

DIDIT

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

#3

2023
ISSN 2674-1210



Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

phGR

Didattica dell'italiano
Studi applicati di lingua e letteratura

dicembre 2023

n.3

***DIDIT. Didattica dell'italiano.
Studi applicati di lingua e letteratura***

Un progetto di

Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione
Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica
Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI-DFA/ASP)
Piazza San Francesco 19
6600 Locarno

e

Cattedra speciale per la didattica integrata del plurilinguismo con focus sull'italiano
Alta scuola pedagogica dei Grigioni (PHGR)
Scalärastrasse 17
7000 Coira

Direzione

Luca Cignetti (SUPSI-DFA/ASP)
Silvia Demartini (SUPSI-DFA/ASP)
Simone Fornara (SUPSI-DFA/ASP)
Vincenzo Todisco (PHGR)

Redazione

Luca Cignetti (SUPSI-DFA/ASP)
Stefania Cramerì (PHGR)
Silvia Demartini (SUPSI-DFA/ASP)
Simone Fornara (SUPSI-DFA/ASP)
Alberto Giudici (PHGR)
Sara Giulivi (SUPSI-DFA/ASP)
Elisa Désirée Manetti (SUPSI-DFA/ASP)
Livia Radici Tavernese (SUPSI-DFA/ASP)
Vincenzo Todisco (PHGR)
Maria Chiara Moskopf-Janner (PHGR)
Valeria Manna (PHGR)
Luigi Menghini (PHGR)

Coordinamento redazionale e segreteria

Elisa Désirée Manetti (SUPSI-DFA/ASP)
Alberto Giudici (PHGR)

Progetto grafico e impaginazione

Jessica Gallarate (SUPSI-DFA/ASP)

Progetto grafico sito web

Adamo Citraro (SUPSI-DFA/ASP)

Fotografia in copertina:

Foto ritratto di Italo Calvino, Oslo, 1961

realizzato da Johan Brun

© Johan Brun / Dagbladet

Licenza CC BY-SA 4.0 Deed <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.it>

*DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di
lingua e letteratura* è una rivista *open access*
distribuita con [Licenza Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.it)
[Attribuzione – Non commerciale – Non opere](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.it)
[derivate 4.0 Internazionale](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.it)

Copyright: © The Author(s) 2023

Tutti gli articoli sono sottoposti a un procedimento
di revisione con il sistema del “doppio cieco”.

La rivista è consultabile
in formato digitale al seguente indirizzo:
www.rivistadidit.ch

Pubblicazione annuale

Anno III, vol. 3

ISSN 2674-1202 (print)

ISSN 2674-1210 (online)

Comitato scientifico

Giuseppe Antonelli (Università di Pavia)
Linda Bisello (Università della Svizzera italiana)
Raffaella Castagnola Rossini (DECS e Università di Zurigo)
Roberta Cella (Università di Pisa)
Elisa Corino (Università di Torino)
Dario Corno (Università del Piemonte Orientale)
Michele Cortelazzo (Università di Padova)
Tatiana Crivelli Speciale (Università di Zurigo)
Silvia Dal Negro (Università di Bolzano)
Paolo Divizia (Masaryk University)
Federico Faloppa (University of Reading)
Angela Ferrari (Università di Basilea)
Stefania Ferrari (Università del Piemonte Orientale)
Giuliana Fiorentino (Università del Molise)
Christian Genetelli (Università di Friburgo)
Nicola Grandi (Università di Bologna)
Riccardo Gualdo (Università degli Studi della Tuscia di Viterbo)
Giacomo Jori (Università della Svizzera italiana)
Letizia Lala (Università di Losanna)
Cristina Lavinio (Università di Cagliari)
Maria G. Lo Duca (Università di Padova)
Silvana Loiero (GISCEL e Università di Bologna)
Stefano Losa (SUPSI-DFA/ASP)
Federico Luisetti (Università di San Gallo)
Giuseppe Manno (Scuola universitaria professionale della Svizzera nordoccidentale)
Fabio Merlini (Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale)
Johanna Miecznikowski Fuenfschilling (Università della Svizzera italiana)
Bruno Moretti (Università di Berna e Osservatorio linguistico della Svizzera italiana)
Stefano Ondelli (Università degli studi di Trieste)
Massimo Palermo (Università per Stranieri di Siena)
Gabriele Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia)
Giuseppe Patota (Università di Siena-Arezzo)
Matteo Pedroni (Università di Losanna)
Carlo Enrico Roggia (Università di Ginevra)
Alberto Sobrero (Università del Salento)
Antonio Sorella (Università di Chieti-Pescara)
Patrizia Sposetti (Università di Roma, La Sapienza)
Lorenzo Tomasin (Università di Losanna)
Matteo Viale (Università di Bologna)
Paul Videsott (Università di Bolzano)

Indice

<u>Editoriale</u>	VII
di Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara e Vincenzo Todisco	
Studi e ricerche	
<u>La “grande” lettura: alcune attuali caratteristiche dell’abilità di lettura rilevanti per la didattica</u>	11
di Dario Corno e Silvia Demartini	
<u>Lettura in L1 e in L2: una prospettiva multicomponentiale</u>	41
di Yedi Yu	
<u>Lo <i>charme</i> della versatilità.</u>	65
<u>La valenza didattica dei sentieri della lettura nei testi di Italo Calvino</u>	
di Margherita Mesirca	
Esperienze didattiche	
<u>La fraseologia nell’apprendimento dell’italiano LS in contesti di tedescofoni</u>	95
di Salvatore Varriale	
<u>I Livelli Alfa fra Centri di Accoglienza Straordinaria e CPIA: una nuova <i>mission</i>?</u>	117
di Katia Raspollini	
<u>Educazione letteraria per l’educazione linguistica. Una lettura orientata del <i>Marcovaldo</i> di Calvino</u>	135
di Alessandro Turano	
<u>Recensioni e segnalazioni</u>	149

Editoriale

Il terzo numero della rivista *DidIt. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura* si propone di prestare particolare attenzione a un grande tema quanto mai attuale, quello dello sviluppo delle competenze di lettura in contesto scolastico, dedicando una pista di riflessione privilegiata alla lettura delle opere di Italo Calvino. Si è colta, infatti, l'occasione del centenario della nascita di Calvino (1923-2023) per dare spazio a lavori riguardanti questo autore: un autore che tanto ha dato, nel corso del Novecento, alla letteratura e alla lingua italiane, ma anche alla riflessione sulla scrittura, in particolare con le famose *Lezioni Americane*, e a questioni d'ampio respiro per la società.

«Leggere», scriveva proprio Calvino nel suo celebre *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, «è sempre questo: c'è una cosa che è lì, una cosa fatta di scrittura, un oggetto solido, materiale, che non si può cambiare, e attraverso questa cosa ci si confronta con qualcos'altro che non è presente». Si tratta, insomma, di un'operazione cognitiva ed esistenziale di vastissima portata, che continua, in modi e forme diverse, a essere al centro della formazione di cittadine e cittadini del futuro, fra nuove sfide e nuovi labirinti. Ecco perché chi fa ricerca e chi opera in contesti di apprendimento è necessario che continui a riflettere sul tema, con strumenti al passo coi tempi.

Queste piste principali, però, non hanno escluso la possibilità di accogliere articoli dedicati a temi diversi, altrettanto significativi per il taglio e per la costante apertura della rivista, che pone al centro dei suoi interessi anche l'italiano come L2 e come LS.

La prima sezione, *Studi e ricerche*, di taglio più teorico, propone tre contributi. Si comincia con il testo di Dario Corno e Silvia Demartini, che offre una riflessione diacronica e sincronica sull'evoluzione dell'abilità di lettura in relazione ai diversi stimoli e mezzi tecnologici, per passare poi all'articolo di Yedi Yu, che allarga la prospettiva attraverso l'osservazione di apprendenti sinofoni

di italiano L2, confrontando le sotto-abilità sviluppate con quelle che si acquisiscono nella L1; infine, trova spazio il contributo di Margherita Mesirca, dedicato all'affascinante versatilità dei testi calviniani come potente risorsa e occasione didattica.

La seconda sezione, *Esperienze didattiche*, include tre articoli dedicati a prospettive operative e a concrete attività sperimentate con destinatari diversi e in contesti differenti. Il primo, di Salvatore Varriale, è dedicato alla scoperta della fraseologia nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano LS in contesto tedescofono; il secondo, di Katia Raspollini, affronta la delicata e urgente questione della presenza di corsisti analfabeti all'interno dei Centri di Istruzione degli Adulti (CPIA) italiani, riflettendo sui percorsi formativi dedicati a loro; il terzo, di Alessandro Turano, presenta un'attività su *Marcovaldo* di Calvino pensata per i primi anni di scuola superiore, che prende le mosse dall'interazione fruttuosa fra lettura del testo letterario e lavoro sulla lingua.

La terza sezione, *Recensioni e segnalazioni*, infine, accende un riflettore su opere volutamente eterogenee (dalla monografia al manuale, dal romanzo agli albi illustrati), che, in modi diversi, arricchiscono le prospettive e gli strumenti della didattica dell'italiano rispetto alle sfide odierne.

Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Vincenzo Todisco

STUDI E RICERCHE

 DIDIT

La “grande” lettura: alcune attuali caratteristiche dell’abilità di lettura rilevanti per la didattica¹

Hyper reading: some current features of reading skill relevant in education

Dario Corno* e Silvia Demartini*

*già Professore di Grammatica Italiana presso l’Università del Piemonte Orientale

• SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento/Alta scuola pedagogica

✉ silvia.demartini@supsi.ch

Riassunto / La lettura, oggi, è una lettura *grande* (una *iperlettura*), nel senso che porta i lettori, anche i più giovani, a muoversi rapidamente con lo sguardo e con la mente fra parti di informazione di cui dovrebbero riuscire a ricostruirsi il quadro complessivo, per riuscire a comprendere efficacemente. Ciò è la conseguenza di un contatto sempre più precoce e assiduo con nuovi strumenti e dispositivi tecnologici tramite cui si legge, che, grazie soprattutto alle risorse e alle modalità d’uso di Internet, inducono il formarsi di un nuovo tipo di lettori e lettrici, con tratti cognitivi in parte nuovi. È tutto perduto oppure è possibile osservare il fenomeno con occhi nuovi, cogliendone i rischi ma anche il potenziale? Tra storia e attualità, l’articolo si propone di indagare queste dimensioni, con uno sguardo attento a chi oggi si trova a operare nel mondo della scuola. La strada è certamente lunga e inesplorata, quindi sono quanto mai urgenti studi ed esperienze didattiche sull’argomento.

Parole chiave: lettura; storia della lettura; dispositivi tecnologici; educazione; scuola.

- 1 L’articolo ripropone, ridotto e aggiornato, il seguente testo, di difficile reperibilità: Corno, D. (2001). *La Grande Lettura. Alcuni aspetti della ricerca sull’abilità di lettura*. In R. Bramante et al. (a cura di), *Letture e iperlettura: per un laboratorio nel curriculum verticale*. Milano: Mursia (pp. 5-23).

© 2023 Dario Corno e Silvia Demartini. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell’italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l’[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L’articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

Abstract / Reading, today, is a *big* reading (*hyper-reading*). It means that it leads readers, even the youngest, to move quickly with their eyes and minds between pieces of information from which they should be able to reconstruct the overall picture, to get an effective comprehension. This is the consequence of an early and assiduous use of tools and technological devices for reading, which, thanks above all to the resources and ways of using the Internet, generate a new king of reader, with partly new cognitive features. Is all lost or is it possible to observe the phenomenon from a new perspective, grasping its risks but also its potential? Between history and current events, the article sets out to investigate these dimensions, with specific attention to teachers who work in the school today. The path is certainly long and unexplored, so theoretical studies and didactic experiences on the topic are urgently needed.

Keywords: reading; history of reading; technological devices; education; school.

1. Leggere

Nel mondo digitale la lettura è diventata *hyper*, 'grande': un'*iperlettura*. E questa non è una notizia recente: il fatto che il computer abbia da decenni rivoluzionato la natura della comunicazione scritta e la sua stessa percezione è sotto gli occhi di tutti, anche se ora lo è con ancor più evidenza, data la molteplicità di dispositivi elettronici che usiamo abitualmente per leggere e per effettuare moltissime altre operazioni. Sappiamo ormai benissimo che un numero sempre crescente di scriventi (e di lettori) usa il computer e altri strumenti per produrre, manipolare, accumulare, interpretare informazione, per non citare i più recenti portati dell'intelligenza artificiale e delle sue elaborazioni. Ma che cos'è successo alla lettura nel senso tradizionale? In che modo l'uso dei dispositivi tecnologici può avere prodotto delle novità nell'acquisire e nel praticare l'abilità del leggere? Questo saggio si propone di individuare alcune piste di riflessione, da approfondire e sperimentare in contesti educativi.

Alle precedenti domande sono state date negli ultimi decenni molte risposte. Alcune esprimono una certa riluttanza da parte di chi opera nelle scuole ad accettare che i computer, la rete, la multimedialità abbiano un peso inevitabile nel ridefinire l'alfabetizzazione educativa (il saper leggere e scrivere). Chi si riconosce in questa posizione sottolinea la perdita del contatto con il libro da parte delle nuove generazioni e la mette in relazione con la disaffezione rispetto alle

pratiche più tradizionali di lettura per piacere: si legge sempre meno e si legge sempre peggio, dicono da anni i dati, almeno nel senso più classico che la parola *lettura* ha nelle culture occidentali (ma questa affermazione andrebbe esaminata in modo più fine). Altri si sono spinti più in là, come ad esempio Simone (2000), sostenendo che siamo di fronte a un'imponente mutazione delle nostre abitudini intellettuali: sotto i colpi della disgregazione dell'idea di *testo* (nel senso definito dalla linguistica testuale, su cui ad esempio Ferrari, 2014, 2019), le nuove generazioni si farebbero, forse loro malgrado, promotrici di una nuova cultura sostanzialmente non proposizionale, bensì affidata a modalità più sensoriali ed emotive di gestione dell'informazione (connesse anche alla nuova normalità di una lettura a balzi, non sequenziale, cfr. Wolf, 2018). Più semplicemente, entro questa prospettiva, si dice che "non si legge più come una volta", che il consumo dell'informazione attualmente porta – per la stessa natura di Internet e dei dispositivi tramite cui si naviga in rete – a forme nuove di interpretazione e di confezionamento dei testi, più sfilacciate e meno controllate dalla logica della linearità che ha retto le nostre abitudini almeno fino a tutto il Novecento.

Ma ci sono anche altre risposte. C'è chi sostiene che i nuovi scenari di consumo dell'informazione e la nuova lettura consentono lo sviluppo di inedite capacità cognitive e sono perciò da vedersi come una rilevante conquista degli spazi di pensiero; lo aveva previsto, ad esempio, oltre vent'anni fa, Sosnoski (1999, p. 167), secondo cui la «reader-directed, screen-based, computer-assisted reading» è un'attività «constructive», nel senso che permette al lettore un ampio margine di manovra e di manipolazione per i suoi scopi interpretativi. Simili profezie si sono in larga parte realizzate dando vita a dei pro e dei contro esplicabili richiamando due noti atteggiamenti prospettati decenni fa Italo Calvino nelle notissime *Lezioni americane*: la rapidità e la leggerezza; la prima sottolinea la velocità con cui si attuano le operazioni di interpretazione nella mente del lettore perché, posto di fronte a un'imponente quantità di informazione, egli deve scegliere il percorso decisionale più immediato e definire così il significato nel gioco di rinvii continui tra unità linguistiche e ricostruzioni inferenziali; la seconda caratterizza il progressivo svuotamento di senso profondo che la velocità impone perché, per essere più rapidi, occorre "alleggerire" il significato di quanto si ha di fronte. Se si considera la complessità del processo di lettura e comprensione di un testo

(che va dalla decodifica dei segni al recupero di aspetti enciclopedici all’elaborazione di ipotesi e inferenze)², le due operazioni insieme hanno grande rilevanza: leggere e ricostruire il senso di ciò che si legge è, infatti, sempre più, *collegare* molte informazioni simultanee (o quasi) tra di loro, e far scaturire da queste informazioni in presenza il senso stesso delle unità che si affrontano.

In breve, leggere è sempre più *connettere*, col risultato che si rafforza la capacità operativa di lavoro della cosiddetta memoria a breve termine e si svuota invece il carico interpretativo della memoria più profonda, che richiede tempo. Un secondo risultato comporta che, alla fine, non è per forza vero che si legge “peggio” né che, in generale, si legge “meno”. Semplicemente, si legge diversamente e si legge altro. Richiamando ancora Sosnoski (1999, p. 163), le azioni che caratterizzano la lettura mediata dagli strumenti tecnologici potrebbero essere così ricapitolate:

1. filtering: a higher degree of selectivity in reading [and therefore]
2. skimming: less text actually read
3. pecking: a less linear sequencing of passages read
4. imposing: less contextualization derived from the text and more from readerly intention
5. filming: [...] significant meaning is derived more from graphical elements as from verbal elements of the text
6. trespassing: loosening of textual boundaries
7. de-authorizing: lessening sense of authorship and authorly intention
8. fragmenting: breaking texts into notes rather than regarding them as essays, articles, or books

A prescindere da dove ci si situi rispetto alle tesi contrapposte del “va sempre peggio” (apocalittici) o dello “sta andando meglio” (integrati, riecheggiando le categorie di Umberto Eco), chi opera nel mondo dell’educazione linguistica dovrebbe assumere un atteggiamento realista: capire come la “grande” lettura

2 Sul processo di lettura e comprensione, e per i relativi aspetti didattici, si rimanda ad esempio a Bertocchi (1983), Levorato (2000), Lumbelli (2009), Cardarelli e Bertolini (2020), Oakhill, Cain e Elbro (2021).

(che approfondiremo nei prossimi paragrafi) possa cambiare in modo profondo il profilo cognitivo dei giovani, e fare i conti con la realtà. Quanto segue vorrebbe dare un contributo a questa prospettiva di lavoro; per farlo, l'articolo propone alcune considerazioni più approfondite sull'idea di *grande lettura* (*hyper reading*), e le riferisce alla tradizione dell'insegnare a leggere, cercando di prospettare nuovi scenari rispetto al piacere di leggere e alla soddisfazione del capire quanto si ha di fronte, al fine di realizzare una «lettura funzionale» (Cignetti et al., 2022, p. 122).

2. La lettura oggi: chi legge cosa

È proprio vero che si legge sempre meno? Studentesse e studenti sono sempre più insensibili nei confronti del libro? Si deve necessariamente rispondere di sì a queste domande? E con "libro" e "lettura" che cosa si intende oggi concretamente (quali oggetti, quali processi)?

Gli ultimi dati Istat³ dicono che nel 2022, in Italia, la percentuale di persone di 6 anni e più che ha letto nell'ultimo anno almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali è pari al 39,3% (nel 2021 era il 40,8%). Nel 2000, la quota di lettori era del 39,1%, ed è poi cresciuta fino al picco massimo del 2010 (46,8%); successivamente è ridiscesa in modo progressivo fino al 2016 e si è mantenuta stabile fino al 2019, per poi risalire leggermente negli anni di pandemia. Oggi si sono accentuate le differenze correlate al titolo di studio (più è alto, più si legge) e ve ne sono di legate al genere: la percentuale delle lettrici è del 44%, quella dei lettori del 34,3%, ed è significativo sottolineare che la maggior presenza di lettrici e lettori si osserva tra i giovani fino a 24 anni; in assoluto, il pubblico più affezionato alla lettura è quello delle ragazze di 11-14 anni (più di 6 su 10 hanno letto almeno un libro in un anno). I lettori cosiddetti forti (che hanno letto almeno 12 libri nell'ultimo anno e rappresentano il 16,3% di chi legge) sono più presenti nelle fasce d'età superiori ai 60 anni, e maggiormente nelle donne. Inoltre, l'indagine dell'AIE (Associazione Italiana Editori)

3 Si considerano i dati più recenti (2022), reperibili alla pagina *Lettura di libri e fruizione delle biblioteche* del sito dell'Istat (<https://www.istat.it/it/archivio/284591>).

del 2021⁴ conferma che, negli anni di pandemia, sono aumentate la lettura di *e-book* e la fruizione di audiolibri (dato prevedibile, poi da verificare sul lungo periodo e non in condizioni di emergenza).

Compariamo a questi dati la situazione svizzera⁵: come nel 2014, anche nel 2019 l'83% della popolazione totale ha letto come minimo un libro, le donne in percentuale maggiore (88%) degli uomini (79%); nel dettaglio, circa il 78% della popolazione ha letto almeno un libro per piacere, ossia oltre il doppio delle persone che hanno letto libri, su supporti cartacei e digitali, per lavoro o formazione (38%).

Oltre a simili dati, non dimentichiamo (anche per l'impatto che hanno in contesto scolastico) i riscontri forniti da prove standardizzate nazionali (INVALSI) e internazionali (come le rilevazioni OCSE PISA, che fanno il punto sui livelli di competenze in lettura, matematica e scienze di oltre mezzo milione di quindicenni di 79 diversi Paesi); le ultime indagini OCSE PISA (2018), nella prova di lettura, hanno mostrato che il punteggio medio ottenuto da studentesse e studenti italiani è di 476, leggermente più basso rispetto a quello della media OCSE (487), ma simile a quello dei coetanei svizzeri. Al di là dei punteggi, però, è fondamentale che non si trascuri l'importanza di un'alfabetizzazione profonda e funzionale, dall'entrata nella lettoscrittura e poi sul lungo termine, che permetta all'individuo, una volta uscito dalla scuola, di conservare capacità di gestione del testo, scongiurando quell'analfabetismo di ritorno più volte segnalato da Tullio De Mauro (2014).

Proprio in considerazione di questa complessità, i dati vanno sempre inquadrati alla luce degli avvenimenti e delle evoluzioni (dei mezzi e dei comportamenti) più recenti. Gli ultimi decenni, e ancor più gli ultimi anni, sono un lasso di tempo in cui l'abilità di lettura è profondamente e inevitabilmente mutata: tali cambiamenti dovrebbero indurre chi si occupa di lettura a pensare al leggere in forme e con strategie un po' diverse rispetto al passato (anche recente).

4 https://www.illibraio.it/wp-content/uploads/2021/10/Leggere-in-pandemia-1_Cepell_AIE.pdf.

5 Per il dettaglio delle statistiche si rimanda a <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/cultura-media-societa-informazione-sport/cultura/attivita-culturali/leggere-libri.html>.

I segnali arrivano da più parti, ad esempio dalle recentissime indagini PIRLS⁶, concentrate su bambine e bambini di nove anni che frequentano la scuola: in Italia, alunne e alunni che utilizzano un dispositivo digitale per oltre 30 minuti al giorno hanno ottenuto risultati peggiori su lettura e comprensione di un testo rispetto a coloro che non ne fanno uso, mentre negli altri Paesi la tendenza va nella direzione opposta.

Detto ciò, a livello didattico, oggi l'abilità di lettura sembra disegnarsi rispetto a due scopi precisi, ben evidenti nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012): quello, più tradizionale, di formare il *gusto* per la lettura e, con ancor più urgenza (date anche le attese delle prove standardizzate nazionali e internazionali), quello di formare la *capacità di capire*; più raramente si punta esplicitamente alla lettura come a un'abilità linguistica decisiva nella formazione del *saper scegliere*. Eppure, se pensiamo a come sono mutati nel tempo gli scenari del consumo di informazione in questo ultimo decennio, varrebbe la pena di sottolineare che sono cambiati almeno due aspetti di fondo:

1. oggi si legge di più nel senso che ci si trova mediamente a contatto con più informazioni scritte: che cosa fanno una bambina o un bambino non ancora lettori quando accompagnano un adulto all'ipermercato? O quando frequentano un aeroporto o una stazione ferroviaria? O quando maneggiano albi illustrati, e strumenti come fogli e matite? Imitano la lettura, realizzano scritte spontanee, maturano idee e ipotesi funzionali sul valore della lingua scritta, manifestando la cosiddetta *alfabetizzazione emergente*, informale, che insorge nel bambino (se esposto a stimoli) prima dell'azione didattica esplicita e mirata (Clay, 1979; Ferreiro, 2003; Teruggi, 2019; Cignetti et al., 2022, pp. 101-103; Teruggi e Farina, 2022), ed è tanto più ricca quanto i giovanissimi sono circondati da comportamenti alfabetizzati e da prodotti della cultura alfabetica (potentissima portatrice di aspetti rivoluzionari nella storia dell'umanità, cfr. Olson e Torrance, 2005);
2. oggi a tutte le età si leggono testi molto differenziati (e su supporti diversi), che non necessariamente sono il libro o la pagina del manuale di lettura:

6 <https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2022/files/PIRLS-2021-International-Results-in-Reading.pdf>

che cosa fa un adolescente quando si impegna con un massimo di concentrazione e di coinvolgimento di fronte all'ultimo videogioco? Non sta forse "leggendo" le immagini? O che cosa fa un giovane impegnato a scrivere messaggi in *chat* di varia natura?

In breve, può forse valere la pena di ribadire che oggi la lettura si presenta come un'abilità che ha ampliato di molto le sue zone di competenza, ridisegnando le sue caratteristiche intrinseche. Se è vero quanto stiamo asserendo, allora si potrebbe sostenere che educare a leggere stia diventando un compito dell'educazione linguistica più ampio e complesso, ma anche più intrigante e stimolante. Difatti, ammesso che la *grande lettura* parte integrante dei percorsi di apprendimento, quali potrebbero essere i nuovi traguardi, i nuovi approcci e le nuove strategie per puntare a raggiungerli?

L'idea di un'abilità di lettura "allargata" si fonda, come si osservava, sull'ampliarsi delle occasioni di consumo dell'informazione scritta o comunque altamente simbolizzata, e di conseguenza sul moltiplicarsi degli stimoli. Questo aspetto della lettura forma un nuovo tipo di lettore, che è diventato molto più flessibile e rapido nelle scelte, ma, sovente, molto meno capace di approfondire le ragioni che lo portano a elaborarle. In pratica, il bambino e lo studente di oggi sembrano molto competenti nel consumo, ma poco disponibili alla lettura lenta e profonda (lo confermano le prospettive di indagine di Wolf, 2012, 2018), rispetto alla quale occorre un allenamento mirato, che certamente ha sempre meno occasioni di compiersi spontaneamente. Sa leggere a pezzi, in modo casuale, effettuando rapide comprensioni per punti, ma accontentandosi di uno scarso apprendimento, perché ciò che importa sono il consumo immediato dell'informazione (da usarsi qui e ora, e basta) e il soddisfacimento delle proprie aspettative immediate, secondo quel meccanismo di ricerca del rapido compiacimento tipico dei *social*. Il risultato è che la lettura diventa un'abilità di tipo parziale, non testuale, e sostanzialmente locale.

Questo primo modo di disegnare il problema attraverso un'analisi degli atteggiamenti di lettura sembra mostrare almeno tre centralità che dovrebbero segnalarsi come decisive nella formazione dell'abilità di lettura:

- a. la centralità dell'apprendista lettore, come protagonista reale, concreto del processo di lettura (sin dall'entrata nella lettoscrittura, come sostenuto a partire da Ferreiro e Teberosky, 1985)
- b. la centralità dei testi e della testualità come oggetto specifico di formazione nell'insegnare a leggere;
- c. la centralità delle strategie e del contesto come strumenti essenziali per favorire l'effettivo processo di interazione comunicativa da cui dipende il successo del processo di lettura.

Le centralità indicate danno l'impressione che per formare la *grande lettura* serva puntare una volta di più sulla *piccola lettura* (la lettura che lavora su un testo, sulla sua comprensione in profondità, sulla formazione di conoscenze nuove e così via⁷), ma avendo l'accortezza di ampliarla coinvolgendo un contesto globale di formazione linguistica. La lettura, l'acquisizione di parole nuove del vocabolario e così via andrebbero promosse entro un contesto complessivo che attivi tutte le altre abilità linguistiche (parlare, ascoltare, scrivere): questo è il punto. Oggi dovremmo insegnare a scrivere (anche) per insegnare a leggere, e viceversa, in verticale lungo tutta la scolarità.

In più, il contesto dovrebbe fornire e far acquisire nuove conoscenze su una considerevole gamma di fenomeni che possono essere inclusi nell'attività di lettura. In sintesi, il testo può diventare una "città informativa" in cui confluiscono parecchie vie, una specie di capoluogo delle informazioni. Due esempi. Poniamo di leggere *L'isola del tesoro* con alcuni studenti di 8-10 anni; perché non sfruttarlo per fare insieme storia (altre storie di pirati e tesori e di altri tempi), geografia (navi, baie, anfratti, isole, approdi ecc.), scienze (niente di più interessante della fauna e della flora di un'isola dei Caraibi) e piccole attività manuali (costruirsi una spada in legno per giocare ai pirati, dramatizzando quanto viene letto)? Ma poniamo di essere con studenti più grandi (ad esempio di 14-15 anni) e di leggere *La sera del dì di festa* di Leopardi; c'è davvero una quantità impressionante di fenomeni testuali e storici che possono emergere nella lettu-

7 Anche in prospettiva interdisciplinare, come mostrato ad esempio in Demartini e Sbaragli (2019).

ra di questo testo (ad esempio, un confronto tra il modo in cui è stata letta da generazioni diverse e critici diversi), e ci sono anche spunti che vanno al di là della riflessione sul testo, come quello di servirsene per discutere sui sabati sera di ragazze e ragazzi di oggi.

In fondo, come osserva Roger Schank (in particolare Schank, 1982), l'ingrediente finale della lettura – spesso il più difficile da attivare – è l'interesse. Se lo studente presterà interesse a ciò che legge, leggerà felicemente e con motivazione: l'importante è che abbia la conoscenza di sfondo richiesta, linguistica e testuale. Ma è sempre stato così? Come la cultura occidentale ha insegnato la lettura?

3. Alfabetizzazione tradizionale: come abbiamo imparato a leggere

Non troppo paradossalmente si può dire che la lettura nasce ben prima della scrittura⁸ rispondendo a un atteggiamento diffuso nelle culture antiche: quello di chi osserva il mondo naturale come un testo che presenta dei segni da decifrare (ancora nel Cinquecento, ad esempio, Tommaso Campanella dirà che il mondo è un libro scritto da Dio e che all'uomo spetta solo il compito di interpretarlo). In effetti, c'è una notevole quantità di esempi che indica come nel pensiero antico il mondo naturale si presentasse come ricco di significati da cogliere e comprendere: il volo degli uccelli o le costellazioni possono forse essere intesi come i primi contrassegni grafici che si prestano alla lettura.

La nascita della scrittura (Bertolo et al., 2004; Wolf, 2012; Magrini, 2022) nelle civiltà antiche contribuisce dunque a consolidare un atteggiamento del tutto presente nelle culture antiche. Anzi, ai suoi esordi, la scrittura – che si presenta come uno strumento a forte caratterizzazione religiosa e sacrale, oltre che legato a concrete questioni contabili e commerciali – è un mezzo di registrazione utile a fissare gli eventi: insomma, avvia la prima forma di memoria storica. Ciò che conta è l'idea – per certi aspetti mitica e dunque magica – che l'attività intellettuale dell'uomo consiste nel saper usare delle tracce fisiche per appropriarsi di un significato, e per tramandarlo.

8 Si vedano i classici studi di Goody (1977) e Walter Ong (1982), sui quali torneremo.

Ma perché insistere su questo aspetto? Il fatto è che esso viene normalmente riprodotto nel bambino apprendista lettore. All'inizio, il bambino subisce letteralmente – come ricorda l'ormai classico lavoro di Bruno Bettelheim (1982) – l'incantesimo delle parole. In particolare, riproduce l'atteggiamento mitico delle culture primitive, quello secondo cui la parola ha una sua forza magica e proprio per questo ha la straordinaria capacità di mutare il mondo e, soprattutto, di rendere familiare e noto ciò che all'inizio appare oscuro e minaccioso. Da ciò ribadiamo una prima indicazione per insegnare a leggere: leggere non è, né dovrebbe essere, una semplice tecnica di decodifica, ripetitiva e svincolata da significati e dalla globalità del messaggio; leggere è, al contrario, mettersi in comunicazione, e cioè farsi guidare dalla volontà di costruire un significato e di saperlo cogliere per farlo interagire con le proprie conoscenze (cfr. ad esempio Ferreiro, 2003; Pinto, 2003). In questo modo, si disegna un primo risultato – confermato dalla ricerca cognitiva sull'apprendimento della lettura⁹ – su che cosa non insegnare per insegnare a leggere: il problema è quello di non imballare la lettura in esercizi monotoni e ripetitivi, lontani dall'esperienza del vissuto dei bambini e degli studenti in genere.

Ma torniamo alla storia della lettura. La prima utile distinzione da considerare è la distinzione tra *lettura silenziosa* (endofasica) e *lettura ad alta voce* (esofasica). Oggi è noto come tenda a predominare il primo tipo di lettura, mentre nell'antichità esisteva solo il secondo tipo (lettura ad alta voce) come modalità riconosciuta¹⁰. Il fatto è che la lettura costituiva un momento di aggregazione sociale: si leggeva per stare assieme in particolari momenti istituzionalizzati

9 Si veda ancora il libro di Schank (1982), che è ricco di spunti interessanti – e sostanzialmente ancora attuali alla luce della ricerca più recente – per disegnare un modello di come si apprende a “costruire significato” attraverso la lettura.

10 Come ci informano Cavallo e Charter (1995), nel loro saggio sulla lettura nel mondo romano, per i fanciulli romani «l'apprendimento della lettura, separato da quello della scrittura, avveniva in un secondo momento, sicché vi erano certi individui – rimasti fermi ai primi gradi della scolarità – capaci di scrivere, ma non di leggere» (p. 47). E aggiungono ancora: «La maniera più abituale di leggere era comunque, a qualsiasi livello e con qualsiasi funzione, quella a voce alta», come riferiscono Quintiliano e altre testimonianze (ivi).

(ad esempio il poeta scriveva per recitare i propri testi al pubblico o per farli leggere da uno schiavo istruito per questo compito). Ma c'è di più: sappiamo ormai con certezza che anche la lettura solitaria era una lettura ad alta voce; una testimonianza in questo senso ci è resa da sant'Agostino, quando, nel visitare sant'Ambrogio, allora vescovo di Milano, ci segnala il suo stupore nel vederlo leggere sempre in silenzio e mai altrimenti: «I suoi occhi correvano sulle pagine e la mente ne penetrava il concetto, mentre la voce e la lingua riposavano» (*Confessiones*, VI, 3.3).

Occorrerà attendere il VI secolo perché la lettura silenziosa inizi a diffondersi, sia pure all'interno dei soli monasteri¹¹; lo scopo era quello di far regnare il silenzio e di rispettare il riposo degli altri. Così, una regola di San Benedetto raccomanda: «Se qualcuno volesse eventualmente leggere per sé, legga in modo da non disturbare nessuno» (*Regula*, XLVIII). La lettura costituiva per altro un aspetto essenziale della vita monastica: tre ore di lettura al mattino, in inverno, due in estate e subito dopo il pasto. La lettura nel Medioevo acquista così le caratteristiche di un'attività spirituale, in cui il coinvolgimento tra lettore e testo è totale, convinto e partecipato¹². In questo caso, il libro è la Bibbia e su di esso si concentrerà gran parte delle letture, dal VI al XII secolo. Il risultato è che si crea in questo modo la prima figura istituzionalizzata di lettore: il maestro universitario che ha il compito di fare lezione (*lectio* deriva da *legere*, che vuoi dire «raccolgere») intorno a un determinato brano della Bibbia (o *sententia*) e di interpretarlo o di movimentarne una interpretazione, secondo raffinatissime tecniche argomentative.

11 A questi contesti va ricondotto l'importante stratagemma della separazione delle parole nei testi manoscritti: pare che questo sistema all'avanguardia faccia la sua comparsa verso l'VIII secolo (in un monastero di monaci scozzesi) e si diffonda come un utile espediente didattico per favorire l'apprendimento del leggere. In questo stesso periodo si ha lo svilupparsi del sistema interpuntivo, anch'esso nato "per l'occhio" e non per l'orecchio, ossia per favorire la comprensione dell'architettura testuale e dei suoi legami da parte del lettore silenzioso (cfr. Mortara Garavelli, 2008; Fornara, 2010).

12 In realtà, a quanto sappiamo (Petrucchi, 1984, p. 604), «la situazione è ben più complessa di quanto sembri a prima vista». Ci sono almeno tre tipi di lettura: 1) la lettura silenziosa (*in silentio*); 2) la lettura a bassa voce (detta «mormorio» o «ruminazione»), che serviva per la memorizzazione e la meditazione; 3) la lettura pronunciata ad alta voce, che era molto vicina alla pratica della recitazione liturgica e al canto.

E la lettura di svago o, come si diceva un tempo, d'ozio? Essa si presenterà solo verso il XII secolo, quando le singole società, diventate più vivaci per l'aumento degli scambi commerciali e per il relativo diffondersi di un'economia ricca, creano nuovi spazi nell'agenda quotidiana del vivere dando così origine al problema della gestione del tempo libero. A creare questo tipo di lettura sarà la narrativa dell'immaginario, alla quale contribuiscono in maniera decisiva i romanzi d'amore e di cavalleria, che nel giro di pochi secoli diventeranno un genere richiestissimo dalle persone colte. Con questo tipo di proposte si presenta così per la prima volta sulla scena culturale una sensibilità tutta particolare per la lettura: quella che vede nel libro uno strumento idoneo al coinvolgimento passionale ed emotivo di tipo privato, secondo uno schema che da allora in poi percorrerà i secoli fino a oggi. Questa dimensione via via più privata del leggere si accompagna anche alla vera e propria rivoluzione innescata dalla nascita della stampa (Eisenstein, 1986), che ha suscitato un'importante serie di trasformazioni nella materialità del testo e nella sua diffusione fra i lettori.

Pur concludendo qui questi rapidissimi cenni sulla storia più antica della lettura¹³, è un fatto che le vicende dell'apprendere a leggere si intrecciano con le diverse funzionalità pratiche riconosciute a quest'abilità. Nel suo insieme, il leggere sembra disporsi attorno a tre coppie di concetti principali che paiono ritmarne l'evoluzione (fino all'odierna lettura al tempo della *computer literacy* diffusa):

- a. privato/pubblico;
- b. voce/non voce;
- c. ripetitivo/originale.

Combinando queste coppie si può definire una semplice tipologia della lettura, seguendo soprattutto gli studi di orientamento cognitivo, che più volte hanno tentato una classificazione delle ragioni principali che portano a leggere. Si legge per essere informati; per dire la propria intorno a un testo collaborando

13 Per una visione completa di quanto sia affascinante questa storia si può vedere Cavallo e Charter (1995).

con qualcuno; per arrivare a una comprensione critica del testo e dunque per valutarlo; o più semplicemente, infine, per ragioni di svago o di divertimento. Questi quattro tipi¹⁴ semplici sono indicati nella **Tabella 1**:

Tipi	Scopi (S) e forme (F)
<i>Transazionale</i>	S: leggere per apprendere informazione F: lettura privata silenziosa
<i>Interazionale</i>	S: leggere per esprimere il proprio punto di vista su quanto si sta leggendo F: lettura pubblica ad alta voce
<i>Critica</i>	S: leggere per valutare quel che si legge F: lettura privata, silenziosa, ripetuta
<i>D'intrattenimento</i>	S: leggere per svago F: lettura privata, silenziosa, originale

Tabella 1. Tipi, scopi e forme generali della lettura.

A questi tipi di lettura corrispondono diverse strategie, illustrate nei vari studi sul tema (sin da Tanner e Green, 1988) e prese come riferimenti nelle prove standardizzate (ad esempio INVALSI, 2018):

1. lettura esplorativa o orientativa (*skimming*), che consiste nello scorrere rapidamente e a balzi un testo per scoprire di quale argomento e sotto-argomento

14 In realtà, si potrebbe notare l'assenza nella tabella delle finalità pratiche dell'insegnare a leggere nella scuola, su cui ricordiamo ad esempio Manzotti (1992, pp. 15-16), che ricorda la proposta di Francesco Sabatini (1990) di distinguere gli atti di lettura a seconda dello scopo strumentale che porta a leggere il testo: (a) una lettura esplorativa, per scoprire «di che cosa si tratta»; (b) una lettura di ricerca, per estrarre le informazioni di cui si ha bisogno; (c) una lettura informativa o estensiva, per seguire il filo del discorso del testo; e (d) una lettura approfondita, per analizzare e valutare il testo. Doglio (2000, pp. 110-111) ha allargato le proposte «strumentali» in direzione delle ragioni «interne» per cui si legge distinguendo le seguenti finalità: (a) una lettura per conoscere; (b) una lettura per fare esperienze; (c) una lettura come contatto con sé stessi; (d) una lettura come piacere del testo; (e) una lettura per affinare l'astrazione lineare; ed (e) una lettura come rapporto col tempo.

menti tratta, e per capire se è centrata o meno rispetto al proprio scopo di lettura. È una lettura utile in vari contesti, poiché serve ad esempio a capire a grandi linee di che cosa parla un opuscolo o un articolo, per valutare se procedere con una lettura più accurata;

2. lettura selettiva (*scanning*), che consiste nel cercare informazioni e dati specifici in un testo (come le parole in un dizionario, un argomento in un testo scolastico, ma anche i prezzi in un volantino ecc.);
3. lettura estensiva o globale (*extensive*), con carattere sequenziale (diversamente dalle precedenti), che spontaneamente si impiega nella lettura per piacere, ad esempio quando si leggono testi narrativi non troppo impegnativi; si può ricavare un certo tipo di apprendimento, in quanto è una lettura che porta comunque alla sedimentazione di memorie e informazioni (Day & Bamford, 2002);
4. lettura intensiva o analitica (*intensive or narrow*), che viene impiegata per capire a fondo e per interpretare le richieste di un testo, ma anche per studiare e per apprendere; prevede perciò che il lettore si soffermi maggiormente sul testo e ne rilegga certe parti. È una lettura in cui chi legge attua regressioni, ipotesi e anticipazioni per cogliere meglio il senso, considera altri elementi come immagini, simboli ecc. (se presenti), integra le informazioni che derivano dai dati testuali facendo opportune inferenze di vario tipo (e le combina tra loro e a dati extra-testuali), e riflette a fondo sui significati dei vocaboli.

Si può notare che le diverse modalità di lettura sono descritte in relazione ai tipi e ai generi di testo, e agli scopi dei lettori, quindi non ce n'è, in assoluto, una giusta e una sbagliata. Uno degli errori più comuni alla base di una lettura inefficace è, infatti, proprio quello di applicare una certa modalità tipo di lettura a un testo che ne richiederebbe un'altra (o più d'una).

Se le classificazioni riportate possono essere preziose perché ci permettono di riflettere su alcuni elementi chiave delle attività didattiche specificamente dedicate alla lettura, esse collocano in secondo piano una componente essenziale

dell'abilità del leggere, cioè il testo¹⁵. Ciò che forse non sempre è stato sottolineato è che il modo di codificare il testo ha finito per disegnare profondamente l'impianto mentale necessario per leggere. Sono stati gli studi della cosiddetta *teoria dell'alfabetizzazione* a riportare in primo piano questa interdipendenza; la lettura non è, infatti, un'abilità naturale indipendente da quello che si legge, perché il tipo di codificazione del materiale¹⁶ che leggiamo finisce per avere profonde ripercussioni sulla configurazione stessa del lettore.

Lettura, lettore, testo: ecco le tre coordinate che si stabilizzano grazie all'invenzione della stampa e alla diffusione della lettura anche ai ceti meno abbienti, a partire almeno dal Seicento¹⁷. Più volte è stato dimostrato che questo intreccio è vitale per capire come insegnare a leggere: Walter Ong, ad esempio, recuperando uno dei più interessanti studi sul processo dell'alfabetizzazione nella nostra cultura, quello di Jack Goody (1977), segnala come la stampa abbia stabilizzato (normalizzato) un'idea di testo di tipo lineare che ha ampliato le possibilità di pensiero degli alfabetizzati.

4. Testo, testo virtuale, ipertesto

Il modo di presentare un testo, di separare le parole, di dotarlo di una struttura interna con componenti dedicate (titolo, indice, note ecc.), di articolarlo in paragrafi, di cospargerlo di segni specifici che guidano la lettura (punteggiatura) sono tutti elementi che rientrano in una più generale competenza che fissa il testo come oggetto delle sue prestazioni. Realizzare tutti questi elementi insieme significa arrivare a un prodotto finito fisso, oggettuale.

Consideriamo ad esempio il caso della pagina. Ogni pagina in un testo scritto ha una propria fisicità spaziale: nella cultura occidentale, leggere una pagina si-

15 Per qualche riflessione sul concetto di testo come unità semiotica cfr. Corno (1996), oltre agli studi di linguistica testuale (come Conte, 1999, 2010; Ferrari, 2014, 2019).

16 Ricordiamo che il leggere con la mente (non solo con gli occhi) è il risultato cognitivo più rilevante dell'invenzione della stampa, come ha dimostrato David Olson (1994); ciò si spiega con la difficoltà di una cultura profondamente orale come quella antica di separare le modalità dello scrivere da quelle del parlare.

17 È importante questa osservazione perché è proprio all'inizio di questo secolo che si annuncia la più grandiosa riforma scolastica dei secoli passati, e cioè quella *ratio studiorum* (1599) della Compagnia di Gesù, che provvederà a informare di sé i programmi scolastici fino a metà Ottocento.

gnifica procedere dall'angolo sinistro superiore fino all'angolo destro inferiore, elaborando le informazioni una riga dopo l'altra, secondo una prodigiosa attività combinatoria che porta le lettere a combinarsi in parole, le parole in frasi, le frasi in capoversi¹⁸, i capoversi in paragrafi, i paragrafi in pagine, le pagine in sezioni e le sezioni in capitoli. Questa abitudine codificatrice ha avuto non solo conseguenze nella costruzione della competenza del lettore (per leggere occorre conoscere le convenzioni di lettura), ma ha allargato le possibilità cognitive e mentali (il calcolo interpretativo) delle persone.

Un caso di allargamento cognitivo – per non citare che questo – è ricordato da Ong¹⁹ a proposito dell'indice. Prendendo spunto dalle ricerche di Goody (1977), Ong dimostra come a partire dalla stampa l'adozione della convenzione dell'indice abbia comportato un nuovo meccanismo di localizzazione delle informazioni attraverso un indirizzamento alla pagina sconosciuto alla cultura precedente. La modalità ha permesso di rappresentare il pensiero in un formato lineare di collezioni di pagine, aprendo così la strada all'idea della catalogazione e del recupero dell'informazione in senso spaziale. Si è trattato di un modo nuovo, sconosciuto alla cultura orale, di trasformare il pensiero lineare in pensiero spaziale, secondo un formato che porta oggi alle rappresentazioni ipertestuali, in cui l'indice è in realtà il risultato della lettura da parte di chi usa l'ipertesto. In breve, il risultato dell'analisi di Ong è che il modo in cui adottiamo le convenzioni nell'elaborare le informazioni visivo-scritte ha ripercussioni sul nostro stesso modo di concettualizzare, e cioè di costruire, la realtà.

Ma, indipendentemente da queste considerazioni, è del tutto chiaro che l'attuale centralità degli strumenti tecnologici (computer, tablet, smartphone²⁰)

18 Dividere un testo in capoversi non è solo una questione stilistico-formale; è qualcosa di cognitivamente superiore ed è sicuramente più complesso della sola idea – ingenua – dell'andare a capo. Alla separazione in capoversi, meglio se con un rientro, è sottesa un'elaborazione del pensiero; lo confermano gli studi sin da Koen, Becker e Young (1969), che dimostrano come, anche quando i capoversi non sono segnalati, i lettori tendono spontaneamente a procedere attraverso i confini di essi, individuandoli, per capire il testo che hanno di fronte (a livello terminologico segnaliamo che in inglese *paragraph* significa 'capoverso', cfr. Corno, 2019); in breve, il capoverso ha una sua chiara realtà psicologica (e non solo culturale ed editoriale).

19 Si vedano Ong (1986, pp. 176-78) e Selfe (1989).

20 Per numerosi spunti si può vedere Viale (2018).

nelle pratiche educative impone qualche riflessione sull'ampliamento cognitivo ancora differente che tali strumenti rendono possibile. Il problema è saper distinguere tra il formato specifico del testo scritto a stampa e il formato specifico del testo virtuale (su cui Bettetini et al., 1999), da inquadrare nella più ampia cornice di senso del *leggere*, che non è solo, come erroneamente è stato ritenuto per secoli, trasformare il visivo in suono (quindi un'abilità tecnica), ma è entrare in una nuova visione e di una nuova rappresentazione del mondo (cfr. Ferreiro, 2003; Pinto, 2003). Oggi, al processo di astrazione innescato dall'acquisizione del codice alfabetico (per i sistemi di scrittura alfabetici) si aggiunge la simultaneità di una pluralità di strumenti e di modalità di fruizione della parola scritta, sin da molto presto.

Vari studi²¹ hanno dimostrato come la contrapposizione si giochi tra la fisicità del testo a stampa e la dinamicità del testo digitale, come è mostrato nella **Tabella 2** e nei tratti del testo in essa spiegati. Il risultato più vistoso di questa contrapposizione è che il lettore del testo virtuale è un *wreader*, uno 's-lettore' (potremmo tradurre), cioè una persona che rende attiva la lettura delle informazioni ricombinando la testualità di quanto gli viene offerto, come se partecipasse al processo stesso di scrittura inteso come costruzione del testo; *scrivere per leggere* e *leggere per scrivere* sono dunque le novità più vistose della nuova alfabetizzazione, secondo una pista che era però già stata genialmente intuita nell'antichità, e in particolare dalla retorica²².

21 Si vedano ad esempio Selfe (1989), Bolter (1991a e 1991b), Chun e Plass (1997), Hawisher e Selfe (1989), Nunberg (1996), Doglio (2000).

22 Quintiliano, in particolare, ha offerto chiari esempi di come collegare la scrittura alla lettura (Corno, 1999, cap. III, Corno 1998 e 2000).

Caratteri	Testo a stampa	Testo a video
Unità	Fisse e distribuite secondo una linea temporale (prima/poi)	Dinamiche e realizzate secondo un meccanismo apri/chiudi (a finestre e schede)
Formato	Collezione di pagine predeterminate	Collezione di videate determinate dal lettore
Codificazione	Linguistica o mista (scritto, immagini, altre modalità di codificazione)	Multimediale (comprendente ad esempio, video, audio ecc.)
Aspetto	Scritto tendenzialmente in bianco e nero, ma anche a colori almeno in qualche parte	Generalmente a colori
Consultazione	Lineare	Non lineare
Localizzazione delle informazioni	Più lenta	Più rapida
Attività di chi legge	Coordinamento visivo-mentale	Coordinamento oculo-manuale (attraverso cursore, finestre, menù a tendina ecc.)
Operazioni cognitive prevalenti	Linearizzazione del pensiero (tendenza alla generalizzazione)	"Zoomatizzazione" ²³ del pensiero (tendenza alla particolarizzazione)

Tabella 2. Caratteri del testo, e diverse realizzazioni in testo a stampa e testo a video.

²³ Si ricorre a questo neoconio in assenza di altri termini a disposizione per sottolineare quel procedimento per aperture successive che restringono sempre più il campo visivo-concettuale in cerca di informazioni ed elementi, raggiunti per successivi "click".

5. Dove sta andando il lettore? Costruzione del testo e *iperlettura*

Quali potrebbero essere i nuovi scenari del leggere “ampliato” nel mondo attuale? E soprattutto come sta impattando tutto questo a livello di configurazione cognitiva di studentesse e studenti, oggi esposti sin dalla nascita a certe modalità fisiche di lettura? Per provare a rispondere a questi quesiti, chiunque si occupi di didattica della lettura non può non confrontarsi con le prospettive neuroscientifiche reperibili in lavori come Dehaene (2009) e Wolf (2012, 2018), che illustrano non solo la straordinaria predisposizione e la neuroplasticità del cervello che legge, ma anche la sua storia e i suoi cambiamenti odierni; in particolare, come scrive Wolf (2018, p. 79):

[...] più leggiamo sui mezzi digitali, più i nostri circuiti cerebrali rifletteranno le caratteristiche di quei particolari mezzi. [...] Il circuito del cervello che legge è la somma di molti processi che in gran parte sono continuamente modellati dalle richieste (o dalla mancanza di richieste) da parte dell’ambiente circostante.

Insomma: in una quotidianità in cui, com’è noto, l’intelligenza artificiale sta entrando sempre più massicciamente nelle abitudini e nei contesti quotidiani (anche di apprendimento), occorre re-interrogarsi sulle abilità linguistiche, mettendole alla prova delle nuove sfide e rafforzandole nei loro tratti più propriamente umani: la capacità di legare, di interpretare criticamente, di individuare più livelli di comprensione e così via.

In conclusione, per individuare i rischi principali del *leggere* oggi, occorre riprendere quando ci dice la tabella a proposito delle operazioni cognitive prevalenti, e cioè l’ipotesi che la cultura multimediale rafforzi le operazioni di particolarizzazione e parcellizzazione, con la conseguenza che il lettore aumenti la sua percezione di centralità rispetto a quanto sta leggendo, ma rischi di perdere il controllo globale. Egli non è più il ricettore di informazioni da prelevare e sistemare, bensì il ricostruttore attivo di percorsi di realizzazione del testo; ed è proprio questo, potenzialmente, il punto più interessante ma anche più delicato della nuova lettura. È come se il lettore dovesse tessere la trama del testo (i fili della “storia” che sta leggendo) in modo ancor più sostanziale di quanto non fosse chiamato a fare in precedenza, senza, però, il più delle volte, avere gli strumenti adeguati per farlo.

Perché, poi, è tanto importante evocare proprio la dimensione delle *storie*, attivatrici di comprensione testuale sin dall'infanzia (cfr. Corno, 1994)? Un primo modo per rispondere a questa domanda è dire che la narrativa qualcosa di profondamente umano (Gottshall, 2014) e presenta una serie di attrattive: sono la struttura narrativa in sé o i personaggi o l'ambiente descritto che motivano il nostro interesse. Un altro modo per rispondere è invece dire che le storie ci interessano perché ci "fanno fare" qualcosa nello stesso modo in cui possiamo dire che l'*iperlettura* ci fa "fare qualcosa": capire una storia è saper fare ordine e individuare una struttura astratta di sequenze che si snodano attorno a una serie di personaggi attribuendo un valore a quanto si è capito.

In realtà, capire una storia è una delle caratteristiche più tipiche dell'intelligenza umana, che pian piano si impara a trasporre e ad adattare anche ad altri tipi testuali. Continuamente raccontiamo e ci facciamo raccontare storie nello sforzo di comprendere quanto ci sta attorno e spesso anche quanto ci sta dentro, in termini di desideri, credenze, aspirazioni. Spesso poi capire una storia è un buon modo per migliorare il nostro modo di comprendere come e perché gli altri si comportano in un certo modo. In breve, la nostra competenza narrativa ci serve perché gran parte della nostra giornata, come ha osservato Roger Schank (1990), la passiamo a capire il mondo guidati da aspettative: al nostro risveglio al mattino, è del tutto lecito aspettarci che ritroveremo i vestiti lì dove li abbiamo messi o la tavola pronta per la colazione, se l'abbiamo preparata la sera precedente.

In altre parole, una delle caratteristiche più salienti del nostro essere persone è il fatto che ci facciamo guidare da attese di significato ed è per merito loro che il nostro interagire con il mondo risulta enormemente semplificato. In effetti, se c'è una caratteristica che tutta la letteratura scientifica ha sottolineato come sia centrale, nell'apprendimento della lettura in generale, è proprio questo farsi guidare dalle attese. Già alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, Chun e Plass (1997) ribadivano una serie di tratti propri della competenza di lettura:

1. l'abilità percettiva (nel riconoscere i simboli e le loro caratteristiche);
2. la conoscenza del vocabolario;

3. la conoscenza dei formati discorsivi dei testi (tipi, generi, strutture, e quanto ci dobbiamo attendere che essi contengano);
4. la conoscenza delle strategie necessarie a elaborare le informazioni durante la lettura (capacità di sintetizzare una linea tematica unitaria e di valutarla);
5. la conoscenza enciclopedica di sfondo necessaria per cogliere le informazioni di contesto;
6. la conoscenza metacognitiva (cioè la capacità di riferire quello che si sta leggendo al proprio bagaglio di conoscenze e anche di controllare quello che si sta leggendo prendendo decisioni sulle linee interpretative e di lettura).

Ecco: la gran parte di questi elementi ruota attorno a un'elaborazione che sfrutta le attese di significato come propulsione per il leggere; le attese regolano infatti il procedimento *conferma/smentita* attraverso il quale procediamo nella lettura. Quanto più il testo ha presa su di noi, tanto più avanziamo rapidamente per vedere se le nostre ipotesi sono confermate (che cosa vuol dire leggere con piacere se non aumentare il ritmo della lettura?). È così che procediamo e facciamo procedere quella macchina pigra che è il testo, diceva Umberto Eco, costruendoci rappresentazioni semantiche adeguate e scartando quelle che si rivelano improprie. Che ne è di queste abilità nelle pratiche di lettura su schermo (insomma, nell'*iperlettura*) è un territorio tutto da esplorare, ed è quanto mai urgente farlo, se si considera che gli schermi offrono opportunità senza precedenti per esempio per la diffusione delle informazioni e per andare incontro a diversi profili di lettore (anche quelli con difficoltà), ma incoraggiano anche una lettura rapida, a salti e superficiale, potremmo dire discontinua (citando Hillebrand, 2010). Dismettere la lettura profonda tipica dei testi stampati diminuisce, infatti, pensiero critico e sensibilità sociale, confermando il legame esistente tra lettura ed empatia, e allontana il lettore dalla materialità del testo e dalla possibilità di appropriarsene come di un tutt'uno anche fisico, tangibile e annotabile (lo ricorda Nardi, 2015, p. 10). L'auspicio è allora quello di allenare un cervello bi-alfabetizzato, che sappia trarre il meglio da lettura digitale e su carta.

Ciò che più conta è che i nuovi lettori "ipermediali" non smettano di essere "tessitori", nel senso (etimologico) di costruttori di testualità. Lettori che continuino a saper cogliere quello che, con un'immagine, potremmo chiamare il

“centro di gravità testuale” (quale che sia il tipo di testo che si sta leggendo), che non è solo il risultato di un’ipotetica somma di letture parziali man mano che il lettore procede, ma un tirare le fila del discorso preparandosi a quel che segue; un raccontarsi una “storia” dotata di coerenza e coesione. Ciò è alla base di un’efficace comprensione del testo, caratterizzata da alcuni micro processi cognitivi che devono permanere e continuare a essere efficienti al mutare delle condizioni di lettura.

Di questo quadro la scuola non può non farsi carico, cercando di stare al passo coi bisogni e con le difficoltà dei nuovi lettori, senza dimenticare il principio del «non uno di meno» (Ferreri, 2019), per cui è necessario disegnare un curriculum verticale di lettura che cerchi di offrire a tutti strumenti efficaci per dare «una risposta all’enigma del comprendere» (ibid., p. 35). Questo dovrebbe fondarsi sui capisaldi seguenti: *dialogicità* (leggere insieme, capire o non capire insieme, porre domande), *testualità* (affrontare diversi tipi e generi di testo, di formati diversi e su diversi supporti, riconoscendone analogie e differenze), *operatività* (proporsi come soggetti attivi rispetto alla situazione-problema del leggere per comprendere, esercitandosi a co-costruire strategie riutilizzabili, poiché, come ricordato da Chauveau, 2000, leggere è un’attività strategica, una condotta pianificata).

Ci sono molti modi per riflettere sulle considerazioni qui proposte quando si ragiona su come si può insegnare a leggere, dall’entrata nella lettoscrittura e poi lungo tutta la scolarità; ciò nella convinzione che si possa sempre insegnare/imparare a leggere meglio e che la competenza di lettura si affini nel tempo solo se allenata. Certamente occorre *in primis* tener conto delle effettive capacità interpretative di lettori inesperti, di lettori cioè la cui enciclopedia mentale è ancora molto incompleta; a questi è bene proporre quanto più possibile e assiduamente situazioni e contesti carichi di senso e di funzionalità, sin da molto piccoli (sulla scia di Teruggi 2019, e Teruggi e Farina, 2022²⁴), volti dapprima a stimolare una visione multidimensionale e pragmatica del *leggere* (che, come abbiamo detto, non è solo un’azione tecnica di decodifica) e, successivamen-

24 Per proposte concrete legate alla prima alfabetizzazione si rimanda anche a Bocchi et al. (2019).

te, a incrementare la responsabilità di lettori consapevoli (lettori che saranno elettori, ad esempio, e che sono quotidianamente confrontati con *fake news* e discorsi d'odio). In pratica, si tratta di non smettere mai di insegnare a leggere nel senso più ampio e profondo che l'operazione richiede, a seconda delle età e dei contesti, senza temere richieste inedite che superino le più comuni domande di comprensione del testo, a vantaggio di situazioni che permettano di co-costruire la nuova abilità di lettura necessaria nella realtà d'oggi: selezionare criticamente i risultati migliori di una ricerca in rete; estrarre l'idea centrale di un articolo di giornale, ma anche gli aspetti chiave di un argomento su cui si sono reperite informazioni in più siti; costruire un testo dopo averne letti molti su un tema (insomma, fare una sintesi ragionata); soffermarsi sui manuali delle varie discipline e interrogarli (Che cosa c'è di difficile nella lettura e dove? Come mi sembra dal punto di vista del lessico? Come riformulerei certe parti? Ecc.).

Solo un confronto quotidiano con una pluralità di tipi e generi testuali, di pratiche, di occasioni e di strumenti di lettura – cioè un'immersione nella *grande lettura* – può porsi come antidoto alle difficoltà di comprensione, e generare *grandi lettori*, che sappiano conservare un occhio intensivo e al contempo riescano a muoversi rapidamente in spazi testuali ampi e spesso scomposti, recuperandone i fili con piacere. Tutto ciò nella consapevolezza di essere immersi nel cambiamento, perché, in fondo, ogni storia ha una storia: anche la costruzione della *reading literacy* ('competenza di lettura') nel mondo che cambia.

Bibliografia

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

Bertolo, F. M., Cherubini, P., Inglese, G., & Miglio, L. (2004). *Breve storia della scrittura e del libro*. Carocci.

Bettelheim, B. (1982). *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*. Feltrinelli [ed. orig. 1981].

Bettetini, G., Gasparini, B., & Vittadini, N. (1999). *Gli spazi dell'ipertesto*. Bompiani.

- Bocchi, P. C., Zanoli, S., & Antonini, F. (2019). *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità*. Quaderni didattici del Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI. Disponibile in https://sites.supsi.ch/dms/dfa/docs/pubblicazioni/Quaderno_Prime-pratiche-lettura-scrittura.pdf
- Bolter, J. (1991a). *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Erlbaum.
- Bolter, J. (1991b). Topographic writing: hypertext and the electronic writing. In G. Landow & P. Delaney (a cura di), *Hypermedia and literary studies*, MIT Press, pp. 105-118.
- Cardarello, C., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci.
- Cavallo G., & Charter R. (1995) (a cura di). *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Laterza.
- Chauveau, G. (2000). *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*. Armando.
- Chun D. M., & Plass, J. N. (1997). Research on Text Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning & Technology*. I, 1, 60-81.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. il Mulino.
- Conte, M. E. (1999). *Condizioni di coerenza*. Edizioni dell'Orso.
- Conte, M. E. (2010). *Vettori del testo. Pragmatica e semantica tra storia e innovazione*. Carocci.
- Corno, D. (1994). Nuovi centri di gravità narrativa. Capire storie. *Thèuth*. IV, 1, marzo, 1-3.
- Corno, D. (1996). *Dalla comunicazione al testo: una prospettiva semiotica*. Centro Scientifico Editore.

- Corno, D. (1998). L'esprit ou le style? La qualité de l'écriture dans trois compositions en italien scolaire des années trente, soixante et quatre-vingt-dix, in AA.VV. (1998), *Le discours écrit : qualité(s), spécificités, et acquisitions*. Actes du VIIème Colloque de pragmatique de Genève (pp. 287-301). Droz. Trad. in francese di A. Ferrari.
- Corno, D. (1999). *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*. Rubettino.
- Corno, D. (2000). La gallina sul televisore. Competenze di scrittura tra multi-testualità e plurieducazione. *Scuola e città*.
- Corno, D. (2019). *Scrivere e comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*. Pearson.
- Clay, M. M. (1979). *Reading: the patterning of complex behaviour*. Heinemann.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*. 14(2). Disponibile in <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2002/day/day.html>
- Demartini, S., & Sbaragli, S. (2019). La porta di entrata per la comprensione di un problema: la lettura del testo. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*. 5, 9-43.
- Doglio, M. (2000). *Media e scuola. Insegnare nell'epoca della comunicazione*. Lupetti.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Raffaello Cortina.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*. Laterza.
- Eisenstein, E. (1986). *La rivoluzione inavvertita*. il Mulino.
- Ferrari, A. (2014). *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Carocci.
- Ferrari, A. (2019). *Che cos'è un testo*. Carocci.
- Ferrari, S. (2019) (a cura di). *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*. Disponibile in <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/09/Non-uno-di-meno-Strategie-didattiche-per-leggere-e-comprendere-2.pdf>

- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Raffaello Cortina.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti Barbèra.
- Fornara, S. (2010). *La punteggiatura*. Carocci.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge University Press.
- Gottshall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Boliati Boringhieri.
- Hawisher, G. E., & Selfe, C. (1989). *Critical Perspectives on Computers and Composition Instruction*. Teachers College Press.
- Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper. *First Monday*, 15(4). Disponibile in <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2762>
- INVALSI (2018). *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano*. Disponibile in https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf
- Koen, F., Becker, A. L., & Young, R. E. (1969). The psychological reality of the paragraph. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*. 8, 49-53.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. il Mulino.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Laterza.
- Magrini, A. (2022). *Il dono di Cadmo. L'incredibile storia delle lettere dell'alfabeto*. Ponte alle Grazie.
- Manzotti, E. (1992). Modi di lettura: note tipologiche e didattiche. In Id., *Lezioni sul testo. Modelli di analisi letteraria per la scuola*. La Scuola, pp. 13-33.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Le Monnier (Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale, a. LXXXVIII).

- Nunberg, G. (1996) (a cura di). *The Future of the Book*. University of California Press.
- Mortara Garavelli, B. (2008) (a cura di). *Storia della punteggiatura in Europa*. Laterza.
- Nardi, A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*. 1, 15, 7-29. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-15434>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Carocci.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge University Press.
- Olson, D. R., & Torrance, N. (1995) (a cura di). *Alfabetizzazione e oralità*. Raffaello Cortina.
- Ong, W. J. (1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. il Mulino [ed. orig. 1982].
- Petrucchi, A. (1984). Lire au Moyen Age. *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen Age et temps modernes*. Tome 96, 2, 603-616.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato. Psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Carocci.
- Sabatini, F. (1990). *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica, storia della lingua. Scuole secondarie superiori*. Loescher.
- Schank, R. C. (1982). *Reading and Understanding*. Erlbaum [trad. it. di D. Corno (1992). *Il lettore che capisce*. La Nuova Italia].
- Schank, R. C. (1990). *Tell Me a Story: A New Look at Real and Artificial Memory*. Charles Scribner's Sons, Macmillan Publishing Company.
- Selfe, C. (1989). Redefining Literacy: The Multilayered Grammars of Computers. In Hawisher & Selfe (1989), pp. 3-15.

- Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza.
- Sosnoski, J. J. (1999). Hyper-Readers and Their Reading-Engines. In G. E. Hawisher & C. L. Selge (a cura di), *Passions, Politics, and 21st Century Technologies*, (pp. 161-177). Utah State University Press.
- Tanner, R., & Green, C. (1988). *Tasks for teacher education. A reflective approach*. Addison Wesley Longman.
- Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Carocci.
- Teruggi, L. A. & Farina, E. (2022) (a cura di). *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*. Carocci.
- Viale, M. (2018) (a cura di). *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e insegnamento dell'italiano*. Bononia University Press.
- Wolf, M. (2012). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Vita e Pensiero.
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e Pensiero.

Lettura in L1 e in L2: una prospettiva multicomponentenziale

L1 and L2 reading: a multicomponent view

Yedi Yu

Università di Bologna

✉ yedi.yu2@unibo.it

Riassunto / La lettura in L1 e in L2 condividono i processi cognitivi universali, ma differiscono per i processi specifici determinati dalle proprietà delle singole lingue. Al fine di analizzare questi specifici processi linguistici, si adotta il *Component Skills Approach*, una prospettiva multicomponentenziale, che può essere applicata alla lettura in L2 per identificare le diverse abilità richieste dal sistema linguistico d'arrivo. Si crede che confrontare queste ultime con le sotto-abilità di lettura in L1 consenta di prevedere il grado di facilitazione o inibizione nell'elaborazione a livello inferiore nella lettura in L2.

Grazie all'osservazione di apprendenti sinofoni di italiano L2, questo studio fornirà un'analisi descrittiva delle sotto-abilità di lettura acquisite nella L1, a confronto con quelle da sviluppare nella L2. Il lavoro prosegue poi discutendo il rapporto fra la lettura in L1 e in L2 e, infine, riassume i risultati di indagini empiriche che si prefiggono di darne una definizione sulla base di teorie differenti.

Parole chiave: lettura in L1; lettura in L2; lingua cinese.

Abstract / L1 and L2 reading share universal cognitive processes but differ in specific processes due to language features. To analyze these language-specific processes, a multicomponent perspective, represented by the *Component Skills Approach*, is adopted. This method can be applied to L2 reading to predict the reading sub-skills required by the target language system. Comparing such skills with L1 reading sub-skills is expected to predict the level of facilitation or inhibition in the lower-level processing during L2 reading.

Focusing on Chinese-speaking learners of Italian L2, this study aims to provide a descriptive analysis of the previously acquired L1 reading sub-skills, compared to those that need to be developed in L2. Furthermore, it discusses the relationship between L1

© 2023 Yedi Yu. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuola.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

and L2 reading and summarizes the results of empirical studies that seek to define this relationship based on different theories.

Keywords: L1 reading; L2 reading; Chinese.

1. Introduzione

La lettura è un processo interattivo e costruttivo, poiché la comprensione avviene solo quando il lettore è in grado di sviluppare una rappresentazione mentale del testo, integrando continuamente ciò che legge con conoscenze pregresse; tale processo è scomponibile in vari sottoprocessi, che sono universalmente condivisi a prescindere dal sistema linguistico e richiedono ciascuno un'abilità specifica. La lettura prevede, infatti, un'orchestrazione di un insieme di sotto-abilità di natura diversa.

Tuttavia, la lettura in L2 rappresenta un caso particolare a causa della sua natura interlinguistica: infatti, implica una continua interazione fra L1 e L2 e può prevedere un adattamento delle abilità acquisite nella prima a proprietà linguistiche della seconda.

Dunque, per osservare come l'elaborazione di livello inferiore possa essere determinata dalle caratteristiche di una data lingua e come le abilità sviluppate nella lettura L1 possano favorire o inibire la lettura in L2, spesso si adotta un approccio multicomponentiale, noto come *Component skills* (Carr & Levy, 1990), che consente di separare ogni singolo processo di lettura e individuare così le corrispondenti sotto-abilità linguistiche (Yamashita, 2022).

Il presente contributo, che fa parte di una ricerca in corso sull'analisi della performance di lettura in italiano L2 di parlanti di madrelingua cinese, parte da un'analisi descrittiva delle diverse sotto-abilità di lettura, con un particolare accento sulle abilità specifiche richieste dalle caratteristiche della lingua cinese. Tale analisi si basa sull'idea che confrontando le abilità previste dal sistema linguistico d'arrivo e quelle già acquisite dal lettore nella L1 si potranno osservare eventuali facilitazioni o inibizioni nell'elaborazione di livello inferiore nella lettura in L2. Il lavoro prosegue poi discutendo il rapporto fra lettura in L1 e in L2, e, infine, sintetizza i risultati di differenti studi empirici che cercano di descrivere tale rapporto sulla base di teorie diverse.

2. Processi universali e specifici nella lettura

Come già anticipato, i processi cognitivi generali che si attivano quando leggiamo sono universalmente validi, a prescindere dalla lingua in cui il testo è scritto. Tali processi vanno dal livello inferiore (*lower-level processes*) al livello superiore (*higher-level processes*): i primi includono il riconoscimento delle parole, la decodifica semantica e il *parsing* sintattico, mentre i secondi riguardano l'integrazione delle informazioni linguistiche estratte dal codice scritto con altre risorse cognitive per la comprensione (Grabe & Yamashita, 2022).

I processi specifici risiedono invece nell'elaborazione di livello inferiore, in quanto il *processing* dei singoli elementi linguistici dipende dal modo in cui questi ultimi vengono codificati. Per esempio, la capacità di decodifica è un'abilità universalmente richiesta per la lettura, ma il modo in cui viene effettivamente eseguita varia a seconda dei diversi sistemi di scrittura. Come suggerisce Koda (2007, p. 12), è necessario distinguere i processi universali da quelli specifici, che vengono denominati rispettivamente *general mapping principle* e *mapping details*. Considerare i due aspetti in maniera distinta sarà utile per capire se e come la *literacy* della L1 possa facilitare o inibire la lettura in L2 (Grabe & Yamashita, 2022, pp. 180-181).

Le operazioni coinvolte nei processi di livello superiore sono universalmente comuni, essendo esse svincolate dalle proprietà linguistiche. A questo livello, ci si aspetta un'ampia gamma di processi cognitivi, come ad esempio la costruzione del modello situazionale, l'uso della memoria di lavoro, e le consapevolezze metacognitive e metalinguistiche. Tuttavia, il grado di automatizzazione al livello inferiore, rappresentato dalla rapidità e dall'accuratezza della decodifica e dell'accesso al significato, riveste un ruolo cruciale nell'elaborazione di ordine superiore, soprattutto nella lettura in L2. È per questo che, numerosi studi si concentrano sui processi di ordine inferiore per capire come questi ultimi interagiscano con una specifica lingua, ossia come si adattino ai diversi sistemi linguistici per essere funzionali. Attraverso un confronto dei sottoprocessi di lettura in lingue differenti si possono, infatti, individuare le specifiche abilità richieste dalle caratteristiche di una determinata lingua e prevedere eventuali vincoli allo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 dovuti alle interferenze della L1.

3. Variazioni nell'apprendimento della *reading literacy* in L1

Al fine di analizzare le variazioni nell'apprendimento della *reading literacy* in lingue diverse, ci rivolgiamo all'approccio *Component skills* (Carr & Levy, 1990). Assumendo una prospettiva multicomponentiale, questo approccio permette di descrivere le diverse sotto-abilità di lettura previste da sistemi linguistici diversi; infatti, basandosi sul modello di lettura *bottom-up*, tale approccio suggerisce che il lettore, prima di passare ai processi di livello superiore, deve essere in grado di elaborare l'*input* visivo, che è codificato in maniera diversa a seconda della lingua. Dunque, di seguito verranno principalmente illustrate le sotto-abilità di lettura in cinese e in italiano come L1.

3.1 Il *processing* ortografico

Già il modo in cui il lettore elabora il riconoscimento delle parole presenta variazioni, poiché i sistemi di scrittura e la codifica delle informazioni fonologiche e morfologiche differiscono da una lingua all'altra.

Se si guarda, ad esempio, il *processing* ortografico, la *Orthographic Depth Hypothesis* (Katz & Frost, 1992) colloca i diversi sistemi di scrittura lungo un continuum a seconda del grado di corrispondenza fra grafema e fonema: da una corrispondenza elevata (*shallow orthography*, ortografie superficiali), come ad esempio in italiano, a una corrispondenza minima (*deep orthography*, ortografie profonde), come ad esempio in inglese.

Rispetto al sistema di scrittura alfabetica, il cinese, a causa della sua natura morfosillabica, ha un'ortografia non solo opaca ma anche piuttosto profonda (Grabe & Yamashita, 2022, p. 174), in quanto non presenta in modo sistematico una corrispondenza tra grafemi e fonemi, ma piuttosto tra unità grafemiche e morfemi. Questo è dovuto alla peculiarità del suo sistema grafemico che mostra tre livelli distinti, quali tratto (*bǐhuà*, 笔画), componente (*bùjiàn*, 部件) e carattere (*zì*, 字) (Xu et al., 2014).

Nello specifico, il numero dei tratti, che determina la densità visiva, richiede ai bambini cinesi di usare diverse strategie per la decodifica (Pine et al., 2003), come la consapevolezza delle varie strutture composizionali dei caratteri cinesi, quali *top-down*, *left-right*, *enclosure* e altre strutture speciali (Shi et al., 2011). Oltre a ciò, i caratteri cinesi sono divisi in quattro tipologie in termini di

formazione, fra i quali spiccano i caratteri pittofonetici (*xíngshēngzì*, 形声字), che occupano circa l'80%-90% del totale (Zhang & Ke, 2018); per identificarli, è necessario conoscere le unità sub-morfemiche, che includono le componenti fonetiche e semantiche. Ciò significa che i lettori cinesi sono più attenti al *processing* visivo nella lettura rispetto ai lettori di lingue alfabetiche (Wang et al., 2003, p. 132).

I vari gradi di profondità ortografica hanno una conseguenza diretta sulla *reading literacy*, in particolare sul tempo di apprendimento: le lingue che hanno un'ortografia trasparente, ad esempio l'italiano, permettono agli studenti di imparare la corrispondenza grafema-fonema in alcuni mesi (Grabe & Yamashita, 2022, p. 174), mentre i bambini cinesi continuano a imparare nuovi caratteri anche dopo sei anni di istruzione (Chang & Perfetti, 2018, p. 67).

3.2 Il *processing* fonologico

Oltre alle differenze visive, fra lingue diverse varia poi il grado di difficoltà del recupero fonologico: nelle lingue che hanno una corrispondenza segni-suoni regolare e consistente, come l'italiano, il processo non sarà difficoltoso, mentre in cinese la componente fonetica dei caratteri non offre sempre informazioni affidabili (Wang & Yang, 2008, p. 134), rendendo dunque il recupero piuttosto impegnativo. Inoltre, la corrispondenza tra segni e suoni in cinese non risiede nel rapporto grafema-fonema ma in quello morfema-sillaba.

Di conseguenza, la consapevolezza fonologica¹ ha un ruolo cruciale nello sviluppo della *reading literacy* dei bambini cinesi (Lin & Zhang, 2021), nonostante l'importanza del riconoscimento visivo dei caratteri. Al contrario, nelle lingue con un'ortografia trasparente, la capacità dei giovani lettori di associare i suoni ai segni non è un fattore determinante nello sviluppo dell'abilità di lettura, intesa in termini di comprensione scritta (Seymour, 2016), mentre lo è la

1 Con il termine "consapevolezza fonologica" si fa generalmente riferimento alla capacità di individuare i suoni fonemici che compongono le parole. Per quanto riguarda la consapevolezza fonologica nella lettura in cinese, si tratta di quattro aspetti specifici: la consapevolezza sillabica, la capacità di riconoscere i suoni iniziali e finali di diversi caratteri, la consapevolezza dei fonemi, nonché la capacità di individuare i quattro toni del cinese.

velocità di lettura (*reading speed*) (Grabe & Yamashita, 2022, p. 174). Ciò è valido anche per l'apprendimento della *literacy* in italiano (Job et al., 2016, p. 154).

Nonostante il processing fonologico, che rende accessibili le conoscenze linguistiche immagazzinate per via orale prima dell'alfabetizzazione, sia fondamentale per la lettura in qualsiasi lingua (Nassaji, 2014, p. 10), il ricorso alla via fonologica non è sempre necessario per i lettori esperti. Secondo il modello a due vie (*Dual Route Model*) proposto da Coltheart (1978) e successivamente rielaborato come modello “standard” di lettura per la lingua italiana da Sartori (1984), vi è una “gara” fra via lessicale e via fonologica nell'elaborazione dell'*input* visivo: nel processo di decodifica delle parole, una forma ortografica familiare permette ai lettori di accedere direttamente al suo significato attraverso la via lessicale; nel caso contrario, i lettori devono invece ricorrere alla via fonologica, che comporta una conversione tra grafema e fonema prima della comprensione semantica. Tale modello è valido perlopiù per i soggetti adulti senza problemi di lettura: entrambe le vie sono disponibili per i lettori esperti e «lo switch da una via all'altra in fase di lettura depend[e] da alcuni parametri delle parole da leggere, quali frequenza d'uso, lunghezza, numero di vocali presenti etc.» (Di Tore et al., 2016, p. 143).

In base al modello a due vie, si è sviluppato il *Dual-Route Cascaded Model* (Coltheart et al., 2001). Con elaborazione “a cascata” ci si riferisce a una serie di attivazioni che passano continuamente tra vari livelli senza che il *processing* a un determinato livello sia compiuto; ciò significa che nella decodifica della parola *building*, ad esempio, non è necessario completare il processing visivo, per attivare il processing fonologico: bastano, infatti, le informazioni fonologiche di quattro lettere (*buil*) (Jin, 2017, p. 12).

Tale modello, sviluppato per la lingua inglese, è applicabile anche alla lingua italiana (Mulatti & Job, 2003; Mulatti et al., 2007); al contrario, il cinese viene elaborato seguendo il *Threshold style* (Liu et al., 2007): il *processing* dei caratteri richiede un'accumulazione di informazioni e, dunque, l'elaborazione fonologica può essere attivata solo dopo che il *processing* visivo viene compiuto.

3.3 Il *processing* morfologico

L'ultima componente coinvolta nel riconoscimento delle parole è la scomposi-

zione morfologica. La capacità dei lettori di individuare la struttura interna delle parole rappresenta un aspetto importante della consapevolezza morfologica, che è correlata alla capacità di decodifica e alle conoscenze di vocabolario, contribuendo così allo sviluppo dell'abilità di lettura (Deacon et al., 2018).

Le variazioni nella consapevolezza morfologica dipendono dalle differenze tipologiche fra le lingue. Nel nostro caso, l'italiano, per la sua natura fusiva, tende a confondere i confini dei morfemi all'interno dell'unità lessicale (Martari, 2017, p. 56); ciò significa che, nella lettura in questa lingua è importante sapere individuare soprattutto i morfemi legati, i quali sono divisi a loro volta in lessicali e grammaticali, che sono suddivisi ulteriormente in flessivi e derivazionali. Per i bambini della scuola primaria «l'attenzione alla struttura interna delle parole si rivela quindi strumento potente di conoscenza del funzionamento della lingua» (Del Vecchio, 2011, p. 186).

Diversamente da quanto avviene in italiano, i morfemi in cinese si trovano «con confini definiti all'interno dell'unità lessicale» (Martari, 2017, p. 56). Per ciò, la consapevolezza morfologica in cinese consiste nel saper riconoscere ogni morfema rappresentato dai caratteri e, nello specifico, in tre fenomeni specifici: caratteri omofoni, caratteri omografi e parole composte (Cheng et al., 2016). I primi sono caratteri che condividono la stessa pronuncia, in quanto il numero di sillabe è limitato in cinese; per esempio, la sillaba /yè/ corrisponde a caratteri diversi, come 页 ('pagina'), 夜 ('notte'), 叶 ('foglia') etc. I secondi sono quelli con significati diversi a seconda della parola che li contiene, come ad esempio il carattere 乐, che significa 'felice' nella parola 快乐 (*kuàilè*, 'felicità'), mentre nella parola 音乐 (*yīnyuè*, 'musica') indica 'musica'. L'ultimo riguarda la formazione di parole in cinese, la quale si affida maggiormente alla composizione. Grazie a questo meccanismo, il significato di una parola composta può essere dedotto a partire dal significato dei singoli caratteri. Ad esempio, se si conoscono i due caratteri 开 (*kāi*, 'aprire'/'accendere') e 关 (*guān*, 'chiudere'/'spegnere') si può fare un'ipotesi verosimile sul significato della parola composta 开关 (*kāiguān*, 'interruttore').

3.4 Il *processing* sintattico

A differenza del riconoscimento delle parole, il ruolo della sintassi è stato a volte

sottovalutato nella ricerca sulla lettura in L1 (Koda, 2007, p. 7). Tuttavia, la consapevolezza sintattica è essenziale, poiché serve per disambiguare le possibili interpretazioni attivate dall'*input* visivo (Nassaji, 2014, p. 14). Si pensi alle frasi *garden-path*, in cui i lettori si trovano a rianalizzare la struttura sintattica dopo aver percepito la prima interpretazione come errata.

Un classico esempio è la frase seguente: *The horse raced past the barn fell* (Bever, 1970, p. 316). Leggendola, i lettori possono essere disorientati inizialmente da questa struttura “alla biforcazione del sentiero”, interpretando l'elemento *raced* come verbo principale; solo dopo aver letto il verbo finale *fell*, possono rendersi conto dell'errata interpretazione iniziale e individuare il corretto verbo riferito al soggetto *the horse*, grazie all'aumento della consapevolezza sintattica nella rianalisi della frase. Dunque, la capacità dei lettori di analizzare la struttura sintattica è fondamentale per la comprensione. Infatti, il contributo della consapevolezza sintattica alla comprensione scritta è stato confermato da diversi studi più recenti (ad esempio Deacon & Kieffer, 2018; Siu & Ho, 2020).

Per indagare le variazioni interlinguistiche in termini di processing sintattico, numerose ricerche psicolinguistiche sono state condotte basandosi sul *Competition Model* (Bates & MacWhinney, 1989), un approccio che spiega «i meccanismi regolativi della comprensione e dell'acquisizione del linguaggio operanti sia negli adulti, sia nei bambini» (Pellegrino et al., 2015, p. 165).

Nello specifico, tale modello studia come un parlante sfrutti gli indizi formali, come l'ordine delle parole e l'animatezza, nelle frasi con verbi transitivi per individuare l'agente e il paziente. Per esempio, i parlanti di lingua inglese prediligono l'ordine delle parole, a causa della rigidità dell'ordine dei costituenti in questa lingua, mentre l'ordine delle parole non è un indizio altrettanto affidabile in italiano, poiché può variare per motivi pragmatici.

I parlanti di italiano, infatti, si appoggiano a indizi diversi a seconda della frase: se il soggetto è nullo o vi sono pronomi clitici oggetto, osservano l'accordo fra soggetto e verbo, mentre in presenza di due nomi in forma esplicita, si basano piuttosto sull'animatezza e sull'ordine delle parole, nonché sull'intonazione quando si tratta di comprensione orale (MacWhinney et al., 1984, p. 147).

Diversamente dai parlanti delle lingue sopracitate, i lettori cinesi si affidano maggiormente agli indizi semantici, come l'animatezza (Li et al., 1993; Dong &

Liu, 2006), ma utilizzano anche le informazioni fornite dall'ordine delle parole (Wang & Yang, 2008, p. 137).

Oltre ad avere una modalità di *processing* sintattico diversa, i bambini cinesi devono sviluppare anche abilità specifiche dovute alle particolarità di questa lingua: innanzitutto, devono saper segmentare le frasi in parole per costruire il significato, poiché non c'è spazio tipografico fra i caratteri. Oltre a ciò, i bambini devono imparare diversi ordini di parole che hanno lo stesso significato e capire se il primo nome in una frase sia il *topic* o il primo argomento del verbo, nonché percepire lo scopo semantico del *topic* a livello discorsivo (Wang & Yang, 2008, p. 135).

4. Rapporti complessi tra lettura in L1 e in L2: differenze e somiglianze

Le differenze di *processing* fra lingue diverse in termini di ortografia, fonologia, morfologia e sintassi implicano che un lettore di una data L1 possa incontrare, nella lettura in L2, delle difficoltà, il cui grado può dipendere dalla distanza interlinguistica (Grabe & Yamashita, 2022, p. 164). Perciò, da una parte non si può trascurare il ruolo assunto dalle esperienze di lettura in L1, ma, allo stesso tempo, vi sono altri fattori che contribuiscono alla performance della lettura in L2, come ad esempio le competenze linguistiche nella L2, il contatto che l'apprendente ha con essa, i tipi di *input* scritto cui è sottoposto, nonché le sue caratteristiche individuali.

Insomma, la lettura in L2 è un processo ibrido in cui diverse variabili interagiscono. Come sostiene Koda (2007, 2016), lo sviluppo dell'abilità di lettura in L2 emerge da un sistema di *processing* in due lingue (*dual-language processing system*), ossia la combinazione di *transfer* di abilità acquisite in L1 e competenze linguistiche in L2; con il termine *transfer*, ci si riferisce all'attivazione di abilità ben consolidate nella L1, innescata dall'*input* in L2 (Koda, 2008). È importante sottolineare, inoltre, che le abilità trasferite continueranno a svilupparsi attraverso l'aumento dell'esposizione all'*input* in L2 (Koda, 2007, p. 18).

Prima di discutere il ruolo della L1 nella lettura in L2, ci focalizzeremo sugli aspetti convergenti e divergenti tra la lettura in L1 e in L2. Generalmente, rispetto alle controparti L1, i lettori L2 elaborano in modo più lento e meno accurato il riconoscimento delle parole (Brysbaert, 2019) e spesso non riescono a svilup-

pare una rappresentazione semantica completa (Perfetti, 2007). Questi limiti riscontrati nell'elaborazione dei lettori L2 possono compromettere la qualità della comprensione. Inoltre, casi di incomprensione possono verificarsi quando i lettori L2 risultano meno competenti nella lingua *target* o vi è una discrepanza dovuta al diverso *background* culturale (Sadeghi, 2021, p. 38).

Nello specifico, le competenze linguistiche dei lettori L2 influenzano la performance di lettura attraverso principalmente la conoscenza lessicale e grammaticale. Quanto al primo fattore, ormai è ampiamente accettato che la conoscenza del vocabolario sia uno dei più forti predittori dello sviluppo dell'abilità di lettura in L2 (Jeon & Yamashita, 2014, 2022; Zhang & Zhang, 2020): sono infatti state condotte ricerche sull'effetto dell'ampiezza del vocabolario (*vocabulary breadth*) e della sua profondità (*vocabulary depth*) sulla performance della lettura in L2 (Chen & Liu, 2020; Li & Kirby, 2015).

Quanto all'ampiezza, la soglia lessicale per la lettura in L2, in inglese ad esempio, è 2.000-3.000 famiglie di parole; tuttavia, se un individuo legge per scopi accademici, avrà bisogno di conoscere un vocabolario ancora più ampio, composto da circa 8.000-9.000 famiglie di parole (Schmitt & Schmitt, 2014). Quanto invece alla profondità, si tratta di valutare tre aspetti, che comprendono la precisione nella comprensione semantica, il grado complessivo di conoscenza di una data parola e la conoscenza dei rapporti tra essa e le altre (Read, 2004).

Con conoscenze grammaticali si intende, invece, la consapevolezza o la conoscenza sintattica; a questo riguardo, Grabe (2010) sostiene che vi è poco riconoscimento o persino poca consapevolezza di come la grammatica possa funzionare per dare supporto alla comprensione, nonostante sia essenziale per una lettura scorrevole (McCauley & Christiansen, 2019). Infatti, le conoscenze sintattiche hanno la funzione di unire le unità frasali e i periodi per la costruzione di proposizioni semantiche (DeKeyser, 2001) e di elaborare altri tipi di informazioni essenziali per la comprensione (Grabe & Yamashita, 2022, pp. 310-311) (ad esempio disambiguare le alternative semantiche, tracciare i referenti pronominali e dimostrativi, prevedere le strutture di alta frequenza come l'ordine SVO, autocorreggersi per "aggiustare" la comprensione). I lettori competenti non si accorgono dell'uso delle conoscenze sintattiche per la comprensione, mentre i

lettori L2 con difficoltà sono più consapevoli che c'è qualcosa che non funziona quando capiscono ogni parola ma non comprendono il significato della frase.

Oltre all'aspetto linguistico, la discrepanza si trova anche nel *processing*: i lettori L1 si concentrano più su processi di livello superiore, mentre invece i lettori L2 si focalizzano principalmente sull'elaborazione di livello inferiore (Chun & Plass, 1997, p. 63). Inoltre, i lettori L2, soprattutto quando sono ancora inesperti, creano processi aggiuntivi nell'elaborazione, come ad esempio quando, all'inizio dell'apprendimento, cercano di trovare equivalenti lessicali nella propria L1 per accedere al significato. Solo in un secondo momento si stabilisce un legame diretto tra il concetto e le parole in L2, saltando il processo di traduzione (Corda & Marengo, 2003; Kroll & Tokowicz, 2005). Infine, i lettori L2 si impegnano molto di più nel *processing* metalinguistico rispetto a quando leggono nella loro lingua madre (Nagy, 2007), specie nel caso in cui i lettori devono affrontare materiali accademici molto impegnativi.

Nonostante le grandi differenze tra la lettura in L1 e in L2, ci sono ovviamente alcuni importanti punti in comune. Prima di tutto, le variabili che predicono la comprensione della lettura in L1 tendono a essere le stesse per la lettura in L2, come ad esempio la consapevolezza fonologica, un'abilità di base comune (Koda, 2007, p. 25). Tale capacità è un forte predittore dell'abilità di riconoscere le parole, non solo nello sviluppo della lettura in L1 (Verhoeven & Van Leeuwe, 2008) ma anche in L2 fra i bilingui (Verhoeven, 2007), a prescindere dal *background* linguistico degli apprendenti e dalla loro competenza orale (Lesaux & Siegel, 2003). Inoltre, l'elaborazione di livello superiore, ovvero il processo di comprensione, è più o meno uguale per i lettori L1 e L2 (Nassaji, 2014; Verhoeven, 2017), in quanto le risorse cognitive al di là del linguaggio sono essenzialmente le stesse. Infine, da un punto di vista di sviluppo dell'abilità di lettura, i processi in L1 e in L2 sono simili. In altri termini, col passare del tempo, l'aumento della quantità di *input* e delle esperienze pratiche in L2 favorisce l'automatizzazione e la fluidità di lettura, facendo sì che la comprensione in L2 avvenga in modo simile a quella in L1 (Grabe & Yamashita, 2022, p. 197).

5. Il ruolo della L1 nella lettura in L2: teorie e ricerche

Dunque, da un lato esistono somiglianze tra la lettura in L1 e in L2; dall'altro, le

diverse proprietà linguistiche della L1 possono influenzare i processi di livello inferiore nella lettura in L2. Gli studi sulla lettura in L2, pertanto, sono interessati a capire la misura in cui l'abilità e le conoscenze linguistiche della L1 possano trasferirsi nella lettura in L2.

Per indagare il ruolo della L1 nella lettura in L2 si sono sviluppate varie teorie, fra le quali spicca la *Linguistic Interdependence Hypothesis* (Cummins, 1979), dedicata agli studi sull'acquisizione bilingue. Vari studi confermano tale ipotesi, come ad esempio lo studio, condotto da Pasquarella e colleghi (2015), sui fenomeni di *transfer* in termini di accuratezza e di fluidità nel riconoscimento delle parole, grazie al confronto di due gruppi bilingui spagnolo-inglese e cinese-inglese. L'esperimento, che è stato condotto per due volte nel primo e nel secondo anno di scuola primaria, ha mostrato che il fenomeno di *transfer* che riguarda l'accuratezza nel riconoscimento delle parole è avvenuto solo nel gruppo spagnolo-inglese, mentre il *transfer* della fluidità si è trovato in entrambi i gruppi. Tale risultato implica che il *transfer* dell'accuratezza si basa sulla similarità strutturale nello scritto tra due lingue, mentre la fluidità si riferisce ai processi cognitivi universali che si sovrappongono nella lettura in tutte le lingue.

Tuttavia, secondo alcuni studiosi, è importante distinguere eventuali fenomeni di *transfer* positivo presenti nel *processing* di livello inferiore da quelli nell'elaborazione di livello superiore nella lettura in L2 (Chung et al., 2019; Fraser et al., 2016). Per tale motivo si sono sviluppate altre due teorie: il *Common Underlying Cognitive Processes Framework* (Geva & Ramirez, 2015) e il *Transfer Facilitation Model* (Koda, 2000, 2005).

La prima, che dà supporto all'ipotesi dell'interdipendenza linguistica, ha specificato i meccanismi universali che contribuiscono allo sviluppo dell'abilità di lettura; questi processi cognitivi sottostanti includono la memoria di lavoro, le strategie di lettura, la consapevolezza metacognitiva, le conoscenze contestuali, la motivazione, nonché altre funzioni esecutive (Grabe & Yamashita, 2022, p. 200). Oltre a ciò, nell'elaborazione di livello inferiore, la consapevolezza fonologica è comunemente considerata un'abilità universale; gli studi a riguardo non si limitano ai soggetti bilingui (Branum-Martin et al., 2015; Luo et al., 2014), ma indagano anche apprendenti di L2 (Hu, 2019; Lindsey et al., 2003).

La seconda, sviluppata da Koda (2000, 2005), ha invece enfatizzato il ruolo della distanza linguistica tra L1 e L2, come ad esempio le differenze ortografiche e morfologiche. Secondo la studiosa, eventuali fenomeni di transfer positivo possono essere attribuiti alle similarità interlinguistiche a livello metalinguistico. Basandosi su tale modello, sono state condotte varie ricerche empiriche dedicate alle lingue tipologicamente distanti.

In particolare, riguardo alle differenze ortografiche, alcuni studiosi (Hamada & Koda, 2008; Pae & Lee, 2015) indagano la *performance* dei lettori che utilizzano sistemi di scrittura diversi, come gli studenti coreani e cinesi, nel *task* di decodifica e di apprendimento di parole nuove in inglese. Dato che la lingua coreana condivide il sistema alfabetico con l'inglese, rispetto alle controparti cinesi, gli studenti coreani si comportano non solo in modo più veloce e senza errori nel processo di decodifica ma anche nell'apprendimento.

Quanto all'aspetto morfologico, vari studi si concentrano sulla verifica della presenza di *transfer* positivo nel *processing* di parole composte (Li et al., 2017; Zhang, 2012) e di parole derivate (Zhang, 2016; Zhang & Koda, 2014) fra i bilingui cinese-inglese. Tuttavia, pochi studi gettano luce sull'aspetto sintattico; fra questi, ve n'è uno condotto da Siu e Ho (2015) che indaga i rapporti tra la competenza sintattica, in riferimento all'ordine delle parole e alla morfosintassi, e la comprensione in L1 e in L2 di bambini bilingui cantonese-inglese. I risultati hanno rivelato un effetto diretto e significativo della competenza L1 sulla lettura in L2, in termini di ordine delle parole, rispetto al fattore morfosintattico.

A differenza dei modelli sopracitati che studiano maggiormente i transfer nello sviluppo della *biliteracy*, la *Short Circuit Hypothesis* (Clarke, 1980) sottolinea invece l'importanza della competenza linguistica della L2 nella lettura, la quale viene ampiamente accettata nell'ambito della *Second Language Acquisition Theory*. Secondo questa ipotesi, il lettore L2 deve raggiungere una certa soglia di competenza linguistica prima di poter trasferire l'abilità di lettura in L1 nella lettura in L2; altrimenti, l'insufficienza della conoscenza di L2 creerebbe dei cortocircuiti nella lettura. Ciò implica che la correlazione tra l'abilità di lettura in L1 e quella in L2 non sarà significativa fra apprendenti di livello basso, mentre il *transfer* positivo dalla L1 alla L2 inizierà a manifestarsi quando le conoscenze della L2 si sono arricchite. Alla luce di quanto indica la *Short Circuit*

Hypothesis, numerosi studi si concentrano sull'esaminare l'influenza di due variabili, l'abilità di lettura in L1 e la competenza della L2, sulla performance della lettura in L2 e i rapporti tra di loro.

In particolare, Jeon e Yamashita (2014), grazie a una meta-analisi comprensiva, hanno sostenuto che i fattori che influenzano maggiormente la lettura in L2 sono tutti di natura linguistica: le conoscenze della grammatica e del vocabolario, e l'abilità di decodifica in L2; in effetti, i due aspetti più prettamente linguistici, ovvero la grammatica e il vocabolario, hanno ricevuto particolare attenzione da parte degli studiosi nella ricerca sulla lettura in L2 (Choi & Zhang, 2018). Ma quale di loro abbia un peso maggiore rimane senza una risposta definitiva: alcuni sostengono che la conoscenza grammaticale ha un'influenza più forte (Jeon & Yamashita, 2014; Kim & Cho, 2015), altri trovano invece il vocabolario il fattore più significativo (Susoy & Tanyer, 2019; Zhang, 2012). Anche i risultati ottenuti osservando gruppi di apprendenti con competenze diverse sono contraddittori: per gli apprendenti iraniani di inglese (Raeisi-Vanani & Baileghizadeh, 2022) la conoscenza del vocabolario è un migliore predittore della lettura rispetto alla grammatica fra gli apprendenti più competenti, mentre la grammatica sembra avere un ruolo leggermente più significativo rispetto al vocabolario fra i lettori meno competenti; un esito opposto viene riscontrato invece fra gli apprendenti turchi di inglese (Taşçı & Turan, 2021). Per quanto riguarda il fenomeno del livello soglia, Yamashita e Shiotsu (2017) hanno confermato il contributo dell'abilità di lettura in L1 alla lettura in L2 solo per i più competenti nel gruppo *target*. Nonostante tutto ciò, non è ancora stato del tutto chiarito il ruolo della L1 nella fase di acquisizione della seconda lingua in senso ricettivo, né come esso possa influenzare in modo indiretto la performance di lettura in L2.

6. Conclusione

In sintesi, la lettura in L2 è ancora un campo di studio da esplorare: nonostante siano stati condotti numerosi studi empirici basati su teorie diverse, non sembra sia stato ancora raggiunto un consenso univoco, soprattutto quando le lingue coinvolte sono tipologicamente distanti. In questi casi, eventuali *transfer* positivi saranno osservabili a livello metalinguistico, ma rimane difficile capire

se una comprensione errata in L2 sia dovuta alla mancanza delle competenze previste dalle proprietà specifiche della L2 o al ricorso alle abilità acquisite in L1 che non sono ancora completamente adattate al sistema linguistico d'arrivo.

Il presente lavoro ha come punto di partenza la descrizione teorica delle sotto-abilità richieste dalle caratteristiche distintive delle lingue che ci interessano, poiché si suppone che la distanza linguistica tra L1 e L2 svolga un ruolo determinante nella lettura in L2. Tuttavia, è importante sottolineare che per valutare la performance della lettura in L2, non ci si aspetta che un'analisi delle abilità strettamente legate alle conoscenze delle lingue coinvolte sia sufficiente, dal momento che la lettura in L2 è un processo complesso che coinvolge anche interazioni di vari altri componenti metacognitive e socioeducative. Perciò, un prossimo passo nella valutazione della lettura in L2, soprattutto per la lettura nell'italiano L2, potrebbe consistere nello sviluppo di strumenti di valutazione mirati alla comprensione di livello superiore e all'abilità nell'uso di strategie di lettura.

Bibliografia

- Bates, E. A., & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the Competition Model. In B. MacWhinney & E. Bates (A cura di), *The Cross Linguistic Study of Sentence Processing* (pp. 3-76). CUP.
- Bever, T. G. (1970). The Cognitive Basis for Linguistic Structures. In J. R. Hayes (A cura di), *Cognition and the Development of Language* (pp. 279-362). John Wiley.
- Branum-Martin, L., Tao, S., & Garnaat, S. (2015). Bilingual phonological awareness: Reexamining the evidence for relations within and across languages. *Journal of Educational Psychology*, 107(1)/2015, 111-125.
- Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, 2019/109. DOI: [10.1016/j.jml.2019.104047](https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047).
- Carr, T. H., & Levy, B. A. (A cura di) (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. Academic Press.

- Chang, L., & Perfetti, C. A. (2018). Visual factors in writing system variation: Measurement and implications for reading. In H. K. Pae (A cura di), *Writing systems, reading processes, and cross-linguistic influences: Reflections from the Chinese, Japanese and Korean Languages*, (pp. 49-72). John Benjamins.
- Chen, C., & Liu, Y. (2020). The role of vocabulary breadth and depth in IELTS academic reading tests. *Reading as a Foreign Language*, 32(1)/2020, 1-27.
- Cheng, Y., Zhang, J., Wu, X., Liu, H., & Li, H. (2016). Cross-lagged relationships between morphological awareness and reading comprehension among Chinese children. *Frontiers in Psychology*, 2016/7. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.01379](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01379).
- Choi, Y., & Zhang, D. (2018). The relative role of vocabulary and grammatical knowledge in L2 reading comprehension: A systematic review of literature. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59(1)/2018, 1-30.
- Chun, D. M., & Plass, J. L. (1997). Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 1(1)/1997, 60-81.
- Chung, S. C., Chen, X., & Geva, E. (2019). Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework. *Journal of Neurolinguistics*, 2019/50, 149-161.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading –or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64(2)/1980, 203-209.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (A cura di), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). Academic Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*, 108(1)/2001, 204-256.
- Corda, A., & Marengo, C. (2003). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Guerra Edizioni.

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2)/1979, 222-251.
- Di Tore, S., Maffei, S., & Sibilio, M. (2016). A Typical Development of Reading Skills in the Italian Primary School: Educational and Technological Perspectives. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4)/2016, 141-149.
- Deacon, S. H., & Kieffer, M. J. (2018). Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology*, 110(1)/2018, 72-86.
- Deacon, S. H., Holliman, A. J., Dobson, G. J., & Harrison, E. C. J. (2018). Assessing direct contributions to morphological awareness and prosodic sensitivity to children's word reading and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 22(6)/2018, 527-534.
- Del Vecchio, G. (2011). Per la costruzione di un percorso di grammatica "sostenibile" nella scuola primaria. In L. Corrà & W. Paschetto (A cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 171-188). Franco Angeli.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and Automatization. In P. Robinson (A cura di), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125-151). Cambridge University Press.
- Dong, Y., & Liu, Y. (2006). Word order and animacy as sentence processing cues for Chinese-English bilinguals. *Foreign Language Teaching and Research*, 38(5)/2006, 257-264.
- Fraser, C., Massey-Garrison, A., & Geva, E. (2016). Problems with reading. In X. Chen, V. Dronjic, & R. Helms-Park (A cura di), *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistics issues* (pp. 236-281). Routledge.
- Geva, E., & Ramirez, G. (2015). *Focus on reading*. Oxford University Press.
- Grabe, W. (2010). Reading in a second language. In R. B. Kaplan (A cura di), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 89-99). Oxford University Press.

- Grabe, W., & Yamashita, J. (2022). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Hamada, M., & Koda, K. (2008). Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning. *Language Learning*, 58(1)/2008, 1-31.
- Hu, M. (2019). The Relationship between English phonological awareness of Chinese English learners and their English skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(1)/2019, 45-51.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1)/2014, 160-212.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2022). L2 reading comprehension and its correlates: An updated meta-analysis of correlation coefficients. In E. H. Jeon & Y. In'nami (A cura di), *Understanding L2 proficiency: Theoretical and meta-analytic investigations* (pp. 29-86). John Benjamins.
- Jin, H. (2017). The Enlightenment of Chinese Character Processing Research on Chinese Character Reading Teaching 汉字加工研究对汉字阅读教学的启示. *Research on International Chinese Teaching*, 2(14)/2017, 10-17.
- Job, R., Peressotti, F., & Mulatti, C. (2016). The Acquisition of Literacy in Italian. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (A cura di), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 140-159). Routledge.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (A cura di), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67-84). North-Holland.
- Kim, J. S., & Cho, Y. Y. (2015). Proficiency effects on relative roles of vocabulary and grammar knowledge in second language reading. *English Teach*, 70(1)/2015, 75-96.

- Koda, K. (2000). Cross-linguistic variations in L2 morphological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 21(3)/2000, 297-320.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 2007/57, 1-44.
- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. In K. Koda & A. Zehler (A cura di), *Learning to read across languages* (pp. 68-96). Routledge.
- Koda, K. (2016). Development of word recognition in a second language. In X. Chen, V. Dronjic & R. Helms-Park (A cura di), *Reading in a second language: Cognitive and psycholinguistic issues* (pp. 70-98). Routledge.
- Kroll, J. F., & Tokowicz, N. (2005). Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (A cura di), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 531-553). Oxford University Press.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 39(6)/2003, 1005-1019.
- Li, M., Jiang, N., & Gor, K. (2017). L1 and L2 processing of compound words: Evidence from masked priming experiments in English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(2)/2017, 384-402.
- Li, M., & Kirby, J. R. (2015). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36(5)/2015, 611-634.
- Li, P., Bates, E., Liu, H., & MacWhinney, B. (1993). Processing a language without inflections: A reaction time study of sentence interpretation in Chinese. *Journal of Memory and Language*, 32(2)/1993, 169-192.

- Lin, J., & Zhang, H. (2021). Cross-linguistic influence of phonological awareness and phonological recoding skills in Chinese reading acquisition among early adolescent students. *The Journal of General Psychology*, 150(1)/2021, 120-142.
- Lindsey, K. A., Manis, F. R., & Bailey, C. E. (2003). Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 95(3)/2003, 482-494.
- Liu, Y., Wang, M., & Perfetti, C. A. (2007). Threshold-style processing of Chinese characters for adult second-language learners. *Memory & Cognition*, 35(3)/2007, 471-480.
- Luo, Y. C., Chen, X., & Geva, E. (2014). Concurrent and longitudinal cross-linguistic transfer of phonological awareness and morphological awareness in Chinese-English bilingual children. *Written Language and Literacy*, 17(1)/2014, 89-115.
- MacWhinney, B., Bates, E., & Kligel, R. (1984). Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(2)/1984, 127-150.
- Martari, Y. (2017). *L'acquisizione dell'italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla linguistica educativa*. Pàtron.
- McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2019). Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. *Psychological Review*, 126(1)/2019, 1-51.
- Mulatti, C., & Job, R. (2003). *Lettura di parole isolate: un simulatore, un esperimento e una simulazione*. Laboratorio di Scienze Cognitive, Università degli studi di Trento, Report No. 19, Rovereto.
- Mulatti, C., Peressotti, F., & Job, R. (2007). Reazing and zeading: Which is faster? The position of the diverging letter in a pseudoword determines reading time. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 60(7)/2007, 1005-1014.

- Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. Wagner, A. Muse & K. Tannenbaum (A cura di), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 52-77). Guilford Press.
- Nassaji, H. (2014). The role and importance of lower-level processes in second language reading. *Language Teaching*, 47(1)/2014, 1-37.
- Pae, H. K., & Lee, Y. (2015). The Resolution of visual noise in word recognition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(3)/2015, 337-358.
- Pasquarella, A., Chen, X., Gottardo, A., & Geva, E. (2015). Common and language-specific processes in word reading accuracy and fluency: Comparing cross-language transfer between Spanish–English and Chinese–English bilinguals. *Journal of Educational Psychology*, 107(1)/2015, 96-110.
- Pellegrino, E., De Meo, A., & Caruso, V. (2015). Chi compie l'azione? L'applicazione del Competition Model su sordi italiani. In M. E. Favilla & E. Nuzzo (A cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologia, insegnamento* (pp. 165-178). AltLA.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4)/2007, 357-383.
- Pine, N., Huang, P., & Huang, R. (2003). Decoding strategies used by Chinese primary school children. *Journal of Literacy Research*, 35(2)/2003, 777-812.
- Raeisi-Vanani, A., & Baleghizadeh, S. (2022). The contributory role of grammar vs. vocabulary in L2 reading: An SEM approach. *Foreign Language Annals*, 55(2)/2022, 559-585.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (A cura di), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 209-227). John Benjamins.

- Sadeghi, K. (2021). *Assessing Second Language Reading: Insights from Cloze Tests*. Springer.
- Sartori, G. (1984). *La lettura: processi normali e dislessia*. Il Mulino.
- Schmitt, N., & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4)/2014, 484-503.
- Seymour, P. (2016). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (A cura di), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 441-462). Routledge.
- Shi, B., Li, H., Zang, Y., & Shu, H. (2011). The Role of Logographeme Characteristics and Orthographic Awareness in Low-Grade Children's Writing Development, 部件特征和正字法意识在儿童汉字书写发展中的作用. *Psychological Development and Education*, 27(3)/2011, 297-303.
- Siu, C. T., & Ho, C. S. (2015). Cross-Language Transfer of Syntactic Skills and Reading Comprehension Among Young Cantonese-English Bilingual Students. *Reading research quarterly*, 50(3)/2015, 313-336.
- Siu, C. T., & Ho, C. S. (2020). A longitudinal investigation of syntactic awareness and reading comprehension in Chinese-English bilingual children. *Learning and Instruction*, 2020/67, 101327. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2020.101327](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101327).
- Susoy, Z., & Tanyer, S. (2019). The role of vocabulary vs. syntactic knowledge in L2 reading comprehension. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1)/2019, 113-130.
- Taşçı, S., & Turan, Ü. D. (2021). The Contribution of Lexical Breadth, Lexical Depth, and Syntactic Knowledge to L2 Reading Comprehension Across Different L2 Reading Proficiency Groups. *English Teaching & Learning*, 45(2)/2021, 145-165.
- Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28(3)/2007, 425-439.

- Verhoeven, L. (2017). Learning to read in a second language. In K. Cain, D. Compton & R. Parrila (A cura di), *Theories of reading development* (pp. 215-234). John Benjamins.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3)/2008, 407-423.
- Wang, M., & Yang, C. (2008). Learning to read Chinese. Cognitive consequences of cross-language and writing system differences. In K. Koda & A. Zehler (A cura di), *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (pp. 125-153). Routledge.
- Wang, M., Koda, K., & Perfetti, C. A. (2003). Alphabetic and nonalphabetic L1 effects in English word identification: a comparison of Korean and Chinese English L2 learners. *Cognition*, 87(2)/2003, 129-149.
- Xu, Y., Chang, L., & Perfetti, C. A. (2014). The Effect of Radical-Based Grouping in Character Learning in Chinese as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 98(3)/2014, 773-793.
- Yamashita, J. (2022). L2 reading comprehension: Theory and research. In E. H. Jeon & Y. In'nami (A cura di), *Understanding L2 proficiency. Theoretical and meta-analytic investigations* (pp. 5-28). John Benjamins.
- Yamashita, J., & Shiotsu, T. (2017). Comprehension and knowledge components that predict L2 reading: A latent-trait approach. *Applied Linguistics*, 38(1)/2017, 43-67.
- Zhang, D. (2012). Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: A structural equation modeling study. *The Modern Language Journal*, 96(4)/2012, 558-575.
- Zhang, D. (2016). Derivational morphology in reading comprehension of Chinese-speaking learners of English: A longitudinal structural equation modeling study. *Applied Linguistics*, 38(6)/2016, 871-895.

- Zhang, D., & Koda, K. (2014). Awareness of derivation and compounding in Chinese–English biliteracy acquisition. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1)/2014, 55-73.
- Zhang, T., & Ke, C. (2018). Research on L2 Chinese character acquisition. In C. Ke (A cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition* (pp. 103-133). Routledge.
- Zhang, S., & Zhang, X. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26(4)/2020, 696-725.

Lo *charme* della versatilità. La valenza didattica dei sentieri della lettura nei testi di Italo Calvino

The *charm* of versatility. Italo Calvino: possibilities for teaching and reading

Margherita Mesirca

Ecole européenne Bruxelles II

✉ margherita.mesirca@gmail.com

Riassunto / L'esperienza didattica insegna che l'efficacia dei testi di Calvino – ossia la particolare densità di apprendimento intrinseca alla lettura e all'analisi approfondite delle sue opere – è sottesa alla versatilità con cui l'autore si interfaccia alle diverse dimensioni del testo letterario, ossia alla sua capacità di declinare generi, strategie narrative, temi, stile, intrecciandoli in configurazioni irripetibili. Di questa versatilità il saggio intende mettere in rilievo due aspetti peculiari. Da un lato – attraverso l'analisi di alcuni segmenti testuali di *Marcovaldo* – l'effetto dei reticoli sistemici di figure retoriche inscritti dall'autore nei suoi testi e la conseguente efficacia di esercizi di analisi altrettanto sistemici, tesi a far emergere i meccanismi impliciti di significazione irradiati nei testi. Dall'altro – attraverso la messa a fuoco di una sequenza del *Visconte dimezzato* – l'articolo si propone di illustrare come la versatilità di Calvino nella declinazione del fantastico configuri per lo studente una dimensione di apprendimento al contempo etica e cognitiva.

Parole chiave: Italo Calvino; Marcovaldo; Visconte dimezzato; figure retoriche; analisi del testo.

Abstract / Teaching experience shows that the effectiveness of Calvino's texts – i.e. the particular learning density intrinsic to the in-depth reading and analysis of his works – lies in the versatility with which the author interfaces with the different dimensions of the literary text, i.e. his ability to decline genres, narrative strategies, themes, and style, weaving them into unique configurations. Of this versatility, this contribution intends to focus on

© 2023 Margherita Mesirca. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.ch) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.ch). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

two peculiar aspects. On the one hand – through the focusing of some textual segments of *Marcovaldo* – the effect of the systemic networks of rhetorical figures inscribed by the author in his texts and the consequent effectiveness of equally systemic analysis exercises aimed at bringing out the implicit mechanisms of signification irradiated in the texts. On the other hand – by focusing on a sequence from *The Cloven Viscount* – the essay aims to illustrate how Calvino's versatility in the declination of the fantastic configures for the student a learning dimension that is both ethical and cognitive.

Keywords: Italo Calvino; *Marcovaldo*; *Visconte dimezzato*; figures of speech; text analysis.

1. Lo *charme* della versatilità

Della peculiare funzione educativa della letteratura Italo Calvino è stato un convinto sostenitore, uno «tra quelli che credono in una letteratura che sia presenza attiva nella storia, in una letteratura come educazione, di grado e di qualità insostituibile» (Calvino, 1999, p. 21).

Rileggere oggi quanto l'autore scrive nelle *Lezioni americane* sull'uso della parola colpisce non solo per la straordinaria attualità della profezia relativa all'epidemia pestilenziale socio-linguistica che a 35 anni dalla pubblicazione delle *Norton Lectures* appare destinata a un dilagare inarrestabile, ma anche per il perdurare della necessità che la letteratura funzioni come antidoto, come «possibilità di salute» (Calvino, 1988, p. 59).

La letteratura come antidoto ha, secondo Calvino, una peculiare utilità per i lettori, «può servire solo in una cosa: aiutandoli ad essere sempre più intelligenti, sensibili, moralmente forti» (Calvino, 1999, p. 21). Ma se leggere i testi di Calvino può essere considerato a tutti gli effetti un'immersione in una letteratura che aiuta a essere più intelligenti, sensibili, moralmente forti, un esercizio di esattezza, leggerezza, molteplicità, rapidità, visibilità che potenzia l'immaginario, raffina la mente, cura il linguaggio, in quale modo la didattica può potenziare gli effetti di questa lettura?

L'esperienza didattica insegna che l'efficacia dei testi di Calvino – ove con efficacia intendo la particolare densità di apprendimento intrinseca alla lettura e all'analisi approfondite delle opere dell'autore – è sottesa alla versatilità con cui lo scrittore si interfaccia alle diverse dimensioni del testo letterario, ossia

alla capacità dell'autore di declinare generi, modi, strutture testuali, strategie narrative, temi, stile, intrecciandole in configurazioni peculiari e irripetibili.

Quanto scrive Roland Barthes a proposito dello stile di Calvino, per il quale ha coniato la felicissima espressione della «*mécanique du charme*», sottolineando come la scrittura dell'autore sia «un idiolecte», «un dosage d'enchantements, de traits de séduction» (Barthes, 1962, p. 9) – dalla scrittura si estende alla integralità della testualità dell'opera dell'autore.

Se la meccanica riguarda le leggi del moto dei corpi, nella meccanica dello *charme* prodotta dai testi di Calvino ad essere in gioco è la peculiare interazione tra le diverse dimensioni della testualità nel corpo di ogni opera. La versatilità è la qualità fondamentale di questa meccanica dello *charme*, e si estrinseca nello «svolgersi o volgersi facilmente in varie parti e direzioni» (Treccani, 2023) delle diverse componenti che concorrono al suo meccanismo, nel loro intrecciarsi, appunto, in configurazioni ogni volta peculiari.

Sulla potenzialità didattica di tale versatilità vorrei soffermarmi nelle prossime pagine, mettendo a fuoco due esempi diversamente paradigmatici: quello di *Marcovaldo* e quello del *Visconte dimezzato*.

Al pari delle altre opere dell'autore, *Marcovaldo* e *Il visconte dimezzato* intrecciano nel loro tessuto l'esattezza illustrata nelle *Lezioni Americane*:

1) un disegno dell'opera ben definito e ben calcolato [...]; 2) l'evocazione d'immagini visuali nitide, incisive, memorabili; in italiano abbiamo un aggettivo che non esiste in inglese, «icastico», dal greco εικαστικός [...]; 3) un linguaggio il più preciso possibile come lessico e come resa delle sfumature del pensiero e dell'immaginazione.

(Calvino, 1988, 57)

Nelle pagine che seguono cercherò di mostrare la peculiare interazione sistemica con cui i tre ingredienti essenziali dell'esattezza danno vita allo *charme* dei meccanismi testuali dei due romanzi.

2. La versatilità di *Marcovaldo* tra fabula e retorica

Due in particolare sono, secondo Calvino, le ragioni testuali del successo di *Marcovaldo* come testo scolastico¹. L'una è sottesa alla versatilità della sua struttura², «semplice e ripetibile [...], modello per organizzare una serie di esperienze» (Calvino, 1971, p. 243). L'altra è intrinseca alla versatilità della morale della favola, che – percorsa dall'ideale pedagogico dell'«educazione al pessimismo che è il vero senso che si può ricavare dai grandi umoristi» – riflette «un certo margine di opinabilità nelle conclusioni che si possono trarre dal libro³» (Calvino, 1971, p. 243).

È Calvino stesso, nella prefazione al testo, a definire l'omonimo protagonista del romanzo un «personaggio buffo e melanconico [...] protagonista di una serie di favole moderne⁴». Queste favole moderne restano fedeli, continua Calvino, «a una classica struttura narrativa: quella delle storielle a vignette dei giornalini per l'infanzia⁵». In questa matrice delle storielle a vignette in cui si iscrive il tessuto di *Marcovaldo* un ruolo peculiare nella costruzione delle illustrazioni delle avventure del protagonista viene giocato dalle figure retoriche. Ma se in *Marcovaldo* il meccanismo delle figure retoriche è estremamente potenziato per la qualità specifica delle illustrazioni, le figure retoriche intrecciano tutta l'opera di Calvino come un susseguirsi di miniature che illuminano il dipanarsi della scrittura, venendo intessute dall'autore in reticolati che producono un vero e proprio effetto sistemico.

1 Sulla storia editoriale di *Marcovaldo* cfr. Zaccaro (2010).

2 In un'intervista del 1985 di Maria Corti, lo scrittore – interrogato sui libri che ebbero maggiore influenza nella sua formazione di scrittore – afferma «ogni elenco credo deva cominciare da Pinocchio che ho sempre considerato un modello di narrazione, dove ogni motivo si presenta e ritorna con ritmo e nettezza esemplari, ogni episodio ha una funzione e una necessità nel disegno generale della peripezia, ogni personaggio ha un'evidenza visiva e un'inconfondibilità di linguaggio» (Corti, 1985).

3 Nello stesso intervento Calvino dichiara di aver ricevuto lettere di insegnanti e di alunni con componimenti, disegni commenti e anche nuove storielle su *Marcovaldo*.

4 Come sottolinea Calvino nella *Prefazione* al romanzo, il tessuto testuale di *Marcovaldo* si articola in molteplici congegni narrativi, configurandosi quindi anche come un laboratorio per mettere a fuoco i vari generi del racconto attraverso micro-esempi: la storia per immagini (*Funghi in città*, *Il Piccione comunale*, *La cura delle vespe*); il racconto realistico (*La pietanziera*, *L'aria buona*, *Un viaggio con le mucche*); il racconto psicologico (*Il coniglio velenoso*); il racconto naturalistico (*La fermata sbagliata*).

5 Significativo a tal proposito il fatto che la prima edizione di *Marcovaldo* nei “Libri per ragazzi” di Einaudi (1963) sia stata illustrata da Sergio Tofano, “maestro” di “storielle a vignette”.

Se infatti, come sostiene Philippe Hamon, «i testi sono sempre accompagnati, in un modo o nell'altro, da immagini associate, immagini implicite, latenti o inserite nel corpo del testo e anche da immagini del “museo immaginario” di ogni lettore⁶» (Hamon, 2008, p. 63), e la peculiarità di ciascun testo si inscriverà⁷, in tutte le opere di Calvino a rivestire un ruolo di peculiare efficacia – narrativa e didattica – è proprio il congegno di immagini irradiate dal fitto e raffinato reticolo di figure retoriche che l'autore interpone tra gli strati di significazione dei suoi testi.

Nelle *Lezioni Americane* Calvino afferma di aver incluso la *Visibilità* nel suo elenco di valori «per avvertire che stiamo correndo il pericolo di perdere una facoltà umana fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di pensare per immagini» (Calvino, 1988, p. 92). L'autore fa inoltre esplicitamente riferimento a una possibile pedagogia dell'immaginazione «che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, auto-sufficiente, “icastica”» (Calvino, 1988, p. 92). L'esperienza insegna che questa pedagogia dell'immaginazione trova una sua potenziata applicazione proprio nei testi di Calvino grazie alla versatilità con cui l'autore intreccia le figure retoriche: il loro «volgersi con facilità in diverse direzioni» si traduce infatti in sistematicità. In altre parole, le figure retoriche nei testi di Calvino oltre a essere strumenti stilistici estremamente raffinati, si intrecciano in un sistema di significazione, un reticolo di interconnessioni che illustra il testo pervasivamente. Su questa pervasività si può innestare un sistema di esercizi sulle figure che richiama, per analogia, proprio gli esercizi di descrizione che Calvino ha propo-

6 Cfr. Quanto afferma Calvino sull'associazione di immagini: «La mente del poeta e in qualche momento decisivo la mente dello scienziato funzionano secondo un procedimento d'associazioni di immagini che è il sistema più veloce di collegare e scegliere tra le infinite forme del possibile e dell'impossibile» (Calvino, 1988, p. 91).

7 Sulla complessità del rapporto tra immagini e scrittura cfr. Cometa (2012, pp. 20-21).

sto nell'antologia per la scuola media, *La lettura*, che ha curato nel 1969⁸.

Alla fine della sezione *Osservare e descrivere* di questa antologia, l'autore sottolinea infatti come descrivere voglia dire «tentare delle approssimazioni che ci portano sempre un po' più vicino a quello che vogliamo dire, e nello stesso tempo ci lasciano sempre un po' insoddisfatti» (Calvino, 1969). Nella *Lettura* Calvino ha proposto cioè «un'idea didattica [...] tanto semplice quanto originale: s'impara a scrivere imparando a guardare» (Munari, 2020, p. 772).

2.1 Leggere il testo, vedere le figure, riflettere le parole: peculiarità ed efficacia degli esercizi sistemici sulle figure retoriche

Nella sua conferenza intitolata *Mondo scritto e mondo non scritto*, nel definire il processo di lettura, Calvino sembra invitare a operazioni di smontaggio affini a quelle di analisi non tanto delle singole figure retoriche di un testo, quanto del loro farsi sistema, in un congegno, appunto, di «regolarità, differenze, ricorrenze, singolarità, sostituzioni, ridondanze»:

[la lettura è] un processo che coinvolge mente e occhi insieme, un processo d'astrazione o meglio un'estrazione di concretezza da operazioni astratte, come il riconoscere segni distintivi, frantumare tutto ciò che vediamo in elementi minimi, ricomporli in segmenti significativi, scoprire intorno a noi regolarità, differenze, ricorrenze, singolarità, sostituzioni, ridondanze.

(Calvino, 1995, p. 1871)

Al pari di tutti i testi di Calvino, il tessuto di *Marcovaldo* è un terreno particolarmente fertile per esercizi sistematici sulle figure retoriche. Con tale termine intendo la natura progressiva dell'analisi del testo attraverso l'analisi delle figure retoriche. Inizialmente gli esercizi richiedono una riflessione sulla funzione e sull'effetto di una o più figure in un singolo segmento testuale; quindi sulla funzione e sull'effetto di una o più figure a partire dal segmento per approdare all'argomento o al tema implicato; infine una riflessione scritta sulla funzione e sull'effetto di una o più figure a partire dal segmento per approdare a tutto il testo.

8 Cfr. la recente riduzione dell'antologia a cura di Terranova e Baranelli, *Dalla favola al romanzo. La letteratura raccontata da Italo Calvino*, Mondadori, 2021.

Esercizi come questi si inscrivono in quella che Bereiter e Scardamalia (1987, p. 87) definiscono «*knowledge transforming strategy*», che richiede di adattare la conoscenza per creare nuovi contenuti⁹.

Per la loro peculiare richiesta di trasformare la conoscenza, esercizi sistemici sulle figure retoriche di un testo implicano di coordinare spiegazione, argomentazione, sintesi, e in questo senso inducono a sviluppare quella che Alamargot definisce «*expertise redactionnelle*» (Alamargot, 2018, p. 5). Secondo l'autore, per indurre gli studenti a produrre testi più elaborati e fluidi, si può o isolare una componente del processo compositivo ed esercitarla, oppure migliorare la coordinazione tra i diversi momenti del processo compositivo¹⁰ (Alamargot et al., 2010, p. 25; Alamargot & Morin-Drijbooms, 2016, p. 47).

Le riflessioni di Bereiter e Scardamalia sulla *complexity of skills* come elemento specifico della *expertise* mostrano come i concetti di complessità del processo e controllo delle parti del processo siano fondamentali (Bereiter & Scardamalia, 1986, p. 12). Nel caso degli esercizi sistemici sulle figure retoriche, lo studente-esperto deve esercitare quelle che Widdowson definisce «*procedural abilities*», ossia quelle procedure interpretative necessarie ad approfondire la comprensione del testo letterario (Widdowson, 1986, p. 136).

Gli esercizi sulle figure richiedono infatti di coordinare un processo complesso di sintesi, spiegazione e argomentazione e di esercitare uno specifico controllo dettato dal tempo a disposizione e dalla formulazione sintetica della risposta. In tal modo permettono di praticare quella che Perkins, sulla scia di Duffy & Jonassen, definisce «*performance perspective*» (Duffy & Jonassen, 1992), secondo la quale «understanding a topic of study is a matter of being able to perform in a variety of thought-demanding ways with the topic, for instance to: explain, muster evidence, find examples, generalize, apply concepts, analogize, represent in a new way» (Perkins, 1993, p. 5).

La riflessione sulle figure retoriche, inoltre, potenzia il processo di lettura.

9 Sull'interpretazione come dimensione più elevata e complessa della comprensione cfr. anche Perkins (2007).

10 Bereiter e Scardamalia (1986, p. 10), definiscono l'*expertise* «high levels of knowledge and skill that do not come about naturally but require a special and sustained investment in learning».

Secondo il modello del processo di lettura come costruzione-integrazione elaborato da Kintsch (1998, p. 963) la base del testo si forma tramite progressivi assestamenti del reticolo di significati, che può essere rappresentato in forma proposizionale oppure con un'immagine mentale, uno schema o una procedura. Questo assestamento progressivo del reticolo dei significati trova un suo potenziamento nel parallelo processo di assestamento del reticolo retorico. È come se il testo procedesse secondo un doppio reticolo: quello delle figure è il reticolo visivo¹¹.

Se infatti – come sostengono Miall e Kuiken – gli aspetti stilistici dei testi emergono dal testo inducendo nel lettore un effetto di defamiliarizzazione e il lettore reagisce emotivamente alle componenti formali dei testi, e con particolare intensità nei confronti di quelli defamiliarizzanti, che tendono a sfidare la sua cornice cognitiva (Miall & Kuiken, 1994, p. 389), il reticolo retorico si costruisce a sua volta in questa dialettica tra ciò che è familiare e ciò che è straniente, tra immagine sfocata e immagine nitida; il processo del reticolo retorico va dalla sfocatura delle immagini singole alla nitidezza delle immagini intrecciate dall'intero sistema testuale.

Le figure possono essere infatti considerate delle immagini implicate nel testo¹², o meglio delle implicature visibili¹³. Come sostiene Semino (2008, p. 10) l'utilizzo delle metafore viene spiegato non solo ricorrendo a termini come «image schemata», ma anche «scenes» (Grady, 1997) o «scenarios» (Musolf, 2004); il processo che porta alla visibilità di queste 'scene' viene iscritto nel testo dal peculiare funzionamento delle figure retoriche, legato appunto al meccanismo testuale dell'implicatura.

11 In questo senso il reticolo retorico rappresenta una sorta di dimensione implicita di quella che Caon e Spaliviero definiscono "semiosi complessa" dei testi letterari (Caon & Spaliviero 2015, p. 26), ossia l'interazione tra la parte linguistica e la componente visiva.

12 Sulla comprensione da parte dei lettori delle metafore dal punto di vista dell'immagine cfr. Gibbs e Bogdonovich (1999); sulla metafora come oggetto di inferenze su tipi complessi di implicazioni cfr. Gibbs (1999, pp. 268-270).

13 I paragoni metaforici sono, secondo Glucksberg e Keysar (1983), delle affermazioni implicite di inclusione in classi, ossia di appartenenza a nuove categorie degli oggetti dissimili, che mettono in connessione.

Secondo Sbisà (2009) l'implicatura si presenta come un alone di senso non ben definito, rispetto a cui ciascuna singola esplicitazione è in qualche modo manchevole (troppo precisa e insieme non esauriente), e può avere anch'essa, in certi casi, carattere sfumato e aperto. Se cogliere la presenza di implicature e regolarsi di conseguenza è possibile anche senza giungere a una esplicitazione, quest'ultima, tuttavia, aggiunge «la piena accessibilità e manipolabilità dell'implicito» (Sbisà, 2009). Come scrive Iser (1972, p. 281), infatti, le implicature, nel venire elaborate dal lettore, conferiscono al testo un significato molto più denso.

Il gioco che lo scrittore propone al lettore è quello di cogliere il significato implicito delle figure di cui costella il testo da un lato e, contemporaneamente, la specificità di quell'implicito rispetto al sistema del testo. Questo reticolo di significazioni implicite viene inoltre arricchito e reso denso dal fatto che la specificità dell'implicito delle figure in un testo si iscrive nella sua letterarietà, ossia nella rielaborazione delle figure attuata dallo scrittore. Secondo la teoria della metafora concettuale di Lakoff e Jonhson, infatti, se la metafora come elaborazione della mente permea la nostra vita quotidiana, la creatività metaforica nasce dal processo cognitivo dell'estendere, elaborare, mettere in discussione e combinare i contenuti concettuali delle metafore stesse¹⁴ (Lakoff & Johnson, 1980). Perelman e Olbrechts-Tyteca (1966, p. 430) rilevano, d'altro canto, che la forza di un'espressione metaforica «viene contemporaneamente dalla familiarità che si ha con essa e dalla conoscenza abbastanza imprecisa dell'analogia che ne costituisce l'origine¹⁵».

Di conseguenza, l'esercizio sulle figure è contemporaneamente un esercizio sull'implicito ed un esercizio sul sistema del testo, in quanto implica un doppio livello di riflessione: che cosa significa questa figura? Che cosa significa in relazione al resto del testo? Quale il suo effetto derivante dal contesto in cui è inscritta?

14 A tal proposito Cristina Cacciari (1991, p. 218) sottolinea come le espressioni metaforiche siano il riflesso di processi cognitivi radicati nell'esperienza.

15 Sull'interazione tra parole e pensiero cfr., tra gli altri, Vygotskij (2002).

Se consideriamo, inoltre, che la metafora non risiede tanto nelle parole, quanto nelle idee (Cacciari, 1991, p. 2; Lakoff, 1991) e che dunque, come sostiene Pinker, le metafore letterarie inducono a risolvere l'incongruità di cui sono portatrici attraverso la messa a fuoco di una somiglianza inedita (Pinker, 2007, p. 264), sono quindi proprio gli aspetti metaforici della lingua a rivelare la struttura poetica della mente (Gibbs, 2005, p. 3) e, allo stesso tempo, sono le figure retoriche a fornire al lettore «instruments for establishing imaginative connections between diverse emotions, ideas, and events» (Gibbs, 1996, p. 26), ossia gli strumenti per pensare per immagini.

Le implicazioni del comprendere un testo per via immaginativa e metaforica sono davvero ricche, dato che, da un punto di vista pedagogico, si ritiene che un supporto immaginativo rappresenti un aiuto alla comprensione del testo, provocando quella che Harris definisce «absorption» (Harris, 2000, p. 342), poiché facilita la modellizzazione della situazione e la comprensione tra gli avvenimenti (Glenberg & Langston 1992, pp. 140-141; Oostendorp & Goldman, 1999, p. 85). Secondo Alamargot, inoltre, scrivere un testo a partire da un'immagine facilita il processo di pianificazione e alimenta il contenuto del testo (Alamargot *et al.*, 2011, pp. 507-508; Dansac & Alamargot, 1999, p. 90). Questo significa che lavorare sul reticolo retorico di un testo permette non solo di “pensare per immagini”, ma di “scrivere per immagini”, ossia di intensificare la scrittura grazie alla comprensione immaginativa, operando secondo quello che Turner definisce «metaphoric blend» (Turner, 2002, p. 10), ossia secondo l'operazione concettuale consistente nel «combining two mental packets of meaning – two schematic frames of knowledge or two scenarios, for example selectively and under constraints to create a third mental packet of meaning that has new, emergent meaning». Di conseguenza, lavorare sul reticolo retorico rappresenta un'opportunità di apprendimento legata a quello che Cummins definisce «*cognitive engagement*»; quest'ultimo, se massimizzato, è una garanzia, secondo Cummins, di «*academical progress*» (Cummins, 1989, p. 10).

Il processo del «metaphoric blend» viene inoltre potenziato dalle emozioni, dato che, come evidenzia Longo (2011, p. 210), la processazione di immagini

mentali implica l'attivazione di «emotional arousal¹⁶». Questo significa che leggere e scrivere attorno alle metafore potenzia il pensiero, l'immaginazione e l'emozione, che a loro volta intensificano la lettura e la scrittura¹⁷.

2.2 Pratica di esattezza e pedagogia dell'immaginazione tra i sentieri di *Marcovaldo*

Per illustrare la natura sistemica e la potenzialità degli esercizi sulle figure retoriche nel testo di *Marcovaldo* mi soffermerò su alcuni segmenti testuali particolarmente paradigmatici.

2.2.1 L'occhio di Marcovaldo e le emozioni a figure

Nel capitolo 1, intitolato *Funghi in città*, nella presentazione del protagonista attraverso il suo occhio, al lettore viene proposto un vero e proprio *mode d'emploi* del libro, un invito a uno sguardo che non scorra «sulle sabbie del deserto», ma diventi fonte di ragionamento e riflessione interiore:

Aveva questo Marcovaldo un occhio poco adatto alla vita di città: *cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti, per studiati che fossero a colpire l'attenzione*, mai fermavano il suo sguardo che pareva scorrere sulle sabbie del deserto. Invece, *una foglia che ingiallisse su un ramo, una piuma che si impigliasse ad una tegola*, non gli sfuggivano mai: non c'era *tafano sul dorso d'un cavallo, pertugio di tarlo in una tavola, buccia di fico spiacciata sul marciapiede* che Marcovaldo non notasse, e non facesse oggetto di ragionamento, scoprendo *i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo, e le miserie della sua esistenza*¹⁸.

(*Marcovaldo*, p. 1096)

16 Sull'interazione tra metafora, emozione ed immaginazione cfr. anche Sadoski e Paivio (2001, pp. 291-292). Sulla funzione di potenziamento dell'apprendimento propria delle figure retoriche cfr. Pugh e Hicks (1997). Sul rapporto tra cognizione ed emozione cfr. Schumann (1997). Sulle aree di sovrapposibilità tra studi sulle emozioni e studi sull'immaginario letterario cfr. Tan (2000, pp. 118-125). Sull'eccellenza delle emozioni cfr. Barbero (2010, p. 32); sul potenziamento del pensiero come piacere intellettuale cfr. Balboni (2006, p. 10).

17 Sul potere euristico della metafora cfr., tra gli altri, Black (1979), Ortony (1975), Ricoeur (1975); quest'ultimo parla, a proposito della metafora, di «*heuristique de la pensée*» (1975, p. 32).

18 L'edizione di *Marcovaldo* da cui si cita il testo è quella contenuta in Calvino (1991a); il corsivo è mio.

Gli esercizi sistemici sulle figure retoriche, in questo caso, permettono di rilevare l'effetto di *illustrazione* provocato dall'intrecciarsi dell'*accumulazione* iniziale di oggetti non osservati, con gli *isocoli* che creano uno spazio armonico per lo spazio degli oggetti osservati – il ramo e la tegola – e vengono rilanciati e amplificati nella riga successiva dall'*enfasi* del posarsi dell'occhio; e a cogliere quindi come il *climax* conclusivo sottolinei l'effetto di crescente riflessione interiore provocato dall'osservazione attenta.

2.2.2 Aggettivi per vedere, figure per sentire: *Un sabato di sole, sabbia e sonno*

La sequenza tratta da *Un sabato di sole, sabbia e sonno* esemplifica il funzionamento sistemico – verrebbe da dire sinfonico – delle metafore che lo percorrono e che, una volta messe a fuoco, permettono di fruire del testo come di un congegno multimediale:

– Per i suoi reumi, – aveva detto il dottore della Mutua, – quest'estate ci vogliono delle *belle* sabbieure –. E Marcovaldo un sabato pomeriggio esplorava le rive del fiume, cercando un posto di rena *asciutta e soleggiata*. Ma dove c'era rena, il fiume *era tutto un gracchiare di catene arrugginite*; *draghe e gru* erano al lavoro: *macchine vecchie come dinosauri* che scavavano dentro il fiume e rovesciavano *enormi cucchiariate* di sabbia negli autocarri delle imprese edilizie fermi lì tra i salici. La fila dei secchi delle draghe salivano diritti e scendevano capovolti, e le gru sollevavano *sul lungo collo un gozzo da pellicano stillante gocce della nera mota del fondo*. Marcovaldo si chinava a tastare la sabbia, la schiacciava nella mano; era umida, una palta, una fanghiglia: anche là dove al sole si formava in superficie una crosta *secca e friabile*, un centimetro sotto era ancora bagnata.

(Marcovaldo, p. 1092)

2.2.3 Sinestesie tra cibo ed emozioni: *La pietanziera*

L'episodio intitolato *La pietanziera* intreccia un gioco sinestetico tra emozioni e sapori; il rilevare le figure permette di mettere a fuoco l'oscillazione del gusto tra affetti e contenitori:

Mangiando pensa: «Perché il sapore della cucina di mia moglie mi fa piacere ritrovarlo qui, e invece a casa tra le liti, i pianti, i debiti che saltano fuori a ogni discorso, non mi riesce di gustarlo?» E poi pensa: «Ora mi ricordo, questi sono gli avanzi della cena d'ieri». *E lo riprende già la scontentezza*, forse perché gli tocca di mangiare gli avanzi, *freddi e un po' irranciditi*, forse perché *l'alluminio* della pietanziera comunica un *sapore metallico* ai cibi, ma il pensiero che gli gira in capo è: «Ecco che l'idea di Domitilla riesce a guastarmi anche i desinari lontano da lei». In quella, s'accorge che è giunto quasi alla fine, *e di nuovo gli sembra che quel piatto sia qualcosa di molto ghiotto e raro*, e mangia *con entusiasmo e devozione* gli ultimi resti sul fondo della pietanziera, *quelli che più sanno di metallo*. Poi, contemplando il recipiente vuoto e unto, lo riprende di nuovo la tristezza.

(Marcovaldo, p. 1098)

2.2.4 Filtri descrittivi ne *Un viaggio con le mucche*

Ne *Un viaggio con le mucche* si trovano giustapposte la descrizione oggettiva (A) e quella soggettiva, filtrata dall'occhio e dalle emozioni di Marcovaldo (B), dei rumori della città di notte; nella seconda – in contrapposizione all'accumulazione con cui nella prima vengono inanellati i suoni come in una ghirlanda sonora – la personificazione dei suoni riflette l'effetto provocato nella mente del protagonista in ascolto. La rilevazione delle figure mette in luce la filigrana delle emozioni sottesa alla dimensione sonora:

A. I rumori della città che le notti d'estate entrano dalle finestre aperte nelle stanze di chi non può dormire per il caldo, i rumori veri della città notturna, si fanno udire quando a una cert'ora l'anonimo frastuono dei motori dirada e tace, e dal silenzio vengon fuori discreti, nitidi, graduati secondo la distanza, un passo di nottambulo, il fruscio della bici d'una guardia notturna, uno smorzato lontano schiamazzo, ed un russare dai piani di sopra, il gemito d'un malato, un vecchio pendolo che continua ogni ora a battere le ore. Finché comincia all'alba l'orchestra delle sveglie nelle case operaie, e sulle rotaie passa un tram.

(Marcovaldo, p. 1109)

B. Così una notte Marcovaldo, tra la moglie e i bambini che sudavano nel sonno, stava a occhi chiusi ad ascoltare quanto di *questo pulviscolo di esili suoni* filtrava giù dal selciato del marciapiede per le basse finestrelle, fin in fondo al suo seminterrato. Sen-

tiva il *tacco ilare e veloce* d'una donna in ritardo, la suola sfasciata del raccoglitore di mozziconi dalle irregolari soste, il *fischietto di chi si sente solo*, e ogni tanto un *rotto accozzo di parole d'un dialogo tra amici*, tanto da indovinare se parlavano di sport o di quattrini. Ma nella notte calda quei rumori perdevano ogni spicco, si sfacevano come attutiti dall'afa che ingombrava il vuoto delle vie, e pure sembravano *volersi imporre, sancire il proprio dominio su quel regno disabitato*.

(Marcovaldo, p. 1109)

2.2.5 L'allegoria del consumo tra accumulazioni e iperboli: *Marcovaldo al supermarket*

A conclusione di questo breve percorso su alcuni tratti del reticolato retorico di *Marcovaldo*, l'episodio intitolato *Marcovaldo al supermarket*, nel suo presentarsi come allegoria del consumo, è forse il segmento più paradigmatico del funzionamento sistemico delle figure nel testo¹⁹.

L'intrecciarsi di accumulazioni e di iperboli contribuisce infatti alla creazione di uno scenario distopico:

Alle sei di sera la città *cadeva in mano* dei consumatori. Per tutta la giornata il gran daffare della popolazione produttiva era il produrre: producevano beni di consumo. A una cert'ora, come per lo scatto d'un interruttore, smettevano la produzione e, via!, si buttavano tutti a consumare. Ogni giorno *una fioritura impetuosa* faceva appena in tempo a sbocciare dietro le vetrine illuminate, i rossi salami a penzolare, le torri di piatti di porcellana *a innalzarsi fino al soffitto*, i rotoli di tessuto a dispiegare drappaggi *come code di pavone*, ed ecco già irrompeva la folla consumatrice a *smantellare a rodere a palpare a far man bassa*. Una *fila ininterrotta serpeggiava* per tutti i marciapiedi e i portici, *s'allungava* attraverso le porte a vetri nei magazzini intorno *a tutti i banchi*, *mossa dalle gomitate di ognuno nelle costole di ognuno* come da continui *colpi di stantuffo*.

(Marcovaldo, p. 1146)

19 Cfr. quanto afferma a tal proposito Calvino nell'*Introduzione* al testo: «Le favole ironico-melanconiche di Marcovaldo ora si situano in margine a questa «letteratura sociologica. [...] La corsa di Marcovaldo e famiglia, sempre senza un soldo, attraverso il supermarket gremito di prodotti, è l'immagine simbolica di questa situazione».

Il brano si conclude con una sorta di rissa, con le figure etimologiche attorno a «pacchi» e «borse» e alla foresta di gambe che anticipa il perdersi dei bambini abbandonati dagli adulti in preda alla trance degli acquisti:

Consumate! e toccavano le merci e le rimettevano giù e le riprendevano e se le strap-pavano di mano; consumate! e obbligavano le pallide commesse a sciorinare sul bancone biancheria e biancheria; consumate! e i gomitoli di spago colorato giravano come trottole, i fogli di carta a fiori levavano ali starnazzanti, avvolgendo gli acquisti in pacchettini e i pacchettini in pacchetti e i pacchetti in pacchi, legati ognuno col suo nodo a fiocco. E via pacchi pacchetti pacchettini borse borsette vorticavano attorno alla cassa in un ingorgo, mani che frugavano nelle borsette cercando i borsellini e dita che frugavano nei borsellini cercando gli spiccioli, e giù in fondo in mezzo a una foresta di gambe sconosciute e falde di soprabiti i bambini non più tenuti per mano si smarrivano e piangevano.

(Marcovaldo, p. 1146)

L'intrecciarsi sistemico e versatile delle figure retoriche che percorrono il testo di *Marcovaldo* permette quindi al lettore di vedere il testo in profondità e di cogliere il reticolo di significati impliciti che lo percorrono, al contempo *illustrandolo*. Gli esercizi sistemici sulle figure retoriche funzionano da reagenti che permettono agli elementi di – letteralmente – estrinsecare le peculiarità delle loro interazioni.

3. L'esitazione permanente: diffrazioni del fantastico nel *Visconte dimezzato*

Il *Visconte dimezzato* è un paradigma particolarmente felice della potenzialità didattica sottesa alla versatilità di Calvino nel declinare in modo peculiare generi e temi.

Nel corso di Approfondimento dedicato al Doppio nella letteratura europea che ho tenuto tra il 2020 e il 2022 alla Scuola Europea di Bruxelles II per gli studenti del biennio conclusivo del ciclo secondario, il testo di Calvino figurava nella lista assieme a *La lettera U* di Tarchetti, *Dottor Jekyll e Mister Hyde* di Stevenson, *Lui* di Maupassant, *Enrico IV* e *Uno nessuno centomila* di Pirandello, *Orlando* di Virginia Woolf, *Due di due* di De Carlo, *L'uomo duplicato* di Saramago, *La metà oscura* di Stephen King.

Il romanzo di Calvino si è rivelato il più ricco e denso dal punto di vista delle implicazioni didattiche perché è stato l'unico ad offrire un'esperienza di lettura che – come vedremo nelle prossime pagine – implicasse la necessità di inscrivere la risposta al testo in una peculiare compresenza tra quella che Keith Oatley definisce «assimilazione» e quella che lo stesso autore chiama «spostamento» (Oatley, 1994, p. 57).

In altre parole, mentre tutti gli altri testi dedicati al doppio affrontati nel corso permettono sia una risposta al testo in cui il lettore, a partire da uno schema, una sorta di orizzonte d'attesa già noto, è incuriosito e indotto a desiderare di completare l'esperienza della corrispondenza tra schema e opera e a provare il sollievo della "soluzione" (assimilazione); sia, a un livello di maggior approfondimento, una risposta di accomodamento, ossia, con Oatley, la necessità, per il lettore, di creare schemi nuovi, a partire dalla discrepanza tra aspettative e testo, il *Visconte dimezzato*, per la sua peculiare struttura, non permette l'assimilazione e richiede una sorta di accomodamento potenziato, che si iscrive proprio nell'impossibilità dell'assimilazione. Se infatti tutti gli altri testi permettono al lettore o un'esperienza narrativa del doppio o un'esperienza allegorica di riflessione, il meccanismo testuale del *Visconte dimezzato* implica entrambe le esperienze, facendo sì che la seconda venga enfatizzata dalla *soluzione* della prima.

Nella *Postfazione ai Nostri antenati* del 1960 (cfr. Calvino, 1991b) Calvino scrive che l'inverosimiglianza e lo svolgersi in epoche lontane e in paesi immaginari sono tratti condivisi dai tre romanzi, che declinano rispettivamente la «conquista dell'essere», «l'aspirazione a essere completamente», «la proposta di una realizzazione di sé non individualistica attraverso la fedeltà a un'autodeterminazione individuale» (Calvino, 1991a, p. 1229).

Al cuore del *Visconte dimezzato* c'è infatti una metafora di uso comune, quella dell'essere divisi a metà, il cui *focus* viene trasformato in narrazione²⁰.

20 Secondo Claudio Milanini (1990, pp. 39-40) «rimane abbastanza eccezionale il capovolgimento operato da Calvino nei confronti del parlar figurato quotidiano, lo sviluppo a misura di tropi banali. A questo livello l'allegoria può essere considerata come un antitropo, instaura subito una distanza ironica, induce il lettore a riflettere sugli usi creativi del linguaggio».

Ma proprio questo trasformare l'essere divisi a metà nel protagonista e nel tema di un romanzo (Calvino, 1991a, p. 1211), comporta la natura continua della metafora e il suo slittamento verso l'allegoria, rivelando – come ci insegna Quintiliano (Todorov, 1977, p. 67) – l'intenzione di parlare anche di qualcosa di diverso dall'oggetto originario dell'enunciato.

Il fantastico, secondo Todorov, è legato ad un uso peculiare del discorso figurato (Todorov, 1977, p. 80) e il soprannaturale deriva spesso dal fatto di prendere alla lettera il senso figurato di una determinata espressione. Il fantastico, inoltre, è fondato essenzialmente su un'esitazione del lettore – un lettore che si identifica con il personaggio principale – circa la natura di un avvenimento strano (Todorov, 1977, p. 80). L'esitazione può risolversi perché si ammette che l'evento appartiene alla realtà, oppure perché si decide che è frutto dell'immaginazione o risultato di un'illusione (Todorov, 1977, p. 161).

Anche il sistema discorsivo del *Visconte dimezzato* genera una peculiare esitazione nel lettore, che viene infatti indotto a interrogarsi non tanto sulla natura dello sdoppiamento di Medardo – il protagonista del racconto – quanto sulla qualità dell'adesione all'una o all'altra delle sue parti, o meglio, sull'impossibilità di aderire al senso di essere solo buoni o solo cattivi, causata dall'insensatezza evidente delle azioni del Gramo e dall'insensatezza paradossale delle azioni compiute dal Buono.

Il lettore si trova quindi ad esitare tra un'adesione ironica – effetto narrativo delle pretese del Gramo e del Buono di essere ineccepibili nella loro natura dimidiata – e un'adesione allegorica, effetto dell'esperienza della lacerazione come «modo di essere», come «approfondimento ostinato di ciò che si è²¹» (Calvino, 1991a, p. 1213).

In altre parole, la lettura del *Visconte dimezzato* si offre come un duplice percorso: da un lato lungo i sentieri narrativi delle azioni del Gramo e del Buono, i cui effetti nefasti sono riflessi dai personaggi che si interfacciano con loro (tra tutti Pamela); dall'altro lungo il sentiero della metafora filata, ossia dell'allego-

21 Secondo Todorov (1977, p. 73) «un terzo grado dell'indebolimento dell'allegoria lo si trova nel racconto in cui il lettore giunge fino al punto di esitare tra interpretazione allegorica e lettura letterale. Niente, nel testo, indica il senso allegorico e ciò nonostante tale senso resta possibile».

ria, che comporta un processo di riflessione accentuato dall'esitazione propria del lettore consapevole²².

Lo studente che affronta la lettura del *Visconte dimezzato* a livello di scuola secondaria può fare esperienza delle avventure del Gramo e del Buono come di una sorta di anti-fiaba, in cui entrambi i protagonisti non riescono a suscitare l'adesione che solitamente è loro dedicata nelle fiabe, ma – proprio per il loro essere la metà di un tutto perduto – nemmeno l'adesione suscitata dalla ricchezza dei personaggi romanzeschi. Il sentiero narrativo del *Visconte dimezzato*, in altre parole, frustra il lettore che non si ferma alla dimensione del meraviglioso (Todorov, 1971, p. 55), ma che al contempo non riesce a provare l'empatia solitamente sottesa alla relazione con i personaggi romanzeschi.

La peculiarità dell'esperienza di lettura del *Visconte dimezzato* si iscrive cioè nell'impossibilità di esperire sia quella che Hans Robert Jauss definisce «identificazione simpatetica» (identificazione nei confronti di un personaggio ordinario), poiché il Gramo e il Buono non sono personaggi ordinari, essendo personaggi a metà; sia l'«identificazione ammirativa, cioè l'identificazione nei confronti di un personaggio eroe (Jauss, 1974, p. 290), dato che l'essere divisi rende entrambi degli antieroi.

L'esitazione del lettore è legata, nel fantastico, al tempo del racconto, nel senso che se si conosce fin dall'inizio la fine, tutto il gioco ne risulta falsato. La peculiare esitazione inscritta nel *Visconte dimezzato* comporta il fatto di non poter essere risolta nell'epilogo, ossia il tempo del racconto serve a fondarla, ma a processo di lettura ultimato l'acquisizione del lettore è sottesa proprio al permanere dell'esitazione stessa.

Nella cornice finale del *Visconte Dimezzato*, contenuta nel capitolo 10, il testo contiene informazioni importanti per il lettore relativamente a questa esitazione e alla *soluzione* del racconto.

3.1 Ricominciare dalla fine: la doppia soluzione del *Visconte dimezzato*

Nel *Visconte dimezzato* il narratore si palesa testimone della vicenda narrata

22 Secondo Paul De Man (1986, p. 222) «l'allegoria è diacronica, si esplica cioè in una successione narrativa capace di generare la durata necessaria al processo di demistificazione».

solo all'inizio del capitolo 3 quando inizia a raccontare del ritorno a Terralba dello zio protagonista diviso in due quando lui aveva 8 anni. Nei capitoli 1 e 2 il narratore racconta vicende di cui non è stato spettatore – la guerra contro i Turchi e l'arrivo in Boemia dello zio Medardo, che verrà diviso in due da una cannonata. In altre parole, oggetto del racconto nei capitoli 1 e 2 è un evento meraviglioso – la divisione in due del protagonista – i cui effetti, seppur percepiti come orrorosi («mio zio apparve orrendamente mutilato»), vengono normalizzati dalla perizia dei dottori che salvano lo zio non tanto ricostruendolo, quanto aggiustandone il dimezzamento.

Dal capitolo 3 al capitolo 10 oggetto del racconto del narratore sono gli effetti del ritorno a Terralba prima del Gramo, ossia la parte cattiva del Visconte, e poi del Buono. Questi effetti suscitano la perplessità e lo scontento della comunità.

Nella parte conclusiva del capitolo finale si iscrive una sorta di cornice dimezzata, in cui il narratore separa gli effetti che la soluzione finale del racconto – ossia l'intervento unificatore del dottor Trelawney sulle due metà del Visconte agonizzanti dopo il duello finale – ha avuto sulla comunità di Terralba da quelli che ha avuto su di sé.

Da un lato, racconta il narratore, il parziale lieto fine della fiaba è garantito dal diventare «ben saggio»²³ di Medardo (per quanto questa saggezza venga solo presunta nelle parole del nipote) e dal fatto che personaggi come il dottor Trelawney e Pietrochiodo inizino a dedicare i loro talenti a fini benefici per la comunità, la cui vita migliora, pur senza mutamenti straordinari. Dall'altro il narratore palesa come gli effetti su di sé della soluzione della vicenda narrata siano stati inefficaci:

Io invece, in mezzo a tanto fervore d'interesse, mi sentivo sempre più triste e manchevole. *Alle volte uno si crede incompleto ed è soltanto giovane.*

Ero giunto sulle soglie dell'adolescenza e ancora mi nascondevo tra le radici dei grandi alberi del bosco a raccontarmi storie.

(*Visconte dimezzato*, p. 444)

23 L'edizione del *Visconte dimezzato* è quella contenuta in Calvino (1991a); i corsivi sono miei.

La duplice *soluzione* del racconto produce in tal modo un effetto anche squisitamente etico-performativo, ove con performativo intendo capace di produrre una reazione non solo estetico-cognitiva, ma anche morale (Miller, 2005, pp. 1-2). L'effetto del *Visconte dimezzato* è infatti anche quello di allenare i giovani lettori, i giovani studenti, a una pratica nuova: la consapevolezza della lacerazione, da un lato, e – al contempo – l'aspirazione alla completezza come consapevolezza della tensione permanente e insolubile tra queste due dimensioni dall'altro (Calvino, 1991a, p. 1213). La soluzione, in altre parole, può essere solo narrativa, e avvenire come adesione al meraviglioso: lo zio è stato diviso in due; lo zio viene ricostruito. Ma l'incertezza che ha dato vita al peculiare fantastico del *Visconte dimezzato* – inscritto nell'oscillazione tra l'adesione al Buono e l'adesione al Gramo come allegorie dell'essere divisi –, permane oltre la storia. La storia dello zio si risolve in una fiaba senza idillio, ma la lacerazione del narratore permane, perché essere giovani – ed essere umani – è essere divisi, e la riunione delle due parti può avvenire solo come accettazione ed esperienza della loro diversità, della loro conflittualità, del loro convivere ricostruito, della saggezza, sempre parziale, che nasce dalla sofferenza.

3.2 Tra fiaba impossibile e saggezza di sé: il sentiero del lettore del *Visconte dimezzato* verso l'idillio mancato

Per esemplificare la filigrana retorica sottesa alla tensione tra la soluzione proposta dalla fabula e l'impossibilità di soluzione sancita dalla cornice finale è utile percorrere uno dei sentieri più paradigmatici di questa tensione, quello del matrimonio del protagonista con Pamela. Nel percorrere il testo si intende al contempo mettere a fuoco come esercizi di analisi – tra cui, di nuovo, quelli sistemici dedicati alle figure retoriche – finalizzati a far emergere la peculiare tramatura con cui il fantastico permea il testo permettano di sondarne la profondità e di potenziarne il suo raffinato meccanismo di significazione.

Dal romanzo ellenistico alla fiaba, il matrimonio finale gioca un ruolo di topos privilegiato per suggellare la soluzione della vicenda. Nel *Visconte dimezzato* il matrimonio di Pamela con il Buono, che avviene solo perché il Gramo arriva in ritardo in Chiesa, è l'evento precursore del duello, a segnalare che nemmeno il caso (appunto il ritardo) può sostituirsi al merito o al sentimento per dirimere una situazione senza soluzione.

Nel segmento testuale dedicato ai preparativi per le nozze si rivela efficace rilevare il gioco retorico di antitesi tra *tutto* (“*tutta Terralba*”, “*lustrando e ornando tutto*”) e *i due* matrimoni possibili, tra l’eleganza del Visconte (*abito di velluto, gran sbuffo*) e la semplicità del vagabondo (*rattoppare il gomito e il ginocchio*), che provocano un effetto straniante sotteso al contrasto tra le cerimonie imminenti e l’incertezza relativa allo sposo:

Tutta Terralba fu sossopra, quando si seppe che Pamela si sposava. Chi diceva che sposava l’uno, chi diceva l’altro. I genitori di lei pareva facessero apposta per imbrogliar le idee. Certo, al castello stavano lustrando e ornando tutto come per una gran festa. E il visconte s’era fatto fare un abito di velluto nero con un grande sbuffo alla manica e un altro alla braca. Ma anche il vagabondo aveva fatto strigliare il povero mulo e s’era fatto rattoppare il gomito e il ginocchio. A ogni buon conto, in chiesa lucidarono tutti i candelieri.

(*Visconte dimezzato*, p. 439)

La vestizione della sposa – altro passaggio cruciale che dovrebbe enfatizzare la solennità e la rilevanza delle nozze – segnala nel *Visconte dimezzato* una realtà rovesciata; l’*ekfrasis* che percorre il quadretto della vestizione è giocata nel testo sul rovesciamento del topos: il velo di Pamela si strappa tra i rami, lo strascico lunghissimo si infittisce di aghi e ricci, la prova del corteo nuziale finisce in una sorta di pantomima circense:

Pamela disse che non avrebbe lasciato il bosco che al momento del corteo nuziale. Io facevo le commissioni per il corredo. Si cucì un vestito bianco con il velo e lo strascico lunghissimo e si fece corona e cintura di spighe di lavanda. Poiché di velo le avanzava ancora qualche metro, fece una veste da sposa per la capra e una veste da sposa anche per l’anatra, e corse così per il bosco, seguita dalle bestie, finché il velo non si strappò tutto tra i rami, e lo strascico non raccolse tutti gli aghi di pino e i ricci di castagne che seccavano per i sentieri.

(*Visconte dimezzato*, p. 439)

In altre parole, all’immagine topica della vestizione della sposa, Calvino sovrappone quella di una sposa che non riesce a corrispondere all’immaginario fiabesco, pur tentando inizialmente di corrispondervi; all’immagine della spo-

sa in attesa dello sposo che l'ha scelta, Calvino sovrappone infatti l'immagine della sposa che non solo si è proposta a due sposi possibili, ma si ritrova a non controllare più la situazione:

Ma la notte prima del matrimonio era pensierosa e un po' spaurita. Seduta in cima a una collinetta *senz'alberi*, con lo strascico avvolto attorno ai piedi, la *coroncina di lavanda di sghimbescio*, poggiava il mento su una mano e guardava i boschi intorno sospirando. Io ero sempre con lei perché dovevo fare da paggetto, insieme a Esaù che però non si faceva mai vedere.

- Chi sposerai, Pamela? - le chiesi.

- Non so, - lei disse, - non so proprio che succederà. Andrà bene? Andrà male?

(*Visconte dimezzato*, pp. 439-440)

Anche la notte di attesa dei due pretendenti si trasforma in uno spettacolo che questa volta accomuna i due in movimenti inconsulti e in spostamenti senza meta, in cui sono gli animali a scandire differenze di ritmi, velocità, differenze; gli isocoli diventano gli strumenti per illustrare un parallelismo e uno sdoppiamento solo apparenti:

Dai boschi si levava ora una specie di grido gutturale, ora un sospiro. Erano i due pretendenti dimezzati, che in preda all'eccitazione della vigilia vagavano per anfratti e dirupi del bosco, avvolti nei neri mantelli, *l'uno sul suo magro cavallo, l'altro sul suo mulo spelacchiato*, e mugghiavano e sospiravano *tutti presi* nelle loro ansiose fantasticherie. E il cavallo saltava *per balze e frane*, il mulo s'arrampicava *per pendii e versanti*, senza che mai i due cavalieri s'incontrassero.

(*Visconte dimezzato*, p. 440)

La prosaica, apparente conclusione viene affidata nel testo all'azzopparsi del cavallo, quindi, implicitamente, all'eccessiva veemenza del Gramo; ma il fatto che solo il Buono riesca ad arrivare puntuale in chiesa non provoca nessuna esultanza, piuttosto una sorta di delusione rispetto a una soluzione narrativa inadeguata:

Finché, all'alba, *il cavallo spinto al galoppo* non si azzoppò giù per un burrone; e il *Gramo non poté arrivare in tempo alle nozze*. Il mulo invece andava *piano e sano*, e

il Buono arrivò puntuale in chiesa, proprio mentre giungeva la sposa con lo strascico sorretto da me e da Esaù che si faceva trascinare. A veder arrivare come sposo *soltanto* il Buono che s'appoggiava alla sua stampella, la folla rimase un po' delusa.

(*Visconte dimezzato*, p. 440)

L'avversativa con cui viene annunciata la celebrazione del matrimonio sottolinea come essa avvenga *nonostante* la presenza di un solo pretendente, non grazie alla sua unicità; la *precursio*²⁴ che intesse la narrazione rivela una sorta di fretta nel sorvolare un evento che ha perso la sua rilevanza:

Ma il matrimonio fu regolarmente celebrato, gli sposi dissero sì e si scambiarono l'anello, e il prete disse: - Medardo di Terralba e Pamela Marcolfi, io vi congiungo in matrimonio.

(*Visconte dimezzato*, p. 440)

L'arrivo in chiesa del Gramo che pretende di essere lui Medardo e di essere quindi il legittimo sposo suggella il passaggio al duello finale, in cui le ferite dell'uno e dell'altro renderanno necessario e possibile il ricucire insieme le due parti.

La versatilità della narrativa di Calvino fa quindi delle sue opere un terreno estremamente ricco di esperienze di apprendimento, in cui gli studenti fanno pratica, al contempo, del suo saper fondere l'immaginazione con la realtà, del suo saper costruire dei «réseaux à entrées multiples», dello *charme* «du développement» che percorre le sue opere, [...] «comme un équation que se développe bien et infiniment» (Barthes, 1962, p. 9).

L'apprendimento, nei testi di Calvino, si fa al contempo pratica di esistenza, grazie a quella che Barthes invita a chiamare – attraverso una parola del XVIII secolo – «une sensibilité»:

On pourrait dire aussi une humanité, je dirai presque une bonté, si le mot n'était pas trop lourd à porter: c'est-à-dire qu'il y a, à tout instant, dans les notations, une ironie

24 Nella definizione di Bice Mortara Garavelli (1988, p. 52) «la *precursio* è un racconto che corre veloce».

qui n'est jamais blessante, jamais aggressive, une distance, une sourire, une sympathie. Une sorte de charme tendre, de charme élégant. La sensibilité réunie avec une sorte di vide.

(Barthes, 1962, p. 10)

Una narrativa – quella di Calvino – intrisa di uno *charme* tenero ed elegante per un adolescente sempre più «fragile e spavaldo» (Pietropolli Charmet, 2010), sempre più «preso nella rete» (Simone, 2012), a cui lo scrittore è in grado di offrire pagine straordinarie, che raccontano «la complexité des rapports humains, la façon dont le sujet souffre de son image au milieu des autres, aver un raffinement extraordinaire» (Barthes, 1962, p. 10).

Bibliografia

- Alamargot, D. (2011). What Makes a Skilled Writer? Working Memory and Audience Awareness during Text Composition. *Learning and individual differences*, 5, 505-516.
- Alamargot, D. (2018). *Comment emmener les élèves à produire des textes*. CNESCO.
- Alamargot, D., & Dansac, C. (1999). Accessing referential information during text composition: When and why? In M. Torrance & D. Galbraith (A cura di), *Knowing what to write: Cognitive processes in the generation, selection and development of ideas during text production* (pp. 79-97). Amsterdam University Press.
- Alamargot, D., Morin, M. F., & Drijbooms, E. (2017). Planificateur ou formuleur? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 e de CM2. *Pratiques*, 173-174, 1-18.
- Barthes, R. (1962). *La mécanique du charme*. In I. Calvino, *Le chevalier inexistant*. Seuil.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). *The psychology of written composition*. Routledge.
- Black, M. (1979). How Metaphors Work. *Critical Inquiry*, 1, 131-143.

- Cacciari, C. (1991). *La metafora: da evento del linguaggio a struttura del pensiero*. Cortina.
- Calvino, I. (1966). Presentazione 1966 all'edizione scolastica di "Marcovaldo". In Id., *Romanzi e racconti* (vol. I) (pp. 1234-1239). Mondadori.
- Calvino, I. (1971). Prime conclusioni. *Rendiconti*, 22-23, 243-245.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane*. Garzanti.
- Calvino, I. (1991a). *Romanzi e racconti* (vol. I). Mondadori.
- Calvino, I. (1991b). Introduzione inedita 1960 ai "Nostri antenati". In M. Barenghi & B. Falchetto (A cura di), *Romanzi e racconti*. Mondadori.
- Calvino, I. (1999). *Saggi 1945-1985*. Mondadori.
- Calvino, I. (2002). *Mondo scritto e mondo non scritto*. Mondadori.
- Calvino, I., & Salinari, C. (1969). *La lettura. Antologia per la scuola media*. Zanichelli.
- Cometa, M. (2012). *La scrittura delle immagini*. Raffaello Cortina.
- Corti, M. (1985). Intervista a Italo Calvino. *Autografo*, 2.6, 47-53.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 199-205.
- De Man, P. (1986). *Blindness and Insight, Essays in the Rhetoric on Contemporary Criticism*. Methuen.
- Gibbs, R. (1996). Metaphor as a Constraint on Text Understanding. In B. Britton & A. Graesser (A cura di), *Models of Understanding Text*. LEA Mahwah.
- Gibbs, R. (2005). *La poetica della mente*. Sette Città.
- Gibbs, R., & Bogdanovich, P. (1999). Mental Imagery in Interpreting Poetic Metaphor. *Metaphor and Symbol*, 1, 37-44.

- Glenberg, A., & Langston, W. (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 2, 129-151.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language. From Metaphors to Idiom*. Oxford University Press.
- Glucksberg, S., & Boaz, K. (1993). How metaphor works. In A. Ortony (A cura di), *Metaphor and Thought* (pp. 404-424). Cambridge University Press.
- Grady, J. (1997). *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. University of California.
- Jonassen, D., & Duffy, T. (1992). *Constructivism: New Implications for Instructional Technology*. LEA Erlbaum Publishers.
- Hamon, P. (2008). *La letteratura, la linea, il punto il piano*. In R. Coglitore (A cura di), *Cultura visuale* (pp. 63-79). Duepunti.
- Harris, P. (2000). *The work of the imagination*. Blackwell.
- Iser, W. (1972). The reading process: a phenomenological approach. *New Literary History*, 279-289.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2006). Pleasure Reading. *Young learners, Spring Issue*, 2-4.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Bompiani.
- Longo, G. (2011). *Cognizione ed emozione. Processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*. Pensa Multimedia.
- Miall, D., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, Defamiliarization, and Affect Response to Literary Stories. *Poetics*, 389-407.
- Milanini, C. (1990). *L'utopia discontinua. Saggio su Calvino*. Garzanti.

- Miller, H. (1995). *Literature as conduct*. Fordham University Press.
- Mortara Garavelli, B. (1988). *Manuale di retorica*. Bompiani.
- Oatley, K. (1994). A Taxonomy of the Emotions of Literary Response and a Theory of identification in fictional narratives. *Poetics*, 1-2, 53-74.
- Oostendorp H., & Goldman, S. (1999). *The construction of mental representations during reading*. Lawrence Erlbaum.
- Ortony, A. (1975). Why Metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory*, 1, 45-53.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1963). *Trattato dell'argomentazione*. Einaudi.
- Perkins, D. (1993). Teaching for understanding. *The professional journal of the American Federation of Teachers*, 3, 8-35.
- Perkins, D. (2007). *Making learning whole*. Jossey-Bass.
- Pietropolli Charmet, G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.
- Pinker, S. (2007). *The stuff of Thought. Language as a window into human nature*. Penguin.
- Pugh, S., & Hicks, M. (1997). *Metaphorical ways of Knowing. The Imaginative Nature of Thought and Expressions*. National Council of Teachers of English.
- Ricoeur, P. (1975), *La métaphore vive*. Seuil.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and Text. A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Erlbaum.
- Sbisà, M. (2009). L'implicito: forme e funzioni. In *Enciclopedia Treccani*.
https://www.treccani.it/enciclopedia/l-implicito-forme-e-funzioni_%28XXI-Secolo%29/
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge University Press.

- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti.
- Todorov, T. (1977). *La letteratura fantastica*. Garzanti.
- Todorov, T. (1978). *Symbolisme et interprétation*. Seuil.
- Treccani (2023). Versatile. In *Vocabolario on line*. <https://www.treccani.it/vocabolario/versatile/>
- Turner, M. (2002). The Cognitive Study of Art, Language and Literature. *Poetics Today*, 1, 9-20.
- Vygotsky, L. (2002). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.
- Widdowson, H. (1986). The Untrodden Ways. In C. Brumfit & R. Carter (A cura di), *Literature and Language Teaching* (pp. 133-140). Oxford University Press.
- Zaccaro, V. (2010). *Andar per tracce. Percorsi di lettura su Italo Calvino*. Pensa-Multimedia.

ESPERIENZE DIDATTICHE

 DIDIT

La fraseologia nell'apprendimento dell'italiano LS in contesti di tedescofoni

Phraseology in learning Italian as a foreign language in German-speaking contexts

Salvatore Varriale

Istituto comprensivo Statale "Roberto Franceschi" (Milano)

✉ salvatore.varriale@icsfranceschi.edu.it

Riassunto / La fraseologia, che inizia ad acquisire una rilevanza significativa nei campi della didattica e della linguistica solo dalla seconda metà del secolo scorso, è una parte essenziale dell'apprendimento linguistico che, come altre, non dovrebbe essere trascurata; pertanto, il presente elaborato avanza proposte per promuovere lo studio dei fraseologismi nella didattica dell'italiano LS in contesti tedescofoni, coniugando la sfera della creatività con quella del digitale. In una prima fase, partendo dalla mia esperienza in Austria, saranno illustrate alcune attività ai fini di una lezione introduttiva, di stampo costruttivista, su proverbi e modi di dire italiani: l'UDA qui proposta, che ha trovato nelle teorie di Harald Burger la propria base teorica, è stata ideata per un gruppo di studenti con una conoscenza intermedia dell'italiano. In una seconda fase, si mira a mostrare, mediante un progetto realizzato con il Pacific Language Institute, come fraseologia e social network possano unirsi in dialogo per una glottodidattica sempre più inclusiva e innovativa.

Parole chiave: fraseologia; italiano; tedesco; didattica ludica; didattica digitale.

Abstract / Phraseology, an ancient discipline that has received significant attention in the fields of didactics and linguistics only since the second half of the last century, is an essential part of language learning which, like others, should not be overlooked. Thus, this paper advances two proposals to encourage the study of phrasemes in the teaching of Italian as a foreign language in a German-speaking context. The first phase reflects on my teaching experience in Austria, illustrating a few activities on phraseologisms: the lesson

© 2023 Salvatore Varriale. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta scuola pedagogica dei grigioni.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

has been designed for a group of students with an intermediate knowledge of Italian – based on Harald Burger's linguistic theory. The second phase highlights a project carried out with the Pacific Language Institute on how phraseology and social networks can join in dialogue to increase inclusiveness and up-to-date didactics.

Keywords: phraseology; Italian; German; playful teaching; digital teaching.

1. Introduzione

Il presente elaborato si propone di avanzare riflessioni e proposte per incentivare lo studio della fraseologia nella didattica dell'italiano LS in contesti tedescofoni, coniugando creatività e digitale per una didattica al passo coi tempi.

In quanto ambito disciplinare, la fraseologia affonda le proprie radici intorno al 1500, in quella comunemente nota come “fase prescientifica”, quando i primi frasemi – prevalentemente proverbi – cominciano a essere documentati e raccolti all'interno di dizionari; tuttavia, occorre attendere la seconda parte del XX secolo affinché cominci a ricevere un'attenzione significativa nei campi della linguistica e della didattica. Negli ultimi decenni diversi studi, del resto, hanno evidenziato l'importanza della fraseologia – che indica anche l'insieme di tutte le espressioni fraseologiche all'interno di un sistema linguistico – nell'apprendimento di una LS, poiché indispensabile per la comunicazione in lingua straniera, non solo a un livello avanzato ma anche intermedio e basilare (Hallsteinsdóttir, 2011, p. 2): e in effetti, se da un lato modi di dire e proverbi migliorano le abilità di ricezione e produzione sia scritte che orali di un discente, consentendogli di ampliare il proprio vocabolario, leggere e comprendere testi complessi nonché comunicare in maniera veloce ed efficace; dall'altro offrono l'opportunità di esplorare il patrimonio culturale del Paese della lingua di studio, nell'ottica di una conoscenza globale e accurata della stessa (e, dunque, non solo formale).

Un aspetto, questo, che ci porta a vedere lingua e cultura non come entità distinte e separate, bensì strettamente interconnesse, poiché la prima è in fondo il riflesso di modi di pensare, di tradizioni, di usi e costumi secolari che, come macchine, hanno attraversato le epoche giungendo sino a noi: in tal senso, si

è in linea con l'opinione di Benucci, secondo cui la cultura non è 'qualcosa in più' da imparare, ma a tutti gli effetti una parte essenziale dell'apprendimento di ogni studente (Benucci, 1995, pp. 89-106).

Classificati i frasemi in base al criterio dell'idiomaticità teorizzato da Harald Burger (2015), si procede a illustrare alcune attività da svolgere in classe (esercizi di associazione, cruciverba, ruota della fortuna, giochi di ruolo, ecc.) pensate per un gruppo di studenti di un liceo di Innsbruck con una conoscenza intermedia della lingua italiana (e pertanto calibrate sui loro bisogni e sulle loro competenze). L'obiettivo è partire dalla mia esperienza didattica in Austria per proporre un'UDA di introduzione alla fraseologia dell'italiano LS in contesti di apprendimento tedescofoni. A questo riguardo mi preme sottolineare che, con la volontà di instaurare una relazione educativa autentica dove educare, come sosteneva Martin Buber, «[...] significa fare che una selezione del mondo agisca su di una persona attraverso un'altra persona» (Milan, 2008, p. 31), l'approccio adottato è stato di stampo costruttivista: una visione in cui l'insegnante non assume il ruolo di attore protagonista, ma lo cede agli apprendenti, limitandosi a guidarne l'apprendimento da dietro le quinte.

Nella seconda parte dell'elaborato, si tratta del rapporto tra fraseodidattica (termine coniato da Kühn nel 1987) e social network. L'impulso per la riflessione è stato offerto dalla pandemia da Covid-19, una fase in cui la didattica delle lingue è stata investita da un'ondata di cambiamento che l'ha portata a una transizione consistente verso il digitale; pertanto, una volta passate in rassegna le attività da svolgere in classe, si procede a illustrare un progetto, realizzato in collaborazione con il Pacific Language Institute (NA), con l'intento di mostrare come fraseologia e digitale possano unirsi in dialogo nell'ottica di una didattica sempre più inclusiva e interattiva, in grado altresì di agevolare gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

L'iniziativa è consistita nella creazione di video brevi, della durata di sessanta secondi, finalizzati alla promozione dello studio del tedesco in ambito italo-fono: in un primo momento, sono stati presentati frasemi italiani e tedeschi in chiave contrastiva; in futuro, ci si propone di realizzarne di simili per promuovere l'apprendimento dell'italiano LS in contesti tedescofoni.

2. Imparare divertendosi: tecnologie e metodologie per una didattica “inco- raggiante”

In una visione vygotskijana, promuovere un apprendimento “positivo” significa porre al centro del processo l'allievo e accompagnarlo nella cosiddetta “zona di sviluppo prossimale”, ossia la zona di confine tra ciò che sa fare e quello che può acquisire. Un tempo, la didattica era fondata sull'insegnante e dunque sulla lezione frontale. Gli studi più recenti, però, hanno dimostrato come l’“apprendimento per scoperta”, che pone al centro l'allievo e le sue capacità, sia da privilegiare in quanto:

- crea maggiore coinvolgimento;
- stimola le abilità di *problem solving*;
- aumenta la motivazione intrinseca e l'autonomia nell'allievo;
- crea le condizioni perché questi scopra i principi di base e le relazioni concettuali di un certo dominio di conoscenze.

(Lucarelli, 2023)

Tra le metodologie in grado di promuovere una didattica attiva e significativa si annoverano il *cooperative learning*, la *flipped classroom*, il *circle time*, la *peer education*, il *role playing* e via discorrendo. Il *cooperative learning* nasce in opposizione al modello educativo individualistico, molto diffuso in America e troppo incentrato su rendimento e obiettivi, facendosi strada in Europa negli anni '90. Secondo La Prova (2015), il punto di forza dell'apprendimento cooperativo sta nel far sì che allievi con vissuti, conoscenze e abilità diverse sperimentino l'interdipendenza positiva, collaborando nell'ottica di un obiettivo comune che non può essere raggiunto se non con il contributo di ognuno.

La formazione dei gruppi è un'operazione da non lasciare al caso, ma da svolgere con cura. A questo riguardo Johnson e colleghi (2015) suggeriscono che, nel proporre un'attività collaborativa, è importante tenere a mente che:

- maggiori sono le dimensioni del gruppo e maggiori sono anche le capacità, le conoscenze, le abilità e il numero di menti disponibili per l'acquisizione e l'elaborazione delle informazioni;
- minore è il tempo disponibile e più piccolo dovrebbe essere il gruppo;

- più il gruppo è piccolo e più è difficile che gli studenti si imboschino e non partecipino al lavoro;
- più il gruppo è grande e maggiori devono essere le abilità sociali, comunicative e di coordinamento dei suoi membri;
- con l'aumento della numerosità del gruppo diminuisce l'interazione e l'affiatamento dei suoi membri, con una conseguente diminuzione degli scambi di sostegno interpersonale;
- più un gruppo è piccolo più è facile individuare le eventuali difficoltà di relazione e/o apprendimento tra i suoi membri.

Altra metodologia per un apprendimento “incoraggiante” è la *flipped classroom*, il cui fine è consentire ai ragazzi di studiare autonomamente a casa attraverso video e altre risorse di e-learning messe a disposizione dal docente, in contesti spaziali e temporali che travalicano l'aula e l'orario curriculare; di conseguenza, il tempo in classe diventa un'occasione preziosa per condurre ricerche ed esperimenti, tenere workshop e discussioni, condividere esperienze significative che favoriscono l'interazione tra pari, stimolano la motivazione intrinseca nonché lo sviluppo di competenze cognitive (come il *problem solving*). A questo proposito si consiglia anche il *role playing*, che prevede la simulazione di comportamenti e atteggiamenti: gli studenti assumono, cioè, il ruolo assegnato dal docente agendo in base alle proprie caratteristiche e competenze nella lingua di studio.

Il *circle time*, poi, prevede che gli elementi della classe si dispongano in cerchio e si confrontino in merito a un determinato argomento entro un termine temporale prestabilito. Si tratta di una procedura vantaggiosa per favorire lo sviluppo socioaffettivo degli allievi, poiché li aiuta a riconoscere e gestire le proprie emozioni, favorendo altresì la conoscenza reciproca e la libera espressione delle idee, delle opinioni, dei sentimenti e dei vissuti. Il ruolo assunto dall'insegnante, in tale contesto, è quello di moderatore: a lui il compito di fornire stimoli per la discussione e far sì che gli interventi si succedano secondo l'ordine del cerchio nel rispetto del gruppo.

La *peer education*, infine, consiste in un vero e proprio tutorato alla pari: gli allievi si supportano vicendevolmente nel processo di apprendimento, diventando in questo modo gli insegnanti l'uno dell'altro; anche in questo caso

il docente non scomparire, ma resta dietro le quinte lasciando spazio e tempi agli alunni e limitandosi, con la sua professionalità, a dare feedback sul lavoro svolto. «Il più grande segno di successo per un insegnante è poter dire ‘i bambini stanno lavorando come se io non esistessi’», sosteneva Maria Montessori: il *peer tutoring*, in fondo, sembra una delle possibili realizzazioni dell'ideale montessoriano.

Nonostante sia solo negli ultimi anni che il mondo accademico si stia interessando al gioco come componente fondamentale della lezione di lingua, l'importanza della didattica ludica non è una scoperta recente. La stessa Montessori affermava l'importanza del gioco nello sviluppo del bambino e, nel medesimo solco, si inseriscono numerosi altri studiosi: si pensi a Piaget, che riconosceva in particolare al gioco simbolico una fondamentale importanza nella costruzione dell'immagine mentale; Vygotskij, poi, sosteneva che «[...] nel gioco il bambino è sempre al di sopra della propria età media, del proprio comportamento quotidiano; nel gioco è come se egli crescesse di un palmo. Come il fuoco di una lente di ingrandimento, il gioco contiene tutte le tendenze dello sviluppo in forma condensata» (Bruner et al., 2000, p. 675).

E ancora Melanie Klein, che ha introdotto il gioco nella terapia condotta sui bambini, ha più volte sottolineato nei suoi scritti l'importanza dell'attività ludica per lo sviluppo della vita emotiva e cognitiva del bambino.

Oggi il digitale costituisce un ottimo strumento per integrare la didattica ludica in classe; peraltro è ampio il ventaglio di piattaforme presenti in rete che il docente di lingue ha a disposizione per rendere più coinvolgenti e divertenti le proprie lezioni: tra queste si annovera Baamboozle, che permette di creare giochi di quiz per squadre da proiettare in classe attraverso la LIM e da proporre nelle diverse modalità (partita di bowling/di calcio, quiz televisivo e così via).

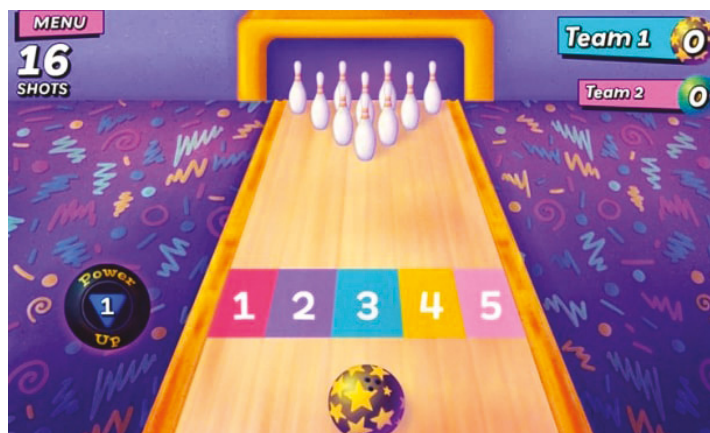


Figura 1. Partita di bowling a due squadre per ripassare il lessico della famiglia in inglese.

Per creare i quiz occorre inserire le domande e le relative risposte. Nulla toglie di poter utilizzare le risorse già presenti in piattaforma: basta filtrare la ricerca mediante l'apposito menù a tendina in alto a sinistra dell'homepage, inserendo la lingua di studio nonché l'argomento da proporre alla classe (ad esempio "la famiglia in inglese"); a questo punto non resta che formare le squadre, scegliere la modalità in cui proporre l'attività (partita di bowling/di calcio, ecc.) e iniziare a giocare. Tanti i docenti che si dicono soddisfatti dell'esperienza con Baamboozle: ad esempio Greg Crawford, direttore di un istituto di lingue, scrive sulla pagina ufficiale della piattaforma: «Abbiamo fatto bingo quando abbiamo scoperto Baamboozle. I nostri studenti lo amano perché è coinvolgente, divertente e interattivo»; e ancora Nieves Maria, docente di inglese, riferisce: «Ero alla ricerca di una piattaforma semplice e veloce per creare giochi didattici per i miei allievi. Baamboozle è stata la risposta a tutte le mie domande! Grazie a questa piattaforma possiamo verificare quanto appreso in maniera facile e coinvolgente¹».

Altra piattaforma per creare attività didattiche, esercizi e giochi online è Wordwall. Come Baamboozle, Wordwall offre una moltitudine di modelli già pronti da

1 Ulteriori recensioni possono essere consultate direttamente al sito www.Baamboozle.com.

personalizzare e adattare alle esigenze specifiche di ogni insegnante: cruciverba, quiz, giochi di parole, labirinti, ruote, vero o falso, scramble, diagrammi e molto altro ancora; allo stesso tempo, è possibile creare nuovi materiali didattici da mettere a disposizione di docenti e allievi.

Da non sottovalutare, in un'ottica più ampia, la dimensione inclusiva delle nuove tecnologie (il computer, il tablet, i libri digitali, i supporti multimediali, il web...) che, oltre a promuovere una didattica ludica e cooperativa, agevolano lo studente con disturbi specifici dell'apprendimento, sollevandolo da prestazioni rese difficoltose dal proprio deficit: si pensi alla sintesi vocale, che può convertire un compito di scrittura in un compito di ascolto, ma anche ai programmi di videoscrittura con correttore ortografico, che permettono di ottenere testi sufficientemente corretti evitando l'affaticamento della rilettura così come della contestuale correzione degli errori. Durante l'emergenza sanitaria dovuta alla pandemia da Covid-19 anche la videolezione registrata si è rivelata un valido strumento compensativo, poiché consente di adattare il ritmo dell'insegnante al proprio di apprendimento (Bruschi & Perissinotto, 2020, p. 48): anche da qui nascono i reel realizzati in collaborazione con il Pacific Language Institute.

3. Fraseologia e didattica ludica

Una didattica innovativa passa non solo attraverso un impiego funzionale delle nuove tecnologie, ma anche tramite l'unione in dialogo della sfera dell'apprendimento con quella del gioco: da qui nasce l'idea di progettare una lezione di introduzione alla fraseologia dell'italiano che potesse favorire un apprendimento per scoperta, da svolgere in presenza. L'UDA ha trovato nelle teorie di Harald Burger i propri riferimenti teorici – in particolare nella classificazione su base idiomatica dei fraseologismi – ed è stata tarata sulle esigenze di un gruppo di studenti austriaci con una conoscenza intermedia dell'italiano (livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue): tra le attività illustrate, l'esercizio di associazione nonché la discussione partecipata sono state eseguite a distanza, mentre le altre vengono proposte a completamento dell'unità didattica di apprendimento, da svolgere auspicabilmente in presenza.

3.1 I tre gradi di idiomaticità di Burger: un principio teorico per la progettazione della lezione

Nel *mare magnum* degli studi sulla fraseologia, Burger (2015) rappresenta una pietra miliare. In tale opera lo studioso tedesco esplora i frasemi descrivendone le caratteristiche principali: la polilessicalità, la stabilità e l'idiomaticità. Nel presente elaborato, tuttavia, ci si concentrerà solo sull'idiomaticità, dal momento che la classificazione dei fraseologismi su base idiomatologica ha determinato in maniera significativa l'organizzazione e la selezione del materiale didattico.

Entrando nei dettagli, si parla di idiomaticità quando il significato fraseologico del frasema non corrisponde al suo significato letterale: maggiore è la discrepanza tra significato fraseologico e letterale, maggiore è il suo grado di idiomaticità; sulla base di ciò, Burger distingue tra espressioni non idiomatiche, parzialmente idiomatiche e idiomatiche, evidenziando che l'idiomaticità non è che una “proprietà graduale” dei fraseologismi.

Di seguito si fornisce una breve illustrazione delle suddette categorie; per iniziare, un'espressione idiomatologica potrebbe essere “gettare benzina sul fuoco” (in tedesco *Öl ins Feuer gießen*), poiché il significato lessicalizzato (‘peggiore le cose’) non deriva dalla somma dei significati delle singole parole che lo compongono. Un altro frasema idiomatologico potrebbe essere “mettere troppa carne al fuoco”, utilizzata quando si vogliono fare troppe cose, rischiando per giunta di farle male: anche in questo caso, il significato fraseologico non si ottiene dalla somma dei significati dei singoli elementi che lo compongono.

I parzialmente idiomatici, invece, si caratterizzano per un minor grado di idiomaticità rispetto ai precedenti; in tali frasemi, infatti, uno dei componenti interni conserva il proprio significato letterale/libero, al punto da lasciar intuire o comunque motivare senza grosse difficoltà – nella maggior parte dei casi – quello fraseologico (Burger, 2015, p. 27): si pensi a “ridere a pieni polmoni”, ovvero ‘ridere molto’, che in tedesco corrisponde al modo di dire *aus vollem Halse lachen*. Da un punto di vista contrastivo, in tal caso, è interessante osservare come il verbo “ridere” mantenga il proprio significato libero/originario sia in italiano che in tedesco, mentre differiscono i sostantivi, benché appartengano alla stessa area lessicale, quella del corpo umano (da un lato compare la parola “polmoni”, dall'altro “gola”).

Chiudono il cerchio i frasemi non idiomatici, il cui significato deriva dalla somma dei significati delle parole che lo compongono. In tale circostanza si parla perciò di collocazioni, ovvero locuzioni “fisse”, non semplici da modificare poiché internamente molto stabili: a questo proposito si pensi al tedesco ‘*sich die Zähne putzen*’, letteralmente ‘pulirsi i denti’.

3.2 Illustrazione dell’UDA

L’unità didattica di apprendimento, realizzata con il contributo della dott.ssa C. Della Porta, consta di quattro attività: esercizio di associazione, discussione partecipata, cruciverba o ruota della fortuna e, per finire, giochi di ruolo. Nel primo caso, agli allievi si chiede di associare alcuni frasemi italiani (da quelli meno opachi, come le collocazioni, a quelli più opachi) ai corrispettivi in lingua tedesca, lasciandosi ispirare da eventuali somiglianze tra le forme nella lingua di partenza e in quella di arrivo (lessicali, sintattiche, ecc.):

- 1) lavarsi i denti;
- 2) averne le tasche piene (di qualcuno o di qualcosa);
- 3) ridere a pieni polmoni;
- 4) essere sulla stessa barca;
- 5) rompere il ghiaccio;
- 6) cadere a fagiolo;
- 7) la mela non cade mai lontano dall’albero;
- 8) alzare il gomito;
- 9) andare in fumo;
- 10) essere sulla buona strada;
- 11) avere le farfalle nello stomaco.

- A) *wie gerufen kommen*;
- B) *von etwas/jemandem die Nase voll haben*;
- C) *das Eis brechen*;
- D) *im selben Boot sitzen*;
- E) *der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*;
- F) *sich die Zähne putzen*;
- G) *aus vollem Halse lachen*;
- H) *auf dem richtigen Weg sein*;

- I) *Schmetterlinge im Bauch haben*;
- L) *in Rauch aufgehen*;
- M) *zu tief ins Glas/in den Becher gucken/schauen*.

Così facendo si cerca di promuovere un “apprendimento per scoperta”, che stimola osservazione e immaginazione. Le espressioni italiane sono corredate da brevi sequenze dialogiche, non solo con l’obiettivo di arricchire il lessico degli educandi, ma anche per fornire di volta in volta un reale contesto d’uso, guidandone in questo modo la comprensione²:

- [M] mamma, oggi non mi va di fare i compiti, voglio andare a giocare a calcio con i miei amici!
- [MM] Matteo, sono stufa, non ti va mai di fare i compiti! Ne ho le tasche piene!

Su un piano contrastivo, è interessante osservare come il modo di dire italiano “avere le tasche piene di qualcuno/qualcosa”, ovvero ‘essere stufo di qualcuno/qualcosa’, non sia molto diverso dalla variante tedesca, poiché sostanzialmente da una parte compare il sostantivo “tasche”, mentre dall’altra “naso” (*Nase*).

Di seguito vengono proposte altre due sequenze dialogiche, incentrate questa volta sui modi di dire “essere sulla stessa barca” e “alzare il gomito”:

- [M] sono molto preoccupata, non ho studiato abbastanza per il compito in classe!
- [L] non preoccuparti, Martina, neanche io e neanche Luca! Siamo tutti sulla stessa barca!
- [Ma] mamma, stasera vado a ballare in discoteca con i miei amici.
- [MMa] non alzare troppo il gomito, altrimenti ti sentirai male.

L’attività, come anticipato, include sia frasemi non idiomatici, come “lavarsi i denti”, che parzialmente idiomatici, come “ridere a pieni polmoni”, nonché

2 A margine dei dialoghi si fornisce la traduzione in tedesco dei termini ritenuti più ostici per gli studenti.

idiomatici, come “alzare il gomito”, dunque tutte le categorie descritte da Burger (2015) nell’ambito dell’idiomaticità. Trascorsi dieci minuti, l’insegnante può disporre gli allievi in cerchio, secondo le caratteristiche del *circle time*, e stimolare la riflessione ponendo le seguenti domande³:

1. notate somiglianze tra le forme italiane e quelle tedesche?
2. senza la traduzione in tedesco, secondo voi, di quali locuzioni non avreste colto il significato dopo la prima lettura?
3. siete soliti utilizzare modi di dire e proverbi nella vita di tutti i giorni?
4. se sì, quali usate di più?

Dalle risposte degli studenti austriaci, raccolte mediante un questionario online, è emersa una criticità in relazione alle locuzioni sia parzialmente che totalmente idiomatiche; infatti, su un campione di dieci studenti il 75% ha indicato come risposte alla seconda domanda “cadere a fagiolo” e “averne le tasche piene” (solo il 25% “ridere a pieni polmoni”).

Mettendo a confronto le due espressioni, si può ipotizzare che in “averne le tasche piene” la somiglianza sintattica⁴, lessicale e semantico-pragmatica nelle due lingue consenta di intuirne più facilmente il significato attraverso la formulazione di ipotesi e di associazioni; al contrario “cadere a fagiolo”, espressione in cui è maggiore la discrepanza formale tra l’italiano e il tedesco (*‘wie gerufen kommen’*), potrebbe non essere subito chiara per uno studente tedescofono, soprattutto per la difficoltà nel ricostruire o comunque motivare intuitivamente il legame tra la locuzione preposizionale ‘a fagiolo’ e il significato fraseologico ‘a genio’, ‘al momento giusto’.

Del resto, esistono svariate ipotesi interpretative, più o meno fondate, intorno all’origine del frasema. Il linguista Tommaseo, ad esempio, fa risalire l’espressione alla Firenze del XV secolo: sembra infatti che i fiorentini dell’epoca

3 Il docente potrebbe provare a stimolare la riflessione sia che i discenti abbiano completato l’esercizio oppure no.

4 A eccezione della particella pronominale ‘ne’, che in italiano si trova prima del verbo coniugato.

amassero molto i fagioli, tanto da usare tale espressione per indicare un evento particolarmente gradito. Secondo Passarini, invece, il significato fraseologico lessicalizzato potrebbe derivare dall'utilizzo che si faceva dei fagioli bianchi e neri per esprimere un voto favorevole o contrario nelle pubbliche adunanze (Treccani, 2010). Ne esistono anche altre ma, a prescindere da quale sia la più fondata, "cadere a fagiolo" ha gettato una luce sull'indissolubile interconnessione tra lingua, società, storia e cultura, consentendo di segnalare agli allievi come in fraseologia esistano espressioni che si sono fossilizzate negli anni con un certo significato sulla base di aspetti storicamente e culturalmente definiti, ignoti talvolta persino al parlante medio.

A margine dell'esercizio, gli stessi si sono detti incuriositi dalla fraseologia, un campo che si prospetta vantaggioso per loro sia per migliorare la propria competenza linguistica che interculturale. Di seguito si riportano alcune risposte fornite al primo quesito:

- [P] *man kann viele Wörter ableiten. Nur im Italienischen sind einige Wörter kürzer.*
[B] *wir benutzen die gleichen Verben, nur im Italienischen stehen die Verben an der ersten Stelle.*
[E] *es gibt manche mit gleichem Sinn⁵.*

Contrastanti, infine, le risposte ottenute in merito alle ultime domande: qualcuno ha scritto di utilizzare solo di rado i frasemi, altri al contrario di farne ampio uso.

In un secondo momento, a seguito della riflessione di gruppo, potrebbe essere proposto un cruciverba, utile per esercitare la ricezione nonché la produzione scritta. In particolare, impiegando le stesse espressioni dell'esercizio precedente, con l'intento di agevolarne la memorizzazione, il docente fornisce la definizione del singolo fraseo come traccia del quesito:

-
- 5 [P] è possibile intuire il significato di molte parole. Alcune sono meno lunghe in italiano che in tedesco.
[B] usiamo gli stessi verbi, solo che in italiano si trovano all'inizio (la studentessa si riferisce alle forme all'infinito).
[E] molti hanno lo stesso significato sia in italiano che in tedesco.

ORIZZONTALI

1) non poterne più, essere stufo di qualcosa o qualcuno.

	V			N			L			T		S		H	
P			N												

Gli allievi potrebbero inoltre essere divisi in squadre, con l’assegnazione di un premio a quella che avrà totalizzato più punti (ergo, più risposte corrette), in modo da rendere più avvincente l’attività. Un’alternativa affine al cruciverba, che coniuga altresì la sfera dell’apprendimento con quella del gioco, potrebbe essere la ruota della fortuna. Crearla è semplicissima: basta utilizzare Wordwall, piattaforma dove creare lezioni, attività didattiche, esercizi e giochi online da svolgere principalmente in classe. Anche in questo caso, si suggerisce di dividere gli allievi in coppie, favorendo in questo modo un apprendimento di tipo sia cooperativo che ludico.



Figura 2. La ruota della fortuna creata per gli studenti austriaci con Wordwall.

Nel concreto, una volta formate le squadre, l’insegnante gira la ruota della fortuna, la quale si fermerà su un’immagine che a sua volta richiamerà una delle locuzioni incontrate nell’esercizio iniziale (ad esempio “la mela”); a ogni giro di ruota, sulla base dell’immagine sulla quale si è fermata la suddetta (mettia-

mo caso la “mela”), il docente provvede a scrivere alla lavagna il modo di dire o il proverbio corrispondente in forma incompleta, come segue:

	A		M			A						A	D	
				A				D	A					
A														

Successivamente, le coppie rispondono a turno riempiendo gli spazi vuoti per completare l'espressione; se una squadra, durante il proprio turno di gioco, non riesce a individuarla, il gruppo successivo (seguendo un senso orario) potrà intervenire chiedendo all'insegnante di aggiungere una lettera (ad esempio la D) e cercare a sua volta di indovinare l'espressione. Il gioco andrà avanti fin quando una squadra non completerà per esteso il proverbio o il modo di dire. Eventuali punti extra potrebbero essere ottenuti fornendo un esempio con la locuzione correttamente individuata.

Nella parte conclusiva della lezione, per esercitare la ricezione nonché la produzione orale, si consiglia di eseguire un'attività mirata di *role playing*, che prevede la simulazione di comportamenti da calare adeguatamente nel contesto proposto. Nello specifico, il docente forma delle coppie chiedendo a ognuna di esse di pescare da una scatola un bigliettino sul quale è riportato uno dei fraseologismi già incontrati (si pensi a “cadere a fagiolo”, “ridere a pieno polmoni” o a “la mela non cade lontano dall'albero”), da usare in una sequenza dialogica da improvvisare al momento⁶.

Simili attività, basate sia sull'interazione che sulla condivisione di esperienze, favoriscono una didattica attiva che, stando a quanto evidenziano gli studi più recenti, non solo agevola la comprensione e la memorizzazione dei contenuti, ma stimola anche lo sviluppo di competenze diversificate: linguistiche, interculturali, affettivo-relazionali, cognitive etc.

6 I dialoghi forniti nella prima attività potrebbero qui fungere da input, per agevolare i discenti nello svolgimento dell'attività.

4. Fraseologia e social network: un binomio possibile?

La pandemia da Covid-19 ha avuto un impatto significativo sulla scuola e sulla didattica, mettendo ancora più in luce gli aspetti positivi della DaD, una modalità di insegnamento un tempo definita di nicchia poiché impiegata solo in alcuni pochi contesti. Ma il lockdown ci ha insegnato come sia possibile fare didattica anche con un cellulare, non solo in ambito accademico e/o aziendale ad esempio, ma anche nel mondo scuola.

Sulla scia di questo cambiamento, in collaborazione con il Pacific Language Institute (NA) sono stati realizzati dei reel per promuovere lo studio del tedesco in contesti italo-foni, da pubblicare sulle pagine Facebook e Instagram della scuola. L'iniziativa, intitolata "Conversazioni con il docente di tedesco" (*Unterhaltungen mit dem Deutschlehrer*), nasce dalla volontà di creare ambienti di apprendimento nonché materiali didattici digitali e interattivi che possano altresì agevolare gli studenti con DSA, i quali generalmente fanno fatica ad apprendere una lingua straniera (soprattutto quando si tratta di lingue opache come l'inglese, dove maggiore è la discrepanza tra grafemi e fonemi)⁷; tuttavia, metterli nelle condizioni di raggiungere il successo formativo e di esprimere al meglio le proprie qualità è favorito dall'impiego di appropriati strumenti compensativi che, come precisa il Miur, «[...] sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria» (Miur, 2011). Tra questi si annoverano:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di videoscrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo; altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, ecc.

7 Tra i disturbi specifici dell'apprendimento, da non confondere con la disabilità intellettiva e/o con la mera svogliatezza, figura la dislessia, che comporta difficoltà nella lettura di un testo e, spesso, nella comprensione dello stesso; altri sono la disgrafia, la disortografia e la discalculia.

La recente emergenza sanitaria ha mostrato come anche la videolezione registrata sia di aiuto per un soggetto con DSA che, riascoltando più e più volte le parole del docente, ha la possibilità di adattare il ritmo dell'insegnamento al proprio ritmo di apprendimento (Bruschi & Perissinotto, 2020, p. 48); in tal senso, i reel realizzati con il Pacific Language Institute possono essere intesi come delle mini-lezioni di cui il discente può usufruire quando e dove desidera. La risorsa appare particolarmente vantaggiosa per il soggetto con dislessia, disgrafia e/o disortografia: è possibile infatti registrare i video "catturando" lo schermo del proprio dispositivo (computer, cellulare o tablet), in modo da provare a imparare ascoltando anziché leggendo e/o scrivendo, operazioni che a causa della difficoltà specifica potrebbero risultare faticose.

4.1 Il progetto

In una prima fase sono stati analizzati in chiave contrastiva proverbi e modi di dire italiani e tedeschi. I video sono stati concertati con la volontà di favorire l'interazione con gli utenti mediante la sezione "Commenti" di Instagram e Facebook, in modo da instaurare un rapporto di collaborazione e di fiducia con gli stessi e, come nel caso degli studenti austriaci, sensibilizzarli allo studio della fraseologia, «[...] ein Qualitätsmerkmal der Sprachbeherrschung» (Ulbricht, 1989, p. 98): in altre parole, la competenza linguistica non può prescindere dai fraseologismi (Hessky, 1997, p. 139).

Entrando nel vivo del progetto, Salvatore, insegnante di tedesco, e Roberto, studente con un livello B1 nella medesima lingua, adottano di volta in volta un tono amichevole e scherzoso per presentare il frasema del giorno, che andranno a scomporre e analizzare nelle sue unità minime. Il primo è stato il proverbio "la mela non cade mai lontano dall'albero", che in tedesco potrebbe essere tradotto con *'der Apfel fällt nicht weit vom Stamm'*. Creare un clima sereno e accogliente è stato favorito dall'impiego di sfondi e scritte colorate (così come di musiche rilassanti di sottofondo), nell'intento di mettere a proprio agio gli utenti e abbassare il filtro affettivo teorizzato da Krashen, «[...] che si attiva o si disattiva lasciando passare quantità minori o maggiori di informazioni per farle diventare regole» (De Marco, 2015, p. 77). Per farsi un'idea del format si offre, qui di seguito, la sceneggiatura del primo episodio:

- [S] *der Apfel fällt nicht weit vom Stamm!*
[R] 'la mela non cade lontano dall'albero!' Scomponiamo il proverbio! *Der?*
[S] *der* è l'articolo determinativo maschile.
[R] *Apfel?*
[S] 'mela'!
[R] *fällt?*
[S] è la terza persona singolare del verbo *fallen*, 'cadere'.
[R] ottimo! E *nicht*?
[S] *nicht* è un avverbio di negazione, corrispondente all'italiano 'non'.
[R] ah! E *weit*?
[S] *weit*? Significa 'lontano'.
[R] bene! E *vom Stamm*?
[S] significa 'dal tronco'! *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm...* E voi – riferito agli utenti – notate differenze con il corrispettivo italiano? Scrivetelo nei commenti!
Tschüss!

Per la prima puntata, in modo da agevolare i discenti, si è scelto un frase-
ma per molti versi simile al corrispettivo italiano, non solo dal punto di vista
semantico-pragmatico, ma anche da quello lessicale e sintattico. A ogni modo,
non mancano le differenze tra le due forme; infatti, mentre in tedesco troviamo
la parola “tronco”, in italiano compare “albero”. Inoltre, per ciò che concerne
la sintassi, la negazione in tedesco si trova dopo il verbo, mentre in italiano lo
precede.

La seconda puntata ha avuto per oggetto il modo di dire “avere le tasche
piene di qualcuno/di qualcosa”:

- [S] *von jemandem die Nase voll haben!*
[R] 'avere il naso pieno di qualcuno'! Scomponiamo il modo di dire! *Von?*
[S] *von* è la preposizione 'di' (in tedesco regge solo il dativo).
[R] *jemandem?*
[S] 'qualcuno'!
[R] *die?*
[S] articolo determinativo femminile, 'la'.
[R] *Nase?*
[S] 'naso' (in tedesco è un sostantivo femminile).
[R] *voll?*

[S] *voll?* Significa 'pieno'.

[R] *haben?*

[S] è il verbo 'avere'! *Von jemandem die Nase voll haben*: secondo voi, come potrebbe essere tradotto italiano? Scrivetelo nei commenti! *Tschüss!*

I video, non trasmessi in diretta, si inseriscono nel solco della didattica asincrona (gli stessi possono essere registrati attraverso la funzione "Cattura schermo"): in altre parole, venendo a mancare l'unità di tempo, chiunque può utilizzare i materiali quando vuole e per quanto vuole, «[...] può farsi, come per le serie TV on demand, una maratona o può centellinare l'apprendimento» (Bruschi & Perissinotto, 2020, p. 90); a ben vedere, però, questa modalità di apprendimento non penalizza l'interazione docente-allievo e tra pari, anzi la favorisce.

Ciò è dovuto al fatto che i social, a differenza dei vecchi mezzi di comunicazione (si pensi alla televisione, alla radio o alla stampa), garantiscono una comunicazione di tipo bidirezionale, resa possibile, nel caso di Instagram o Facebook, da funzioni come "Video in diretta" o "Commenti". Pertanto, nell'intento di valorizzare le dimensioni del dialogo e del confronto, gli utenti vengono di volta in volta invitati a partecipare attivamente all'esperienza didattica digitale, inserendo nei commenti eventuali differenze tra il modo di dire italiano presentato e la variante tedesca. Visti i buoni riscontri, il format sarà solo leggermente modificato, invertendo lingua di partenza e lingua di arrivo, per essere adattato alla didattica dell'italiano LS in contesti di apprendimento tedescofoni.

5. Conclusioni

Negli anni è stata ampiamente dimostrata l'importanza dei fraseologismi nell'apprendimento linguistico. Coerentemente con ciò, il presente contributo si è posto l'obiettivo di avanzare suggerimenti e riflessioni per favorire un'integrazione sempre più consistente e funzionale della fraseologia nella didattica dell'italiano LS.

In un primo momento, muovendo dalla mia esperienza didattica in Austria, è stata proposta un'UDA per introdurre discenti tedescofoni alla fraseologia dell'italiano LS, mediante un approccio costruttivista. A fungere da principio teorico per la selezione dei fraseologismi da proporre è stata la teoria dell'idio-

maticità di Harald Burger, che distingue tra locuzioni non idiomatiche (come “lavarsi i denti”), parzialmente idiomatiche (come “ridere a pieni polmoni”) e totalmente idiomatiche (come “gettare benzina sul fuoco”): l'attività proposta pone quindi una luce anche sui diversi gradi di idiomaticità dei frasemi, aprendo a una riflessione metalinguistica sia sulla lingua di partenza che di arrivo degli apprendenti.

In un secondo momento, sulla scia della crasi tra mondo fisico e digitale generata dalla pandemia, è stato presentato un progetto (“Conversazioni con il docente di tedesco”), realizzato in collaborazione con il Pacific Language Institute di Napoli, che consiste nel creare, sfruttando le potenzialità dei social network, ambienti di apprendimento digitali che possano altresì agevolare gli studenti con DSA, con l'obiettivo di promuovere lo studio del tedesco LS in contesti italo-foni: i primi video, in particolare, hanno avuto come oggetto l'analisi contrastiva di alcuni proverbi e modi di dire italiani e tedeschi (si pensi ad “avere le tasche piene di qualcosa o di qualcuno”, che in tedesco potrebbe essere tradotto con *‘von jemandem/etwas die Nase voll haben’*).

Senza prescindere da un uso consapevole e responsabile delle nuove tecnologie nell'ambito della glottodidattica, così come da una buona preparazione da parte del docente in termini di disturbi del neurosviluppo, il progetto è stato realizzato a seguito di quanto mostrato da alcuni studi recenti che evidenziano come i social (si pensi a Facebook e Instagram) siano uno strumento di apprendimento efficace. Un sondaggio condotto da Tian (2011), ad esempio, mirava a raccogliere le opinioni di alcuni studenti della City University of Hong Kong (CityU) per valutare l'uso di Facebook in qualità di piattaforma di apprendimento; la maggior parte dei commenti poneva l'accento sulla possibilità, per gli allievi, di stabilire relazioni virtuali con i pari, condividendo conoscenze ed esperienze, idee, foto, video etc. Il social networking con i colleghi (sia online che offline) è, del resto, una parte fondamentale nella vita degli studenti, che in ambienti come Facebook o Instagram hanno la possibilità di apprendere in maniera ludica, cooperativa e informale.

Bibliografia

- Benucci, A. (1995). Relativismo culturale e culture a contatto: Un approccio didattico. In E. Vannini (A cura di), *Atti del Corso di formazione per personale docente della Scuola Secondaria di II grado da destinare alle Istituzioni Scolastiche Italiane all'estero*. Università per Stranieri di Siena.
- Bruner, J., Jolly A., & Sylva, K. (2000). *Il gioco. Volume IV. Il gioco in un mondo di simboli*. Armando Editore.
- Bruschi, B., & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Laterza.
- Burger, H. (2015). *Phraseologie – Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Erich Schmidt.
- De Marco, A. (A cura di). (2015). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Carocci.
- Hallsteinsdóttir, E. (2011). Aktuelle Forschungsfragen in der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online*, 47.
- Hessky, R. (1997). Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 3.
- Johnson, W. D., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.
- La Prova, A. (2015). *Apprendimento cooperativo in pratica. Proposte operative per attività di gruppo in classe*. Erickson.
- Lucarelli, G. (2023). Ambienti di apprendimento creativi. Lezione presentata al Master in “DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento), BES (Bisogni Educativi Speciali) e Disturbi dello Sviluppo. Psicopedagogia, Metodologie Didattiche, Pensiero Computazionale (coding) e Didattica dell’Inclusione”. Anno Accademico 2022-2023, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Urbino.
- Milan, G. (2008). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma.

- Miur (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. www.unimi.it, https://www.unimi.it/sites/default/files/2018-07/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf
- Tian, S. W. (2011). The impact of online social networking on learning: a social integration perspective. *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 8.
- Treccani (2010). Qual è l'etimologia dell'espressione "capitare a fagiolo"? https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/lessico/lessico_226.html
- Ulbricht, A. (1989). Idiomatiche Wendungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache*, 26.

I Livelli Alfa fra Centri di Accoglienza Straordinaria e CPIA: una nuova *mission*?

Alpha Levels between Extraordinary Reception Centres and CPIA: a new mission?

Katia Raspollini

Università della Svizzera Italiana

✉ katia.raspollini@usi.ch

Riassunto / Questo contributo vuole proporre una riflessione sulla presenza dei corsisti analfabeti all'interno dei Centri di Istruzione degli Adulti (CPIA) italiani. Sarà descritto il contesto di queste istituzioni e saranno presentate le loro criticità e potenzialità in relazione ai percorsi formativi offerti agli adulti analfabeti sulla base degli studi condotti dall'istituto per la ricerca e l'innovazione didattica (INDIRE). Saranno poi descritte le differenze fra percorsi di inserimento e apprendimento di apprendenti analfabeti afferenti ai livelli Alfa, relativamente a due specifici contesti dove la scrivente ha operato: un centro di accoglienza straordinaria e un CPIA toscano, attingendo a dati quantitativi rilevati ai fini di una personale ricerca-azione sul campo. A partire dal monitoraggio dall'Associazione CLIQ (Certificazione lingua italiana di qualità) del Progetto Fami 1603 inerente i percorsi di formazione linguistica erogati dai CPIA italiani dal 2014 al 2020, e tenendo conto delle Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2021-2027, i CPIA potrebbero ridefinire la propria *mission*, includendo nella propria offerta formativa stabile i percorsi di alfabetizzazione primaria per adulti italiani e stranieri, rifacendosi a quanto richiamato nel D.P.R. n. 263 del 2012 che li istituisce. Questa direzione sembra suggerita anche nelle recenti indicazioni elaborate dal Ministero dell'istruzione, nelle Linee Guida Garanzia delle Competenze.

Parole chiave: alfabetizzazione; formazione; personalizzazione.

© 2023 Katia Raspollini. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

Abstract / This contribution aims at suggesting a reflection on the presence of illiterate learners within the Italian Centres for Adult Education (CPIA). The context of these institutions, their critical issues and their potential will be described in relation to the training courses offered to illiterate adults; the latter, based on studies conducted by the Institute for Educational Research and Innovation (INDIRE), will then be presented. The differences between the integration and learning pathways of illiterate learners belonging to Alpha levels will then be described in relation to two specific contexts where the writer has worked (a reception centre and a CPIA in Tuscany), drawing on quantitative data collected for the purpose of personal action-research in the field. Starting from the monitoring by the CLIQ (Italian Language Quality Certification) Association of the Fami 1603 Project concerning the language training courses provided by Italian CPIAs from 2014 to 2020, and taking into account the Guidelines for the design of regional plans for the civic-linguistic training of third-country nationals of the Asylum Migration and Integration Fund 2021-2027, the CPIAs could redefine their mission and include in their permanent training offer primary literacy courses for Italian and foreign adults (as mentioned in the Presidential Decree no. 263 of 2012 establishing them). This direction also seems to be suggested in the recent indications developed by the Ministry of Education, in the Guidelines for Guaranteeing Competences.

Keywords: literacy; training; personalisation.

1. Il contesto dei CPIA in Italia

A partire dagli anni Novanta in tutta Europa sono state avviate riforme del sistema dell'istruzione degli adulti, e sono state avviate riflessioni sull'educazione degli adulti e sull'educazione permanente anche in ambito accademico. In Italia ciò ha determinato prima la nascita dei *Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta* (d'ora in avanti CTP) e poi, tra il 2007 e il 2012, in seguito al riordino dell'istruzione per gli adulti, la nascita dei CPIA. Già con i CTP e ancor di più con i CPIA, le politiche educative e gli interventi di riforma della scuola italiana sull'educazione e l'istruzione degli adulti si sono proposti di mettere «al centro del processo dell'apprendimento la conoscenza della persona, la sua storia, le esperienze di lavoro e di studio, oltre che i suoi particolari obiettivi conoscitivi» (Benedetti, 2019, p. 7).

L'offerta formativa dei CPIA si articola in corsi ordinamentali e corsi extra-ordinamentali relativi all'ampliamento dell'offerta formativa; i corsi sono rivolti a corsisti italiani e stranieri che si iscrivono ai CPIA per conseguire il diploma di licenza media (primo livello), per conseguire la formazione inerente il biennio della scuola superiore (secondo livello) per accedere al terzo anno della scuola superiore ordinaria o serale, o per conseguire le certificazioni linguistiche in italiano L2 di livello A2 o di livello B1. Infatti, in seguito all'introduzione dell'obbligo della conoscenza della lingua italiana a un livello non inferiore all'A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa, 2022), al fine dell'ottenimento del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo, queste istituzioni sono state incaricate della produzione, somministrazione e correzione dei test di lingua relativi al livello A2.

Ai notevoli cambiamenti di tipo qualitativo e quantitativo recentemente registrati nell'utenza dei CPIA (cfr. Ennas, 2019) e all'esigenza di attestare il livello A2, nel corso degli ultimi anni si sono aggiunte diverse criticità nell'ambito dell'organizzazione ed erogazione dei *Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana* (d'ora in avanti Percorsi AALI) che per loro mandato coprono solamente i livelli A1-A2. Uno dei cambiamenti significativi inerenti l'utenza dei CPIA è relativo all'incremento di corsisti debolmente scolarizzati o analfabeti, le cui competenze linguistiche afferenti a livelli sotto l'A1 non sono contemplate dalle linee guida di riferimento riguardanti i Percorsi AALI; d'altro canto è centrale l'importanza conferita dai CPIA alla personalizzazione dell'apprendimento sulla base delle motivazioni e delle competenze pregresse nell'ambito della definizione del percorso formativo dello studente che si iscrive ai Percorsi AALI.

Unitamente all'attenta analisi dei bisogni e del posizionamento alfabetico e linguistico, si integra in questa prospettiva, «una programmazione che rispetti caratteristiche personali, linguistiche e culturali di ogni apprendente [e che faccia] leva sui punti di forza e le conoscenze pregresse dell'adulto in formazione e, al contempo, [alleni] progressivamente le diverse abilità linguistiche e metalinguistiche mantenendo la centralità dello studente nell'azione didattica» (Brichese, 2019, p. 31). Allo stesso modo, come afferma Rocca (2019), solo con questi presupposti si può facilitare l'inserimento scolastico dell'utenza più

vulnerabile frequentante i CPIA, ossia i richiedenti asilo e gli apprendenti con profili a bassa o del tutto assente scolarità.

2. Apprendenti analfabeti nei CPIA: gli esiti del Progetto FAMI 1603

L'associazione Certificazione Lingua Italiana di qualità (d'ora in avanti CLIQ), nata nel 2011 e composta da quattro enti certificatori (Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università degli studi Roma Tre e Società Dante Alighieri), ha monitorato per conto del Ministero dell'interno italiano il progetto FAMI 1603, finanziato dal Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2014-2020. Il Progetto nasce e si sviluppa in accordo con le linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi 2018-2021, con la finalità di implementare un sistema di valutazione che permetta lo sviluppo di un quadro comune di riferimento italiano per l'integrazione socio-linguistica.

Le azioni del progetto sono state coordinate da un gruppo tecnico composto da rappresentanti del Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca italiano (d'ora in avanti MIUR, l'attuale Ministero dell'Istruzione e del Merito), e degli Uffici Scolastici Regionali (USR) e degli enti certificatori aderenti al consorzio CLIQ che hanno partecipato ai seminari nazionali promossi dal MIUR e dal Ministero dell'Interno. Il progetto ha finanziato l'attivazione di 797 corsi all'interno dei CPIA italiani nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, dando la possibilità di estendere i percorsi formativi anche ai livelli sotto l'A1, comprensivi dei livelli Alfa (riferiti ai livelli di competenza alfabetica strumentale) e dei livelli Pre-A1.

Attraverso la CLIQ sono stati monitorati 27 CPIA italiani in merito a vari aspetti dei corsi FAMI, fra cui quelli attinenti ai corsisti analfabeti: dai vari questionari somministrati ai corsisti frequentanti i corsi risulta che solo il 2,7% (CLIQ, 2022, p. 18) ha dichiarato di frequentare corsi di livello Alfa mentre il 42,5% ha dichiarato di seguire un corso ordinamentale di livello A2. Queste evidenze raccolte in seno ai CPIA come soggetti beneficiari del finanziamento vengono confermate dal committente, ossia il Ministero dell'Interno, che constata come, su 797 corsi attivati, solo 14 (1,7%) siano di livello Alfa (CLIQ, 2022, p. 18). Questo primo dato mette in evidenza che la possibilità fornita dai Piani Regionali di

attivare corsi extra-ordinamentali (diversi dall'A1 e dall'A2) e di ampliare l'offerta formativa anche a vantaggio dei corsisti a scolarità debole, è stata utilizzata limitatamente.

Fra le motivazioni che riporta il report conclusivo si menziona il fenomeno dell'abbandono registrato nei corsi Alfa e Pre-A1, che prevedono una durata complessiva maggiore di 100 ore unitamente al fatto che per il riconoscimento economico delle spese sostenute dal CPIA è necessaria la partecipazione di un minimo di 8 corsisti ad almeno il 70% del montante totale di ore previste dal corso (CLIQ, 2022, p. 19). Questo vincolo, si sottolinea, potrebbe aver indotto i CPIA a non richiedere al Ministero dell'interno l'attivazione di corsi Alfa già in fase di programmazione, ossia durante i tavoli di lavoro coordinati dalla Regione. Questa ipotesi appare confermata dal fatto che sulla base dei Piani Regionali, lo stesso Ministero dell'interno si attendeva un massimo di corsi Alfa pari al 5% dell'offerta formativa programmata (CLIQ, 2022, p. 20).

Proseguendo la trattazione sui corsisti analfabeti il report si interroga sulla reale entità della presenza di corsisti analfabeti nei CPIA, e lo fa mettendo in evidenza uno scarto fra i dati relativi alla dichiarazione di stato di analfabetismo attestata dai questionari somministrati ai corsisti e i dati presentati dal Ministero dell'Interno a maggio 2021: mentre il 16,3% degli informanti si situa nel range compreso fra nessuna scolarizzazione e meno di cinque anni di scolarizzazione, nei dati ministeriali solo il 2,8% degli iscritti ai corsi risulta analfabeta. In chiusura il report cerca di spiegare questa differenza facendo riferimento all'incertezza che ha riguardato vari CPIA in merito alla possibilità di iscrivere formalmente ai corsi FAMI i richiedenti asilo; alcuni potenziali corsisti con una bassa scolarizzazione non hanno dunque avuto accesso ai corsi.

Infine, una concausa viene riferita a criticità connesse alla corretta rilevazione dello stadio di analfabetismo, per mancanza di indicazioni e procedure omogenee. I dati di questo report e la loro interpretazione ci permettono di proseguire la riflessione sugli analfabeti nei CPIA riportando di seguito gli esiti del monitoraggio dell'Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa (d'ora in avanti Indire) pubblicato nel 2018, e dunque prima del monitoraggio FAMI, per comprendere la complessità e le difficoltà didattiche e organizzative in cui operano i docenti alfabetizzatori nei CPIA.

3. Il monitoraggio Indire 2018: *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia*

L'Istituto Indire ha pubblicato a maggio 2018 un rapporto sull'istruzione degli adulti in Italia in cui emergono criticità descritte dai docenti rispetto agli apprendenti analfabeti. Rispetto alle esigenze di apprendenti vulnerabili viene sottolineata la necessità di mettere in atto un approccio fondato sulla *Pluriliteracy* (Meyer & Coyle, 2017, in Indire, 2018) come fondamento per l'insegnamento/apprendimento della lingua, tenendo in considerazione l'integrazione di differenti *literacy* tra cui l'alfa-numerica, la digitale e la comunicativa. Rispetto invece alle criticità espresse dai docenti all'interno di focus group dedicati, si riportano alcuni estratti del monitoraggio Indire:

Più i livelli sono bassi e più è difficile identificare le competenze e i livelli; pur avendo il supporto dell'università con il livello pre-A1, che al momento non è riconosciuto dal Quadro Comune, le cose sono molto complicate e l'esigenza di avere classi molto piccole diventa essenziale ma non può essere soddisfatta.

(Indire, 2018, p. 136)

Il monitoraggio prosegue con queste note:

Gli insegnanti individuano nel numero degli studenti per classe uno dei problemi fondamentali della formazione nei CPIA; il numero ideale viene identificato in 5/8 ma in generale classi di più di 10 persone diventano difficilmente gestibili se composte da apprendenti analfabeti [...] a proposito dell'alfabetizzazione e dunque dell'insegnamento linguistico, viene segnalata l'esigenza di attivare percorsi pre-A1 e di "scolarizzazione primaria".

(Indire, 2018, p. 137)

La situazione si ripete in ambito carcerario:

Di solito non vengono elaborate UdA specifiche per il carcere. I problemi più gravi, in generale, sono però la variabilità estrema della composizione delle classi e la presenza di persone non alfabetizzate anche in L1.

(Indire, 2018, p. 137)

Quando si entra in carcere, venendo dalla scuola del mattino, ti rendi conto che c'è tutta questa fascia di analfabeti dimenticata e incontrare un cinquantenne italiano (e ne ho incontrati diversi) che fa la X al posto della firma e che si vergogna di questo, fa rendere conto di quanto sia difficile la situazione. Per far entrare il pre-A1 abbiamo dovuto spingere molto e alla fine ci hanno dato pochissime ore di alfabetizzazione.

(Indire, 2018, p. 139)

Nella ricerca emerge che l'istituzione dei corsi di livello Pre-A1 (livello poi integrato nel QCER attraverso il *Companion Volume* nel 2020) o dei livelli Alfa avviene spesso grazie all'iniziativa e allo sforzo di singoli docenti, che devono superare ostacoli burocratici e difficoltà organizzative, come ricordato nel report del CLIQ, per cercare di garantire l'attivazione di percorsi adeguati alle esigenze di questi apprendenti secondo quanto previsto dall'identità e della *mission* dei CPIA. Ritorneremo sul tema della *mission* nei CPIA a conclusione di questo contributo. Di seguito saranno invece messi a confronto due contesti di apprendimento in cui la scrivente ha operato come docente alfabetizzatrice: un centro di accoglienza straordinaria nella provincia autonoma di Trento e un CPIA toscano.

4. Percorsi formativi a confronto: analfabeti all'interno di un Centro di accoglienza straordinaria e un CPIA

La scrivente ha operato come insegnante all'interno del Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS) di Trento tra ottobre 2016 e agosto 2018 e presso un CPIA toscano nell'AA.SS. 2018-2019. Durante queste esperienze di lavoro sul campo ha raccolto, ai fini di una ricerca-azione personale, i dati quantitativi inerenti all'offerta formativa erogata ai corsisti analfabeti. La ricerca-azione aveva lo scopo di monitorare l'impatto dei differenti percorsi formativi sui corsisti analfabeti tenendo conto di tre fattori: le procedure di valutazione in ingresso, la composizione delle classi, se multilivello o composte da corsisti dello stesso livello di alfabetizzazione, e il montante di ore dei corsi. Quanto emerso rappresenta un esempio concreto delle sostanziali differenze che contraddistinguono i due contesti di insegnamento ai fini dell'efficacia dell'intervento didattico rivolto a migranti adulti analfabeti. Questa rilevazione ha permesso inoltre

di sviluppare il progetto di ricerca, *La validità prognostica dei test d'ingresso per adulti migranti analfabeti: un'analisi in chiave linguistico-cognitiva* che da gennaio 2022 la scrivente sta svolgendo presso l'USI all'interno del Dottorato in Lingua, Letteratura e civiltà italiana.

Di seguito sono riportati i grafici che illustrano i corsi attivati nei rispettivi contesti con una loro breve analisi.

4.1 L'organizzazione dei corsi nel CAS

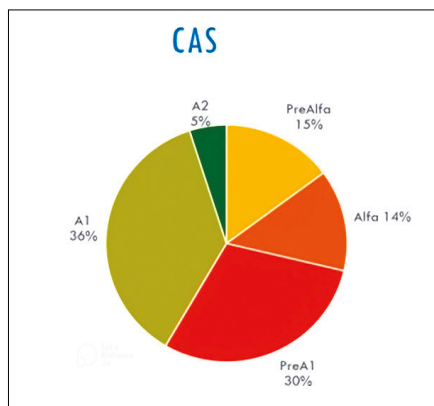


Figura 1. Corsi attivati nel CAS.

Nella **Figura 1** si può notare che nel CAS il 60% dei corsi attivi copriva i livelli Alfa (dal Pre-A1 al Pre-Alfa). Questo contesto didattico era caratterizzato certamente da elementi organizzativi specifici della struttura, ad esempio l'immediato inserimento nella scuola del CAS al momento dell'arrivo al centro. Trattandosi poi di una struttura di prima accoglienza si può spiegare anche come la maggior parte dei nuovi ingressi, tra il 2016 e il 2018, fosse composta da principianti assoluti in lingua italiana.

L'aspetto che è utile però far emergere è meglio descritto nel grafico della **Figura 2** in cui sono dettagliate le classi attive per i livelli Alfa:

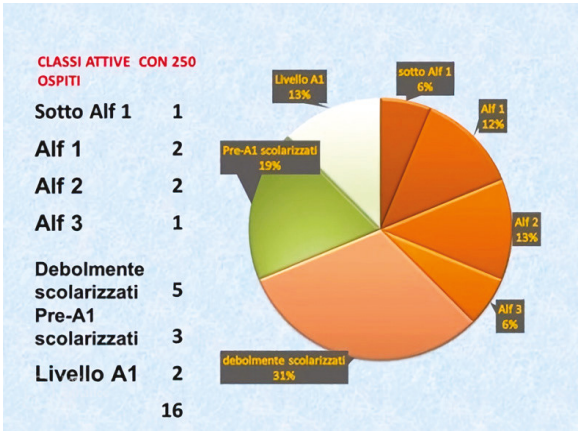


Figura 2. Livelli delle classi di analfabeti.

Come si può vedere, nel CAS è stato possibile creare classi alfa di livelli differenti: dai Pre-Alfa, Alfa 1, Alfa 2, Alfa 3 fino ai debolmente scolarizzati. Le classi erano composte da un numero massimo di corsisti pari a 10, in particolare per i livelli più bassi composti da analfabeti totali con una lingua madre senza codice scritto (Alfa 1 e Pre-Alfa).

4.2 L’organizzazione di corsi nel CPIA toscano

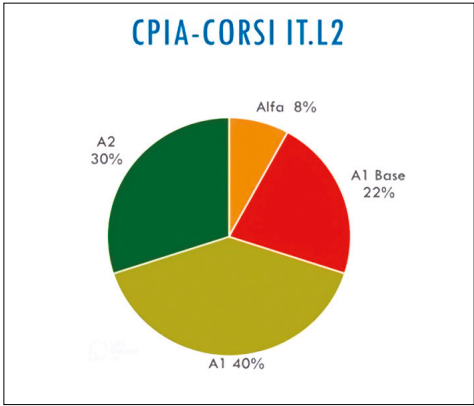


Figura 3. Corsi attivati nel CPIA toscano.

Osservando i dati relativi al CPIA toscano emerge che solo l'8% dei corsi era rivolto ai livelli Alfa; inoltre questo dato corrispondeva a due classi multilivello: una prima classe era composta da apprendenti che avevano competenze dall'Alfa 2 all'Alfa 4; la seconda invece comprendeva apprendenti dal Pre-alfa all'alfa 3 con un numero di studenti per classe pari a 14-15 studenti.

Veniamo adesso a evidenziare le differenze rispetto alle prassi di inserimento e all'articolazione del percorso didattico per i livelli Alfa:

CAS di Trento (2016 – 2018)	CPIA Toscana (AA.SS. 2018 -2019)
• Monte ore settimanale 8 ore a settimana per 4 giorni a settimana. • Monte ore annuale di ore circa 400 ore su 10-11 mesi di scuola. • Inserimento nelle classi mediante test specifico per rilevare le competenze alfabetiche.	• Monte ore settimanale 6 per 3 giorni a settimana. • Monte ore annuale massimo 160 ore suddivise in due corsi di 80 ore su 6 mesi di scuola. • Inserimento nelle classi Alfa a seguito di una verifica delle competenze di lettura e scrittura strumentale durante il colloquio orale.

Tabella 1. Prassi di inserimento.

Tenendo conto della classificazione in quattro macro-gruppi di apprendenti a debole scolarità (A, B, C, D) indicati nel sillabo Alfa, pubblicato nel 2018 dal CLIQ, e del monte ore indicato per lo svolgimento dei corsi Alfa e compreso fra le 250 e le 300 ore, possiamo constatare che l'offerta formativa del CAS di Trento risultava, fino al 2018, più rispondente ai bisogni degli apprendenti analfabeti. La possibilità di formare classi mediamente omogenee e composte da studenti afferenti ai diversi stadi di alfabetizzazione primaria permetteva di rispondere in modo più efficace ai bisogni degli studenti; inoltre, l'alto monte ore di formazione linguistica prevista dalla scuola del centro di accoglienza permetteva di raggiungere risultati significativi in termini di apprendimento e sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e di alfabetizzazione tecnica di letto-scrittura.

Attualmente i CPIA possono attivare corsi con un elevato monte ore solo mediante i Progetti FAMI; nonostante le possibilità offerte dall'ampliamento dell'offerta formativa, non è però sempre garantita l'attivazione di specifici corsi dedicati agli analfabeti; di conseguenza, in alcune sedi CPIA gli analfabeti possono venir inseriti in classi di livello A1. Sarebbe dunque necessario che i CPIA favorissero l'attivazione di percorsi Alfa durante tutto l'anno scolastico come ampliamento dell'offerta formativa, promuovendo sperimentazioni e innovazioni didattiche per andare incontro ai bisogni di questi profili di apprendenti, rafforzando la loro *mission* fondativa.

5. La *mission* dei CPIA e gli analfabeti

Nel monitoraggio Indire 2018 vi è una sezione dedicata ai concetti di *mission* e *vision* nei CPIA. Riportiamo di seguito un estratto:

Lo studio ha dato lo stesso esito per tutti i CPIA: per i Centri che l'hanno sviluppata, la *mission* viene quasi esclusivamente dal PTOF; [...] nel passaggio dalla *missione* alla *visione* si assiste, ad un impoverimento dell'identità ed è interessante notare come i CPIA che hanno ottenuto la valutazione qualitativa più bassa sulla *missione* siano anche quelli che non hanno sviluppato la *visione*. [...] Quindi, paragonando lo sviluppo della *mission* e della *vision* nei CPIA presi in esame, si nota come il processo identitario riduce la sua consistenza quantitativa e qualitativa. [...] A questo proposito bisogna notare che solo il 27% dei Centri ancora gli obiettivi all'identità e sono ancor meno i centri che costruiscono un coerente ed organico piano strategico che dall'identità faccia discendere gli obiettivi, si tratta infatti del 17% delle istituzioni. [...] Il 67% dei Centri non coinvolge gli stakeholder nelle proprie scelte e solo una minoranza di Centri formula una propria *missione*, una *visione* che esplicita i valori in base ai quali opera.

(Indire, 2018, pp. 110-115)

Questi dati interessano in particolare i CPIA della regione Lazio, Toscana ed Emilia-Romagna, ma possiamo comunque affermare che c'è ancora molto da fare per migliorare la qualità dei percorsi di educazione e formazione degli adulti in cui sono inseriti anche gli analfabeti. È importante valorizzare le Reti dei CPIA anche a livello interregionale, per favorire la diffusione di informazioni e buone pratiche da diffondere in modo accessibile e trasparente.

Tornando a quanto richiamato nel D.P.R. n. 263 del 2012 che istituisce i CPIA, in relazione agli strumenti di flessibilità relativi all'accoglienza-orientamento, si prevede «la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento tese alla successiva ridefinizione del patto Formativo Individuale; la personalizzazione del percorso di studio.» (D.P.R. 263, 2012). Questa attenzione alle esigenze dell'adulto era già prevista nell'ordinanza ministeriale che ha istituito i CTP (Centri Territoriali Permanenti), la quale indicava fra le principali finalità quella di dare risposte, «al diritto dell'adulto all'alfabetizzazione, cioè al conseguimento delle conoscenze di base e delle abilità necessarie per vivere in una società in forte trasformazione.» (O.M. 455, 1997). Si precisava inoltre che, oltre ai corsi previsti dall'ordinamento scolastico,

i Centri territoriali per l'EDA organizzano una nuova offerta per gli adulti che possono seguire percorsi individuali, modulari e flessibili, preventivamente concordati nei tempi e modalità di frequenza, per acquisire – anche attraverso progetti integrati di istruzione e formazione – i linguaggi e le competenze (culturali, socio-relazionali, comunicative e professionali) richiesti dalla società dell'informazione.

(O.M. 455, 1997)

Quanto previsto dall'ordinanza ha previsto fino al 2012 l'attivazione di corsi di alfabetizzazione culturale per il conseguimento della licenza elementare rivolti a cittadini italiani e stranieri.

(MIUR, 2003)

Quanto descritto a proposito dell'organizzazione dei corsi nel CAS di Trento, dimostra come sia possibile modulare l'offerta formativa realizzando percorsi flessibili che integrino le differenze individuali e strumentali degli studenti analfabeti; inoltre, tenendo conto dei diversi livelli di alfabetizzazione, si possono adeguare le modalità di rilevazione delle competenze alfabetiche mediante l'uso di test specifici.

6. Uno sguardo al futuro

Nel 2022 Indire ha pubblicato un nuovo studio sui CPIA italiani, all'interno del quale vi è un focus proprio sui corsisti analfabeti. Un primo elemento che viene

messo in evidenza è l'impreparazione dei CPIA di fronte all'analfabetismo dei soggetti adulti

Le risorse di cui dispongono non sono sufficienti, né in termini quantitativi (i corsi che vengono offerti sono sempre molti meno di quelli che servirebbero) né in termini qualitativi, perché i CPIA non sono stati adeguatamente preparati a svolgere questo compito così delicato.

(Indire, 2022, p. 93)

Si ribadisce tuttavia che sono proprio i CPIA a rappresentare il luogo deputato ad accogliere soggetti più vulnerabili

I CPIA possono essere il luogo e lo strumento per affrontare con successo tutti gli analfabetismi oggi presenti, a patto di renderli capaci, in senso istituzionale e operativo, di superare le rigidità attuali e di diventare finalmente protagonisti della scena educativa.

(Indire, 2022, 94)

I dati pubblicati nello studio indicano che la percentuale di analfabeti che afferisce ai CPIA si attesta fra il 20 e il 30% dell'utenza totale dei CPIA a cui però, come abbiamo descritto in precedenza, corrisponde un'offerta didattica residuale, la quale a sua volta è orientata da Linee Guida (Decreto 12.03.2015), le quali non fanno riferimento a questo tipo di utenza. Le problematiche connesse con l'ampliamento dell'offerta formativa in cui si situa ad oggi la possibilità per attivare corsi rivolti agli analfabeti, le abbiamo in parte viste in precedenza e sono ribadite nel report 2022: l'ampliamento dell'offerta formativa non garantisce l'attivazione di percorsi per adulti analfabeti.

Quali sono dunque ad oggi gli strumenti che i CPIA possono introdurre per offrire percorsi formativi mirati agli adulti analfabeti? Dal punto di vista normativo e organizzativo vi sono due strumenti che possono essere richiamati e utilizzati per questa finalità: le Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia della Popolazione Adulta emanate nel 2021 e le nuove Linee Guida del Fondo FAMI 2021-2027. Le prime si riferiscono proprio all'ampliamento dell'of-

ferta formativa in seno ai CPIA con lo scopo di dare indicazioni e supportare i CPIA nella progettazione di interventi mediante criteri unitari ed omogenei; gli interventi includono azioni mirate all'acquisizione di competenze di base (matematiche, alfabetiche, linguistiche e digitali) e trasversali (capacità di lavorare in gruppo, pensiero creativo, imprenditorialità, pensiero critico, capacità di risolvere i problemi o di imparare ad apprendere e alfabetizzazione finanziaria). Le azioni relative alle competenze di base sono di seguito descritte:

Nel richiamare il Piano di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta, ai punti 2 e 5 unitamente alle norme già citate, si possono ricavare le due dimensioni cui ricondurre le attività di ampliamento nei CPIA:

Le presenti Linee Guida si riferiscono esclusivamente alle attività definite “di arricchimento”.

a) **l'attività di arricchimento** - finalizzata allo sviluppo delle competenze di cui al punto 2 del Piano di Garanzia delle Competenze ovvero competenze linguistiche, competenze informatiche, competenze di italiano di livello pre-A1, competenze di italiano di livello superiore all'A2, competenze digitali, competenze matematiche, competenze alfabetiche, competenze trasversali;

b) **l'attività di raccordo** - percorsi integrati finalizzati a far conseguire qualifiche professionali, anche in apprendistato.

(Linee Guida Garanzia delle competenze, 2021, p. 8)

In questo modo si incentiva e si giustifica l'attivazione di corsi di livelli sotto l'A1 (Pre-A1) includendo le competenze linguistiche, alfabetiche, matematiche e digitali.

Il secondo strumento rappresentato dalle linee guida del nuovo Progetto FAMI 2021-2017 prevede la possibilità di attivare corsi non solo di livello Pre-A1 ma anche di livello Alfa secondo i nuovi descrittori elaborati dal Consiglio d'Europa nella Guida LASLLIAM (*Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*). Di seguito un estratto dalla sezione sui percorsi formativi:

Livello Alfa basso (riferimento sovranazionale – Consiglio d’Europa, LASLLIAM; riferimento nazionale – Sillabo CLIQ Alfa3, aggiornato alla luce di LASLLIAM) per adulti analfabeti strumentali che non hanno mai imparato a leggere e scrivere in qualsivoglia lingua e non hanno competenza alcuna in lingua italiana. I percorsi di livello Alfa basso sono programmati con un monte ore fino a 150 e prevedono un numero massimo di partecipanti non superiore a 10 per ciascun gruppo classe.

Livello Alfa alto (riferimento sovranazionale – Consiglio d’Europa, LASLLIAM; riferimento nazionale – Sillabo CLIQ Alfa, aggiornato alla luce di LASLLIAM) per adulti analfabeti strumentali con una bassa capacità di letto-scrittura strumentale, accompagnata da una competenza limitatissima nella lingua 2. I percorsi di livello Alfa alto sono programmati con un monte ore fino a 150 e prevedono un numero massimo di partecipanti non superiore a 12 per ciascun gruppo classe.

Ai fini del riconoscimento dei costi i gruppi di livello devono essere composti dal seguente numero minimo di frequentanti:

- 6: nel caso dei corsi di livello Alfa basso, Alfa alto e Pre-A1;
- 8: nel caso dei corsi di livello A1, A2, B1 e B2;
- 4: nel caso dei percorsi modulari (di cui al 2.1.3).

(Linee Guida FAMI 2021-2027, 2022, pp. 6-8)

Notiamo dall’estratto che sempre all’interno dell’ampliamento dell’offerta formativa i CPIA potranno avere finanziati due tipi di corsi Alfa (basso e alto); tali corsi potranno cominciare con un numero relativamente basso di partecipanti. Sono conservate dunque le 300 ore per l’arrivo al livello Pre-A1 ed è anche inserita nella progettazione l’attivazione di corsi modulari per le singole abilità della durata di 40 ore.

Le indicazioni attuative del nuovo Progetto FAMI prevedono dunque l’attivazione di percorsi mirati ai diversi stadi di alfabetizzazione, un cospicuo monte ore per i corsi Alfa e un basso numero di studenti per l’attivazione di corsi. Queste disposizioni si avvicinano alle prassi organizzative del CAS di Trento, citato in precedenza: nel CAS, ad esempio, era possibile sviluppare percorsi formativi di livello Pre-Alfa 1 (corrispondenti all’Alfa Basso del nuovo FAMI) mirati, per la prima fase del corso, allo sviluppo delle abilità orali. L’estensione dei singoli percorsi Alfa a 150 ore permetterebbe di adeguare i nuovi percorsi formativi ai bisogni dei corsisti analfabeti, partendo da ciò che precede l’oralità.

Conclusioni

In questo contributo è stato descritto il contesto dei CPIA italiani in relazione al loro mandato istituzionale e organizzativo, sono state descritte le criticità e le potenzialità relativamente all'inclusione efficace degli apprendenti analfabeti confrontando contesti d'insegnamento diversi, un CPIA e un CAS, mettendo in evidenza come la formazione di classi omogenee, distinte per livello di alfabetizzazione, l'assicurare un elevato montante di ore di percorso formativo e l'uso di prove specifiche per rilevare le competenze alfabetiche, presenti in quest'ultimo, consentano di avere risultati positivi in termini di acquisizione delle competenze linguistiche. Si è riflettuto sulla *mission* dei CPIA anche alla luce dei nuovi strumenti che possono facilitare l'attivazione di percorsi formativi mirati a questo particolare profilo di studenti.

Possiamo concludere dunque con questa riflessione: nella prospettiva dell'apprendimento permanente, di cui i CPIA sono (o dovrebbero essere) l'espressione più compiuta, sarebbe necessario che i CPIA vedessero nel potenziamento delle competenze di base un loro compito istituzionale; essendo essi parte integrante del Sistema nazionale delle competenze, potrebbero sviluppare pienamente il loro potenziale, diventando il punto di riferimento nazionale per le competenze di base, dalla loro prima acquisizione al loro perfezionamento.

Bibliografia

- Benedetti F. (2019). Presentazione. In M. Borri & S. Calzone (A cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori* (pp. 7-10). Edizioni ETS.
- Brichese, A. (2019). Dalla parte dello studente: caratteristiche dello studente analfabeta e bassamente scolarizzato. In F. Caon & A. Brichese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 23-32). Bonacci.
- Cacchione, A. (2022) Analfabetismo e CPIA: un rapporto difficile e necessario, in F. Benedetti & A. Buffardi (A cura di), *Scuola, Lavoro e Territorio*, (pp.94-11), collana Indire, Carocci.

- CLIQ (A cura di) (2022). *Progetto FAMI 1603 Studio e analisi dell'impatto dei percorsi formativi e Valutativi*. https://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2021/06/Documento_conclusivo.pdf
- Consiglio D'Europa (2022). *LASLLIAM Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>
- Decreto 12.03.2015 (2015). *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. <https://m.flcgil.it/files/pdf/20150615/decreto-interministeriale-del-12-marzo-2015-linee-guida-cpia.pdf>
- D. P. R. 263 (2012). Decreto del presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>
- Ennas, G. (2019). Analfabeti e bassamente scolarizzati: la dimensione organizzativa formativa per la gestione di minori e adulti nei CPIA. In F.Caon & A. Brichese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 213-218). Bonacci.
- Ministero dell'Interno. (2023). *Linee guida per la progettazione dei Piani regionali per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi Fondo Asilo Migrazione e Integrazione 2021-2027*. https://www.interno.gov.it/sites/default/files/2023-04/1_linee_guida_piani_regionali_2023-2026.pdf
- MIUR (2003). *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta_1.pdf
- O. M. 455 (1997). Direzione Generale Istruzione Elementare Direzione Generale Istruzione Secondaria I° Grado. *Ordinanza Ministeriale n. 455 Roma, 29 luglio 1997* (istituzione dei Centri Territoriali Permanenti). <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/ifts/eda/om455.shtml>
- Rocca, L. (2019). La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test. In F. Caon & A. Brichese (A cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 69 -88). Bonacci.

Educazione letteraria per l'educazione linguistica. Una lettura orientata del *Marcovaldo* di Calvino

Literary education for language education.
An oriented reading of Calvino's *Marcovaldo*

Alessandro Turano

Dirigente scolastico - Istituto comprensivo Cariatì (Cosenza)

✉ turanoalessandro@yahoo.it

Riassunto / Il presente contributo si propone di presentare un'attività didattica di lettura del *Marcovaldo* di Italo Calvino, destinata al primo biennio di un liceo classico e orientata all'analisi delle strutture linguistico-retoriche più frequentate dall'autore. Il quadro teorico che ne sostiene l'impianto poggia sull'argomento della reciproca interazione tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica. Sul versante operativo, l'intento è di fornire un modello replicabile che guardi alla lettura di un testo letterario come a un'occasione privilegiata per rafforzare la capacità di uso della lingua, non disgiunta dalla consapevolezza della sua estrema flessibilità e duttilità.

Parole chiave: educazione linguistica; lettura; analisi del testo; lingua letteraria.

Abstract / This contribution aims to present a didactic reading activity of Italo Calvino's *Marcovaldo*, intended for the first two years of high school (grammar school) and oriented towards the analysis of the author's most popular linguistic-rhetorical structures. The theoretical framework that supports these structures lies on the reciprocal interaction between literary education and linguistic education. On the operational side, the intent is to provide a replicable operating model that looks at the reading of a literary text as a privileged opportunity to strengthen the ability of language use – without separating it from the awareness of its extreme flexibility and ductility.

Keywords: language education; reading; text analysis; literary language.

© 2023 Alessandro Turano. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenze.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.altascuola.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1. Introduzione

Il presente contributo, attraverso la trasposizione didattica che verrà descritta di seguito, vuole sostenere l'utilità del testo letterario nell'affrontare alcune questioni inerenti alla didattica della riflessione sulla lingua troppo spesso sottovalutate nelle pratiche d'insegnamento a scuola: mi riferisco, nello specifico, agli ambiti del lessico e della retorica, unità di apprendimento strategiche per lo sviluppo di competenze linguistiche replicabili.

Il lavoro vuole dimostrare come l'educazione letteraria, con il suo vario repertorio di testi autentici, può di fatto rappresentare un utile strumento per l'insegnamento della lingua oltre che essere una buona motivazione allo studio di quest'ultima, a patto però che il testo da indagare risulti attrattivo per l'apprendente di modo da favorirne la curiosità, il coinvolgimento, l'interscambio sociale e la soddisfazione emotiva. Solo così l'educazione linguistica e l'educazione letteraria, d'abitudine divise nella pratica didattica, possono far convergere le loro direttrici.

Perché ciò si realizzi è necessario che l'insegnante strutturi un ambiente di apprendimento che tenga conto della tipologia di allievi, del loro livello linguistico e culturale, delle loro abilità e conoscenze e del loro grado di motivazione e interesse per il testo letterario, oltre che degli obiettivi di apprendimento specificamente previsti dalle indicazioni ministeriali.

L'esperienza didattica qui in esame è stata pensata per una classe seconda del primo biennio di un percorso liceale a indirizzo classico. Il modulo – qui inteso nei termini di percorso tematico organico, in grado di assolvere specifiche funzioni e far perseguire precisi traguardi (Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009, p. 216) – si concentra sull'analisi di passi scelti dal *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città* di Italo Calvino. Obiettivo generale del percorso è di fornire ai discenti, attraverso il vivo della pratica testuale, una batteria di strumenti, concettuali e d'interpretazione, indispensabili a ogni altro approccio riflesso alla lingua. Gli apprendenti, studiando più in prossimità il lessico e le strutture stilistico-retoriche di luoghi esemplari dei racconti selezionati, hanno anzitutto la possibilità di acquisire la padronanza dell'*abilità di lettura* di testi letterari, che consiste nell'identificare le marche specifiche di letterarietà. Inoltre, per quanto 'riflettere' sia per natura distinto dal 'fare', l'osservazione riflessa degli

scarti linguistici ricorrenti nel testo letterario (in termini morfosintattici, lessicali e testuali) contribuisce indubbiamente a una migliore padronanza della lingua (Colombo, 1997, p. 53), non soltanto ricettiva (leggere e ascoltare) ma anche produttiva (parlare e scrivere) e integrata (dialogare, parafrasare, tradurre), essenziale sia per la fruizione di testi letterari che per lo svolgimento di attività di produzione scritta da parte degli studenti: può ad esempio, tra le altre cose, favorire nell'allievo una certa flessibilità ideativa nell'uso di termini o di espressioni, così rafforzando lo sviluppo di competenze comunicative sia nella lingua d'uso che in quella letteraria.

L'approccio metodologico scelto per lo sviluppo del percorso è quello socio-costruttivista, secondo il quale la conoscenza è il risultato «di un processo di co-costruzione che sostiene la centralità dei contesti sociali dove ha luogo l'apprendimento. Il coinvolgimento degli altri crea opportunità affinché gli studenti valutino e raffinino le proprie conoscenze, come effetto delle esposizioni altrui e della partecipazione alla creazione di un sapere condiviso» (Santrock, 2021, p. 316).

Nello stato di crisi in cui versa l'educazione letteraria¹, condividere il piacere della lettura con gli studenti è di fatto divenuto sempre più «una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare» (Luperini, 2002, p. 208). Si è ritenuto dunque necessario sperimentare un approccio e una metodologia didattica centrati *in primis* sul fattore motivazionale dello studente allo studio della letteratura. Il modello sociocostruttivista, fondandosi sulla cooperazione tra pari per la negoziazione dei risultati di apprendimento, consente infatti di far leva sulla cosiddetta motivazione «intrinseca», che si attiva quando l'insegnante riesce a creare contesti in cui interesse e piacere per l'apprendimento sono provati in modo autonomo da parte dello studente².

Nelle attività descritte hanno così trovato spazio momenti in cui l'insegnante, con la sua mediazione discreta, ha permesso agli apprendenti di ri-costruire, da sé stessi, le componenti immaginative e d'interpretazione legate ai segni della lingua.

1 Cfr. Balboni (2004) e Rigo (2014).

2 Cfr. Caon (2010).

La lettura del testo, il più delle volte condotta pariteticamente dall'insegnante e dai discenti ad alta voce, è stata solitamente preceduta da un *brainstorming* su particolari campi semantici e/o espedienti retorici che si sarebbero incontrati nei vari brani e dall'esplicitazione ed esplorazione di alcune parole chiave, attorno alle quali si sarebbero poi sviluppate la comprensione, l'interpretazione e la discussione in relazione al testo.

In un primo tempo, lo svolgimento del compito è stato guidato da una strategia di lettura *esplorativa/orientativa*, una modalità molto veloce che ha previsto la lettura di porzioni date di testo evidenziate graficamente. In un secondo momento, la lettura delle sequenze narrative scelte è stata *intensiva/analitica*, appuntandosi l'interesse dei discenti sulla struttura, la forma e lo stile del testo. In quest'ultimo caso, è stato necessario sostenere le abilità interpretative e di valutazione anche attraverso l'integrazione di informazioni di contesto (con il richiamo, ad esempio, alle tassonomie retoriche e all'immaginario poetico dell'autore). Ci si è mossi, in particolare, nella direzione di sollecitare negli studenti la curiosità per le scelte lessicali e i giochi di accumulazione, e sondarne poi i livelli inferenziali di comprensione.

Alla fine delle letture, di solito, è stato effettuato un reimpiego creativo di ciò che si era appreso, attraverso attività di produzione scritta e orale a partire dal testo stesso. Nel primo caso, sono state proposte agli studenti attività varie di riscritture dei testi e manipolazione degli stessi, in modo da alterarli e chiederne una correzione nei punti in cui coerenza e coesione risultavano compromessi. Nel secondo caso, lavorando sulla connessione parola-immagine si è chiesto ai discenti di descriverne i significati e argomentarne l'interpretazione.

2. Fare educazione linguistica con Italo Calvino

Svariate sono le ragioni che fanno di Calvino un'utilissima risorsa didattica per il docente di italiano. Per il tema che qui ci occupa, e senza voler procludere su argomenti noti e ampiamente indagati dalla critica letteraria, la scelta di Calvino si motiva per lo stile semplice della sua produzione narrativa, dove per *stile semplice* intendo quello con cui si definisce

un tipo di prosa narrativa in cui è dominante l'orientamento verso una lingua media e colloquiale, la cui "naturalità" comunicativa determina una riduzione della centralità estetica della parola e, contemporaneamente, un incremento della finzione dell'aspetto eteronomo del linguaggio e dei suoi tratti denotativi (descrittivi, referenziali, oggettivi)

(Testa, 1997, p. 6)

al centro del quale sta il parlato-scritto, ovvero, come lo descrive Giovanni Nencioni, «la mimesi letteraria del registro orale della lingua» (Nencioni, 1976, p. 175).

Lo stile semplice di Calvino si accompagna a una lingua concreta e precisa, viva «d'una pienezza esistenziale che diventa espressione» (Calvino, 1995, p. 155), che ha i caratteri di esattezza, rapidità, economia e ritmo necessari a dare visibilità ai risultati dell'osservazione del mondo.

Le istanze di nitidezza e precisione linguistiche – qua e là emergenti nei saggi di Calvino sulla lingua³ ed evidenti quasi dappertutto nella sua produzione narrativa – divengono interessanti quando la prosa dell'autore è utilizzata come materiale esemplare per il potenziamento e l'«attivazione della creatività linguistica» (Lavinio, 1990, p. 50) in un curriculum di italiano pensato per il primo biennio del liceo.

2.1 Perché leggere *Marcovaldo*

L'opera scelta quale testo-guida del percorso didattico, il *Marcovaldo* di Italo Calvino, ha tutte le caratteristiche formali adatte ai nostri scopi: *in primis* la brevità dei racconti-novella, poi anche il respiro contemporaneo delle tematiche, utile spunto per riflessioni interdisciplinari che facilmente invitano l'insegnante di italiano a sollecitare, all'occorrenza, la collaborazione di colleghi di

3 Così, ad esempio, in *Una pietra sopra* Calvino scrive: «Il mio ideale linguistico è un italiano che sia il più possibile *concreto* e il più possibile *preciso*. Il nemico da battere è la tendenza degli italiani a usare espressioni *astratte* e *generiche*. Per svilupparsi come lingua *concreta* e *precisa* l'italiano avrebbe possibilità che molte altre lingue non hanno. Ma la necrosi che tende a farne un tessuto verbale in cui non si vede e non si tocca nulla lo sta cancellando dal numero delle lingue che possono sperare di sopravvivere ai grandi cataclismi linguistici dei prossimi secoli» (Calvino, 1980, p. 121).

altre discipline per affrontare temi che esulano dalle sue specifiche competenze (penso, ad esempio, al tema dell'ecologia, centrale in ogni racconto della raccolta).

Inoltre, per la sua trama fiabesca e divertente è un'opera che si lascia molto apprezzare dai giovani lettori. Il protagonista, Marcovaldo, è figura ingenua e un po' buffa. Così lo descrive Calvino nella prefazione all'edizione scolastica del 1966:

Le caratteristiche del protagonista sono appena accennate: è un animo semplice, è padre di famiglia numerosa, lavora come manovale o uomo di fatica in una ditta, è l'ultima incarnazione di una serie di candidi eroi poveri-diavoli alla Charlie Chaplin, con questa particolarità: di essere un «Uomo di Natura», un «Buon Selvaggio» esiliato nella città industriale. [...]

(Calvino, 2022, pp. VI-VII)

Manovale di origine contadina, Marcovaldo non si sente a suo agio in un ambiente come quello cittadino, che non ha più nulla di naturale: si affida perciò speranzoso a ogni traccia di vita animale o vegetale superstite fra il cemento e l'asfalto, ma il suo entusiasmo va incontro a continue delusioni. Il suo sogno di tornare a uno stato di natura, destinato a fallire in ogni racconto, innesca vicende comiche e venate di una lieve malinconia

Il personaggio, realissimo e insieme fiabesco, è una figurina di fumetto, frutto creativo della naturale disposizione di Calvino a mescolare fantasia e realtà in un insieme unitario e inestricabile, con il prevalere volta in volta di uno dei due elementi sull'altro.

Non è difficile ritrovare in lui alcuni elementi che tratteggiano persone a noi tutti vicine: il padre distratto, il vicino di casa che trova ogni espediente per bisticciare, il ragazzo sognatore con la mente assorta nei pensieri, o ancora l'amico goffo che si lancia in imprese strampalate dal finale tragicomico. Un protagonista per certi versi conosciuto, che affascina proprio per ciò che di insondabile c'è nel quotidiano.

2.2 Il *Marcovaldo* testo per la scuola: le ragioni storiche di una scelta

Oltretutto, la fortuna editoriale del *Marcovaldo* come lettura scolastica è fin

troppo nota. L'opera fu pubblicata nel 1963 per i tipi di Einaudi nella collana scolastica «Libri per ragazzi»⁴, la stessa in cui nel 1959 era stata pubblicata la versione ridotta del *Barone rampante*⁵, libro quest'ultimo che, seppur non espressamente scritto per i ragazzi, a ragione del «caleidoscopio avventuroso, lo sfondo storico, la chiarezza e la precisione della scrittura, la vena moraleggiante» – è quanto si legge nella prefazione del 1965 a firma di Tonio Cavilla, pseudonimo dello stesso Calvino – poteva trovare il suo pubblico anche tra i ragazzi, collocandosi di fatto accanto agli adattamenti giovanili di “classici pensosi” come il *Don Chisciotte* o il *Gulliver*, libri seri che i ragazzi fanno propri «attraverso le situazioni e le immagini visivamente indimenticabili» (Calvino, 2003, p. 1230).

Sull'esperienza editoriale de *Il barone rampante*, il lancio di *Marcovaldo* riscosse immediato successo tra i ragazzi, e risultò essere il libro più venduto di Calvino con quasi due milioni di copie. Nel 1966 il volume è pubblicato da Einaudi nella collana «Lettture per la scuola media» con presentazione e note dell'autore; nel 1969 entra poi nei «Coralli» e nel 1973 nei «Nuovi coralli», incontrando definitivamente anche il pubblico degli adulti.

Parlando del successo di *Marcovaldo* come testo scolastico, Calvino osserva:

Due elementi dell'impostazione del libro hanno senz'altro funzionato e pare potrebbero essere tenuti presenti per altri futuri libri di lettura scolastica: 1) una struttura narrativa semplice e ripetibile, che serva da modello per organizzare una serie di esperienze, e che dia l'idea che il libro non è qualcosa di perentoriamente definitivo, ma una costruzione a cui tutti possono collaborare, aggiungere parti proporre varianti; 2) un certo margine di opinabilità nelle conclusioni che si possono trarre dal libro, nella “morale della favola”, nel senso ultimo da dare a personaggi e situazioni, in modo che si possano dare discussioni e giudizi divergenti su *alternative precise*. Aggiungo quest'ultima condizione perché se no si passa su un piano che magari va benissimo, ma è un'altra cosa.

(Calvino, 1971, pp. 243-245)

4 Calvino aveva cominciato a scrivere i primi sei racconti della raccolta già dal 1952 per la terza pagina dell'«Unità». Dal 1954 al 1957 ne pubblica altri su periodici come il «Caffè», il «Contemporaneo», il «Corriere d'informazione». Nel 1963 un gruppo di sei esce sul «Corriere dei Piccoli».

5 La versione *maior* dell'opera è del 1957.

3. Il percorso didattico

3.1 Premesse teoriche

L'esperienza di lettura antologica dei racconti del *Marcovaldo* si fonda sulla premessa che la prosa calviniana predilige schemi retorici di tipo accumulativo-e-numerativo, «una delle costanti segnaletiche dello stile di Calvino» (Mengaldo, 1988, p. 217) con cui lo scrittore realizza un'efficace economia del discorso. Nella letteratura calviniana se ne riconoscono due tipi, il catalogo e l'enumerazione caotica, entrambe finalizzate ad esprimere «l'inesausta volontà di nominazione precisa» (Mengaldo, 1988, p. 269). Segnatamente nel *Marcovaldo* le enumerazioni abbondano: in ogni racconto è infatti presente almeno un elenco.

In fase di prelettura, la figura retorica dell'enumerazione sarà presentata agli studenti attraverso le definizioni che di essa danno i manuali scolastici. Contestualmente, l'insegnante provvederà a fornirne degli esempi autentici desunti dalla raccolta di racconti. Si avrà cura, nello specifico, di prediligere testi nei quali catalogo ed enumerazione caotica compaiono congiuntamente, come nella sequenza qui sotto data tratta dal racconto *Fermata sbagliata*:

Ma il rincasare nella sera piovigginosa, l'aspettare alla fermata il tram numero 30, il constatare che la sua vita non avrebbe conosciuto altro scenario che tram, semafori, locali al seminterrato, fornelli a gas, roba stesa, magazzini e reparti d'imballaggio, gli facevano svanire lo splendore del film in una tristezza sbiadita e grigia.

(*Marcovaldo*, 2022, p. 64)

dove nel primo elenco di soggetti s'incassa un'enumerazione caotica di tipo nominale.

3.2 L'osservazione testuale

Presento di seguito le strategie di analisi che hanno guidato l'esplicitazione dell'itinerario didattico. Lo scopo, in questa sede, è di fornire un modello, una traccia di lavoro sul testo, facilmente replicabile in ogni altra occasione di lettura dell'opera. Mi limiterò pertanto, per comodità espositiva, a porre in rilievo i processi di lettura funzionale attivati dalle peculiarità stilistiche della letteratura calviniana, con l'intento non tanto di delineare ambiziosi e astratti quadri

d'insieme, né di rimettere in scena – stavolta per iscritto – l'esperienza didattica *tout court*, quanto piuttosto di suggerire una concreta traccia operativa. Quel che serve è ripensare l'insegnamento della lingua, che va profondamente rinnovato. Si insiste ancora troppo, nei curricula scolastici, su tassonomie e distinzioni fini a sé stesse, e si trascura di insistere sulla consapevolezza linguistica e la comprensione del testo.

Passo a discutere un limpido esempio di enumerazione tratto dal primo racconto della raccolta, *I funghi in città*, in cui Calvino, nel presentare il personaggio di Marcovaldo, così scrive:

Aveva questo Marcovaldo un occhio poco adatto alla vita di città: cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti, per studiati che fossero a colpire l'attenzione, mai fermavano il suo sguardo che pareva scorrere sulle sabbie del deserto. Invece, una foglia che ingiallisse su un ramo, una piuma che si impigliasse ad una tegola, non gli sfuggivano mai: non c'era tafano sul dorso d'un cavallo, pertugio di tarlo in una tavola, buccia di fico spiacciata sul marciapiede che Marcovaldo non notasse, e non facesse oggetto di ragionamento, scoprendo i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo, e le miserie della sua esistenza.

(*Marcovaldo*, 2022, p. 3)

Il brano offre, intanto, la possibilità di qualche ovvio, ma sempre utile, richiamo ai caratteri generali del testo descrittivo: si noterà, in particolare, la volontà autoriale di indugiare, nel ritratto del personaggio, su aspetti psicologici e intellettuali più che fisici o di contesto; quanto alla condizione di atemporalità propria di ogni descrizione, si verificherà l'uso dominante di tempi continui-imperfettivi; si apprezzeranno poi l'incedere paratattico della narrazione e il lessico esatto e minuziosamente adoperato, dove l'aggettivazione – solo apparentemente – assume valenza denotativa.

Esso è inoltre l'occasione per introdurre il lettore in uno dei temi essenziali della poetica calviniana: la constatazione mesta del non risolto rapporto dell'individuo con la società industrializzata. Marcovaldo ha l'*occhio poco adatto alla vita di città* perché vive diviso tra l'ingenuo vagheggiamento di ritorno a una natura primigenia e l'alienazione della vita urbana. Egli, come è stato argutamente osservato, «aspira all'idillio, senza poterlo recuperare» (Scaffai, 2017, p. 198).

Ma il brano, ai nostri scopi, serve soprattutto a saggiare l'uso degli espedienti retorici d'interesse. Al riguardo, la lettura guidata invita:

1. a isolare le serie elencatorie di seguito date:
 - a. un primo catalogo asindetico che, nel declinare il sintagma *vita di città*, raccoglie oggetti propri di una qualunque via cittadina: *cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti*;
 - b. una seconda serie nominale di elementi riconducibili al paesaggio naturale: *una foglia, una piuma, tafano, pertugio di tarlo, buccia di fico*;
 - c. infine un catalogo che condensa gli stati d'animo del protagonista: *i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo, e le miserie della sua esistenza*;
2. a osservare come esse imprimono ritmo al racconto modulandone l'enfasi.

Nel primo caso (punto 1.), l'esercizio ha il vantaggio di affinare la dotazione lessicale degli apprendenti (parole come *tafano, pertugio* e *tarlo* rischiano infatti di risultare estranee al vocabolario di un adolescente), e di sensibilizzare all'uso della sinonimia (il riferimento è ai lessemi *cartelli, insegne, manifesti*) cui l'autore ricorre per conseguire un italiano «il più possibile *concreto* e il più possibile *preciso*» (Calvino, 1980, p. 121).

Nel secondo caso (punto 2.), l'osservazione del testo permette di registrare il contributo che la sintassi dà al movimento della pagina, dove il fraseggio veloce/lento si alterna in rapporto ai contenuti descritti. I soggetti afferenti al paesaggio urbano, accostati tra loro da una virgola (*cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti*), scorrono rapidamente senza *fermare* lo sguardo del protagonista. Quelli naturali, invece, si oppongono ai primi per il ritmo piano e disteso della dizione, che ricorre a circostanti e altre espansioni dei sintagmi nominali adatte a creare precisi stimoli visivi e scarti d'immaginazione: entrambe le parole *foglia* e *piuma* sono infatti meglio specificate dalle proposizioni relative improprie (rispettivamente *che ingiallisse su un ramo* e *che si impigliasse ad una tegola*), mentre l'ambito di significazione dei lemmi residuali della serie

è arricchito di ulteriori informazioni (tafano *sul dorso d'un cavallo*, pertugio di *tarlo in una tavola*, buccia di *fico spiacciata sul marciapiede*). Parimenti, il lento incedere della *climax* ascendente e fortemente connotata dell'ultimo elenco (punto c.) approfondisce l'intima descrizione del protagonista (di cui rivela la grottesca miseria dell'esistenza) e svela, in definitiva, l'ideale pedagogico che ne discende.

Nell'esercitazione didattica la sintassi del brano, unitamente alle implicazioni stilistico-retoriche descritte, ben si presta alla rappresentazione grafica dei rapporti gerarchici fra gli elementi della frase. La graficazione del testo, pratica correlata al modello della grammatica valenziale, ha tra l'altro il vantaggio di risultare particolarmente utile agli alunni con DSA⁶.

Il contrasto città/natura è più evidente nel secondo racconto della raccolta, *La villeggiatura in panchina*. Sull'esempio dell'analisi guidata già descritta, un esercizio utile è quello di invitare gli studenti a individuare parole-chiave e campi semantici nelle serie enumerative del seguente brano:

Marcovaldo tornò a guardare la luna, poi andò a guardare un semaforo che c'era un po' più in là. Il semaforo segnava giallo, giallo, giallo, continuando ad accendersi e riaccendersi. Marcovaldo confrontò la luna e il semaforo. La luna col suo pallore misterioso, giallo anch'esso, ma in fondo verde e anche azzurro, e il semaforo con quel suo gialletto volgare. E la luna, tutta calma, irradiante la sua luce senza fretta, venata ogni tanto di sottili resti di nubi, che lei con maestà si lasciava cadere alle spalle; e il semaforo intanto sempre lì accendi e spegni, accendi e spegni, affannoso, falsamente vivace, stanco e schiavo.

(Marcovaldo, 2022, p. 9)

La luna per Marcovaldo è un'aspirazione: lui, che vive in città, sommerso da luci e rumori artificiali, ambisce a recuperare il contatto con la natura. Ed è

6 «La potenzialità didattica della dimensione visuo/spaziale deve quindi essere conosciuta ed utilizzata dall'insegnante a favore dei ragazzi con DSA ma anche degli altri alunni. Un valido aiuto viene già dalla grammatica valenziale. Nella sintassi della frase e del periodo, ad esempio, la grammatica delle valenze offre, oltre ad una più efficace spiegazione dei legami tra le parti di una frase o tra frasi, una rappresentazione visiva di tali rapporti, rivelandosi molto più adeguata di quanto non sia il classico elenco di complementi o la classificazione di subordinate» (Penge-Martinelli, 2011, p. 66).

così che in una sera estiva, preso dall'insonnia, sceglie di trascorrere una notte all'aperto, proprio come se fosse in aperta campagna. Deve però fare i conti con i netturbini, con i vigili, con le liti degli innamorati e con un semaforo che con il suo pallore sembra proprio ricordare la luna. Ma la sua luce, come il suo colore giallo, non hanno nulla di naturale.

Nel testo le enumerazioni si sviluppano per lo più a partire da stimoli visivi. L'opposizione in argomento è tra il semaforo e la luna, e gli aggettivi riferiti ora all'uno ora all'altra ne evidenziano le distinte qualità. Un esempio di esercizio di analisi si legge in **Tabella 1**:

Parole-chiave	Enumerazioni	Campi semantici	Ritmo
semaforo	• <i>giallo, giallo, giallo;</i> • <i>gialletto volgare;</i> • <i>accendi e spegni, accendi e spegni, affannoso, falsamente vivace, stanco e schiavo;</i>	colore	veloce e serrato, uso dell'asindeto
luna	• <i>pallore misterioso, giallo anch'esso, ma in fondo verde e anche azzurro;</i> • <i>tutta calma, irradiante la sua luce senza fretta, venata ogni tanto di sottili resti di nubi;</i>	colore	piano e dilatato, uso del polisindeto (coniunzioni <i>anche, e, e anche, ma</i>)

Tabella 1. Esercizio di analisi testuale.

4. Conclusioni

I risultati di apprendimento desiderabili a conclusione di un percorso così istruito, benché non possano essere assunti come prova assoluta dell'efficacia dell'utilizzo del testo letterario nell'ambito dell'insegnamento linguistico, dimostrano sicuramente la validità di quest'ultimo come valido strumento di lavoro, a patto che si tenga conto del contesto all'interno del quale viene utilizzato.

In un contesto favorevole all'utilizzo della letteratura, come può essere un primo biennio di un liceo classico, l'analisi del testo letterario è un forte impulso alla riflessione sulla lingua.

Dalla lettura di opere letterarie autentiche gli studenti traggono notevoli benefici sul piano della lingua e dei suoi usi, tra cui aumentare le conoscenze lessicali e morfosintattiche; entrare in contatto con un'ampia varietà di espedienti stilistici; sviluppare le strategie di lettura, passando dal livello letterale al livello inferenziale di comprensione; trasferire in contesti nuovi le competenze di analisi e linguistiche acquisite, riuscendo a ripetere il lavoro fatto su un testo nell'approccio ad altre opere letterarie e – sia a livello ermeneutico che a livello linguistico – riuscire ad applicare nella vita quotidiana le capacità acquisite; infine, fare esperienza dell'impiego creativo della lingua. Riguardo all'ultimo aspetto, l'impiego delle risorse creative della lingua ha i suoi rimarchevoli riflessi anche nella comunicazione quotidiana (si pensi al caso delle figure retoriche presenti nella pubblicità, negli articoli di giornale e nei discorsi politici): essa è perciò una dotazione che va progressivamente costruita e arricchita anche e soprattutto in vista dell'esercizio pieno ed effettivo di una cittadinanza consapevole ed autonoma.

Bibliografia

- Balboni, P. E. (2004). *Educazione letterario e nuove tecnologie*. UTET Libreria.
- Calvino, I. (1971). Prime conclusioni. *Rendiconti*, 243-245.
- Calvino, I. (1980). *Una pietra sopra. discorsi di letteratura e società*. Einaudi.
- Calvino, I. (1995). L'antilingua. In I. Calvino, *Saggi* (pp. 154-159, vol. I). Mondadori.
- Calvino, I. (2003). Il barone rampante. In I. Calvino, *Romanzi e racconti I* (pp. 89-340). Mondadori.
- Calvino, I. (2022). Presentazione. In I. Calvino, *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città* (V-XII). Mondadori.

- Caon, F. (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. UTET Università.
- Colombo, A. (1997). Per un'“educazione linguistica essenziale”: la riflessione sulla lingua. *La didattica*. 3, 51-55.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra.
- Luperini, R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Manni.
- Nencioni, G. (1983). Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. In G. Nencioni, *Di scritto e parlato. discorsi linguistici* (pp. 126-179). Zanichelli.
- Penge, R., & Martinelli, E. (2011). Com'è “fare grammatica” se sei un alunno con Disturbo Specifico di Apprendimento. In L. Corrà & W. Paschetto (A cura di), *Grammatica a scuola* (pp. 60-70). Franco Angeli.
- Rigo, R. (2014). *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*. Anicia.
- Santrock, J. W. (2021). *Psicologia dell'educazione*. McGraw-Hill Education.
- Scaffai, N. (2017). *Letteratura e ecologia*. Carocci.
- Testa, E. (1997). *Lo stile semplice. Discorso e romanzo*. Einaudi.

RECENSIONI E SEGNALAZIONI

 DIDIT

Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara e Matteo Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, il Mulino, 2022.



Il manuale, come chiaro sin dal titolo, è dedicato alla didattica dell'italiano come lingua prima, cosa che ne mette subito in luce la caratteristica peculiare: esso, infatti, viene a colmare una lacuna nel campo della manualistica relativa alla lingua italiana, dal momento che finora gli studiosi si erano dedicati ad ambiti più ristretti – come le singole abilità linguistiche e la riflessione sulla lingua – o alla didattica dell'italiano come lingua seconda o straniera. Gli autori e l'autrice, linguisti che si occupano principalmente di ricerca applicata e di formazione degli insegnanti, si sono prefissati l'obiettivo di offrire uno strumento che possa coniugare la teoria e la pratica in tutti i cicli scolastici, dalla scuola dell'infanzia fino all'università (e questa è un'altra sua non trascurabile novità). Il manuale è rivolto principalmente agli insegnanti di italiano L1 (e a coloro che hanno intrapreso il percorso per diventarlo), ma può rivelarsi molto utile anche per i docenti di altre materie grazie alla trattazione di vari ambiti linguistici e pedagogici, spaziando dalla Linguistica italiana alle Scienze dell'educazione, dalla Didattica generale alla Psicologia del linguaggio. Il volume si compone di

© 2023 Alberto Giudici. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

10 capitoli così ripartiti: I. Insegnamento e apprendimento dell'italiano; II. Quale italiano insegnare; III. La didattica del parlato e dell'ascolto; IV. La didattica della lettura e della scrittura; V. La lettura espressiva ad alta voce; VI. La riflessione sulla lingua; VII. La didattica del lessico; VIII. Il testo e la sua didattica; IX. L'italiano come lingua di comunicazione a scuola; X. La valutazione.

Nel primo capitolo si delinea il concetto di didattica dell'italiano e si ripercorre la storia di questo insegnamento dall'Unità ai giorni nostri, mettendo in evidenza i principali mutamenti di prospettiva e di metodo come la pubblicazione delle *Dieci tesi* proposte dal GISCEL nel 1975, che costituiscono un vero e proprio “spartiacque”. Il capitolo ha il pregio di riassumere in modo circostanziato la storia di questa disciplina e di rilevare le divergenze fra il sistema scolastico italiano e quello ticinese, in un istruttivo confronto che rappresenta una caratteristica costante dell'intero libro.

Il secondo capitolo, incentrato sul tema “Quale italiano insegnare”, affronta innanzitutto il problema della variazione a diversi livelli (diacronia, diatopia, diamesia, diafasia e diastratia), soffermandosi poi sulle autobiografie linguistiche (che si rivelano un'ottima fonte di informazioni sul repertorio linguistico di allieve e allievi di diversi livelli di scolarità), per concludere poi con le questioni della “norma” a scuola e dell'italiano neostandard. Vi si ritrovano degli ottimi spunti su come integrare nella didattica le acquisizioni degli studi più recenti, come quelli sui geosinonimi o sull'evoluzione dell'italiano nel tempo.

Il capitolo successivo riguarda la didattica delle due essenziali abilità, fra loro interconnesse, che rendono possibile l'apprendimento di una lingua: il parlato e l'ascolto. Dopo una breve panoramica sulla storia dei programmi scolastici che fino agli anni '70 del secolo scorso erano molto improntati sullo scritto, si sottolinea ancora una volta l'importanza delle tesi del GISCEL, che hanno contribuito al rinnovamento del metodo d'insegnamento. In questo capitolo si evidenziano le differenze tra lingua parlata e scritta e si suggeriscono all'insegnante varie strategie volte a raffinare la padronanza dell'italiano parlato attraverso attività che forniscano stimoli diversificati per migliorare la produzione orale (per esempio momenti di dialogo, laboratori di parlato, narrazioni e riformulazioni).

Il capitolo quarto analizza la lettura e la scrittura, che, come l'ascolto e il parlato, sono abilità interdipendenti (per questo si usa spesso il termine *letto-scrittura* in riferimento a entrambe), ma, a differenza di queste, che si attivano in maniera spontanea, richiedono sin dalle prime fasi un insegnamento specifico e consapevole fondato su precise strategie didattiche. Questa sezione si apre con la descrizione dell'inserimento a scuola degli alunni e, anche in questo caso, vengono proposte varie attività da svolgere in classe al fine di stimolare le abilità testuali e fonologiche. Molto interessante è la ricostruzione della genesi della scrittura nei bambini (pp. 107-112), che ripercorre i vari stadi evolutivi fino al raggiungimento della fase ortografica. Per un'alfabetizzazione efficace è fondamentale la capacità del docente, il quale ha il compito di consolidare e costruire un atteggiamento esplorativo e positivo negli alunni. Si passa poi alla lettura e comprensione del testo, descrivendo le varie strategie che ogni buon lettore dovrebbe essere in grado di mettere in pratica (lettura orientativa, selettiva, globale e analitica). Segue una parte ricca di suggerimenti relativi alla didattica della comprensione scritta: qui si forniscono diverse indicazioni di metodo (per esempio sui tipi di domande, sulle tecniche di *cloze* ecc.) e si sottolinea che un contributo non secondario al successo nell'insegnamento è dato dalla scelta dei testi, che devono essere diversificati dal punto di vista lessicale e tematico.

La trattazione procede con l'analisi delle fasi della scrittura, offrendo alcuni esempi ricavati dalle ricerche condotte dagli autori e dall'autrice nelle scuole primarie e secondarie inferiori del Canton Ticino. Il ruolo dell'insegnante consiste nell'assegnazione di compiti di scrittura efficaci e con il giusto grado di problematicità, al fine di guidare allieve e allievi nello sviluppo graduale di questa abilità complessa, evitando temi troppo generali e allenando chi apprende anche con riassunti, recensioni e riscritture. Inoltre, una buona pratica da attuare sarebbe la correzione selettiva e graduale dei testi, volta a individuare in successione gli interventi più urgenti nei giovani scrittori, al fine di evitare la demotivazione che può derivare da un rilevamento eccessivo di correzioni e interventi puntuali.

Nel capitolo V, dedicato alla lettura espressiva ad alta voce, si rileva l'importanza di questo aspetto spesso trascurato dopo la scuola primaria, nonostante

sia stato dimostrato da vari studi il suo apporto determinante alla comprensione e ad altri importanti processi cognitivi. Tra le strategie proposte, trovano spazio anche le nuove tecnologie, che possono essere un valido alleato, per esempio proponendo dei percorsi che portino alla creazione di podcast.

Il capitolo VI, poi, è dedicato all'insegnamento della grammatica e alla riflessione sulla lingua, questioni ancora oggi molto dibattute. L'autrice e gli autori, in linea con le più recenti teorie relative allo sviluppo della capacità di riflessione metalinguistica, suggeriscono di intraprendere con decisione un approccio di impostazione induttiva, mettendone in luce potenzialità e vantaggi, senza però trascurarne le reali o presunte criticità (il tempo richiesto per la preparazione delle attività e per lo svolgimento delle stesse, a volte avvertito dall'insegnante come un ostacolo al completamento del "programma", e la necessità di avere un atteggiamento flessibile, per gestire gli eventuali imprevisti che possono capitare in classe) e senza trascurare un confronto puntuale con l'approccio tradizionale, deduttivo, ricordandone l'utilità in termini di fissazione degli apprendimenti e in relazione ad alcuni temi grammaticali specifici. Gli autori evidenziano anche il fatto che la terminologia tecnica della grammatica (il metalinguaggio) debba essere adattata in base all'età dei discenti e che i contenuti andrebbero trattati con un principio di gradualità, dal semplice al complesso, dalla base all'approfondimento. A questo proposito, alle pp. 215-222 si colloca un sillabo per i vari cicli scolastici in cui si propone brevemente la progressione dei contenuti da affrontare: si parte dalla frase nucleare riflettendo sul suo senso di completezza e sulla valenza del verbo (il manuale propone di seguire l'approccio valenziale per la scoperta e lo studio della frase semplice e complessa), per passare poi ai circostanti e alle espansioni. Lo schema valenziale avrebbe anche un altro pregio per i bambini, cioè la sua rappresentazione tramite degli schemi grafici (si vedano anche a p. 243 le varie metafore che possono essere usate). Per quanto riguarda l'insegnamento della punteggiatura, l'autrice e gli autori affermano che bisognerebbe soffermarsi maggiormente sugli aspetti più critici, evitando di indugiare a lungo su quelli più semplici, che bambine e bambini apprendono presto in maniera piuttosto agevole. Inoltre, evidenziano anche che l'insegnamento dei segni di interpunzione attraverso il concetto di "pausa del respiro" è una "zavorra" che impedisce un apprendimento in linea

con la natura dei segni interpuntivi, che è legata alla dimensione logico-sintattica e non alla lettura ad alta voce (p. 240, ma cfr. anche p. 164).

Nel capitolo VII, dedicato alla didattica del lessico, si suggerisce agli insegnanti di porsi dei chiari obiettivi da raggiungere a fine anno. Dopo aver delineato la composizione del lessico, soffermandosi sul vocabolario di base messo a punto da De Mauro, l'autrice e gli autori illustrano molte attività didattiche volte ad accrescere il repertorio lessicale sia sul piano qualitativo che su quello quantitativo.

Nel capitolo successivo ci si sofferma sui vari tipi di testo (narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo ecc.), di cui si descrivono le caratteristiche principali e le migliori modalità di impiego per poter arricchire il lessico degli alunni. Un'attenzione importante è dedicata ai principi di coerenza e di coesione, come elementi centrali del testo.

Il penultimo capitolo affronta il tema dell'italiano come lingua di comunicazione a scuola e raccoglie degli utili consigli su come gestire la comunicazione (scritta e orale) da parte dell'insegnante. Un risvolto interessante è che questi consigli sono rivolti non soltanto ai docenti di italiano ma anche a quelli di tutte le altre discipline, nella convinzione che sia necessario mirare a una maggiore educazione linguistica trasversale.

Il decimo e ultimo capitolo si occupa della valutazione, di cui vengono descritti i diversi tipi, illustrando alcuni esempi di rubriche che possono essere molto utili per guidare i docenti nel difficile ma imprescindibile compito di valutare le competenze linguistiche dei discenti. In particolare, la parte finale si sofferma sulle prove standard PISA e INVALSI.

Il volume, come chiarito già in apertura, si pone dunque come un nuovo punto di riferimento nella manualistica per la didattica dell'italiano come lingua prima. Il testo è un'ottima guida per i docenti, che include anche l'analisi dei documenti ufficiali, delle direttive e dei piani di studio più aggiornati, contestualizzando così le proposte concrete, come l'approccio induttivo e il modello valenziale per attivare la riflessione sulla frase, sempre con uno sguardo costruttivamente critico, per mettere in guardia da possibili criticità e punti deboli.

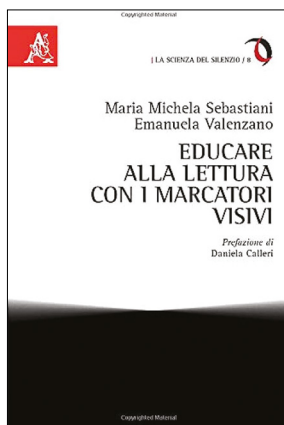
Il libro prevede numerosi esempi di attività didattiche, che rendono più facile il passaggio dalla teoria alla sua applicazione concreta, ed esercizi riassuntivi

alla fine di ogni sezione, utili per riepilogarne i contenuti. Inoltre, si fonda su un'ampia e aggiornata bibliografia proveniente non solo dall'ambito della linguistica, ma anche da settori affini legati all'insegnamento linguistico (come l'apprendimento del linguaggio, la pedagogia e le scienze dell'educazione). Infine, sono da segnalare i riquadri, che offrono un focus specifico su determinati argomenti trattati (per es. sulle *Dieci tesi* del GISCEL, alle pp. 32-34).

Per concludere si può notare che uno dei pregi principali di questo volume è dato dal fatto che gli autori, al fine di incentivare la trasversalità, si rivolgono non solo ed esclusivamente ai docenti di italiano ma anche agli insegnanti delle altre materie, i quali, oltre a trovare una trattazione completa, ben strutturata e scorrevole sulla didattica dell'italiano come lingua prima, potranno ricavare indicazioni preziose anche dalla consultazione dei singoli capitoli.

Alberto Giudici

Maria Michela Sebastiani e Emanuela Valenzano, *Educare alla lettura con i marcatori visivi*, Roma, Aracne, 2016.



Maria Michela Sebastiani ed Emanuela Valenzano, rispettivamente pedagoga e linguista, descrivono in questo libro la messa a punto del metodo MA.VI (marcatori visivi) che, nato nel settembre 2003 per aiutare alcuni studenti sordi universitari a migliorare le proprie abilità di scrittura, è stato con il tempo affinato fino ad essere sperimentato empiricamente con studenti di ordini inferiori.

Sin da piccolo il bambino udente, possedendo una predisposizione innata ad acquisire una lingua, in questo caso l'italiano, deve

‘solo’ attivare le opzioni della propria lingua (all’interno delle possibilità date dalla grammatica universale), andando a costituirsi una grammatica mentale ed un lessico mentale, tali da permettere le strutture e un vocabolario già molto articolato della/e lingua/e quale/i si è esposti.

(Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 27)

Soltanto andando a scuola poi, attraverso l’“ora di grammatica”, si avvierà il processo di riflessione linguistica e della conoscenza dei vari meccanismi che

© 2023 Catia Leonetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattiche dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.it) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](http://www.supsi-dfa.asp.it) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta-scuola-pedagogica.it). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

regolano la lingua stessa. Al contrario, nel caso dei sordi il «problema centrale [...] consiste nel fatto che il bambino sordo non è né un apprendente naturale della lingua madre orale, né uno straniero, come a volte erroneamente si pensa» (Sebaastiani & Valenzano, 2016, p. 29). Questo perché, a causa della compromissione del canale uditivo, «[è ostacolato] nell'acquisizione della lingua orale perché non [ha] accesso all'input linguistico» o lo ha, ma tardivamente (Bertone & Volpato, 2012, pp. 549-550). Per questo motivo risulta inutile insistere sull'insegnamento della grammatica, come applicazione di regole, senza una ricaduta «sul piano della competenza e dell'uso della lingua nella vita quotidiana» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 29).

Il fattore sordità porta, quindi, a rivalutare l'apprendimento di una lingua, riferendosi con ciò allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa che avviene attraverso l'udito. La condizione del sordo che fa affidamento sul senso della vista, prima che sugli altri sensi, porta qualsiasi figura preposta al suo aiuto, dall'insegnante all'educatore, a dare grande rilevanza al codice della lingua scritta, attraverso cui lo stesso «potrà 'vedere' la lingua nei contesti frequentati quotidianamente attraverso i testi scritti prodotti per fini comunicativi autentici. Questo contatto frequente e necessario con il codice scritto della lingua ne facilita l'apprendimento» (Luciani, 2014, p. 84). In un'ottica graduale, lo studente dovrebbe quindi essere avvicinato prima al referente e al significato delle parole, per poi passare alla veste grafica avvalendosi di immagini e oggetti:

partendo da aree lessicali che rimandano a contesti conosciuti e quotidiani e dalla presentazione di un lessico concreto, conoscere la parola significa anzitutto vederla, capire qual è il suo referente, com'è fatto e a cosa serve l'oggetto che denomina per passare poi alla sua forma grafica.

(Luciani, 2014, p. 85)

I marcatori visivi si inseriscono in questo solco. Essi sono definiti come strumento per poter rendere visibili gli aspetti grammaticali, sia di natura morfologica che sintattica, alla base della lingua italiana e della sua testualità. L'approccio delle autrici, mettendo al centro il testo e l'educazione alla lettura, mira ad allontanarsi da una pura codifica/decodifica linguistico-lessicale, spesso

praticata dai sordi, e contemporaneamente ad attivare negli stessi una serie di consapevolezze metacognitive «relative ai requisiti che rendono i testi delle entità comunicative» (Sebastiani, 2014, p. 97). Per leggere, infatti, non è necessario solo saper riconoscere fonemi per ottenere parole e poi pronunciarle; la mente deve essere in grado di lavorare sulle connessioni tra ciò che precede e ciò che segue, e privilegiare le relazioni causali rispetto a quelle analogiche. Davanti ad un qualsiasi testo, infatti, il lettore deve concentrarsi sul riconoscimento della morfologia legata e semi-libera, tenere nella memoria di lavoro preposizioni, articoli e pronomi, riflettere sui connettivi testuali e riconoscere il significato dei lessemi a minore frequenza. Il metodo dei marcatori visivi nasce con l'obiettivo di esporre i sordi «alla visualizzazione delle strutture testuali, per stimolare la loro metacognizione sulle abilità da acquisire ed educare un approccio funzionale alla comprensione del testo, non limitando, durante la lettura la loro attività cognitiva al riconoscimento lessicale» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 59). Questo è possibile attraverso l'uso di colori differenti, di caratteri tipografici, di frecce e di archetti, strumenti gestibili tramite pennarelli o un semplice *word processor*.

A seconda dei bisogni linguistici dell'allievo in questione, è possibile lavorare su vari fronti. Il primo è quello della marcatura morfologica, andando così a marcare, in brevi testi strutturati paratatticamente, la flessione di articoli, aggettivi, nomi, verbi e la presenza di preposizioni. Il secondo è quello della marcatura testuale. Si lavora, cioè, con quelli che sono i referenti testuali e con le loro sostituzioni (nominalizzazioni, sinonimi e pronomi). Il terzo e ultimo è quello della marcatura logica, riferita cioè ai connettivi. Si conduce l'allievo allo svuotamento della parola o della circonlocuzione, soffermandosi sulla funzione e non sul significato degli elementi presenti.

Il libro, con la sua articolazione in quattro capitoli, permette al lettore di avvicinarsi progressivamente al metodo. Il primo capitolo, infatti, analizza il ruolo dell'educazione, la quale, in relazione alla sordità, «dovrebbe occuparsi di attivare cambiamenti in tutti quegli approcci disfunzionali che compromettono la comprensione dei testi e lo studio autonomo o, più in generale, l'acquisizione di tutte quelle informazioni veicolate dalla lingua verbale» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 15). Di taglio più linguistico è, invece, il secondo capitolo che

fornisce al lettore, in chiave riepilogativa, nozioni grammaticali sulle parti del discorso variabili (nome, articolo, aggettivo, verbo, pronome) e su quelle invariabili (avverbio, preposizione, congiunzione, interiezione), fornendo in ultimo brevi cenni di linguistica testuale. Il terzo capitolo partendo dalla descrizione di come sia nato il metodo, puntualizza l'adattabilità dello stesso. Le autrici, infatti, spiegano come sia di vitale importanza prima l'analisi dei bisogni linguistici del bambino. Successivamente, individuati gli obiettivi educativi da raggiungere, si progetta ed attua un percorso *ad hoc*, che sottende l'idea secondo cui i MA.VI rappresentano soltanto «il canovaccio di quello che deve comunque essere una proposta individualizzata» (Sebastiani & Valenzano, 2016, p. 64). Al termine del capitolo vengono analizzate le tre tipologie di marcatura: morfologica, testuale e logica. Il quarto ed ultimo capitolo si propone come raccolta di schede contenenti alcuni capitoli de *Il Piccolo Principe*, rielaborati e marcati insieme ad una studentessa sorda di una Scuola Secondaria di Primo Grado. Tra gli obiettivi non c'è solo quello di illustrare concretamente come i marcatori visivi possano essere utilizzati nell'attività didattica, ma quanto sia opportuno che «gli insegnanti rendano accessibili testi complessi adattandoli agli alunni con difficoltà di comprensione, in modo tale che questi non siano privati della possibilità di fruirli anche in autonomia» (Cisotto, 2013, p. 121).

Bibliografia

- Bertone, C., & Volpato, F. (2012). Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici. *EL.LE*, 2012/1, 549-580.
- Cisotto, L. (2013). *Didattica del testo*. Carocci.
- Luciani, S. (2014). Lingua italiana e apprendenti sordi di origine straniera: alcune riflessioni. *Bollettino Itals*, 2014/55, 81-85.
- Sebastiani, M. M. (2014). *Processi pedagogici e sordità. Ipotesi di interventi autenticamente educativi*. Aracne.

Catia Leonetti

Luca Botturi, *Outlier. Anomalia*, Bolis edizioni, Bergamo, 2022.



In un futuro distopico non meglio definito, il giovane e brillante statistico Andres Santiago viene assunto dal «Dipartimento del benessere sociale» con il compito di monitorare gli *outliers*, ovvero gli individui che agiscono in modo divergente rispetto ai comportamenti considerati accettabili dalla società, e che per questo rischiano di comprometterne l'equilibrio. Muovendosi tra le strade e i vicoli dell'Urbe – una città che ricorda la *Metropolis* di Fritz Lang, anch'essa divisa tra piani alti e bassi come metafora della separazione di classe – e in una storia narrata interamente in soggettiva, Andres incrocia personaggi come Bintah, suo capo al Dipartimento, Xavi, spietato responsabile della «Sezione operativa», o il misterioso Caesar, che in più frangenti gli offre il suo aiuto; ha l'occasione di rincontrare suo padre e soprattutto di ritrovare Mara, fiamma giovanile mai dimenticata e ora artista emergente. Nel corso del loro primo incontro, Bintah illustra ad Andres il funzionamento del Dipartimento: «i trend sono l'architrave dell'Urbe: preservano l'ordine e danno sicurezza. Chi vive in un trend vive al sicuro» [...] «un outlier è un individuo che non segue alcun trend, e che quindi, molto probabilmente, non sarà soddisfatto. E ogni indivi-

© 2023 Luca Cignetti. Questo è un articolo Open Access pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

duo non soddisfatto è una potenziale minaccia»; per questo «la Sezione Outlier ha il compito di identificare i potenziali outlier, monitorarli e farli rientrare nei trend», perché «magari qualcuno ha subito una perdita o ha giocato troppo forte alle corse, ed è normale che abbia un momento di sbandamento». Fin qui tutto chiaro, però Markus, che della Sezione *Outlier* è il gigantesco responsabile tecnico, non si trattiene dall'aggiungere che «il problema vero, quello che non ci fa dormire la notte, sono gli outlier *untrendable*. Sono anomalie resistenti. [...] Sono persone che hanno abbandonato qualsiasi percorso noto, che non sembrano avere la minima intenzione di rientrare in un trend». Più tardi, quando la realtà concentrazionaria nascosta sotto l'anonima facciata in vetro e acciaio del Dipartimento – il cui inquietante motto è «Ognuno abbia ciò che desidera, e desideri ciò che ha» – si svelerà nella sua inumana durezza, Andres dovrà fare le sue scelte. Nel suo romanzo d'esordio (ma «di un autore che da anni frequenta il mondo di cui parla: esperto di comunicazione e tecnologia, conosce profondamente i sogni e le promesse della magia hi-tech», come scrive Francesco Fadi-gati nella sua prefazione), muovendosi tra fonti e suggestioni che ognuno potrà fare a gara a riconoscere (letterarie, da Gibson a Ballard, da Orwell ad Huxley; ma forse ancor più cinematografiche, da *Matrix* a *Blade Runner* a ritroso fino al citato capolavoro di Lang), Luca Botturi riesce a rappresentare in modo convincente il degrado morale che convive e si confonde con l'esaltazione dell'efficienza e della perfezione tecnologica, ricavandone un insegnamento che via via si compone fino a rivelarsi nelle ultime pagine. Appena spogliato dell'apparato esteriore fatto di innumerevoli device tecnologici («skintag», «materiali extra-orbitali», «retinavisori», «impianti cocleari»), si fatica tuttavia a etichettare il romanzo come mera fantascienza, sia pure nella sua variante distopica: il tema della libertà individuale che confligge con le istanze di controllo dell'autorità coincide piuttosto con un topos letterario che attraversa i secoli e i generi, così come la graduale presa di coscienza del protagonista che riconosce a un tempo l'inganno e di esserne strumento (ancora: lo schiavo liberato del mito platonico, il Montag di *Fahrenheit 451*, il Neo di *Matrix* ecc.). Se si considera quanto ancora la narrativa italiana mainstream, impegnata a rappresentare un mondo in grande misura premoderno, trascuri la realtà tecnologica e iperinformatizzata in cui siamo immersi quotidianamente, ben venga la lettura, nelle scuole ma

non solo, di storie come quella di *Outlier*, che consentono di riflettere su rischi e derive saldamente radicati nel presente. Anche perché, come scriveva profeticamente James G. Ballard, «quando l'invenzione fantastica è già data, allo scrittore di fantascienza non resta che l'invenzione della realtà».

Luca Cignetti

I primi cent... dieci anni di Minibombo!



Minibombo, la casa editrice «dedicata ai piccoli e ai grandi che leggono con loro» (come si può leggere nella sezione “Chi siamo” del sito web), festeggia il suo primo decennio di attività.

Per l'occasione sono stati riproposti, in due edizioni speciali, i primi due albi pubblicati dalla casa editrice, *Il libro bianco* e *Orso, buco!*. Il primo viene riproposto in un'edizione celebrativa dei dieci anni di Minibombo, mentre il secondo viene presentato (sempre dieci anni dopo la sua prima apparizione) in formato cartonato, così da essere adatto per essere maneggiato da «piccole (e piccolissime!) mani».

Per chi non lo sapesse, una particolarità della casa editrice è quella di mettere a disposizione, sul proprio sito web, delle schede (in formato PDF, scaricabili e stampabili) e delle attività ludiche legate a ogni libro, così da consentire una fruizione dell'albo a tutto tondo: non solo lettura, ma anche stimolo della fantasia e, perché no, l'invenzione di nuove storie a partire da quelle appena lette.

Silvia Borando, Elisabetta Pica e Lorenzo Clerici, *Il libro bianco*, Minibombo, Reggio Emilia, 2023.



Silent book letteralmente dalle mille sfumature, *Il libro bianco* consente a grandi e piccini di stimolare la fantasia e di immaginare tanti modi diversi per arricchire e interpretare la storia. Il protagonista è un bambino, e all’inizio del libro il lettore lo trova di fronte a una parete con in mano un rullo da pittore.

Allo scorrere di ogni pagina, la parete assume progressivamente delle colorazioni differenti, ma non solo: uccellini, pesci, elefanti, giraffe e persino dei dinosauri compaiono man mano che il bambino passa il rullo con la vernice colorata – come se fossero stati disegnati con l’inchiostro simpatico.

I personaggi si animano, prendono vita, e interagiscono in modi diversi con il bambino, per poi sparire. Ma cosa succede quando il protagonista arriva a utilizzare l’ultimo barattolo di vernice colorata? Un finale aperto, ma dal sapore decisamente poetico, attende i lettori che decideranno di sfogliare *Il libro bianco*.

Nicola Grossi, *Orso, buco!*, Minibombo, Reggio Emilia, 2023.



Poche parole per descrivere una trama piuttosto avventurosa, in cui *Orso, buco!* potrebbe suonare principalmente come un avvertimento (“Orso: attento che lì c’è un buco!”). Infatti, Orso è alla ricerca della propria tana, ma non riesce a trovarla e, anzi, il poverino capitombola e finisce all’interno di quelle di tanti altri animali (tra i quali la volpe, il rospo e la formica). Nonostante questo inconveniente, e alcuni danni causati dall’ingresso inaspettato dell’“ospite” nelle loro tane, gli animali decidono di fare amicizia con Orso e di accompagnarlo nella sua ricerca.

Attraverso numerose onomatopее («badabum», «spatapam» e «bidibong») e dei curiosi personaggi tondeggianti (ogni animale viene dipinto come un pallino con un colore distintivo specifico: marrone per l’orso, arancione per la volpe, e così via), la storia si snoda attraverso differenti ambientazioni: la foresta, il fiume e persino il deserto. Riuscirà Orso a raggiungere finalmente la sua tana? E cosa ne sarà dei suoi amici? Non resta che leggere l’albo per sapere se la vicenda avrà o meno un lieto fine.

Angelo Mozzillo ed Elisa Marzano, *Un segreto importante*, Minibombo, Reggio Emilia, 2023.



Ultimo arrivato in casa Minibombo, *Un segreto importante* è un albo che, come suggerisce il titolo, vuole trattare una tematica a volte un po' spinosa per tutti, bambini e adulti: saper mantenere un segreto. La vicenda ha come protagonista Pulcino e altri animali della fattoria; tra di essi c'è anche Maiale, al quale Pulcino confida il proprio segreto raccomandandosi di tenercelo per sé. Naturalmente Maiale dà la sua parola e rassicura Pulcino dicendogli che il segreto con lui è al sicuro.

«Pulcino però non è tranquillo». Il fatto di avere rivelato quel segreto a qualcuno lo preoccupa, e quindi torna da Maiale per assicurarsi che l'informazione non sia stata divulgata. Maiale risponde dicendo a Pulcino di stare tranquillo: il suo segreto è al sicuro, e che Cavallo sicuramente non lo rivelerà a nessun altro...

Come si può immaginare, ben presto nella fattoria è presente un brusio di voci sommesse e bisbiglianti: Mucca, Pecora, Asino e Galline sono i primi di una catena di "spifferamenti" che si allunga man mano che il lettore segue i passi di un sempre più preoccupato Pulcino.

Alla fine del libro si scoprirà che la preoccupazione di Pulcino era fondata ma, tutto sommato, esagerata. Perché? Sta al lettore scoprirlo!

Elisa Désirée Manetti

