

QUANTO MONDO C'È IN UN TESTO? REFERENTI, SOTTINTESI E STRATEGIE DI COMPrensIONE

Emilia Calaresu¹

1. INTRODUZIONE

Ogni testo o discorso coerente parla sempre, come è ovvio, di qualcosa². Ciò comporta che ogni testo o discorso sia costruito a partire da una serie di atti di riferimento (o referenza), più o meno elaborati, con cui l'autore (parlante o scrivente), attraverso l'uso di certe espressioni linguistiche (o anche, nel caso, di certi gesti indicali) sollecita via via i destinatari (ascoltatori o lettori) a individuare certe entità del mondo di riferimento e non altre (referenti)³. La comprensione di tali atti è fondamentale affinché gli ascoltatori o i lettori possano ricostruire la rappresentazione di stati ed eventi intesa dall'autore evitando, come suol dirsi, di prendere lucciole per lanterne.

Occuparsi di come si instaurano referenti nei testi significa quindi occuparsi delle relazioni lingua-discorso-mondo entrando più direttamente nel merito di come il sistema di una certa lingua naturale consente, attraverso il suo uso nel discorso parlato o scritto, di rappresentarci in modo reciprocamente comprensibile il mondo. Si tratta dei fondamentali linguistico-pragmatici su cui si basa l'intercomprensione e che, in condizioni normali, apprendiamo per primi durante l'infanzia⁴.

Contrariamente alle aspettative, però, la comprensione del ruolo e del funzionamento delle espressioni che attivano riferimenti al mondo esterno al testo non viene quasi mai menzionata in modo esplicito fra le competenze necessarie alla lettura e comprensione dei testi, forse perché data per scontata e non problematica, o forse perché, al contrario, considerata troppo complessa e problematica. Come vedremo più avanti, anche nel più articolato repertorio italiano di descrittori delle competenze di lettura e di comprensione del testo, che è quello dell'INVALSI⁵, si dà giustamente molto peso ai riferimenti *interni* al testo, cioè alle catene anaforiche, ma non a quelli – in realtà primari – che vanno dal testo al mondo. Le catene anaforiche rappresentano infatti il passo testuale successivo all'instaurazione dei referenti. La tipica funzione di una catena anaforica è quella di

¹ Università di Modena e Reggio Emilia. Una versione breve di questo lavoro è stata presentata oralmente al convegno “*La comprensione e i testi: percorsi tra parole e numeri*”, Università di Salerno, 13-14 dicembre 2021.

² Per la differenza tra *testo* e *discorso* v. Calaresu (2022a: 41-46). Con *testo* intendo comunque un discorso che è possibile rifruire più volte e in contesti diversi da quello della sua produzione originaria, grazie al fatto di essere o scritto oppure parlato registrato e/o trascritto.

³ V. in part. Clark, Bangerter (2004); Brennan, Clark (1996); De Sano (2008); Calaresu (2019: 33-37) e rispettive bibliografie. V. anche le voci *riferimento*, *designazione*, *frame* (Diego Marconi), *referente*, *universo di discorso* (Carla Marellò) in Beccaria (1994).

⁴ Le prime forme di comunicazione tra bambino e adulto sul mondo intorno cominciano infatti molto presto proprio con l'uso *referenziale* dello sguardo (*joint attentional frame*), su cui v. in part. Tomasello (2003: 196-213), che discute anche la graduale acquisizione di deittici, pronomi, nomi comuni e nomi propri, espressioni definite e indefinite; De Sano (2008).

⁵ Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione:
<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>.

segnalare la continuità testuale di un certo referente⁶, ossia quella di *mantenere* il riferimento a un referente che è già stato introdotto o instaurato nel testo⁷. In altre parole, una catena anaforica di per sé non ci spiega come e perché l'espressione iniziale da cui la catena parte (capocatena o antecedente) attui il riferimento a un certo referente extralinguistico e non a un altro, e perché in quella forma e non in un'altra⁸.

In questo lavoro vorrei perciò porre il problema della comprensione del testo proprio a partire da quelle relazioni tra lingua, discorso e mondo extralinguistico che vengono innescate sia dall'uso di espressioni referenziali di vario tipo, sia dall'uso degli impliciti. A tal fine, proporrò anche una breve lettura critica delle competenze di lettura e comprensione del testo scritto come descritte dall'INVALSI e, nell'ultima parte del lavoro, proverò a descrivere e commentare alcune esercitazioni sul testo svolte negli ultimi anni con studenti del primo anno di Scienze della formazione primaria (SFP), nell'ambito dell'insegnamento di Linguistica italiana 1. Si tratta di attività parallele alle normali lezioni e concentrate, mio malgrado, in spazi orari alquanto limitati che io stessa considero un imperfetto e continuo *work in progress*, un tentativo di riportare operativamente e induttivamente sul terreno questioni, problemi, concetti assolutamente centrali per un futuro insegnante di scuola primaria (e non solo). Pur essendo argomenti spesso ritenuti troppo complessi per far parte dei normali corsi introduttivi di linguistica generale e applicata, specie se all'interno di corsi di studio più professionalizzanti come SFP, io credo invece che vadano affrontati fin da subito e che, affrontandoli in modo il più possibile partecipato e induttivo (dai dati alla teoria e non viceversa) migliorino notevolmente la comprensione e anche l'interesse degli studenti⁹.

Al cuore di queste attività c'è anche un'altra motivazione non solo o non strettamente accademica che, pur restando spesso sullo sfondo, mi pare tuttavia sempre importante esplicitare fin dall'inizio anche con gli studenti: lavorare sulla comprensione dei testi e discorsi a scuola e all'università è anche, o prima di tutto, un impegno civile. Lo è tanto più in un'epoca storica come la nostra in cui la facilità e la velocità di creazione, diffusione e ricezione acritica di informazioni di ogni tipo, fra cui anche moltissime *fake news* (o, come si sarebbe detto un tempo, "notizie false e tendenziose"), si accompagna, forse non per caso, alla disabitudine crescente alla lettura intensiva e continua (ossia non frammentaria) dei testi¹⁰.

2. RELAZIONI LINGUA-DISCORSO-MONDO: COSTRUZIONE DEL RIFERIMENTO E USO DEGLI IMPLICITI

La costruzione enunciativa del riferimento è naturalmente sensibile al modo di produzione (unidirezionale o bidirezionale) del discorso in atto. Nelle tipiche interazioni parlate, bidirezionali e in compresenza, infatti, gli atti di riferimento possono essere dialogicamente costruiti impegnando più turni di parola per precisare meglio il referente

⁶ Vedremo più avanti che non è l'unica funzione, giacché esistono anche catene anaforiche non coreferenziali.

⁷ Anche la bella presentazione di Toth (2020), offerta all'interno dei webinar di INVALSIopen, si concentra sul funzionamento delle catene anaforiche e non entra troppo nel merito di come si instaurano i referenti nei testi. Sulle anafore v. anche Conte (1999, 2010a, 2010b).

⁸ Su questo aspetto v. in part. Brennan, Clark (1996).

⁹ Per alcune riflessioni più ampie sull'insegnamento della linguistica v. Calaresu (2019, 2020); Voghera *et al.* (2019); su scuola e didattica del testo scritto v. invece Palermo (2017b: 99-126).

¹⁰ V. anche Palermo (2017a). Una buona sintesi delle quattro principali modalità di lettura (esplorativa o *skimming*, selettiva o *scanning*, estensiva, intensiva) è in INVALSI (2013: 5-9). Su alcuni dei problemi posti dagli attuali formati dei testi di lettura per la scuola primaria, argomento che non sarà possibile riprendere in questa sede, v. in part. Benedettini (2012a, 2012b).

su cui il parlante vuol dirigere l'attenzione del destinatario (negoziazione dialogica del referente). Ciò a maggior ragione avviene quando l'interlocutore stesso manifesta difficoltà ad individuare al primo colpo il referente inteso dal parlante, come succede, ad esempio, nei tre casi seguenti rispetto a “*la Sonia*”, “*jack russell*” e “*quel film che dovevo andare a vedere con sebastian*”¹¹:

- (1) P1: (...) ah intanto ti dico una cosa # ieri m'ha- ieri sera mi ha chiamato la sonia
P2: chi è la sonia?
P1: la sonia_ m no # hai presente ### quella del campo giochi? (*ride*) di_ carnevale?
P2: m_ sì
P1: eh. # (*prosegue raccontando il contenuto della telefonata*)
- (2) BO073_ P1: (...) xxx per di di jack russell che forse mi madre che forse mi madre se ne vuole liberare
BO021_ P2: jack russell?
BO073_ P1: il cane
BO021_ P2: ah
BO073_ P1: hai presente il cane di the mask?
BO021_ P2: sì
BO073_ P1: quello. (*riprende a parlare del jack russell che ha in casa*)
- (3) P1: sai quel film che dovevo andare a vedere con sebastian (?) (*ride*)
P2: quello_
P1: sopravvissuto_ (*titolo del film*)
P2: eh!
P1: eh. / non ci siamo poi mica andati! (*ride e prosegue spiegando perché non ha potuto vedere il film*)

Si osservi inoltre che neanche l'uso combinato di deissi gestuale e verbale da parte del parlante per dirigere l'attenzione dell'interlocutore su un referente contestualmente visibile a entrambi, garantisce sempre al primo colpo il successo dell'atto di riferimento, come nel caso seguente, in cui due parlanti si fermano a guardare le maschere di Halloween esposte nella vetrina di un negozio:

- (4) P1: [ma ce l'ho io quella maschera lì] no quella là (*indicando sulla vetrina*) c'ho a casa/[quella là la seconda]
P2: [quella là ¿la prima?]
P1: ¡la seconda!
P2: ¿quella in mezzo?
P1: ¡sì!
P2: ¿davvero?
P1: sì/ è da qualche parte in mezzo all'armadio però ce l'abbiamo¹²

I tipici testi scritti, al contrario, in quanto forme di comunicazione unidirezionale asincrona e a distanza, non consentono questo tipo di *feedback* immediato da parte dei

¹¹ I tre esempi di parlato reale sono discussi in Calaresu (2022b); il primo e il terzo, così come il prossimo es. (4), sono tratti da conversazioni spontanee raccolte e trascritte dai miei studenti nel 2015; in essi il simbolo # indica una pausa breve, il trattino basso l'allungamento di vocale o consonante, la barra obliqua il confine tra unità intonative diverse, le parentesi quadre sovrapposizioni. Il secondo esempio è invece tratto dal corpus KIParla (BOD2005), v. <https://kiparla.it/>.

¹² V. nota 11.

destinatari e richiedono, perciò, maggior cura da parte dell'autore nella selezione delle espressioni referenziali e nella dosatura degli impliciti. L'autore deve insomma provvedere da sé a una sorta di feedback anticipato per procura. E il lettore dovrà, a sua volta, ricostruire da sé la rete di riferimenti esterni ed interni al testo (non tutti allo stesso modo esplicitati), che per primi ne garantiscono il senso sia locale che globale, ossia, in parole povere, la coerenza.

Un bell'esempio di produzione scritta malriuscita a causa di strategie referenziali poco chiare è riportato da Zan e di Martino e riguarda, abbastanza significativamente, il testo di un problema di matematica:

- (5) *Vacanze al campeggio (4^a primaria)*
Tommaso ha deciso di passare una decina di giorni in campeggio con i suoi amici Alessio, Marco e Giovanni. Se prenderanno una tenda con 4 posti letto, allora prevedono di spendere 15 euro al giorno per l'affitto della piazzola, 18 euro a testa per i pasti e 8 euro al giorno per l'ombrellone. Quanto spendono i 4 ragazzi per stare al mare? (2017, § 3.4, cors. loro)

Osservano infatti i due studiosi:

Nel testo di questo problema c'è una ripresa anaforica poco trasparente fra il "campeggio" della prima parte e il "mare" della domanda, resa ancora più oscura dalla distanza fra le frasi in cui tali termini compaiono. Una conferma delle difficoltà che tale formulazione può causare l'abbiamo avuta nelle nostre sperimentazioni: alcuni allievi della secondaria di I grado hanno risposto "80 euro", considerando solo la spesa dell'ombrellone, che a loro parere era l'unica che riguardasse lo "stare al mare" della domanda. (2017, § 3.4)

Si noti inoltre che il mare stesso, in quanto referente, è stato introdotto per la prima volta solo in modo implicito grazie all'uso dell'espressione "(per) *l'ombrellone*" che, per ciò che sappiamo del mondo di riferimento del testo (che non abbiamo ragione di ritenere diverso dal mondo reale), è un oggetto che si usa soprattutto per stare in spiaggia e dunque al mare. Altrettanto implicita è la relazione tra il campeggio e il mare, che potremmo facilmente riassumere con lo schema concettuale (o *frame*) del "fare una vacanza al mare alloggiando in un campeggio". Non si tratta di inferenze difficili da trarre neanche per i bambini di 4a primaria per i quali il testo era stato pensato, ma è altrettanto evidente, come osservato da Zan e di Martino, che l'insieme non brilla certo per chiarezza proprio o soprattutto a causa della formulazione della domanda finale.

Tornando agli aspetti più generali, che si faccia uso di riferimenti espliciti o impliciti, si ha comunque a che fare con operazioni cognitive e metacognitive *di base* che richiedono non solo la condivisione di una certa lingua naturale (cioè un certo tipo di competenze lessicali e grammaticali) e la cooperazione del destinatario nella ricostruzione del senso del discorso in atto, ma anche l'esistenza e la disponibilità di conoscenze ritenute già condivise fra parlanti, o fra autore e lettore, sul mondo di riferimento del testo (che può essere reale o del tutto o in parte fantastico). La maggior parte degli impliciti di un testo rientra, anzi, proprio in quest'ambito, rappresentando quel "terreno comune" o *common ground* di conoscenze considerate condivise che resta sullo sfondo di un testo in forma tacita di sottinteso. E, come è stato ben evidenziato, tra gli altri, da Marina Sbisà, «[è] sempre difficile soffermare la propria attenzione sull'implicito, perché l'implicito in quanto tale è predisposto proprio per *non* essere messo a fuoco» (2007: 3, cors. suo; v. anche Sbisà, 1999; Domaneschi, Penco, 2016; Bertuccelli Papi, 2009).

Un importante corollario a tutto questo è che il rapporto fra le espressioni linguistiche usate nel testo e il tipo di mondo a cui esse fanno riferimento nelle intenzioni dell'autore

pone perciò anche dei *vincoli* importanti alla libertà di interpretazione da parte dei lettori. Parafrasando Umberto Eco, potremmo dire che ogni opera è aperta solo fino a un certo punto¹³.

3. LEGGERE E COMPRENDERE: I DESCRITTORI DELLE COMPETENZE

Come anticipato nell'introduzione, è utile prendere rapidamente in esame le competenze linguistico-testuali sottese alla lettura e comprensione dei testi scritti, come proposte e riassunte dal *Quadro di Riferimento delle prove INVALSI di italiano* (INVALSI 2018). Si tratta infatti della sintesi più articolata oggi disponibile a insegnanti ed esperti e che l'INVALSI ha formulato tenendo conto delle indagini internazionali sulla lettura promosse dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement):

Ai fini dell'elaborazione della prova INVALSI di Italiano e della valutazione, si distinguono tre dimensioni costitutive della competenza complessiva di lettura: pragmatico-testuale, lessicale, grammaticale. Va tuttavia sottolineato che nel processo di comprensione del testo le competenze lessicale, pragmatico-testuale e grammaticale interagiscono fra loro e non sono facilmente e nettamente distinguibili l'una dall'altra. (INVALSI 2018: 2)

Vediamo più in dettaglio i tre tipi di competenza, seguendo lo stesso ordine originario. Per la competenza pragmatico-testuale riferita a lettura e comprensione si individuano sei descrittori specifici:

1. cogliere e tener conto dei fenomeni di **coesione testuale**, cioè dei segnali linguistici che indicano la struttura e i legami del testo, in particolare catene anaforiche, connettivi e segni di interpunzione;
2. cogliere e tener conto dell'organizzazione generale del testo (titolazione, scansione in paragrafi e capoversi, rilievi grafici, componenti specifici dei testi non continui, ecc.) e dei fenomeni locali che contribuiscono alla **coerenza testuale**: in particolare la modalità di successione e la gerarchia delle informazioni (sia nei testi continui sia in quelli non continui) e i legami logico-semantiche tra frasi e tra capoversi (ad esempio legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione ecc.);
3. operare **inferenze**, ricavando informazioni lasciate implicite nel testo, pertinenti alla sua comprensione;
4. riconoscere **il tipo e il genere testuale** e fare motivate ipotesi sui destinatari del testo;
5. riconoscere **il registro linguistico e lo stile**, determinati dalle scelte morfosintattiche, lessicali e retoriche dominanti;
6. valutare il testo sia dal punto di vista della **validità e attendibilità delle informazioni** (anche provenienti da diversi testi a confronto) sia dal

¹³ Scriveva Eco nel 1990: «Nel 1962 scrissi il mio *Opera aperta*. In quel libro sostenevo il ruolo attivo dell'interprete nella lettura dei testi dotati di valore estetico. Quando scrissi quelle pagine i miei lettori si fissarono in particolar modo sull'aspetto aperto dell'intera faccenda, sottovalutando il fatto che la lettura aperta che stavo promuovendo era un'attività suscitata da (e mirante all'interpretazione di) un'opera. In altre parole stavo studiando la dialettica tra i diritti dei testi e i diritti dei loro interpreti. La mia impressione è che negli ultimi decenni i diritti degli interpreti siano stati enfatizzati» (Eco, 2004: 33).

punto di vista **dell'efficacia comunicativa**, in rapporto al destinatario e al contesto. (INVALSI, 2018: 2-3; grass. nell'originale).

I descrittori della competenza lessicale, sempre con specifico riferimento alla comprensione di lettura, sono invece sette:

1. ricavare dal contesto¹⁴ il significato di parole che non si conoscono;
2. comprendere il significato di parole afferenti a lessici specialistici (per esempio scientifico, economico, artistico, ecc.);
3. cogliere le implicazioni e le sfumature di significato delle parole in rapporto alla tipologia dei testi, allo scopo comunicativo, al contesto storico-culturale;
4. comprendere l'uso figurato di parole ed espressioni;
5. riconoscere l'appartenenza di parole a determinati registri;
6. riconoscere i rapporti di significato fra le parole, quali sinonimia (anche sinonimia testuale), antinomia, iperonimia/iponimia;
7. riconoscere la particolare accezione che un termine polisemico può assumere in un testo. (INVALSI, 2018: 3)

Per la dimensione grammaticale sottesa alla comprensione del testo, infine, i descrittori sono cinque:

1. cogliere gli elementi linguistici di coesione (ad esempio connettivi, catene anaforiche) e il loro apporto alla costruzione dei significati del testo;
2. comprendere il significato dell'ordine "marcato" – cioè differente dalla convenzione abituale (soggetto, verbo, complementi) – delle parole nella frase;
3. riconoscere i valori prosodico-intonazionali, sintattici, espressivi dell'interpunzione;
4. identificare tempi, aspetti e modi verbali nelle loro specifiche funzioni pragmatiche e testuali (modalità, concordanza, messa in rilievo, ecc.);
5. riconoscere l'organizzazione gerarchica delle frasi complesse (ad esempio periodi costituiti da più frasi subordinate e coordinate). (INVALSI 2018: 3-4)

Si tratta, in generale, di concetti ben noti a chiunque si occupi di lingua e di discorso. Come già anticipato, per nessuna delle competenze viene esplicitamente menzionata la comprensione della relazione tra le espressioni lessicali e le entità e gli eventi del mondo extralinguistico a cui esse fanno riferimento. Considerando la serietà scientifica dell'INVALSI, è impossibile ritenere che tale relazione venga considerata irrilevante ai fini della comprensione del testo scritto, ed è perciò più logico ritenere che essa venga semplicemente data per scontata e implicitamente ricavabile dai diversi descrittori.

Ciò che l'INVALSI mette in primo piano è invece, come già si è detto, la rete di relazioni *interne* al testo, cioè la coesione, che appare infatti, non a caso, come primo descrittore in assoluto. Ma si noti che anche la coerenza, menzionata solo per seconda fra i descrittori, viene principalmente richiamata in termini di relazioni *interne* al testo. Infine, come si è già osservato in nota 14, anche nel primo descrittore della competenza lessicale

¹⁴ Si osservi che, poiché si parla di *lettura* di testi, *contesto* sembrerebbe qui da intendersi soprattutto come *contesto*.

il termine *contesto* sembrerebbe da intendersi più nel senso di *co-testo* che non di contesto extralinguistico.

Notoriamente, però, dal punto di vista di chi legge o ascolta un testo, l'attesa di coerenza viene *prima* dell'attesa di coesione (Conte, 1999a; Calaresu, 2022a: 19). Vi sono infatti moltissime situazioni enunciative, non solo parlate, che forniscono esempi di discorsi poco o nulla coesi ma assolutamente comprensibili, coerenti e contestualmente adeguati per i destinatari. E, viceversa, possono esservi produzioni scritte o parlate formalmente coese ma incoerenti, e dunque insensate, come i tre esempi successivi, tratti dal lavoro sulla comprensione del testo di Oakhill *et al.* (2021: 162):

- (6) Il musicista era pronto per il concerto. Salì sul palco e raggiunse il piano che aveva escogitato per sgominare la banda.
- (7) Questo piatto con uova fritte è abbastanza semplice e richiede solo 10 minuti. Devi semplicemente pelarle e affettarle per metterle nel panino.
- (8) Il passaggio dallo sci allo snowboard era qualcosa che Dan aveva desiderato per metà stagione. Le condizioni del tempo erano state poco favorevoli, ma con la pioggia prevista avrebbe finalmente conquistato le piste in pochi giorni.

Già questi brevi esempi mostrano abbastanza bene che la coerenza: a) è un principio testuale gerarchicamente superiore alla coesione, b) mette direttamente in gioco le nostre conoscenze del mondo extralinguistico, cioè saperi non solo astrattamente linguistici e lessicali. Ad esempio, per sapere che un uovo fritto non si può pelare e affettare bisogna sapere che cos'è e come è fatto un uovo fritto, così come il sapere che la pioggia scioglie la neve, senza la quale non si può fare snowboard, poggia su un insieme di conoscenze scientifiche del mondo in cui viviamo (non abbiamo infatti alcun indizio testuale per ritenere che il mondo di riferimento di questi esempi sia un mondo diverso da quello reale). In breve, la coesione altro non è che l'insieme degli strumenti linguistici della coerenza, che non possono funzionare autonomamente da questa e senza il supporto di conoscenze condivise sul mondo di riferimento e delle capacità inferenziali necessarie per riconoscerle.

I descrittori INVALSI mettono giustamente in rilievo l'importanza, per la comprensione del testo, delle catene anaforiche, menzionandole in modo esplicito sia nell'ambito della competenza pragmatico-testuale che di quella grammaticale. Come anticipato nell'introduzione, la prima ragion d'essere di qualsiasi catena anaforica è però proprio quella di continuare a mantenere attivo il riferimento a un referente già introdotto nel testo con espressioni uguali, simili o diverse (catene anaforiche co-referenziali). E, benché ciò accada più raramente, possono anche avere quella di sfruttare la stessa espressione linguistica per instaurare un referente diverso (catene anaforiche non co-referenziali), che potrà essere identificato come tale grazie a indizi co- e contestuali, e/o a conoscenze condivise¹⁵. Se, da un lato, espressioni lessicali diverse possono riferirsi allo stesso referente (ad es. "*C'era una volta una regina che non riusciva ad avere figli. La poveretta non faceva che piangere dalla mattina alla sera*"), espressioni lessicali identiche possono, d'altro canto, riferirsi in realtà a referenti diversi (ad es. "*Il re è morto. Viva il re!*"). Osserva Conte in proposito:

L'interpretazione del testo è una modalità di risoluzione dei problemi che implica continui aggiustamenti. La ricategorizzazione di entità linguistiche, la reinterpretazione di segmenti testuali e la riorganizzazione di inferenze sono

¹⁵ Su continuità e discontinuità di riferimento v. Conte (2010b).

fasi ben distinte ed essenziali di quel processo dinamico di interpretazione in cui consiste la costruzione della *coerenza* testuale. (Conte, 2010b: 276, cors. mio)

Infine, per concludere questa parte, l'INVALSI, come si è visto, giustamente menziona le catene anaforiche anche all'interno delle competenze grammaticali, giacché anche queste hanno un ruolo importante nelle relazioni referenziali lingua-discorso-mondo, pur a fronte del fatto che morfi, parole ed espressioni aventi sola funzione grammaticale sono di per sé privi di referenza, hanno cioè un significato solo procedurale e non anche concettuale¹⁶.

È, ad esempio, fondamentale la funzione e l'uso dei determinanti, in particolare articoli e dimostrativi, e perciò colpisce che non vengano espressamente menzionati anch'essi fra le competenze grammaticali più direttamente coinvolte nella lettura e comprensione dei testi. I determinanti hanno infatti la precipua funzione testuale di segnalare la continuità o la discontinuità dei referenti, la datità o la non-datità di un certo referente. Ad esempio, se anziché raccontare “*C'era una volta un re che aveva tre figli. Un giorno il re li convocò e disse ...*”, dicessimo o scrivessimo: “*C'era una volta un re che aveva tre figli. Un giorno un re li convocò e disse ...*”, qualsiasi italofono, anche in età prescolare, immediatamente penserebbe a due re diversi, e ciò solo grazie alla presenza dell'articolo indeterminativo davanti alla seconda occorrenza di *re*¹⁷.

4. LE ESERCITAZIONI SUL TESTO SVOLTE CON GLI STUDENTI DI SFP

In questa parte proverò a descrivere nella forma più sintetica possibile le attività svolte durante due esercitazioni sul testo, segnalando subito che l'ordine delle attività non è casuale ma frutto ragionato delle esperienze per prova ed errore degli ultimi sei anni circa¹⁸. Mi dilungherò maggiormente sulle attività della prima esercitazione, cercando soprattutto di evidenziarne la *ratio*. Per ragioni di spazio, prenderò qui in considerazione solo due dei testi usati, quelli su cui si è concentrata la maggior parte delle attività.

Può essere utile fornire prima anche un rapido schizzo della classe tipo di queste esercitazioni. La maggior parte degli studenti proviene da licei psico-pedagogici e, per sua stessa ammissione, ha di solito scarsa o scarsissima consapevolezza linguistica e metalinguistica, competenze grammaticali esplicite piuttosto basse e, dichiaratamente, anche poca passione per la lettura, benché tutto ciò appaia in contrasto con la motivazione – questa, sì, dichiaratamente altissima – per la professione di maestro/a di scuola primaria¹⁹.

Di norma, queste esercitazioni sul testo si svolgono in due giornate diverse, in due incontri di un'ora e mezza ciascuno. Nelle lezioni immediatamente precedenti, sono già state introdotte in modo generale le nozioni di referente, coerenza e coesione, spesso usando esempi di testi *volutamente* incoerenti e abbastanza coesi, come alcune filastrocche per bambini. Nelle esercitazioni si lavora invece su brevi testi coerenti (e completi) di tipo narrativo: due favole (riadattate) di Fedro, *Il lupo e l'agnello* e *La rana e il topo*, che riporto

¹⁶ Su questa differenza v. in part. Wilson (2016) e Carston (2016).

¹⁷ Tomasello (2003: 209-211) riporta i risultati di una serie di studi sull'acquisizione della referenza che mostrerebbero che la capacità di distinguere la datità o non datità di un referente veicolata dall'uso di articoli determinativi vs indeterminativi può collocarsi già fra i 3-4 anni.

¹⁸ Gli studenti sono divisi in due gruppi di ca. 40/50 studenti, il primo, AL, coordinato e seguito dalla collega Elena Favilla, il secondo, MZ, da me. La maggior parte delle attività e dei testi usati nelle esercitazioni sono concordati prima con la collega. Quanto segue fa tuttavia diretto riferimento a quanto da me svolto negli ultimi anni con i gruppi MZ. Tranne che per l'a.a. 2020/21, si tratta di attività svolte in presenza.

¹⁹ O, perlomeno, può apparire in evidente contrasto a me e a molti della mia generazione.

sotto²⁰, un breve articolo di cronaca e altri testi di vario tipo a seconda degli anni e del tempo a disposizione. Nella seconda esercitazione di quest'anno, ad esempio, si sono discussi anche due brevi testi (uno completo e uno no) che sono proposti come attività di lettura da un noto manuale per la scuola primaria²¹.

1) *Il lupo e l'agnello*

Un grosso lupo ed un giovane agnello, spinti dalla sete, erano giunti allo stesso ruscello. Più in alto si fermò il lupo, molto più in basso a valle ci si mise l'agnello.

Allora quel furfante, spinto dalla sua sfrenata golosità, cercò un pretesto per litigare. «Perché - disse - intorbidi l'acqua che sto bevendo?». Timorosamente l'agnello rispose: «Scusa, come posso fare ciò che tu mi rimproveri? Io bevo l'acqua che passa prima da te». E il lupo, sconfitto dall'evidenza del fatto, disse: «Sei mesi fa hai parlato male di me». E la bestiola ribatté: «Ma io sei mesi fa non ero ancora nato!». Il lupo, arrabbiatissimo: «Allora fu tuo padre a parlare male di me». E subito gli saltò addosso e in quattro e quattr'otto lo divorò.

I prepotenti calpestano i deboli con falsi pretesti. Chi è dalla parte del giusto talvolta non può nulla contro chi è più forte.

2) *La rana e il topo.*

Un topo, per poter attraversare più facilmente un corso d'acqua, chiese ad una rana: «Non è che potresti aiutarmi? Da solo non riesco ad attraversarlo, il fiume. Aiutami, rana, ti prego!». Questa accettò e legò con un filo le zampe anteriori del topo ad una delle sue zampe posteriori. Quando furono arrivati in mezzo al fiume, la rana, tradendo la parola data, si tuffò sott'acqua e si trascinò dietro il sorcio, che annegò. Morto il sorcio, venne a galla il suo corpicino e ondeggiava sui flutti. Un nibbio che volava adocchiò la preda, si lanciò verso il corpo del topo e lo afferrò, portandosi via anche la rana che vi era legata.

Una brutta fine la fece quindi anche la perfida che col tradimento aveva tolto all'altro la vita.

I testi di lavoro vengono caricati negli spazi condivisi online solo il giorno prima dell'esercitazione, e gli studenti possono lavorarci sopra usando stampe cartacee o dispositivi attrezzati anche per la scrittura su testi.

Di seguito, per dare maggiore uniformità alla descrizione delle attività, userò per lo più il presente.

4.1. *Le attività*

La prima esercitazione si apre riprendendo in modo più puntuale il concetto di referente e i tipi di mondo che possono essere messi in gioco da un testo. I possibili tipi di referente sono operativamente distinti in due grandi classi:

²⁰ Per il testo latino con trad. it. a fronte v. Fedro (2021: 92-95, 280-281). Nelle versioni da noi riadattate, Elena Favilla ed io abbiamo cercato di inserire, dove possibile, anche vari tipi di frase marcata, importanti per la fase finale dell'esercitazione che chiede agli studenti di individuare i confini delle diverse frasi usate nel testo e il riconoscimento delle loro caratteristiche (modalità, complessità, marcatezza, ecc.). Quest'anno tuttavia io ho preferito assegnare tale compito al solo lavoro individuale degli studenti, per poter dedicare un po' più di tempo al problema delle domande di comprensione del testo, di cui si dirà più avanti.

²¹ Sono due testi che ho rapidamente mostrato e commentato anche nella relazione orale a Salerno, ma che non potranno essere presi in considerazione qui per ragioni di spazio.

- referenti *extra-testuali*, individuabili nel mondo esterno al discorso e a loro volta distinguibili in: (a) *entità animate*, ad es. persone o animali, ma anche esseri immateriali come divinità ed esseri fantastici (nel caso di mondi fantastici), ecc.; (b) *entità non animate*, ad es. oggetti, parti di oggetti, luoghi, ecc.; (c) *entità astratte*, per es. concetti, nomi di sensazioni, ecc. (*la giustizia, la fame, il dolore*, ecc.);
- referenti *testuali*, creati dal e nel testo stesso, ad es. *eventi ed entità verbali* che il discorso stesso crea e nomina o che semplicemente incapsula e riassume. Non vengono mai anticipati i casi che gli studenti dovranno poi trovare da soli nei testi delle favole (ad es., fra gli altri, “*un pretesto per litigare*”, “(sconfitto da) *l'evidenza del fatto*”, “(tradendo) *la parola data*”, ecc.).

L'esercitazione vera e propria comincia una volta conclusa questa parte introduttiva e solo a questo punto chiedo agli studenti di procedere con una prima lettura silenziosa e individuale de *Il lupo e l'agnello*.

I. Coerenza e mondo di riferimento

Non appena conclusa la lettura silenziosa, chiedo loro se il testo ha senso e può essere perciò definito coerente e, una volta ottenuta la risposta, che in questo caso non pone particolari problemi, ne pongo un'altra: *A che tipo di mondo fa riferimento questo testo?* È in realtà con questa domanda che comincia il vero e proprio lavoro più in profondità sul testo. Gli studenti danno infatti di solito per prima una risposta abbastanza generale (“*non è il mondo reale*”, “*è un mondo fantastico*”²²), ma vengono sollecitati a motivare via via meglio le risposte in base alle prove o agli indizi forniti dal testo. Ciò porta infine a risposte più precise del tipo “*è un mondo fantastico perché gli animali parlano e si comportano come noi umani, ma per tutto il resto si tratta del mondo reale che conosciamo*”. Si tratta infatti di un mondo in cui se si ha sete si cercano luoghi con l'acqua da bere, dove i corsi d'acqua scorrono dall'alto in basso e non viceversa, ecc.

II. Individuazione dei referenti

A questo punto la domanda successiva è: *Di quanti e quali referenti si parla?* Lavorando da soli o con i vicini di banco, gli studenti hanno a disposizione una decina di minuti circa per individuare nel testo la *prima occorrenza* di ogni referente, cercando oppure quadrettando l'espressione linguistica specifica a seconda che si tratti di un referente extratestuale oppure testuale. Gli studenti si ritrovano così ad affrontare un primo problema, cioè le diverse relazioni di significato fra una serie di espressioni interrelate di uno stesso testo. Si tratta di relazioni che sono abituati a gestire in quanto parlanti ma di cui di solito non sono troppo consapevoli e per le quali ancora non hanno una terminologia precisa a disposizione. Gli unici termini a loro già noti sono *sinonimi* e *contrari*, e questa attività sul testo sarà anche l'occasione per apprendere i nomi di altre relazioni di significato, per es. parte-intero (meronimi e olonimi), categoria generale-esemplare specifico (iperonimi e iponimi), schemi tipici e copioni (*frames* e *script*, v. Domaneschi, Penco, 2016: 6-11), ecc. Tale terminologia tecnica sarà comunque fornita durante la successiva discussione a classe intera, solo dopo cioè che gli studenti hanno già notato da soli che è spesso la presenza di queste relazioni di significato a segnalare la co-referenzialità testuale di certe espressioni lessicali.

²² D'ora in poi, tra parentesi, in corsivo e tra virgolette esemplificherò in modo riassuntivo, a mo' di esempio, alcuni commenti e domande degli studenti stessi.

La discussione che segue la ricerca dei referenti si rivela sempre piuttosto partecipata e non scontata, e quindi sempre interessante anche per me e non solo per gli studenti. Sono tre i punti della favola su cui di solito ci sono più dubbi e più soluzioni diverse: lo statuto referenziale dell'acqua ("l'acqua che bevo" è o no un nuovo referente? e ha o no lo stesso referente di "acqua che passa prima da te?") e delle espressioni "a valle" e "sei mesi fa" ("si può parlare in questi casi di referente?"). Per quanto riguarda il primo, gli studenti riconoscono benissimo il legame associativo con "(lo stesso) ruscello", benché all'inizio solo alcuni siano in grado di porre il problema in modo chiaro e preciso ("non è un referente nuovo, ma la frase relativa fa venire il dubbio che non si parli di tutta l'acqua del ruscello, ma solo di una sua parte o quantità specifica"). Per quanto riguarda invece "a valle", locuzione preposizionale qui con valore avverbiale, essa non può instaurare di per sé un vero e proprio referente. Alcuni studenti però giustamente osservano che la presenza stessa del nome *valle* evoca comunque un'immagine spaziale, e dunque ritaglia, per quanto in modo vago o non preciso, una certa porzione di mondo, potenzialmente opponibile a "a monte"²³. L'espressione però si limita a designare una posizione spaziale in relazione a un'altra (anch'essa relativamente indefinita) e non l'identifica in modo preciso e assoluto. Questo è comunque il punto su cui ho più spesso l'impressione che gli studenti non restino del tutto convinti – il che è interessante perché mostra il grande potere semantico dei nomi, in quanto categoria lessicale. Infine, l'espressione temporale "sei mesi fa" è già assai meno vaga e problematica: è un'espressione deittica che contiene un numero cardinale da interpretarsi contestualmente in modo abbastanza univoco²⁴; può consentire riprese successive anche di tipo sostitutivo (ad es. "a quel tempo"), ma non consente la pronominalizzazione (con pronomi di 3a persona tonici o clitici, oppure con pronomi dimostrativi), che è una delle proprietà linguistiche più significative delle tipiche espressioni referenziali.

Riporto in Figura 1 l'esito finale di questa attività, le linee tratteggiate segnalano sia i referenti implicitamente e parzialmente introdotti dal *frame* del ruscello, sia l'espressione di tempo; i contorni rettangolari azzurri segnalano referenti testuali e quelli a nuvoletta categorie referenziali più ampie che inferenzialmente rimandano a referenti specifici già precedentemente introdotti.

Figura 1. Individuazione della prima occorrenza dei referenti

Il lupo e l'agnello (Fedro, riadattata)

Un grosso lupo ed un giovane agnello, spinti dalla sete, erano giunti allo stesso ruscello. Più in alto si fermò il lupo, molto più in basso a valle ci si mise l'agnello. Allora quel furfante, spinto dalla sua sfrenata golosità, cercò un pretesto per litigare. «Perché - disse - intorbidi l'acqua che sto bevendo?» Timorosamente l'agnello rispose: «Scusa, come posso fare ciò che tu mi rimproveri? Io bevo l'acqua che passa prima da te». E il lupo, sconfitto dall'evidenza del fatto, disse: «Sei mesi fa hai parlato male di me». E la bestiola ribatté: «Ma io sei mesi fa non ero ancora nato!» Il lupo, arrabbiatissimo: «Allora fu tuo padre a parlare male di me». E subito gli saltò addosso e in quattro e quattr'otto lo divorò. I prepotenti calpestanto i deboli con falsi pretesti. Chi è dalla parte del giusto talvolta non può nulla contro chi è più forte.

²³ V. anche il quesito posto nel 2010 su entrambe le locuzioni al magazine *Lingua italiana* della Treccani in https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/lessico/lessico_129.html.

²⁴ L'espressione non richiede una lettura rigidamente letterale, del tipo "sei mesi fa esatti a partire da oggi", ma individua comunque in modo abbastanza preciso un certo periodo di tempo e non un altro. Sull'uso vago di espressioni numeriche v. in part. Voghera (2020) e Bazzanella (2011).

Alla fine della discussione gli studenti sanno di aver individuato da soli una serie di rapporti di significato testualmente rilevanti, a cui potranno d'ora in poi dare anche un nome più preciso, e hanno avuto modo di constatare che esistono situazioni su cui non è facile dare soluzioni troppo nette. Questo tipo di attività sull'individuazione dei referenti consente anche di osservare che non sono le singole parole a instaurare referenti ma specifici gruppi di parole, ovvero sintagmi, e che l'uso o l'assenza di determinanti svolge un ruolo fondamentale²⁵.

Si passa quindi alla successiva attività che serve anche per ragionare su un'ulteriore manifestazione testuale degli impliciti, i cosiddetti soggetti sottintesi, che è anche l'unica di cui gli studenti sanno già qualcosa. Benché solo *en passant* per mancanza di tempo, ci sarà modo di osservare anche i diversi piani enunciativi di un testo (ad es. presenza di discorsi riportati in modo diretto), ma, coerentemente con un approccio induttivo, niente di ciò viene anticipato prima agli studenti.

III. *Soggetti sottintesi*

Gli studenti hanno a questo punto a disposizione qualche altro minuto per rintracciare e segnare la presenza di tutti i soggetti sottintesi presenti nella favola, usando il simbolo \emptyset per quelli di terza persona e una stellina per quelli di prima e seconda (che, tecnicamente, "sottintesi" non sono²⁶). Una volta fatto ciò e confrontati e commentati i risultati, diventa loro più evidente il *person-shift* testuale dalle terze alle prime e/o seconde persone singolari, che si riferiscono, a seconda dei casi, al lupo o all'agnello e che, in questo testo, si ritrovano solo all'interno dei discorsi riportati fra virgolette²⁷.

IV. *Catene anaforiche*

Si passa così finalmente all'attività che conclude e per molti versi compendia questa prima giornata di esercitazione. Gli studenti hanno di nuovo una decina di minuti per cerchiare tutte le espressioni, comprese di eventuali soggetti impliciti, riferite a uno specifico referente, in questo caso l'agnello. Riporto l'esito finale in Figura 2 sotto, dove sono quadrettate anziché cerchiare le anafore situate su livelli enunciativi diversi rispetto a quello della vera e propria narrazione.

Anche in questo caso, i termini tecnici (*anafore* e *catene anaforiche*) vengono da me forniti solo al momento del confronto dei risultati e della discussione finale a classe intera. Va osservato che le espressioni di 1^a e 2^a persona (*io, tu*) nel loro uso contestuale primario sono *deittiche* e non anaforiche, ma nei discorsi riportati in modo diretto all'interno di un testo diventano anch'esse soggette a una normale risoluzione *anaforica*, poiché hanno il loro antecedente nel testo citante e non più nel contesto esterno del discorso in atto.

²⁵ Su questo v. anche Calaresu (2020: 38, nota 16). L'idea originaria di questo specifico tipo di esercitazioni era nata, ormai molti anni fa, anche o proprio per il fatto che, in sede di esame, la maggior parte degli studenti continuava erroneamente a indicare come antecedenti ed anafore solo i singoli nomi e non l'intera espressione sintagmatica che li conteneva, ragion per cui ho cominciato da allora a dar più spazio anche a riflessioni più puntuali sia sui referenti che sui determinanti che li accompagnano.

²⁶ V. in part. Calaresu (2018: 42-45).

²⁷ Sui "salti indicali" della persona o *person-shift* v. Calaresu (2022a: 103-130).

Figura 2. *La catena anaforica riferita all'agnello*

Il lupo e l'agnello (Fedro, riadattata)

Un grosso lupo ed **un giovane agnello**, spinti dalla sete, erano giunti allo stesso ruscello. Più in alto si fermò il lupo, molto più in basso a valle **ci si mise l'agnello**. Allora quel furfante, spinto dalla sua sfrenata golosità, cercò un pretesto per litigare. «Perché - disse - **★ intorbidi** l'acqua che sto bevendo?» Timorosamente **l'agnello** rispose: «Scusa, come **★ posso** fare ciò che tu **mi** rimproveri? **lo** bevo l'acqua che passa prima da te». E il lupo, sconfitto dall'evidenza del fatto, disse: «Sei mesi fa **★ hai parlato** male di me». E **la bestiola** ribatté: «Ma **lo** sei mesi fa non ero ancora nato!» Il lupo, arrabbiatissimo: «Allora fu **tuo** padre a parlare male di me». E subito **gli** saltò addosso e in quattro e quattr'otto **lo** divorò. I prepotenti calpestano **i deboli** con falsi pretesti. **Chi è dalla parte del giusto** talvolta non può nulla contro chi è più forte.

Solo a seguito del confronto dei risultati e della discussione fornisco agli studenti il nome specifico dei diversi tipi di rapporti anaforici (anafore basate sulla ripetizione, totale o parziale, e sulla sostituzione; anafore sintattiche, semantiche e pragmatiche; anafore associative e valutative; incapsulatori). L'individuazione della catena anaforica del lupo sarà, a questo punto, un lavoro da farsi per conto proprio a casa.

Nella seconda giornata di esercitazione ci si esercita usando il testo della seconda favola, e le attività si svolgono più rapidamente in due sole fasi: a) individuare i referenti, b) individuare la catena anaforica relativa alla rana (o, nel caso, del topo). Anche stavolta ad ogni attività segue confronto e discussione, ma saranno ora gli studenti stessi a definire i diversi tipi di anafora individuati.

V. *La verifica della comprensione di un testo*

Questa parte delle attività si concentra sul problema della verifica della comprensione dei testi, prendendo in considerazione, seppur non in modo sistematico, anche il caso dei bambini. L'attività comincia con l'osservazione critica e il commento a due brevi testi di lettura in un manuale di 5a primaria, dove gli autori hanno inserito alcune poche domande di comprensione, quasi tutte problematiche e non del tutto convincenti. Terminata la discussione, si riprende il testo de *La rana e il topo* e si ragiona insieme, a classe intera, su una possibile decina di domande aperte di diverso tipo, come le seguenti:

1. Quanti referenti sono menzionati almeno una volta nel testo? [per i bambini: quanti personaggi e quante cose?]
2. Che tipo di essere vivente è il nibbio?
3. In che momento della giornata si svolge la storia?
4. Perché il topo chiede aiuto alla rana per attraversare il fiume?
5. Il topo sa nuotare? Sa almeno stare a galla?
6. Perché il topo vuole attraversare il fiume?
7. Perché la rana accetta di aiutare il topo?
8. Perché la rana a un certo punto si tuffa andando giù sott'acqua?
9. Chi è «*la perfida*»? E in che senso e perché fa «*una brutta fine*»?
10. Quale è «*la parola data*», ed è stata data da CHI a CHI?

Per le prime due domande, a cui gli studenti hanno in realtà già risposto durante le fasi precedenti, si ragiona soprattutto sul modo in cui si potrebbe fare un'attività sui referenti con i bambini della primaria. Ad esempio, una forma facile di verifica consisterebbe nel far fare un disegno della storia, da cui dovrebbe già emergere se hanno capito e individuato i principali "personaggi" della storia e in che contesto si muovono. Per la storia del lupo e l'agnello ci si aspetterebbe, ad esempio, che i bambini li disegnino ai bordi di un corso d'acqua e che il lupo sia raffigurato un po' più in alto rispetto all'agnello. Nel caso ciò non risultasse dal disegno, si può chiedere al bambino stesso in che direzione scorre l'acqua del suo disegno, verificando così se ha colto e capito questo aspetto importante della storia (e del mondo). Un altro modo indiretto per verificare se i bambini hanno colto i referenti più importanti della storia è quello di chiedere loro di preparare una lista di tutto ciò che serve per fare una rappresentazione teatrale della storia.

Le successive domande aperte sulla favola della rana e il topo, hanno invece, chiaramente, l'obiettivo di mettere in primo piano gli impliciti e la capacità di fare inferenze sensate e pertinenti. Chiedo perciò agli studenti di esplicitare la catena logica del ragionamento che li porta a dare una risposta piuttosto che un'altra, fornendo le prove e gli indizi forniti dal testo stesso. Ciò ci consente anche di valutare la pertinenza maggiore o minore delle diverse inferenze possibili. Per esempio, il fatto che la storia si svolga sicuramente di giorno (dei tre animali coinvolti, almeno uno, il nibbio, è un animale solo diurno) non è particolarmente rilevante ai fini della storia, mentre lo è che un topo non sopravvive sott'acqua lo stesso tempo che può starci un anfibio come la rana, oppure che il nibbio sia un carnivoro che può evidentemente cibarsi sia di carcasse che di animali vivi. È, anzi, proprio quest'ultima l'inferenza più importante per capire il finale della storia, ed è una tipica inferenza-ponte (*bridging inference*, v. Clark, Bargarter, 2004: 28-29).

L'obiettivo finale di tutte queste domande aperte sulla favola è soprattutto quello di imparare a distinguere fra:

- a) ciò che il testo stesso dice in modo esplicito, oppure non dice esplicitamente ma comunque *implica* logicamente (inferenze legittimate e anche obbligatorie);
- b) tutto ciò che ciascuno di noi può più o meno fantasiosamente immaginare o supporre ma che il testo di per sé *non* dice né esplicitamente né implicitamente, e quindi *non legittima* (ad es., qualsiasi spiegazione sul perché il topo voglia attraversare il fiume non sarebbe legittimata dal testo: è, nell'economia della storia in esame, un'informazione non rilevante e indisponibile ai lettori). Un altro obiettivo, strettamente correlato a questo, è, naturalmente, quello di mettere in luce tutte le conoscenze scientifiche del mondo che ci consentono di trarre inferenze pertinenti per la comprensione della storia.

5. PER CONCLUDERE: INTERPRETARE, IPER-INTERPRETARE, SOTTO-INTERPRETARE

Tirando le fila di quanto discusso e osservato fin qui, per comprendere un testo è importante imparare a leggerlo in quanto *testo*, giacché anche per poter dire se è coerente e che cosa globalmente vuol dire bisogna considerarlo nella sua unitarietà e non per frammenti isolati. Come si è già osservato all'inizio, la libertà di interpretazione non è mai illimitata e ogni testo coerente pone dei vincoli alle licenze interpretative dell'ascoltatore o del lettore. Uno dei vincoli più importanti è dato dal tipo di mondo a cui fa riferimento il testo stesso (ad esempio, mondo reale vs mondo fantastico). Capire che mondo è presupposto e implicitato nel testo mette direttamente in gioco anche o soprattutto le nostre conoscenze scientifiche del mondo, che sono una parte fondamentale delle conoscenze spesso dette enciclopediche. Sono tuttavia proprio queste conoscenze basiche

o di default sul mondo (per esempio i normali rapporti di causa-effetto) che, essendo date del tutto per scontate, restano più spesso sottintese, cioè non dette ma comunque presupposte.

La comprensione di un testo mette sempre necessariamente in gioco l'interpretazione personale e uno degli obiettivi delle attività descritte era anche, come si è detto, quello di imparare a distinguere fra informazioni implicite e pertinenti, di contro a contributi interpretativi personali che in vario modo vanno *oltre* il testo stesso. In parte confermando il sospetto di Eco, già visto in nota 13, molti studenti sembrerebbero esser stati più spesso abituati a praticare l'interpretazione creativa personale che non quella più "filologica" o rispettosa dei contenuti effettivi del testo. Ho avuto talvolta l'impressione che un certo numero di studenti, una volta spinti a una lettura intensiva del testo, tenda a sovrainterpretare, non tenendo abbastanza conto o sottovalutando i vincoli posti dal testo. Ad esempio, alla domanda sul perché la rana si sia tuffata sott'acqua facendo così annegare il topo, una studentessa ha fornito, proprio quest'anno, una risposta a suo modo acuta e caritatevole a discolpa della rana ("*Potrebbe aver visto arrivare il nibbio e d'istinto si è immersa*"), che è tuttavia in aperto contrasto con il testo stesso che, proprio su questo punto, fornisce un solo indizio, tanto breve quanto inequivocabile, attraverso l'anafora valutativa "la perfida", come giustamente ha subito osservato in risposta un'altra studentessa. Non è possibile dilungarci ora su questo specifico aspetto del testo, ma esso pone anche un altro tipo di problema o vincolo più generale, e cioè che l'unico "testimone" attendibile per una storia dichiaratamente inventata è di norma l'autore stesso. Come ho commentato io stessa alla prima studentessa, se la storia della rana fosse accaduta davvero, la sua giustificazione compassionevole della rana non potrebbe essere scartata *a priori* in un eventuale processo alla rana, come invece è necessario fare in sede di analisi testuale della favola, nella versione da noi usata.

O ancora, per fare solo un ultimo esempio, relativo stavolta alla domanda sul momento della giornata in cui si svolge la storia, un'altra studentessa, pur concordando che la presenza del nibbio implica che l'azione avvenga di giorno, ha tuttavia osservato che in teoria la morte del topo avrebbe anche potuto risalire alla notte precedente, non sapendo noi lettori per quanto tempo la rana si è tenuta il topo legato alla zampa. Anche qui si tratta di un'osservazione teoricamente corretta, ma del tutto inutile e costosa ai fini della favola, giacché non c'è ragione per pensare che la rana si trascini dietro per ore il corpicino senza vita del povero topo e non cerchi di slegarlo prima (il testo lascia anzi supporre che tutto avvenga in tempi piuttosto ravvicinati) e – come si è osservato sopra – non si tratta di una storia vera di cui un giudice deve ricostruire la trama tenendo conto di tutte le possibilità e i cavilli teorici.

Per concludere, è per tutte queste ragioni che, ai fini della verifica della lettura e comprensione del testo, sembrerebbe importante prevedere, più che batterie di domande a scelta chiusa, una serie di domande aperte che abituino e spingano gli studenti a discutere sui testi, indentificando i referenti cruciali (non solo i tipici "personaggi", o protagonisti) e riconoscendo e distinguendo inferenze:

- a) necessarie, pertinenti e direttamente legittimate dal testo in modo più o meno esplicito;
- b) non necessarie anche se teoricamente possibili;
- c) arbitrarie, che portano spesso a iper-interpretazione, o anche a veri e propri travisamenti di vario tipo.

È quindi particolarmente importante e formativo inserire sempre non solo domande a cui si possa rispondere «Questo il testo *non* lo dice, ma è logicamente ricavabile per questa e questa ragione, ed è (o non è) fondamentale per la comprensione dell'insieme», ma anche domande a cui si *debba* rispondere: «Questo il testo *non* lo dice né lo implica in alcun

modo», acquisendo la consapevolezza che agendo e interpretando altrimenti si creerebbe in realtà un *altro* testo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (2011) (in collaborazione con R. Pugliese e E. Strudsholm), *Numeri per parlare. Da 'quattro chiacchiere' a grazie mille*, Laterza, Roma-Bari.
- Beccaria G. L. (a cura di) (1994), *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino.
- Benedettini C. (2012a), *Il libro di lettura che non c'è: una proposta che va controcorrente*, in <https://www.yumpu.com/it/document/view/16002725/claudia-benedettini-il-libro-di-lettura-che-non-ce-una-proposta-che->.
- Benedettini C. (2012b), "Il libro di testo nella scuola elementare di ieri e di oggi," in Marrone G. (a cura di), *Maestre e maestri d'Italia in 150 anni di storia della scuola*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 197-229.
- Bertuccelli Papi M. (2009), "Implicitness", in Verschueren J., Östman J. O. (eds.), *Key Notions for Pragmatics*, Benjamins, Amsterdam, pp. 139-162.
- Brennan S. E., Clark H. H. (1996), "Conceptual pacts and lexical choice in conversation", in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 6, pp. 1482-1493.
- Calaresu E. (2018), "Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto", in Calaresu E., S. Dal Negro S. (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Studi AIItLA, Officinaventuno, Milano, pp. 39-64:
<http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA6/calaresu.pdf>.
- Calaresu E. (2019), "Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti", in Nuzzo E., Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, AIItLA, Officinaventuno, Milano pp. 29-45:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA9/003_Calaresu.pdf.
- Calaresu E. (2020), "Insegnare la linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare?", in Sansò (a cura di), pp. 31-48.
- Calaresu E. (2022a), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pacini, Pisa.
- Calaresu E. (2022b), "Metaknowledge polar-questions as dialogic triggers for Topic-Comment constructions", in Voghera M. (ed.), *From speaking to grammar*, Peter Lang, Bern, pp. 227-268.
- Carston R. (2016), "The heterogeneity of procedural meaning", in *Lingua*, 175/176, pp. 154-166.
- Clark H. H., Bangerter A. (2004), "Changing Ideas about Reference", in Noveck I. A., Sperber D. (eds.), *Experimental Pragmatics*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 25-49.
- Conte M.-E. (1999a), "Coerenza testuale", in Conte (1999b), pp. 29-45.
- Conte M.-E. (1999b), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Conte M.-E. (2010a), "Anafore nella dinamica testuale", in Conte (2010c), pp. 251-268.
- Conte M.-E. (2010b), "Discontinuità nei testi", in Conte (2010c), pp. 269-277.
- Conte M.-E. (2010c), *Vettori del testo. Pragmatica e semantica fra storia e innovazione*, in Venier F., Proietti D. (a cura di), Carocci, Roma.

- Di Sano S. (2008), “Lo sviluppo del riferimento”, in Barbieri M. S, Di Sano S. (a cura di), *Lo sviluppo della competenza pragmatica. Problemi e metodi*, Liguori, Napoli, pp. 17-82.
- Domaneschi F., Penco C. (2016), *Come non detto. Usi e abusi dei sottintesi*, Laterza, Roma-Bari.
- Eco U. (2004 [1990]), *Interpretazione e sovrainterpretazione*, Bompiani, Milano.
- Fedro (2021), *Favole*, a cura di E. Mandruzzato, testo latino a fronte, Rizzoli, Milano.
- INVALSI (2013), *Quadro di riferimento della prova di italiano. La prova di italiano nell'obbligo di istruzione*:
https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano_obbligo_istruzione.pdf.
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*:
https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/qdr_italiano.pdf.
- Oakhill J., Cain K., Elbro C. (2021 [2015]), *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Ed. it. a cura di Cataldo M. G., Carocci, Roma.
- Palermo M. (2017a), “Le competenze di italiano: il ruolo della scuola e dell'università”, in *Le parole e le cose*, 28/02: <https://www.leparoleelecose.it/?p=26455>.
- Palermo M. (2017b), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Sansò A. (a cura di), *Insegnare Linguistica: Basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Atti del 53° Congresso della Società di Linguistica Italiana (SLI), Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019, Officinaventuno, Milano:
<https://www.societadilinguisticaitaliana.net/pubblicazioni/atti-dei-congressi-sli/atti-del-liiii-congresso-sli-como-2019/>.
- Sbisà M. (1999), “È implicito. Allora è importante”, in *Italiano & oltre*, 14, 1, pp. 16-25:
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/08/ITALIANO-OLTRE-1999-n.-1.pdf>.
- Sbisà M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
- Tomasello M. (2003), *Constructing a language*, Harvard University Press, Harvard.
- Voghera M. (2020), “Quando i numeri non contano”, in D'Achille P., Marazzini C. (a cura di), *I numeri dell'italiano e l'italiano dei numeri*, Firenze, 16/17/18 marzo 2018, Edizioni della Crusca, Firenze, pp. 107-119.
- Voghera M., Buoniconto A., Sammarco C. (2020), *Modelli di insegnamento della linguistica generale: riflessioni e proposte*, in Sansò (a cura di), pp. 51-66:
https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2021/01/004_Voghera_Buoniconto_Sammarco_Atti_SLI_LIII_Insubria.pdf.
- Wilson D. (2016), “Reassessing the conceptual-procedural distinction”, in *Lingua* 175/176, pp. 5-19.
- Zan R., Di Martino P. (2017), *Insegnare e Apprendere Matematica con le Indicazioni Nazionali*, Giunti (ebook), Firenze.

RISORSE ON LINE

- Toth Z. (2020), *Di che cosa parliamo? Alla ricerca di un referente nel testo*, in webinar formativi di INVALSIopen, trasmesso in streaming il 10/12/2020:
<https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/italiano/webinar-formativi-italiano/>.
- Webinar formativi in *Percorsi e Strumenti INVALSI / Italiano*:
<https://www.invalsiopen.it/percorsi-strumenti-invalsi/italiano/webinar-formativi-italiano/>.