

### III

## ***Il corpus della ricerca***

### *3.1. Caratteristiche del corpus*

Per essere utile e significativo alla ricerca, un *corpus* deve essere rappresentativo e disporre di una consistente base di dati empirici, su cui indagare i fenomeni che si intendono osservare. La costruzione del *corpus* non è un'operazione facile. La difficoltà maggiore risiede nella scelta delle tipologie testuali idonee alla rilevazione dei dati e, una volta individuati i generi testuali, è estremamente importante prestare attenzione alla formulazione e all'esplicitazione delle consegne che dovrebbero essere quanto più possibile comprensibili e chiare per la riuscita del compito<sup>202</sup>.

Detto questo, prima di procedere ai quattro sotto-capitoli destinati alle rispettive tipologie testuali che compongono questo *corpus*, è utile disegnarne la fisionomia. Il *corpus* costruito per questa ricerca ha le seguenti caratteristiche:

- è monolingue;
- è finalizzato alla rilevazione e all'analisi delle relazioni temporali che mettono in atto gli AA per situare i loro enunciati nel presente, nel passato o nel futuro rispetto al momento dell'enunciazione;
- si compone esclusivamente di testi scritti;
- è costituito da quattro diverse tipologie testuali: traduzione, testo di completamento guidato o testo "a lacune", riassunto, componimento libero (d'ora in poi, rispettivamente TT, TG, TR, TC);
- non distingue tra varietà linguistiche acquisite o apprese, dal momento che sulla base degli esiti del primo questionario esplorativo (cfr. 2.1) il campione non ha dichiarato di avere rilevanti contatti con parlanti della

---

<sup>202</sup> L'esperienza sul campo insegna tuttavia che, a fronte di consegne ben formulate, gli studenti e le studentesse non sempre le leggono con attenzione e spesso si fanno guidare dalla richiesta riguardante la lunghezza del testo (cioè, il numero di parole richiesto) per l'esecuzione del compito. Questa pratica, molto diffusa nella scuola e/o nell'ambito della certificazione linguistica potrebbe essere una richiesta non del tutto idonea.

L2<sup>203</sup>;

- è sincronico, nel senso che i testi appartengono tutti ad una stessa finestra temporale che si spalma nell'arco di un anno scolastico, come si evince dalla tabella sottostante:

Tabella 21 – *Corpus di scritti prodotti dalle AA, suddiviso per tipologia, fasi cronologiche e quantità*

<i>CORPUS</i>		
<i>TIPOLOGIA</i>	<i>FASE CRONOLOGICA</i>	<i>QUANTITA'</i>
Traduzione	ottobre 2017	13
Testo di completamento guidato	dicembre 2017	10
Riassunto	gennaio 2018	21
Componimento libero	aprile 2018	18
Totale		62

Come risulta sopra (Tab. 21) il *corpus* complessivamente si compone di 62 testi ad ognuno dei quali è stato assegnato un codice<sup>204</sup>. I testi sono stati integralmente trascritti mantenendo tutti gli errori ortografici, morfologici, sintattici dei testi originali, comprese le formulazioni imprecise ed inadatte a causa di un'evidente agrammaticalità e, come tali, intendiamo sottoporli al lettore nelle fasi di analisi. I dati sono stati raccolti nell'arco dell'anno scolastico 2017/2018, in quattro diverse giornate, in accordo con la docente di italiano L2 e sulla base di un calendario prestabilito. Purtroppo, alle somministrazioni delle prove, pur trattandosi di un gruppo-classe ben definito, non tutti gli AA hanno sempre partecipato ai rilevamenti effettuati poiché erano impegnati in altre attività curriculari estemporanee o erano semplicemente assenti. Quindi, il *corpus* potrebbe essere considerato in parte difettoso, ma in realtà pensiamo di avere un campo di osservazione piuttosto ampio e sembra che siano presenti quasi tutte le aree d'uso in relazione all'obiettivo e all'oggetto della ricerca.

<sup>203</sup> In questo contesto *periferico* di apprendimento della L2 (Brunico) non si può parlare di apprendimentomista, intendendo con ciò che l'apprendimento alla L2 sia guidato e anche spontaneo. L'intreccio di queste due opportunità può realizzarsi in altri contesti urbani del territorio, quali per esempio Bolzano, Laives e Merano.

<sup>204</sup> L'identificazione dei testi risponde al seguente criterio: sigla (TT: testo traduzione, TG: testo di completamento guidato, TR: testo riassunto, TC: testo componimento) e numero progressivo dell'elaborato dell'apprendente. Per esempio TT: 3. Nelle nostre intenzioni non abbiamo la necessità di valutare i testi degli AA, ma piuttosto fotografare competenze e conoscenze nella disponibilità del campione (una terza classe di studenti / studentesse) in relazione alla gestione della temporalità, pertanto riteniamo che non siano di utilità le iniziali dei candidati.

Passiamo quindi a illustrare solo alcuni principi metodologici di base a cui ci si è attenuti giacché ulteriori indicazioni e dettagli procedurali accompagnano di volta in volta i contributi presenti in questo lavoro. Quello che ci si è prefissati al momento di definire il *corpus*, non consisteva nell'osservare la progressione di un'abilità specifica (la scrittura), né l'apprendimento di un aspetto linguistico (i tempi del passato), ma piuttosto nel fotografare la situazione in relazione alla comprensione dei meccanismi interni alla lingua deputati ad esprimere e gestire la temporalità. Per raggiungere il nostro obiettivo è stato necessario somministrare le prove secondo un ordine preciso che prevedeva una richiesta o una consegna progressivamente sempre meno vincolante: dal TT al TG, al TR e infine, al TC. Le prime due prove sono in modalità di produzione controllata con sfumature diverse, le ultime due in modalità di produzione più libera. Tutte le prove prendono le mosse da un testo di partenza (o da una traccia)<sup>205</sup>e, attraverso operazioni cognitive e procedure elaborative, conducono ad un testo di arrivo.

Senza entrare ora nel dettaglio, sintetizziamo brevemente le argomentazioni che stanno alla base della scelta di queste tipologie testuali. Da ogni genere testuale ci aspettiamo di poter rilevare e documentare quegli aspetti del sistema verbale italiano che procurano all'apprendente di madrelingua tedesca incertezze e imprecisioni nelle produzioni scritte.

- La traduzione (TT): questa tipologia, molto vincolata, permette di osservare come gli AA organizzano il rapporto tra funzioni concettuali e specifiche forme linguistiche nella lingua target. La traduzione, come è noto, non è esclusivamente un'operazione di trasposizione linguistica, ma deve assicurare senso al testo e adeguatezza dal punto di vista pragmatico, stilistico e interpretativo.
- Il testo di completamento guidato o "a lacune" (TG): questa tipologia, vincolata a precise istruzioni, richiede l'inserimento di porzioni di testo e permette - in particolare nel nostro caso - l'osservazione dell'uso del futuro nel passato.
- Il riassunto (TR): questa tipologia consente di avere un termine di riferimento comune, confrontare tecniche, abilità e potenzialità linguistiche collegate all'uso dei tempi del passato e rilevare l'incidenza di alcuni fenomeni particolari.
- Il componimento libero (TC): questa tipologia è più difficile da dominare rispetto ad una produzione vincolata, ma al contempo risulta più autentica e concede agli AA di spaziare maggiormente lungo l'asse temporale con anticipazioni e ritorni. Ci permette inoltre, in sede di analisi, di adottare

---

<sup>205</sup> Cfr. Appendice 1, all. 15, 16, 17, 18.

una prospettiva testuale e tentare una lettura secondo i modelli interpretativi di Bertinetto e Weinrich.

I dati empirici che discuteremo nel corso di questo studio sono il risultato di misurazioni intrinseche, nel senso che hanno come termine di confronto il campione stesso; in secondo luogo vale la pena segnalare che, a seconda del fenomeno o dell'aspetto da osservare, abbiamo condotto un'analisi quantitativa o qualitativa, convinti che entrambi i procedimenti concorrono a rendere conto della complessità dell'oggetto di studio; infine, ci preme ricordare che i testi prodotti dal campione sono stati trascritti in formato elettronico e che i rilievi linguistici sono il frutto di uno spoglio manuale.

Prima di concludere, un'ultima annotazione: i materiali progettati per la somministrazione presentano un aspetto grafico visivamente attraente e un *layout* incentrato su facilità di lettura e realizzazione della consegna.

### *3.2. La traduzione: cornice teorica di riferimento ed analisi dei prodotti degli apprendenti*

Parlare di traduzione significa addentrarsi in un complesso e vasto dibattito – in una selva confusa di concetti e nozioni – che di recente Moya (2010: 5) ha riassunto schiettamente in questa sua riflessione:

«necesitaremos algo más que orden y dialéctica para adentrarnos en este selvático terreno. Cuando un paradigma resulta fallido e incapaz de explicar lados ocultos de la realidad traductora pronto es sustituido por otro que parece explicarlos de manera más satisfactoria. Así que hoy son tantas y tan diversas las teorías en torno a la práctica de la traducción que puede dar la impresión de que nos encontramos en el escenario de una segunda Babel».

La riflessione del linguista ispanico ci trova pienamente d'accordo, pertanto fin dall'inizio sembra opportuno almeno fare chiarezza sull'instabilità terminologica del termine "traduzione" che ha subito una sostanziale e significativa evoluzione acquisendo nel corso degli ultimi anni nuove sfumature. Ancora oggi – come risulta anche nella letteratura da noi consultata – sembra che non si sia arrivati a formalizzare in maniera univoca una definizione condivisa ed esplicita sul significato di "traduzione". Nella rappresentazione contemporanea e nelle definizioni del lemma – in entrambe le lingue – con "traduzione", si intende sia l'attività stessa del tradurre,

ovvero la trasposizione di un testo in un'altra lingua, sia il prodotto finale, ovvero il testo tradotto<sup>206</sup>.

Indubbiamente, al concetto di “traduzione” come atto eminentemente comunicativo, ha dato un rilevante contributo Roman Jakobson (1966, 1994) fin dagli anni ‘70 individuando tre forme di traduzione: la traduzione endolinguistica o intralinguistica, la traduzione esolinguistica o interlinguistica e la traduzione intersemiotica o trasmutazione. Nello specifico, per traduzione endolinguistica si intende la ricodifica dei segni linguistici per mezzo di altri segni linguistici della stessa lingua, per esempio: parafrasi, riassunto, ecc.; con traduzione esolinguistica s’intende il trasferimento di un messaggio da una lingua naturale all'altra; infine, con traduzione intersemiotica s’intende l’interpretazione dei segni linguistici per mezzo di sistemi di segni non linguistici (per esempio dall’immagine al testo scritto). Probabilmente anche da questa tripartizione si alimenta e prende le mosse l’ampio ed esteso concetto di *Mediazione Linguistica*, attestato nel QCER che – quasi in sovrapposizione e competizione semantica con il termine *traduzione* – presuppone e suggerisce una serie di procedimenti linguistici di trasposizione testuale.

La complessità del fenomeno traduttivo e la pluralità di prospettive dalle quali è possibile esperire questa attività, ci obbligano necessariamente a circoscrivere le coordinate entro le quali muoversi e a selezionare con cautela i contributi funzionali al tema specifico, oggetto di questo lavoro. Pertanto, nella prima parte di questo contributo abbiamo individuato due nuclei significativi intorno ai quali dibatteremo nel corso dell’esposizione, senza la pretesa di essere esaustivi:

- il punto di svolta: i *Translation Studies*
- la traduzione interlinguistica nell’ambito di apprendimento della L2/LS nel contesto scolastico.

Nella seconda parte, invece, ci interrogheremo su due questioni in relazione alle modalità di accostamento al testo e ai meccanismi di transcodificazione, messi in atto dagli informanti. Passeremo poi ad illustrare brevemente le caratteristiche dei testi di partenza somministrati e quindi affronteremo l’analisi dei principali errori (di tipo ortografico, morfosintattico e lessicale) emersi nei testi di arrivo degli AA, avviandoci infine a tirare le conclusioni.

---

<sup>206</sup> La definizione di traduzione: Treccani: “L’azione, l’operazione e l’attività di volgere da una lingua a un’altra un testo scritto od orale”.

### 3.2.1. Il punto di svolta: i Translation Studies

Sul finire degli anni '80 i *Translation Studies*<sup>207</sup> (d'ora in avanti TS) rappresentano indubbiamente una svolta nell'ambito degli studi sulla traduzione, non solo perché nasce una nuova disciplina che rivendica per sé autonomia in ambito accademico, sotto forma di corsi di laurea e master, ma anche perché la traduzione conosce una vitalità senza precedenti: si salda con numerosi e vasti campi di ricerca, promuove nuovi orientamenti e apre innovative prospettive di studio che si trascinano fino ai nostri giorni.

Al fine di esemplificare quanto appena detto, è utile citare la definizione di Margherita Ulrych, ripresa da Titone<sup>208</sup> che, seppure ormai datata, è certamente ancora preziosa:

“ [...] oggi la traduzione può essere considerata come una multidisciplinaria di grande profondità e ampiezza, che attinge ispirazione da discipline diverse – la linguistica, la letteratura, gli studi culturali, la storia, l'antropologia, l'etnografia, la psicologia, la filosofia e la teologia – e abbraccia diversi aspetti, dal puramente teorico al descrittivo e all'applicato”.

Tuttavia, prima di dare rilievo ai nuovi impulsi impressi dai TS, è opportuno fare un passo indietro per illustrare molto sinteticamente qualche aspetto dirimente su cui si sono confrontati teorici e studiosi della traduzione negli scorsi decenni. Oltre alla contrapposizione tra *sourciers* e *ciblistes*<sup>209</sup> (traduzione letterale e traduzione libera), il dibattito intorno alla traduzione è incentrato fondamentalmente sul concetto di equivalenza. Partendo dall'idea che le lingue sono sistemi sovrapponibili, l'obiettivo dei teorici della traduzione è quello di annullare incompatibilità linguistiche e strutturali. Al concetto di “equivalenza formale” ed “equivalenza dinamica”<sup>210</sup> elaborato da Nida (1964) e al concetto di “equivalenza traduttiva”<sup>211</sup> di Catford (1965) si contrappone la geniale intuizione di

---

<sup>207</sup> La locuzione *Translation Studies* è stata coniata nei primi anni '70 dal linguista James Holmes ed utilizzata in ambito internazionale; in italiano si ricorre spesso al termine traduttologia.

<sup>208</sup> R. Titone, (1988: 87-88).

<sup>209</sup> R.L., Ladmiral, (1986: 33-42).

<sup>210</sup> Secondo il linguista Nida, la prima focalizza l'attenzione sul messaggio stesso – sia nella forma che nel contenuto – la seconda, invece, mira a produrre un effetto sui destinatari della traduzione simile a quello prodotto nei lettori della lingua di partenza. I concetti di *equivalenza formale* ed *equivalenza dinamica* sono ripresi da Newmark negli anni '80 con *traduzione semantica e traduzione comunicativa*.

<sup>211</sup> Catford considera la traduzione come *sostituzione* di elementi linguistici o testuali della source

Jakobson (1966): *l'equivalenza nella differenza*. Il grande linguista teorizza che ogni esperienza umana conoscitiva può essere espressa in qualsiasi lingua esistente e, in mancanza di corrispondenze, si ricorre a prestiti, calchi, neologismi, circonlocuzioni, ecc. In sostanza, si tratta di cercare *l'equivalenza nella differenza*, a livello lessicale, sintattico, semantico, pragmatico e funzionale, operando non su singole unità del codice, ma su messaggi; pertanto, ogni operazione di traduzione implica che esistano almeno due messaggi distinti, globalmente equivalenti, in due codici diversi. Da quanto esposto, si evince che il dibattito intorno alla traduzione è ancora imperniato principalmente sul prodotto finale e che la traduzione è considerata principalmente un'attività linguistica che non ingloba fattori extralinguistici ed extra-testuali.

A partire dagli anni '70 e '80 la ricerca si emancipa dalla sterile diatriba collegata all'approccio contrastivo degli anni '60 e i TS descrivono la traduzione come un complesso fenomeno di comunicazione umana e rivolgono l'attenzione non più al prodotto finale, ma piuttosto al processo traduttivo come intreccio di relazioni di tipo linguistico e culturale tra prototesto e metatesto<sup>212</sup>. Rafforza questa riflessione la "mapping theory" (la teoria della mappatura) che lo stesso Holmes, il padre dei TS, sinteticamente riassume in questo stralcio:

I have suggested that actually the translation process is a multi-level process; while we are translating sentences, we have a map of the original text in our minds and at the same time a map of the kind of text we want to produce in the target language. Even as we translate serially, we have this structural concept so that each sentence in our translation is determined not only by the sentence in the original but by the two maps of the original text and of the translated text which we are carrying along as we translate<sup>213</sup>.

Inoltre, Holmes evidenzia la complessità del processo traduttivo basato su interdipendenza e coordinazione di tre complesse operazioni cognitive:

- comprensione / lettura
- elaborazione / interpretazione
- produzione del testo prodotto / riscrittura

---

language conelementi equivalenti della lingua target: "Translation equivalence occurs when a SL and a IL text (or item) is relatable to (at least some of) the same relevant features". Cfr. J.C., Catford, (1965: 50).

<sup>212</sup> I concetti di prototesto e metatesto hanno in questo contesto il significato di testo di partenza e testo di arrivo.

<sup>213</sup> J. Holmes, (1988: 96).

Proprio da queste tre operazioni prendono le mosse gli approcci e gli strumenti di osservazione futuri, che matureranno progressivamente negli anni successivi.

A Chomsky, teorico della grammatica generativo-trasformativa, dobbiamo un altro contributo essenziale alla ricerca sulla traduzione che negli anni '90 impegnerà i teorici attenti all'importanza degli aspetti ideologici e culturali che emergono nel processo traduttivo tra culture differenti. Secondo il linguista, la traduzione interlinguistica (ma anche quella intralinguistica) è sempre possibile poiché una grammatica universale accomuna tutte le lingue naturali ed è in grado di veicolare qualsiasi messaggio, solo la sua verbalizzazione varia da lingua a lingua<sup>214</sup>. Questo stesso concetto si estende inevitabilmente anche alla cultura poiché una traduzione non coinvolge solo aspetti linguistici, infatti, in accordo con Torop (1995: 66): “lingua, testo e funzione del testo sono riflessi diversi di una stessa cultura e comportano anche un processo razionale di interpretazione”.

A ridosso degli anni '90 nascono e si impongono nuove scuole di pensiero che contribuiscono ulteriormente a vivacizzare la ricerca e rappresentano delle vere e proprie evoluzioni dell'attività traduttiva. Tuttavia, in questa sede, ci limitiamo a segnalare solo orientamenti e prospettive di ricerca rilevanti per il nostro lavoro. All'impianto prescrittivo e rigido dei TS (che suggeriscono precisi comportamenti sul versante applicativo) si oppone la corrente *Descriptive Translations Studies* (DTS) di cui Toury è un esponente di spicco fra gli studiosi. Il linguista richiama l'attenzione sulla cultura ricevente, alla quale il testo di arrivo deve rispondere. Rilevante per il cambio di paradigma risulta anche la *Skopostheorie* che, posizionando il testo in una dimensione socioculturale, fa della traduzione un'operazione interculturale<sup>215</sup>. Secondo questa teoria – che, in verità, sembra rispondere più alle esigenze di traduzioni di testi specialistici – l'obiettivo che guida il processo traduttivo è lo scopo e l'importanza di fattori quali il destinatario, la cultura e il contesto. In *Translation History Culture* (1990) di Susan Bassnett e Andre Lefevere troviamo un altro sostegno alla nostra discussione. Nell'ampio contributo i due studiosi, quasi bypassando la lingua, si concentrano sulla relazione fra traduzione e cultura, sottolineando come alcuni fattori (potere, ideologia, istituzioni e manipolazione) influenzino la riscrittura del testo, e

---

<sup>214</sup> Secondo Chomsky tutte le frasi delle lingue naturali hanno la stessa struttura. Le frasi, prima di essere formulate, vengono concepite come struttura profonda nella nostra psiche e, una volta emerse a livello superficiale, differiscono da lingua a lingua. Quindi le differenze si hanno nel passaggio da fenomeno psichico a fenomeno linguistico. E proprio qui si sostanzia il richiamo ad autori come Franz Boas (1858-1942) ed Edward Sapir (1884-1939), che hanno offerto contributi decisivi allo studio del rapporto tra lingua e cultura.

<sup>215</sup> La teoria dello skopos è esposta in Katharina Reiß / Hans Vermeer (1984).

suggeriscono di studiare la traduzione solo come fenomeno interculturale. Si inaugura la cosiddetta “svolta culturale” (*cultural turn*) che apre la strada a studi di ampio respiro (per esempio gli “studi di genere” e gli “studi del post-colonialismo”) collegati al fenomeno traduttivo. Infine, per arrivare a tempi più recenti, meritano un accenno sia la concettualizzazione di Pym (1992) che individua nella traduzione un “atto creativo” di riformulazione testuale, sia la riflessione di Eco (2003) che intende la traduzione come un atto di interpretazione e quindi di *negoziiazione* fra una cultura di partenza ed una di arrivo.

Concludiamo questa esposizione sottolineando che nel corso degli anni le teorie sulla traduzione si sono contrapposte, evolute ed influenzate reciprocamente e che la ricerca in questo campo di indagine rimane tuttora frammentaria e continuamente sollecitata da nuovi impulsi (si pensi per esempio alla cosiddetta *svolta empirica*, alla traduzione di gender o allo slittamento verso l’area dell’informatica); tuttavia persiste la convinzione che si tratti di un complesso processo di transfer interculturale. Proprio quest’idea, secondo cui la traduzione implica una trasposizione interculturale, transita e si salda con le linee guida del QCER ed orienta le attività didattiche di mediazione linguistica in relazione all’apprendimento della LS/L2.

### 3.2.2. La traduzione interlinguistica nell’ambito di apprendimento della L2/LS nel contesto scolastico

Per le esigenze di analisi dei risultati degli AA che condurremo in questo capitolo, ci sembra opportuno focalizzare l’attenzione sulla traduzione interlinguistica *source oriented*, cioè orientata al testo originale<sup>216</sup> e sul ruolo dell’esercizio traduttivo nell’ambito del percorso di apprendimento di una L2/LS con particolare riferimento al territorio in cui si inserisce questa ricerca. Anche se in sede di analisi concentreremo l’attenzione sui prodotti degli AA, nulla ci impedisce di interrogarci su alcune questioni collegate al processo traduttivo messo in atto dagli informanti. Infatti, gli studi di impronta psicolinguistica, in particolare, indagano su quello che differenzia la traduzione da altre attività di natura linguistica e comunicativa e su come

---

<sup>216</sup> Nel lavoro di traduzione a fini didattici in un contesto di apprendimento dell’italiano L2/LS, le traduzioni sono prevalentemente *source oriented* ovvero traduzione orientata alla fonte. La traduzione è considerata una copia dell’originale: il testo può essere diverso a causa delle diverse strutture delle lingue, ma i contenuti devono restare invariati. L’altro approccio *target oriented* è orientato alla cultura ricevente e/o al destinatario.

funzionano a livello cerebrale, i meccanismi che sovrintendono alle operazioni di trasferimento linguistico.

Dobbiamo a Titone (1984: 15) la lapidaria ma altrettanto brillante espressione riguardante il ruolo della traduzione nella pratica scolastica: *da regina a cenerentola*. Ciononostante, è innegabile che negli ultimi anni quest'attività si sia guadagnata una funzione *ancillare* nel curricolo scolastico basato su approcci comunicativi particolarmente orientati allo sviluppo del plurilinguismo e dell'interculturalità.

Sofferamoci brevemente sulle fasi che hanno restituito dignità alla pratica traduttiva. Per anni nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere la "traduzione" è stata considerata una pratica didattica retrograda perché veniva immediatamente associata e correlata al metodo grammaticale-traduttivo, relegato in soffitta a cominciare dal secolo scorso, in seguito alla diffusione e all'implementazione di approcci audio-oral di matrice comportamentistica. In quegli anni, al metodo grammaticale-traduttivo, basato su un approccio puramente deduttivo alla morfosintassi e al lessico – per cui alla spiegazione della grammatica seguiva l'esercizio di traduzione di frasi, al fine di verificare l'acquisizione di una grammatica di tipo formale – si imputava la responsabilità di interferenze della L1 sulla L2 che ne ostacolavano il percorso di apprendimento<sup>217</sup>. In seguito, con l'affermazione del Generativismo in linguistica e del Cognitivismo in psicologia (negli anni '60 e '80), la pratica traduttiva comincia a conquistarsi una sorta di rivincita poiché proprio alla lingua madre<sup>218</sup> viene restituito un ruolo decisivo ed indiscutibile nell'apprendimento linguistico: l'azione di *transfer*<sup>219</sup> linguistico dalla L1 alla L2.

In anni più recenti, poi, l'affermazione diffusa dell'approccio comunicativo, irrobustita da sostanziosi apporti della linguistica funzionale, della pragmalinguistica e della linguistica testuale, sdogana ulteriormente la traduzione: l'attività traduttiva diventa un buon viatico per comprendere

---

<sup>217</sup> Cfr. Riassumendo sinteticamente la posizione in merito alla traduzione, Lado, il fondatore della linguistica contrastiva, oltre a denunciare i fenomeni di interferenza fra le due lingue in contatto, segnala che la traduzione è addirittura dannosa poiché i casi di equivalenze esatte tra una lingua e l'altra sono rari; inoltre la traduzione si configura per essere un'attività "lenta", sia per chi deve svolgerla sia per chi deve correggerla e infine, la valutazione del prodotto finale, secondo parametri certi ed oggettivi, è difficile. R. Lado, (1957).

<sup>218</sup> Come afferma Nocera Avila (1984: 113): "si è venuti alla conclusione che non solo è impossibile rimuoverla lingua materna dal processo di apprendimento ma che addirittura è dannoso".

<sup>219</sup> Per transfer si intende il trasferimento di forme linguistiche da una lingua all'altra quando due sistemi linguistici si trovano in contatto. Il passaggio di tali forme linguistiche può favorire l'apprendimento della L2, ma anche disturbarlo. Se le strutture linguistiche coincidono si ha un transfer positivo, se invece le strutture sono dissimili si ha un transfer negativo.

convergenze e divergenze strutturali, discorsive e testuali tra i due codici linguistici.

Quale ruolo, dunque, si ritaglia oggi la traduzione nel contesto scolastico e specificatamente nell'ambito di apprendimento della L2/LS? Precedentemente abbiamo riferito che la teoria della traduzione fino agli anni '80 si occupa principalmente della qualità della traduzione come prodotto, mentre la glottodidattica l'ha sponsorizzata e continua a sponsorizzarla assegnandole un ruolo di supporto nella riflessione contrastiva e un valore aggiunto nel processo di apprendimento linguistico; quindi ora è lecito chiedersi come alcuni studiosi abbiano riflettuto sul binomio traduzione e lingue straniere.

Fra gli estimatori di quest'attività dobbiamo citare Perini (1982) che prende posizione nei confronti della pratica traduttiva affermando, in modo esplicito, l'opportunità di una reintroduzione a scuola della traduzione su unità testuali radicate nell'uso linguistico reale per affinare la competenza testuale. Lo studioso ritiene che la traduzione dovrebbe essere la quinta abilità poiché nella pratica traduttiva sono implicate complesse operazioni cognitive e di mediazione intertestuale. Sulla stessa linea di pensiero si colloca Cigada (1984: 158) secondo il quale l'attività di traduzione è:

[...] il punto massimo di esercizio linguistico, quello che impegna tutte le competenze – dalla facoltà d'analisi e di comprensione del codice di partenza, alla facoltà di ricomposizione e ristrutturazione del pensiero nel codice d'arrivo; [...] un esercizio di altascuola, profondamente complesso per le competenze che mette in gioco (superiori alle competenze messe in gioco da qualsiasi altro esercizio linguistico), e dunque, se applicato senza leggerezza e al momento opportuno, anche profondamente formativo.

A difesa del ruolo didattico della traduzione come approccio integrato utile, valido ed efficace "ai fini di un potenziamento dell'insegnamento della lingua straniera" si schiera anche Titone (1984: 53-56). Il linguista attribuisce alla pratica traduttiva alcune efficaci prerogative, tra le quali:

- il rinforzo delle conoscenze sul funzionamento della madrelingua;
- il perfezionamento della competenza linguistica;
- lo sviluppo della competenza metalinguistica e contrastiva, particolarmente indispensabile quest'ultima per tenere i due codici separati evitando i fenomeni di interferenza e di contaminazione quando le lingue si trovano in contatto; in sostanza, una posizione diametralmente opposta a quella di Lado (1957) che nella traduzione vede solo i rischi di pericolose interferenze.

A queste prerogative va aggiunta un'altra ricaduta didattica, particolarmente significativa nel contesto di apprendimento in cui è inserita questa ricerca: la sensibilità linguistica e la sensibilizzazione interculturale; due fattori che si muovono, si nutrono e si rinforzano in uno stesso sfondo / contesto *intrinsecamente* di contatto. Anche Balboni (1998: 82) dedica uno spazio degno di nota alla traduzione come tecnica parlando però di “traduzione problematica” ovvero di un percorso “mirante a far notare l'intraducibilità o le difficoltà di traduzione piuttosto che a produrre una traduzione”. Secondo lo studioso, la traduzione è una pratica didattica da introdurre solo parallelamente o successivamente all'apprendimento della lingua straniera<sup>220</sup>.

Sulla base delle precedenti riflessioni ma soprattutto in considerazione di quest'ultima prospettiva, appare chiaro che la traduzione non consiste semplicemente nella decodificazione del messaggio nella lingua di partenza e la sua ri-codificazione nella lingua d'arrivo, ma mette in atto procedimenti di apprendimento coscienti e razionali. Si configura per essere da una parte l'attività privilegiata per l'esercizio del pensiero critico e della creatività, e dall'altra un'operazione ermeneutica, soggetta a continuo controllo, correzione di ipotesi e interpretazione.

Sembra richiamarsi proprio a queste considerazioni la politica di integrazione linguistica dell'Unione Europea nel suo intento di sviluppare nei suoi cittadini il plurilinguismo e l'interculturalità. Nel definire le componenti della competenza linguistico-comunicativa (linguistica, sociolinguistica e pragmatica) il QCER individua proprio nella *Mediazione Linguistica* una delle abilità da promuovere nell'apprendimento linguistico, accanto alla ricezione (ascoltare e leggere), alla produzione (parlare e scrivere) e all'interazione (cioè, quelle attività ricettive e produttive deputate alla costruzione di un discorso comune). Nello specifico, per *Mediazione Linguistica* il QCER intende “l'insieme delle pratiche (per esempio, trasmettere, codificare, decodificare ed interpretare significati di testi orali o scritti utilizzando la stessa lingua o lingue diverse) messe in atto nell'agire da intermediario tra due interlocutori che non riescono a comprendersi direttamente”<sup>221</sup> per colmare il divario esistente fra lingue e culture diverse. Con tutta evidenza il concetto di mediazione, così come delineato nel QCER, si amplia e *rivisita* le tradizionali categorie della traduzione (trasposizione scritta) e dell'interpretariato (trasposizione orale), assegnando loro un ruolo complementare alle attività comunicative. Ora, lasciando da parte l'interpretariato che non è rilevante ai fini del nostro lavoro, riportiamo

---

<sup>220</sup> Balboni (1998: 13-16).

<sup>221</sup> Council of Europa, (2002: 108).

alcune delle attività - (a) in contesto di bilinguismo e (b) in contesto di monolinguisimo - suggerite nel QCER:

- a. la traduzione letterale e letteraria, la parafrasi, il riassunto o sommario dei punti principali (articoli di giornali o riviste ecc.) nella L2 o tra la L1 e la L2;
- b. il sommario, il riassunto, il resoconto, la parafrasi di un testo da un registro all'altro o da linguaggio specifico alla forma standard all'interno di una stessa lingua.

La traduzione (in quanto pratica traduttiva) si guadagna dunque un suo spazio: è vista come un'attività complementare efficace, non è un'operazione semplicemente linguistica, ma diventa una forma di comunicazione interculturale poiché pone l'accento sulla dimensione culturale dell'atto di mediazione. Quindi crediamo che la *Mediazione Linguistica*, così come indicata dal QCER, andrebbe introdotta precocemente nei curricula scolastici, al fine di evitare che i discenti perdano l'abitudine alla traduzione *mot à mot* (difficile da estirpare) e, al contrario, si orientino, da una parte a gestire la comunicazione ricorrendo a parafrasi, sinonimi, antonimi, risorse e conoscenze metalinguistiche e dall'altra ad interfacciarsi con il testo da una prospettiva testuale.

Le indicazioni del QCER mettono a tacere quelli che erano i temi di conflitto tra le diverse partigianerie in eterna opposizione ed assegnano nuovi significati al concetto di *Mediazione Linguistica*, ma il recente dossier della Commissione Europea *Translation and Language Learning: The Rule of Translation in the Teaching of Languages in the European Union* va oltre e rivaluta chiaramente il rapporto fra traduzione e didattica delle lingue straniere<sup>222</sup> suggerendo proprio nelle pratiche traduttive complesse le occasioni di negoziazione e di riflessione in prospettiva plurilinguistica. Sulla stessa linea si pone anche un altro approccio alla traduzione, intesa come il frutto della collaborazione tra discenti per giungere alla produzione di un testo di arrivo condiviso: la traduzione collaborativa<sup>223</sup>.

A questo punto dell'esposizione è d'obbligo indagare quanto sia diffusa la pratica traduttiva nei contesti scolastici di questo territorio peculiare per la sua vocazione plurilingue e la compresenza di più lingue in contatto. Indagheremo due documenti, pubblicati di seguito al QCER: le *Indicazioni* (2010) e *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule – Das*

---

<sup>222</sup> Si veda: < <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aa06f9e5-5d27-4c8a-beb0-9abf9d91c179> >

<sup>223</sup> Per un approfondimento sul tema si rimanda ad un interessante progetto sulla traduzione collaborativa: *Collaborative Translation: A Model for Inclusion*. <https://transcollaborate.wordpress.com/>>

*Mehrsprachencurriculum Südtirol* (2016)<sup>224</sup>. Dalla lettura dei documenti risulta chiaro che nonostante le sollecitazioni provenienti da illustri studiosi, il peso specifico e il ruolo della pratica traduttiva nella programmazione curricolare nell'apprendimento della L2/LS è piuttosto modesto (ovvero quasi pari a zero). Infatti, le *Indicazioni*, pur richiamandosi espressamente al QCER, non contemplano fra le abilità la *Mediazione linguistica*<sup>225</sup> ma sollecitano *en passant* un coordinamento tra le tre lingue presenti nel curriculum<sup>226</sup>. A dire il vero, però, nella pubblicazione *Modelli di curriculum per il biennio e triennio*<sup>227</sup> dove si vorrebbero integrare le *Indicazioni* e fornire ai docenti di italiano L2 istruzioni più dettagliate riguardo alla programmazione curricolare, la mediazione è inserita come competenza nell'abilità di interazione e viene intesa come un'attività di conciliazione e risoluzione di incomprensioni linguistiche a livello di comunicazione orale<sup>228</sup>. Questo ci fa pensare che ci sia anche una sorta di confusione terminologica tra interazione e mediazione o comunque un impiego ridotto e ingeneroso delle potenzialità di questa abilità. Dalla consultazione del secondo documento *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule – Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*<sup>229</sup>, che è il frutto di un gruppo di lavoro costituitosi nel 2013 presso il Dipartimento Innovazione e Consulenza dell'Intendenza Scolastica per la lingua tedesca, si evince che l'obiettivo prioritario è quello di promuovere una *language awareness* (consapevolezza linguistica) negli apprendenti e di offrire degli esempi di percorso, a mo' di traccia per guidare il lavoro dei colleghi nella costruzione di unità didattiche in cui siano coinvolte le tre lingue (tedesco, italiano, inglese), più altre. A nostro parere solo alcuni rarissimi esempi di attività o buone pratiche si possono ascrivere alla competenza a cui fanno riferimento il QCER e il CARAP<sup>230</sup> dal momento che la maggior parte delle proposte sembrano essere

---

<sup>224</sup> E.D., Schvienbacher, F. Quartapelle, F. Patscheider, (2016).

<sup>225</sup> Cfr. Cap.1, par. 1.3 e ss. Già si è detto che gli approcci glottodidattici suggeriti dalle *Indicazioni* sono concepiti all'insegna di un insegnamento comunicativo tarato sulla motivazione e sui bisogni degli apprendenti; quindi, la traduzione (così come la grammatica o l'utilizzo di brani letterari) per l'apprendimento delle lingue è una pratica didattica disincentivata – in quanto evoca una scuola antica e tradizionale – e tuttavia non è detto che essa non rientri di sottechi in alcune fasi della lezione di italiano.

<sup>226</sup> “L'insegnamento dell'Italiano Lingua Seconda si attua attraverso modalità rispettose [...] della didattica linguistica coordinata con le lingue presenti nel curriculum di scuola”. *Indicazioni*, p.62.

<sup>227</sup> Reperibile sul sito dell'Amministrazione provinciale

<sup>228</sup> Un estratto del documento, sopraccitato e attinente alla discussione in corso, è presente in Appendice 1, all.14

<sup>229</sup> Reperibile sul sito dell'Amministrazione provinciale

<sup>230</sup> CARAP – Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (2007). Il documento sollecita la promozione di una competenza plurilingue che si caratterizza per essere più ricca e complessa della competenza comunicativa, proponendo quattro approcci

percorsi ed iniziative pedagogiche di sensibilizzazione linguistica o di code-switching disinvolto. Certamente la promozione di una *language awareness* è un primo timido ed importante passo in direzione di un modello di Educazione Linguistica Integrata<sup>231</sup> che avrebbe l'ambizione di andare oltre la rigida separazione dell'insegnamento delle singole lingue presenti nel curriculum e di valorizzare il repertorio linguistico individuale (la lingua o le lingue di istruzione, che non necessariamente coincidono con la propria lingua materna, la L2, le LS o le lingue di istruzione classiche, oggetto di insegnamento esplicito), ma non ci sembra ancora un obiettivo sistematico, condiviso e maturo nel contesto scolastico locale. D'altra parte, il modello è impegnativo, poiché presuppone un ampio spazio di comparazione tra L1 e L2 (ed eventualmente L3, L4...) sia a livello metodologico e terminologico, sia a livello interlinguistico ed interculturale. Quindi, come già ampiamente documentato e discusso nel capitolo 1 di questo studio, sembra che – per il momento – a scuola le lingue non si incontrino, non dialoghino e non si

---

pluralistici: 1. Awakening to Languages (AtL): si ricollega a quello del *language awareness* e ha l'obiettivo di esporre i bambini alla diversità linguistica e culturale, di promuovere atteggiamenti positivi nei confronti di lingue e culture diverse, al fine di sviluppare una competenza plurilingue. 2. Inter-comprehension of related languages: l'approccio prevede lo studio parallelo di lingue apparentate, con il focus sugli aspetti recettivi, cosicché gli apprendenti siano in grado di comprendersi e di continuare ad esprimersi nella propria lingua. 3. Integrated didactic approaches to different languages studied: l'approccio mira a sviluppare le modalità di collegamento (somiglianze e differenze) tra la L1 (o la lingua di formazione) e le altre lingue insegnate all'interno del programma scolastico in una prospettiva integrata. 4. Intercultural approach: punto di riferimento per la politica linguistica dell'EU, si propone di sostenere i bambini stranieri nella scuola di un paese, pone l'attenzione sulla comprensione dell'altro e la riflessione sulle diverse culture in ambiente educativo.

<<http://carap.ecml.at/>>. [Ultima consultazione: 20 dicembre 2020].

<sup>231</sup> In Italia il concetto di Educazione linguistica compare nella pubblicazione delle “Dieci Tesi” già nel 1975. Il documento redatto da Tullio De Mauro e adottato da un gruppo di lavoro del GISCEL identifica l'Educazione Linguistica come una grande questione nazionale e si rivolge non solo al mondo della scuola, ma anche alle istituzioni culturali e alla società. Gli aspetti principali che vengono trattati sono la Centralità del linguaggio verbale, l'Educazione linguistica democratica, la Critica della pedagogia linguistica tradizionale, la Formazione degli insegnanti e i Centri locali e regionali. La pubblicazione delle “Dieci Tesi” ha rappresentato una spinta propulsiva nel campo dell'Educazione Linguistica producendo un generale miglioramento delle indicazioni programmatiche ministeriali ed incidendo sulle scelte editoriali e sulle pratiche didattiche. Infatti, già nei Programmi della Scuola Media del 1979 vengono indicate sotto il concetto di “Area dell'educazione linguistica” tutte le lingue, dall'italiano lingua ‘materna’ alle lingue straniere, a quelle classiche. Per una consultazione sul contenuto delle Dieci Tesi si rimanda al sito web: [http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/tesi/Colombo.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/tesi/Colombo.html) in cui è disponibile un riassunto del documento. [Ultima consultazione: 14.05.2020].

mescolino (e non si comparino!) se non in maniera estemporanea o in occasione della ricreazione scolastica<sup>232</sup>.

Concludendo questa discussione ci sentiamo di affermare che, al di là di chi ritiene che la *Mediazione Linguistica* sia la quinta abilità da esercitare (cfr. W Hallet, G. Freddi *et alii*) e chi invece la qualifica come un'attività indissolubilmente collegata con le altre competenze linguistiche di ricezione, produzione ed interazione<sup>233</sup>, la traduzione pedagogica per usi didattici sia un'opportunità utile e valida, da rilanciare nel processo di apprendimento linguistico (soprattutto in questo territorio) per un motivo, apparentemente banale, ma condivisibile da chi ha esperienza diretta di insegnamento. Contesti extrascolastici che richiedono di mediare linguisticamente o di passare da un codice linguistico all'altro, possono verificarsi ovunque e sempre (dall'insegna del negozio al libretto di istruzione dell'elettrodomestico o al bugiardo del farmaco); ben vengano, quindi, buone pratiche che prevedono flessibilità nella commutazione di codice, ma, per quanto riguarda il contesto dell'aula scolastica, l'esperienza insegna che il discente (soprattutto quello linguisticamente e cognitivamente maturo) manifesta ed avverte spesso quel *besoin d'intellectualisation de acquis*<sup>234</sup>, ovvero quell'esigenza di coscientizzare e razionalizzare il processo di apprendimento<sup>235</sup>, e comparare interlinguisticamente i sistemi a tutti i livelli: grammaticale, lessicale, stilistico, pragmatico-culturale per rimuovere o ridurre (spesso a livello psicologico) malintesi, incertezze, imprecisioni, ambiguità e disorientamento. Non di meno succede altrettanto spesso che l'apprendente principiante o lo scolaro di scuola primaria chieda candidamente al proprio insegnante *Come si dice in italiano / tedesco?* manifestando e verbalizzando la necessità di trovare equivalenze fra la propria madrelingua e la lingua target. Insomma, l'esigenza di tradurre è sentita da qualsiasi apprendente e sembra riscuotere un buon successo non solo tra gli apprendenti cognitivamente più maturi, ma anche tra i principianti. Infine, è bene ricordare che, oltre al fatto che la traduzione ha a che fare con la mediazione e la comunicazione – come ampiamente sottolineato da un coro di voci autorevoli – l'atto traduttivo ha una cifra distintiva: è un *atto lento*. Ciò significa che l'atto del tradurre passando per una serie di attività utili all'apprendimento (comprensione del testo,

---

<sup>232</sup> Si legga il recente contributo (2023) riguardante l'insegnamento delle lingue nel sistema scolastico provinciale: <https://salto.bz/de/article/13092023/le-lingue-scuola-devono-unire>

<sup>233</sup> G., Porcelli, (2013: 60); L. Mariani, *La sfida della competenza plurilingue*, disponibile sul sito < [www.learningpaths.org](http://www.learningpaths.org) >. [Ultima consultazione: 15.02.2022].

<sup>234</sup> E., Lavault, (1985: 15).

<sup>235</sup> Per “coscientizzare il processo di apprendimento” si intende: comprendere i significati delle strutture della lingua di arrivo e controllarne le operazioni di codificazione e decodificazione.

identificazione e negoziazione di significati, produzione di testi *sensati*), si configura come una prolifica e lenta riflessione di comprensione e creazione. Quindi, si auspica vivamente una revisione di quelle posizioni rigide che bandiscono la traduzione – cosiddetta pedagogica (scritta) – dai contesti scolastici e che non prendono coscienza delle dimensioni del contrasto linguistico (ed interculturale) fra L1 e L2 (L3...), soprattutto nel caso di lingue a / in contatto. Diversamente si corre il rischio che negli apprendenti si alimentino, si perpetuino o si sedimentino comportamenti ed abitudini linguistiche e culturali approssimative, inappropriate, inadeguate e goffe che non corrispondono a quelle del parlante di madrelingua; inoltre, è bene rimarcare che spesso, dietro una competenza espressiva linguistica approssimativa, incerta e modesta, si realizza (nel senso che si performa) un pensiero altrettanto approssimativo, incerto e modesto<sup>236</sup>.

### 3.2.3. Due questioni significative: accostamento al testo e meccanismi di transcodificazione

Prima di affrontare l'analisi dei prodotti degli AA riteniamo opportuno interrogarci su due questioni. La prima questione che ci interessa indagare riguarda le procedure di accostamento al testo e di esecuzione della traduzione; ovvero ci preme capire quali passi (e quali strategie) abbiano messo in atto gli AA nell'affrontare il testo.

Sappiamo che il processo traduttivo è squisitamente *comunicativo* e prevede almeno quattro fasi<sup>237</sup>:

- la comprensione del testo di partenza (lettura)
- la rielaborazione (formulazione che potrebbe fondarsi per esempio sulla ricerca disinonimi o antonimi oppure sul ricorso a parafrasi)

---

<sup>236</sup> Questa valutazione potrebbe sembrare eccessiva. Si pensi però a una lezione in cui all'apprendente venga chiesto di esprimersi sulle proprie emozioni o sensazioni o sentimenti o descrivere quelle dei personaggi di un testo narrativo: spesso mancano le parole precise e profonde (che si userebbero nella propria L1) per verbalizzarle e quindi si semplifica l'espressione (linguistica) per farsi capire dall'interlocutore oppure si liquida la propria espressione balbettando qualcosa di scontato o addirittura si rinuncia ad esprimersi. Se la semplificazione / riduzione espressiva si fossilizza in *habitus* – soprattutto nel processo di crescita formativa – si corre il rischio di semplificare e ridurre la portata del proprio pensiero.

<sup>237</sup> A questo proposito ricordiamo che Titone (1984: 11) suggerisce 6 tappe da seguire: 1. Leggere il brano per intero notando i termini sconosciuti, di cui si cercherà subito la traduzione; 2. Scoprire il senso generale (si tratta di un racconto? O di una descrizione? Di una dimostrazione? O di un'esortazione? Col senso generale dovranno accordarsi i significati dei singoli dettagli); 3. Tradurre mentalmente: ripensare la versione frase per frase confrontandola col senso generale; 4. Ritornare sui luoghi oscuri per una più accurata analisi; 5. Controllare il tutto rileggendo accuratamente da capo; 6. Stendere per iscritto la traduzione.

- la resa del messaggio nel testo di arrivo (scrittura)
- la revisione testuale (controllo).

A dire il vero, le fasi non sono rigidamente separate, ma si alternano ciclicamente durante il processo traduttivo in considerazione del fatto che non si traduce parola per parola, né frase per frase, ma testo per testo <sup>238</sup>.

Sulla base della nostra analisi, supponiamo che gli AA abbiano colto e compreso il *sensu* globale del testo di partenza concentrandosi prioritariamente su una lettura semantica (cogliendo il significato delle parole) a discapito di quella linguistica poiché i prodotti risultano nel complesso coerenti ed organici dal punto di vista logico; ci pare poi verosimile che nella fase di rielaborazione abbiano scelto di procedere di frase in frase come si evince dal fatto che spesso vengono ignorati e tralasciati diversi connettori testuali ed infine, abbiano proseguito di parola in parola con il risultato che ci troviamo di fronte ad una traduzione *mot à mot*.

Per definire ancor meglio ciò che intendiamo, ci pare interessante introdurre qui un esempio di traduzione non proprio felice (TT:9):

TED: *Er besitzt zur Zeit eine Sammlung von 2.000 alten, vorwiegend deutschen Kochbüchern.*

ITA: *Lui ha una collezione di 2000 vecchi, principalmente tedeschi libri di cuoco.*

Dall'estratto si evince che la sequenza degli elementi che costituiscono la frase resta pressoché uguale ovvero il contenuto dell'informazione e la struttura della frase rimangono invariati. Questo *modus operandi* è numericamente il più attestato nei testi di arrivo degli AA. Fortunatamente in altri casi viene reso il contenuto e rivista la forma e, in altri casi, (seppur rari) si trovano invece riformulazioni (a volte creative) nel testo di arrivo.

A supporto esemplificativo di quest'ultimo procedimento operativo riportiamo un estratto (TT:10) formalmente corretto, ma non del tutto aderente al testo di partenza:

DEU: *Die älteste deutsche Hochschule, die Universität Heidelberg, wurde 1386 gegründet.*

ITA: *La scuola superiore più vecchia è quella di Heidelberg, istituita nel 1386.*

Ci sembra di poter affermare che ci troviamo di fronte ad un esempio di *equivalenza dinamica* (Nida 1964), poiché la resa del testo di arrivo tende alla ricerca della globalità del significato testuale mantenendo le stesse condizioni comunicative fra messaggio e ricevente del testo di partenza.

L'esempio sopraccitato (TT:10) ci introduce direttamente alla seconda questione che recuperiamo letteralmente da Holmes: "what exactly takes place in the 'little black box' of the translator's 'mind' as he creates a

---

<sup>238</sup> La traduzione non concerne "i rapporti tra due lingue, nel senso di due sistemi semiotici" (Eco, 2003: 37), ma avviene tra due testi.

new, more or less matching text in another language”<sup>239</sup>? Nello specifico, ci intrigherebbe sapere come si realizza il messaggio *dal mentale al verbale* nel processo di transcodificazione ovvero quali meccanismi sovrintendono alle operazioni di trasferimento linguistico. Siamo certi che avremmo avuto indizi significativi (riguardanti le scelte traduttive, la riflessione grammaticale in atto, la negoziazione dei significati, le intuizioni, ecc.) se gli AA avessero dovuto verbalizzare ovvero esplicitare il processo mentale che svolgevano nell’atto di tradurre<sup>240</sup>, ma purtroppo la modalità di somministrazione della attività non lo prevedeva rispetto all’obiettivo di questo lavoro e quindi questa questione per noi è destinata a rimanere una zona grigia in quanto ci permette solo di fare delle ipotesi sulla base delle realizzazioni (finali) degli AA.

Osservando a questo proposito la traduzione di una singola parola: *das Kochen* (TT:4) resa con *il cucinare*, possiamo fare delle ipotesi sulla strategia che è alla base di questa particolare scelta e resa traduttiva. L’estratto in questione, con il quale si sono confrontati ben quattro AA su tredici proponendo la *stessa* variante che per un nativo è semanticamente comprensibile, ma impraticabile ed impropria, è il seguente<sup>241</sup>:

TED: *Aber woher kommt diese Liebe für das Kochen?*

ITA: *Ma da dove viene quest’amore per il cucinare?*

Qui con molta probabilità gli AA hanno riconosciuto *das Kochen* come infinito sostantivato e l’hanno semplicemente reso anche in italiano come un sostantivo, senza fare l’ulteriore passo in avanti e cioè, modificare il verbo *cucinare* nel sostantivo *cucina* (secondo il meccanismo della conversione), pur essendo presenti nel testo di partenza (in tedesco) diversi richiami al campo semantico di riferimento (*Koch / Köchin / Kochbuchautor / Kochbücher / die französische Küche / die regionale deutsche Küche / Sammlung von...deutschen Kochbüchern*). Ovviamente rimaniamo nel campo delle ipotesi di un osservatore esterno che ipotizza i meccanismi di transcodificazione dal *mentale al verbale*, tuttavia, però possiamo supporre che gli AA:

- non conoscano o, meglio, non siano allenati al meccanismo della conversione;

---

<sup>239</sup> “Cosa accade esattamente nella "piccola scatola nera" della "mente" del traduttore mentre crea un nuovo testo più o meno corrispondente in un'altra lingua?” J., Holmes, (1988: 72).

<sup>240</sup> Ci riferiamo ai *Think-Aloud Protocols*, un metodo che attualmente gode di un certo favore fra i ricercatori e che consiste nel verbalizzare i propri pensieri durante l’esecuzione della traduzione. Il metodo permette di cogliere la complessità dell’operazione traduttiva: come il testo si frammenta, come si manifesta, come si assembla e soprattutto quali decisioni o scelte intervengono nel processo in atto.

<sup>241</sup> In un’ottica di mediazione linguistica si potrebbe forse considerare questo esito accettabile: “il cucinare” è comunque grammaticale e mette l’accento sul processo invece che sul prodotto.

- abbiano fatto (anche) *superficialmente* la lettura semantica trascurando la lettura linguistica del testo di partenza;
- si siano preoccupati di veicolare principalmente il contenuto del testo di partenza e di produrre una traduzione *a senso* ignorando diversi elementi linguistici presenti nell'originale;
- abbiano proceduto di parola in parola senza andare *su e giù* per il testo;
- non abbiano rivisto e revisionato con attenzione il testo di arrivo ricorrendo per esempio all'uso del dizionario bilingue presente in classe<sup>242</sup>;
- non abbiamo confrontato il testo di partenza con quello di arrivo.

Alla luce di tutto questo, ci domandiamo: come definiamo questi prodotti che andremo ad analizzare, considerato che le realizzazioni degli AA presentano diversi gradi di approssimazione al testo fonte e un sostanzioso carico di errori di interlingua? Come commentare esempi di traduzione alla lettera ovvero parola per parola, *mot à mot* che secondo Titone (1998: 11) sono “il grado infimo di approssimazione in quanto implica una mera sostituzione lessicale senza aggiustamento grammaticale”? Ora se la traduzione è così rigorosamente lineare ed appiattita sull'originale, come se fosse imprigionata in una specie di camicia di forza, si tratta con tutta evidenza di un esercizio di resa automatica da una lingua all'altra. Un'attività che però non ha nulla a che vedere con quella che è la cifra distintiva della traduzione pedagogica, ovvero “un'attività che aiuta a capire le convergenze e le divergenze strutturali, discorsive e testuali tra L1 e L2, rilevabili negli usi”<sup>243</sup>

Sulla base delle realizzazioni degli AA, abbiamo l'impressione che la riflessione e la capacità di saper riformulare in modalità intra / interlinguistica sia stata complessivamente piuttosto modesta negli esiti prodotti dagli AA e che conseguentemente nella loro *little black box* non ci sia stata un'intensa attività né a livello di procedure – poiché non si sono messe in atto strategie di pianificazione, esecuzione e controllo – né a livello cognitivo poiché la resa piatta e lineare non ha implicato rielaborazioni, riformulazioni e sfumature interpretative. Questo ci confermerebbe che la traduzione non ha l'*appeal* didattico di altre attività che oggi vengono praticate nelle aule scolastiche di questo territorio e che quell'*agire con consapevolezza interlinguistica e interculturale* implicato nella traduzione pedagogica ed

---

<sup>242</sup> Questo è un tasto dolente nella lezione di lingua (tedesca / italiana / inglese)! Nonostante le istituzioni scolastiche mettano a disposizione risorse finanziarie per attrezzare ogni aula e ogni biblioteca scolastica di tutte le scuole di ogni ordine e grado con i dizionari di tedesco / italiano / inglese per uso individuale, l'utilizzo del vocabolario cartaceo è considerato dagli apprendenti un'attività noiosa; è più *comodo* ricorrere alla fonte autentica presente in classe (il / la docente) o a google traduttore.

<sup>243</sup> E., Borello, (1999: 19).

incoraggiato dal QCER sembra ancora estraneo ai nostri AA nella pratica quotidiana dell'apprendimento / insegnamento della L2.

### 3.2.4. Le caratteristiche dei testi di partenza

Prima di analizzare nel dettaglio i prodotti (testi di arrivo) degli AA è utile fornire qualche informazione sui criteri di selezione e sulle caratteristiche dei testi di partenza somministrati. Nel selezionare i testi da proporre agli AA si sono tenuti in conto i seguenti criteri:

- tematiche attuali e vicine al campo esperienziale dei destinatari;
- indice di leggibilità e grado di complessità differente per soddisfare le diverse esigenze comunicative e lo spettro di preferenze del campione;
- testi significativi e adeguati allo scopo della ricerca;
- testi di livello B1 secondo le indicazioni del QCER e il livello di competenza del campione;
- lunghezza del testo non superiore a 200 parole.

In accordo con la docente di classe sono stati scelti sei testi<sup>244</sup> estratti da un'antologia di proposte di traduzione elaborata da un gruppo di lavoro dell'Eurac di Bolzano e destinata ai candidati per la preparazione dell'Esame di Bilinguismo di livello A - B<sup>245</sup>.

Si tratta di testi brevi, fattuali e privi di marcature ideologiche, estrapolati dalla stampa tedesca o da testi di divulgazione (per esempio *Lexikon der populären Irrtümer / JUMA Das Jugendmagazin / Die Zeit / Stern*) rivisitati o semplificati, con l'obiettivo, da una parte di ridurre la complessità linguistica ed alleggerirne il carico cognitivo, e dall'altra di garantire il mantenimento di un'equivalenza (o neutralità) semantica e concettuale nel passaggio fra una lingua-cultura e l'altra (testo di origine e testo di arrivo). Infatti, anche se le parole, incluse quelle più universali e quotidiane, hanno connotazioni diverse per i parlanti di comunità linguistiche diverse, i testi in questione veicolano idee e messaggi saldamente ancorate alle due diverse

---

<sup>244</sup> Cfr. Appendice 1, All. 15.

<sup>245</sup> AA.VV, (2000). A margine di ogni testo viene indicata la natura dell'intervento manipolativo, per esempio *gekürzte und umformulierte Version / leicht gekürzt und verändert / gekürzt und leicht verändert*. Normalmente la riduzione della complessità riguarda interventi legati al lessico (per esempio preferenza per parole di uso più comune, assenza di modi di dire e metafore, impiego limitato di nominalizzazioni di verbi ed aggettivi), alla sintassi (per esempio struttura SVO ed esplicitazione del soggetto, preferenza per frasi brevi e coordinate ed attive invece che lunghe, subordinate e passive) e alla coesione testuale (esplicita indicazione di connettori testuali). Per valutare l'indice di leggibilità dei testi, li abbiamo sottoposti a Gulpease. Cfr. Appendice 1, all.15a.

culture etnico-linguistiche presenti sul territorio in cui è inserita questa ricerca. Diverso è ovviamente il discorso a livello di forma, in quanto ogni lingua ha una propria struttura o organizzazione degli elementi che la costituiscono, pertanto, in questo ambito viene richiesto agli AA lo sforzo di elaborazione e resa del testo.

Infine, prima di procedere al commento di alcuni enunciati estrapolati dal TT, è doveroso aggiungere un'annotazione riguardante i dettagli di somministrazione:

- la modalità di lavoro è individuale
- l'attività ha una durata 60 minuti
- il vocabolario bilingue e il dizionario monolingue sono in dotazione alla classe.

### 3.2.5. L'analisi degli errori (ortografia, morfosintassi, lessico): documentazione e commento

Punto focale di questo paragrafo è l'individuazione degli errori presenti nei prodotti (testi di arrivo) degli AA e la ricerca delle cause coinvolte nel processo traduttivo. Pur appartenendo alla stessa famiglia indoeuropea ed essendo lingue *tipologicamente* affini<sup>246</sup>, la diversità sintattica e morfologica del tedesco rispetto all'italiano costituisce un'oggettiva difficoltà per una traduzione; se a questo aggiungiamo da una parte la scarsa abitudine a revisionare il proprio testo prevedendo interventi di revisione, correzione e riparazione mediante il ricorso a dizionari durante la stesura dei testi, e dall'altra la modesta o assente abitudine all'esercizio traduttivo in classe, è quasi ovvio riscontrare *deviazioni dalla norma* a livello morfologico, sintattico, lessicale e stilistico. Ora, se alcune deviazioni sono da ascrivere – con tutta evidenza – alla mancanza di accuratezza o a lapsus, altre sono il risultato del *transfer* negativo esercitato dalla lingua materna (e dalle altre lingue già acquisite) sull'interlingua. Com'è noto l'interlingua è un sistema linguistico intermedio instabile e transitorio tra la lingua materna del discente e la lingua target e, seppure questo studio fotografi le realizzazioni degli AA

---

<sup>246</sup> Due sono i modi di classificazione delle lingue: genealogico e tipologico. L'italiano e il tedesco dal punto di vista genealogico appartengono entrambe alla stessa famiglia indoeuropea, e nello specifico: l'italiano: al gruppo italico, *sottogruppo* occidentale: comprende il latino, che ha dato origine alle lingue romanze (portoghese, spagnolo, francese, italiano, romeno, gallego, catalano, ladino, provenzale); il tedesco: al gruppo germanico, *sottogruppo* occidentale, ramo neerlandese-tedesco. Dal punto di vista tipologico entrambe condividono delle caratteristiche morfo-sintattiche (per esempio singolare - plurale, soggetto - oggetto, ecc.), sono lingue flessive (usano elementi flessivi e altri significati morfologici per esprimere relazioni sintattiche) e sintattiche (l'organizzazione delle parole all'interno della frase rispetta determinate regole universali).

nell'arco dell'anno scolastico 2017/18 e non abbia un carattere longitudinale, gli errori – e in particolare le interferenze – meritano comunque un'attenta analisi e riflessione, anche perché supponiamo che alcune deviazioni dalla norma si possano definire come sistematiche a rischio di fossilizzazione.<sup>247</sup> Non è sempre facile e scontato marcare nettamente i confini e cioè classificare la deviazione come effetto di lapsus (o negligenza) o di interferenza, se non altro perché la stessa categoria di errore può nascondere diverse insidie e, nel nostro caso, dobbiamo ammettere di non aver approfondito ed indagato a sufficienza su che cosa succede nella *little box* dei nostri AA.

Al di là di queste doverose premesse, scegliamo di condurre un'indagine schematica e parziale mettendo in evidenza – in questa sede – solo alcuni aspetti al fine di fornire un'immagine d'insieme, attendibile e significativa, senza dilungarci a prendere in considerazione tutte le tipologie di deviazione presenti nei testi. Avremo occasione di segnalare altre deviazioni dalla norma, in occasione dell'analisi e del commento delle altre tipologie testuali che compongono il *corpus*.

Abbiamo individuato tre aree fondamentali di deviazione dalla norma, relative:

- al sistema grafico
- alla morfosintassi
- al lessico (e all'area semantica)

che dal punto di vista teorico corrispondono ai tre livelli di analisi linguistica: ortografico, morfosintattico, lessicale-semantico. Nell'ambito della nostra analisi abbiamo preso in considerazione solamente l'*errore* traduttivo linguistico (EL) ovvero quello che deriva da differenze strutturali tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo.

Procediamo, dunque, con la documentazione e il commento del sistema grafico. Complessivamente possiamo affermare che in questo campionario di testi è presente un numero modesto di deviazioni ortografiche che raramente pregiudicano la comprensione del testo. A ben guardare una buona parte riguarda lo scempiamento di geminate – una vera trappola della lingua italiana<sup>248</sup> – e la mancata accentazione. Entrambi i fenomeni vengono difficilmente considerati come infrazioni sistematiche poiché sono riscontrabili nei livelli più superficiali della produzione linguistica, tuttavia,

---

<sup>247</sup> Secondo Corder (1981) la fossilizzazione interviene quando l'apprendente della L2 (ma anche della L1) smette di elaborare le regole del sistema linguistico. Questo fenomeno non va confuso con la regressione, poiché spesso l'apprendimento di una L2 procede per progressi / regressi e pause.

<sup>248</sup> Questo fenomeno è quasi sicuramente dovuto al fatto che nella fonologia le consonanti doppie nell'Italia settentrionale si presentano generalmente scempiate. Rohlf (1966-69: 229).

supponiamo che in parte siano da ascrivere alla mancanza di revisione del testo e di consultazione del dizionario. A questo proposito ci sembra significativo segnalare questo esempio di traduzione, in cui l'autore (TT:1) riporta nel suo testo due grafie distinte per *opinione*, entrambe scorrette:

*oppingnione / oppinione*

Diversi casi di deviazione sono fenomeni di interferenza con la lingua madre e riguardano specificatamente la grafia (per esempio: *istituuta, christo, resultato, ricerca, techniche, allimentatione, pädagogice, Rheuma, elettrica* in luogo di *istituuta, Cristo, risultato, ricerca, tecniche, alimentazione, pedagogiche, reumatismo/reuma, elettrica*); pochi casi, infine, riflettono una reale incertezza di resa grafica (per esempio *imbrollo, faccole, torcie, oppingnione, campania* in luogo di *imbroglio, fiaccole, torce, opinione, campagna*). Per finire segnaliamo, inoltre, che i nomi propri sono riportati esclusivamente in tedesco (non necessariamente corretto), come si evince in questi esempi:

*Pompeji, Herculaneum, Stabiae, Vulcanus, Leipizig* in luogo di *Pompei, Ercolano, Castellammare di Stabia, Vulcano, Lipsia*).

Continuiamo con la documentazione e il commento della morfosintassi. Le deviazioni in questo ambito sono abbastanza complesse poiché investono diversi aspetti della lingua, pertanto, si è deciso di trattare separatamente la morfologia e la sintassi.

A livello di morfologia, i nodi di sofferenza riguardano:

- uso degli articoli determinativi *lo, l' e gli* davanti a nomi maschili singolari e plurali che necessariamente si ripercuote anche sulle preposizioni articolate:

es. *i studi, il abitante, i abitanti* ► *dei studi, nei studi, dei adulti, sui abitanti*

In realtà nel *sotto-corpus* TT si osservano diversi altri casi in cui la combinazione della preposizione semplice con l'articolo determinativo (per es. *la, il, i, l'*) non è corretta:

- (a) ... *piccoli compiti nella casa e nell giardino*
- (b) ... *una nuvola di gas sulli fianchi*
- (c) ... *è venuto al'Ovest dove ha studiato medicina*
- (d) ... *i libri scienzati sul arte*

Questo genere di difficoltà interessa fasce di competenza diverse, dai principianti agli esperti.

- Concordanze tra nome e aggettivo /participio passato

TED: *Ich glaube, viele Eltern sollten bei Erziehung viel härter durchgreifen*

ITA: Credo che molti genitori dovrebbero essere più duro nell'educazione

TED: *Obwohl diese Studien ohne eindeutiges Ergebnis blieben...*

ITA: *Nonostante questi studi rimangono senza risultati certe...*

A livello di sintassi, le zone di conflitto che emergono chiaramente dal contatto tra le due lingue, sono state individuate in alcuni fenomeni:

- la particella sintattica *zu* che in tedesco accompagna quasi sempre un verbo infinito (fatta eccezione per i verbi modali e per altri verbi come *lassen, sehen, hören, gehen, fahren...*) e che segnala la presenza di una frase subordinata, viene resa anche nella traduzione italiana prima dell'infinito o con di o con a. Si osservino a riguardo i seguenti esiti in un contesto che – come spesso accade – presentano anche altre imprecisioni morfologiche:

DEU: *Seine Mutter war eine so schlechte Köchin, dass Uecker schon mit 12 Jahren lieber selber kochte.*

ITA1: *Sua madre era una cuoca così male, che Uecker già all'età di 12 anni ha preferito di cucinare da solo.*

ITA2: *Sua madre era una peggiore cuoca, che Uecker ha preferito a cucinare da solo già da 12 anni*

- La resa di verbi fraseologici (o aspettuativi) che concorrono ad arricchire o completare il significato del verbo non ha creato incertezze o imprecisioni, fatta eccezione per *lasciare* nella funzione causativa:

TED: *Eine weitere Explosion ließ eine heiße Gaswolke die Seiten des Vesuvs hinabrasen.*

ITA1: *Un'altra esplosione lasciava correre la calda nuvola di gas sugli fianchi di Vesuvio.*

ITA2: *Un'altra esplosione lasciò salire una nuvola calda di gas vicino al Vesuvio.*

- L'uso di alcune preposizioni:

L'italiano non prevede la flessione di nomi e aggettivi e si appoggia soprattutto alle preposizioni per definire i ruoli dei costituenti della frase. Ci sono casi in cui le preposizioni sono intercambiabili ed esprimono lievi sfumature nei tratti semantici pur indicando la stessa funzione, ma purtroppo nelle realizzazioni dei nostri AA non si dà questo caso:

TED: *Dr. Jürgen Pietsch ist Landarzt in Ostfriesland*

ITA: *Dr. Jürgen Pietsch è un medico di campagna a la Frisia orientale.*

TED: *Pompejis Bewohner verließen ihre Stadt.*

ITA: *I popoli di Pompeji sono usciti della città.*

- I verbi italiani intransitivi resi transitivi (o viceversa).  
Questa è un'area che riguarda la valenza dei verbi. Nella disponibilità degli AA i verbi che richiedono una reggenza diversa (in L2) da quella

prevista nella L1 sono numericamente irrilevanti (incontrare, chiedere, aiutare, ecc.), per cui sarebbe opportuna un'esplicita tematizzazione del fenomeno in modo tale che non diventi un caso di fossilizzazione. Di seguito un esempio con il verbo *fragen* (chiedere), che nelle due lingue si costruisce in modo diverso<sup>249</sup>:

TED: *Das war die Strafe dafür, dass ich eine ganze Nacht weggeblieben war, ohne meine Eltern um Erlaubnis zu fragen.*

ITA: *Per questo era la punizione che sono stata per tutto la notte via, senza chiedere i miei genitori per il permesso.*

- Il costrutto verbale impersonale con valore passivante. Si osservi la realizzazione dell'AA, in cui il pronome *si* è seguito dalla 3a persona singolare invece che dalla 3a persona plurale del verbo modale *dovere* combinato con il verbo transitivo *dare* e il completamento oggetto *punizioni*:

TED: *So wie die Jugendlichen heutzutage sind, muss man sie einfach bestrafen.*

ITA: *Come i giovani sono in questi giorni, si deve dare a loro punizioni.*

Infine, concludiamo con la documentazione e il commento del lessico. A prima vista sembrerebbe che gli AA esibiscano una competenza lessicale decisamente solida in confronto al livello di grammaticalità globale accertata precedentemente; infatti, è facile cogliere immediatamente due aspetti:

- dal punto di vista quantitativo le deviazioni in questo campo sono decisamente irrilevanti e non pregiudicano né compromettono in nessun caso la comprensione;
- dal punto di vista qualitativo le scelte e le soluzioni lessicali prodotte durante il processo traduttivo, seppure a volte infelici, imprecise, generiche ed approssimative, certificano la padronanza del vocabolario di base previsto dal livello B1 del QCER.

Ciò ci induce a supporre che gli AA dispongano di un lessico fluido, flessibile e abbastanza ampio e possiedano stadi diversi di interlingua in questo ambito, ma si prendano in considerazione, nello specifico, questi due casi isolati e rispettivamente la resa di *Auftraggeber* e di *das Auslassen des Frühstücks*:

TED: *der Auftraggeber der amerikanischen Cornflakes-Industrie:*

---

<sup>249</sup> Il verbo *fragen* con oggetto diretto – *chiedere* con oggetto indiretto; la differenza andrebbe quindi precisata; d'altronde il verbo italiano ha diversi schemi argomentali, perché è comunque possibile dire: *chiedere qlco.* [ogg. dir.] *a qlcu.* [ogg. indiretto o dativo]; il tedesco in questo caso permette due ogg. dir. (*jemanden eine Sache fragen*), fatto che interessa solo pochi verbi (per esempio il verbo *lehren*: *die Lehrerin lehrt den Schüler / die Schülerin / die Schüler die Mathematik*).

ITA1: *il mandante della industria-Cornflakes americana*

ITA2: *il capo della cornflakes-Industria di America*

Per la resa della prima soluzione (ITA1) possiamo supporre che gli AA abbiano consultato il vocabolario bilingue presente in classe, e abbiano scelto la voce inappropriata (la prima) senza curarsi di verificarne la definizione nel dizionario monolingue che recita alla voce *mandante*: 1. chi affida ad altri l'esecuzione di qualcosa, specialmente di un atto illecito: *il mandante di un delitto* 2. (dir.) chi affida ad altri (*mandatario*) il compimento di un atto giuridico (*mandato*). Per la resa della seconda soluzione (ITA2) supponiamo che gli AA non abbiano utilizzato il vocabolario e siano ricorsi a una strategia comunicativa per compensare la mancanza di un termine preciso proponendo un termine generico; o, pur utilizzando il vocabolario, abbiano scelto un termine generico (*capo*), sinonimo, che comunque è molto vicino alla resa di un parlante madrelingua: *responsabile / superiore*. Passiamo ora al secondo caso, estrapolato dal *sotto-corpus* TT:

TED: *Sie fanden nach einigen Studien keinen Beweis dafür, dass das Auslassen des Frühstücks die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit negativ beeinflusst.*

ITA1: *Dopo alcuni studi non hanno trovato una prova, che il lasciare via della colazione influenza il rendimento fisico e intellettuale negativamente.*

ITA2: *Loro non hanno trovato dopo alcuni studi una certezza di non fare colazione è negativo per il corpo e per il rendimento mentale.*

Entrambe le soluzioni (un calco dal tedesco) sono imprecise, anche se la seconda a differenza della prima – a nostro parere – certifica indubbiamente una competenza lessicale più matura, ma non ancora una competenza semantica robusta: infatti con l'espressione *non fare colazione* viene reso solo il significato letterale e non quello traslato / figurativo *saltare la colazione* nell'uso linguistico del nativo italiano<sup>250</sup>.

Secondo Schmitt – McCarthy (1997) possedere una competenza lessicale matura significa coprire tre dimensioni: ampiezza (la consistenza del patrimonio lessicale), profondità (l'insieme delle conoscenze connesse con ogni parola) ed automaticità (recupero ed utilizzo del patrimonio lessicale dalla / nella memoria a lungo termine). Osservando le realizzazioni degli AA constatiamo che il *tallone di Achille* è la profondità, poiché conoscere una parola, in accordo con Cook (2001: 50-52) e Sobrero (2009: 217), significa conoscerne la forma (fonica e grafica), le proprietà grammaticali (struttura morfologica, combinatoria sintattica, ecc.), le proprietà lessicali (collocazioni, rapporti a livello semantico), sinonimia / polisemia /

---

<sup>250</sup> Per competenza lessicale si intende la conoscenza e la capacità di usare il lessico, mentre per competenza semantica la consapevolezza e il controllo che l'apprendente ha sull'organizzazione del significato.

antonimia / iperonimia / iponimia), ma anche la pluralità dei significati (anche metaforici) in rapporto al contesto<sup>251</sup>. Concludendo coerentemente con Pavičić Takač (2008: 11-16) si osserva che ai livelli iniziali di apprendimento della L2 l'apprendente traduce cercando una corrispondenza del nuovo lessico nella lingua materna e progressivamente inserisce nuove sfumature di significato sempre più vicine a quelle della seconda lingua<sup>252</sup>. Anche il nostro campione non smentisce la riflessione di Pavičić, come risulta dalla Tab. 22 in cui sono riportati i differenti livelli di interlingua degli AA, in relazione alla padronanza lessicale che abbiamo discusso e concordato con la docente di classe:

Tabella 22 – TT: Valutazione dei livelli di interlingua (ambito lessicale) del campione di AA

descrittori	valutazione	AA
il repertorio lessicale è molto elementare e presenta gravi carenze	insufficiente	0
le scelte lessicali sono lacunose	sufficiente	2
le scelte lessicali sono appropriate malgrado alcune incertezze	discreto	5
le scelte lessicali sono appropriate	buono	4
le scelte lessicali sono appropriate e, in caso di incertezza, si ricorre a strategie di compensazione	distinto	2
il repertorio lessicale è ricco e comprende un'ampia gamma di termini precisi ed appropriati, variabili anche per stile e registro	ottimo	0

Sulla base di queste valutazioni, riferite soltanto a questa tipologia testuale, possiamo collocare gli AA nella parte media della tabella. Non è un risultato brillante in considerazione del fatto che il lessico è la quintessenza della traduzione e soprattutto che la manipolazione lessicale – anche nel senso di creazione e ri-creazione di significati – è un'attività altamente apprenditiva, al punto che viene definita anche *problem solving activity*.

Procedendo con la nostra analisi è opportuno documentare se le scritture restituite dal campione rispondano ai criteri di coesione e coerenza<sup>253</sup> che rappresentano le fondamenta che sorreggono l'edificio del testo: con il primo si intendono le relazioni grammaticali e con il secondo il

<sup>251</sup> Si ricorderà che nel cap. 1, par.1.3.2 abbiamo segnalato che nelle *Indicazioni* non ci sono raccomandazioni specifiche riguardanti l'apprendimento e l'arricchimento quantitativo e qualitativo del lessico.

<sup>252</sup> Non tutta la ricerca condivide l'affermazione di Pavičić Takač. Si ipotizza che il lessico della L1 sia separato da quello della L2 o che quello della L2 dipenda da quello della L1 o che siano correlati o che si sovrappongano in parte o che un unico serbatoio li contenga entrambi. Cfr. Cook, (2001: 52-53).

<sup>253</sup> I principi di coesione e coerenza sono le prime due delle sette condizioni di testualità (3. intenzionalità, 4. accettabilità, 5. informatività, 6. Situazionalità, 7. Intertestualità) fondamentali nel processo di produzione scritta. Cfr. Beaugrande / Dressler (1994).

reticolo logico e semantico. Entrambe cooperano per tenere unito un testo, ma mentre la prima ha una funzione di supporto, la seconda è condizione necessaria affinché il testo funzioni. A nostro giudizio, dal punto di vista della coesione e della coerenza, l'efficacia comunicativa dei testi non viene compromessa, dobbiamo tuttavia segnalare che nelle realizzazioni degli AA sono presenti numerose omissioni di connettori testuali, preposizioni, aggettivi, avverbi e particelle. Si confrontino alcuni esempi di omissione (evidenziati in grassetto nei testi di partenza ed ignorati in quelli di arrivo) raggruppati nella tabella sottostante:

Tabella 23 – TT: Confronto elementi di coerenza e coesione

TESTO DI PARTENZA	TESTO DI ARRIVO
<i>Dieses Ideal entsprach <b>jedoch</b> zunehmend <b>nicht mehr</b> den Erfordernissen der Industriegesellschaft...</i>	<i>Questo ideale non corrispondeva alle aspettative della società industriale...</i>
<i>Die Legende von der Wichtigkeit des Frühstücks geht <b>wahrscheinlich</b> auf Studien aus den 40er Jahren zurück.</i>	<i>La legenda dell'importanza della colazione viene degli studi degli anni 40.</i>
<i><b>Da</b> hat mein Vater keine Telefongespräche zu mir durchgestellt, und ich durfte niemanden <b>mehr</b> anrufen.</i>	<i>Mio padre mi ha vietato ogni telefonata e io non ho potuto telefonare a nessuno.</i>
<i>... darunter die <b>traditionsreichen</b> Universitäten von Leipzig (gegründet 1409) und Rostock (1419).</i>	<i>...tra queste l'Università di Lipsia (istituita 1409) e quella di Rostock (1419).</i>
<i>Arbeit gibt es <b>hier</b> schon genug.</i>	<i>Lavoro c'è abbastanza.</i>
<i>Meinung vieler Ernährungswissenschaftler spricht <b>zumindest</b> bei Erwachsenen nichts dagegen...</i>	<i>Secondo l'opinione di tanti nutrizionisti non c'è un problema se gli adulti...</i>

In conformità con la tendenza ad omettere elementi linguistici nei testi si tengano presenti anche queste considerazioni:

- nei prodotti degli AA non abbiamo riscontrato né un aumento né una diminuzione delle preposizioni subordinate probabilmente in ragione del fatto – più volte sottolineato in questo capitolo – che ci troviamo di fronte a traduzioni appiattite sul testo di partenza;
- le realizzazioni degli AA presentano quasi lo stesso numero di parole del testo di partenza, fatta eccezione per il TT: 4 in cui lo scarto è mediamente di 15 parole a vantaggio del testo di arrivo;
- nel passaggio dal tedesco all'italiano è tendenzialmente più frequente l'espansione del numero dei costituenti nel testo di arrivo, non solo perché la lingua italiana è meno sintetica rispetto alla lingua tedesca – che possiede caratteristiche agglutinanti – ma anche perché la resa in una

L2/LS è necessariamente più espansiva.

### 3.2.6. Considerazioni finali

Ci rendiamo conto che il campionario di deviazioni dalla norma che abbiamo presentato non le documenta in modo esaustivo e meriterebbe un approfondimento adeguato, tuttavia, contiamo di poter individuare altri esempi significativi nell'analisi delle altre prove (testo di completamento guidato, riassunto e componimento libero) che compongono il *corpus* di questo lavoro. Infatti, nelle altre tipologie testuali, riaffiorano infrazioni linguistiche e testuali rilevanti che investono non marginalmente la realizzazione dei testi degli AA: si tratta di esempi scorretti – quasi “da principianti” – piuttosto vistosi, a conferma del fatto che la forza di schemi cognitivi preesistenti, nello studio di una lingua straniera, è un fenomeno da dover gestire e valutare soprattutto quando l'apprendente svolge un'attività creativa, più libera e meno vincolata. Consideriamo anche un altro limite di quest'analisi, il fatto di non aver preso in considerazione i repertori linguistici dei singoli AA, né il peso e l'influenza dei dialetti (in uso sul territorio), né l'inglese, che da una parte mettono in luce i fenomeni di interferenza e dall'altra concorrono a condizionare le decisioni di carattere morfosintattico e lessicale implicate nel processo traduttivo. Tuttavia, si tenga presente che il *sotto-corpus* (TT) è vincolato ad un testo di partenza (la traduzione) che necessariamente proietta e fa risaltare solo alcuni nodi di sofferenza da ascrivere al contatto fra le due (o più varietà di) lingue, attive sul territorio. Tornando agli esiti degli AA possiamo sintetizzare che:

- i testi di arrivo sono appiattiti sull'originale, ma – in casi rari – affiora chiaramente anche una solida capacità di cogliere a fondo il senso del testo e saperlo rielaborare;
- le trasgressioni di norme morfosintattiche, in gran parte dovute al *transfer* sono sostanzialmente accettabili e non compromettono – fatta eccezione per alcuni passi – l'efficace resa comunicativa;
- alcune tipologie di deviazione (per esempio quelle in ambito morfosintattico) ci inducono a temere che non siano esiti di interlingua, ma piuttosto soglie di fossilizzazione<sup>254</sup>;
- le soluzioni lessicali sono molto semplici e non contribuiscono a sciogliere adeguatamente espressioni e costruzioni linguistiche della lingua tedesca per ritrovare il significato nella lingua italiana;
- di fronte ad incertezze morfosintattiche e carenze lessicali non si ricorre

---

<sup>254</sup> Secondo Dulay, Burt, Krashen (1985) solo il 5% degli errori nei bambini – e dall'8% al 23% negli adulti – sono da ascrivere all'interferenza.

a strategie di compensazione che consentano di soddisfare necessità comunicative.

Concludendo ci auguriamo, infine, che la traduzione – curiosamente apprezzata anche dagli AA – riacquisti un ruolo decisivo nell’ambito dell’apprendimento delle lingue, come auspicato da Pym *et alii* (2013: 135): “There is a growing interest in the relation between translation and language learning, as indicated in the rising number of publications [...] and the increasingly favourable attitude adopted towards translation in those publications<sup>255</sup>”.

### 3.3. *Il testo di completamento guidato: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti degli apprendenti*

In questo sotto-capitolo intendiamo focalizzare l’attenzione su una precisa tecnica di potenziamento dell’abilità scrittoria, governata da entrambi gli emisferi del cervello: il testo di completamento guidato. Dopo aver inquadrato quest’attività a livello teorico evidenziandone potenzialità e caratteristiche, passiamo ad analizzare le realizzazioni degli AA tematizzando e commentando alcuni aspetti rilevanti emersi dalle scritture, e rimandando al Cap.5 l’analisi degli estratti utili all’obiettivo dello studio.

#### 3.3.1. Potenzialità e caratteristiche del testo di completamento guidato

Il testo di completamento guidato è un’attività complessa che, sulla base di precise richieste, sollecita gli AA ad inserire nel testo incompleto alcune porzioni di frasi, di conseguenza, richiede un continuo dialogo e una costante interrogazione con il testo perché attiva processi retroattivi e proattivi. È indubbio, quindi, che l’abilità di lettura e l’abilità di scrittura siano parimenti coinvolte e strettamente correlate.

Per quanto riguarda l’abilità di lettura dobbiamo presumere che gli AA, prima di accingersi a completare le porzioni del brano, si dispongano ad una lettura attenta del testo con l’obiettivo di cogliere il significato del brano, sia a livello globale sia a livello analitico, per comprendere le intenzioni e gli indizi impliciti presenti nel testo ed interpretare gli elementi linguistici e testuali (scopo e contenuto del messaggio, destinatari, tipologia testuale, mezzi di coesione e coerenza testuale). Quindi, per decodificare il testo gli AA devono disporre di una sorta di *cassetta degli attrezzi* ovvero di competenze specifiche:

---

<sup>255</sup> Pym et alii, (2013: 135).

- di tipo linguistico-comunicativo, che rimandano a sotto-competenze: semantica, sintattica, testuale e pragmatico-comunicativa;
- di tipo cognitivo, quali per esempio saper fare inferenze e corrette previsioni, saper selezionare (includere ed escludere) le informazioni importanti e saper riconoscere la tipologia testuale (nel nostro caso il testo narrativo) e le parti che lo compongono (introduzione, sviluppo e conclusione);
- di tipo enciclopedico-culturale, ovvero quel bagaglio di saperi e di preconcoscenze (strutturato cognitivamente in concetti, categorie, schemi, ambiti, relazioni) connotato culturalmente (esperienza sociale e conoscenza del mondo) in relazione al tema in questione.

Per quanto riguarda l'abilità di scrittura invece dobbiamo presumere che gli AA siano in grado di:

- scrivere racconti brevi per migliorare l'espressione del sé poiché nell'atto di scrivere si mette una parte del proprio mondo interiore;
- saper generare idee;
- elaborare ed organizzare una trama - dati alcuni elementi - sulla base di domande-stimolo;
- descrivere ed arricchire ambienti e personaggi interrogando la propria inventiva e creatività;
- rivedere e correggere il proprio testo relativamente ad alcuni elementi (ordine espositivo, uso dei tempi verbali, connettivi, punteggiatura);
- riflettere sul proprio processo di scrittura e sui meccanismi di coerenza e coesione testuale vigilando sull'omogeneità stilistica.

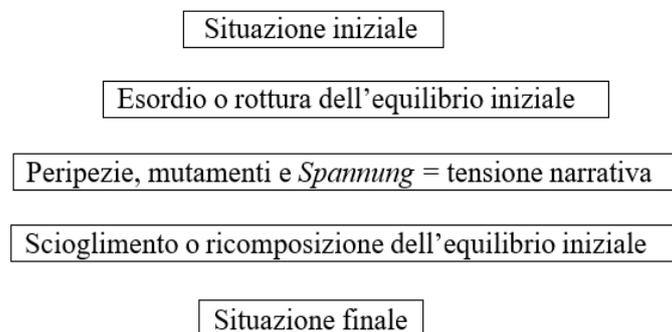
Con questi presupposti implicati nelle due abilità, la mente umana è in grado di completare un testo "a lacune" ovvero mancante di alcune sue parti, ricostruire l'unità di elementi della struttura grammaticale ed inserire sequenze semantiche, pragmatiche e sintattiche.

Il brano selezionato per l'esecuzione del compito è estratto da un racconto breve di carattere allegorico di Carlo Cassola: *L'uomo e il cane*<sup>256</sup>. Di seguito ne riportiamo a grandi linee la trama. La vicenda, calata nel periodo dell'Italia fascista, è ambientata in Maremma, dove la vita degli abitanti è piuttosto dura per le condizioni precarie e misere della loro esistenza. Il protagonista del racconto è Jack, un cane bastardo dal colore bianco sporco con pezzature nere, che appartiene ad Alvaro, *il peggiore dei padroni possibili*. Jack, dopo essere stato allontanato dalla cascina per aver combinato ancora una volta danni ai vicini, vaga solitario e disperato per la campagna cercando di ritrovare la strada di casa. Nel suo vagabondare tra paesini, casolari e campagne si imbatte prima in una coppia di anziani contadini, poi in Grazia, un'amorevole e sensibile ragazza in procinto di

---

<sup>256</sup> C., Cassola, (1977: 115-116).

sposarsi, quindi in un gatto randagio che diversamente da Jack non è *nato per servire* e si gode la sua condizione di libertà. Un giorno Jack comincia a seguire fino a casa il mulattiere Danilo che gli ha distrattamente offerto un po' di pane. Il cane si illude di aver finalmente trovato un nuovo padrone. In realtà, picchiato, maltrattato e legato, muore crudelmente di fame sotto il sole cocente. L'estratto del racconto somministrato agli AA si riferisce al primo approccio fra Jack e Danilo: il cane spunta all'improvviso e si avvicina al mulattiere (Danilo), intento a mangiare un pezzo di pane. La sequenza narrativa è semplice, lineare ed asciutta e non presenta né il vizio della ridondanza né quello della equivocità, ma piuttosto una linearità cronologica, interrotta solo da un caso di *flashforward* (prolessi) e uno di *flashback* (analessi), pertanto, *fabula e intreccio* non coincidono. Il brano, che consta di 226 parole nella versione originale<sup>257</sup> e di 166 nella versione consegnata agli AA, ha un modesto profilo sintattico, ma un alto grado di densità lessicale<sup>258</sup>, pertanto, nell'atto di decodifica dei significati è necessario richiamare ed interrogare il cotesto e il contesto per estrarre il significato più profondo della parola e completare coerentemente il testo. Nonostante la complessità lessicale<sup>259</sup> però, il contenuto informativo del testo in questione presenta la tipica struttura narratologica, articolata in cinque momenti fondamentali:



Lo stesso schema narrativo si ripropone anche nell'estratto somministrato agli AA. Si tratta di un genere testuale al quale si è esposti fin dall'infanzia nel contesto familiare e viene appreso ed allenato frequentemente nelle aule

<sup>257</sup> Cfr. Appendice 1, all. 16.

<sup>258</sup> Per rilevare l'indice di leggibilità Gulpease, l'estratto è stato sottoposto al software elaborato da ILC-CNR Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli" Area della Ricerca del CNR di Pisa. Cfr. Appendice 1, all. 16a.

[http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt\\_lang=it&tt\\_tmld=tm\\_readability&tt\\_jid=1549898461718292\\_it](http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_lang=it&tt_tmld=tm_readability&tt_jid=1549898461718292_it)

<sup>259</sup> Secondo Šifrar Kalan (2008) è opportuno che gli apprendenti, per svolgere un'attività di completamento, conoscano il 95% del lessico per ricostruire con successo il mondo testuale. Riteniamo tuttavia che nel nostro caso la complessità lessicale del testo di partenza sia compensata dalla familiarità dello schema narrativo dell'estratto e dalla fattibilità della consegna assegnata.

scolastiche, poiché si presta efficacemente ad essere manipolato e/o integrato in attività scritte individuali e/o in proposte laboratoriali di scrittura creativa. A ciò si aggiunge che, il racconto di Cassola (e quindi anche l'estratto assegnato agli AA) non è ambientato in un contesto urbano, bensì rurale, presumibilmente più familiare al nostro campione.

Tornando all'oggetto di questo sotto-capitolo, presentiamo di seguito l'attività di completamento guidato che abbiamo somministrato agli AA.



### L'uomo e il cane

Seduto sul muricciolo, con la schiena rivolta al vuoto, un uomo mangiava un grosso pezzo di pane (1) \_\_\_\_\_

Aveva accanto una boccetta di vino, a cui ricorreva spesso, ma per brevi sorsate. Era vestito poveramente (2), \_\_\_\_\_

come usano i contadini di quelle parti. Ma non era un contadino: aveva portato lassù un carico di mele e appena mangiato avrebbe ripreso i suoi tre muli e sarebbe tornato al suo paese, distante una ventina di chilometri. Non era andato come gli altri all'osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente. (3)

A un certo momento sbucò fuori un cane. (4) \_\_\_\_\_

Trotterellava, fermandosi ogni tanto ad annusare tra l'erba. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva e lo urtò; il ragazzo, (5)

Il cane emise un leggero guaito e scappò via; ma un minuto dopo era di nuovo lì, che trotterellava sull'erba, sempre scodinzolando e annusando qua e là. Si andava avvicinando al mulattiere; a un tratto venne diritto fino agli scarponi dell'uomo. L'uomo, senza pensarci, (6) \_\_\_\_\_

#### CONSEGNE:

- 1) Espandi il testo
- 2) Fa' una descrizione
- 3) Inserisci un flashback (analessi), in cui l'uomo ricorda una vicenda capitatagli in passato
- 4) Completa e porta avanti la narrazione
- 5) Completa e porta avanti la narrazione

Sul foglio di lavoro predisposto per l'esecuzione del compito abbiamo lasciato integre le righe iniziali del testo per consentire agli AA l'attivazione del processo di comprensione e di contestualizzazione; dall'*incipit*, infatti si

ricavano indizi sufficienti per riconoscere il contesto in cui si svolge l'evento. L'autore – prendendo in prestito tecniche cinematografiche *zuma* ovvero inquadra il protagonista, *ingrandisce* gli oggetti (il pezzo di pane) e, marcando la condizione di tranquillità ed equilibrio tipica della situazione iniziale, crea un'attesa. Già questa premessa, fornisce indizi ed elementi agli AA e, nelle nostre intenzioni, dovrebbe riuscire a sollecitare idee ed orientare scelte e sviluppi coerenti e creativi nella narrazione. Dopo l'*incipit* l'attività si propone di indirizzare ed accompagnare le realizzazioni degli AA richiedendo l'inserimento di sei espansioni, riportate sul foglio di lavoro.

Dalle istruzioni – chiaramente esplicitate – si evince che quattro delle sei richieste (1- 4 - 5 -6) offrono agli AA un margine di azione piuttosto ampio e sollecitano l'apprendente ad attivare anche la propria capacità inventiva e creativa; mentre le altre due consegne vincolano gli AA a due compiti precisi:

- fare una descrizione
- inserire nella trama una retrospezione<sup>260</sup>.

### 3.3.2 Indicazioni metodologiche

Per l'analisi di questo modesto *corpus* di realizzazioni (9) vorremmo evitare di procedere con una sistematica ed approfondita descrizione delle incertezze linguistiche degli AA e, al contrario, ripiegare su due ambiti che riteniamo coerenti con l'impostazione di questo lavoro, orientandoci a:

- riflettere sulle procedure implicate nei processi di decodificazione e codificazione del testo, messe in atto dal nostro campione di AA;
- focalizzare alcune criticità formali particolarmente vistose e strettamente connesse con i parametri di coesione e coerenza testuale dei prodotti scritti.

Il numero modesto di elaborati, il numero esiguo delle consegne (6) e il focus di analisi, incentrato sugli aspetti di coesione e coerenza, ci permettono comunque di analizzare uno spettro sufficientemente ampio delle realizzazioni degli informanti; abbiamo pertanto optato per una chiara schematizzazione: a ridosso di ogni consegna sono presenti gli esiti di tutti gli AA; questo ci sembra un buon sistema per evidenziare e mettere a

---

<sup>260</sup> Avremmo potuto richiedere agli AA di inserire anche un esempio di prolessi (o flashforward) anticipando un evento che sarebbe dovuto comparire in seguito o avvenire in futuro, ma l'esecuzione della consegna comportava già la mobilitazione e il transfert di conoscenze ed abilità, e l'utilizzo di processi cognitivi di alto livello; quindi, si è pensato di indagare la gestione del futuro nel passato in altre tipologie testuali.

confronto gli esiti<sup>261</sup>.

Di seguito quindi, procedendo di consegna in consegna, si riportano le espansioni degli AA:

### 1. Consegna: Espandi il testo

*Seduto sul muricciolo, con la schiena rivolta al vuoto, un uomo mangiava un grosso pezzo di pane*

- a. con lo speck e il formaggio
- b. con la salami e formaggi
- c. con formaggio e prosciutto
- d. con prosciutto e formaggio. Era buono
- e. e si godeva il bellissimo tramonto che c'era quel giorno
- f. era un giorno bellissimo è il sole splendeva
- g. il sole splendeva, era un giorno bellissimo
- h. solitario come un lupo pensava al suo passato
- i. e guardava in cielo, perché lì c'era un piccolo uccello

### 2. Consegna: Fa' una descrizione

*Aveva accanto una boccetta di vino, a cui ricorreva spesso, ma per brevi sorsate. Era vestito poveramente,*

- a. con una tuta da lavoro e una camicia
- b. con una tuta tutta sporca e con dei buchi
- c. con dei vestiti con buchi e tutti sporca
- d. con scarponi bucati e una camicia sporca.
- e. aveva un cappotto sporco, e pantaloni con tanti buchi
- f. con un capello di fieno e una maglietta strappato
- g. con pantaloni larghi e con una maglietta sporca e rotta
- h. aveva i pantaloni sporci e con bucci e stivali
- i. con un capotto sporco e pantaloni con tanti buchi

### 3. Consegna: Inserisci un flash-back, in cui l'uomo ricorda una vicenda capitatagli in passato

*Non era andato come gli altri all'osteria, perché non gli piaceva stare in mezzo alla gente.*

- a. Una volta andò all'osteria ed era stato picchiato perché lo avevano considerato un barbone e mandato via
- b. lui consumò delle droghe e tutti andavano via, anche la moglie lo ha lasciato
- c. in passato andava sempre all'osteria ma il proprietario è morto
- d. Era sempre stato evitato da tutti ed era diventato solitario
- e. Lui era un uomo amarigiato perché la sua moglie lo aveva tradito
- f. La gente lo urtava per come si vestiva e del suo carattere
- g. Due anni fa quando era ubbriaco aveva picciato un suo amico e poi quello era stato portato in ospedale
- h. Anni fa lui aveva una risa all'osteria ed era arrestato dalla polizia
- i. La moglie lo ha tradito e per questo lui è amarigiato

---

<sup>261</sup> Le realizzazioni degli AA sono identificate nel modo seguente: TG (testo di completamento guidato) + lettera assegnata all'AA + numero della consegna, per esempio TG1-1.

#### 4. Consegna: Completa e porta avanti la narrazione

*A un certo momento sbucò fuori un cane.*

- a. Il cane era nero e grande
- b. Era un cane piccolo con una pelle nera
- c. e lui si spavento.
- d. Era grande e pieno di polvere. Sembrava perso
- e. Era molto grande ma sembrava molto carino e aveva un pezzo di carne in bocca
- f. Era ferito e zopicava con una gamba
- g. il cane sembrava perso
- h. Il cane era grande e sembra che cercava qualcosa
- i. molto grande, ma sembrava molto carino un pezzo di carne in bocca

#### 5. Consegna: Completa e porta avanti la narrazione

*Trotterellava, fermandosi ogni tanto ad annusare tra l'erba. Si avvicinò a un ragazzo che dormiva lo urtò; il ragazzo,*

- a. si alzò il cane e così\*
- b. consumò delle droghe e era svenuto il cane cercò aiuto, per il suo padrone
- c. lo vide e si spavento e corse via.
- d. si svegliò spaventato e per sbaglio diede un calcio all'animale
- e. è svegliat perché il cane ha putato il carne sulla sua bocca così il ragazzo ha urlato
- f. però lo cacciò via è non preoccupandosi dello stato malconcio del cane
- g. che si svegliava lo picchiava e gli urlava di andare via
- h. si svegliò ed scioccano quando vide il animale grida
- i. si è svegliato perché il [?] ha putato il carne nella faccia, così il ragazzo è andato via

#### 6. Consegna: Concludi il testo

*Il cane emise un leggero guaito e scappò via; ma un minuto dopo era di nuovo lì, che trotterellava sull'erba, sempre scodinzolando e annusando qua e là. Si andava avvicinando al mulattiere; ad un tratto venne diritto fino agli scarponi dell'uomo. L'uomo, senza pensarci,*

- a. lo accarezzò ma il cane gli rispose mordendolo.
- b. aiutò il ragazzo nell'erba
- c. uccise il cane e se ne andò via
- d. si inchinò e si mise ad accarezzare il cane.
- e. è saltato giù e voleva accarezzare ma poi improvvisamente il cane lo aveva mordato
- f. prese il cane da da mangiare anche se lui era povero e lo curò. Da quell giorno sono diventati amici
- g. teneva il cane e diventavano amici
- h. accarezzava il cane e dava un pezzo di pane
- i. è saltato giù e voleva accarezzare il cane, ma improvvisamente lo aveva mandato

È importante ricordare che, secondo il riscontro della docente presente in classe, il tempo assegnato per l'esecuzione del compito (1h) si è rivelato adeguato e nessuno dei nove AA ha avuto bisogno di tempo supplementare per concludere la prova<sup>262</sup>. Durante lo svolgimento del compito, inoltre, la consultazione del dizionario è stata saltuaria e il clima di lavoro alquanto sereno.

<sup>262</sup> Purtroppo, occorre sottolineare che i testi restituiti dagli AA erano particolarmente pasticciati, disordinati e sciatti.

### 3.3.3. Analisi dei prodotti finali: documentazione e commento

Considerando le prestazioni non proprio brillanti, faticiamo ad ascriverle o interpretarle come il risultato di interferenze o come indicatori dello stadio di interlingua degli AA, mentre saremmo piuttosto orientati a prendere in considerazione le competenze procedurali, intendendo con ciò la gestione delle varie fasi operative per portare a termine il compito. Quest'ambito – a parer nostro – è quello che va indagato ed interrogato per comprendere al meglio le realizzazioni opache del nostro campione. Crediamo, infatti, che alla base di questi risultati ci sia certamente una carenza di conoscenze procedurali o perlomeno uno scarso consolidamento degli *attrezzi del mestiere* indispensabili per l'esecuzione dell'attività.

La competenza procedurale (quel bagaglio di procedimenti, metodi e ragionamenti sul come fare<sup>263</sup>) non è innata, ma si apprende grazie al continuo addestramento e alla riflessione in molteplici esperienze e si evolve di continuo subendo continue integrazioni reticolari. Ora, le due fasi operative dell'attività in questione – accostamento al testo (decodifica e comprensione) e completamento su traccia (codifica e redazione) – esigono l'interazione continua e ricorsiva di diverse strategie cognitive e di conoscenze procedurali a tutti i livelli di elaborazione e realizzazione testuale. Proprio da questa prospettiva d'indagine scaturiscono le nostre riflessioni esposte di seguito.

Presumiamo che per portare a termine il compito, gli AA abbiano articolato il loro percorso seguendo diverse tappe di lavoro. Probabilmente attivando parallelamente i processi *bottom up* e *top down* (decodifica e comprensione del testo), gli AA hanno ricavato conoscenze ed informazioni dal testo, ne hanno ricostruito progressivamente il significato globale (attivando il processo di inferenza) senza però misurarsi con la paziente operazione di decodifica della struttura logica (e in particolare dei meccanismi di coesione e coerenza) e della complessità lessicale che un testo “a lacune” – come nel nostro caso – esige; hanno colto quindi alcuni apporti dal contesto richiamandosi alla propria enciclopedia; ed infine si sono “fiondati” ad espandere e completare il testo senza curarsi di rivederlo con attenzione.

---

<sup>263</sup> I fattori che consentono agli AA di agire in modo *competente* sono le conoscenze dichiarative (le nozioni teoriche) e le conoscenze procedurali. Quest'ultime vengono immagazzinate nella memoria a lungo termine ed utilizzate in tutti quei casi in cui si richieda la risoluzione di problemi. Si tratta dunque di competenze trasversali a tutte le materie che purtroppo non vengono sufficientemente allenate nelle aule scolastiche perché comportano un notevole impiego di tempo e rallentano la realizzazione dei programmi scolastici.

Che gli AA nella fase di decodifica e comprensione si siano accostati al testo privilegiando un procedimento lineare che comporta un ridotto sforzo cognitivo, senza interrogare ricorsivamente il testo, è dimostrato principalmente dal fatto che quasi tutti gli informanti (7 su 9) non abbiano colto che sullo sfondo non agiscono due, bensì tre soggetti: il mulattiere, che, presente sulla scena fin dall'inizio, è spettatore delle scorribande del cane e si riprende la scena finale; il cane Jack, che sbucato all'improvviso, gironzola ed infastidisce un ragazzo che dorme (rigo 17). A leggere gli esiti di sette AA, è proprio quest'ultima presenza (il ragazzo), erroneamente identificata con il mulattiere, che porta avanti la narrazione, co-gestisce l'azione con il cane Jack e ne condivide la scena fino alla fine dell'evento. Due sono i punti di snodo che, se interpretati correttamente, avrebbero impedito il fraintendimento, ovvero la sovrapposizione delle identità (fra il mulattiere e il ragazzo):

- l'articolo indeterminativo che accompagna il sostantivo *un ragazzo* (rigo 17), smentisce chiaramente che si tratta del mulattiere seduto sul muracciolo;
- la seguente frase: *[il cane] si andava avvicinando al mulattiere [.....] venne dritto fino agli scarponi dell'uomo* (righe 21 - 23), viene ignorata o comunque fraintesa da parte degli AA.

Siamo convinti che la sovrapposizione delle due identità nasca da una frettolosa e superficiale decodifica e comprensione del testo, tuttavia, l'equivoco non sembra condizionare pesantemente la sequenza degli avvenimenti, né storcere o turbare il *fil rouge* della narrazione; infatti, la scena finale si ricompone come nell'originale: il cane Jack e il mulattiere (o il ragazzo) entrano in contatto in modo violento o pacifico a seconda delle decisioni degli AA.

Per quanto riguarda la fase di codifica e redazione del testo, il primo approccio con il testo non sembra aver dato luogo a esiti brillanti; infatti, ci ha sorpreso – se non deluso – la scarsa intensità concettuale di alcuni esempi di espansione (consegna 1): diversi AA scelgono di espandere il testo specificando l'alimento con cui il mulattiere accompagna il suo pezzo di pane. Quell'ampio spazio bianco, posto quasi all'inizio del brano, a parer nostro, viene liquidato in modo piuttosto sbrigativo, banale e scontato; nelle nostre intenzioni, invece, avrebbe dovuto indurre gli AA a pilotare ed arricchire la propria narrazione in modo singolare e significativo poiché rappresenta il primo spazio utile per intervenire profondamente sul testo. Tuttavia, dobbiamo registrare che, con il procedere dell'attività, gli AA sono in grado di mantenere una sorta di coerente progressione tematica. A riprova di quanto supposto si prendano in considerazione gli esiti della seconda e della terza consegna. La solitudine del protagonista (il mulattiere), che si

intuisce fin dall'inizio del brano, viene amplificata *vestendo* l'uomo con abiti bucati, strappati e sporchi<sup>264</sup>, ed è ulteriormente marcata ed esplicitata nel flashback (consegna 3). In relazione a quanto suddetto, un paio di esempi aiuteranno a chiarire questo passaggio:

TG: B-3: [...] *lui consumò delle droghe e tutti andavano via, anche la moglie lo ha lasciato*

TG: F-3: *La gente lo urtava per come si vestiva e del suo carattere*

Tutte le espansioni, in effetti, restituiscono il profilo di un individuo che, per motivi diversi (separazione coniugale, tradimenti o atti violenti), vive una situazione di indigenza, esclusione ed emarginazione sociale. Invitati infine, a concludere il testo (consegna 6), osserviamo che gli AA si orientano a convergere e ad allinearsi con l'enciclopedia della propria cultura e a rifarsi al proprio patrimonio individuale di conoscenze ed esperienze personali. A leggere le espansioni degli AA, due sono le prospettive di questa storia del tutto realistica, sicuramente avvenuta infinite volte:

- la prima ricomponne il sodalizio fra l'uomo e il suo miglior amico: il cane, fedele e devoto, riesce ad accasarsi presso l'uomo (scelta maggioritaria);
- la seconda si misura con *il richiamo della foresta*: il cane – in questo caso grande e nero – mostra il suo istinto di lupo e soccombe violentemente al primato dell'uomo (scelta minoritaria).

Questi ultimi esempi di espansione, oltre a garantire una sorta di coerente unità tematica, si richiamano all'enciclopedia e alla condivisione di conoscenze dell'emittente / ricevente, ma ci sembra che gli informanti non abbiano colto la collocazione spazio-temporale e le coordinate storico-culturali dell'evento narrato. Eppure, la presenza di tre indizi, quali il frontespizio del libro (sul foglio di lavoro), la data in calce e la professione anacronistica di *mulattiere* (quella persona che guida o noleggia muli per il trasporto di persone o merci lungo sentieri di montagna), sono tre *elementi-spia*, utili a collocare il brano nel passato.

Supponiamo, quindi, che gli AA abbiano voluto attualizzare la trama, forse in ragione del fatto che comunque si tratta di una storia paradigmatica, che è al di là di qualsiasi contesto storico.

### 3.3.3.1. Aspetti critici: condizione e gestione della testualità

Tra gli aspetti critici presenti nelle realizzazioni degli AA vorremmo focalizzare l'attenzione sulla gestione della testualità. Notoriamente l'unità

---

<sup>264</sup> Interessante a questo proposito confrontare la versione originale del racconto di Cassola (1977: 115): "Era vestito poveramente, con calzoni di fustagno, camicia a quadri, e alla vita, anziché la cintura, una fascia nera, come usano i contadini di quelle parti".

linguistica di base non è la frase, ma il testo che “con il suo significato globale, con la sua unitarietà e completezza tematica, è qualcosa di qualitativamente diverso dalla somma delle singole frasi” (Pratesi, 2000: 27). In altre parole, affinché un testo comunichi un messaggio in modo preciso e chiaro, è necessario che soddisfi sette principi costitutivi di testualità: coerenza, coesione, intenzionalità, accettabilità, informatività, situazionalità ed intertestualità. In questa sede focalizzeremo l’attenzione sui principi di coerenza e coesione che, come ricorda Palermo (2013: 25), sono due forze convergenti che cooperano per tenere insieme le parti di un testo, ma non in modo paritario, poiché la coerenza può colmare lacune nella coesione, ma non viceversa. Nello specifico:

- la coerenza riguarda l’organizzazione logica e tematica del contenuto di un testo, perciò se il contenuto è contraddittorio, il testo non è coerente da un punto di vista logico; se presenta ingiustificati e bruschi cambiamenti tematici, il testo non è coerente da un punto di vista tematico.
- la coesione riguarda i rapporti grammaticali e i modi in cui sono collegati tra loro le componenti di un testo. Strumenti di coesione sono, per esempio, i connettivi, quei segnali discorsivi che individuano rapporti logico-semantiche tra due porzioni di testo e passaggi da una porzione ad un’altra e segnano la continuità tematica, ma anche avverbi o locuzioni avverbiali, congiunzioni, preposizioni, intere frasi.

Ricapitolando, un testo può essere definito coerente e coeso quando risponde ai requisiti di unitarietà, continuità e progressione<sup>265</sup> e i singoli enunciati si dispongono secondo una prospettiva e un’organizzazione gerarchica, grazie al ricorso a strumenti coesivi di tipo logico, temporale, causale, spaziale, a sostituenti lessicali e a segni di interpunzione, in grado di rivelare la struttura del pensiero dell’autore e a guidare il ricevente nella comprensione del testo. Si osservino, dunque, questi casi di espansione (consegna 3), nei quali non vengono soddisfatti i criteri di coerenza nella progressione tematica:

TG:D-3: *Era sempre stato evitato da tutti ed era diventato solitario.*

TG: E-3: *Lui era un uomo amarigiato perche la sua moglie lo aveva tradito.*

TG: I- 3: *La moglie lo ha tradito e per questo lui è amarigiato.*

Questi esempi di espansione sono in parte incongruenti rispetto alla consegna, che richiedeva agli AA di riportare l’episodio che aveva indotto l’uomo a non frequentare più l’osteria. Gli AA, per portare a termine la consegna, avrebbero dovuto chiedersi implicitamente: *Da quella volta quando... Al*

---

<sup>265</sup> D. Pratesi, (2000: 17).

contrario, abbiamo osservato come gli informanti tendenzialmente si soffermino a relazionare e puntualizzare la condizione attuale del protagonista, forse perché gli strumenti per collocare gli eventi sulla linea del tempo non sono nella loro disponibilità. Anche alcuni casi di espansione richiesti dalla consegna 5 ci sembrano vistosamente incoerenti. Segnaliamo in particolare questi tre esempi, in cui mancano le condizioni di testualità (che agiscono a livello di senso) in relazione alla coerenza:

TG: A-5: [...] *si alzò il cane e così\**

In questo primo esempio di espansione, la progressione tematica è addirittura sospesa e di conseguenza risulta faticoso individuare l'unità logica-concettuale del testo.

TG: B-5: [...] *consumò delle droghe e era svenuto il cane cercò aiuto, per il suo padrone.*

Nel secondo esempio, invece, l'autore *precedentemente* non ha fornito nessun riferimento riguardo ad una solida e familiare relazione cane-padrone (Jack e il ragazzo).

TG: I-5: [...] *il ragazzo, è svegliat perche il cane ha putato il carne sulla sua bocca così il ragazzo ha urlato*

In questa terza espansione l'unità logico-concettuale del testo non è compromessa: le condizioni di testualità in relazione alla coerenza e alla coesione sono garantite, ma la mancanza di una sorvegliata ed attenta revisione degli aspetti ortografici e morfosintattici ci consegna un enunciato infelice.

Negli esempi che seguono è la coesione a venire meno: gli strumenti, quali per esempio i connettivi che contribuiscono ad esplicitare il rapporto di senso all'interno dell'enunciato, sono assenti o forse sottintesi. Si osservino queste due realizzazioni che procedono dal testo originale: *A un certo momento sbucò fuori un cane.*

TG: B-3 *lui consumò delle droghe e tutti andavano via, anche la moglie lo ha lasciato.*

In questo primo esempio, bypassando l'infrazione di tipo sintattico (rispetto dei tempi verbali) nell'espansione, mancano i connettivi (di causa-effetto o di ordine<sup>266</sup>) che colleghino le varie parti della frase e diano unità all'espressione.

---

<sup>266</sup> Ci riferiamo a connettivi che ragionevolmente sono nella disponibilità degli AA: per esempio tra quelli di causa-effetto: poiché, perché, a causa di, perciò, ecc.; tra quelli di ordine: prima di tutto, inoltre, poi, e poi, ecc.

Nel secondo esempio:

TG: I-4 *molto grande, ma sembrava molto carino un pezzo di carne in bocca.*

gli strumenti di coesione sono ampiamente disattesi. Qui l'informante non ha considerato che l'enunciato precedente si conclude con un punto fermo; e inoltre, ha omesso l'inserimento di un verbo che possa garantire il collegamento tra i componenti dell'enunciato.

Complessivamente possiamo notare che le *performances* degli AA in questa tipologia testuale si basano fondamentalmente su una sintassi additiva con frasi giustapposte (diversi i casi di legami interfrasali costituiti dalla sola congiunzione *e*) oppure presentano una subordinazione che non scende mai oltre il primo grado. È evidente, in questo *sotto-corpus*, lo scarsissimo impiego di connettivi testuali utili a collegare frasi (sia coordinate alla frase principale, sia subordinate) o a mettere in rapporto tra loro le parti del testo. Si tenga presente che abbiamo contato complessivamente 25 connettivi testuali nelle realizzazioni degli AA: fondamentalmente si tratta di connettivi logico causali (dominanza di *perché*), temporali (dominanza di *quando, poi*) ed avversativi (esclusivamente *ma*). Saltuari sono, infine, anche i casi di ripresa pronominale.

### 3.3.3.2. Aspetti critici: paragrafematica

Riassumendo il paragrafo precedente possiamo dire che gli AA mostrano un'accettabile capacità nel gestire brevi porzioni di lingua, ma mostrano difficoltà nel comporre frasi più complesse e metterle in relazione tra loro. Purtroppo, a minare fortemente la coerenza e la coesione testuale non è solo il mancato ricorso agli strumenti coesivi, deputati a garantire la gerarchia delle informazioni, ma anche l'assenza sistematica di segni di interpunzione.

Nelle espansioni degli AA notiamo che la paragrafematica, fondamentale per la scansione logico-sintattica di un testo scritto, è totalmente ignorata. Già, infatti, ad un primo sguardo rapido, è evidente che la punteggiatura è completamente assente o è usata in modo arbitrario e non rispettoso delle norme linguistiche<sup>267</sup>. In particolare, colpisce l'omissione sistematica del punto fermo e della virgola che si registra nel 99% dei casi!

---

<sup>267</sup> Nella maggioranza dei manuali la punteggiatura (e l'ortografia) è trattata all'inizio, prima della morfologia e della sintassi. Questa collocazione induce l'apprendente a credere che nella lingua italiana l'uso corretto dei segni di interpunzione sia una questione arbitraria rispetto alle rigide regole del tedesco. In realtà il suo uso scorretto ovvero un suo totale disconoscimento (ci riferiamo in particolare al punto fermo) può inficiare pesantemente la chiara segmentazione

Alle vistose omissioni si aggiungono poi i casi in cui gli AA, ignorando i segni di interpunzione del testo originale (nello specifico, la virgola), hanno realizzato espansioni formalmente viziate. È il caso, per esempio, delle espansioni collegate alla consegna 2. Gli AA (7 su 9) hanno completato la frase con un argomento introdotto dalla preposizione *con* ignorando di fatto la virgola. Un paio di esempi aiuteranno a chiarire questo passaggio:

TG: B-2: [...] *con una tuta tutta sporca e con dei bucchi.*

TG: C-2: [...] *con dei vestiti con buchi e tutti sporca.*

TG: E-2: [...] *con un capotto sporco e pantaloni con tanti bucchi.*

In altri casi, invece, gli AA sottovalutando il ruolo specifico del punto fisso, hanno inserito l'espansione iniziando la frase con il minuscolo in luogo del maiuscolo, come risulta nei completamenti collegati rispettivamente alle consegne 3 e 4.

TG:C-3: [...] *in passato andava sempre all'osteria ma il proprietario è morto.*

TG:C-4: [...] *e lui si spavento.*

È certo che proprio l'incapacità di gestire testualità, sintassi e paragrafematica ci restituisce enunciati frammentati e spezzati. Quest'ultima considerazione ci rimanda a riflettere su un importante aspetto riguardante specificatamente l'abilità di scrittura: l'attento controllo ricorsivo e contestuale – a tutti i livelli (ortografico, sintattico, lessicale) – durante e dopo la fase di stesura. Bereiter e Scardamalia (1995) individuano proprio nella revisione del testo uno dei momenti chiave del processo di scrittura, pertanto, ignorarne l'importanza significa spesso compromettere l'efficacia comunicativa del testo e restituire esempi di elaborati poco apprezzabili.

#### 3.3.4. Riflessioni finali

Gli esiti opachi degli AA ci inducono a riflettere sulle modalità di approccio

al compito da parte degli AA. Certamente il testo di completamento guidato non procura l'ansia da *paginabianca*, ma al contrario, si configura come un'attività atipica e inconsueta che dovrebbe alleviare la sensazione di difficoltà o stress restituendoci indicazioni sulle capacità degli AA di interagire con il testo e di governare i meccanismi di coerenza e coesione.

---

del testo e compromettere la chiarezza del messaggio, la progressione tematica e la costruzione di un pensiero logico e coerente.

In realtà, abbiamo osservato che le realizzazioni degli AA sembrano prodotte in modo estemporaneo e distratto, a causa di una carente competenza procedurale in entrambe le due abilità coinvolte nell'attività: lettura e scrittura. Infatti, la decodifica (processo bottom-up) e la comprensione del testo (processo top-down) sono state piuttosto frettolose ed approssimative; la redazione scritta invece ha risentito pesantemente della mancanza di un'attenta revisione ricorsiva e finale.

Nelle prestazioni degli AA abbiamo individuato specifiche criticità, sia nell'ambito del contenuto, poiché i testi non si alimentano di significative espansioni funzionali alla narrazione, e tantomeno di soluzioni creative (per esempio nel *climax* ovvero nel punto di massima tensione nella storia); sia nell'ambito dell'elaborazione testuale poiché i testi – a volte – non sono coerenti, ovvero, citando de Beaugrande e Dressler (1984: 121): non “c'è una continuità di senso all'interno del sapere attivato con le espressioni testuali”; altre volte invece i testi degli informanti si presentano poco coesi poiché i meccanismi morfosintattici sono piuttosto deboli e la punteggiatura è usata in modo assai spregiudicato.

A tutto ciò si aggiunge un dettaglio non del tutto marginale: tendenzialmente i prodotti degli AA sono più brevi (5 su 9) rispetto all'originale. Lo scarto tra l'originale (226 parole) e il testo “a lacune” (166 parole) è di 60 parole, quindi, in linea teorica, un impegno per nulla gravoso per garantire i principi di coerenza e coesione all'atto del completamento. Ovviamente, l'attività di completamento permette di riempire lo spazio bianco con espansioni più o meno estese (ovvero senza limite di parole) e commisurate alle capacità linguistiche individuali del singolo apprendente. Tuttavia, si nota che il campione ha inserito espansioni poco sostanziose ed estremamente sintetiche (rispetto alle nostre aspettative) e ha restituito elaborazioni sfilacciate e sciatte con una pervasività di errori ricorrenti a tutti i livelli di lingua al punto che ci sembra di intravedere una prima avvisaglia di quello che Naomi S. Baron (2002: 7) chiama *whateverismo linguistico*, ossia il menefreghismo per la forma della comunicazione: “Whatever. Anything's OK. Let's not fight over it. Whatever you do or say -including however you say or write it – is fine”.

### ***3.4. Riassunto: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti finali degli apprendenti***

Secondo autorevoli riflessioni, è una semplificazione sostenere che *riassumere* consiste semplicemente nel destrutturare nelle sue parti un testo di partenza per generarlo nuovamente ristabilendone l'ordine e la struttura.

Quindi, interrogarci e discutere quest'ultima *ordinaria e generica* affermazione è il punto di partenza di questo capitolo. Dopo aver inquadrato la tipologia testuale da un punto di vista teorico sottolineandone le complesse operazioni cognitive implicate e le molteplici competenze ed abilità messe in gioco, procediamo con l'analisi di alcuni aspetti essenziali emersi dagli esiti del campione di apprendenti e rimandiamo al Cap. 5 l'indagine accurata sulla gestione dei rapporti di contemporaneità, anteriorità e posteriorità presenti in queste *scritture di sintesi* che fanno parte del *corpus* di questa ricerca.

### 3.4.1. Cornice teorica di riferimento

Ai fini di questo lavoro non è possibile ovviamente seguire molte delle ricerche che, nel definire i meccanismi che presiedono all'atto di riassumere, sconfinano spesso nell'ambito delle scienze cognitive; pertanto, ci limitiamo a ricordare qualche contributo che possa dare un'idea della complessità di questa attività. In particolare, è opportuno far riferimento alla recente pubblicazione di Cardinali, *L'arte di riassumere. Introduzione alla scrittura breve* del 2015 che a cominciare dalla titolazione sollecita due immediate riflessioni:

- il riassumere non è un'operazione esclusivamente di tipo tecnico, ma un'arte che fonde più operazioni: leggere, comprendere, pianificare ed elaborare un testo scritto;
- il riassunto non si presenta in un unico formato testuale, ma coesistono diverse scritture di sintesi.

Prima però di avviarci a trattare questa complessa tipologia che rientra nell'abilità di manipolazione testuale, è necessario tentarne la definizione.

Cominciamo con il dire che il *riassumere* e il *sintetizzare* sono spesso considerati sinonimi intercambiabili poiché entrambi implicano la riduzione della quantità di parole e di frasi che compongono il nuovo testo, ma in realtà sono attività diverse. Già l'etimologia dei termini non lascia dubbi in proposito: *riassunto* viene dal latino re-sumptus = preso di nuovo, e *riassumere* presuppone di partire da un unico testo mantenendo la struttura, l'impostazione e lo sviluppo dei contenuti del testo originale; *sintesi* invece viene dal greco syn-thèsis = il mettere insieme e *sintetizzare* implica un'operazione mentale volta a ricondurre a unità il molteplice, integrare e confrontare le informazioni acquisite di (più) testi affini esigendo dallo / dalla scrivente una chiave interpretativa.

Questa precisazione etimologica non è irrilevante, sia perché in anni recenti, a suon di articoli sulla stampa, si sono confrontati sulla definizione di

riassunto due *giganti* del panorama intellettuale italiano<sup>268</sup>, sia perché, nello specifico contesto scolastico in cui è inserito questo studio, l'attività del riassumere e/o sintetizzare presenta una diversa connotazione culturale e genera una certa varietà di interpretazioni. Nei paesi tedescofoni – e di riflesso anche in questo contesto territoriale, viene operata una distinzione fra *Nacherzählung*, *Zusammenfassung*, *Inhaltsangabe*; nel contesto italiano invece si utilizzano più spesso riassunto e parafrasi e, più raramente, sintesi ed abstract. La mancanza di corrispondenza di significato fra culture crea a volte equivoci ed ambiguità disorientando gli apprendenti in relazione all'esecuzione del compito, come nel caso specifico del nostro campione di informanti. Fin dall'inizio, infatti, ci è stato difficile collocare e denominare senza esitazioni i prodotti restituiti dagli AA: riassunto? abstract? sintesi? o semplicemente una scrittura di sintesi? Quest'ultima, alla fine, ci è sembrata la denominazione più ampia, adeguata ed inclusiva. E quindi, ci siamo orientati a qualificare le realizzazioni del campione come *versioni compresse di un testo, elaborate utilizzando un atteggiamento omeotestuale*<sup>269</sup>. Sulla scorta di queste riflessioni cercheremo di essere molto cauti nell'utilizzo della terminologia soprattutto nel paragrafo 3.4.4, il cui obiettivo consiste proprio nell'analizzare e commentare i prodotti finali ovvero le scritture di sintesi del campione di informanti.

La classificazione del riassunto, nell'ambito dei generi testuali, non è di facile definizione. Manzotti (1990: 23-42) ascrive il riassunto alla *tipologia testuale con pertinenza in ambito didattico* poiché impegna l'apprendente al rispetto di vincoli nell'atto di produrre testi scritti. In questa vasta classificazione si distinguono testi *autonomi* (testi di libera elaborazione, argomentativi, espositivi, presentativi, ecc.) e testi *non autonomi* (testi che elaborano altri testi, come per esempio il riassunto, la

---

<sup>268</sup> Il riferimento è alla famosa disquisizione intellettuale che negli anni '80 ha visto confrontarsi U. Eco e I. Calvino circa la definizione di riassunto: il semiologo sosteneva che il riassunto fosse un atto interpretativo, un'asorta di *risrittura creativa*, poiché nel selezionare dei fatti è implicito un giudizio critico; lo scrittore, invece, raccomandava, nella redazione del riassunto, la necessità di rimanere dentro il testo ed astenersi dall'esprimere giudizi personali. La disquisizione tra i due intellettuali ha avuto luogo sulla stampa: *L'elogio del riassunto*, a firma di Umberto Eco è apparso sul L'Espresso il 10 ottobre 1982 e *Poche chiacchiere!* di Italo Calvino su La Repubblica il 22 ottobre 1982.

<sup>269</sup> La citazione che segue aiuta a definire con più precisione i prodotti restituiti dal nostro campione: "Per riassumere si può scegliere di operare in due maniere: utilizzando un atteggiamento *metatestuale* o *omeotestuale*. Nel primo caso l'autore si esprime sul testo originale (con espressioni del tipo: 'Nel testo l'autore racconta, dice, propone, ecc.')

Nel secondo caso, il riassunto è un testo dello stesso tipo dell'originale, a cui può sostituirsi, e di cui rappresenta una versione compressa". Disponibile sul web: < [http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/) > [Ultima consultazione: 24.07.2020].

parafrasi, il commento, la rielaborazione, la sintesi di diversi documenti, il verbale).

Non tutti gli studiosi, tuttavia, concordano con questa suddivisione. Se Ferrari (2014) per esempio, considera il riassunto un testo *non autonomo* poiché proviene dalla manipolazione di un altro testo, Kintsch e van Dijk (1978: 363-394) invece, considerano questo tipo di composizione un testo *autonomo*, poiché nel redigerlo si attivano comunque processi che ne garantiscono la testualità.

A prescindere dalla classificazione come testo autonomo o testo non autonomo resta il fatto che il riassunto dipende da un testo di partenza e realizza un testo di arrivo grazie a manipolazioni tecniche e all'attivazione di processi cognitivi. Si presenta indubbiamente come un'operazione tutt'altro che semplice come sottolineano anche Dole, Duffy, Roehler e Person (1991: 244) che così descrivono l'atto di riassumere:

L'abilità di riassumere informazioni richiede al lettore di scrutare ampie porzioni di testo, differenziando tra idee importanti e poco importanti, sintetizzando tali idee al fine di creare un nuovo testo che sostituisce, per aspetti altrettanto importanti, il testo originale. Questo processo suona difficile, e la ricerca dimostra, infatti, che lo è.

Dunque si tratta di un'attività impegnativa che agisce sulla forma e sul contenuto, in altri termini, detto diffusamente, un'operazione cognitivo-linguistica talmente complessa che richiede, sia le capacità di astrazione, di analisi, di sintesi, di parafrasi e di organizzazione del pensiero, sia il ricorso ad una serie di operazioni di riduzione o condensazione a seconda della tipologia testuale (testo descrittivo, informativo, narrativo, espositivo), sia l'impiego di strumenti molto concreti (sommari gerarchici e rappresentazioni delle informazioni principali, modelli di mappe concettuali, schemi reticolari, grafici, tabelle, domande).

La tecnica che sta dietro alla redazione di un riassunto e/o una *scrittura di sintesi* si trova ampiamente esplicitata nei manuali scolastici che predispongono – magari con varianti di dettaglio – elenchi di operazioni ed apparati didattici per indirizzare gli apprendenti al compito. A leggerli con attenzione si capisce subito che si tratta di “tappe faticose”, articolate in tre macro-fasi complesse:

- la comprensione del testo di partenza attraverso un approccio analitico alla lettura al fine di cogliere le informazioni principali e secondarie e le reciproche relazioni fra entrambe<sup>270</sup> e di individuare la struttura testuale

---

<sup>270</sup> La distinzione fra informazioni principali e secondarie è molto importante poiché di norma le prime costituiscono l'ossatura del messaggio e contribuiscono a dargli significato, mentre le

- del testo (frame) che permette un incremento della comprensione testuale;
- la riduzione del testo che si attua attraverso *mosse strategiche* ovvero azioni di cancellazione, inferenza, generalizzazione e nominalizzazione;
  - la riscrittura del testo nel rispetto dei contenuti e dell'organizzazione logica per garantire – ricorrendo alla carica evocativa della metafora tessile – la conservazione della “testura testuale”.

Senza dubbio il concetto di conservazione della “testura testuale” esige un ulteriore approfondimento. Cardinali (2015), nell'indagare diffusamente il rapporto che intercorre fra l'atto della lettura e quello della riscrittura (comprensione del testo ed elaborazione della sintesi), insiste esplicitamente sul peso della *macrostruttura* – diversa per ogni tipo di testo e la considera il *trait d'union* tra questi due momenti distinti e ricorsivi, in quanto non solo “aiuta a leggere un testo e a riassumerlo attraverso un'operazione cognitiva di cancellazione dei dettagli, di generalizzazione, di astrazione e di inquadramento all'interno di copioni, schemi, cornici, ma anche consente di pianificare il testo di sintesi, che dovrà poi tradursi in una sequenza di proposizioni che sviluppino più brevemente il tema, ma sono tenute insieme da un orizzonte semantico comune” (Cardinali, 2015: 31). Pertanto, la coesistenza di molteplici competenze ed abilità (comprensione analitica del testo, capacità di gerarchizzazione delle informazioni, comprensione dei meccanismi con cui è strutturato un testo, addestramento alla scrittura, capacità di rielaborazione sintattica, ampliamento del bagaglio lessicale) implicate nell'atto di riassumere e/o di sintetizzare, fanno sì che la scrittura di sintesi si configuri per essere un'*arte* e una certificazione di padronanza della lingua. Il prodotto finale che viene restituito è una scrittura a dominanza referenziale, impersonale e neutra, cioè priva di interpretazioni e commenti personali, in altri termini, un'entità autonoma, fedele quanto più possibile al testo di origine, senza introduzione e conclusione. In considerazione di tale complessità, i rudimenti procedurali andrebbero esercitati fin dai primi livelli di scolarità iniziando con i testi narrativi perché più in linea con le attitudini e le abitudini degli apprendenti che fin dall'infanzia si sono misurati con la narrazione<sup>271</sup> di sé e del mondo, per essere di seguito addestrati costantemente fino a diventare tecniche consolidate con il progredire della maturità cognitiva dell'apprendente.

---

seconde spesso sono incluse in quelle principali e si comprendono solo se sono messe in relazione con esse.

<sup>271</sup> Le ricerche sull'apprendimento infantile (Giasson 1990) hanno dimostrato che i bambini, fin dall'età di 4 anni, hanno conoscenze del testo narrativo (ovviamente a livello orale). Alla soglia dell'adolescenza, sono in grado di scrivere testi narrativi (inizialmente corti e resi attraverso frasi che assomigliano a liste di elementi giustapposti come nella lingua orale, poi progressivamente più articolati con congiunzioni subordinanti e coordinanti.

### 3.4.2. Il riassunto nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano L2/LS

Così come per la traduzione, sembra ormai accertato che ci sia anche per il riassunto un ritorno alla ribalta. Il motivo potrebbe risiedere nella necessità di condensare e sintetizzare la mole di informazioni ed input a cui si è esposti in un mondo sempre più globale, veloce e virtuale, ma risponde anche all'esigenza di dover essere concisi, sintetici, essenziali, efficaci nel proprio ambito lavorativo e sociale, quando questo è richiesto; in altre parole, quindi, l'attitudine alla sintesi è ormai indispensabile per relazionarsi con la contemporaneità.

Questa attività scolastica, spesso vissuta dagli studenti come noiosa – forse perché rimanda alla *fatica di scrivere e di pensare* – è considerata da una certa pedagogia come antiquata ed antiprogressista – forse perché sembra umiliare e mortificare la creatività dell'apprendente che potrebbe comunque essere messa alla prova in altre tipologie testuali – ma, nonostante tutto, continua a sopravvivere nelle aule scolastiche da molti decenni, almeno come strumento di alto valore diagnostico nella verifica della comprensione. Anzi, per essere più precisi, quest'attività ha acquistato di recente nuovo smalto. Uno dei più convinti fautori è senz'altro il linguista Luca Serianni, che identifica nel riassunto (2010: 40) “una pratica salutare, in quanto misura la capacità di capire un testo dato, di coglierne la salienza informativa, di renderlo in forma linguisticamente efficace”. Un concetto che lo studioso ha ribadito più volte negli anni seguenti sulla stampa, in occasione di interviste:

Non c'è esercizio più adatto per stimolare nei ragazzi la gerarchizzazione delle notizie, educare alla sintesi e così correggere la verbosità imperante. Con il riassunto, poi, si può verificare la padronanza linguistica e la comprensione di testi via via sempre più complessi. Per questo dovrebbe accompagnare gli studenti fino alla fine delle superiori»<sup>272</sup>.

E, ancora, in un'intervista rilasciata a *La Repubblica*, il linguista auspica l'introduzione proprio di questa tipologia testuale fra le prove scritte dell'esame di maturità perché “il riassunto non è un esercizio banale, ma ha un peso importante. Si tratta di rendere in modo efficace un testo di partenza senza sbrodolare, gerarchizzando le informazioni”<sup>273</sup>. Il suggerimento di Serianni – incaricato dal Miur a guidare una *task force* per arginare le carenze linguistiche degli studenti italiani, dopo l'allarme di 600 intellettuali ed

---

<sup>272</sup> *Corriere della Sera* (6 marzo 2014).

<sup>273</sup> [https://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la\\_svolta\\_di\\_mister\\_italiano\\_dalle\\_medie\\_alla\\_maturita](https://www.repubblica.it/scuola/2017/09/18/news/la_svolta_di_mister_italiano_dalle_medie_alla_maturita)

universitari lanciato all'inizio del 2017<sup>274</sup> – è stato accolto dagli autori delle prove di esame e, di seguito il riassunto o la sintesi hanno fatto capolino fra gli esempi delle tracce delle prove scritte della tipologia B per l'esame di maturità del 2018/2019<sup>275</sup>.

Le potenzialità di questo genere testuale sono note e sottolineate anche da diversi altri autori. Colombo, per esempio (2002: 97) definisce chiaramente in poche righe le prerogative del riassunto e nel celebrarne l'efficacia nell'ambito dell'educazione linguistica, mette l'accento sulla necessità di far imparare agli apprendenti le modalità procedurali connesse alla sua redazione:

[il riassunto] è un'attività che integra diverse competenze: lettura e comprensione, rielaborazione e sintesi, scrittura. Di questo genere devono essere la maggior parte delle abilità linguistiche a scuola, e credo sia da vedere con favore la rivalutazione del riassunto(...): un riassunto che si insegna a fare, naturalmente, e non che semplicemente si fa fare.

La citazione di Colombo e le sollecitazioni di Serianni ci trovano pienamente d'accordo e sono largamente condivisibili. Di fatto il riassunto è una pratica (qualche volta purtroppo anche *una pezza d'appoggio*) ancora frequente e diffusa nelle aule scolastiche. È un'abilità integrata in considerazione dell'interdipendenza fra lettura e scrittura ed implica una sua peculiare competenza procedurale che va addestrata ed affinata nell'ambito dell'intero percorso scolastico. Le indicazioni degli studiosi appena riportate potrebbero essere ulteriormente perfezionate aggiungendo che il riassunto ha un grande rilievo per le abilità di studio, è considerato spesso come un esercizio propedeutico alla scrittura libera o un'attività utile alla comprensione e alla memorizzazione di contenuti e rientra tra le attività di mediazione vivamente sollecitate dal QCER<sup>276</sup>.

---

<sup>274</sup> Si tratta della lettera aperta da parte di 600 docenti universitari, apparsa sulla stampa il 4 febbraio 2017: *Contro il declino dell'italiano a scuola*. Disponibile sul web: <https://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>

<sup>275</sup> Le tracce sull'esame di maturità dell'anno scolastico 2018/2019 sono disponibili sul sito web: <https://www.orizzontescuola.it/maturita-2019-ecco-tutte-le-tracce-della-prova-di-italiano-da-ungaretti-a-sciascia-da-montanari-a-stajano-scaricale/> >. [Ultima consultazione: 21.06.2019].

<sup>276</sup> Nell'ultima versione del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* Cambridge, University Press, 2001, alla sintesi viene riservato uno spazio fra le attività di mediazione scritta, quelle cioè che permettono a un individuo di fare da tramite fra un testo e un'altra persona. Nella scala di livelli *Processing text* (Lavorare con i testi p. 96) la capacità di produrre testi sintetici viene indicata fra quelle più alte nell'elaborazione dei testi (da B2 a C1). Un ulteriore impulso, però, alla scrittura di sintesi viene dato da quest'ultimo documento: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion volume with new descriptors*. (2018: 129).

### 3.4.3 Caratteristiche del testo di partenza e modalità di somministrazione della prova

Le scritture che intendiamo analizzare fanno parte di una verifica sommativa più ampia e complessa che la docente ha somministrato alla classe in prossimità della fine del semestre invernale<sup>277</sup>. La consegna, oltre alla redazione del riassunto in 150 parole, esige lo svolgimento contestuale di altre due attività: una di comprensione (o di selezione) e l'altra di manipolazione testuale di *riscrittura*. Nello specifico, si chiedeva agli AA di:

- individuare 5 su 12 informazioni presenti nel testo originale;
- elaborare un testo argomentativo (150-180 parole).

Il tempo a disposizione per la realizzazione del compito, articolato in tre consegne, era fissato in 30 minuti. Una durata piuttosto breve che pensiamo abbia inciso sfavorevolmente sugli esiti non proprio brillanti del compito, soprattutto nella fase di redazione del riassunto.

Il brano in questione è un adattamento di “Primavera indiana”<sup>278</sup> del giornalista e scrittore Vittorio Zucconi<sup>279</sup> apparso su *Io Donna* (un settimanale del *Corriere della Sera*) nel 2001, ripreso dalla casa editrice Loescher ed inserito in un'antologia “Stai per leggere... Generi, temi, laboratorio delle abilità. Per la scuola delle competenze” ...per la scuola secondaria di primo grado<sup>280</sup>. “Primavera indiana”, che ha una lunghezza accettabile (511 parole) e un indice di leggibilità Gulpease<sup>281</sup> attestato su un valore di 57,7, è incentrato su Steve, un bambino gravemente disabile appartenente alla tribù Sioux, che alla nascita viene abbandonato davanti all'ospedale ed accolto in casa da Chrissy, un'infermiera. Secondo i pareri dei medici, il neonato non ha molte possibilità di sopravvivere, ma la donna per anni gli canta e racconta storie della tradizione Sioux, e all'età di cinque anni il bambino comincia a parlare.

---

<sup>277</sup> Cfr. Appendice 1, all. 17a.

<sup>278</sup> Ibidem

<sup>279</sup> Vittorio Zucconi (1944 -2019), autore di numerose raccolte di aneddoti e storie su tematiche – sempre narrate con lucidità ed ironia sferzante – quali l'intercultura, l'infanzia negata, la lotta per superare i pregiudizi, ecc. è molto amato nelle scuole di questo territorio.

<sup>280</sup> T., Franzi, S., Damele, (2010).

<sup>281</sup> L'Indice Gulpease è uno strumento tarato sulla lingua italiana, messo a punto dall'Università degli studi di Roma “La Sapienza” nel 1988 per misurare la leggibilità dei testi. Si basa sull'osservazione della lunghezza delle parole e delle frasi nella convinzione che parole siano più utilizzate e più conosciute e frasi più corte siano sintatticamente meno complesse e quindi di facile comprensione. dal punto di vista rispettivamente utilizzate più spesso e di facile comprensione. La formula è la seguente:

$$89 + \frac{300 * (\text{numero delle frasi}) - 10 * (\text{numero delle lettere})}{\text{numero delle parole}}$$

I risultati sono compresi tra 0 e 100: 0 indica la leggibilità più bassa, 100 la leggibilità più alta.

Il testo narrativo in questione, redatto al passato, non è organizzato secondo uno schema rigorosamente cronologico: la narrazione è interrotta da analessi, micro-sequenze riflessive, frasi incidentali ed abbondanti sequenze descrittive e, pur mantenendo un ritmo lento e pacato, riesce tuttavia – per l'immediatezza comunicativa della penna del suo autore – a catturare il lettore coinvolgendolo in un triste episodio di cronaca *senza luogo e senza tempo* conclusosi con il lieto fine. Dal punto di vista strutturale “Primavera indiana” ripropone il tradizionale schema del testo narrativo (Adam, 1997): presenta una situazione di partenza, descrive un problema, definisce azioni e scopi dei personaggi e racconta la soluzione del dramma. Quest'ultima annotazione sulle caratteristiche della struttura testuale è di estrema importanza, infatti, come accennato precedentemente, individuare e porre attenzione alla struttura del testo e riconoscere le cinque macro-sequenze in cui si articola il testo narrativo, è di grande aiuto per l'apprendente poiché rende più stabile il ricordo di quanto letto e conseguentemente rende disponibili più dati per redigere il compito assegnato.

#### 3.4.4. Analisi dei prodotti finali: documentazione e commento

Nell'analizzare le realizzazioni degli AA, non è nostra intenzione focalizzarci intensamente sulle modalità di accostamento al testo, ma presentare e discutere ulteriormente gli aspetti e i dati emersi dai prodotti finali del nostro campione in relazione alla capacità di produrre testi coerenti e coesi. Questa volta non si tratta di produrre frasi isolate o completamenti guidati che muovono da un input, bensì di redigere elaborati non vincolati (fatto salvo il numero delle parole). L'attività ci consentirà di osservare come gli AA organizzano la “testura testuale” nell'ambito di una tipologia testuale, che – come discusso nei paragrafi precedenti - è un *'arte*.

Precedentemente si è sottolineato che l'atto di riassumere si realizza su uno stretto rapporto fra lettura e scrittura con l'aiuto della memoria episodica. A questo proposito, gli esiti sembrano confermare che gli AA abbiano ricostruito le informazioni in funzione della loro comprensione – complessivamente accettabile – e dei loro schemi mentali; possiamo anche supporre che si siano concentrati su *frames* e *scripts* già durante la fase di comprensione del testo e che li abbiano sfruttati come modelli per scrivere i propri testi. Non ci spiegheremmo altrimenti come, in un tempo piuttosto limitato (30 m.), i prodotti degli informanti, pur avendo lunghezze assai diverse, sembrano tutti molto simili, se non uguali. Partiamo quindi da alcune osservazioni riguardanti principalmente la struttura dei testi elaborati dal campione.

- I testi sono un distillato di informazioni in una scrittura estremamente condensata con rilevanza di sequenze narrative. Si rileva che, sulla base della consegna, la riduzione del testo in 150 parole corrisponde percentualmente a poco meno del 30%; si tratta di un vincolo utile per affinare il processo di selezione delle informazioni, perché il numero di parole (richiesto nella consegna) dovrebbe dipendere dall'intensità informativa del testo di partenza. Al di là di questo, segnaliamo che le scritture *condensate* del nostro campione registrano una lunghezza che va da 96 a 199 parole e che ben 15 elaborazioni su 21 sono abbondantemente al di sotto del vincolo. Questo dato ci induce a supporre che, da una parte l'enucleazione delle informazioni più rilevanti sia stata piuttosto sbrigativa e rapida e dall'altra che lo spazio dedicato alle singole parti del testo non sia proporzionato a quello del testo di partenza. A supporto di quanto affermato, basta osservare la dominanza schiacciante di sequenze narrative che si susseguono negli elaborati a discapito di quelle descrittive che invece caratterizzano ed arricchiscono efficacemente il testo di partenza.
- I testi mancano di un'introduzione<sup>282</sup> ed evidenziano la ripetitività di alcune informazioni. Nessun apprendente ha individuato l'argomento principale del brano di partenza formulando un enunciato introduttivo stringato che riassume, accompagnasse e guidasse la lettura del testo scritto. In altre parole, nessun informante ha esordito con un enunciato del tipo: *In questo riassunto / testo si parla di ... / il protagonista è...* Una formula usuale quando si tratta di riassumere un testo "letterario". Inoltre, risalta a colpo d'occhio che 17 AA su 21 hanno iniziato il testo con la stessa informazione, anche se variamente declinata:

“Un’infermiera ha trovato un bambino, abbandonato da sua madre, davanti all’ospedale”.

*[Un giorno] un'[l'] infermiera [Chrissy] ha trovato [ha visto] un bambino [un neonato] davanti [alla porta dell'] all'ospedale.*

Anche l'enunciato conclusivo – per 12 AA su 21 – riporta la stessa informazione e coincide spesso, anche nella formulazione, con quella del testo originale:

*“... la proclamarono “donna sacra” con il nome di “Lei dal Grande Cuore”.*

---

<sup>282</sup> Secondo Cardinali (2015: 32): “Il riassunto [...] non deve aggiungere elementi assenti nel testo di partenza, deve servire il testo d'origine il più fedelmente possibile. Non deve contenere né introduzione, né conclusione” intendendo con ciò che il riassunto riproduce con fedeltà e in forma abbreviata le informazioni e i fatti fondamentali contenuti in un testo di partenza senza commenti o giudizi personali.

- I testi riportano forme linguistiche, stilemi ed espressioni ricavate direttamente dal testo di partenza senza il ricorso ad operazioni di rielaborazione / riformulazione sintattica e lessicale. Qualsiasi attività di riscrittura sintetica presuppone una rielaborazione. Riscontriamo, invece, diversi esempi di riproduzione *in blocco* di espressioni presenti nel testo di partenza.

A titolo esemplificativo, sottoponiamo al confronto un enunciato del testo originale e le otto realizzazioni restituite dagli AA:

Testo originale:

*[Steve] era nato con una lesione cerebrale grave, reni malati, un cuore debole*

Tabella 24 – TR: *Esiti degli apprendenti in relazione alla modalità di esecuzione del compito*

Esiti degli AA	
(1)	<i>...il bambino ha avuto una lesione cerebrale, reni malati e un cuore debole.</i>
(2)	<i>Steve era nato con una lesione celebrale grave, reni malati e un cuore debole.</i>
(3)	<i>Il neonato era nato con lesione cerebrale, reni malati ed un cuore molto debole.</i>
(4)	<i>Steve, era piccolo e aveva una lessione cerebrale, reni malati e un cuore debole.</i>
(5)	<i>Steve era un bambino che è nato con una lesione cerebrale grave, reni malati e un cuore debole. *</i>
(6)	<i>Il bambino è nato con una lesione cerebrale, reni malati, un cuore debole.</i>
(7)	<i>Era molto debole ed era nato con una lesione grave, reni malati e un cuore debole.</i>
(8)	<i>Steve era nato con una lesione cerebrale, reni malati e un cuore debole.</i>

La Tab. 24 visualizza chiaramente il modesto ricorso ad operazioni di riduzione a livello morfosintattico e lessicale ed evidenzia l'incapacità degli AA di mettere in atto le macroregole di base, nello specifico la cancellazione (dei dettagli locali muovendo dalla distinzione tra parti essenziali e parti marginali) e la generalizzazione (ossia la sostituzione di elementi con una formula più astratta o con un iperonimo). Gli esiti schematizzati indicano anche una modesta operosità e manipolazione a livello concettuale. Riprendendo lo stesso enunciato (originale) appena commentato,

*[Steve] era nato con una lesione cerebrale grave, reni malati, un cuore debole*

le possibili soluzioni alternative e di riduzione (mediante l'uso di iperonimi) avrebbero potuto essere diverse, a seconda delle potenzialità linguistiche degli AA, per esempio:

*Il quadro clinico del bambino era critico.*

*Il neonato aveva seri problemi di salute.*

*Steve era un bambino seriamente malato.  
Steve era molto malato.*

Infine, quest'ultimo esempio che proponiamo, spinge alla stessa riflessione:

*(9) Quando Steve è arrivato ai cinque anni, lui ha cominciato a cantare a bassa voce tutto che aveva ascoltato*

La riduzione del testo si sarebbe potuta rendere con soluzioni indubbiamente alla portata degli AA.

*All'età di 5 anni ....  
A 5 anni .....*

È ovvio che questi meccanismi di riformulazione sintattica e lessicale, prima a livello di enunciato e progressivamente a livello di testo, non si apprendono dall'oggi al domani, ma andrebbero costantemente allenati (innanzitutto nell'ambito dell'apprendimento della L1 e rinforzati nella L2, L3...). Invece, purtroppo sembra che scivolino via dall'orizzonte dell'educazione linguistica e dai manuali scolastici, anche se – a parer nostro – sono indubbiamente presenti nelle potenzialità degli AA.

- I testi tendono a conservare la linea tematica globale ricorrendo principalmente ad una verbalizzazione paratattica<sup>283</sup>.  
Apparentemente questa valutazione sembra in contraddizione con la discussione precedente, ma in realtà, analizzando gli elaborati da una prospettiva testuale, risulta chiaro che gli AA sono in grado di decidere tra informazioni essenziali e informazioni marginali. Tuttavia, come ricorda Corno (1999), ci sono due modalità di verbalizzazione per riassunti vincolati ad un numero di parole: verbalizzazione paratattica (quando l'AA elabora le informazioni sequenzialmente) e verbalizzazione ipotattica (quando l'AA esibisce una struttura informazionale di tipo gerarchico distinguendo fra informazioni principali e informazioni dipendenti). Il nostro campione si è orientato al primo comportamento testuale che è indubbiamente più economico e meno raffinato dal punto di vista cognitivo.
- I testi documentano una certa debolezza linguistica a tutti i livelli di analisi linguistica non garantendo pulizia e correttezza formale.  
Si osserva con tutta evidenza che gli AA hanno privilegiato la verifica delle sequenze logiche trascurando le imperfezioni formali (si tratta di

---

<sup>283</sup> Per “verbalizzazione” qui si intende la stesura in strutture linguistiche formalmente adeguate (frasi, periodi).

errori di accordo, di mancato rispetto della *consecutio temporum*, di ortografia, di precisione lessicale) mimetizzate al loro interno. Nello specifico, si registra che le frasi o sono giustapposte come un elenco di eventi non collegati da connettivi testuali e restituiscono conseguentemente una scrittura lineare ed appiattita che si sottrae alla complessità del testo (inteso come una rete di fili intrecciati e connessi); o sono tenute insieme da fragili nessi analogici e da deboli connettivi (congiunzioni e locuzioni causali, temporali, concessive, finali). In particolare, la concatenazione viene realizzata ricorrendo, con una certa frequenza, a *e così* (24 occorrenze), *perché* (16 occorrenze), *ma* (14 occorrenze), quasi sempre all'inizio di frase. A titolo esemplificativo, si osservi l'esito di due apprendenti (ma nel *corpus* sono presenti altri esempi) a sostegno di quanto affermato precedentemente riguardo all'elencazione di eventi e alla mancanza di elementi di coesione (quali per esempio i pronomi) o di strutture ipotattiche:

TR:11

*C'era una madre che aveva lasciato un bambino davanti al ospedale. L'infermiera aveva visto e lo ha sistemato nell'incubatrice. Steve (come si chiama il bambino) era nato con una lesione cerebrale grave. Era stato un miracolo che fosse arrivato a due anni. L'infermiera, Chrissy, lo curava e lo ha portato a casa sua. Steve era un indiano americano. Chrissy cercava libri sulla storia e cultura di quella gente. Ha trovato canzoni che gli cantava ogni sera. Un giorno ha raccontato una storia mentre Steve la interrompe e cominciava a parlare. Quando Steve ha compiuto 12 anni, hanno fatto una festa grandissima. Hanno festeggiato nel villaggio della sua gente. Lui era vestito con i mocassini. A Chrissy, i vecchi del tribù, hanno dato il nome "Lei dal Grande Cuore"*

TR:12

*Così lei cercava i libri sulla cultura di Steve e ha ritrovato che i Sioux cantavano per le persone malati così lei cantava notte per notte, per Steve, e sempre, quando è sorgiato la luna. Steve la ha interrotto e cominciava a parlare. Nel 2000 Steve è diventato 12 anni. Questo era una festa importante per i Sioux. Così Chrissy festegeva il suo compleanno insieme con il tribù. Alla fine il piccolo indiano era molto orgoglioso e così chiamavano Chrissy "Lei con il Grande Cuore"*

Se dunque, la coerenza (sul piano logico) sembra garantita, viene però a mancare l'altro fattore fondante della testualità: la coesione (sul piano linguistico). La mancanza o l'errata selezione di elementi coesivi, infatti, restituiscono testi frammentari e caratterizzati da una serie di blocchi isolati e slegati tra loro.

È indubbio che le esperienze di analisi, riflessione, manipolazione testuale implicino un ruolo attivo da parte degli AA e si configurino come il risultato di un processo cognitivo, di riflessione metalinguistica e di mosse strategiche; tuttavia, le scritture di sintesi estremamente stringate del nostro campione sembrano documentare l'assenza di qualsiasi tentativo di rielaborazione e di conseguenza ci è difficile farli rientrare come esempi significativi da ascrivere all'*arte* del riassumere; al contrario, ci sembra più opportuno classificarli come *scritture di sintesi*, assegnate con l'obiettivo di verificare la comprensione globale del testo.

#### 3.4.5. Considerazioni finali

Avviandoci a concludere questo breve paragrafo, vorremmo sottolineare come il riassunto (nella sua più ampia accezione) abbia condiviso lo stesso destino della traduzione: da una riduzione a pratica scolastica retrograda ed antiquata, si è passati ad una sua valorizzazione nel momento in cui si sono colti i meccanismi psicologico-cognitivi implicati nella sua redazione. Ormai infatti è largamente condivisa l'opinione secondo la quale questo tipo di scrittura richiede la capacità di cogliere l'essenziale di un testo, di attribuirgli una struttura e di mettere in gioco diverse abilità.

Tuttavia, dai dati emersi dal nostro campione, risulta un quadro non coerente che rivela ancora una modesta consapevolezza dell'interazione *continua* tra la mente e il testo. La comprensione a livello globale (e in parte a livello analitico) così come la selezione delle unità informative, sembra una competenza sufficientemente acquisita. Riguardo alla redazione del testo, appare chiaro che le criticità non interessano tanto la coerenza, quanto piuttosto la coesione del testo. Le elaborazioni degli AA indicano una sofferenza proprio in questo ambito, che in parte è certamente dovuta alla frettolosa stesura del testo, sempre poco vigilata, attenta e sorvegliata, e in parte è da addebitarsi alle difficoltà di gestione della complessità testuale nell'area linguistica, lessicale e concettuale. Detto questo, le elaborazioni restituite dagli AA sembrano aderire o almeno orientarsi sempre più al modello *knowledge-telling model* «dire ciò che si sa» ed ignorare di contro il *knowledge-transforming model* che implica il saper trasformare ciò che si sa nel passaggio fra la comprensione e la produzione dei testi. (Bereiter e Scardamalia 1995:7). Se così fosse, sarebbe un dato allarmante che segnala ancora una volta la necessità di:

- aumentare le occasioni e le pratiche di addestramento a questa abilità per dotarsi di un repertorio di competenze tecniche;

- promuovere la riflessione metalinguistica per favorire la comprensione profonda non solo dei dati testuali, ma anche delle funzioni della scrittura;
- costruire percorsi di scrittura che agevolino e guidino la rielaborazione delle informazioni veicolate dal testo

Siamo convinti che gli AA hanno bisogno di un'istruzione esplicita e mirata e di molta pratica prima di diventare abili nel produrre scritture di sintesi (o riassunti).

### *3.5. Componimento libero: cornice teorica di riferimento e analisi dei prodotti degli apprendenti*

Tra i non-addetti ai lavori permane la convinzione che il docente di italiano ricorra al *tema in classe* per testare le competenze linguistiche degli AA. Con il beneficio del dubbio, riteniamo che quest'affermazione "da salotto" sia una generalizzazione strisciante che ignora profondamente quel che si muove veramente all'interno delle aule scolastiche.

Per contribuire almeno in parte a smascherare questa diffusa opinione occorre tener in conto almeno quattro considerazioni di fondo che restituiscono una lettura più competente e contestualizzata e confermano che fortunatamente, al giorno d'oggi, le richieste di scrittura sono molto varie e non si riducono al "tema scolastico" e alla sua valutazione in relazione alle sole competenze linguistiche. Di seguito le riflessioni da cui prendiamo le mosse per restituire legittimità al "tema in classe":

- Le Indicazioni Nazionali<sup>284</sup> suggeriscono di privilegiare nel Biennio la scrittura funzionale e la scrittura creativa, di promuovere attività propedeutiche alla scrittura argomentativa e di incoraggiare il confronto e la produzione di diversi generi e tipi di testo; nel Triennio invece, secondo le Indicazioni Nazionali, è necessario che si punti al mantenimento e al consolidamento di queste forme di scrittura e all'addestramento alla scrittura espositivo-argomentativa irrobustendo e potenziando le operazioni cognitive, testuali e linguistiche connesse con l'attività scrittoria.
- Essendo implicata nel processo di scrittura un'ampia gamma di competenze grafo-motorie, linguistiche, testuali, cognitive, metacognitive e motivazionali, le attività di scrittura proposte nelle aule

---

<sup>284</sup> La documentazione completa (Indicazioni nazionali per i licei e Linee guida per gli istituti tecnici e professionali) si trova sul sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/licei2010/indicazioni\\_nuovo\\_impaginato/\\_d\\_creto\\_indicazioni\\_nazionali.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_d_creto_indicazioni_nazionali.pdf). [Ultima consultazione: 20 luglio 2020].

scolastiche hanno superato la mera funzione esercitativa, per diventare compiti di scrittura guidati da scopi ben precisi, inseriti in situazioni concrete, configurandosi come attività, o meglio, casi di *problem solving*.

- Le attività scritte somministrate agli apprendenti prendono le mosse o procedono sempre da stimoli multimodali (immagini, testi orali o scritti, brainstorming, dibattiti, ecc.), coinvolgendo più abilità, come si evince dalle abbondanti proposte editoriali che si orientano a impostare i contenuti e a suggerire apparati per guidare le realizzazioni scritte degli apprendenti.
- Le attività scritte esercitate nelle aule scolastiche si orientano a modelli e formati simili a quelli previsti per l'Esame Finale di terza media e l'Esame di Stato che prescrivono diverse tipologie<sup>285</sup>.

Di seguito cercheremo di inquadrare i tratti distintivi di questo formato testuale dal punto di vista teorico mettendo in risalto anche le motivazioni implicate nella scelta di questa specifica tipologia che – a parer nostro – si adatta alla peculiarità multilinguistica del territorio e aderisce ai programmi scolastici messi a punto dalle Istituzioni locali per l'apprendimento della seconda lingua. Traceremo di seguito un quadro descrittivo delle prerogative e dei tratti significativi che caratterizzano la scrittura degli AA soffermandoci a commentare in particolare alcuni aspetti rilevanti emersi nei loro prodotti finali.

### 3.5.1. Inquadramento storico

Scrivere – come più volte segnalato in questo lavoro – è un'attività faticosa, frutto di un apprendistato continuo ed artigianale, come plasticamente riassunto nella metafora di Corno(1999: 3):

Imparare a scrivere è come imparare a costruire un mobile di legno. Se per costruire un mobile in legno occorre seguire degli schemi, sapere qualcosa sul legno, sulle colle, sugli incastri e così via, poi bisogna esercitarsi concretamente segando, piallando e così via, anche per imparare a scrivere bene occorre conoscere gli aspetti principali dello scrivere, ma bisogna soprattutto ideare, stendere e rivedere i testi, e cioè apprendere praticamente.

---

<sup>285</sup> Si consultino 1. Il documento relativi alla redazione della prova d'Italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo; 2. Il documento per la redazione della prima prova d'italiano dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo. Nel documento sono indicate le tre tipologie previste: 1) analisi e interpretazione di un testo letterario italiano 2) Analisi e produzione di un testo argomentativo 3) Riflessione critica espositivo-argomentativa su tematiche di attualità

Di fatto, allo svolgimento di un elaborato scritto sottendono operazioni cognitive ed operative che si trovano ampiamente descritte e vivamente suggerite nei manuali scolastici. La procedura è articolata in diverse fasi: l'analisi della traccia, la generazione di idee, la pianificazione, la stesura e la revisione finale del testo. A guardar bene si tratta di quelle operazioni fondamentali (inventio, dispositio, elocutio) che affondano le radici nella retorica classica.

La capacità di scrittura matura pienamente grazie a un'esposizione prolungata a modelli linguistici adeguati, perciò è prassi consolidata nella pratica didattica, far precedere la richiesta di elaborazione scritta da modelli ed esempi di testi che guidano ed accompagnano l'apprendente soprattutto a riconoscere la tipologia testuale e le modalità di esecuzione. Secondo questa prospettiva vengono formulate anche le consegne per l'esecuzione del compito. Le tracce (dette anche titolo-scaletta) sono spesso corredate di uno schema-guida per indirizzare gli apprendenti a conformarsi al modello testuale ed indicano esplicitamente l'intenzione comunicativa, il contesto, lo scopo, i destinatari e il registro e, spesso, richiedono anche un approfondimento riflessivo. Si veda, in proposito, questo esempio di traccia<sup>286</sup> suggerita dal MIUR per l'Esame di terza media del 2019 che oltre ad essere un'attività di *problem solving*, contiene esplicite indicazioni per i discenti riguardo a: funzione comunicativa (raccontare), argomento (i ricordi della vita scolastica), destinatario (la comunità scolastica) e scopo (la condivisione di esperienze significative) nell'iter di composizione da seguire:

*Un ricordo che non si cancellerà mai dalla mia memoria.  
Sviluppa questo spunto in un racconto legato ad un episodio della vita scolastica che ti fa piacere ricordare. Il tuo racconto sarà letto durante una festa di fine d'anno e ha come scopo quello di condividere un'esperienza significativa e conservarne il ricordo.*

Lo schema-guida non deve essere percepito come una limitazione della libertà ideativa quanto piuttosto come uno strumento che indirizzi

---

<sup>286</sup> Esempi di tracce suggerite a docenti ed apprendenti per prendere confidenza con le tipologie testuali assegnate per l'Esame finale del 1° ciclo della scuola secondaria. Disponibile sul web: <<https://www.tuttoscuola.com/esame-terza-media-esempi-tracce-della-nuova-prova-italiano/>>.

l'apprendente ad una migliore e più efficace forma espressiva. Meno frequenti sono invece le tracce (denominate anche titolo-stimolo) in cui si richiede all'apprendente di sviluppare una produzione scritta libera, non vincolata a precise linee guida ed indicazioni, come nell'esempio riportato

*Narra qualche episodio importante della tua vita*

Di fronte ad una traccia così generica, comporre un *testo* potrebbe rivelarsi un'operazione ulteriormente gravosa, impegnativa e disorientante per l'apprendente poiché presuppone una doppia competenza: quella delle strutture compositive del testo scritto e quella delle strutture compositive del modello che si tenta di riprodurre nella scrittura. Quindi, in definitiva, questa tipologia testuale, priva di una traccia dettagliata, risulta più difficile da dominare rispetto a quelle corredate di istruzioni e modalità di esecuzione. Tuttavia, il componimento libero si caratterizza per essere lo spazio meno sorvegliato e a volte più consono e adatto per l'espressione autentica e spontanea dell'apprendente. Su questa linea si pongono quei pedagogisti (Sennlaub 1994) che sostengono convintamente che non si debba scrivere su richiesta, ma piuttosto quando si ha voglia di farlo e quando si ha qualcosa da dire. Questa posizione, portata avanti da certi approcci metodologici, meriterebbe di essere indagata a fondo e non ignorata, ma, per quanto condivisibile, potrebbe/dovrebbe essere promossa ed esercitata in spazi extra e parascolastici, se non altro perché esige tempi di esecuzione piuttosto lunghi. Riprendendo il filo del discorso, cerchiamo di individuare altri tratti distintivi e significativi del componimento libero:

- rientra nella categoria dei testi narrativi a carattere espressivo;
- può essere una scrittura centrata sul sé e sull'espressione dei rapporti affettivi con la realtà e con le persone, stimola quindi l'esplorazione di sé stessi e la rappresentazione del mondo da un punto di vista soggettivo e permette l'inserimento di elementi connessi all'affettività e al proprio vissuto;
- può essere una scrittura di tipo fantastico che permette il decentramento dello / della scrivente (si pensi alla traccia: *Immagina di essere...*) e richiede di rapportarsi al mondo immaginario che è considerato il livello iniziale dell'apprendimento alla scrittura;
- permette l'inserimento di sequenze narrative accanto a quelle descrittive e quindi si configura per essere un genere testuale misto;
- è una prova che va svolta per forza *in solitudine* poiché emozioni, sentimenti e sensazioni non sono sempre condivisibili con altri scriventi soprattutto se si tratta di affettività e vissuti personali ed intimi e quindi

- scritture autobiografiche<sup>287</sup>;
- non pone limitazioni alla libertà ideativa;
  - incrementa la competenza nello scritto perché si basa fondamentalmente sulla motivazione;
  - coinvolge tutti i livelli di testo (contenuti, organizzazione testuale, lingua, stile) e non si sottrae alle regole di composizione.

Infine, in considerazione del contesto di apprendimento della L2, Lo Duca (2014: 224) sostiene che: “[...] apprendenti, non importa, se bambini o adulti, di lingue seconde, approdano [...] a questo tipo di strutturazione testuale, che richiede competenze linguistiche elementari” poiché il testo narrativo e la narrazione sono certamente il primo genere testuale a cui si è esposti e la prima abilità che si apprende fin da bambini.

### 3.5.2. Potenzialità e caratteristiche della consegna

Come già illustrato precedentemente ci siamo orientati a richiedere al nostro campione una prova di scrittura spontanea e solo parzialmente vincolata. Nello specifico, la richiesta era quella di comporre un testo narrativo a carattere espressivo senza richiesta di approfondimento riflessivo.

Riassumiamo brevemente i motivi che stanno alla base di questa scelta. Per gli scopi di questa ricerca si ricorderà che all’inizio del nostro studio empirico è stato somministrato agli AA un questionario per indagare la percezione del tempo e della dimensione temporale (cfr. Cap.2). L’ultima attività (la sedicesima) è rimasta sospesa ed è stata somministrata agli AA dopo l’esecuzione delle altre prove (TT, TG, TR), cioè all’inizio di aprile (2018); questa attività, la meno vincolata, consisteva nell’elaborare un testo di circa 200 parole scegliendo una delle seguenti tracce:

- A. Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi.*
- B. Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nel...*
- C. Proiettati nel 2030 e racconta una giornata della tua vita in questo intervallo di tempo.*

A leggere bene i titoli si noterà che la prima e la seconda traccia indirizzano, ma non obbligano, gli AA a produrre testi contestualizzati nel passato; la terza, invece, richiede una proiezione nel futuro. L’intento era quello di indagare ed osservare come gli AA gestiscono la complessità della

---

<sup>287</sup> La scrittura è tradizionalmente una pratica individuale, ma oggi diventa sempre più pratica collettiva. Studi sperimentali dimostrano infatti che il beneficio più evidente e quantificabile dell’attività di scrittura collaborativa è la produzione di testi più accurati nella fase di pianificazione e di revisione (Johnson *et alii*, 2008) rispetto a quelli prodotti individualmente.

temporalità, per cui per centrare l'obiettivo ci è sembrato opportuno avere a disposizione realizzazioni autentiche e spontanee e non ingabbiate in rigidi schemi.

Nelle nostre intenzioni, lo stimolo alla composizione libera – alla fine del percorso di monitoraggio – era sufficientemente significativo, familiare e coerente con la tematica introdotta all'inizio del progetto mediante la somministrazione del secondo questionario esplorativo<sup>288</sup> e con l'obiettivo di indagare la competenza scrittoria spalmata in diverse attività (TT, TG, TR) nel corso dell'anno scolastico. Grazie a quest'ultima prova gli AA ci avrebbero fornito non solo gli indizi per approfondire il loro vissuto e il loro rapporto con il tempo esprimendosi con un lessico adeguato e preciso, ma soprattutto ci avrebbero restituito la documentazione per indagare la modalità di gestione della temporalità nella produzione scritta.

Agli AA, quindi, è stato chiesto di produrre un testo che è stato definito “narrativo / espressivo” intendendo con ciò un elaborato che, oltre a elementi ed espressioni narrative e descrittive di luoghi, persone e oggetti, presentasse e veicolasse anche elementi emotivi, sentimenti e stati d'animo collegati ad esperienze personali. Una scrittura autobiografica, in sostanza, che oltre a permettere all'individuo l'espressione della propria soggettività, contribuisse a ravvivare la propria memoria, a rileggere e ad interpretare nuovamente i propri ricordi e ricondurre al presente<sup>289</sup>. Si tratta di una richiesta assai comune nella quotidianità scolastica, ma che a distanza di tempo ci è sembrata quasi invasiva e forse inopportuna, poiché ci siamo resi conto che il nostro campione di adolescenti non necessariamente anelava a raccontare di sé e a svelare il proprio inconscio e la propria coscienza a destinatari *estranei*, dal momento che *scrivere* significa decidere che cosa rivelare e cosa tacere di sé e la *scrittura* è un distillato di pensieri intimi e quindi un terreno molto delicato<sup>290</sup>. Un ultimo argomento, a favore della scelta di dare una traccia per lo sviluppo di un testo di tipo espressivo-emotivo, risiedeva nel fatto che – come sottolinea Kellman (2007) – l'uso di una lingua seconda nella narrazione (autobiografica) consente allo / alla

---

<sup>288</sup> Questionario esplorativo: la percezione del tempo e la dimensione temporale (cfr. Cap. 2).

<sup>289</sup> Secondo Demetrio (1996) la scrittura autobiografica permette il distanziamento creativo, un meccanismo cognitivo che agisce anche a livello narrativo poiché, da un punto di vista temporale, si esprime al presente, attinge dal passato, e si protrae verso il futuro (ieri-oggi-domani).

<sup>290</sup> Spesso succede che l'apprendente, di fronte alla richiesta di svolgere una tematica *invasiva* si schermisca e chieda al docente: Posso inventare? Questa candida domanda potrebbe segnalare che c'è una sorta di reticenza a confessare aspetti della propria sfera personale al docente. D'altra parte, però ci sono anche adolescenti che amano parlare di sé, stare sotto i riflettori, avere visibilità misurandosi con altri coetanei, raccontarsi senza reticenze ed esprimersi autenticamente, produrre testi *egocentrici* o testi in cui si immaginano come autori di emozioni e di storie.

scrivente di distaccarsi da ciò che sta raccontando, richiede una maggiore riflessione e permette una maggiore libertà espressiva perché deresponsabilizza il soggetto narrante rispetto a quello che sta raccontando. Questi, dunque, i presupposti che ci hanno spinto a formulare tracce generiche – quindi indiscutibilmente più complesse – senza corredarle né di uno schema-guida, né di indicazioni precise. Di fatto però, questa scelta ci ha consentito di raccogliere “campioni di lingua spontanea” utili alla nostra ricerca. Riassumendo, gli indicatori presenti nelle tracce assegnate agli AA, sono dunque i seguenti:

- Funzione prevalente: raccontare ed esprimere
- Tipologia testuale: un testo di tipo narrativo – riflessivo – autobiografico
- Referente esperienziale: eventi personali e riflessioni su sé stessi (idee, opinioni, sensazioni)
- Struttura della traccia: poco strutturata (nessuna indicazione riguardo allo scopo e al destinatario, allo stile e al registro)

Prima di passare al paragrafo successivo, in cui commenteremo i 19 prodotti finali degli AA, è opportuno consultare la Tab. 25 in cui sono riportati i dati riguardanti la scelta della traccia da parte degli AA e il numero di parole presenti nei loro testi:

Tabella 25 – TC: Scelta del titolo e conteggio parole

Tracce		n. AA																
A	Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi	6																
	<table border="1"> <tr> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>12</td> <td>13</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>311</td> <td>265</td> <td>214</td> <td><b>180</b></td> <td>237</td> <td><b>172</b></td> </tr> </table>		7	8	9	12	13	17	311	265	214	<b>180</b>	237	<b>172</b>				
	7		8	9	12	13	17											
311	265	214	<b>180</b>	237	<b>172</b>													
B	Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere ....	8																
	<table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>11</td> <td>14</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>203</td> <td><b>183</b></td> <td>216</td> <td>246</td> <td>218</td> <td><b>115</b></td> <td>290</td> <td>207</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	11	14	16	203	<b>183</b>	216	246	218	<b>115</b>	290	207
	1		2	3	4	5	11	14	16									
203	<b>183</b>	216	246	218	<b>115</b>	290	207											
C	Proiettati nel 2030 e racconta una giornata della tua vita	5																
	<table border="1"> <tr> <td>10</td> <td>15</td> <td>18</td> <td>19</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>207</td> <td>233</td> <td><b>181</b></td> <td>209</td> <td>287</td> </tr> </table>		10	15	18	19	20	207	233	<b>181</b>	209	287						
	10		15	18	19	20												
207	233	<b>181</b>	209	287														

Il primo impatto visivo è rappresentato dal numero di candidati (14) che ha scelto di svolgere una tematica orientata alla dimensione del passato in coerenza con i dati emersi dall'indagine sulla percezione del tempo e la dimensione temporale (cfr. Par. 2.2.5.3). Il secondo dato che attira l'attenzione consultando la Tab. 25 riguarda invece la consegna che richiedeva un testo di almeno 200 parole: solo 5 AA si sono tenuti al di sotto del vincolo (evidenziato in neretto), mentre una buona parte del campione è andata abbondantemente oltre. Questo non è un dato trascurabile, poiché potrebbe essere interpretato da una parte come prova certa della vicinanza e

dell'interessamento al tema, ma dall'altro come indice di una carente competenza organizzativa e testuale. Un'ultima annotazione, prima di passare al prossimo paragrafo, riguarda le modalità di svolgimento del compito. Le istruzioni sono state date a voce ed è stato suggerito agli AA di decidere liberamente se utilizzare lessico ed espressioni presenti nel questionario; ed infine, per l'esecuzione dell'attività non è stato dato un tempo limite e nell'aula erano disponibili vocabolari bilingui e monolingui.

### 3.5.3. Analisi dei prodotti finali: documentazione e commento

A una prima lettura, i testi<sup>291</sup> del nostro *corpus* mostrano tutti i tratti tipici della scrittura inesperta: errori di ortografia, di morfologia e di sintassi, in altri termini, costruzioni non accurate dal punto di vista formale che tuttavia non sembrano pregiudicare la comprensione del contenuto. Gli errori morfosintattici, in particolare, si inseriscono in quella casistica di scarti dalla norma che emergono chiaramente da un'analisi contrastiva tra le due lingue: tedesco e italiano. In parte si possono ascrivere all'interlingua, in parte alla mancata revisione testuale. Accanto a quest'ultimi sono presenti anche altri vistosi errori, legati alla gestione della temporalità, quali per esempio i salti temporali inappropriati che sono assai comuni nelle scritture dei principianti. Questa tipologia di errore la lasceremo però provvisoriamente in *standby* poiché intendiamo discuterla nei Capp. 4 e 5 di questo lavoro. Detto questo, a un'analisi più attenta basata sulle *Scale sull'adeguatezza funzionale dei testi scritti* elaborate da Kuiken e Vedder (2017: 326)<sup>292</sup>, si giunge ad una valutazione dei testi complessivamente meno severa. I risultati, infatti, declinati secondo i tre descrittori – contenuto, comprensibilità, coesione-coerenza – restituiscono un quadro alquanto eterogeneo, ma dimostrano che le realizzazioni degli AA – salvo alcuni casi di discutibile pertinenza con la traccia assegnata – sono complessivamente accettabili. L'osservazione dei risultati, però, non ci dispensa dall'affermare ancora una volta che il *tallone di Achille* nelle realizzazioni scritte degli AA risiede fundamentalmente nelle procedure di esecuzione. Coerentemente con l'ipotesi testé formulata, si legga la citazione che segue, ampiamente condivisibile, che ci introduce alla riflessione:

---

<sup>291</sup> Gli elaborati degli AA, appartenenti a questa tipologia testuale, sono identificati nel modo seguente: TC (tipologia testuale), numero del testo, indicazione della traccia (A, B, C) numero della traccia, per es: TC:2-A.

<sup>292</sup> La scala è stata proposta nella sua versione italiana in Vedder (2017) e si richiama ai descrittori delle scale del QCER (Council of Europe, 2002) e alla scala di valutazione dell'adeguatezza comunicativa di De Jong *et al.* (2012a; 2012b).

La freschezza, la velocità, l'urgenza sono il soffio vitale che ti fa partire, ma dopo bisogna proprio mettersi lì a limare, pensare, cercare il dettaglio, lucidare la pagina finché non ti sembra che brilli anche al buio.

Con queste parole la scrittrice Silvia Balestra concludeva un suo articolo, intitolato *La maestra ci diede un tema: fu una gioia*, pubblicato sul *Corriere della Sera* il 26 marzo 2011<sup>293</sup>. Prendiamo le mosse da questa citazione per indagare come il nostro campione di apprendenti, preso dall'*impeto di scrivere*, abbia predisposto l'itinerario compositivo e portato a termine la consegna. Nello specifico, intendiamo interrogarci sui seguenti quesiti:

1. Gli AA hanno individuato il genere testuale, l'argomento, il destinatario e lo scopo?
2. Gli AA hanno preso in considerazione le diverse fasi che entrano in gioco nell'elaborazione di un testo: pianificazione, stesura, revisione?
3. Gli AA hanno sviluppato le diverse parti della struttura: introduzione, corpo centrale, conclusione?

Senza alcuna ambizione di esaustività e di completezza cercheremo di trovare risposte a questi quesiti toccando *cursoriamente* alcuni aspetti specifici e soffermandoci su alcuni esempi concreti e circostanziati, enucleati dalle composizioni del *corpus*.

L'attenta considerazione delle caratteristiche del testo da produrre (punto 1) è una condizione indispensabile per definire correttamente le proprie scelte linguistiche e contenutistiche. Analizzando gli elaborati risulta – almeno apparentemente che gli scriventi non hanno avuto incertezze nell'individuare cosa, come e perché scrivere, ma possiamo presumere che non abbiano avuto in mente un destinatario nel momento in cui scrivevano, fatta eccezione per due componimenti, che ricalcano il formato della lettera e della pagina di diario, e in quanto tali, sono indirizzati a un destinatario preciso e forniscono qualche elemento di contestualizzazione. Osservando ancora gli scritti del nostro *sotto-corpus*, si evidenziano carenti e lacunose procedure compositive, sia nella fase di progettazione, sia nella fase di stesura, sia nella fase di revisione (punto 2). La fase di pianificazione è rapida e a breve gittata e induce a pensare che gli AA abbiano avuto in mente solo una potenziale struttura del testo ed alcune modalità di avvio e non abbiano costruito mappe concettuali o mappe tematiche o scalette, che sono strumenti indispensabili per organizzare sequenzialmente e gerarchicamente le idee e gli argomenti da trattare nello scritto. L'assenza di questa operazione

---

<sup>293</sup> L'articolo del *Corriere della Sera* è disponibile sul web:

[https://www.corriere.it/cultura/11\\_marzo\\_26/la-maestra-ci-diede-un-tema-fu-una-gioia-silvia-balestra\\_7ed5e014-5782-11e0-8a3c-34dcb0202b47.shtml](https://www.corriere.it/cultura/11_marzo_26/la-maestra-ci-diede-un-tema-fu-una-gioia-silvia-balestra_7ed5e014-5782-11e0-8a3c-34dcb0202b47.shtml)

procedurale si ripercuote inevitabilmente sulla struttura del testo, per cui blocchi tematici o capoversi tendono ad essere disposti per aggiunte successive. A riguardo, si veda questo esempio (TC:11-B):

*Ieri ho fatto un sogno molto strano, stranissimo. Mi sono ritrovato a vivere nel medioevo. **Vivevo in una casa abbandonata e vecchia.** Qui vivevo con mio padre e mio fratello maggiore. Alla mattina mi sono alzato presto perché dovevo fare tutti lavori di casa. Ho fatto la colazione con mia famiglia. Dopo loro sono andati cacciare. Mio padre è un cacciatore da quando ero piccola. Dovevo fare la biancheria, allora sono andato verso il lago. Dovevo fare tutto con le mie mani. Quando avevo quasi finito ho sentito dei rumori. È arrivato un cavallo, ma era da solo. Mi sono alzato e mi sono avvicinato. Dal bosco è arrivato un ragazzo di forse 18 anni.*

Qui è evidente che l'informante ha investito poco tempo nella pianificazione anticipata del testo restituendo solo frasi in successione e fatti esposti in ordine cronologico: la frammentarietà della narrazione non è colmata da digressioni di tipo descrittivo (fatta eccezione per l'inserito: *Vivevo in una casa abbandonata e vecchia* (evidenziato in neretto) e tantomeno da digressioni riflessive. Questo approccio alla scrittura non-mediata ed istintiva, potremmo cautamente ascriverlo semplicemente alla cultura dell'immediatezza informativa e dell'istantaneità tipica dei social networks, ma noi - forse pregiudizialmente – propendiamo con convinzione per un'altra lettura: l'inerzia logico-cognitiva accompagnata dalla mancanza di capacità di progettazione testuale.

La mancanza di pianificazione (piuttosto frequente in tutto il *sotto-corpus* TC) ha pesanti risvolti negativi su diversi fronti durante la fase di stesura. Si rileva, infatti, che i testi presentano:

- Brevi e modesti inserti descrittivi. Nello scritto le sequenze descrittive con la loro ricca aggettivazione si intrecciano con quelle narrative e danno consistenza e spessore al testo, ma nelle produzioni del nostro *sotto-corpus* la commistione non è affatto frequente. Si consideri, a mero titolo esemplificativo, quest'esempio di testo (TC:12- A), la cui trama è letteralmente spoglia:

*Adesso ho 16 anni, ma mi ricordo a tante cose che ho fatto quando ero piccola. Io ho due fratelli e sono la più giovane nella mia famiglia. Allora i miei fratelli hanno fatto tutto per me, ma quello si è cambiato subito. Io mi ricordo sempre come i miei fratelli si sono litigati con me e come sono sempre corsa da mio padre per raccontarlo. Ma più volte sono corsa per raccontare a mio padre quando i miei fratelli hanno litigato tra di loro. Perché io odio se qualcuno si litiga. Ma facevo anche tante cose belle con i miei fratelli con i miei cugini. Il più bello era sempre come siamo viaggiati al mare. Tutta la mia famiglia con tutti i miei cugini e zii e zie e anche la mia nonna e il mio nonno sono viaggiati con noi. Anche se ero la unica bambina nella famiglia avevo tanto divertimento. Anche adesso faccio con piacere qualcosa con i miei cugini e fratelli. E mi piacerebbe molto andare ancora una volta con tutta la famiglia al mare.*

- Poche sequenze o modeste porzioni riflessive, distanti e poco empatiche, per lo più veicolate nella dimensione orizzontale del presente piuttosto che in quella verticale dell'approfondimento con l'eccezione di uno scritto assai intimistico ed autobiografico (TC:14-B) nel quale l'informante ha il desiderio di rendere sulla carta la complessità del mondo, ma questa sua intenzione sembra scontarsi con la mancanza di capacità linguistiche adeguate. La profondità della sua personale riflessione non riesce a concretizzarsi in una struttura linguisticamente ben riuscita.
- Presenza di conoscenze e riferimenti culturali. Le tracce (B e C) sollecitano una proiezione nel passato o nel futuro, ma se si pone attenzione ai contenuti dei testi, si nota che i rimandi e/o i richiami di tipo concettuale, simbolico e lessicale, riferibili all'epoca in cui è ambientata la narrazione, sono presenti solo saltuariamente, più spesso sono del tutto assenti. Ci limitiamo solo a segnalare il testo (TC:1-B) dell'autrice che, a parer nostro, è riuscita a creare cornice e scenario abbastanza ampi e precisi, nonostante la presenza di una vistosa sbavatura, evidenziata in grassetto: l'ambientazione preistorica della sua narrazione stride con l'uso di armi da sparo.

*Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nella età della pietra. Mi sono alzato, ho preso i miei vestiti fatti della pelle e mi sono vestito. Era molto presto, però dovevo andare a cacciare. Stava piovendo quando sono uscito dalla grotta. L'orso che avevamo mangiato l'ultimo giorno era quasi finito e così tutta la famiglia aveva fame. Così ho svegliato mio marito, abbiamo preso la lancia e poco dopo mi sono ritrovata nel bosco, nascosto dietro un albero. Ad un tratto ho visto un lupo vicino il fiume. L'ho sparato. Quando volevamo andare a casa, ha iniziato a piovere di più e dopo alcuni minuti si sentiva i fulmini "Che bello" ha detto mio marito "adesso riusciamo a fare un fuoco". Lui ha mostrato una pianta che brucava. Allora siamo arrivati a casa con cibo e anche con il fuoco. I bambini hanno fatto salti di gioia, quando hanno visto il banchetto, che preparato. Per ringraziarmi mi hanno regalato una collana, che avevano fatto ieri con i resti e gli ossi del orso Ero molto contenta con la bella collana. Il sole splendeva, tutti erano felice e mi sono svegliata dal sogno con un sorriso lungo.*

- Lessico ad alta frequenza e tendenzialmente approssimativo ed impreciso. Questa non è una novità, dall'altra parte una breve consultazione delle *Indicazioni* permetterà di appurare che il lessico non figura mai come conoscenza da acquisire in L2 (cfr. Cap. 1 par. 1.3.2). "Un'assurdità!" direbbe Sabatini che, nel commentare i risultati deludenti delle prove nazionali *Invalsi* del 2019, denunciava l'impoverimento lessicale della lingua italiana – riferendosi ovviamente ai discenti di madrelingua italiana, ma appropriato anche al nostro campione di informanti al contesto di apprendimento di L2 – e avvertiva:

Se mi mancano le parole per definire uno stato d'animo mi manca l'orientamento; non è come per gli oggetti, se prendiamo in mano un martello, anche se non so cosa sia un martello, posso intuirne il suo utilizzo. Per la noia, per la preoccupazione, per la nostalgia, se non ho la parola non riesco a definire lo stato d'animo". [...] Se io mi trovo in un luogo dove non capisco la vegetazione, il clima, o altre caratteristiche fondamentali, perché non possiedo le parole per descriverlo, mi ci trovo, sì, ma non lo domino. È un modo per dire che la lingua interpreta tutto: dalle cose concrete agli stati d'animo, dalle speranze ai dubbi. Senza le parole non possiamo guidare la nostra mente, non possiamo guidare le nostre azioni, se non a livello elementare. Questo ce lo spiegano la neurologia e l'antropologia, prima ancora della linguistica<sup>294</sup>.

Concordiamo pienamente con le considerazioni di Sabatini e questi pochi esempi di espressione emotiva, estrapolati dal *sotto-corpus* TC, sottolineano la difficoltà di descrivere ed esprimere le sensazioni

<sup>294</sup> L'intervista con il linguista è disponibile sul web: <<https://www.tpi.it/2019/07/18/test-invalsi-francesco-sabatini-accademia-crusca/>>.

percepite. Si osservino gli estratti 1, 2, 3, 4, 5,:

Qui (1) l'autrice intende dire che non percepisce la fatica di camminare per due chilometri perché è in compagnia di cari amici.

*Siamo andati a piedi ed era lontano /2Km) ma non si + sentito lontano perché abbiamo riso tutto il tempo (TC: 8-A)*

Qui (2) l'autrice ammette che il ricordo della morte della sua maestra continua a renderla triste.

*Ma questo signo ho saltato veloceperche mi ha fatto triste. (TC:13-B)*

Qui (3) l'autrice confessa al suo diario il desiderio di condividere il proprio sogno, anche se banale.

*Era un sogno non così speciale ma ti ho voluto dire*

Qui (4) l'informante confessa la sorpresa e l'incredulità riguardanti le pratiche religiose dei Romani.

*I romani hanno creduto a così cose strane (TC:2-B)*

Qui (5) l'informante dichiara la sua paura e il desiderio di fuga.

*Adesso ero qua in un carcere da solo. Voglio via (TC:4-B)*

- Strutture grammaticali prelevate dalla lingua madre e trasferite di peso, senza nessuna modifica, nella L2. Il campionario è vasto, ma a titolo esemplificativo segnaliamo solo alcune realizzazioni:

6. *Scriviamo il 23 febbraio 2030 (TC:10)*

7. *Cuardo all' mio orologio è già nove. (TC:10)*

8. *Sono molto contenta che (io e mio marito) ci abbiamo trovati. (TC:19)*

9. *Siamo andati su una festa di carnevale era spettacolare. (TC:13)*

10. *Dopo le 4 ore siamo andati a casa. (TC:15)*

11. *Dopo nel mio sogno ero nella scola era meno bellissimo perché mi ho ricordato alla maestra che era morita a silvestre. (TC:13)*

- Uso incerto o carente degli elementi fondamentali della testualità. Come spiegato in Cignetti e Fornara (2014: 143): “La coesione può essere intesa come la realizzazione concreta (cioè, identificabile nei fatti linguistici) della coerenza, mentre la coerenza corrisponde alla proiezione su un piano astratto e concettuale della coesione. Il loro apporto al testo agisce in modo coordinato e congiunto: sono loro, insieme, a dettare le condizioni che permettono al nostro testo di tramettere un messaggio completo ed efficace”. Ci limitiamo all'analisi di un solo esempio (TC:9-A) in cui le informazioni non sono gerarchizzate e il periodo appare come un affastellamento di frasi giustapposte che richiama in qualche modo l'orale<sup>295</sup> e procede per associazioni di idee:

---

<sup>295</sup> L'evoluzione dei rapporti interpersonali ha creato situazioni sempre più fluide tra parlato e scritto, al punto che, a volte, le realizzazioni degli apprendenti sono veri e propri testi misti.

*I miei primi ricordi son quando io ero due/tre anni, con la mia famiglia e i miei amici, che io conosco da mia nascita. La mia infanzia era molto bella, tutti i giorni ho giocato, ho riso e sono felice quando torno indietro nel tempo. Uno dei miei primi ricordi è un giorno in inverno. Ero con il mio nonno. Siamo andati a slittare  
Ha nevicato e era molto divertente. Abbiamo riso tanto. Il mio nonno mi ha preso al mano e dopo siamo slittati molto veloce. Era molto freddo dopo siamo andati a casa, la mia nonna ha preparato una cioccolata e biscotti, io mi ricordo volentieri al questo giorno, perché il mio nonno e la mia nonna sono molto importante per me e io ho fatto tante cose con loro e io ho studiato molte cose che io servo per la mia vita.*

Spesso, inoltre, la differenza fra uno scritto testualmente accettabile e uno carente in coerenza e in coesione è riconducibile alle scelte di interpunzione e, in questa prospettiva, l'esempio precedente mostra segni interpuntivi (il punto e la virgola) troppo modesti per tessere la rete semantica e testuale.

Durante lo svolgimento di un elaborato le fasi di stesura e di controllo si susseguono ciclicamente, ma è bene non dimenticare la riluttanza degli apprendenti (ormai diffusa e tollerata da parte dei docenti!) a non redigere la brutta copia. Se a ciò si aggiunge anche che la fase di una seria revisione – che rappresenta una sorta di “cosmetica” del testo – viene bypassata, allora è normale aspettarsi che gli scritti non rispecchino la struttura del pensiero dello / della scrivente, non riescano a guidare il lettore nella comprensione del testo, siano infarciti di sbagli o errori e, infine, faticino ad assicurare la “tenuta” della testualità. In una situazione di produzione controllata e matura ci si aspetterebbe almeno una rilettura in due tempi per concentrare l'attenzione sulle strutture sintattiche e sugli aspetti morfologici (accenti, concordanze, consonanti geminate, ecc.).

Passando, infine, all'ultimo quesito (punto 3) su cui intendiamo riflettere relativamente all'itinerario compositivo seguito dagli AA per comporre il proprio testo, cominciamo dicendo che gli informanti – salvo qualche eccezione – hanno scritto solo il corpo centrale del testo. L'introduzione e la conclusione – che possiamo considerare come due paragrafi tra i più complessi da costruire, ma indispensabili per aiutare il lettore nella comprensione del testo – sono appena accennati, se non del tutto omessi. A leggere gli incipit della traccia B, per esempio, quasi tutti gli AA hanno esordito nello stesso modo, ovvero riproponendo il titolo della traccia

---

Tuttavia, va sottolineato che nelle produzioni scritte è indispensabile il ricorso a riferimenti deittici per essere comprensibili da parte del ricevente. (cfr. Cap.4, par. 4.1.1.3).

e variando soltanto il periodo storico:

*Ieri ho fatto un sogno strano: viaggiavo nel tempo e mi sono ritrovato a vivere nella età della pietra / nel medioevo / nel impero romano / nel tempo della prima guerra mondiale, ecc.*

Riguardo invece all'inserimento dei paragrafi conclusivi si nota che nei testi della traccia C, la conclusione è di fatto bypassata: la narrazione viene bruscamente interrotta e rimane sospesa, probabilmente perché i testi si configurano per essere un elenco di azioni svolte durante la giornata. Laddove invece l'informante ha inserito i paragrafi conclusivi (tracce A e B), si osservano queste modalità: ripresa simmetrica del titolo, espressione di un'opinione personale riguardo al contenuto, riflessione personale sull'esperienza descritta. Tuttavia, normalmente la conclusione nel *sotto-corpus* TC è piuttosto sintetica e si risolve in un'unica frase finale. Di seguito, alcuni esempi di conclusione congruenti con la traccia scelta e l'elaborazione del testo:

Esempio di estratti (traccia A):

**12.** *Anche oggi io vado qualche volta a slittare con i miei piccoli cugini e noi ricordiamo sempre al nostro nonno quando lui è andato con noi.* (TC:8)

Esempi di estratti (traccia B):

**13** *Il sole splendeva, tutti erano felice e mi sono svegliata dal sogno con un sorriso lungo.* (TC:1)

**14** *Con queste parole ho aperto gli occhi ed ero nella mia stanza in mio letto.* (TC:4)

**15** *Poi mi sono svegliata e mi trovavo sul pavimento davanti al letto.* (TC:5)

Come più volte ribadito nel corso di questo studio, l'analisi degli elaborati da una prospettiva testuale consente di osservare più dettagliatamente il testo e soffermarsi su alcuni aspetti linguistici e testuali, per cui è opportuno commentare almeno un componimento restituito dal campione.

#### 3.5.4. Analisi dettagliata di un componimento

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, abbiamo selezionato una produzione scritta, che sulla base della valutazione condotta secondo le *Scale sull'adeguatezza funzionale dei testi scritti* elaborate da Kuiken e Vedder (2017) si colloca a metà classifica. Si tratta del testo (TC:7 Traccia A: *Prova a tornare indietro nel tempo con la tua mente e racconta i tuoi primi ricordi*),

ed è uno dei due esempi di scrittura del nostro *corpus* in cui si riconosce un genere testuale preciso: la lettera.

È nostra intenzione commentarlo *a tutto campo*, per cui accenneremo *di striscio* anche alla gestione della temporalità che è oggetto di trattazione nei prossimi due capitoli della ricerca.

*Cara Paula,*  
*come va? Tutto bene? Hai anche tu tempi dove vuole ricordare alla tua infanzia? Adesso io ho*  
*quell tempo e mi voglio ricordare e ti voglio raccontare. Era 2002 e è nato il mio fratello*  
*Samuel. Era una bella cosa perché da quel punto ero la sorella grande. Circa quattro o cinque*  
*anni dopo siamo andato al mare. Eravamo a Crohatia. Abbiamo giocato tanto. Con circa sei*  
*anni avevo due piccoli incidenti. Io e mio fratello abbiamo giocato con un coltello perché*  
*abbiamo voluto cucinare. Ma in un momento lui mi ha pungigliato il coltello nella testa. E*  
*poi sono andato nel asilo di estate e ho rocciato con la sedia e sono caduto con occhio sul*  
*tavolo. Poi ho dovuto andare nel ospedale per cucire il buco vicino del'occhio. In 2010 era*  
*nato la mia sorella. Ero molto felice perché prima di lei mia mamma aveva due aborti*  
*spontanei. Era molto triste. Ha fatto anche il completamento liceo. E' andato tutto bene e poi*  
*sono arrivato nel liceo delle scienze umane. Eramo tutte bambine molto simpatiche e ho*  
*conosciute anche miei amiche. In 2016 sono andato la prima volta guardare una partita di*  
*calcio di FC Bayer München. Ero molto eccitato. Un po' più tardi sono anche andato a un*  
*allenamento libero dei giocatori di FC Bayer München. Ho fatto tante foto e anche foto con*  
*tre giocatori con Darsch, Alaba,Starke- In 2017 sono ancora una volta a vedere una partita*  
*del calcio. Ma era un giorno speciale perché ho dovuto andare nella area VIP. Poi quando*  
*era finito ho dovuto andare giu dove i giocatori hanno i macchini. Qui ho incontrare tanti*  
*giocatori a fare un foto e collegare i autogrammi. Anche con mio giocatore preferito ho fatto*  
*un foto con Lewandowsky...*  
*Mi scrivi e mi racconti i tuoi esperienze.*  
*Tanti saluti tua amica Ramona.*

Dall'analisi della narrazione autobiografica dell'informante emerge il profilo di un parlante di livello B1, in grado di narrare episodi ed emozioni della propria infanzia. Nel testo sono presenti diverse deviazioni dalla norma a livello ortografico, per esempio: *infanzia* > infanzia; *Crohatia* > Croazia; *nel asilo* > nell'asilo; *quell tempo* > quel tempo; *eramo* > eravamo; *nel ospedale* > nell'ospedale; *simpatiche* > simpatiche; *giu* > giù.

Per quanto riguarda le concordanze, segnaliamo che pochi sono gli errori di accordo e riguardano soprattutto la combinazione aggettivo possessivo – nome, come per esempio: *i tuoi esperienze* > le tue esperienze; *i miei amiche* > le mie amiche; qualche incertezza riguarda l'accordo articolo – nome nell'ultima parte della narrazione: *i macchini* > le macchine; *un foto* > una foto, *i autogrammi* > gli autogrammi; infine, considerando che questo scritto l'ha prodotto una ragazza, va segnalato anche l'accordo scorretto tra ausiliare (essere) e participio passato che si distende vistosamente lungo tutta la

narrazione<sup>296</sup>. Diverse e numerose sono le imperfezioni sull'uso delle preposizioni semplici e articolate, ne citiamo solo alcune: *ricordare alla tua infanzia* > ricordare della tua infanzia; *nella testa* > in testa / sulla testa; *in 2016* > nel 2016. L'uso dei pronomi con funzione anaforica è ridotto e l'autrice preferisce ripetere gli elementi nominali che comportano una maggiore esplicitezza, ma appesantiscono il testo.

La gestione dei tempi è piuttosto imprecisa: il testo è scritto quasi interamente all'imperfetto e al passato prossimo e l'alternanza dei due tempi è incerta e non ancora interiorizzata e matura. Anche i rapporti di temporalità con la reggente e i rapporti di subordinazione tra enunciati risultano imprecisi nell'ultima parte dell'elaborato<sup>297</sup>. La costruzione della frase è prevalentemente paratattica e l'ordine degli elementi è marcato; laddove si utilizzano frasi subordinate, queste sono collegate quasi esclusivamente con la congiunzione *perché* per il nesso logico-causale, come in *Io e mio fratello abbiamo giocato con un coltello perché abbiamo voluto cucinare*.

Riguardo alla coesione testuale, l'informante utilizza pochi connettivi e li ripete in tutto il testo (*ma, quando, da quel punto, poi*). La coerenza non viene sottolineata dall'uso di connettivi poiché il testo è organizzato secondo una corretta progressione delle informazioni. Un discorso a parte merita la competenza lessicale. L'autrice dispone di una discreta padronanza in questo ambito, tuttavia alcuni vistosi "smottamenti" presenti nell'elaborato potrebbero addebitarsi ai più diversi comportamenti: in prima battuta, la scarsa revisione del testo, ma anche la modesta dimestichezza con l'uso del vocabolario o semplicemente il disimpegno nei confronti del compito. In relazione a questa questione ci limitiamo agli esempi più evidenti:

*lui mi ha pungigliato il coltello nella testa* (una commistione fra puntare, pungere e pungiglione?<sup>298</sup>)

*ho rocciato con la sedia e sono caduto con occhio sul tavolo* (probabilmente un calco spontaneo da *rutschen*)

*collegare i autogrammi* (calchi dall'inglese *to collect* e dal tedesco *Autogramm* raccogliere autografi?).

---

<sup>296</sup> Tale situazione è piuttosto frequente in tutto il corpus. Se si considera che il Passato Prossimo viene introdotto esplicitamente alla fine della prima media e costantemente interrogato ed esercitato poiché è l'unico tempus perfetto per esprimere il passato, è lecito supporre che la scrivente non abbia rivisto il testo.

<sup>297</sup> Per una discussione più approfondita sulla gestione dei tempi nei testi, si rimanda al Cap.5 di questa trattazione.

<sup>298</sup> La consultazione del vocabolario ha restituito questa definizione: "pungigliato" (part. pass. di *pungigliare*) agg. letter. *stimolato, punzecchiato, incitato, spronato attraverso provocazione, una critica severa*.

Infine, registriamo un'inflazione nell'uso del verbo *andare*: alcune espressioni potrebbero essere sostituite da soluzioni verbali appropriate o manipolazioni linguistiche adeguate che indubbiamente sarebbero state nella disponibilità degli AA:

*siamo andato al mare*

*sono andato nel asilo* (per esempio frequentare?)

*ho dovuto andare nel ospedale* (per esempio correre?)

*È andato tutto*

*sono andato la prima volta guardare una partita di calcio* (per esempio assistere?)

*sono anche andato a un allenamento*

*sono ancora (andato) una volta a vedere una partita*

*ho dovuto andare nella area VIP* (per esempio entrare?)

*ho dovuto andare giu* (per esempio scendere?)

Il tipo di analisi che abbiamo proposto e l'oggetto stesso dell'analisi spingono a questa riflessione: addentrarsi troppo precipitosamente nella narrazione saltando la fase di un'attenta revisione incide sulla qualità dell'elaborato. Sulla base delle deviazioni segnalate, è legittimo augurarsi che questa prestazione non si interpreti semplicemente come una varietà di apprendimento, ma piuttosto come un "segnale di allarme" che induca gli educatori a non trascurare l'importanza delle capacità procedurali e soprattutto della riflessione esplicita sulle strutture e sugli aspetti grammaticali della lingua.

### 3.5.5. Riflessioni finali

Riprendendo la metafora di Corno (1999: 2) abbiamo cercato di capire se i nostri AA sono dei buoni *artigiani* della scrittura. Siamo partiti da uno stimolo valido e significativo richiamando l'indagine sulla percezione del tempo e la dimensione temporale, trampolino di lancio per sensibilizzare il campione di AA ad interfacciarsi con la tematica e abbiamo richiesto di elaborare un componimento spontaneo ovvero gestire "un angolo di libertà entro vincoli e norme" per raccontare di sé rievocando ricordi di ambienti, persone, azioni ed affetti o per immaginarsi in un'altra dimensione temporale (passata o futura). Forse presi dall'*impeto di scrivere* gli AA hanno restituito esempi di scrittura veloce, poco pianificata, poco rielaborata, e soprattutto poco revisionata. A nostro parere, i risultati documentano la modesta consapevolezza del processo implicato nell'atto di scrivere e l'indiscutibile carenza di procedure operative. Non va dimenticato infatti che la complessità della scrittura risiede nel dover garantire la "testura testuale" e che la dimensione organizzativa del testo interagisce con quella funzionale,

linguistica e contenutistica. Il passaggio da una scrittura semplice ed associativa, guidata dagli eventi (scrivo ciò che so), a una più complessa e riflessiva guidata dal pensiero (scrivo per trasformare ciò che so), è ancora lungo (Bereiter / Scardamalia 1987).

Quindi, per poter approdare ad un sistema di scrittura esperto e maturo e per interiorizzare ed esercitare le fasi di produzione dei testi (generazione e organizzazione delle idee, pianificazione, stesura e revisione), diventa sempre più urgente promuovere un maggiore incremento delle pratiche scritte nelle aule scolastiche. Già Quintiliano nell'*Institutio oratoria* avvertiva: “Bisogna scrivere con la massima accuratezza e il più frequentemente possibile”<sup>299</sup>.

---

<sup>299</sup> Corno, (1999: 2).

