infatti, l'informazione principale viene "nascosta" in mezzo a una serie di preamboli, riferimenti a provvedimenti legislativi precedenti espressi con formule del tipo *premesso che, visto il decreto n°, in considerazione del fatto che...*

Tali aspetti fanno del cosiddetto 'burocratese' una varietà linguistica inaccettabile per tutte le categorie di utenti della lingua. Potremmo, anzi, affermare che con l'aumentare del grado di istruzione e di competenza aumenta anche la consapevolezza delle ragioni di tale inaccettabilità.

6.5.4.3. Tipologia di semplificazione

Il tipo di semplificazione dei testi burocratici presenta delle caratteristiche particolari rispetto agli altri di cui ci occuperemo. Se, infatti, tale semplificazione mira in primo luogo ad agevolare gli utenti svantaggiati, di essa finiscono per beneficiare tutti i cittadini, in quanto interviene a sanare disturbi oggettivi del linguaggio burocratico. Inoltre gli interventi proposti sui testi della pubblica amministrazione si collocano all'estremo più basso del continuum della semplificazione. L'azione semplificante tocca, cioè, il piano testuale-linguistico senza interessare il contenuto informativo, che semmai viene riorganizzato in blocchi omogenei di informazioni, distinti in *principali* e *secondari*. In definitiva per questa tipologia di testi e per tutte le categorie di destinatari la semplificazione è sempre desiderabile.

Per una analisi più dettagliata sui tipi di difficoltà poste dai testi burocratici e sulle tecniche di semplificazione che si possono adottare vedi la scheda [Il burocratese](#). Sul sito del dipartimento della funzione pubblica sono disponibili alcuni esempi di documenti riscritti (www.funzionepubblica.it/chiaro). Inoltre al sito: www.maldura.unipd.it/buro/invito.html sono disponibili i testi istituzionali, con relative riscritture e commenti, contenuti in Cortelazzo (a cura di, 1999).

6.5.5. «DUE PAROLE» E LO SVANTAGGIO COGNITIVO

«Due parole. Mensile di facile lettura» è un periodico informativo ad alta leggibilità che nasce nel 1989 su iniziativa della cattedra di Filosofia del linguaggio dell'università La Sapienza di Roma. Da un paio d'anni si è trasformato in una rivista *on-line* (www.dueparole.it).

L'obiettivo dei promotori è quello di soddisfare il diritto a essere informati da parte di persone con difficoltà di lettura e di comprensione della lettura, per le quali i testi destinati ai soggetti *normodotati* presentano difficoltà pressoché insormontabili.

L'esperienza di «Due parole» dimostra che semplificare un testo per renderlo più comprensibile a una determinata categoria di soggetti è un'operazione quanto mai complessa e impegnativa. Per migliorare la comprensibilità di un testo, infatti, bisogna agire innanzitutto sulla quantità di informazioni, integrando quelle presenti nel testo di partenza, con quelle che vi sono presupposte. Questo impone a chi riscrive il testo di recuperare le informazioni necessarie da altre fonti, attraverso vere e proprie "ricerche collaterali". Le difficoltà insite nel processo di riscrittura hanno portato il

gruppo di ricerca a decidere di “scrivere testi *ex novo* e secondo regole esplicite, via via definite e tarate sulle caratteristiche del destinatario” (Piemontese 1996, p. 218).

Vai alla scheda di approfondimento [Due parole](#)

6.5.6. LA SEMPLIFICAZIONE A SCUOLA

Nello spazio scolastico si possono mettere a frutto le esperienze sulla semplificazione dei testi precedentemente trattate, sia quella che si riferisce all’ambito pubblico, sia quella che si rivolge a persone con svantaggi cognitivi. In più l’emergenza “studenti stranieri” fa nascere la necessità di un terzo tipo di semplificazione che, come vedremo, ha caratteristiche peculiari.

6.5.6.1. La semplificazione per tutti

I testi scolastici, in quanto testi di pubblica fruizione, dovrebbero essere sottoposti (e in parte già si è fatto) a criteri di semplificazione simili a quelli che si applicano ai testi istituzionali. È importante, cioè, eliminare dai libri di testo quegli ostacoli alla comprensibilità che non rispondono ad alcun criterio di funzionalità e che non sottraggono nulla al senso globale del testo (vedi in proposito il dibattito promosso dal Giscel e in particolare Ferreri-Calò 1997).

6.5.6.2. Un ulteriore livello di semplificazione

Ma questo primo livello di semplificazione non è sufficiente per tutti. Ben il 20% per cento degli utenti della scuola dell’obbligo, infatti, soffre di problemi di apprendimento tali da non poter accedere ai normali testi scolastici. Per questi studenti si dovrà procedere a un livello di semplificazione più spinto molto simile a quello già collaudato dalla rivista «Due parole».

6.5.6.3. La semplificazione rivolta a studenti stranieri

I problemi dei bambini stranieri e le conseguenti strategie di intervento possono essere *fino a un certo punto* assimilate a quelli dei bambini italiani svantaggiati. Infatti nel caso degli studenti di madre lingua non italiana ci troviamo di fronte a uno svantaggio principalmente linguistico (non cognitivo) e momentaneo. Il modello di *Due parole* che abbiamo visto funzionare per l’altra classe di utenti, in questo caso non si rivela adatto. Il fine qui non è il passaggio dell’informazione quanto il superamento del deficit. Di conseguenza la semplificazione operata sui testi rivolti a bambini stranieri sarà attuata secondo livelli graduati e commisurati di volta in volta alle effettive competenze degli allievi. Vai alla [tabella di confronto](#) dei tre tipi di semplificazione trattati.

Attività Capitolo 5

Ti proponiamo tre testi di geografia a tre diversi livelli del corso di studi. Su ogni testo compi le seguenti operazioni.

a. Verificane la facilità di lettura utilizzando il servizio on-line Eulogos Censor (che applica automaticamente la formula Gulpease e in più confronta le singole parole del testo con il Vocabolario di Base).

Procedura:

- salva il testo da inviare in formato *solo testo* (estensione .txt);
- ponilo come allegato a una mail;
- invia la mail a cursor.server@eulogos.net
- riceverai una mail con il risultato al tuo indirizzo di posta elettronica.

b. *Rapporta il risultato ottenuto alla [tabella di valutazione](#) di Gulpease*

c. Infine scegli uno dei brani e riscrivilo in base al risultato ottenuto in modo che risulti a un grado più alto di leggibilità.

TESTI:

Terza elementare:

Molte delle nostre colline sono formate di rocce tenere e di argille che l’acqua, scivolando verso il basso, porta via facilmente.

Quando l’acqua si infiltra nel terreno, a volte riesce a staccare grosse masse di terra, soprattutto se sono stati tagliati troppi alberi. In questo modo si producono le frane, che spesso provocano gravi danni.

Una forma di erosione tipica delle regioni collinari sono i calanchi. I calanchi sono solchi profondi, senza vegetazione, prodotti sui fianchi argillosi dalle colline, dalle piogge che portano via la terra e mettono a nudo la roccia (dilavamento).

Sono gli alberi, che con le loro radici trattengono il terreno, possono rallentare l’erosione e il dilavamento delle colline.

Quarta elementare:

Nella zona montuosa le attività più praticate sono l'allevamento e il turismo. Buona parte della popolazione risiede nella zona centrale della regione, dove sorgono le principali città.

Qui il terreno fertile e ben irrigato ha reso fiorente l'agricoltura: vigneti da cui si ricavano famosi vini, riso, grano e granturco sono le principali coltivazioni.

Il Piemonte è anche una regione molto industrializzata, grazie alle buone vie di comunicazione e all'abbondanza di acqua da cui trarre energia idroelettrica. L'industria più importante è quella automobilistica della FIAT, alla quale sono collegate industrie per la produzione di pneumatici, vetri, parti elettriche ecc.

Prima media :

I poderi di montagna, tanto faticosamente ricavati al posto di antichi boschi, sono stati abbandonati per cercare migliori condizioni economiche, aggravando così la già cattiva situazione idrica: prima i contadini curavano irrigazione e deflusso delle acque con una rete di fossi e canaletti che le obbligavano a compiere un certo percorso, oggi l'acqua dilava terreni non protetti e scende in basso più rapidamente, gonfiando i fiumi con piene improvvise.

L'abbandono della montagna è solo una delle cause delle alluvioni, inondazioni di aree asciutte da parte di acque di piena che hanno rotto gli argini di fiumi e torrenti o ne traboccano perché l'ampiezza del letto non è sufficiente a contenerle.

[Torna al paragrafo 6.5.2.3](#)

6.6. GESTIONE DEI TESTI

6.6.1. INTRODUZIONE

6.6.1.1. Questioni terminologiche

Da quanto detto finora appare evidente la necessità di accompagnare la lettura dei testi scolastici con adeguate strategie mirate a renderli più comprensibili. La gestione dei testi da parte dell'insegnante costituirà un lavoro utile non solo per gli alunni stranieri ma anche per quelli italiani.

Il termine GESTIONE comprende tutte quelle attività e quelle strategie che l'insegnante usa per rendere il testo scelto più fruibile e per accertarsi della sua effettiva comprensione da parte dei ragazzi. La SEMPLIFICAZIONE è una di queste attività e ne costituisce in qualche modo la fase più estrema in quanto interviene sul testo stesso modificandolo e riscrivendolo. Intendiamo qui *gestione* come iperonimo di *semplificazione* e a sua volta useremo *semplificazione* come termine più specifico rispetto a FACILITAZIONE. Mentre quest'ultima comprende tutti gli espedienti di tipo linguistico, mimico, relazionale, figurativo, che un insegnante usa in classe per favorire la comunicazione (vedi [6.4.6.](#)), la *semplificazione* è la riscrittura del testo secondo parametri linguistici, testuali e paratestuali adeguati alla situazione comunicativa.

6.6.1.2. I problemi dei bambini stranieri

Guardiamo ora alle specifiche caratteristiche dei bambini stranieri in rapporto alle condizioni che determinano la comprensione di un testo: competenza linguistica, competenza cognitiva e conoscenza enciclopedica.

Il bambino ha innanzitutto un deficit linguistico che però, come abbiamo visto ([6.3.3](#)) può anche causare dei problemi a livello cognitivo. In effetti il bambino straniero si trova a un livello critico del suo sviluppo cognitivo perché durante il suo percorso ha lasciato una barca forte (la sua lingua madre) per salire su una zattera sconnessa (la lingua seconda). Inoltre, il bambino straniero possiede un'enciclopedia, cioè un sistema di riferimenti culturali, in parte non coincidente con quello della società di arrivo. Da queste osservazioni possiamo già ricavare tre suggerimenti di massima per facilitare la comprensione dei testi:

- a) aumentare la base dei riferimenti al contesto (vedi [6.3.3.3](#));
- b) rendere più comprensibile la forma linguistica (vedi [6.2.4](#));
- c) esplicitare i riferimenti alle conoscenze condivise (vedi [6.1.3.5-6.1.3.6](#))

6.6.2. UN METODO PER L'ANALISI DEL TESTO

6.6.2.1. L'analisi profonda

Prima di proporre il testo agli allievi l'insegnante deve individuarne i nodi problematici, sia a livello linguistico che a livello testuale (vedi [6.2.4](#)). Mentre l'analisi formale è più semplice perché ha il compito di individuare dati visibili (essenzialmente parole difficili e strutture sintattiche complesse), l'analisi profonda richiede un lavoro molto accurato e lungo di [METALETTURA](#) (vedi Agati 1999 sul quale è utile spendere qualche riga. Il lettore esperto che si proponga di giudicare il livello di comprensibilità di un testo deve attuare una lettura rallentata e mettere in atto una continua riflessione sul proprio processo di comprensione, chiedendosi a ogni passo quali sono le preconoscenze, le inferenze, i micro-ragionamenti che ci permettono di capire ciò che non viene esplicitato.

Si tratta di un'operazione tutt'altro che semplice e naturale se è vero che i processi cognitivi richiesti dalla lettura avvengono in maniera veloce, automatica e inconscia.

6.6.2.2. Scovare gli indizi

Poiché nel nostro caso i destinatari di cui si devono prevedere le difficoltà sono i bambini in genere e quelli stranieri in particolare, l'insegnante dovrà chiedersi quali siano le conoscenze culturali presupposte che formano il quadro di riferimento per la comprensione di un dato testo (vedi [6.1.3.5-6.1.3.6](#)).

Anche in rapporto all'affermazione apparentemente più ovvia deve chiedersi: su quali conoscenze mi sto basando per capire il senso di questo enunciato?

Spesso tali conoscenze si nascondono dietro INDIZI MINIMI che per un lettore esperto hanno una valenza univoca e non fraintendibile ma che a una persona priva di quei riferimenti possono risultare oscuri o passare inosservati. È molto interessante a tal proposito l'esempio riportato da Lucia Lumbelli (1989, p. 35-40) che presentiamo nell'attività 1.

[ATTIVITÀ N. 1](#)

[ATTIVITÀ N. 2](#)

6.6.3. GESTIRE UN TESTO

6.6.3.1. La lettura come percorso collettivo

Per facilitare la lettura di un testo, non sempre è necessario né auspicabile giungere a proporre una riscrittura semplificata che peraltro implica un lavoro preparatorio da parte dell'insegnante fatto in ore extracurricolari. In alternativa la lettura del testo può essere accompagnata da attività volte a renderne più facile la fruizione. In altre parole un testo può essere facilitato contestualmente alla sua lettura come risultato di un lavoro di cooperazione che vede coinvolti tanto l'insegnante, quanto gli alunni. Ciò implica una concezione della lettura come PROCESSO e non come attività che i ragazzi fanno a casa da soli e di cui poi esibiscono in classe il PRODOTTO (vedi anche [6.5.1.2](#)).

6.6.3.2. Una comprensione a più livelli

Inoltre la comprensione è un processo che parte da livelli più superficiali per andare poi sempre di più in profondità, e da ciò deriva un'importante conseguenza sul piano strettamente didattico. In una classe non occorre, per attuare un insegnamento individualizzato, fare leggere testi diversi a ragazzi con competenze diverse perché ciò creerebbe divisioni. Lo stesso testo, invece, può essere proposto a tutti perché ognuno lo comprenderà a un determinato livello di profondità. Sarà compito dell'insegnante sollecitare ogni alunno al punto giusto per non frustrarlo, da un lato, e non annoiarlo, dall'altro. Esporremo adesso le diverse attività di facilitazione che si possono compiere durante la lettura di un testo distinguendo tre fasi: pre-lettura, lettura e post-lettura.

6.6.4. PRE-LETTURA

6.6.4.1. Elicitazione delle conoscenze pregresse

Prima cosa da fare davanti a un testo è elicitarne le conoscenze già possedute dai ragazzi sull'argomento. Questo in pratica si ottiene chiedendo ai ragazzi cosa già sanno dell'argomento e, se possibile, scrivendo tutti gli elementi forniti alla lavagna. È sempre interessante confrontare le conoscenze acquisite alla fine con quelle frammentarie o anche distorte che si possedevano all'inizio. Questa attività ha l'irrinunciabile vantaggio di fare scattare nei ragazzi un meccanismo di curiosità oltre a preparare il terreno per l'accoglimento di nuovi contenuti. Come sappiamo, infatti, il nostro sistema cognitivo funziona agganciando dati nuovi a strutture, a grappoli di informazioni già possedute. Una nuova conoscenza sarà tanto più rilevante per noi, e quindi facile da apprendere, quanto più possediamo già altre conoscenze a questa connessa. Nel caso della presenza di bambini stranieri questa attività si rivela particolarmente utile. Se pensiamo infatti che le conoscenze enciclopediche o i sistemi educativi a cui loro fanno riferimento possono essere anche molto diversi da quelli dei bambini autoctoni, una riflessione collettiva sulle preconoscenze può servire a preparare un terreno di saperi condivisi, un terreno peraltro più ricco perché si compone di contributi culturalmente diversi.

6.6.4.2. Attivazione del sistema d'attese

In secondo luogo l'insegnante fornirà l'elenco delle PAROLE-CHIAVE e dei termini specialistici (vedi [6.2.4.2](#)) presenti nel testo scegliendo di volta in volta, in base alle dinamiche di gruppo presenti nella classe, se fornire già le definizioni o chiedere agli stessi allievi di provare a darle da soli.

Altra attività utilissima di pre-lettura è portare l'attenzione dei ragazzi sull'APPARATO ICONOGRAFICO e sulla SCANSIONE PARATESTUALE (divisioni in paragrafi e titoli). Questo serve a creare una pre-struttura degli argomenti che si stanno per leggere.

A questo punto la classe è pronta per tentare di anticipare i contenuti del testo in questione e per rispondere alla domanda: cosa vogliamo sapere da ciò che stiamo per leggere? È questo un modo per attivare il sistema d'attese ([expectancy grammar](#)) che guiderà successivamente la lettura.

Obiettivi di questa fase sono in definitiva:

- far emergere le preconoscenze in modo da favorire l'innesto del nuovo sul già conosciuto;
- attivare il sistema di attese dei ragazzi;
- creare un terreno di saperi comuni che comprenda anche le conoscenze dei ragazzi stranieri.

[ATTIVITÀ N. 3](#)

6.6.5. LETTURA

6.6.5.1. Tanti modi di leggere

Dopo la fase di pre-lettura i ragazzi hanno già elaborato alcuni schemi di massima che serviranno per orientare il momento successivo. È utile far compiere agli allievi più letture dello stesso testo ma è preferibile che ognuna di queste sia indirizzata su scopi diversi e sempre più complessi, che possono essere di ordine contenutistico (trovare informazioni su un evento, un personaggio, un argomento in genere) o formale (individuare strutture grammaticali o classi di lessemi). Anche le modalità di lettura possono essere differenziate. Si può operare una LETTURA ORIENTATIVA (skimming) cioè una lettura molto veloce e frammentaria che si concentra sui capoversi, sulle parole-chiave, sui titoli e che serve a chiarire ulteriormente il quadro delle aspettative sul testo; oppure una LETTURA ESPLORATIVA (scanning) alla ricerca di dati precisi, anche questa operata in maniera veloce e non-lineare; una LETTURA INTENSIVA, fatta silenziosamente e attentamente per una comprensione più profonda e articolata del testo e che prelude alla LETTURA STUDIO e infine alla LETTURA SINTESI che serve a fissare definitivamente i concetti principali del testo.

Come già si accennava in [6.6.3.2](#), la possibilità di comprendere un testo a più livelli permette all'insegnante di operare con gli allievi in maniera differenziata. Ai bambini stranieri, il cui deficit è di tipo prevalentemente linguistico, si daranno consegne incentrate su dati linguistici o si dividerà il testo in brani più brevi.

[ATTIVITÀ N. 4](#)

6.6.5.2. Lavorare in gruppo

Ma ciò che si rivela particolarmente proficuo perché promuove la cooperazione e la valorizzazione delle differenze è certamente il lavoro a piccoli gruppi misti. Organizzare dei laboratori richiede certamente un dispendio maggiore di tempo e di energie sia per la preparazione che per lo stesso svolgimento delle attività, ma possiamo affermare che questa modalità presenta numerosi vantaggi ed è particolarmente utile nel caso di classi plurilingue. All'interno dei

gruppi, infatti, è più facile che si instaurino rapporti di tutoraggio da parte dei bambini italiani nei confronti di quelli stranieri. Viceversa i ragazzi stranieri potranno dare il loro contributo in termini di conoscenze culturalmente diverse e di abilità cognitive e manuali. Naturalmente la dinamica di gruppo può favorire anche processi inversi, cioè di preminenza di alcuni sugli altri, e il bambino straniero può rischiare di essere travolto dall'esuberanza dei suoi compagni nativi padroni della lingua. Sta all'insegnante curare la buona riuscita di queste dinamiche e ciò si può ottenere, ad esempio, affidando a ciascun componente del gruppo un ruolo ben preciso e differenziato.

Obiettivi di questa fase sono in definitiva:

- attivare il processo di meta-comprensione;
- tenere desta l'attenzione;
- verificare la comprensione in itinere;
- promuovere la cooperazione fra i compagni.

6.6.5.3. Alcune attività

Diamo di seguito un elenco di attività da proporre durante la lettura del testo:

1. Chiedere ai ragazzi di TROVARE UN TITOLO AL TESTO o ai sotto-paragrafi del testo. Trovare un titolo è un'operazione cognitivamente impegnativa perché presuppone di aver compreso l'argomento principale e di saperlo sintetizzare in poche parole. Stessa cosa può dirsi della richiesta di associare una frase riassuntiva a ciascun paragrafo del testo (paragrafazione).
2. Chiedere di ABBINARE AL TESTO ALCUNE IMMAGINI scegliendole fra altre e motivando le proprie scelte). È un'attività importante perché mette in relazione linguaggi differenti. La sollecitazione di canali sensoriali diversi è una strategia fondamentale per il coinvolgimento motivazionale di tutti e per promuovere il processo di comprensione e interiorizzazione dei nuovi dati.
3. INSERIRE DOMANDE DURANTE LA LETTURA DEL TESTO. Tale suggerimento si giustifica in base a quello che sappiamo del meccanismo della comprensione. Esso avviene in maniera ciclica per progressivi aggiustamenti di ipotesi. È pertanto molto utile interrompere la lettura con domande che sollecitano l'elaborazione ciclica.
4. Evidenziare le PAROLE-CHIAVE. Anche se queste sono state già presentate in fase di pre-lettura si può riproporre nuovi insiemi di parole secondo il compito specifico di ogni rilettura. Le parole possono poi essere spiegate dall'insegnante o dai ragazzi stessi che le hanno individuate.
5. Un lavoro particolare deve essere compiuto sui CONNETTIVI che normalmente non vengono spiegati in fase di pre-lettura come si fa per le parole-chiave. Spesso nella lingua scolastica si trovano connettivi molto difficili che richiedono di essere spiegati e tradotti nei loro corrispettivi di più largo uso.
6. FORNIRE IL TESTO A PEZZI e chiedere di anticipare la continuazione anche facendo scegliere fra più ipotesi. È un modo per tenere in azione il meccanismo della *grammatica dell'anticipazione* e di conseguenza per mantenere viva la motivazione dei ragazzi.

[ATTIVITÀ N. 5](#)

6.6.6. POST-LETTURA

6.6.6.1. Alcune tecniche di verifica

La fase di post-lettura è mirata essenzialmente a verificare i contenuti appresi e, nello stesso tempo, a riutilizzarli con lo scopo di consolidarne l'apprendimento.

Attività essenzialmente di verifica sono le domande aperte o chiuse (vero/falso o domande multiple); le griglie da riempire (per esempio con informazioni che rispondono alle domande *chi, come, perché* ...); le attività di abbinamento o di riordino; la tecnica *cloze* tramite la quale il testo viene ripresentato con dei vuoti (viene cancellata una parola ogni sette) che gli allievi devono riempire. Per i bambini stranieri con una competenza molto bassa dell'italiano si possono rivelare particolarmente adatte le attività di trascodificazione, cioè il passaggio dal linguaggio verbale a un altro codice ad esempio grafico, gestuale, musicale... (disegnare ciò che si comprende, seguire dei percorsi su una piantina, mimare azioni, eseguire comandi, individuare il disegno del quale si sta parlando, ecc.)

[ATTIVITÀ N. 6](#)

[ATTIVITÀ N. 7](#)

6.6.6.2. Rendere i contenuti autonomi dal contesto

Altre attività, per le quali occorre una competenza dell'italiano più consolidata, sollecitano un [reimpiego dei contenuti](#), isolandone alcuni, collegandoli secondo altri criteri, riflettendo sui loro rapporti logici, utilizzando linguaggi differenti. Queste tecniche incoraggiano il consolidamento delle informazioni apprese e la possibilità che esse entrino a far parte del sistema di conoscenze dei bambini in forma autonoma, cioè staccate dal testo e dal contesto in cui sono state apprese.

Un primo tipo di attività è quello che parte dall'individuazione dei nuclei concettuali per poi riorganizzarli secondo logiche diverse. Si può chiedere inizialmente di fare una semplice scaletta e da questa selezionare alcune informazioni secondo il taglio proposto. Le informazioni selezionate possono essere utilizzate per realizzare una mappa concettuale, una tabella, una sintesi scritta, un'esposizione orale, un tema discorsivo in cui esprimere anche la propria opinione ecc.

Obiettivi di questa fase sono in definitiva:

- riutilizzare i contenuti al fine di consolidarli;

- apprendere le informazioni rendendole autonome dal testo;
- verificare la comprensione e l'apprendimento dei contenuti.

ATTIVITÀ N. 8

Attività Capitolo 6

N. 1

Riportiamo il brano presentato da Lucia Lumbelli come esempio di testo in cui si insidiano difficoltà non evidenti a un lettore esperto (cfr. [6.5.2.2](#)). Nel testo un giornalista critica aspramente una proposta di legge che rendeva obbligatorio l'insegnamento del nuoto nella scuola dell'obbligo, denunciandone l'inattuabilità. Sorprendentemente molti ragazzi hanno interpretato le parole del giornalista come un'approvazione del disegno di legge in questione ignorando certi indizi che ne denunciavano il tono polemico e sarcastico.

Come si può vedere il testo, a parte qualche complessità sintattica, è abbastanza semplice sia per la scelta delle parole che per l'argomento. Tuttavia, come si diceva, è stato totalmente frainteso da molti degli studenti di scuola media ai quali è stato proposto che hanno interpretato le parole del giornalista come un'approvazione al disegno di legge. Prova a individuare:

1. gli indizi linguistici e testuali che permettono a un lettore competente di cogliere il tono critico dell'articolo;
2. gli argomenti usati dal giornalista per criticare il disegno di legge;
3. quali elementi presenti o mancanti nel testo abbiano potuto favorire l'errata interpretazione da parte degli studenti.

L'onorevole Quirici non spiega dove e con quali mezzi sarà possibile realizzare le migliaia di piscine (oltre a quelle esistenti) necessarie allo scopo. In Italia ce ne sono così poche da far urlare di rabbia persino i campioni del mondo di pallanuoto, costretti a prevedere la fine della pur gloriosa disciplina olimpica proprio per mancanza di impianti in cui avviare i giovani all'attività. Per gli alunni delle scuole sparse nelle diverse province un'ora di nuoto presupporrebbe oggi trasferimenti di alcune ore dagli istituti solo per raggiungere l'impianto più vicino, ma il firmatario della proposta si dice ottimisticamente convinto che l'obbligatorietà dell'insegnamento nelle scuole renderà "automatico" il diffondersi delle piscine, anche se di modeste proporzioni. Attraverso quale misterioso procedimento non viene però spiegato.

[Torna al paragrafo 6.6.2.2](#)

N. 2

Riportiamo di seguito due brani tratti da un libro di storia per scuola media (Baffi e Beni, *Il racconto della storia*, Mondadori Editori, 1999). Leggili secondo il metodo della metalettura, osserva i microragionamenti che compie durante la lettura e esplicita le inferenze necessarie per una corretta interpretazione.

LA COSTITUZIONE DEMOCRATICA DI ATENE

*[...] Per evitare per sempre il rischio che qualcuno sciogliesse l'Assemblea e ridiventasse tiranno, Clistene introdusse una nuova norma, l'**ostracismo**, per la quale un uomo particolarmente in vista poteva essere sottoposto alla votazione dell'Assemblea: se la maggioranza scriveva il suo nome su un coccio (chiamato appunto ostrakon), il personaggio sospettato di troppa ambizione veniva mandato in esilio.*

SPARTA E LE DONNE

*A Sparta le **donne non potevano partecipare alla vita politica**, ma in compenso godevano di un **grande prestigio** e di una notevole **libertà**, anche perché la **famiglia** aveva un'importanza relativa, dal momento che i bambini maschi, appena svezzati, venivano allevati in collettività dagli Uguali [i grassetti sono degli autori; Uguali è nozione già posseduta].*

[Torna al paragrafo 6.6.2.2](#)

N. 3

Leggi il seguente testo (tratto da *La varietà dei viventi*, di Leopardi e Gariboldi, Garzanti 1998) individua le parole-chiave presenti nel testo e tutti gli altri tecnicismi. Immagina di doverli spiegare oralmente facendo riferimento a contesti più familiari ai ragazzi ([6.2.3.3](#)) e alle tecniche che hai esercitato nell'[attività N.11 del cap.2](#) trascrivi ciò che diresti nella spiegazione. Inoltre verifica quante volte le parole da te individuate compaiono nel testo, considerando sia la base lessicale che i suoi derivati (es: preda, predazione, predatore, ecc.)

IL PARASSITISMO, LA COMPETIZIONE E LA PREDAZIONE SONO RELAZIONI SVANTAGGIOSE PER UNA DELLE DUE SPECIE CHE INTERAGISCONO

Il parassitismo è un tipo di relazione tra specie diverse in cui una specie (parassita) vive a spese di un'altra (ospite), danneggiandola.

Il parassita può vivere all'interno (endoparassita) o all'esterno (ectoparassita) dell'ospite, dal quale trae nutrimento. Generalmente il parassita provoca un indebolimento dell'ospite, solo raramente la morte: la sua vita, infatti, dipende da quella dell'ospite.

Esistono parassiti dell'uomo, ma sono moltissimi i casi di parassitismo anche su altri animali e sui vegetali.

Le zecche, invertebrati appartenenti alla classe degli aracnidi, sono fastidiosissimi parassiti dei cani: esse si attaccano alla cute dell'animale e ne succhiano il sangue.

Sulle piante di rosa si possono spesso osservare gli afidi, piccoli insetti che succhiano la linfa della pianta servendosi del loro apparato boccale pungente-succhiante.

Molte coltivazioni sono parassitate da insetti o da funghi. Tra questi ultimi un esempio è costituito dall'oidio, noto anche con il nome di mal bianco per la presenza di un sottile strato biancastro che compare sulle foglie che infesta. L'oidio provoca gravi danni ad alcune coltivazioni di ortaggi e alla vite, facendone diminuire la produzione.

Vi sono anche piante senza radici, per esempio il vischio (fig. 8), che vivono da parassite su altre piante, sottraendo loro linfa elaborata.

Quando il cibo e lo spazio non sono sufficienti per tutti gli organismi che vivono in uno stesso habitat, si stabilisce una relazione di competizione nella quale gli organismi lottano per la conquista del cibo e dello spazio. Questa lotta può avvenire tra individui della stessa specie (competizione intraspecifica) o di specie diverse (competizione interspecifica). Succede però che in alcuni habitat specie diverse evitino la competizione attraverso alcuni stratagemmi: per esempio gli uccelli di diverse specie che vivono nella stessa zona paludosa cercano il cibo (vermi, piccoli crostacei e molluschi) a diverse profondità nell'acqua bassa e nel fango, a seconda della lunghezza delle loro zampe e del loro becco; nelle savane zebre e giraffe si cibano di vegetazione a diverse altezze.

All'interno di una comunità, infine, un organismo appartenente a una specie (predatore) può nutrirsi di un'altra specie (preda) uccidendola: a questo tipo di relazione si dà il nome di predazione.

Sono esempi di predazione una vipera che mangia un topo, una leonessa che caccia e si nutre di una zebra, una mantide religiosa che cattura e mangia altri insetti.

La presenza di un predatore costituisce un fattore limitante per la popolazione delle prede; d'altra parte l'assenza di predatori può portare a una crescita incontrollata di prede. Per esempio, il numero delle vipere in Italia è aumentato negli ultimi anni perché si sono ridotte le popolazioni dei suoi predatori, quali uccelli rapaci e ricci. Anche la sopravvivenza del predatore dipende dalla popolazione delle prede: infatti, un aumento di prede favorisce la crescita della popolazione del predatore.

Le prede, dal canto loro, hanno adottato delle contromisure per sfuggire ai predatori, sia volando o correndo velocemente, sia attraverso stratagemmi quali il mimetismo e la produzione di sostanze irritanti o maleodoranti.

Il mimetismo consiste nella capacità di un organismo di confondersi con l'ambiente, attraverso colori o forme particolari che imitano quelle del suo habitat. Esistono esempi di mimetismo tra gli insetti (l'insetto stecco e l'insetto foglia), i pesci (lo scorfano) e le piante (piante grasse).

Alcune prede si difendono emettendo sostanze irritanti o maleodoranti da loro stesse prodotte:

per esempio, la cimice delle rose, un insetto di colore verde il cui corpo ha forma quasi di pentagono, emana un odore sgradevole quando viene presa in mano.

[Torna al paragrafo 6.6.4.2](#)

N. 4

Considera ancora il testo precedente. Prepara delle consegne per far compiere ai ragazzi una lettura orientativa, una esplorativa e una intensiva dello stesso testo.

[Torna al paragrafo 6.6.5.1](#)

N. 5

Riprendiamo il brano dell'attività 3. Compi le seguenti operazioni:

- Trovane un titolo più breve e più efficace dal punto di vista comunicativo rispetto a quello originale;
- dividi il brano in paragrafi scegliendo un titolo per ciascuno di essi;
- inserisci ai margini del testo delle domande che ti sembrano utili al fine di orientare i ragazzi nella comprensione.

[Torna al paragrafo 6.6.5.3](#)

N. 6

Ripeti sul seguente testo (tratto da *Tu, cittadino oggi*, di Ancora, Aveta, Palmieri, Loffredo Editore 1999) alcune delle operazioni già svolte precedentemente. Evidenzia le parole-chiave e tutti gli altri tecnicismi e redigi un glossario immaginando di doverlo fornire ai ragazzi come integrazione al testo. Infine dividi il testo in paragrafi dando un titolo a ciascuno di essi.

IL DEGRADO AMBIENTALE

Pare che da qualche decennio l'uomo stia combattendo una guerra senza tregua contro... la Terra. Da una parte sembra che l'uomo si stia accanendo contro se stesso, infatti sta esaurendo le fonti di energia non rinnovabile e, dall'altra, sta riversando grandi quantità di rifiuti velenosi sul terreno, nelle provviste d'acqua, nell'aria, inquinando così i fondamentali elementi che gli servono per vivere. Vogliamo vedere quali sono i danni provocati da questa "guerra" e quali le "vittime"? Col passare del tempo, dunque l'uomo si è reso responsabile della "rottura" dell'armonia e dell'equilibrio dell'ambiente in cui vive.

***L'ambiente** è l'insieme degli esseri viventi e delle condizioni fisiche (luce, aria, acqua, suolo) su cui l'uomo è in grado di esercitare la sua influenza. Tuttavia, proprio perché è composto da tutte quelle realtà (luce, temperatura, sostanze vitali, presenza di altri esseri viventi) con le quali l'uomo entra in contatto, l'ambiente può -a sua volta - condizionare l'esistenza dell'uomo e il suo modo di vivere. In un ambiente equilibrato, armonioso, la terra produce vegetali con i quali si alimentano gli animali erbivori; questi ultimi, a loro volta, servono come cibo per gli animali carnivori; tutti gli animali muoiono e i loro corpi, putrefacendosi, restituiscono al suolo gli elementi indispensabili per la crescita delle piante; così si completa il ciclo biologico.*

*Soprattutto con la Rivoluzione Industriale, dalla fine del 1700, è cominciata la massiccia opera di degradazione e di inquinamento della natura da parte degli uomini. Come c'insegna la storia, con la Rivoluzione Industriale è iniziato un periodo di sviluppo che ha permesso di migliorare le condizioni di vita anche agli strati più poveri della popolazione (pensiamo ai progressi nella medicina, che hanno allungato la vita media delle persone o alla fabbricazione di prodotti che rendono la vita più piacevole e comoda), tuttavia questo maggiore benessere ha avuto anche effetti negativi sull'ambiente e solo a partire dagli anni Sessanta l'uomo ha cominciato a preoccuparsi seriamente del fatto che la sua sopravvivenza dipende dal trovare un equilibrio tra le esigenze delle persone e quelle dell'ambiente in cui si vive; in questo consiste il problema ecologico e la relativa attenzione all'**ecologia** (nome derivato da due parole greche: oikos = casa e logos = discorso).*

*L'ecologia, infatti, è la scienza che studia i rapporti tra gli organismi viventi e l'ambiente in cui questi vivono. Il primo compito dell'ecologia consiste nell'insegnare che il paesaggio rappresenta un'eredità da custodire, perché esso non è un bene di nostra proprietà di cui abusare a piacimento. Questo non significa che solo il paesaggio **naturale** possa essere preservato; al contrario, l'ambiente si mantiene in vita meglio nei paesaggi **umanizzati** grazie alla presenza dell'uomo e alle sue attività tradizionali. Infatti il paesaggio non è qualcosa di morto, ma vive insieme all'uomo; tuttavia, l'uomo deve rispettare regole precise e chiare. L'ecologia si propone, appunto, di creare un nuovo rapporto fra l'uomo e la natura, un rapporto armonioso all'interno del quale l'attività creativa dell'uomo abbia riguardo per le esigenze di sopravvivenza e di sviluppo del paesaggio, ricordando che la tutela ambientale è una condizione essenziale per la sopravvivenza di tutti i viventi.*

[Torna al paragrafo 6.6.6.1](#)

N. 7

A questo punto individua tre obiettivi didattici diversi corrispondenti a tre diversi livelli di comprensione e prepara una prova di verifica per ciascuno di essi basandoti sulle indicazioni da noi fornite ma soprattutto sulla tua esperienza personale.

[Torna al paragrafo 6.6.6.1](#)

N. 8

Considera il primo testo analizzato (quello sui parassiti) e su esso compi le seguenti operazioni:

- enuclea i dati contenuti nel testo e con essi costruisci una scaletta o una mappa concettuale;
- seleziona e riorganizza le informazioni secondo questo nuovo taglio: i rapporti svantaggiosi tra le specie nel quadro dell'equilibrio ambientale;
- pensa a un contesto didattico diverso (anche nell'ambito di un lavoro interdisciplinare) in cui alcune delle informazioni apprese potrebbero essere riutilizzate.

[Torna al paragrafo 6.6.6.2](#)

6.7. SEMPLIFICAZIONE DEI TESTI

6.7.1. INTRODUZIONE

6.7.1.1. Qualche consiglio

Le attività descritte nel capitolo 6.6. presuppongono in tutti gli allievi un grado di padronanza dell'italiano abbastanza alto e non sempre sono sufficienti a rendere il testo accessibile anche ai bambini stranieri e ai bambini italiani con difficoltà di apprendimento. In questo caso, allora, è necessario ricorrere alla riscrittura semplificata del testo stesso (vedi [6.6.1.1](#) per le precisazioni terminologiche).

La prima raccomandazione, come già si accennava ([6.5.6.3.](#)) è pensare e realizzare la semplificazione come un processo dinamico e graduale, di volta in volta calibrato sui progressi degli allievi e tale che questi progressi siano promossi e stimolati.

Inoltre il testo semplificato non dovrebbe mai essere proposto da solo ma sempre insieme al testo originale (un po' come il testo a fronte nelle traduzioni) la comprensione delle quali rappresenta l'obiettivo ultimo del percorso. Questo permetterà ai bambini stessi di gestire il processo di lettura, di decidere di volta in volta se attingere al testo semplificato o a quello originario o se attuare un confronto fra i due.

6.7.1.2. Problemi pratici

Un'obiezione di ordine pratico che potrebbe essere mossa all'attività di semplificazione dei testi è che essa comporta per l'insegnante un lavoro di preparazione che andrebbe ad aggiungersi al già pesante carico ordinario. In effetti riscrivere un testo in forma facilitata è un'attività difficile e faticosa che richiede anche un periodo di formazione, ma è anche un lavoro utilissimo per lo stesso insegnante, che ha la possibilità, attraverso una pratica costante, di acquisire una consapevolezza più profonda dei meccanismi di funzionamento della lingua al fine di usarla in maniera più flessibile.

6.7.1.3. Non usare testi già semplificati

È poco consigliabile, inoltre, utilizzare testi semplificati già redatti perché si accetterebbe un livello di semplificazione standardizzato e non calibrato sulle reali esigenze degli allievi. Come abbiamo visto, riuscire a individuare i fattori che ostacolano l'efficacia comunicativa di un testo è molto difficile perché nella maggior parte dei casi si tratta di piccoli vuoti o slittamenti concettuali che un lettore esperto recupera con micro-inferenze o micro-ragionamenti inconsci. L'unico modo, da parte dell'insegnante, per imparare a individuare i nodi problematici della comunicazione è avviare un paziente lavoro di auto-osservazione nella lettura (vedi [6.6.2.](#)), di preparazione di testi e di verifica della loro comprensione da parte degli allievi. Un lavoro tanto più utile quanto più sarà condotto in maniera interattiva e partecipata anche dagli allievi. Per questi ultimi potrebbe essere un'occasione per acquisire una forma di competenza meta-cognitiva: *capire di non capire*.

6.7.1.4. Laboratori di semplificazione

Per allargare ulteriormente le basi dell'interazione su questo fronte e per moltiplicare i benefici dell'attività di semplificazione dei testi consigliamo di realizzare laboratori in cui siano gli stessi bambini italiani a facilitare la comprensione dei testi da parte dei loro compagni stranieri. Gli stessi bambini italiani potrebbero compiere delle riscritture semplificate dei brani del libro di testo esercizio, in gran parte coincidenti con il tradizionale compito del riassunto "con parole tue". Attraverso un'attività di questo tipo essi acquisirebbero a loro volta consapevolezza del proprio processo di comprensione, oltre che padronanza delle strutture della propria lingua e precoci competenze di "scrittura controllata". In tal modo uno dei tanti lavori sul testo a cui gli studenti sono sottoposti diverrebbe funzionale a uno scopo pratico, cosa di importanza fondamentale per accrescere la motivazione negli allievi.

Da queste considerazioni appare chiaro come i bambini stranieri, anche con i problemi che pongono, costituiscano in effetti una grande risorsa. Perché:

- l'urgenza del loro problema linguistico è l'occasione per affrontare problemi già esistenti ed estendere i vantaggi della semplificazione anche a bambini svantaggiati per motivi socio-culturali o cognitivi;
- gli insegnanti hanno l'occasione di compiere un lavoro molto utile di riflessione sulla lingua che usano;
- è un'occasione anche per gli altri bambini, italiani e non svantaggiati, per impadronirsi dei meccanismi della lingua e per acquisire dimestichezza con il difficile compito di trasformare un testo.

6.7.2. REGOLE E FASI OPERATIVE

6.7.2.1. In generale

La prima regola per scrivere in modo chiaro è pensare in modo chiaro. Di conseguenza prima di semplificare un testo bisogna essere sicuri di averlo capito. È per questo che la fase di riscrittura deve essere preceduta da un attento lavoro di analisi e comprensione del testo di partenza che permetta di padroneggiarne il contenuto al di là della forma.

Come si accennava nel quarto capitolo (vedi [6.4.1.](#)) parlato e scritto hanno pregi e difetti complementari. Se, infatti, il sostegno della scrittura può servire a rendere più comprensibile un'esposizione orale ([6.4.6.2.](#)), un testo scritto semplificato sfrutta alcune caratteristiche proprie del parlato che contribuiscono a migliorarne l'efficacia comunicativa: ridondanza, sintassi semplice, prevalenza di parole comuni, informazione scandita in unità più piccole. Vediamo ora nell'ordine gli accorgimenti che si possono seguire ai vari livelli per aumentare la comprensibilità di un testo.

6.7.2.2. Paratesto

Nel guidare il percorso di lettura, è molto importante l'impaginazione e l'aspetto grafico del testo:

- a. la DIVISIONE IN PARAGRAFI e sottoparagrafi serve a rendere immediatamente visibile la struttura concettuale del testo. Essa deve essere funzionale al susseguirsi dei concetti e rispecchiarne anche la gerarchia;
- b. i TITOLI hanno un ruolo molto importante perché permettono un'anticipazione sul contenuto del testo e ne guidano, quindi, l'interpretazione. Stiamo parlando di titoli concepiti in maniera del tutto diversa rispetto a quanto accade nei giornali. I titoli giornalistici sono per lo più costituiti da espressioni ambigue e giochi di parole, servono a sollecitare la curiosità del lettore e a volte hanno poco a che fare con il reale contenuto del brano. Nel nostro caso, invece, il titolo consisterà in una proposizione completa di soggetto, verbo e complemento (sono quindi da evitare le frasi nominali) e, quanto al contenuto, dovranno sintetizzare l'argomento principale del testo;
- c. sarà bene accompagnare un testo con un piccolo GLOSSARIO che spieghi le parole nuove e in particolare i termini tecnici;
- d. accompagnare, se possibile, il testo con IMMAGINI che servano da rinforzo alla comprensione. Le immagini hanno lo stesso ruolo della gestualità nel parlato e come quella devono essere scelte in maniera esplicitamente mirata ad aiutare la comprensione. Mentre in un testo normale le immagini possono servire da semplice diversivo, in un testo semplificato devono costituire riferimenti specifici e non evocare il testo in maniera generica o addirittura fuorviante;
- e. mettere in evidenza le NOZIONI-CHIAVE anche graficamente per esempio tramite il grassetto.

6.7.2.3. Struttura logico-concettuale

La fase di lettura e riletura del testo andrà di pari passo con l'individuazione dei nuclei concettuali che saranno riscritti nello stesso ordine in cui appaiono. A questo punto si dovranno seguire alcune operazioni:

- verificare che esista una connessione logica fra ogni concetto e quello che lo segue; in caso contrario chiedersi quali sono le informazioni che l'autore sta dando per scontate e integrarle;
- sforzarsi di evidenziare tutte quelle affermazioni che si basano su assunti impliciti di natura culturale, dal momento che i testi su cui si lavora sono destinati anche a bambini stranieri. Questi assunti dovranno essere esplicitati e integrati nella scaletta. Per evitare di interrompere la linearità del testo, queste informazioni potranno essere poste in nota o fornite in apposite schede integrative;
- eliminare le parti superflue. Come abbiamo visto (6.5.2.), quella della brevità è una delle norme fondamentali e si applica a tutte le unità linguistiche: la parola, la frase, il testo stesso. Inoltre la semplificazione che qui trattiamo si spinge fino a livelli molto avanzati e richiede un intervento anche sui contenuti;
- riordinare gli argomenti seguendo un criterio logico chiaro, per esempio procedendo dal generale al particolare, dalle informazioni principali a quelle secondarie o, nel caso di un testo narrativo, rispettando l'ordine cronologico.

Realizzata la scaletta delle informazioni che vogliamo inserire nel testo, si tratterà di riscriverle seguendo gli accorgimenti di ordine lessicale e sintattico che presentiamo di seguito.

ATTIVITÀ N. 1

6.7.2.4. Lessico

- a parità di significato e di frequenza d'uso preferire le parole più BREVI;
- preferire parole di USO COMUNE: *comprare* anziché *acquistare*, *perdere* anziché *smarrire*; *arrivare* anziché *giungere* (vedi il Vocabolario di base della lingua italiana in 6.5.2.3.);
- preferire parole CONCRETE; per esempio sostituire ai sostantivi astratti i verbi corrispondenti (il *passaggio* del sangue dal cuore ai polmoni → quando il sangue *passa* ...; dopo cinque anni dall'*elezione* del nuovo rappresentante → dopo cinque anni che *avevano eletto* il nuovo rappresentante);
- preferire VERBI SEMPLICI (se sono di uso comune) al posto di locuzioni verbali costituite da un verbo dal significato generico seguito da un sostantivo astratto: *leggere* anziché *procedere alla lettura*; *finire* anziché *portare a compimento*; *analizzare* anziché *effettuare l'analisi*; *informare* anziché *portare a conoscenza*; *creare* anziché *porre in essere*. Tali espressioni sono esempi di quei tecnicismi collaterali di cui abbiamo parlato in 6.2.2.6. e hanno come unica finalità quella di elevare il livello stilistico del testo;
- viceversa sostituire verbi denominali (che derivano da un nome) o deaggettivali (che derivano da un aggettivo) di uso ristretto o di nuova formazione con PERIFRASI VERBALI (verbo generico più complemento): *fare una relazione* anziché *relazionare*;

- sostituire i TERMINI TECNICI con parole di uso comune se la sostituzione non comporta una imprecisione, un traslazione o una riduzione semantica (*medicina* invece di *farmaco*; *pelle* invece di *epidermide*, *occhio* invece di *bulbo oculare*); viceversa se l'uso dei termini tecnici è funzionale agli scopi della lezione essi dovranno essere spiegati o nel corso del testo o, meglio ancora, in un glossario posto alla fine;
- evitare l'uso del LINGUAGGIO FIGURATO, in particolare di [metonimie](#) e metafore, e in generale di tutti i procedimenti che comportano un'attribuzione indiretta di significato.

[ATTIVITÀ N. 2](#)

6.7.2.5. Morfologia e sintassi

Riguardo alla scelta di modi e tempi verbali si utilizzerà il sistema verbale semplificato che caratterizza "[l'italiano dell'uso medio](#)" e in particolare:

- il PASSATO REMOTO sarà sostituito con il passato prossimo o, in testi narrativi, con il presente storico;
- al posto del FUTURO si userà il presente accompagnato da una determinazione di tempo che ne chiarisca la funzione;
- l'INDICATIVO viene sovra-esteso anche ai casi in cui l'italiano formale raccomanda (ma non impone) il congiuntivo: *non sono se siano venuti* → *non so se sono venuti, nel caso in cui venissero* → *nel caso in cui vengono*. Nel caso di testi semplificati l'uso del congiuntivo può essere ridotto anche applicando alcuni accorgimenti quali una scelta oculata dei connettivi (vedi sotto);
- il GERUNDIO e il PARTICIPIO saranno sostituiti con forme verbali esplicite. La forma implicita infatti rende opachi sia l'agente dell'azione che il valore (causale, temporale, concessivo) della proposizione: *ARRIVATO a casa mio padre mi ha rimproverato* → *quando/nonostante son/è arrivato a casa mio padre mi ha rimproverato*.

Quanto all'organizzazione sintattica si raccomanda di:

- usare FRASI BREVI cioè di 20-25 parole massimo;
- preferire la COORDINAZIONE e la giustapposizione delle frasi (separandole cioè semplicemente con la punteggiatura) alla costruzione ipotattica e comunque evitare periodi complessi; nel caso sia indispensabile usare la subordinazione preferire congiunzioni di uso comune e che reggono l'indicativo a congiunzioni che reggono il congiuntivo (se al posto di *qualora*):
 - è stata presentata addirittura una proposta per la parità uomo-donna anche nell'uso della lingua, sostituendo le forme maschili con forme femminili che non sminuiscano il ruolo della donna nella società, ma il problema che sembrava non potesse essere risolto tanto facilmente da un punto di vista linguistico, ha avuto una risposta da fonte assai autorevole, cioè dalle ultime edizioni del dizionario Zingarelli. [AA.VV., *Passa parola. Manuale di lingua italiana*, Loffredo Editore, 2000];
- se non è sempre possibile evitare le subordinate è invece indispensabile evitare gli INCISI, le frasi incassate, le parentesi e tutte le forme che sospendono la linearità del testo e che allontanano l'uno dall'altro i costituenti principali della frase (soggetto, predicato, complemento):
 - Milano è la città del sogno, spesso infranto, nel passato (più di due milioni di immigrati dal centro sud) e oggi (immigrazione di extracomunitari) hanno cercato e cercano un posto di lavoro.*[AA.VV., *Georeporter. Obiettivo Italia, Atlas*, 1996];
- preferire FRASI AFFERMATIVE a quelle negative; evitare in particolare il PROCEDIMENTO LITOTICO (cioè affermare qualcosa negando il suo contrario) che costituisce un'inutile e fastidiosa contorsione concettuale (*non è impossibile* → *è possibile*; *non si può non ammettere* → *si deve ammettere*);
- preferire la FORMA ATTIVA. La forma passiva è più complessa e permette l'oscuramento dell'agente dell'azione. Inoltre è una forma poco usata nel parlato;
- preferire le FORME PERSONALI a quelle impersonali sempre per ragioni di esplicitezza;
- usare di preferenza l'ordine SVO: soggetto-verbo-complemento.

[ATTIVITÀ N 3](#)

6.7.2.6. Organizzazione testuale

a. Distribuzione del carico informativo

Il carico informativo va distribuito in modo da far coincidere una frase con una micro-unità concettuale ed evitare di accumulare più informazioni nella stessa proposizione anche se sono strettamente connesse (per esempio da un nesso di causa-effetto o di implicazione). Si tratta di andare contro una delle abitudini stilistiche più radicate dello scritto cioè la tendenza all'ipotassi, che serve ad evitare un'eccessiva frammentazione del discorso.

b. Ripetizioni

Assicurare la coesione del testo tramite la ripetizione della stessa parola piuttosto che utilizzando dei sostituenti (6.4.5.2.-a). L'abitudine, nello scritto, di non ripetere la stessa parola a breve distanza risponde a esigenze di ordine meramente stilistico mentre se si vuole aumentare l'efficacia comunicativa lo stesso referente si indicherà sempre con lo stesso nome. Questo che rappresentano un tabù nello stile tradizionale dello scritto diventa una norma nella scrittura semplificata.

c. Connettivi

Quanto ai connettivi essi hanno un'importanza fondamentale nel rendere espliciti i rapporti logici fra i concetti e il pericolo per la comprensione di un loro uso distorto o inefficace (vedi anche 6.1.2.3.-f). Raccomandiamo quindi di:

- usare i connettivi in maniera oculata verificando attentamente che fra le due proposizioni esista di fatto la relazione logica espressa dal connettivo scelto;
- evitare connettivi ambigui (*ovvero* in alcuni casi specifica in altri disgiunge; *perché* può introdurre sia la causa che il fine);
- sostituire i connettivi più complessi e meno noti con quelli di largo uso anche nel parlato; questi ultimi corrispondono peraltro alle preposizioni semplici che vanno sempre preferite alle locuzioni preposizionali (*al fine di* → *per*; *in compagnia di* → *con*; *all'interno di* → *in*);
- preferire i connettivi che reggono l'indicativo o l'infinito a quelli che reggono il congiuntivo (*benché* → *anche se*; *nel caso in cui* → *se*; *affinché* → *per*).

e. Discorso riportato

Nel caso in cui, in testi narrativi, bisognasse riportare le parole di un altro, preferire il discorso diretto a quello indiretto. Quest'ultimo richiede l'uso del congiuntivo e di forme verbali complesse per esprimere tutti i rapporti temporali (per esempio l'uso del condizionale passato per esprimere il futuro del passato).

[ATTIVITÀ N. 4](#)

6.7.2.7. Analizziamo alcuni esempi

In conclusione analizziamo insieme alcuni esempi per chiarire meglio quanto esposto nei paragrafi precedenti.

a.

Compiuta la scelta di emigrare, avendo trovato un lavoro, partì immediatamente.

Riscrittura:

Alla fine sceglie di emigrare. Parte subito perché ha trovato un lavoro.

Osservazioni:

- nel testo originale c'è un unico periodo contenente una proposizione principale e due subordinate per di più con verbi in forma implicita (*compiuta, avendo trovato*), che nella riscrittura sono stati resi in forma esplicita; nel testo semplificato troviamo invece due periodi. Il primo è costituito dalla sola principale, nel secondo troviamo una principale e una secondaria con il verbo alla forma esplicita. L'esplicitazione delle forme verbali ha reso inoltre necessaria la presenza dei connettivi *alla fine* e *perché*, che chiariscono i rapporti logici fra le proposizioni;
- l'espressione *compiere una scelta* non è di facile accesso e costituisce una locuzione verbale facilmente sostituibile con il verbo semplice *scegliere*;
- il passato remoto *partì* può essere sostituito con il presente storico;
- l'avverbio *immediatamente* viene sostituito da *subito*, più breve e più comune.

b.

Nel 2003, per porre fine alla dittatura di Saddam Hussein, fu invaso l'Iraq.

Riscrittura:

Nel 2003 gli americani hanno invaso l'Iraq. In questo modo hanno abbattuto la dittatura di Saddam Hussein

Osservazioni:

- nella forma originaria troviamo un unico periodo composto da una proposizione principale e da una secondaria di tipo finale, che costituisce un inciso alla reggente. La prima operazione da compiere è eliminare l'inciso, perché spezza la linearità del discorso e perché il suo contenuto, che esprime la motivazione per cui si decide di invadere l'Iraq, è un'informazione importante, e pertanto va messa in evidenza. Nella versione semplificata le due proposizioni si trovano giustapposte. Il rapporto fra esse non è espresso grammaticalmente (per + infinito) ma è affidato al connettivo *in questo modo* che costituisce un procedimento più esplicito.
- il passato remoto è sostituito dal passato prossimo;
- alla forma passiva viene sostituita quella attiva con l'esplicitazione dell'agente dell'azione (gli americani) e con la sostituzione del passato remoto con il passato prossimo;
- l'incidentale finale implicita *per porre fine* è divenuta una proposizione indipendente;
- il verbo composto *porre fine* è stato sostituito con un verbo semplice (*abbattere*).

- c. *La costanza della temperatura corporea è resa possibile dall'opera instancabile di appositi centri nervosi che si trovano nel cervello.* [Da *Introduzione alle scienze sperimentali*, libro di scienze per la prima media, Le Monnier 1989]

Riscrittura

La temperatura del corpo resta sempre la stessa grazie ad alcuni centri nervosi che si trovano nel cervello.

Osservazioni:

- il termine astratto *costanza* è sostituito da una proposizione con un verbo concreto;
- la costruzione passiva è sostituita dal costrutto *grazie a* che è più trasparente;
- nell'espressione *l'opera dei centri nervosi* è eliminato il termine astratto *opera* che non porta nessuna informazione utile (dire che qualcosa è realizzata dall'opera di qualcuno è uguale a dire che è realizzata da qualcuno);
- gli aggettivi *instancabile* e *appositi* sono eliminati senza difficoltà perché costituiscono accorgimenti stilistici e non contribuiscono al senso della frase.

- d.

I VASI SANGUIGNI E LA CIRCOLAZIONE

Il sangue circola in grossi vasi: le arterie e le vene.

Nelle arterie il sangue scorre dal cuore verso i tessuti, nelle vene invece scorre il sangue di ritorno cioè dalla periferia dell'organismo al cuore. Vi è una differenza sostanziale tra il sangue arterioso e quello venoso. Il primo è di color rosso vivo in quanto ricco di ossigeno che si trova legato all'emoglobina; il secondo è invece di color rosso scuro in quanto l'emoglobina si trova legata all'anidride carbonica. Nella circolazione polmonare la regola si inverte: il sangue che va ai polmoni, pur essendo venoso scorre nelle arterie e quello che ritorna dai polmoni al cuore pur essendo arterioso scorre nelle vene. [Vantaggio, Febbraro, *Uno, due, tre... le scienze*, testo di scienze per la scuola media, vol. II, Signorelli Editore, 1997]

Riscrittura

IL SANGUE PORTA L'OSSIGENO DAL CUORE A TUTTE LE PARTI DEL CORPO

*Il sangue circola per tutto il corpo umano dentro piccoli tubi chiamati **vasi sanguigni**. I vasi si dividono in due gruppi: le **arterie** e le **vene**. Le arterie portano il sangue dal cuore verso tutte le parti del corpo umano (i diversi tessuti). Le vene, invece, portano il sangue indietro dalle diverse parti del corpo al cuore. Il sangue delle arterie è di colore rosso vivo perché è ricco di **ossigeno**. Il sangue delle vene è di colore rosso scuro perché è ricco di **anidride carbonica**. Sia l'ossigeno che l'**anidride carbonica** si legano a una sostanza chiamata **emoglobina** che si trova nel sangue. Esiste poi un'altra circolazione chiamata piccola circolazione che porta il sangue dal cuore ai polmoni e viceversa. Nella piccola circolazione il sangue che porta **anidride carbonica** circola nelle arterie. Invece nelle vene circola il sangue ricco di ossigeno. Le arterie portano il sangue dal cuore ai polmoni. Le vene portano il sangue dai polmoni al cuore.*

Circolare: andare da un punto a un altro, muoversi, spostarsi. Spesso questo verbo si usa per le macchine che si muovono per le strade.

Circolazione: questa parola viene da circolare e in questo caso è il movimento che fa il sangue quando si sposta dentro le arterie e le vene.

Osservazioni:

- *Vasi*, iperonimo di arterie e vene, è un termine difficile che deve essere spiegato o anche omesso.
- è meglio evitare di usare nomi diversi per indicare lo stesso concetto: *scorre/circola, tessuti/organismo*.
- *Il primo è di color rosso vivo in quanto ricco di ossigeno che si trova legato all'emoglobina:* le due subordinate contengono due informazioni fondamentali che è meglio fornire separatamente

- e.

*I laghi sono bacini chiusi, che ricevono acqua da un fiume (**immissario**), da sorgenti o da acque piovane. Le acque sovrabbondanti escono formando un fiume (**emissario**).*

Scopriamo quanti tipi di laghi vi sono, a seconda della diversa origine:

- **i laghi alpini** nascono dalle acque di fusione di alcuni nevai e si trovano dunque a una certa altezza, verso i 2000 m e oltre; hanno piccole dimensioni;
- **i laghi prealpini** sono stati originati, come abbiamo detto, dalle lingue di antichi ghiacciai, perciò sono profondi e hanno forma allungata; fra loro vi sono i più grandi laghi italiani: il lago Maggiore o Verbano (212 Km²) e il lago di Como o Lario (146 Km², profondo fino a 410 m). [F. Cassone, D. Volpi, M. Ramponi, F. Dobrowolny (1996), *L'Argonauta. Geografia per la scuola media*, Napoli, Lattes].

Riscrittura:

I laghi sono **bacini** chiusi pieni d'acqua. I bacini sono grandi buche del terreno. Queste buche possono essere naturali, ma anche gli uomini possono costruire i bacini e allora abbiamo i bacini **artificiali**. I laghi ricevono l'acqua da un fiume **immissario**, ma anche da una sorgente o dalla pioggia. Un immissario è un

fiume che finisce in un lago. L'acqua in più esce dal lago e forma un fiume **emissario**. Un emissario è un fiume che esce da un lago.

Esistono vari tipi di laghi. Ogni tipo di lago ha un'origine diversa.

Ci sono i laghi alpini. I laghi alpini nascono dall'acqua che si scioglie dai **nevai**. Un nevaio è la parte più superficiale di un **ghiacciaio**. Un ghiacciaio è un posto che si trova nella parte più alta delle montagne, dove si conserva la neve caduta in inverno. Nel ghiacciaio la neve per il freddo gela e diventa dura. Quindi i laghi alpini si trovano sulle montagne a una grande altezza, oltre i 2000 m. I laghi alpini sono piccoli.

Poi ci sono i laghi **prealpini**. I laghi prealpini nascono dalle **lingue** dei ghiacciai più antichi. La lingua di un ghiacciaio è la parte più bassa del ghiacciaio. Quando la temperatura aumenta, questa lingua si scioglie e si forma un lago. Per questo motivo i laghi prealpini sono molto profondi e hanno una forma allungata simile a quella di una lingua. I laghi italiani più grandi sono laghi prealpini: Il *lago di Garda*, che è grande 370 Km²; il *lago Maggiore*, che è grande 212 Km² e il *lago di Como*, che è grande 146 Km² ed è profondo 410 m.

Osservazioni:

LESSICO. Il testo presenta alcuni tecnicismi specifici (bacini, immissario, emissario, nevai, lingue di ghiacciai), il cui significato non viene chiaramente spiegato, o, nel caso di immissario ed emissario, viene fatto all'interno di unità informative già 'sature', nelle quali cioè si trovano già altre informazioni essenziali. È, inoltre, presente un tecnicismo collaterale (la locuzione acqua di fusione) che potrebbe benissimo sostituito con un'espressione tratta dalla lingua comune. Da segnalare, infine, un participio presente con valore aggettivale (sovrrabbondanti) che non fa parte del Vocabolario di Base della Lingua Italiana.

SINTASSI. L'ultimo periodo è costruito con un verbo al passivo (sono stati originati) che può essere tranquillamente volto alla forma attiva.

TESTUALITÀ. Correttamente gli autori danno nel primo blocco informativo (I capoverso) la definizione di lago, che costituisce l'informazione principale. Tuttavia, il capoverso risulta dal punto di vista informativo eccessivamente denso. In poco meno di due righe (divise in due periodi costituiti ciascuno da due proposizioni principali e una subordinata, esplicita nel primo caso, implicita nel secondo) vengono fornite, oltre a quella principale, altre due informazioni, o meglio vengono introdotti due concetti (quelli di immissario ed emissario) la cui spiegazione viene rimandata al glossario che si trova alla fine del volume. Il quarto capoverso è quello più problematico. Vi si trova, infatti, un richiamo contestuale errato (come abbiamo già detto), in quanto i concetti di ghiacciaio e di lingua di un ghiacciaio vengono introdotti soltanto nel paragrafo successivo.

INFORMATIVITÀ. Il testo da noi riformulato ha lo stesso contenuto informativo del testo di partenza, ciò che cambia è la densità informativa. Abbiamo, cioè, fatto in modo che ogni frase contenesse una sola unità informativa. Inoltre, non ci siamo limitati soltanto a mantenere i contenuti originari, ma li abbiamo anche integrati con le informazioni che il testo (anche erroneamente) presupponeva. Di conseguenza la riscrittura è decisamente più lunga dell'originale.

Infine, abbiamo reso il testo il più ridondante possibile sul piano informativo, ricorrendo alla ripetizione quale principale meccanismo coesivo.

[ATTIVITÀ N. 5](#)

[ATTIVITÀ N. 6](#)

Attività cap. 7

N. 1

Leggi con attenzione il seguente testo (tratto da *Tu, cittadino oggi*, di Ancora, Aveta, Palmieri, Loffredo Editore 1999) e estrai da esso la scaletta delle informazioni, come già ti sei esercitato a fare nel capitolo precedente. A questo punto scegli quali sono i contenuti principali che devono essere mantenuti, quali quelli superflui e quali quelli da integrare per rendere comprensibili i passaggi logici. Costruisci dunque una nuova scaletta ordinando le informazioni nella maniera che ritieni più opportuna al fine di rendere il testo più accessibile.

Gli alunni svantaggiati

Frequentare la scuola è importante; a volte, è vero, è alquanto faticoso per voi ragazzi, a volte anche noioso o eccessivamente impegnativo, soprattutto se pensate al tempo che sottraete ai giochi o allo sport, ma, se vi soffermate a riflettere un po' su quanto letto precedentemente, vi renderete conto che hanno ragione loro, i "grandi", quando dicono che, se studiate, è principalmente per il vostro bene e il vostro avvenire.

Alcuni ragazzi, però, meno fortunati dal momento che vivono in un ambiente sociale disagiato perché meno motivato dal punto di vista culturale o meno stabile dal punto di vista economico, non riescono a portare a compimento gli studi e spesso abbandonano la scuola, anche nella fascia dell'obbligo. Ciò accade per vari motivi: alcuni, specie nelle zone più svantaggiate del nostro paese, disertano le lezioni per motivi economici, dovendo contribuire a sostenere in qualche modo il bilancio familiare; essi entrano, perciò, anche se in modo irregolare (perché non potrebbero lavorare i ragazzi di età inferiore ai 14 anni) nel mondo del lavoro, e, sfruttati da datori poco coscienti, vengono "impiegati" in modo saltuario e

oltretutto sono scarsamente retribuiti, ma in qualche modo riescono così ad aiutare la propria famiglia a sbarcare il lunario. Altre volte, poi, il discorso si fa più complesso e i ragazzini, per lo più anche questi di modesta estrazione sociale, vengono sottratti alla scuola e sfruttati dalla criminalità organizzata per compiere reati.

E ancora può accadere che proprio gli alunni che incontrano maggiori difficoltà nello studio, anche a causa della loro estrazione sociale (magari parlano esclusivamente in dialetto il che richiede un doppio “sforzo” per seguire il programma di studio), al primo insuccesso scolastico si sentano demotivati a continuare e trascurino di completare la loro istruzione, compromettendo ulteriormente il loro futuro, senza sfruttare le opportunità di “riscatto” che potrebbero venire loro da una maggiore istruzione. Fra quanti abbandonano gli studi anche molti ragazzi immigrati da altri paesi d'Europa, specie dell'Europa dell'Est, o provenienti dai Paesi del Terzo Mondo che trovano difficoltà di inserimento non solo a causa della lingua ma anche a causa di usi, cultura, religioni e tradizioni diverse da quelle del paese che li ospita.

La scuola, però, ha il dovere di porsi queste problematiche e di abbattere le disuguaglianze che per vari motivi possono sussistere o crearsi fra gli alunni, favorendo in ogni modo l'integrazione dei ragazzi “svantaggiati”. In che modo? Bisognerebbe, magari, prolungare la permanenza di questi studenti nelle strutture scolastiche, garantendo delle serie attività di recupero e utilizzando degli insegnanti con particolari funzioni, il cui compito dovrebbe consistere proprio nell'aiutare questi alunni in difficoltà e che affiancherebbero con il loro “appoggio” i docenti della classe in cui studia il ragazzo svantaggiato. Qualcosa di simile già avviene per gli alunni portatori di handicap che vengono regolarmente inseriti nelle classi, al cui fianco vengono comunque impegnati insegnanti “di sostegno” per aiutarli a svolgere i compiti più gravosi, anche se è possibile scegliere un programma di lavoro differenziato per loro.

L'inserimento dei ragazzi in qualche modo “svantaggiati” è comunque di fondamentale importanza non solo per loro stessi, perché li abitua a non considerarsi “diversi” ma uguali agli altri, anche se in qualche caso un po' meno fortunati, ma è valido soprattutto per quanti non vivono situazioni di disagio, economico o ambientale o di altro tipo, perché finalmente possono entrare veramente in contatto con la realtà che li circonda, che non è sempre dorata e ovattata come talvolta un ambiente familiare iperprotettivo li porta a credere.

[Torna al paragrafo 6.7.2.3](#)

N.2

In base a quanto detto nel paragrafo 6.7.2.4. individua i problemi di ordine lessicale presenti nei seguenti testi tratti da manuali di scuola elementare e media di diverse discipline. Sostituisci parole o espressioni difficili:

- a. *Dopo numerosi tentativi nel 1323 la Svezia riuscì ad assoggettare la Finlandia (II media)*
- b. *Milioni e milioni di anni fa, al posto dell'Italia c'era il mare! Successivamente, a causa delle forti spinte provenienti dall'interno della Terra, dal mare emersero le cime più alte delle Alpi, degli Appennini e della Sardegna (IV elementare)*
- c. *La crescita delle alghe è limitata agli stati poco profondi del mare (I media)*
- d. *Il sole è una stella cioè un corpo celeste che brilla di luce propria ed emana calore (III elementare)*
- e. *Il senato romano cessò di riunirsi verso la fine del VI secolo (I media)*
- f. *Poi i ghiacciai si sciolsero e il mare nuovamente coprì parte della Terra: per l'accumulo dell'enorme quantità di detriti che i fiumi e i ghiacciai portarono verso il mare, si formò una grande pianura (IV elementare)*

[Torna al paragrafo 6.7.2.4](#)

N. 3

In base a quanto detto nel paragrafo 6.7.2.5. individua i problemi di ordine morfologico e sintattico presenti nei seguenti testi e sostituisci le strutture complesse:

- a. *Devastata nel XVIII secolo dalle guerre tra Svezia e Russia per il controllo delle coste baltiche la Finlandia fu occupata nel 1809 dallo zar Alessandro (II media).*
- b. *I Longobardi, forse chiamati così per le lunghe barbe portate dagli uomini o forse per le micidiali alabarde di cui erano armati, stabilirono la capitale del regno a Pavia (IV elementare).*
- c. *Scrivi la formula diretta per il calcolo relativo alla misura del lato di un triangolo equilatero iscritto in una circonferenza noto il lato (I media).*

- d. *Infuriato per l'azione dei corsari e preoccupato per i rinforzi che Elisabetta inviava ai ribelli olandesi, Filippo II decise di invadere l'Inghilterra e di diventarne il legittimo re sposando la cugina di Elisabetta, la regina cattolica Maria Stuart che era stata cacciata dalla Scozia dai suoi sudditi protestanti (II media).*
- e. *Elisabetta ereditò solo debiti da suo padre e dai suoi fratelli che l'avevano preceduta sul trono e si accorse ben presto che le nuove terre non servivano a produrre nuova ricchezza. (II media)*
- f. *Scendendo verso terra, se la temperatura non è abbastanza bassa, i cristalli incominciano a fondersi e si uniscono fino a formare i fiocchi di neve. (I media)*

[Torna al paragrafo 6.7.2.5](#)

N. 4

Analizza in maniera più globale i testi che ti proponiamo e individua problemi di ordine testuale: distribuzione del carico informativo, l'uso dei connettivi, la scelta del titolo (se riportato), non trascurando di mettere in evidenza anche difficoltà di tipo lessicale e sintattico. Proponi una riscrittura semplificata del testo.

- a. *Si conoscono più di centomila specie di funghi che vanno dai più noti, i funghi a cappello, che spuntano qua e là nei boschi a forma di ombrello e che, come sai, possono essere molto buoni da mangiare, ma anche velenosi, alle muffe, funghi microscopici che si sviluppano soprattutto dove c'è umidità e fanno marcire frutta, verdura e altri alimenti, e ancora ai lieviti, organismi unicellulari responsabili di alcune fermentazioni quali quella che trasforma il mosto d'uva in vino o quella che fa lievitare la farina impastata per fare il pane [Flaccavento Romano, Romano, Dal perché alla legge, I media, Fabbri, 1996]*
- b. *Il Mar Glaciale Artico è il più curioso di tutti i mari che toccano l'Europa, perché malgrado sia grandissimo, tanto da poter essere paragonato a un oceano, non può essere percorso per gran parte della sua superficie con le navi, ma con le slitte o persino a piedi. È un mare che si sa che c'è, ma del quale si vedono solo i lembi più meridionali: il resto è ghiaccio, che d'estate si scioglie in parte nei suoi bordi, e spezzandosi dà origine agli iceberg. [G. Corbellini, C. Ruffinengo, Nuovo Vivere l'Europa, II media, Marinetti]*
- c. **Perché misurare gli angoli?**
Una scala a pioli appoggiata al muro deve formare col muro un angolo adatto, per poter sostenere il peso di una persona. In questo caso l'angolo può essere valutato ad occhio. Ma in mille altre circostanze è necessario misurare gli angoli. Nei mobili potrai riconoscere molti angoli che il falegname ha docuto misurare per costruire bene quei mobili. L'astronave che ricondusse gli astronauti sulla Terra dopo il viaggio sulla Luna rientrò nell'atmosfera seguendo un certo angolo rispetto alla Terra. E non ci dovevano essere errori, altrimenti o l'astronave si sarebbe disintegrata, o si sarebbe perduta nello spazio. [Sussidiario IV elementare]
- d. *Il nostro occhio funziona come una piccola macchina fotografica. Perché un oggetto possa essere visto è necessario che esso sia illuminato. Quando la luce arriva ai nostri occhi attraverso la pupilla giunge fino al cristallino. I raggi finiscono quindi sulla retina dove le immagini si formano capovolte. Le immagini capovolte giungono attraverso il nervo ottico al cervello che le raddrizza. Possiamo così vedere quello che ci circonda come è realmente. [Sussidiario IV elementare]*
- e. **Ridimensionato il modello del capitalismo "egualitario"**
L'economia svedese, la cui rapida industrializzazione è stata favorita dalla presenza di risorse naturali, si è basata per lungo tempo su una sorta di "capitalismo egualitario", in cui un sistema fiscale molto avanzato ha assicurato un buon riequilibrio dei redditi fra i cittadini. Alle imprese private è stata riservata la gestione dell'attività economica, mentre lo Stato si è impegnato essenzialmente nell'erogazione dei servizi pubblici (assistenza e previdenza). Negli ultimi anni le difficoltà economiche di tutto il mondo occidentale hanno in parte messo in crisi tale modello, a causa degli altissimi oneri che esso comportava a livello individuale: per garantire quel sistema avanzato di servizi, infatti, ogni cittadino svedese doveva versare allo stato oltre il 50% del proprio stipendio. Il ridimensionamento di tali oneri, è conseguentemente degli interventi statali, ha portato a un aumento della disoccupazione, dovuti soprattutto al venir meno di numerosi posti di lavoro nella pubblica amministrazione. [L'Europa verso il 2000, Garzanti, vol. II, 1995]

[Torna al paragrafo 6.7.2.6](#)

N. 5

M. Teresa Tiraboschi nel suo libro "La cornacchia ladra" propone un testo Ansa che parla di una cornacchia ladra (da cui il libro trae appunto il titolo) insieme a varie riscritture fatte da alcuni insegnanti. Di queste riportiamo due esempi. Vi chiediamo di confrontarle e analizzare difetti e pregi di ciascuno di esse immaginando di doverle proporre a allievi stranieri con una bassa competenza dell'italiano. Proponete infine una vostra riscrittura.

Testo ANSA

Cornacchia deruba veterinario poi restituisce bottino

Serravalle del Chienti (Macerata) – 7 aprile – Ruba la pensione (un milione e duecentomila lire) ad un'anziana donna, si rifugia sul tetto di una casa, poi, pentita, restituisce il bottino poco alla volta. Autrice dell'impresa che ha messo in subbuglio Serravalle del Chienti, nel maceratese, una grossa cornacchia di proprietà di un fornaio del luogo che la "ha adottata" per far giocare i suoi 7 figli. L'uccello che i paesani descrivono per le sue imprese come una specie di "Rambo", svola tutto il giorno per far ritorno a casa per le ore dei pasti. Stamane è entrato nell'appartamento di un veterinario, il dottor Mauro Emiliozzi, e dal ripiano di un comò ha "prelevato" una busta in plastica con la somma che la suocera aveva appena ritirato dall'ufficio postale. Sorpreso dalla rapinata, l'uccello è volato via con il bottino serrato nel becco, per fermarsi sul tetto di una casa dall'altro lato della strada. Incurante della ressa che si era creata e dall'arrivo dei carabinieri, la cornacchia ha quindi aperto la busta e con esasperante lentezza ha cominciato a far cadere dall'alto prima banconote da diecimila lire e, alla fine, un assegno di un milione. Restituito il maltolto, la cornacchia ha ripreso a svolazzare per il paese.

Prima riscrittura

La cornacchia dispettosa

In un paese, Serravalle sul Chienti, vive una grossa cornacchia, il suo padrone è un fornaio.

Di solito la cornacchia gioca con i sette figli del fornaio, ma si diverte molto anche a disturbare le persone che incontra mentre vola per le vie del paese.

Una mattina, entra nella casa del veterinario, il medico degli animali, e vede sopra un mobile una luccicante busta di plastica. Nella busta ci sono i soldi di un'anziana signora, parente del veterinario. La cornacchia afferra subito con il becco la busta e vola sul tetto di una casa vicina.

La signora vede la cornacchia volare via con i suoi soldi e inizia a urlare.

Arrivano i vicini e i carabinieri per vedere cosa è successo.

Tutta questa confusione non spaventa la cornacchia che apre con calma la busta e fa cadere tutti i soldi, uno alla volta. Subito dopo se ne va tranquilla a svolazzare per il paese.

Seconda riscrittura

Cornacchia ladra

Un fornaio aveva comprato una grossa cornacchia per far giocare i suoi sette figli.

L'uccello volava tutto il giorno sopra i tetti delle case del paese.

Una bella mattina entra in casa del dottore degli animali, il veterinario e vede, sopra un mobile, una busta.

Dentro alla busta ci sono i soldi di una vecchia signora che abita con il veterinario.

La vecchia signora si accorge del furto e arrabbiata fa volare l'uccello fuori dalla finestra. La cornacchia si ferma sul tetto della casa di fronte.

Gli abitanti delle case vicine sentono la signora urlare e vanno a vedere che cosa è successo.

Arrivano anche i carabinieri.

Tutti con il naso per aria guardano la cornacchia tranquilla sul tetto.

La cornacchia apre con il becco la busta e fa cadere molto lentamente, uno alla volta, tutti i soldi di carta.

Dopo aver svuotato la busta la cornacchia riprende a volare.

[Torna al paragrafo 6.7.2.7](#)

N. 6

In conclusione riprendiamo il testo dell'attività 1 da cui hai già tratto e riorganizzato la scaletta delle informazioni e completiamo l'intervento sul testo. Ti chiediamo cioè di riscriverlo in forma semplificata considerando tutti i fattori sviluppati nel corso del capitolo:

- dividi il testo in più parti, se lo ritieni necessario, dando a ciascuna un titolo;
- individua e sostituisci espressioni non accessibili a studenti stranieri;
- spezza i periodi troppo lunghi in proposizioni più piccole ognuna delle quali deve contenere una sola informazione;
- esplicita i connettivi usando quelli più diffusi;
- lavora su tempi e modi verbali;
- fai attenzione all'ordine dei costituenti della frase, ecc.

[Torna al paragrafo 6.7.2.7](#)

SCHEDE

0. L'ATLANTE LINGUISTICO DELLA SICILIA (ALS)

L'*Atlante Linguistico della Sicilia* (ALS) è un progetto in fase di avanzata realizzazione, condotto in collaborazione fra l'Università di Palermo e il Centro di studi filologici e linguistici siciliani sotto la direzione di Giovanni Ruffino.

L'Atlante è diviso in due sezioni. La prima (etnodialettale) si propone di raccogliere parlato dialettale relativamente agli aspetti più rilevanti della cultura materiale (tradizioni alimentari, giochi fanciulleschi, arti e mestieri, caccia e pesca, ecc.).

La seconda sezione (sociovariazionale) si propone, invece, di analizzare i rapporti fra lingua nazionale e parlate dialettali in Sicilia. A tal fine è stato somministrato un articolato questionario a un campione di circa 1200 persone. Le interviste, della durata media di tre ore, sono state effettuate in diversi centri dell'isola, fra grandi, medi e piccoli. Il campionamento è avvenuto prendendo come unità di base cinque tipologie familiari, ciascuna delle quali risponde a precise caratteristiche sociologiche e linguistiche dei suoi membri (età, prima lingua e livello di istruzione). Di ciascuna delle famiglie selezionate (cinque per ogni centro di indagine) sono state intervistate tre persone: il nonno, il genitore e il figlio.

Tutto il materiale sta confluendo in un grande data-base che contiene sia il sonoro sia i testi trascritti con modalità diverse (trascrizione ortografica, conversazionale, fonetica).

I testi utilizzati nel presente modulo si riferiscono a un particolare momento dell'intervista, nel quale è stato chiesto all'informatore di raccontare in italiano un episodio della propria vita (ricordi di infanzia, servizio militare, fidanzamento, ecc.).

Per approfondimenti si rimanda a G. Ruffino (1995) (a cura di), *Percorsi di geografia linguistica*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani;

M. D'Agostino e A. Pennisi (1997), *Per una sociolinguistica spaziale*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani.

1. IL LESSICO DI FREQUENZA DELL'ITALIANO PARLATO (LIP)

Il *Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato* (LIP) è un progetto (portato a termine negli anni fra il 1990 e il 1993 grazie alla collaborazione fra un gruppo di linguisti, coordinati da Tullio de Mauro, e la Fondazione IBM Italia) nato con lo scopo di costruire una lista di frequenza dell'italiano parlato, cioè una lista delle parole usate più frequentemente nella nostra lingua. La lista è stata estratta da un *corpus* di 469 testi di diversa lunghezza, contenenti complessivamente circa 490.000 parole. I testi sono stati raccolti in quattro città (Firenze, Milano, Napoli, Roma) e sono divisi in cinque grandi classi di discorso, a loro volte divise in numerose sottoclassi:

- a) conversazioni libere faccia a faccia
- b) conversazioni libere non faccia a faccia (conversazioni telefoniche e simili)
- c) conversazioni non libere faccia a faccia (dibattiti, assemblee, interrogazioni scolastiche, ecc.)
- d) scambi comunicativi unidirezionali realizzati in presenza del/i destinatario/i (lezioni, conferenze, comizi, omelie, ecc.)
- e) scambi comunicativi unidirezionali realizzati a distanza (trasmissioni televisive e radiofoniche)

Per approfondimenti si rinvia a T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli, M. Voghera (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etas.

Il *corpus* testuale del LIP è consultabile anche on-line all'indirizzo www.languageserver.uni-graz.at/badip

[Torna al paragrafo 6.1.4.1](#)

2. ROSARIO: UN CASO DI MADRELINGUA NEGATA

Rosario, un bambino di 6 anni nato in Italia da genitori cingalesi, rappresenta in tal senso un caso estremo. Il suo semilinguismo, infatti, ha origine già in seno alla famiglia dove i genitori, preoccupati che loro figlio imparasse precocemente l'italiano, usano con lui una lingua italiana appena conosciuta. La veridicità della risposta del bambino alla prima domanda riportata, per quanto possa lasciare perplessi, trova conferma nelle affermazioni fatte dai genitori stessi agli insegnanti.

| | |
|---|---|
| R: e tu quando sei a casa parli sempre in italiano con la mamma? I: sì. R: e anche con papà? I: sì e quel signore bollo. R: quel signore? I: <bisbiglia> R: cosa vuoi dire? quale signore? I: quello bianco! // queo rosa! quello co capelli gialli. R: e chi è? I: non lo so, non o ricordo. R: e dove l'hai visto questo signore? I: e:: mia madre a casa! | R: é con tua madre a casa? I: sì. R: e che fa? I: tutti marroni, tutti qua:: rosa:: quello mia amica domme mia casa. R: dorme a casa tua? I: è quella palemo! R: é palermitano. I: sua madre é andato di erio. é da sola co suo amico. R: ah ho capito. I: e suo pade, suo figlio, piccolino, poi::: e lui é da sola con me. |
|---|---|

Se il semilinguismo è causato dall'abbandono troppo precoce della madrelingua si può affermare che Rosario la sua madrelingua non l'abbia mai appresa. A differenza di altri bambini che conoscono poco l'italiano, Rosario dimostra problemi di comprensione/espressione che sembrano affondare le radici a un livello più profondamente cognitivo e che quindi richiedono un intervento ben superiore alle forze di un insegnante. Il caso di Rosario, per quanto estremo, ci fa riflettere sul ruolo fondamentale che gioca la lingua madre nel determinare uno sviluppo completo del sistema cognitivo e di conseguenza sul ruolo che anche la scuola può avere nell'incoraggiarne e, dove possibile promuoverne, il mantenimento.

[Torna al paragrafo 6.3.3.2](#)

3. APPRENDERE UNA LINGUA SECONDA

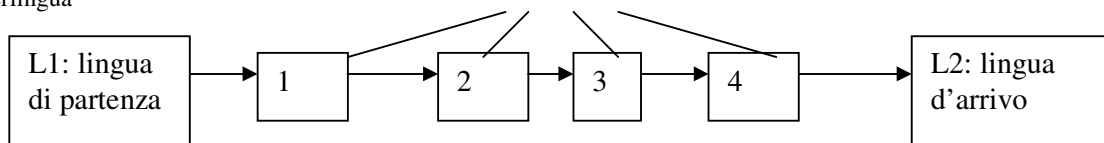
Lingua straniera e lingua seconda

Sia la lingua straniera che la lingua seconda sono lingue che si imparano successivamente alla lingua madre ma per **lingua straniera** si intende convenzionalmente una lingua che si impara nel proprio paese e comunque in un paese diverso da quello in cui viene usata come lingua nativa (l'inglese imparato da un italiano in Italia, lo svedese imparato da un francese in Spagna). Per **lingua seconda** si intende, invece, la lingua straniera imparata nello stesso luogo in cui si parla (l'inglese in Inghilterra, lo spagnolo in Spagna, l'italiano in Italia). Questa distinzione comporta delle differenze sostanziali sul processo di apprendimento. Basti pensare che l'apprendente di una lingua seconda si trova immerso ogni giorno in un contesto in cui quella lingua viene usata ordinariamente per gli scambi comunicativi ed è quindi soggetto a un apprendimento per semplice esposizione. Questo potrebbe accelerare il processo di apprendimento ma anche avere degli effetti negativi. L'apprendente, infatti, è costretto ad usare una lingua per le proprie esigenze quotidiane prima ancora di averla imparata, è pressato da un'urgenza comunicativa molto forte che, se da un lato aumenta la motivazione, dall'altro può causare ansia e frustrazione.

La teoria dell'interlingua

L'apprendimento di una lingua viene descritto schematicamente come il passaggio dalla L1, lingua di partenza, alla L2, lingua d'arrivo, attraverso una serie di fasi intermedie definite *interlingue*. Esse costituiscono in realtà un continuum che viene discretizzato solo per comodità.

interlingua



Il termine *interlingua* fu coniato da Selinger nel 1972 all'interno di una teoria che comportò un radicale cambiamento del modo di concepire il processo di apprendimento. Fino ad allora, infatti, esso veniva descritto attraverso l'analisi contrastiva fra la lingua di arrivo e quella di partenza e gli errori venivano considerati come conseguenza dell'interferenza di quest'ultima. Con il concetto di interlingua, invece, la categoria stessa di *errore* viene messa in discussione. Quello che prima veniva considerato un allontanamento dalla norma adesso è concepito come un'ipotesi che l'apprendente fa sulla lingua che sta imparando all'interno del sistema linguistico che va definendo. Se prima la

lingua imperfetta dell'apprendente veniva considerata un insieme disordinato di regole già apprese e di regole non ancora apprese, l'interlingua è invece concepita come un **sistema** di regole fluido e dinamico che si evolve secondo fasi più o meno costanti verso la forma standard della lingua seconda. L'errore diventa, in quest'ottica un fatto regolare e coerente.

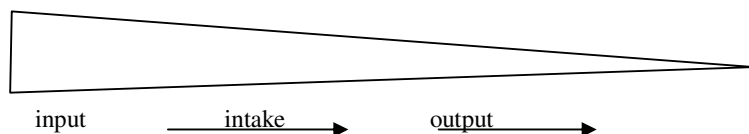
Dopo la formulazione della teoria dell'interlingua molti studiosi hanno cercato di dimostrare che essa segue delle fasi più o meno regolari, e cioè che presenta delle caratteristiche simili da soggetto a soggetto a prescindere dalla loro lingua madre, dalla lingua da apprendere e dalle caratteristiche individuali. Fra gli altri Krashen ha formulato *la teoria dell'ordine naturale*, l'ipotesi che esista cioè dentro ognuno di noi una sorta di sillabo universale che guida in maniera costante il nostro processo di apprendimento se esso avviene in maniera spontanea, cioè tramite [acquisizione](#) (altro discorso vale per l'apprendimento guidato).

L'interlingua è costituita dunque da stadi diversi che si succedono secondo un ordine implicazionale (la presenza di una struttura appartenente a un determinato stadio implica l'acquisizione delle strutture degli stadi precedenti). Soltanto in pochissimi casi però il processo di apprendimento arriva alla fase finale. Più frequentemente, invece, esso si interrompe prima dando origine a quella che viene definita [fossilizzazione](#) dell'interlingua.

La conoscenza della teoria dell'interlingua non è priva di utilità per un insegnante che abbia in classe bambini stranieri, soprattutto per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti dei loro errori. Consapevole, infatti, della regolarità degli errori stessi eviterà atteggiamenti oppressivi e di allarme e metterà in evidenza solo quelli che possono essere corretti dal bambino stesso in rapporto allo stadio di interlingua a cui è giunto.

L'apprendimento spontaneo e l'input

La prima condizione per cui avvenga il processo di apprendimento della lingua seconda è che il soggetto abbia a disposizione una varietà quanto più consistente e diversificata possibile di esempi, di pezzi di L2, detto banalmente, che senta persone parlare nella L2. Questi vengono chiamati indistintamente [input](#) a prescindere dalla loro provenienza e dal mezzo che li veicola. Ma dei numerosi *input* a cui uno straniero è sottoposto durante la sua giornata solo alcuni contribuiscono a far avanzare il processo di apprendimento. La prima condizione, necessaria ma non sufficiente, per cui questo avvenga è che siano **comprensibili**. Un input incomprensibile, infatti, causa sentimenti di frustrazione e inadeguatezza e non produce apprendimento. La seconda è che sia in parte **nuovo**. Per usare la formula proposta dal Krashen esso deve essere a un grado di difficoltà $i+1$ dove i (da interlingua) rappresenta il livello di competenza già raggiunto dal parlante. Deve porsi, cioè, a uno stadio immediatamente superiore a quello già acquisito. In altre parole l'input per essere efficace non deve essere né troppo difficile né troppo facile. Solo così esso produrrà una nuova conoscenza, diventando prima [intake](#) (acquisizione a livello cognitivo) e successivamente [output](#) (quando l'apprendente sarà in grado di usare la struttura nelle sue produzioni). Ma, come dicevamo, solo una piccola parte dell'input a cui l'apprendente è sottoposto entra a far parte del sistema di interlingua che il soggetto sta costruendo, e una parte ancora minore potrà essere utilizzato nelle produzioni sia orali che scritte come si vede nel seguente schema:



[Torna al paragrafo 6.4.1.1](#)

4. LA SEMPLIFICAZIONE DEL PARLATO

| | <i>Strategie di riduzione</i> | <i>Strategie di elaborazione</i> |
|------------------------------|--|--|
| Fonologia e prosodia | Nessuna | <ul style="list-style-type: none"> • articolazione più precisa e rallentata, ridurre al minimo l'ipoarticolazione; • evitare fusioni fra la fine della parola e l'inizio di quella successiva; • le pause sono più frequenti e più mirate in funzione della scansione concettuale del testo; • forme linguistiche complete, evitare le contrazioni; • usare l'intonazione per accentuare le parole-chiave¹ |
| Morfologia e sintassi | <ul style="list-style-type: none"> • enunciati più brevi (meno parole per enunciato); • enunciati meno complessi, uso preferenziale della paratassi (meno proposizioni subordinate e incassate); • si evita di usare voci verbali poco frequenti nel parlato come il passato remoto, il congiuntivo, il futuro, i modi non finiti; • si evitano le forme passive. | <ul style="list-style-type: none"> • usare l'ordine canonico dei costituenti della frase (SVO) o la struttura tema-rema • mantenere i costituenti opzionali; • relazioni grammaticali marcate più esplicitamente, esplicitazione dei nessi; • alle proposizioni implicite si preferiscono quelle esplicite. |
| Lessico | <ul style="list-style-type: none"> • usare di preferenza un lessico di alta frequenza²; • uso ripetuto di poche forme lessicali, meno variazione; • meno espressioni idiomatiche e metaforiche; • sostituire i termini astratti con i corrispondenti concreti; • meno forme opache (sostantivi preferiti ai pronomi, verbi concreti); • uso di iperonimi piuttosto che di termini specifici. | Nessuna |
| Testualità | <ul style="list-style-type: none"> • mettere in evidenza l'argomento più saliente dislocandolo, mantenere la struttura tema-rema; • ridondanza: mantenere la coesione testuale con sintagmi pieni piuttosto che con pronomi o altre proforme; • uso di parafrasi; • scomposizione dei concetti di significato più complesso in concetti più semplici; • ripetizioni delle parole più importanti; • introdurre l'argomento con una domanda diretta piuttosto che con un commento; • usare i connettivi più comuni; • ridurre il più possibile i disturbi della micro-progettazione in particolare interruzioni e cambi di progetto. Organizzare il discorso, per quanto possibile, in maniera piana e ordinata; • evitare le divagazioni inserite nel discorso sottoforma di parentesi o incisi, che producono una sospensione momentanea del discorso che viene ripreso dopo. | |

[Torna al paragrafo 6.4.1.3.](#)

[Torna al paragrafo 6.4.5.2](#)

¹ Tutte le strategie di semplificazione attuate a livello fonetico e prosodico si intendono mantenute entro il limite della naturalezza. Un eloquio troppo rallentato e scandito risulterebbe artificioso e non raggiungerebbe lo scopo dell'efficacia comunicativa.

² È necessario precisare questa norma. Parole difficili, espressioni metaforiche, termini tecnici non solo possono ma devono essere proposti seppur gradualmente. Semmai devono essere accompagnati da spiegazioni esaurienti e soprattutto da esempi che ne contestualizzino l'uso. In ogni caso è importante che l'insegnante li scriva alla lavagna e su un foglio che i ragazzi porteranno con sé.

5. IL NUOVO CONCETTO DI COMPrensIONE

a. Un processo circolare

La comprensione è un processo circolare che si realizza tramite successive ipotesi e aggiustamenti e in un continuo andirivieni tra le parti del testo. Dopo aver letto un primo pezzo il lettore farà un'ipotesi su quello che verrà dopo che nel caso fosse smentita lo costringerà a tornare indietro sul pezzo precedente. Ogni pezzo serve a costruire il significato globale ma il significato di ogni singolo pezzo può essere chiarito solo alla luce del senso intero.

b. Comprensione a più livelli

La comprensione di un testo può avvenire a più livelli: si può comprendere il significato letterale delle parole che lo compongono; si può comprendere il senso generale; si può comprendere il significato simbolico sotteso e non esplicitamente dichiarato... Nel caso in cui, per esempio, il lettore abbia bisogno di molto impegno per decifrare il significato di ogni singola parola rischia di perdere il senso generale del testo. È quello che succede ai bambini in genere, per i quali si parla di *attenzione divisa* (Monighetti 1994), o a chiunque legga in una lingua straniera. Possiamo immaginare la portata che assume il problema in bambini che leggono in una lingua straniera.

c. Le inferenze

Nel processo di comprensione di un testo non entrano in gioco solo le abilità linguistiche e comunicative. Poiché un testo non può dare tutte le informazioni presupposte a quelle essenziali che vuole trasmettere, la maggior parte della comprensione è affidata alle inferenze che il lettore fa in base alle sue esperienze e conoscenze pregresse. Quindi, maggiore è la parte di sapere che chi legge condivide con chi scrive, maggiore sarà il numero di inferenze corrette che egli riuscirà a fare sulle parti non esplicitate.

d. Importanza delle pre-conoscenze

Il processo di comprensione viene guidato in buona misura dalle aspettative che si hanno sul testo e che sono determinate da ciò che si sa già (notizie sull'autore, sul contesto di produzione, sull'epoca, sugli scopi, sul contenuto...). Paradossalmente la buona riuscita della lettura di un testo è proporzionale alla misura delle informazioni già possedute e che il testo presuppone.

6. INDICI DI LEGGIBILITÀ

Formula di Rudolf Flesh

Reading Ease Score: $206,835 - (0,864 \text{ CS}) - (1,015 \times \text{W})$.

Dove **S** sta per il numero medio delle parole misurate in sillabe e **W** per il numero medio di parole per frase.

L'indice indica con un valore numerico compreso fra 0 (leggibilità minima) e 100 (leggibilità massima) la facilità di lettura di un testo su un campione di 100 parole.

Adattamento alla lingua italiana di Roberto Vacca

Facilità di lettura: $206 - 0,6 \times \text{S} - \text{P}$.

Dove **S** indica il numero totale di sillabe su 100 parole e **P** il numero medio di parole per frase

Indice Gulpease

Leggibilità: $89 - (\text{Lp} : 10) + (3 \times \text{Fr})$

dove **Lp** è il totale delle lettere del campione x 100 / il totale delle parole del campione;

Fr è il totale delle frasi del campione x 100 / il totale delle parole del campione.

Lessici

De Mauro (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti (contiene il Vocabolario di Base)

Bortolini, Tagliavini, Zampolli, *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea (Lif)*, 1972;

De Mauro, Mancini, Voghera, Vedovelli, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato (Lip)*, 1993.

Sul sito gratuito BADIP (Banca dati dell'italiano parlato) dell'Università di Graz (in Austria) si trova una versione on-line del Corpus del Lessico di frequenza dell'italiano parlato (Lip). C'è la possibilità di fare ricerche per parole, frasi o locuzioni ottenendo la frequenza degli stessi nell'intero corpus oltre all'elenco dei testi in cui sono presenti.

Utilizzando questo sito si può verificare la presenza e la frequenza di una qualsiasi parola nel Lip. Il sito è:

<http://languageserver.uni-graz.at/badip/badip/home.php>

Infine ESISTE UN MODO PER CALCOLARE LA LEGGIBILITÀ DI UN TESTO tramite un servizio on-line chiamato Èulogos censor (www.eulogos.net/it/censor/default/htm). Inviando una mail all'indirizzo censor.server@eulogos.net con il testo da analizzare in allegato, si riceve indietro il testo sul proprio indirizzo di posta elettronica su cui sono state compiute due tipi di analisi: l'applicazione della formula Gulpease e il confronto delle singole parole del testo con il Vocabolario di Base (De Mauro, 1980). Attenzione: il testo da inviare deve essere prima salvato in formato *solo testo*, estensione .txt e quindi posto nella mail come allegato.

7. IL BUROCRATESE: PROBLEMI E SOLUZIONI

La lingua della burocrazia non può essere considerata una lingua speciale in senso stretto, e ciò per una serie di motivi. In primo luogo, a differenza di tutte le lingue speciali, l'obiettivo comunicativo è eminentemente divulgativo, sebbene esso venga molto spesso negletto. In secondo luogo, la lingua della burocrazia accoglie tratti provenienti da una lingua speciale in senso stretto (quella giuridica), ma a differenza di quest'ultima non si rivolge a un destinatario specifico (la comunità dei giuristi) ma a un destinatario indifferenziato (tutti i cittadini).

Sul piano strettamente linguistico, infine, il burocratese, come nota Serianni 2003 (p. 127), è quasi del tutto privo di tecnicismi specifici, essendo il suo lessico costituito in maniera quasi esclusiva da tecnicismi collaterali (ess: *acquisire in atti*, al posto di 'archiviare'; *espletare* al posto di 'svolgere'; *licenziare* al posto di 'completare').

Gran parte dei problemi di comprensibilità dati dalla lingua delle pubbliche amministrazioni dipende proprio dall'oscurità della sua fonte principale, la lingua delle leggi, appunto. Le leggi sono scarsamente comprensibili per vari motivi (confronta *Presidenza del Consiglio dei Ministri* 1993, p. 19):

- a) assai raramente individuano con chiarezza gli interessi da tutelare; specchio di tale ambiguità sono le frasi lunghe e involute, con numerosissimi e incomprensibili rinvii ipertestuali a decreti, leggi e provvedimenti precedenti, che caratterizzano la legislazione italiana;
- b) le leggi subiscono una sorta di stratificazione, per cui una legge nuova non abroga esplicitamente la vecchia;
- c) (il più importante) la mancanza di una vera tecnica di redazione dei testi legislativi che ne stabilisca organizzazione testuale e regole linguistiche.

Riportiamo di seguito l'elenco (che riprende, con alcune variazioni quello contenuto nel già citato *Codice di stile* – pp. 21-22) dei principali tratti lessicali e sintattici che differenziano la lingua della burocrazia dalla lingua comune:

- a) deverbali a suffisso zero (cioè sostantivi derivati da verbi): *subentro, reintegra, storno, giustifica, inoltro*, ecc.;
- b) verbi denominali (cioè derivati da sostantivi): *disdettare, attergere, referenziare, notificare, attenzionare*, ecc.;
- c) arcaismi: *testè, altresì, all'uopo, codesto*, ecc.;
- d) termini dotti (derivati cioè direttamente dalle lingue classiche): *pervenire, ottemperare, istanza, adire, espletare*, ecc.;
- e) eufemismi e forme attenuative di obblighi: *mancato accoglimento, non vedente, operatore ecologico, si invita, si prega*, ecc.;
- f) espressioni impersonali e stereotipate: *si fa presente, si comunica, in ossequio a*, ecc.;
- g) espressioni nominali che sostituiscono intere frasi dotate di predicato verbale: *è vietata LA BALNEAZIONE*, invece di *è vietato FARE IL BAGNO*; *si prevede il RIORDINO delle norme*, invece di *si prevede CHE LE NORME VENGANO RIORDINATE*;
- h) tecnicismi giuridici: *ammenda, oblazione, rogito, delega*, ecc.;
- i) periodi strutturati in maniera contorta, pieni di incisi, frasi incassate, con proposizioni dipendenti implicite introdotte dal gerundio: *la fissazione di un termine, dalla cui scadenza, difettando l'emanazione del provvedimento amministrativo, dalla cui scadenza, difettando l'emanazione del provvedimento amministrativo, è possibile esplicitare lecitamente l'attività, permette all'amministrazione di valutare il tipo di iniziativa prospettata dall'amministrato e di adottare le misure che possono salvaguardare le esigenze collettive, pregiudicabili da iniziative incompatibili*;
- j) verbi volti alla forma passiva anche quando è possibile utilizzare la forma attiva: *la data è stabilita dalle autorità competenti*, al posto di *le autorità competenti stabiliscono la data*;
- k) participio presente usato con funzione verbale: *la circolare avente per oggetto*, invece di *la circolare che ha per oggetto*;
- l) futuro usato con valore deontico, cioè come imperativo: *ciascun ente vorrà inviare*, anziché *ciascun ente deve inviare*;
- m) doppia negazione: *non è inammissibile*, invece di *è ammissibile*.

Presentiamo inoltre i criteri di riscrittura dei testi burocratici individuati dagli estensori del *Codice di stile* (pp. 30-31):

- a) sul piano logico e testuale:
 - esplicitare sempre i riferimenti impliciti a conoscenze presupposte ma necessarie alla comprensione del testo (ad esempio i famigerati rinvii a norme, articoli e commi di legge sconosciuti ai più);
 - segnalare chiaramente le informazioni principali e quelle secondarie, attraverso mezzi sia linguistici (connettivi) sia paratestuali e tipografici (numerazione dei capoversi, uso del grassetto, del corsivo e del sottolineato, ecc.);
- b) sul piano della forma linguistica:
 - preferire termini di uso comune a termini arcaici, dotti o aulici (es: *pervenire, ottemperare, istanza, adire, espletare*, possono essere sostituiti rispettivamente da *giungere, ubbidire, domanda o richiesta, rivolgersi, compiere*);
 - spiegare sempre (nel corpo del testo, o a parte in un glossario, dipende dalla funzionalità rispetto al testo), usando preferibilmente parole tratte dal *Vocabolario di base della lingua italiana*, i termini usati con accezione tecnica, quando proprio non è possibile sostituirli;
 - scrivere frasi non più lunghe di 20/25 parole;

- preferire la coordinazione alla subordinazione, e, quando ciò non risulti possibile, evitare di creare subordinate di grado superiore al secondo per non frapporre troppo materiale linguistico fra i costituenti della proposizione principale (soggetto, predicato verbale e complemento oggetto);
- preferire, a parità di significato, le congiunzioni subordinanti più diffuse a quelle più ricercate, specie se queste richiedono l'uso del modo congiuntivo (es: *qualora, nel caso in cui, sempre che*, possono essere tranquillamente sostituite con *se*);
- evitare l'uso del passivo, le frasi impersonali e quelle nominali.

[Torna al paragrafo 6.5.4.3](#)

8. DUE PAROLE. MENSILE DI FACILE LETTURA

Gli articoli di «Due parole» sono redatti secondo i criteri contenuti nel manuale di stile messo a punto da Maria Teresa Tiraboschi, Angela Saponara Cioffi e Maria Emanuela Piemontese (cfr. Piemontese 1996, cap. VII), di cui qui riportiamo i più importanti:

Selezione delle notizie

Le notizie da trattare in ogni numero vengono scelte fra quelle più *interessanti* per i destinatari (per interessanti si intende capaci di motivare alla lettura). Esse devono essere, inoltre, *rilevanti e durevoli* nel tempo e, infine, *concrete e vicine* al mondo esperenziale dei destinatari (devono cioè essere realmente accadute e capaci di provocare effetti sulla vita quotidiana dei lettori).

Le fonti

La fonte principale da cui la redazione di «Due parole» trae le notizie è l'agenzia ANSA. Ciò consente di avere a disposizione tutte le notizie sulla base delle quali vengono realizzati tutti i quotidiani italiani. I testi dell'ANSA (in termine tecnico 'lanci'), inoltre, rispondono a esplicite regole di riscrittura e sintesi testuale, per cui contengono "le informazioni principali che riguardano il *soggetto* che fa l'*azione*, il *momento*, il *luogo* e le *ragioni* e le *modalità* di svolgimento dell'*azione medesima*" (Piemontese 1996, p. 249).

Organizzazione testuale

Dopo avere selezionato le notizie da trattare e averne scelto le fonti, la fase successiva riguarda la stesura del piano dell'articolo. In questa fase:

- a) si individuano le informazioni principali e le si separa da quelle secondarie, ciò per rendere accettabile il carico informativo complessivo del testo;
- b) si organizza la successione delle informazioni (che devono procedere dal prima al dopo, senza ritorni all'indietro) e se ne segnalano le connessioni logiche (causa/effetto, identità, ecc.);
- c) si isolano le informazioni di tipo enciclopedico in vista di una loro trattazione autonoma in schede poste alla fine dell'articolo.

Completata anche questa fase si passa alla prima stesura dell'articolo, che deve contenere tutte le informazioni raccolte. Queste vengono scremate via via nel corso delle stesure successive finché non risulti chiara la gerarchia fra informazione principale e informazioni secondarie. È questa la fase più delicata, perché bisogna far rientrare il testo nei limiti di spazio previsti (non più di 60 righe). Ne consegue che bisogna decidere che cosa togliere ("il troppo e il vano") e che cosa lasciare.

Grande importanza viene assegnata pure alla scelta del titolo. Se ben formulato il titolo aiuta il lettore a comprendere immediatamente l'argomento di cui tratta l'articolo; viceversa un titolo poco chiaro rischia di pregiudicarne la comprensione del senso globale. Sono, dunque, evitati i testi ricchi di metafore (del tipo *Colpo di spugna su Tangentopoli* e simili), o particolarmente ammiccanti e ironici. Di solito, i titoli di «Due parole» sono costituiti da frasi complete di soggetto, predicato e complemento oggetto.

Scelte linguistiche

Lessico

Le parole contenute negli articoli della rivista sono scelte fra quelle che fanno parte dei termini fondamentali e d'alto uso del vocabolario di base della lingua italiana. Le parole meno comuni, il lessico specialistico (o comunque usato in accezione specialistica), i termini stranieri che non è possibile eliminare vengono spiegati contestualmente al loro uso in una scheda a parte.

Morfologia e sintassi

Queste le principali caratteristiche:

- frasi brevi;
- sintassi elementare, in cui la subordinazione è prevista solo con quelle strutture utilizzate anche nel parlato;
- preferenza per la ripetizione di soggetti e complementi rispetto all'uso di pronomi anaforici;
- preposizioni semplici e articolate usate solo davanti a nomi e mai in locuzioni preposizionali (*al fine di* invece di *per*; *da parte di* invece di *da* o *di*; *in compagnia di* invece di *con*, ecc.);
- indicativo usato tutte le volte che sia possibile in luogo di congiuntivo e condizionale. Per quanto riguarda i tempi, i più usati sono: il presente indicativo (con valore di presente temporale, presente storico e futuro semplice); il passato prossimo (sia nel suo uso specifico, sia al posto del passato remoto); l'imperfetto indicativo (con i suoi valori propri, ma più con valenza modale che temporale. È usato al posto di congiuntivo e condizionale nel periodo ipotetico, in dipendenza dei verbi di giudizio - credere, ritenere, pensare - per esprimere il futuro nel passato). Il

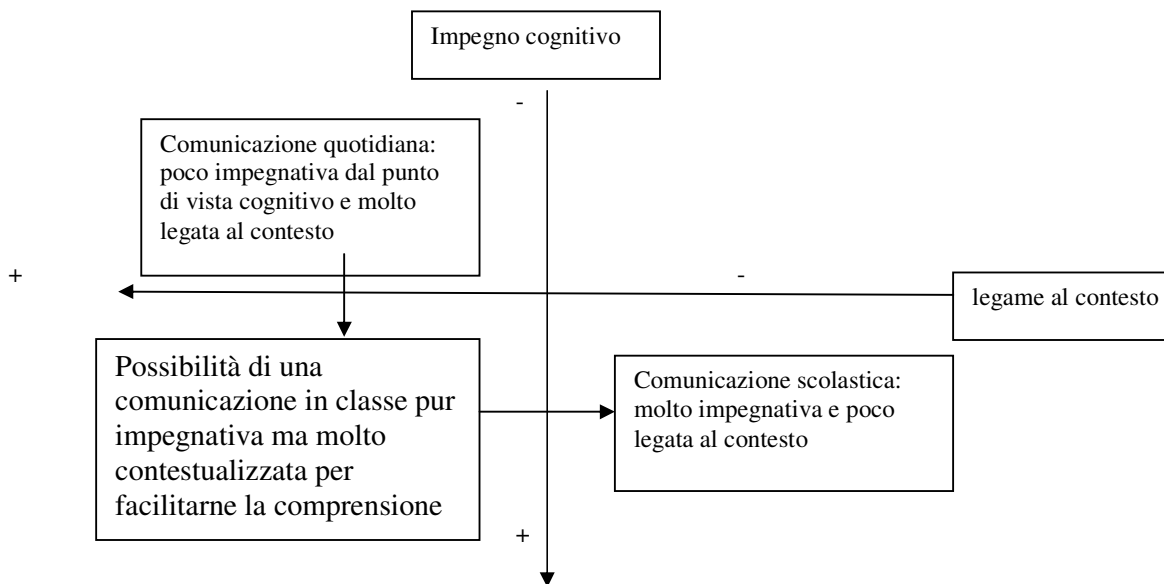
futuro semplice, come abbiamo visto, è sostituito dal presente indicativo per esprimere l'idea di futuro. È invece usato per sostituire il congiuntivo nelle proposizioni dipendenti;

- preferenza per le frasi affermative rispetto a quelle negative, perché queste ultime complicano di molto comprensione e interpretazione;
- forma attiva dei verbi utilizzata quasi sempre al posto di quella passiva, troppo complessa per le capacità cognitive dei destinatari, in quanto nasconde il soggetto logico (soprattutto quando manca il complemento di agente).

[Torna al paragrafo 6.5.5](#)

SCHEMI

1. LO SCENARIO DI CUMMINS



[Torna al paragrafo 6.3.3.3](#)

2. TIPOLOGIE DI SEMPLIFICAZIONE

| | Comunicazione pubblica | Due parole | Testi scolastici |
|-----------------------------------|--|---|---|
| destinatari | è destinato a tutta la popolazione e assicura gli standard medi di leggibilità a tutti i potenziali utenti | è pensato per una classe di lettori con deficit cognitivo permanente | i destinatari sono bambini e ragazzi che hanno un deficit di tipo essenzialmente linguistico e momentaneo |
| livello di semplificazione | I livelli di semplificazione sono tarati sugli utenti socialmente e culturalmente svantaggiati. L'intervento di semplificazione si limita al piano formale e testuale (non contenutistico) | si tratta di un livello estremo di semplificazione che interviene oltre che sulla forma anche sui contenuti | il livello di semplificazione può anche essere molto alto ma solo nella fase iniziale; sarà poi gradualmente diminuito in rapporto al progredire delle competenze |
| finalità | ha come fine il miglioramento della comunicazione pubblica ed è quindi un risultato a cui tendere permanentemente | ha il fine di consentire l'accesso all'informazione a persone particolarmente svantaggiate (non mira al miglioramento delle competenze) | la semplificazione è qui il mezzo non il fine. Il fine è invece lo sviluppo delle competenze e il ritorno ai testi complessi. |

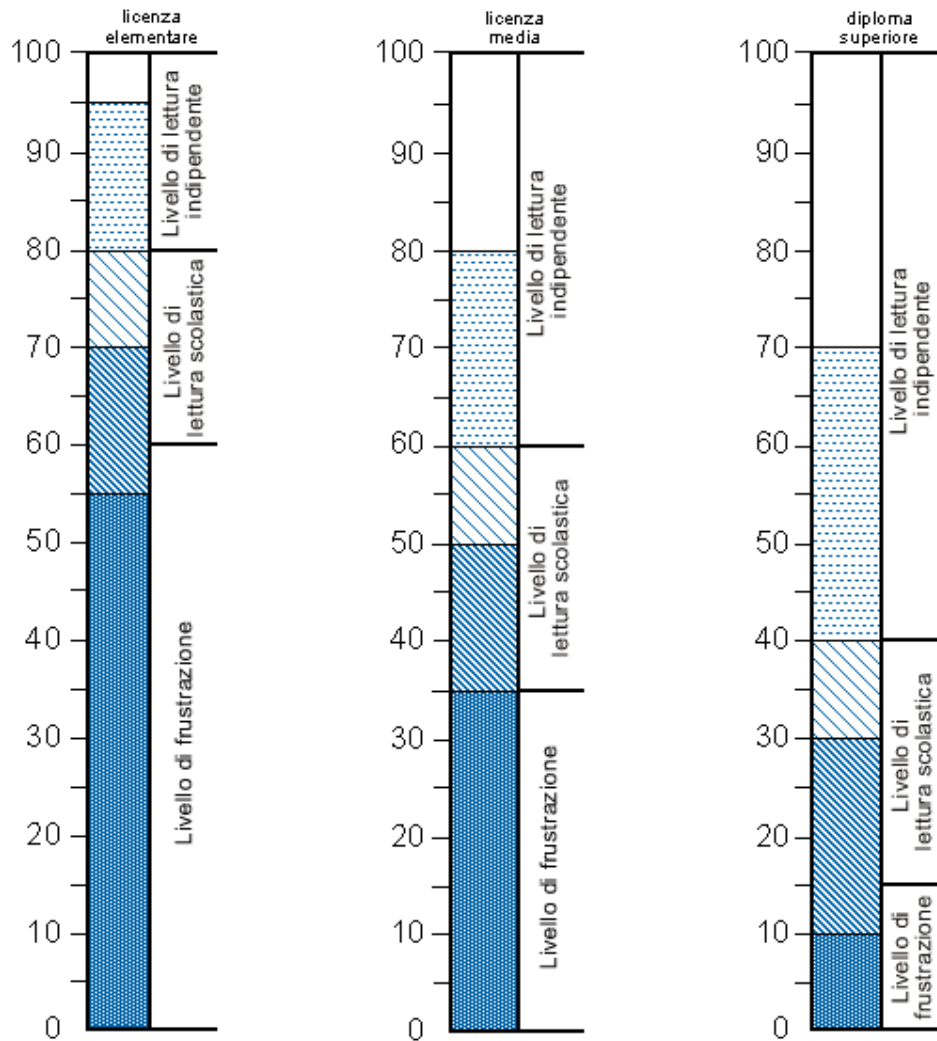
[Torna al paragrafo 6.5.6.3](#)

3. INDICE GULPEASE: SCALA DEI VALORI

Eulogos[®]

<http://www.eulogos.net>

Indice Gulpease: scala dei valori



Soglie di Leggibilità

- molto facile
- ◻ facile
- ▨ difficile
- ▧ molto difficile
- quasi incomprensibile

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

Lingue speciali. I vari studiosi che si sono occupati del tipo di lingua usato in determinati attività o settori non concordano nel darle una definizione terminologica univoca. Esso, a secondo dell'aspetto che più si intende sottolineare, è stato definito di volta in volta *sottocodice* (per indicare che sfrutta in maniera particolare solo alcuni tratti del codice, cioè della lingua), *lingua speciale*, *linguaggio speciale* (quest'ultima espressione viene utilizzata quando si intende sottolineare il fatto che alcune discipline, come la chimica o la matematica, utilizzano anche segni non verbali, come numeri o simboli), *linguaggio settoriale*, ecc. Balboni (2000, p.9) propone di usare la nozione di *microlingue scientifico-professionali* per riferir[si] alle *microlingue* (prodotte cioè dalla selezione all'interno di tutte le componenti della competenza comunicativa di una lingua) usate nei settori scientifici (ricerca, università) e professionali (dall'operaio all'ingegnere, dall'infermiere al medico, dallo studente di liceo al critico letterario) con gli scopi di comunicare nella maniera meno ambigua possibile e di essere riconosciuti come appartenenti ad un settore scientifico o professionale". Per quanto ci riguarda, in questo capitolo utilizzeremo tutte queste espressioni come se fossero sinonimiche.

[Torna al paragrafo 6.2.2](#)

Indeterminatezza semantica. L'indeterminatezza semantica fa sì che nuclei di significato già presenti all'interno del sistema linguistico siano estesi a comprendere nuove esperienze e realtà, rendendo possibile quella enorme plasticità e adattabilità tipica delle lingue storico-naturali

[Torna al paragrafo 6.2.2.2](#)

Produttività. La produttività consente ai parlanti di creare frasi, o anche singoli termini, nuovi e diversi in maniera di fatto illimitata, purché non violino le regole della lingua. Per quanto riguarda specificamente il lessico, grazie alla produttività è possibile combinare insieme i suoni per generare un numero potenzialmente infinito di parole.

[Torna al paragrafo 6.2.2.4](#)

Reimpiego dei contenuti. Un testo scritto, in quanto, prodotto finale di un processo, può essere scomposto in unità informative, per fare emergere la *mappa concettuale* (vedi [Corno 2002](#)) attorno alla quale è stato costruito. Un'operazione di questo tipo costituisce il punto di partenza per 'appropriarsi' di un testo altrui e, a partire da questo, costruirne uno proprio modificando la gerarchia delle informazioni.

[Torna al paragrafo 6.5.4.1](#)

[Torna al paragrafo 6.6.6.2](#)

CONVENZIONI DI TRASCRIZIONE

| Simboli | Descrizione |
|----------------------|--|
| R1: abcd I2: efgh | Ogni turno viene contrassegnato dalla lettera maiuscola che indica l'interlocutore (R per il raccogliatore, I per l'informatore) e da un numero progressivo. |
| <abcde> | 1) Commenti e descrizioni del trascrittore su eventi, comportamenti non verbali, atteggiamenti |
| abcd <sic> | Realizzazioni diverse dallo standard. Serve per assicurare il lettore che non si tratta di un errore di stampa |
| 'abcde' | Delimita il segmento di parlato a cui si riferisce il commento o la descrizione fra parentesi uncinata |
| e: a:: i::: | Allungamenti vocalici e consonantici in fine di parola. Il numero dei doppi punti corrisponde alla durata dell'allungamento |
| abc / // /// | Pausa più o meno lunga |
| abcd+ | interruzione della parola |
| abcd efcd | Autointerruzione e/o autocorrezione |
| abcd efg | cambiamento di progetto (il parlante inizia un argomento e poi lo cambia) |
| x xx xxx | Elementi incomprensibili indicati con le x (x: parte di parola; xx: 1 parola; xxx: più di una parola) |
| *abcd | Parola ricostruita |
| «abcde» | Discorso diretto |
| (abcde) | <i>Cambio di codice</i> |
| abcd. | Intonazione conclusiva |
| abcd, | Intonazione sospensiva |
| abcd? | Intonazione interrogativa |
| abcd! | Intonazione esclamativa |
| ab _c def | Enfasi (tonale, di intensità o per allungamento interno alla parola) su una sillaba o una parola |
| [abcde] | Enunciati sovrapposti |
| [abcde] | |

GLOSSARIO

Acquisizione:

Krashen distingue acquisizione da apprendimento. Al contrario dell'apprendimento che avviene in maniera pre-strutturata e guidata, tipicamente all'interno di una classe, l'acquisizione, o 'apprendimento spontaneo', si sviluppa per semplice esposizione alla lingua. È dunque un processo in gran parte inconsapevole che segue quello che Krashen stesso definisce *l'ordine naturale*.

Affissazione:

Processo morfologico che consente di formare una parola facendola derivare da un'altra (la *base lessicale*). Quest'ultima viene modificata sia dal punto di vista formale sia da quello del significato tramite l'aggiunta di elementi morfologici, che prendono il nome di *affissi*. Se l'affisso precede la base lessicale, esso prende il nome di *prefisso* (es: *pre- ante- in-* ecc.) e il termine che ne deriva *prefissato* (es: pref + base *violabile* = *inviolabile*). Se, invece, l'affisso segue la base lessicale esso prende il nome di *suffisso* (es: *-bile -ite, -zione*, ecc.) e il termine che ne deriva *suffissato* (es: base lessicale *violare* + suff. *-zione* = *violazione*). Tipi particolari di affissi sono i **prefissoidi** e i **suffissoidi** (→).

Anafora e Catafora:

dal gr. *anaphorá* 'riferimento all'indietro'. In linguistica è il rinvio a un elemento già citato nel testo, detto *antecedente* o **punto d'attacco** (→). La funzione anaforica è svolta principalmente dai pronomi. Ad esempio nella seguente frase: *Ho proposto a Giovanni di accompagnarlo, ma lui non ha voluto*, i pronomi *lo* e *lui* svolgono funzione anaforica rispetto a *Giovanni* che costituisce il punto di attacco. Quando invece il riferimento è a un elemento che nel testo viene dopo si parla di **catafora**. Ad esempio, in *Lo compro io il pane*, il pronome *lo* si riferisce al sostantivo *pane* che compare dopo.

BICS/CALP:

BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*): insieme delle competenze linguistiche sufficienti al soddisfacimento delle esigenze comunicative di base. **CALP** (*Cognitive Academic Language Proficiency*): insieme delle competenze linguistiche finalizzate al compimento delle operazioni cognitive complesse.

Competenza linguistica:

concetto che si riferisce alla conoscenza dell'insieme delle regole che in una lingua consentono ai parlanti di produrre frasi ben formate (definite anche 'frasi grammaticali') e agli ascoltatori di interpretarle come tali.

Cotesto:

l'insieme delle parti del testo che precedono, seguono o accompagnano un enunciato. Il cotesto si differenzia dal *contesto*, termine col quale si preferisce indicare la situazione comunicativa esterna al testo (il *contesto extralinguistico*) che, specialmente nel parlato, contribuisce a chiarirne il senso.

Deissi:

deriva dal gr. *déixis*, significa 'indicazione' ed equivale effettivamente a un gesto di indicazione. Il riferimento è realizzato, attraverso elementi lessicali o grammaticali, al luogo e al tempo in cui l'enunciato viene prodotto e ai partecipanti all'evento comunicativo. Deittici spaziali sono avverbi come *qui, lì*, ecc.; deittici temporali sono avverbi come *ora, ieri, oggi, domani* ecc.; deittici personali, infine, sono i pronomi dimostrativi come *questo, quello* e i pronomi personali come *io, tu*, ecc.

Dislocazione (a destra e a sinistra):

meccanismo di evidenziazione del **tema** (→) dell'enunciato (ciò di cui si parla) quando questo non coincide con il soggetto grammaticale. Tale meccanismo consiste nello spostamento (dislocazione, appunto) in prima posizione del tema, che viene ripreso da un pronome. In tal caso si avrà una 'dislocazione a sinistra'. Es: *Il giornale l'ha comprato Antonio*. Quando invece l'elemento dislocato viene a trovarsi in ultima posizione, e il verbo preceduto dal pronome compare in prima posizione si ha una 'dislocazione a destra'. Es: *L'ha comprato Antonio, il giornale*.

Expectancy grammar

o *grammatica dell'anticipazione* è la capacità di prevedere, ciò che può essere detto in un dato contesto linguistico e extralinguistico. Essa si basa sulle conoscenze linguistiche, comunicative e enciclopediche del soggetto e costituisce il meccanismo principale per attivare il processo di comprensione.

Feed-back:

termine inglese che significa 'retroazione'. Consiste nella possibilità che il parlante ha di controllare l'effetto del suo messaggio sull'interlocutore. La verbalizzazione del feed-back avviene attraverso forme quali *hai capito? mi sono spiegato?* ecc.

Foreigner talk:

varietà di lingua semplificata che i nativi utilizzano quando interagiscono con parlanti stranieri.

Fossilizzazione dell'interlingua:

interruzione del processo di apprendimento. Il sistema, in altre parole, trova un suo equilibrio che non corrisponde alla forma standard della lingua d'arrivo. Ciò può avvenire a causa di fattori esterni (insufficiente esposizione a un input corretto, scarsa interazione con parlanti nativi) o interni (età, stile cognitivo, motivazione). Nella maggior parte dei casi l'apprendente ha già raggiunto un livello di **interlingua** (→) funzionale dal punto di vista comunicativo, che gli permette, cioè, di esprimersi e di farsi capire ed è proprio questo il motivo per cui si abbandona il faticoso processo di limatura formale.

Incapsulatori:

parole generiche che possono sostituire una larga classe di termini come *circostanza, evento, fatto*. Esempio: *Ieri si è sviluppato un incendio nel bosco vicino a casa mia. La triste vicenda ha causato anche la morte di un uomo.* In italiano l'incapsulatore per eccellenza è *cosa*.

Input/intake/output:

l'**input** è il materiale linguistico di cui è circondato l'apprendente, l'insieme di messaggi comunicativi e linguistici a cui l'apprendente è esposto. La parte di **input** che viene interiorizzata e che entra a far parte del sistema di lingua che l'apprendente sta costruendo si chiama **intake**. Non tutte le conoscenze sono però utilizzabili. Ci sono regole che l'apprendente conosce ma che non riesce ancora ad applicare quando parla la **lingua seconda** (→). La parte di **intake** che viene utilizzato nelle produzioni si chiama **output**. Per produrre acquisizione l'input deve essere comprensibile, rilevante, quantitativamente consistente e coinvolgente.

Interlingua:

varietà linguistica parlata da un apprendente di una **lingua seconda** (→): si tratta di un vero e proprio sistema linguistico caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili alla prima lingua e in parte sono indipendenti da entrambe.

Iperonimo/iponimo:

l'**iperonimo** è il termine il cui significato include quello di altri termini, detti **iponimi**. Es: *rosa, giglio, tulipano* sono iponimi (o meglio co-iponimi) di *fiore*, che ne è l'iperonimo.

Lingua seconda:

etichetta con cui si intende la lingua straniera imparata e usata nello stesso paese in cui si parla ed è convenzionalmente usata in opposizione a *lingua straniera* che è la lingua imparata tramite apprendimento guidato al di fuori dei luoghi in cui è parlata. Così, ad esempio, per i bambini italiani che lo studiano a scuola l'inglese è una lingua straniera, mentre per i bambini stranieri che vivono in Italia la nostra lingua è una lingua seconda.

Metonimia:

Figura retorica di significato che consiste nel sostituire una parola con un'altra. La metonimia, come la metafora, comporta uno spostamento del significato. La metafora, però, lega anche realtà che non appartengono allo stesso ambito referenziale, per esempio: *quella ragazza è un'oca, ieri sera ho navigato su Internet per due ore*. La metonimia, invece, implica un rapporto di contiguità, logica o semantica, tra i due concetti associati: *ieri sera ho bevuto un bicchiere di troppo* (il contenente per il contenuto), *hai mai ascoltato De André?* (l'autore per l'opera).

Prefissoidi e suffissoidi:

elementi che svolgono le medesime funzioni di prefissi e suffissi, con la differenza che nelle lingue da cui sono stati attinti (latino e greco) costituiscono vocaboli autonomi. Esempio di prefissoidi è *auto-* ('da sé') da cui derivano nomi come *automobile* o *autonomia*; fra i suffissoidi altamente produttivo è, invece, *-logia* ('discorso'), da cui si hanno parole come *fonologia, psicologia* ecc.

Punto d'attacco:

è il primo anello o comunque l'anello principale di una catena di espressioni co-referenti, il termine, cioè, a cui si riferisce uno o più **sostituenti** (→). Nell'esempio seguente: *Non ho più visto Mario ma sono sicura che*

lo incontrerò domani al congresso, il punto d'attacco del pronome *lo* è rappresentato da *Mario* (vedi anche esempio nella voce SOSTITUENTI). Il punto di attacco può essere sia testuale, come nell'esempio precedente, che extra-testuale nel caso in cui ci si riferisca a un oggetto della realtà extra-linguistica non esplicitato nel testo: *mettilo giù, potrebbe rompersi!* Inoltre, si parlerà di **punto d'attacco esteso** quando questo non è costituito da un singolo elemento ma da un'intera frase o anche da un intero testo: *Te l'avevo detto che sarebbe finita male*.

Semilinguismo:

l'espressione è stata coniata da due psicologi scandinavi, Skutnabb-Kangas e Toukomaa, negli anni '70 nell'ambito di una ricerca su ragazzi di madrelingua finlandese in territorio svedese. I due studiosi scoprirono una correlazione positiva fra lo sviluppo della madrelingua prima del contatto con la L2 e la competenza raggiunta successivamente in L2. Viceversa i ragazzi che avevano abbandonato troppo presto la lingua materna rivelavano una competenza linguistica sia in L1 che in L2 inferiore ai coetanei monolingui. Tale condizione di sviluppo incompleto del bilinguismo fu definita semilinguismo.

Sostituenti:

detti anche 'pro-forme', i sostituenti sono tutti quegli elementi che, in base al contesto linguistico, sostituiscono altre classi di elementi. Se i sostituenti hanno il loro proprio **punto d'attacco** (→) a sinistra si dicono **anaforici** (→), se il punto d'attacco è a destra si dicono **cataforici** (→). Sono sostituenti **dedicati** quelli che svolgono esclusivamente funzione di sostituzione come i pronomi clitici mentre sono sostituenti **lessicali** sostantivi che si riferiscono ad altri sostantivi secondo vari tipi di procedimenti: possono essere sinonimi (assoluti o contestuali), iperonimi (→) o incapsulatori (→) o essere legati con il punto d'attacco da un rapporto metaforico.

Tema-rema:

in un testo il tema è ciò di cui si parla, il rema ciò che si dice a proposito del tema. Solitamente il tema è anche l'elemento noto, mentre il rema è l'elemento nuovo: *Giovanni* (tema e noto) *ha acquistato una macchina nuova* (rema e nuovo). Altre volte però può anche accadere il contrario, cioè che l'elemento nuovo sia costituito dal tema, mentre quello noto dal rema: nella frase *Giovanni lo sa*, il tema (*Giovanni*) può essere l'elemento nuovo se si tratta della risposta alla domanda: *qualcuno sa dov'è lo zucchero?* Infine, non sempre il tema coincide col soggetto. Nella seguente **dislocazione** (→) a sinistra, infatti, il tema è costituito dal complemento oggetto: *il pane lo compro io*. La **struttura tema-rema** è quella in cui ciò di cui si sta parlando precede le informazioni a riguardo.

Topicalizzazione:

Come la **dislocazione** (→), è un meccanismo che il produttore del testo utilizza per evidenziare la parte del proprio enunciato che egli ritiene più importante. A differenza delle dislocazioni, però, l'elemento che viene portato in prima posizione non è ripreso da elementi pronominali e, spesso, è realizzato con un'intonazione che ne enfatizza il carattere di novità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFIA

I CAPITOLO

- Bazzanella, C.** (1994), *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bertuccelli Papi, M.** (1993), *Che cos'è la pragmatica?*, Milano, Bompiani.
- Conte, M. E.** (1988), *Textlinguistik / Linguistica testuale*, in G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (a cura di) *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, Tübingen, Niemeyer, pp. 132-143.
- Conte, M.E.** (1999), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale* (nuova ed. con l'aggiunta di due saggi), Alessandria, Ed. dell'Orso.
- Dardano, M.** (1996), *Manualetto di linguistica italiana*, Bologna, Zanichelli.
- De Beaugrande, R.A. e Dressler, W.U.** (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino.
- Halliday, M.A.K.** (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Mortara Garavelli, B.** (1988), *Textsorten / Tipologia dei testi*, in G. Holtus, M. Metzeltin, C. Schmitt (a cura di) *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, Tübingen, Niemeyer, pp. 157-168.
- Sabatini, F.** (2001), *I tipi di testo e la "rigidità" del testo normativo giuridico*, in S. Covino (a cura di), *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento*. Atti del I convegno di studi (Perugina 23-25 ottobre 2000), pp. 97-105.
- Serianni, L.** (2003), *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino.
- Simone, R.** (1991), *Fondamenti di linguistica*, Roma-Bari, Laterza.

CAPITOLO II

- Balboni, P.E.** (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, Torino, UTET.
- Cortelazzo, M.A.** (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- Cortelazzo, M.A.** (2000), *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra.
- Ferreri, S. e Calò, R.,** (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi e educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio, C.** (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio, C.** (2001), *Testi che si capiscono*, in «Italiano & Oltre», suppl. sep. N. 5/2001, pp. 39-40.
- Lumbelli, L.** (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Renzi, L. e Cortelazzo, M.** (1977), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Serianni, L.** (2003), *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino.
- Sobrero, A.A.** (1993), *Lingue speciali*, in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, pp. 237-277.

CAPITOLO III

- Balboni, P.** (2000), *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Thorema Libri.
- BETTONI, C.** (2001), *IMPARARE UN'ALTRA LINGUA*, ROMA-BARI, LATERZA.
- Ciliberti, A.** (1994), *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Corno D.** (2000 a cura di), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, Milano, La Nuova Italia.
- Cummins, J.** (1989), *Empowering minority students*, Sacramento, California Association for Bilingual Education.
- De Marco, A.** (2000), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- Demetrio, D. e Favaro, G.** (1997), *bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Favaro, G.** (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- Favaro, G. e Ellero, P.** (1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerini Associati.
- Giacalone Ramat, A.** (1986), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
- Giacalone Ramat, A.** (1993), *Italiano di stranieri*, in A.A. Sobrero (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza.
- Luise M.C.**, (2003), *Italiano L2. Fondamenti e metodi*, vol. I, Perugia, Guerra.
- Krashen, S.** (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, London, Longman.
- Pallotti, G.** (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- TOSI, A.** (1995), *DALLA MADRELINGUA ALL'ITALIANO*, FIRENZE, LA NUOVA ITALIA.
- Vedovelli, M.** (1999), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue'*, Roma, Carocci.

CAPITOLO IV

- Bernini, G., Giacalone Ramat, A.** (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, Franco Angeli.
- Ciliberti, A.** (1994), *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Marco, A.** (2000), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci
- Fele, G. e Paoletti, I.** (2003), *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.
- Krashen, S.** (1985), *The input hypothesis: issues and implications*, London, Longman.
- Lavinio, C.**, (1995), *Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni*, in M.T. Calzetti e L. Panzeri Donaggio (a cura di), *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 19-44.
- Orletti, F.** (2000), *La comunicazione diseguale*, Roma, Carocci (si veda in particolare il cap. 5 "L'interazione nativo-non-nativo").

CAPITOLO V

- Bortolini, Tagliavini, Zampolli** (1972), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea (Lif)*, Milano, Garzanti.
- Calvino, I.** (1971), *Per ora sommersi nell'antilingua*, in Parlangèli, O. (saggi raccolti da), *La nuova questione della lingua*, a cura di G. Presa, Brescia, Paideia, pp. 173-177.
- Cortelazzo, M.A.** (a cura di) (1999), *Semplificazione del linguaggio amministrativo. Esempi di scrittura per le comunicazioni ai cittadini*, Padova, Comune di Padova.
- Cortelazzo, M.A. e Pellegrino, F.** (2003), *Guida alla scrittura istituzionale*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, T.** (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro, T.** (1994), *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, T.** (1995), *Idee per il governo. La scuola*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera** (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato (Lip)*, Milano, Etas Libri.
- De Mauro, Vedovelli** (1999), *Dante il gendarme e la bolletta*, Roma-Bari, Laterza.
- Ferretti, S.** (a cura di) (2002), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, Firenze, La Nuova Italia.
- Fioritto A.** (a cura di) (2000), *Il progetto per la semplificazione del linguaggio amministrativo* [del Ministero dell'Economia e delle finanze], Roma, Istituto poligrafico e Zecca dello Stato.
- Lucisano, P. e Piemontese, M.A.** (1988), *Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, "Scuola e città" (XXXIX), pp. 110-124.
- Ministero dell'Economia e della finanza**, Dipartimento dell'Amministrazione generale del personale e dei servizi del Tesoro (2002), *Il progetto per la semplificazione del linguaggio amministrativo*, a cura di A. Fioritto, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Piemontese, M.E.** (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri**, Dipartimento della Funzione Pubblica (1993), *Codice di stile ad uso delle amministrazioni pubbliche*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri**, Dipartimento della Funzione Pubblica (1996), *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*, a cura di A. Fioritto, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Scuola di Barbiana** (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria ed. fiorentine, Firenze.

CAPITOLI VI E VII

- Agati, A.** (1999), *Abilità di lettura*, Torino, Paravia.
- Balboni, P.E.**, (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET.
- Colombo, A. e Romani, W.** (a cura di) (1996), *È la lingua che ci fa uguali*, Firenze, La Nuova Italia.
- Calzetti, M.T. e Panzeri Donaggio, L.** (a cura di) (1995), *Educare alla scrittura. Processi cognitivi e didattica*, Firenze, LA Nuova Italia.
- Corno, D.** (2002) *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Milano, Bruno Mondadori.
- Grassi, R.** (2003), *Compiti dell'insegnante disciplinare in classi plurilingue: la facilitazione dei testi scritti*, in Luise M.C., *Italiano L2. Fondamenti e metodi*, vol. I, Perugia, Guerra.
- Lavorato, M.C.** (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino.
- Luise, M.C.** (2003), *L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi*, in Luise M.C., *Italiano L2. Fondamenti e metodi*, vol. I, Perugia, Guerra.
- Lumbelli, L. e Mortara Garavelli, B.** (1999) *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogia*, Alessandria, Ed. Dell'Orso.

- Marelo, C.** (1993), *Cloze e riflessione linguistica*, in Marelo, C. Mondelli, G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*; Firenze, La Nuova Italia, pp. 161-167.
- Monighetti, I.** (1994), *La lettera e il senso*, Firenze, La Nuova Italia.
- Orletti, F.** (2000), *La comunicazione diseguale*, Roma, Carocci (si veda in particolare il cap. 5 “L’interazione nativo-non-nativo”).
- Pallotti, G.** (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pallotti, G.** (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in Balboni P.E., *ALIAS. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Thorema Libri.
- Sabatini, F.** (1985) *L’italiano dell’uso medio’: una realtà fra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus, G. e Radtke, E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-184.
- Tiraboschi T.** (1994 a cura di), *La cornacchia ladra. Guida per gli insegnanti al testo di facile lettura*, Napoli, Tecnodid, 1994.

SITOGRAFIA

<http://www.associazioni.comune.firenze.it/ilsa> (sito dell’ILSA - Insegnati di Italiano Lingua Seconda Associati. Particolarmente interessante la sezione dedicata alla didattica nella classe plurilingue)

<http://www.bdp.it> (sito dedicato alle applicazioni didattiche delle nuove tecnologie. Oltre a offrire un’ampia scelta di materiali bibliografici, all’interno è possibile trovare gli indirizzi internet di tutti gli IRRE – Istituti regionali di ricerca educativa, ex IRRSAE)

www.dueparole.it (mensile di facile lettura)

www.edscuola.it (offre tutte le novità sul mondo della scuola in tempo reale)

<http://www.educare.it> (sito rivolto in particolare agli insegnanti della scuola pubblica, contiene una sezione interamente dedicata alle questioni della didattica interculturale)

www.educational.rai.it (dalla home page del portale è possibile accedere alle sezioni dedicate ai corsi di formazione a distanza per gli insegnanti. Particolarmente interessante quello dedicato all’interculturalità)

www.funzionepubblica.it/chiaro (sito del dipartimento della funzione pubblica nel quale è possibile scaricare i documenti della pubblica amministrazione riscritti secondo i criteri del *Manuale di stile*)

<http://www.italianoscritto.com> (sito del SIS – Servizio di Italiano Scritto – dell’Università Ca’ Foscari di Venezia. Offre, oltre a materiali e spunti di riflessione sulla testualità, anche corsi di formazione per insegnanti di italiano come L2)

www.maldura.unipd.it/buro/invito.html (riporta i testi contenuti anche in Cortelazzo 1999)

<http://www.pianetascuola.it> (il sito contiene una selezione di siti (con relativi link) suddivisi per aree tematiche e sulla base della loro utilità didattica)

<http://www.venus.unive.it/aliasve> (sito del progetto ALIAS – Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri. Il progetto si occupa di formazione e aggiornamento - anche *on-line* - dei docenti che hanno nelle proprie classi alunni stranieri. Il sito consente di consultare e scaricare materiali utili non solo per la formazione ma anche per la didattica).