

PRIMA DI TRADURRE

Sei lezioni propedeutiche
di linguistica testuale per
la mediazione linguistica
interculturale

OPEN
TEACHING



Francesca Gatta

PRIMA DI TRADURRE

Sei lezioni propedeutiche
di linguistica testuale per
la mediazione linguistica
interculturale

Bononia
University Press

La versione digitale di questo volume è disponibile gratuitamente grazie al contributo dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Visita buponline.com/openteaching

Bononia University Press

Via Saragozza 10

40123 Bologna

tel. (+39) 051 232882

fax (+39) 051 221019

ISBN 978-88-6923-834-5

ISBN online 978-88-6923-835-2

www.buponline.com

e-mail: info@buponline.com

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons BY-NC-SA 4.0

Progetto di copertina: Design People (Bologna)

Impaginazione: Sara Celia

Prima edizione: settembre 2021

SOMMARIO

Introduzione	7
Lezione 1. Riflettere sui testi	9
1.1. Leggere e riformulare un testo	10
Glossario	16
Appendice	18
Lezione 2. Lingua e comunicazione	19
2.1. Frase ed enunciato	21
2.2. Quando la comunicazione non riesce	24
2.3. Una definizione di testo	27
Glossario	28
Appendice	29
Lezione 3. La comunicazione e il mezzo	31
3.1. Orale e scritto: un esercizio per riflettere	34
Appendice	37

Lezione 4. La comunicazione scritta	43
4.1. Il testo scritto. Coerenza e coesione	46
4.2. Costruire testi scritti. Esercizi per riflettere	50
Glossario	55
Appendice	56
Lezione 5. Classificare i testi	63
<i>a cura di Francesca La Forgia</i>	
5.1. Regole e scelte linguistiche	63
5.2. Tipi e sottotipi testuali	66
5.3. I generi testuali	69
5.4. Ulteriore criterio: il vincolo interpretativo	72
5.5. Tipologia testuale e scrittura	75
5.6. Una esemplificazione di classificazione	80
Lezione 6. Il testo argomentativo	83
6.1. Argomentare	83
6.2. Riassumere un testo argomentativo	86
6.3. Esercizi per riflettere	90
6.4. Un esercizio per concludere	91
Appendice	93
Bibliografia	99

INTRODUZIONE

Come facciamo a capire un messaggio, anche solo una emoticon, che ci arriva sullo smartphone? Oppure un articolo di giornale? O un post? Quante complesse operazioni compiamo senza rendercene conto? Il percorso che si propone in questa dispensa è una riflessione su che cosa accade quando compiamo atti quotidiani che si danno per scontati, come leggere o scrivere un messaggio su whatsapp, per sviluppare una maggiore consapevolezza linguistica, ovvero per sapere vedere e valutare le conseguenze delle scelte linguistiche che si compiono.

Gli argomenti sono affrontati partendo dalla discussione di esempi concreti e sono accompagnati da esercizi mirati a fare riflettere su alcuni concetti teorici: non è dunque un'esposizione sistematica, ma un percorso condotto attraverso l'illustrazione di casi, discussi e ricondotti all'interno di una precisa cornice teorica. Ogni lezione (ad eccezione della n. 5) è seguita da un'*Appendice* che contiene la discussione delle esercitazioni e, a volte, ulteriori esercizi; le prime quattro lezioni sono seguite anche da un *Glossario* in cui vengono ripresi e definiti alcuni termini (segnalati in neretto nel testo).

La sistematicità e la completezza sono in parte sacrificate al taglio didattico di tutta la dispensa. L'esperienza accumulata negli anni conferma l'efficacia dell'introduzione di concetti teorici recuperati attraverso la discussione di esempi concreti, attraverso esercizi di scrittura pensati per indurre gli studenti e le studentesse a ragionare sui testi loro: solo così concetti come la coerenza e la coesione testuale possono avere la possibilità di tradursi in strumenti utili ai futuri mediatori e traduttori e alle future mediatrici e traduttrici; solo attraverso esercizi di rielabora-

zione e di sintesi si può pensare di sollecitare una reale attenzione al dettato del testo e a ragionare sulle singole scelte linguistiche.

La rielaborazione e la sintesi dei testi sono esercizi fondamentali per insegnare/apprendere e migliorare la capacità di andare oltre la semplice decodifica delle risorse linguistiche per ri-costruire il senso complessivo (o l'intenzione comunicativa) di un testo. Come ricorda Berruto (2012, p. 47), la rielaborazione (e la sintesi) è una preziosa strategia didattica perché è una procedura fondamentale della padronanza della lingua in quanto «richiede competenze attive e passive, ricchezza di lessico, controllo della semantica e della sintassi».

Il modo migliore per leggere queste lezioni è svolgere con pazienza gli esercizi proposti, confrontando quanto si è fatto con altri esempi (di solito proposti in *Appendice*). Sono esercizi che, da una parte, consentono di impadronirvi di determinati concetti teorici, e dunque anche di acquisire un lessico necessario per descrivere i testi; dall'altra parte dovrebbero essere anche uno strumento di autodiagnosi delle vostre competenze linguistico-testuali. Nel caso vi ritrovaste in difficoltà nello svolgere gli esercizi, è auspicabile (ed è caldamente consigliato!) che intensifichiate i vostri esercizi (lettura, riformulazione, sintesi) su testi scelti da voi, sulla falsariga di quanto proposto in queste lezioni. In ogni caso, la dispensa va affrontata con carta e penna a portata di mano. E con la consapevolezza che il percorso deve essere integrato con altri strumenti che saranno indicati nei suggerimenti bibliografici a fine dispensa.

Ringrazio Francesca La Forgia, che ha curato la Lezione 5 e Marco Mazzeolini per la sua rilettura. Infine, un doveroso ringraziamento alle studentesse e agli studenti che mi hanno sopportato in questi anni: molto di quello che c'è in queste pagine lo devo a loro, alle loro domande e alle loro osservazioni.

LEZIONE 1

RIFLETTERE SUI TESTI

Di seguito è riportato un breve articolo di Michele Serra, uscito sul quotidiano «La Repubblica» (11 settembre 2020), dove il giornalista (e scrittore) ha una rubrica quotidiana, *l'Amaca*, in cui commenta liberamente e con ironia fatti quotidiani che di solito sfuggono all'attenzione delle prime pagine. Leggetelo attentamente, cercando nel dizionario le parole che non conoscete (*anatema*, *stigma*, *puritanesimo*, per esempio).

Puritanesimo di gregge

Il fatto che gruppi di pressione social (evoluzione dell'opinione pubblica) siano in grado di condizionare, o comunque influenzare, la vita politica, economica e culturale è, in sé, positivo. Con una metafora forse banale, vuol dire che c'è sempre più gente in piazza, e i vari poteri sono meno soli e meno comodi nelle loro scelte.

Ma c'è una condizione senza la quale questa nuova presenza della *vox populi* sulla scena pubblica può trasformarsi in una calamità liberticida. Questa condizione è che i soggetti investiti dalla critica – politici, personaggi pubblici, artisti, editori – la affrontino con la schiena dritta. Riconoscendo il torto, quando c'è, ma opponendo la ragione, quando c'è. E non temendo l'anatema, lo stigma, la censura, anzi lottando per sconfiggerlo.

Quando ho letto che Netflix avrebbe perso in Borsa nove miliardi (!?) perché centinaia di migliaia di persone esigono che venga ritirato il film *Mignonnes*, in inglese *Cuties*, della regista franco-senegalese Maimouna Doucouré, ho pensato che questo film sia depravato. È invece la storia di una ragazzina musulmana che scopre, grazie alla danza, il potere e la

libertà del proprio corpo, e per questo entra in conflitto con i tabù familiari, e l'uso assoggettato e penitenziale del proprio eros. Ma pare che la locandina (non il trailer, che fa solo venire voglia di vedere il film) mostri ragazzine in posa sexy (la danza, si sa...) e questo basti all'ennesimo Tribunale del Popolo per chiedere che il film venga messo al rogo. Questo è puritanesimo di gregge, non mi stupirebbe che suscitasse l'entusiasmo di qualche imam radicale. La sessuofobia unisce i bigotti di tutto il mondo. Se Netflix piega il capo alla censura social, sono io che disdico il mio abbonamento.

Mettetevi subito alla prova:

a) Fate la parafrasi dei seguenti passaggi dell'articolo:

«Questa condizione è che i soggetti investiti dalla critica [...] la affrontino con la schiena dritta»;

« [...] e questo basti all'ennesimo Tribunale del Popolo per chiedere che il film venga messo al rogo».

b) Individuate nel testo i sinonimi di *opinione pubblica*

c) Di che cosa parla il testo?

d) Qual è l'opinione dell'autore?

1.1. Leggere e riformulare un testo

Ragioniamo ora sull'articolo in modo che possiate riflettere su ciò che avete dovuto fare per svolgere l'esercitazione.

Gli argomenti dell'articolo appartengono alla nostra quotidianità: Netflix, l'uscita di un film sulla piattaforma, le polemiche sui social media sul film, giudicato frettolosamente osceno solo sulla base della locandina. Il giornalista esprime la sua opinione su quanto è accaduto: benché scritto in modo ironico e brillante, è un articolo argomentativo e per questo è legittimo porsi la domanda “che cosa pensa l'autore a proposito di ciò di cui si sta parlando?”. Nell'articolo però l'opinione non è espressa in modo diretto, ma è ricavabile dalle scelte linguistiche compiute dall'autore nel presentare ciò di cui si sta parlando, vere e proprie “spie” che tocca al/alla lettore/trice vedere e interpretare: l'esplicitazione dell'opinione presente in modo implicito (cioè indiretto) nel testo è un compito che l'autore affida a chi legge.

Anche se è molto probabile che abbiate già individuato la posizione dell'au-

tore, vale la pena, tuttavia, di ragionare sul testo per portare alla luce operazioni mentali che avete compiuto per dare risposta alla domanda “qual è l’opinione dell’autore?”.

Ragionare sul testo significa capire come è costruito, capire perché sono state fatte determinate scelte e tenere conto delle conseguenze esse hanno sul significato complessivo. Significa, in sostanza, sapere leggere a fondo un testo, “oltre” la superficie della lingua, cioè fare i conti anche con quello che la lingua non dice direttamente.

Per verificare se si è ben capito un testo, può essere utile riformularlo in parte o integralmente. Che cosa vuole dire riformulare un testo? Significa rielaborarlo per fare emergere con maggiore chiarezza il significato, cioè fare emergere quelle parti nel testo che sono date per scontate o implicite.

È un’operazione complessa (dire “quasi la stessa cosa” con altre parole) che richiama l’essenza della traduzione: in questo caso, però, non si approda all’“altra lingua”, si rimane all’interno della stessa lingua (è una traduzione **intralinguistica**, come la definisce il grande linguista Roman Jakobson distinguendola da quella **interlinguistica**, in cui si realizza il passaggio da una lingua all’altra).

La *riformulazione* è un’azione che compiamo spontaneamente, senza esserne consapevoli, tutte le volte che ci accorgiamo che ciò che stiamo dicendo non viene recepito da chi ci ascolta e allora lo riformuliamo perché emerga quella parte di contenuto che non era chiara, spiegando meglio ciò che intendevamo effettivamente dire. Riformulare, dunque, significa portare alla luce quella parte di significato che non è direttamente espressa dal testo, ma che è lasciata intendere ed è essenziale per cogliere il significato complessivo del testo.

Che ragionamenti avete fatto per riformulare i due passaggi “Questa condizione è che i soggetti investiti dalla critica [...] la affrontino con la schiena dritta” e “e questo basti all’ennesimo Tribunale del Popolo per chiedere che il film venga messo al rogo”?

Se riformulare significa rielaborare il testo e portare alla luce i significati che non sono espressi direttamente, è evidente che si tratta di individuare quelle parti che sottintendono “altro”, cioè le parole, le espressioni, i modi di dire che possono essere non chiari per un lettore perché non hanno solo un significato letterale. Ed è altrettanto evidente che non sono le singole parole che devono essere sostituite, perché il significato di un testo non è mai la somma dei significati delle singole parole; come nella traduzione, dovendo restituire il senso complessivo di un testo, non si può tradurre parola per parola.

Nella primo passo («questa condizione è che i soggetti investiti dalla critica [...] la affrontino con la schiena dritta»), la parte che può / deve essere riformulata è l'espressione *affrontare con la schiena dritta* perché ha un significato metaforico, cioè non è semplicemente la somma dei significati delle singole parole. Che cosa significa infatti *affrontare qualcosa con la schiena dritta*? O avere la *schiena dritta*?

Anche *questa condizione* merita attenzione: a che cosa si riferisce? Il dimostrativo *questa* all'interno di un testo scritto rinvia ad una precedente porzione di testo, cioè fa riferimento a qualcosa precedentemente nominato: *questa condizione* dunque è qualcosa che è già apparso nel testo. Nel nostro caso, inoltre, *condizione* compare anche ad inizio del capoverso («Ma c'è una *condizione* senza la quale...»), quindi la ripetizione di *condizione*, accompagnata da *questa*, è una sottolineatura importante.

I punti di attenzione della parafrasi, dunque, sono questa condizione e la affrontino con la schiena dritta dove 'la' riprende e sostituisce 'la critica' (affrontino la critica con la schiena dritta): vanno rielaborati in modo tale però da non allontanarsi dal significato dell'originale (non devono tradire quanto voleva dire il testo).

Di seguito sono state trascritte alcune riformulazioni di studentesse e studenti. Alla luce delle considerazioni fatte, decidete quali di queste è accettabile. Per essere accettabile deve rispecchiare il significato dell'originale, non deve riproporre i punti del testo che vanno "spiegati" e non deve introdurre passaggi che, a loro volta, richiedano una spiegazione. Infine confrontatele con la vostra riformulazione e valutate se la vostra è accettabile:

1. Questa condizione obbliga i soggetti investiti dalla critica ad esprimere la propria opinione e dunque, ad averne sempre una su tutto ciò che accade.
2. Tale presupposto consiste nel fatto che coloro i quali vengono assediati dalla critica [...] siano in grado di fronteggiarla con determinazione.
3. Questa condizione è che le persone che vengono giudicate sappiano affrontarla a testa alta.
4. La condizione senza la quale l'opinione pubblica si trasforma da benefica a dannosa è che i personaggi che vengono criticati rispondano alle critiche, accettandole se ragionevoli oppure respingendole.

Nel secondo passo da riformulare «[...] e questo basti all'ennesimo Tribunale del Popolo per chiedere che il film venga messo al rogo», i nodi da sciogliere, vale a dire che potrebbero creare problemi al lettore, sono *Tribunale del Popolo* e *mettere al*

rogo, il cui significato è metaforico, come nel caso di affrontare con la *schiena dritta*. Che cosa vuol dire *mettere al rogo*? Dal dizionario, sotto la voce ‘rogo’, si ricava il significato letterale di *mettere al rogo*, cioè la pena per reati come l’eresia, la stregoneria e così via in epoche storiche precedenti.

Nell’articolo di Serra però il significato letterale non è calzante perché è evidente che nessuno brucerà un film (almeno si spera!): *mettere al rogo* ha dunque un significato metaforico, evoca l’immagine del rogo nella pubblica piazza in cui venivano bruciati i condannati per eresia o altro, ma è metaforicamente riferito al ritiro del film dalla piattaforma Netflix perché giudicato osceno. L’uso dell’espressione, anche se metaforica, mantiene e veicola un’immagine di censura violenta e punitiva nei confronti di chi è eretico (in senso ampio, chiunque non sia allineato al pensiero dominante) che fa trapelare la visione dell’autore: ‘mettere al rogo’ invece di ‘ritirare il film da Netflix’ dicono la stessa cosa, ma la prima, proprio per il contesto che si porta dietro, lascia trapelare indirettamente la posizione del giornalista.

Anche *Tribunale del Popolo* merita attenzione a partire dal fatto che è scritto con le iniziali maiuscole, indizio che si riferisce ad una istituzione. Il dizionario in questo caso ovviamente non aiuta; una rapida ricerca su Google dà come primo risultato la voce dell’enciclopedia *Wikipedia* che spiega come *Tribunale del Popolo* sia la traduzione di una triste istituzione nazista fondata nel 1934 espressamente creata per condannare gli oppositori del nazismo (*Volksgerichtshof*). *Tribunale del popolo* ricorre inoltre associato al gruppo terroristico delle Brigate Rosse e, in generale e con sfumature diverse, associato a regimi dittatoriali.

A questo punto è necessario fare due puntualizzazioni: nel caso di *rogo* o di *anatema* è sufficiente cercare il significato della parola nel dizionario; nel caso, invece, di *Tribunale del popolo* è necessario ricorrere ad un’enciclopedia perché è un riferimento culturale. Il giornalista, in altre parole, con l’uso di *Tribunale del popolo* richiama un riferimento culturale che – in questo testo – diventa sinonimo di regime, vale a dire un sistema politico illiberale che decide che cosa si deve vedere e che cosa invece va censurato (cioè messo al rogo). Sta al lettore, in base alle sue conoscenze, cogliere il riferimento: l’autore lo usa perché ritiene che sia chiaro per i lettori, la ritiene cioè una conoscenza condivisa con i lettori, un patrimonio di conoscenze comuni alle quali si può fare riferimento senza spiegarle.

Nel caso di *rogo* o *anatema*, la **competenza** richiesta al lettore è di tipo **lessicale** (cioè è richiesto di conoscere il significato delle parole); nel caso di *Tribunale del popolo* la competenza richiesta è di tipo **enciclopedico** (ovvero il lettore deve attingere alle sue conoscenze).

In realtà la stessa differenza si può ripresentare anche in una parola come *anatema*: il dizionario dà come significato ‘scomunica’. Ma se scherzosamente qualcuno dice “anatema su voi” non sta solo invocando una scomunica, bensì sta citando un’aria dell’*Aida* di Verdi: se anche io condivido quella conoscenza, allora sono in grado di cogliere la citazione; diversamente la citazione cade nel vuoto. Come nel caso di *Tribunale del Popolo*, il riferimento ad *Aida* è una conoscenza non lessicale, ma enciclopedica (cioè richiama le conoscenze del lettore, la sua personale “enciclopedia”).

I punti di attenzione della parafrasi, dunque, sono ennesimo Tribunale del popolo e mettere al rogo: vanno rielaborati facendo attenzione a non allontanarsi dal significato dell’originale (non devono tradire quanto voleva dire il testo).

Di seguito sono state trascritte alcune riformulazioni di studentesse e studenti. Alla luce delle considerazioni fatte, decidete quali di queste è accettabile. Per essere accettabile deve rispecchiare il significato dell’originale, non deve riproporre i punti del testo che vanno “spiegati” e non deve introdurre passaggi che, a loro volta, richiedano una spiegazione. Infine confrontatele con la vostra riformulazione e valutate se la vostra è accettabile:

1. E tutto ciò fa sì che il film venga condannato dall’ennesimo giudizio popolare.
2. e che ciò sia sufficiente all’immancabile giudizio popolare per richiedere la messa al bando del film.
3. e questo è sufficiente affinché le persone bigotte richiedano la censura del film.
4. Il fatto che la locandina mostri ragazzine in posa provocanti pare che basti ad una folla di persone indignate e pronte a giudicare per chiedere di rimuovere il film dalla piattaforma.

Ma è necessario sapere esattamente che cos’è un *Tribunale del Popolo* per capire l’articolo? Non è necessario perché una lettura attenta, capace di cogliere e di interpretare le scelte linguistiche fatte dall’autore, indirizza il lettore in una direzione precisa, facendogli intuire che questo modo di agire da parte dell’opinione pubblica che si esprime attraverso i social assomiglia molto (naturalmente per il giornalista) ad una forma di censura che limita la libertà di espressione, come nelle dittature. Anche in questo caso *Tribunale del popolo*, come *mettere al rogo*, non indica esattamente quella precisa istituzione tedesca ecc. bensì evoca genericamente un regime illiberale in cui vige la censura contro la libertà di espressione dei singoli.

Ma tutto il testo è disseminato di indizi che convergono nell'interpretazione della richiesta emersa dai social di condanna del film come una forma di censura. Andate a recuperare i **sinonimi** di opinione pubblica che avete precedentemente individuato:

opinione pubblica – gruppi di pressione social – nuova presenza della vox populi – Tribunale del popolo – censura social

Se consultate un *Dizionario dei sinonimi e dei contrari* (sul sito del «Corriere della Sera» è disponibile quello pubblicato da Rizzoli), i sinonimi suggeriti per *opinione pubblica* sono 'la collettività', 'i cittadini', non certo quelli proposti nell'articolo di Serra: *opinione pubblica* e *Tribunale del popolo* sono sinonimi perché è il testo stesso che li rende tali. Al di fuori dell'articolo, è impensabile che *opinione pubblica* e *Tribunale del popolo* possano essere considerati equivalenti: creando una catena sinonimica che da *opinione pubblica* arriva a *Tribunale del popolo*, l'autore indirettamente dice che i social sono – solo in questo preciso caso! – una forma di censura, un tribunale mediatico.

Per lo stesso giornalista non è sempre così: ad inizio articolo precisa, infatti, che l'opinione pubblica sui social diventa liberticida se chi riceve le critiche si piega ad essa ("questa condizione è che i soggetti investiti..."). Se Netflix ritira il film (non tiene la "schiena dritta"), allora siamo di fronte ad una forma di censura ingiustificata, una condanna basata solo sulla locandina e non sulla visione del film, che non è affatto "osceno".

La frase finale ribadisce la posizione dell'autore, ancora in maniera indiretta: "Se Netflix piega il capo alla censura social, sono io che disdico il mio abbonamento". Al lettore non interessa tanto se Serra disdica o no il suo abbonamento: anche in questo caso chi legge deve interpretare la frase ed estrapolare l'opinione dell'autore su quanto avvenuto e cioè: Netflix non deve ritirare il film.

"Se Netflix piega il capo alla censura social, sono io che disdico il mio abbonamento" grazie al lavoro di interpretazione del/la lettore/trice diventa "Netflix non deve ritirare il film", cioè l'opinione esplicita dell'autore (che, è necessario sottolinearlo, non è scritta in nessun punto dell'articolo, ma è frutto di un attento lavoro di interpretazione del lettore di tutti gli indizi disseminati nel testo).

Prima di concludere, ancora due precisazioni.

La prima è la differenza fra il tema di cui si parla e l'opinione. Oltre al piano concettuale, può essere utile richiamare la differenza fra l'uso di *parlare* e *dire*: il primo introduce il tema, il secondo l'opinione.

Si consideri l'esempio che segue: "Il Presidente del Consiglio *parla* delle misure prese per contenere la pandemia (tema). *Dice* che sono misure efficaci" (opinione).

Tornando al nostro articolo, Serra *parla* delle pressioni subite da Netflix perché ritirasse il film *Mignonnes*, considerato immorale per colpa di una locandina fuorviante, pressioni che hanno causato alla piattaforma importanti perdite in borsa; il giornalista *sostiene* (*dice*) che Netflix non deve ritirare il film e piegarsi alla censura dei social.

In un testo argomentativo (vedi Lezioni 5 e 6) è fondamentale avere chiaro di che cosa si sta parlando e qual è l'opinione di chi scrive su ciò di cui si parla; *tema* e *opinione* sono punti cardinali della bussola per navigare nella lettura di un testo argomentativo. Nell'articolo analizzato l'opinione dell'autore è implicita, cioè deducibile dagli indizi disseminati nel testo che vanno decodificati per arrivare a cogliere la posizione dell'autore.

La seconda considerazione riguarda l'attività del/la lettore/trice, chiamato in causa dal testo stesso: leggere significa essere in grado di collegare, di cogliere i rinvii del testo e di "vedere" quei significati non espressi direttamente, ma presenti nel testo. Se non ci fosse l'attività interpretativa del/la lettore/trice, il testo rischierebbe di essere muto. E se il/la lettore/trice non fosse in grado di decodificare gli indizi del testo?

È legittimo chiedersi, inoltre, perché possiamo permetterci di scrivere un testo in cui non esplicitiamo ciò che vogliamo dire, cioè non scriviamo direttamente la nostra opinione, ma in cui facciamo tanto affidamento sull'attività del/la lettore/trice?

Per rispondere a queste domande è necessario ragionare su come funziona la comunicazione.

Glossario

Competenza lessicale, competenza enciclopedica: la distinzione fra *dizionario* ed *enciclopedia* è introdotta da Umberto Eco che distingue due modelli semantici, cioè due modi di spiegare il significato delle parole, uno dizionariale e uno enciclopedico. Senza entrare nel merito della complessa descrizione proposta da Eco, ci si limita a dire che questi due modelli fanno riferimento alla conoscenza linguistica (e dunque il significato è determinato da una serie di tratti semantici definiti) e alla conoscenza "del mondo", basata sull'esperienza che l'individuo ha del mondo, un'esperienza che si modifica e si arricchisce in continuazione. Se la conoscenza linguistica prevede un significato delle parole definito (per esempio,

dai dizionari), la conoscenza enciclopedica prevede un significato aperto, che dipende dai significati che quella parola assume per i singoli individui. Ogni individuo ha una “sua” enciclopedia che si sovrappone però a quella collettiva, cioè è condivisa dagli appartenenti ad una determinata cultura.

Nell’articolo di Serra, per esempio, si dà per scontato e condiviso (perché è uno dei valori fondanti della cultura alla quale apparteniamo) che la limitazione della libertà di espressione, cioè la censura, sia inaccettabile. Se mi pongo fuori da questo sistema di valori, ovviamente potrei anche ritenere la censura come strumento legittimo e giustificato.

Con le parole di Eco, «Che un gatto sia non solo un felino domestico, ma anche l’animale che le classificazioni zoologiche definiscono come *félis catus*, l’animale adorato dagli Egiziani, l’animale che appare nell’Olympia di Manet, l’animale mangiare il quale era una leccornia nella Parigi assediata dai prussiani, l’animale cantato da Baudelaire, l’animale che Collodi associa per astuzia e malvagità alla volpe, l’animale che in una certa favola è al servizio del marchese di Carabas, un infingardo amante della casa che non muore di inedia sulla tomba del padrone, l’animale prediletto delle streghe e così via, sono tutte interpretazioni dell’espressione /gatto/. Tutte sono registrate, poste intersoggettivamente in qualche testo di quell’immensa e ideale biblioteca il cui modello teorico è l’enciclopedia». U. Eco, *Dizionario vs Enciclopedia*, in *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Torino, Einaudi, 1984 (pp. 108-109). In questa dispensa quando parliamo di enciclopedia del lettore intendiamo l’insieme di conoscenze del lettore che derivano dalla sua esperienza del mondo.

Traduzione intralinguistica (endolinguistica), interlinguistica e intersemiotica: questa distinzione si deve al linguista Roman Jakobson che così scrive: «Noi distinguiamo tre modi di interpretazione di un segno linguistico, secondo che lo si traduca in altri segni della stessa lingua, in un’altra lingua, o in un sistema di simboli non linguistici. Queste tre forme di traduzione debbono essere designate in maniera diversa: 1) la traduzione *endolinguistica* o riformulazione consiste nell’interpretazione dei segni linguistici per mezzo di altri segni della stessa lingua; 2) la traduzione *interlinguistica* o traduzione propriamente detta consiste nell’interpretazione dei segni linguistici per mezzo di un’altra lingua; 3) la traduzione *intersemiotica* o trasmutazione consiste nell’interpretazione dei segni linguistici per mezzo di sistemi di segni non linguistici» (R. Jakobson, *Aspetti linguistici della traduzione*, in *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966).

Sinonimi, perifrasi sinonimiche: i sinonimi sono termini che condividono il loro significato fondamentale, per esempio *giornale, quotidiano, testata*. Va tenuto presente che la sinonimia completa di fatto non esiste: *morire, perire, decedere, crepare*, benché abbiano lo stesso significato, non possono essere considerati pienamente equivalenti. I rinvii all'interno di un testo possono essere realizzati da sinonimi (autore / giornalista / scrittore) o da **perifrasi sinonimiche**, come nel caso di opinione pubblica / Tribunale del popolo / censura social (vedi 4.1).

Appendice

Di seguito, una versione dell'esercitazione sul testo di M. Serra.

a) «Questa condizione è che i soggetti investiti dalla critica [...] la affrontino con la schiena dritta»: *La condizione perché l'opinione pubblica abbia una funzione positiva è che chi subisce le critiche non si pieghi alle sue richieste.*

«[...] e questo basti all'ennesimo Tribunale del Popolo per chiedere che il film venga messo al rogo»: *Il fatto che la locandina mostri ragazzine in pose provocanti sia sufficiente perché i moralisti sui social chiedano che il film venga ritirato dalla piattaforma Netflix.*

b) Individuate nel testo i sinonimi di *opinione pubblica*: pressione social, vox populi, tribunale del popolo.

c) Di che cosa parla il testo?

Il testo parla della perdita in borsa subita da Netflix a seguito della richiesta di ritirare il film *Mignonnes*, giudicato erroneamente immorale per colpa di una locandina che mostra ragazze in pose sexy.

d) Qual è l'opinione dell'autore?

Michele Serra ritiene che Netflix non debba ritirare il film perché in realtà non è affatto osceno e perché l'opinione pubblica non si deve trasformare in una forma di censura.

LEZIONE 2

LINGUA E COMUNICAZIONE

Immaginate questa scena: siete in aula, la lezione sta per cominciare, la docente cerca di avviare invano il computer dell'aula per mostrare i materiali per la lezione. Dopo vari tentativi, dice: "Il computer non funziona". Una studentessa si alza e si offre di andare a chiamare il tecnico. La docente ringrazia e rimane in attesa.

Questo piccolo episodio offre molti spunti di riflessione, uno dei quali è perché la studentessa ha reagito alla constatazione della docente ("Il computer non funziona") offrendosi di andare a chiamare il tecnico? Che cosa ha consentito a chi ascolta di interpretare l'affermazione della docente come una richiesta (notare che nella frase letteralmente non compare nulla che faccia pensare ad una richiesta)? E perché la docente ha potuto formulare così una richiesta, certa che fosse interpretata come tale dai presenti in aula?

Ciò che rende possibile questo scambio è il contesto condiviso fra parlante e ascoltatore: è la situazione vissuta da entrambi (in aula, il pc deve essere avviato, ci sono i soliti problemi, il telefono per chiamare l'assistenza è fuori servizio, è una situazione che si ripropone spesso all'inizio delle lezioni e così via) che permette a chi ascolta di interpretare la frase "il computer non funziona" come la richiesta di chiamare il tecnico.

In contesti diversi, infatti, la stessa frase può avere altre interpretazioni. Detta da un genitore ad un figlio, può essere interpretata come un rimprovero ("per l'ennesima volta scarichi programmi che hanno virus che mandano in tilt il sistema operativo", e così via); detta da un figlio ad un genitore, avrà un altro

significato ancora (“il nostro pc è vecchio, è ora di comprarne uno nuovo”, e così via). Infine nello studio dei tecnici informatici dell’università “il computer non funziona” il valore della frase può coincidere con il suo contenuto ed è probabile che il tecnico chiederà che cosa non funziona.

Il valore dell’enunciato “il computer non funziona” (cioè che cosa intendevo davvero dire), al di là del suo significato letterale, può cambiare a seconda del contesto in cui viene pronunciato e questo perché la lingua è solo una parte, la più visibile, del complesso processo della comunicazione.

Anche un’esclamazione può avere un significato compiuto proprio perché la comunicazione coinvolge altri “elementi” che consentono di elaborare il messaggio. Se all’ennesima richiesta dei vostri genitori di mettere in ordine la stanza, voi rispondete “uff” il messaggio che mandate è chiarissimo! Dietro questa semplice esclamazione ci sono una miriade di informazioni che non appaiono (perché date per scontate) e che consentono di decodificare il messaggio: per esempio, la relazione fra voi e i vostri genitori (le attese dei vostri genitori, la vostra insofferenza), richieste che si ripetono, idee diverse di come debba essere una stanza in ordine e così via. Si tratta di cose note a chi partecipa allo scambio comunicativo e per questo date per scontate e non richiamate – attraverso la lingua – tutte le volte che parliamo. Sarebbe eterno e noioso parlare dovendo sempre ricapitolare tutto ciò che diamo per scontato proprio perché sono scenari, informazioni e conoscenze che riteniamo ovvi e condivisi. È l’interlocutore/trice (o il/la lettore/trice, se si tratta di un testo scritto) che completa le lacune informative, costruisce relazioni fra le cose dette in base alla sue conoscenze e alla sua esperienza del mondo, e contribuisce attivamente alla costruzione del contenuto della comunicazione. Detto altrimenti, una parte dell’elaborazione del significato del messaggio è affidata alle **inferenze** dell’interlocutore/trice, cioè a tutte quelle operazioni compiute per interpretare il messaggio. Ciò che viene detto (il significato letterale) non sempre coincide con ciò che viene comunicato (il valore del messaggio).

La parte “non detta”, data per scontata, tuttavia è ciò che rende possibile l’interpretazione e la decodifica del messaggio, cioè che consente di interpretare “il computer non funziona” ora come una richiesta, ora come una segnalazione di un guasto, ora come un rimprovero di un genitore al figlio e viceversa.

2.1. Frase ed enunciato

Frase ed **enunciato** sono stati utilizzati fino ad ora in modo generico. È opportuno a questo punto definirli con maggiore precisione perché ciascuno di essi richiama una prospettiva diversa di descrizione della lingua; in un ambito specialistico non possono, dunque, essere considerati sinonimi.

La **frase** è un concetto sintattico: “la frase è l’unità massima in cui vigono relazioni di costruzione” secondo la definizione di una autorevole grammatica (Salvi, Renzi, Cardinaletti, 1986, I, p. 29). *Il computer non funziona* è una frase che presenta un predicato accordato con un suo argomento che funge da soggetto. La presenza del predicato consente di aggiungere anche una valutazione di tipo semantico, cioè la frase ha un senso compiuto, legato alla presenza di un predicato. “Uff” da questo punto di vista non è una frase.

Quando si parla di **enunciato** si fa riferimento, invece, ad un’espressione che ha un valore autonomo e compiuto in un testo o in un discorso, a prescindere dalla sua forma sintattica. Come abbiamo visto, anche “uff” ha un significato preciso dentro uno scambio dialogico, pur essendo un’esclamazione priva di predicato (e dunque non può essere considerata una frase).

Il computer non funziona è, dunque, una frase di senso compiuto, ma anche un enunciato. Se parlo di enunciato privilegio aspetti che la descrizione sintattica non contempla perché è interessata ad altro (la costruzione della frase, le combinazioni fra le parti della frase e così via): nella descrizione sintattica e semantica della frase (il suo significato), per esempio, non trova posto la valutazione di che cosa volesse effettivamente dire chi ha pronunciato quella frase (nel nostro esempio, la richiesta di chiamare il tecnico).

Quando si parla di enunciato ci si sposta sul piano del discorso o del testo, vale a dire sul piano della comunicazione, in cui sono rilevanti le informazioni (quali quelle nuove e quelle date per scontate; come vengono distribuite e messe in rilievo e così via) e l’intento comunicativo dell’enunciato (che cosa voleva davvero dire?) che, come abbiamo visto, dipende dal contesto e dall’interazione.

Chiamare in causa l’intenzione del parlante (che cosa voleva effettivamente dire, fare, ottenere dicendo così?), le informazioni, i contesti in cui avviene la comunicazione e così via, significa adottare una visione della lingua come azione: parlare è agire, in modi diversi, a secondo dei contesti e degli scopi di chi parla e degli ascoltatori. L’enunciato è allora un **atto locutorio** dotato di una struttura grammaticale e di un significato, che ha una **forza illocutoria** (**atto illocu-**

torio, cioè il valore comunicativo, vale a dire come deve essere inteso in quel particolare contesto) e può suscitare un determinato effetto in chi ascolta (**atto perlocutorio**: ciò che si compie con il dire qualcosa).

Il computer non funziona è dunque un enunciato avente una struttura grammaticale e un significato, dotato di un preciso valore comunicativo o valore illocutorio (la richiesta di chiamare il tecnico), capace di produrre anche un determinato effetto (la studentessa va a chiamare il tecnico).

La prospettiva linguistica che si occupa del linguaggio come azione, dell'uso della lingua in relazione al contesto, di ciò che il parlante comunica, è la **pragmatica**. Il valore comunicativo dell'enunciato si può definire anche come valore pragmatico dell'enunciato.

Il valore pragmatico (la forza illocutiva) di un enunciato è frutto in parte del lavoro interpretativo (cioè inferenziale) dell'interlocutore: nel nostro esempio, l'interpretazione della richiesta è legata al contesto. La certezza della condivisione ha permesso che una richiesta venisse formulata in maniera così indiretta o implicita.

Se l'enunciato non fosse stata interpretato come la docente si aspettava, allora – di fronte al fallimento della richiesta – la docente avrebbe dovuto riformulare la richiesta esplicitandola, cioè dandole una forma linguistica che aderisse maggiormente all'intenzione comunicativa. Avrebbe dovuto esplicitare la richiesta: “qualcuno può andare a chiamare il tecnico?”.

La differenza fra queste due richieste (“il computer non funziona” e “qualcuno può andare a chiamare il tecnico”) è che la prima è fortemente implicita (cioè richiede l'interpretazione dell'interlocutore che può interpretarla correttamente perché condivide il contesto), la seconda è esplicita, cioè il contenuto semantico dell'enunciato coincide con il suo valore comunicativo e l'interlocutore così non è chiamato ad interpretare l'enunciato per capirne il valore comunicativo o pragmatico.

Più la richiesta è **esplicita** (ovvero più il contenuto dell'enunciato coincide con il suo valore comunicativo), minore è l'attività interpretativa richiesta all'interlocutore (la richiesta è esplicita: posso solo rispondere sì o no). Più una formulazione è **esplicita**, minore è l'attività interpretativa dell'interlocutore (vedi 5.4).

La progressiva esplicitazione dell'intenzione comunicativa è ben visibile, per esempio, nei cartelli esposti nei condomini e nelle abitazioni che chiedono di non lasciare materiale pubblicitario nelle cassette postali.

In questo condominio non è gradita la pubblicità > Si prega di non lasciare materiale pubblicitario > Vietato lasciare pubblicità > no pubblicità

È evidente che questi annunci si equivalgono ma hanno un grado di esplicitazione diverso: nel primo caso tocca a chi legge interpretare il fatto che la pubblicità non è gradita (e dunque non bisogna lasciare volantini pubblicitari); nelle ultime due formulazioni, l'intenzione comunicativa coincide pienamente con la formulazione linguistica, cioè è esplicitata, e dunque chi legge non ha margini di interpretazione.

Perché allora si formulano richieste in questo modo, senza esplicitare tutto? Alle considerazioni fatte sopra (il contesto, le conoscenze condivise e così via) si aggiunge anche la dimensione sociale e culturale in cui viviamo che ci impone, per esempio, regole di cortesia che seguiamo proprio perché facciamo parte della comunità che si riconosce in determinate consuetudini comunicative (per esempio, che è opportuno chiedere in modo educato, cioè non direttamente).

Alle volte, invece, perché non vogliamo esporci direttamente o perché non vogliamo ferire le persone, e allora speriamo che venga colto il messaggio sottinteso a quanto diciamo. Se per esempio una persona che voi considerate molto noiosa vi invita a uscire, ve la sentireste di dirle apertamente la verità, cioè “non esco perché sei mortalmente noiosa/o”? È probabile che cerchiate una scusa per declinare l'invito senza per forza ferire chi vi ha gentilmente invitato/a!

Non dimentichiamo che le parole possono ferire profondamente le persone. Ce lo ricorda il grande psichiatra Eugenio Borgna, che sottolinea però anche il valore curativo delle parole:

Ciascuno di noi, in vita, ma in psichiatria in particolare, ha a che fare con le parole: con parole fredde e opache, crudeli e pietrificate, negate alla trascendenza e immerse nell'immanenza, o con parole leggere e profonde, fulgide e discrete, delicate e aperte alla speranza, fragili e friabili, permeabili all'incontro e al dialogo, al cambiamento degli stati d'animo e delle situazioni (*La fragilità che è in noi*, Torino, Einaudi, 2014).

Il teatro, il cinema sono pieni di esempi di dialoghi in cui ciò che non viene esplicitato è più rilevante di ciò che viene detto in modo esplicito. Pensate al finale del film *Some like it hot* (1959), del grande regista Billy Wilder (su *Youtube* è disponibile la scena finale sia in versione originale, sia doppiata). È la storia di due musicisti jazz testimoni involontari di una strage mafiosa a Chicago. Per sfuggire alla mafia si travestono da donna e vengono ingaggiati in un'orchestra femminile in tour in un grande albergo in Florida, affollato di milionari. Un bislacco milionario si innamora di uno dei due musicisti, credendolo una donna. Nell'ultima scena, dopo

una rocambolesca fuga dai sicari della mafia, il milionario (Osgood) ribadisce la sua ferma intenzione di sposare il musicista (Jerry/Daphne), nonostante quest'ultimo cerchi in tutti i modi di fargli capire che non può sposarlo, adducendo tutte le scuse possibili fino alla battuta finale, in cui viene detta la vera ragione, cioè quello che il milionario non è stato in grado o, meglio, non ha voluto capire: "ma non capisci proprio niente! Sono un uomo!". Ma come in tutti i grandi dialoghi, l'ultima battuta del milionario (Osgood) è, a dir poco, sorprendente! Questo il dialogo:

J: Osgood! Voglio essere leale con te. Non possiamo sposarci affatto!

O: perché no?

J: beh in primo luogo non sono una bionda naturale...

O: non m'importa

J: e fumo! Fumo come un turco!

O: non m'interessa

J: ho un passato burrascoso... ho vissuto tre anni con un sassofonista...

O: ti perdono

J: non potrò avere bambini...

O: ne adotteremo un po'

J: ma non capisci proprio niente Osgood! Ahh (togliendosi la parrucca) sono un uomo!

O: beh nessuno è perfetto.

In questo dialogo, che chiude un film consegnato alla storia del cinema, la mancata comprensione è legata al fatto che uno dei due interlocutori non collabora, si ostina a rimanere nelle sue posizioni: di qui il "fallimento" e l'esplicitazione del reale motivo per cui non può sposarsi fatta dal musicista. E la risposta è sorprendente e inattesa perché ci obbliga, o meglio ci suggerisce, la possibilità di un'altra visione del mondo, mettendo in crisi i nostri stereotipi.

2.2. Quando la comunicazione non riesce

Le complesse attività che abbiamo cercato di descrivere "accadono" tutti i giorni, le compiamo senza pensarci, per cui può essere difficile farle emergere. Per riuscire ad avere consapevolezza di come qualsiasi messaggio, anche il più semplice, inneschi queste procedure, può essere utile andare a cercare esempi in cui

la comunicazione si inceppa. Pensate, per esempio, al disorientamento di quando nel vostro smartphone compare un whatsapp, anche di una persona conosciuta, inviato per sbaglio a voi.

Il testo potrebbe essere “arrivo domani 😊”. Capite che non è diretto a voi non certo perché non riuscite a capire il contenuto del testo, ma perché non riuscite ad interpretarlo: “arrivo domani”, e dunque?

Se invece il whatsapp vi arriva dalla coinquilina, siete pienamente in grado di interpretarlo, proprio perché condividete tutta una serie di informazioni, contesti, relazioni che vi consentono senza problemi di decodificare il valore reale del breve messaggio, che può voler dire: ricordati di lasciarmi le chiavi; libera la mia stanza da eventuali ospiti; riordina l'appartamento e fammi trovare qualcosa in frigorifero; finalmente ci rivediamo dopo il COVID e così via.

Un messaggio, anche un semplice whatsapp, può essere quindi non compreso non solo perché non sono in grado di capire il testo stesso, cioè la lingua (scritto in una lingua che non conosco; oppure ci sono parole delle quali non conosco il significato e così via), ma anche se non sono in grado di contestualizzarlo, cioè se mi mancano informazioni date per scontate (e che, invece, non lo sono per me).

Anche quello che segue è un esempio di comunicazione non riuscita.

All'inizio di novembre 2020 il Governatore della regione Liguria, Giovanni Toti, ha pubblicato questo tweet che ha suscitato molte polemiche in rete e nel dibattito pubblico. Questo il tweet:



Giovanni Toti ✓
@GiovanniToti



Per quanto ci addolori ogni singola vittima del #Covid19, dobbiamo tenere conto di questo dato: solo ieri tra i 25 decessi della #Liguria, 22 erano pazienti molto anziani. Persone per lo più in pensione, non indispensabili allo sforzo produttivo del Paese che vanno però tutelate.

11:58 AM · Nov 1, 2020



See the latest COVID-19 information on Twitter

Leggetelo attentamente: perché secondo voi questo tweet ha suscitato reazioni indignate? Perché il Governatore è stato accusato di non essere attento agli anziani e di non considerare questa fascia di età importante? E, soprattutto, di non dare importanza alle vittime del COVID-19 perché anziane? Queste accuse sono giustificate da precisi passi nel testo del tweet? C'è un punto in cui letteralmente il tweet dice queste cose?

Non c'è nessun passaggio nel tweet che giustifichi queste accuse. Accuse che tuttavia sono più che giustificate perché la tessitura linguistica del tweet crea un implicito (cioè una parte di significato non detta e di cui l'autore non si è accorto) che è diventato oggetto delle accuse; il senso implicito è che le persone anziane non sono importanti perché non partecipano più alle attività economiche e quindi possono morire.

Dove nasce questo significato implicito nel tweet? Un modo per fare emergere l'implicito è fare la parafrasi, come nel caso dell'articolo *Puritanesimo di gregge* (1.2).

Concentratevi sull'inizio del tweet: “Per quanto ci addolori ogni singola vittima” e combinatelo con gli altri contenuti del testo: “ieri sono morti per lo più pazienti molto anziani [...] per lo più in pensione, non indispensabili allo sforzo produttivo del paese”.

Provate a fare la parafrasi della prima parte del tweet, facendo attenzione al valore di *per quanto*. Una possibilità potrebbe essere “Benché proviamo dispiacere per tutti i morti, tuttavia notiamo che muoiono soprattutto i vecchi, non indispensabili allo sforzo produttivo del paese”; cioè, di fatto, sto dicendo che non importa che muoiono le persone anziane perché non servono più alla crescita economica del paese.

Il problema di questa formulazione è dunque il *per quanto* iniziale (parafrasabile con *benché, sebbene*), vale a dire una struttura concessiva. La relazione concettuale che si esprime attraverso una congiunzione concessiva sottolinea da una parte una regola (*ci dispiace per tutte le vittime*), alla quale aggiunge una eccezione o una deroga (*ma muoiono soprattutto persone molto anziane che non servono all'economia*).

Naturalmente non era questo ciò che voleva comunicare il Governatore che, infatti, si è affrettato a rettificare e a smentire il tweet.

Per noi è importante sottolineare che:

1) il tweet è scritto “male” perché non controlla l'implicito che crea. Un testo ben scritto deve sapere “vedere” e controllare anche gli impliciti che crea (possibilmente non dovrebbero essere in contraddizione con l'intenzione comunicativa del mio testo, cioè con quanto voglio realmente comunicare);

2) in questo caso, l'implicito è creato dalla tessitura linguistica del testo. Il lettore lo ricava attraverso **presupposizioni**, cioè decodificando e interpretando le informazioni implicite espresse attraverso la lingua. **Presupposizioni e implicature** appartengono entrambe all'attività interpretativa del lettore (inferenziale), ma le une si basano sulla lingua, le altre su conoscenze extralinguistiche.

Ma che cosa voleva effettivamente dire il Governatore? Come dichiarato alla stampa, oltre a definire “maldestro” il tweet, il Governatore ha spiegato di avere avanzato la proposta di limitare gli spostamenti degli over 70 per evitare un lockdown generalizzato. Lo staff del Governatore ha ulteriormente precisato: “Il senso di questo tweet, che appartiene a un ragionamento più ampio, è stato frainteso. I nostri anziani sono i più colpiti dal virus, sono persone spesso in pensione che possono restare di più a casa e essere tutelate di più» («Corriere della Sera», 2 novembre 2020).

In sintesi, questo tweet è un bell'esempio di significato del messaggio che collide con l'intenzione comunicativa reale di chi ha elaborato il testo. Il significato del messaggio dice – attraverso i suoi contenuti impliciti – che in fondo non è importante se muoiono le persone anziane perché non sono indispensabili allo sforzo produttivo del paese. L'intenzione comunicativa, in realtà, è stata esplicitata dallo staff del Governatore ed era la proposta di fare un lockdown mirato per gli over 70 proprio per proteggerli e nello stesso tempo evitare un lockdown generalizzato e quindi compromettere ulteriormente l'economia del paese.

Provate ora a riscrivere il tweet (massimo 240 caratteri, come prevede la piattaforma social) facendolo aderire maggiormente all'intenzione comunicativa dichiarata dal Governatore e dal suo staff, dandogli cioè una forma che coincida effettivamente con quanto si vuole dire. Vale a dire, esplicitando il messaggio.

È evidente che il primo passo sarà quello di eliminare quelle strutture linguistiche che creano impliciti ambigui (cioè l'iniziale per quanto...).

In Appendice potete confrontare il vostro tweet con altri esempi.

2.3. Una definizione di testo

Alla fine di queste considerazioni, diventa pienamente trasparente e necessaria la definizione di testo proposta da Angela Ferrari (2019, p. 33):

Il testo è un'unità semantica che intreccia significati veicolati esplicitamente e significati impliciti elaborati a partire dai primi per interazione inferenziale con conoscenze di natura contestuale o enciclopedica. [...] tale unità ha tre proprietà fondamentali: è unitaria (riconducibile a un singolo concetto); è continua (è via via caratterizzata da collegamenti semantici di vario tipo); è progressiva (si sviluppa attraverso l'aggiunta di informazioni nuove).

Glossario

Atti linguistici: vedi **pragmatica**

Frase / enunciato: vedi 2.2

Implicature: vedi **inferenza**

Inferenza: l'attività interpretativa dell'interlocutore o del lettore per costruire la coerenza complessiva di un testo (vedi 4.2) e colmare i vuoti del testo, ovvero le parti date per scontate o implicite. L'attività interpretativa può essere innescata dal tessuto linguistico (in questo caso si parla di **presupposizioni**) oppure può appoggiarsi ad elementi extralinguistici, come le nostre conoscenze del mondo e così via (in questo caso si parla di **implicature**).

Per esempio, gli articoli suggeriscono sempre ulteriori informazioni. Se diciamo: “la bicicletta di Francesca è blu” oltre a sapere il colore della bicicletta, imparo anche che Francesca ne ha una. Se dico “una bicicletta di Francesca è blu” allora l'informazione “altra” che ricavo è che Francesca ha molte biciclette, una delle quali è blu. Queste sono *presupposizione*, cioè l'interpretazione si appoggia alla dimensione linguistica.

Se invece dico: “La bicicletta di Francesca è legata sotto il palo di casa sua. Sicuramente è in casa”, l'attività interpretativa del lettore si fonda sulla sua conoscenza del mondo per collegare il contenuto dei due enunciati (La bicicletta è legata al palo. Francesca è in casa). In questo caso l'attività del lettore si basa su *implicazioni*, vale a dire su conoscenze extralinguistiche. È il caso anche dell'espressione *Tribunale del popolo* nell'articolo *Puritanesimo di gregge*.

Pragmatica: è una prospettiva di descrizione della lingua che si occupa delle relazioni fra lingua e contesto, dell'uso concreto della lingua. La lingua è vista come azione e una delle finalità è quella di definire il significato in relazione al contesto e in relazione alle convenzioni sociali e culturali che determinano la comunica-

zione. Parte essenziale della pragmatica è la teoria degli **atti linguistici**. Ogni atto linguistico (enunciato) può essere analizzato secondo 3 livelli di descrizione: come **atto locutorio** (l'atto di dire qualcosa, dotato di un significato); come **atto illocutorio** (il significato che assume nel particolare contesto in cui è inserito; anche il valore comunicativo dell'enunciato) e infine come **atto perlocutorio** (cioè l'effetto che suscita, le conseguenze effettive dell'atto linguistico).

Presupposizioni: vedi **inferenza**

Appendice

Revisione del tweet

Di seguito, alcune proposte di revisione fatte da studenti e studentesse. Valutate voi quali sono accettabili (vale a dire quelli in cui l'intenzione dello staff è pienamente esplicitata dalla formulazione linguistica) e quali no e confrontatele con la vostra proposta di revisione:

1. Ogni vittima del # COVID-19 è importante, però solo ieri tra i 25 decessi della #Liguria, 22 erano pazienti anziani. Molti di loro, essendo in pensione, non contribuiscono allo sforzo produttivo del paese, ma devono essere in ogni caso tutelati, essendo più a rischio contagio.

2. Per quanto ci addolori ogni singola vittima del COVID-19, dobbiamo tenere conto di questo dato: solo ieri tra i 25 decessi della Liguria, 22 erano pazienti molto anziani. Quest'ultima categoria va particolarmente tutelata, e visto che è composta per lo più da persone in pensione, forse bisognerebbe fare un lockdown mirato a questa categoria, affinché possa essere più protetta dal virus.

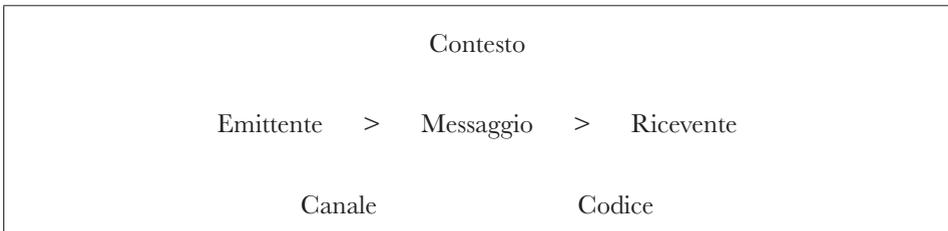
3. Solo ieri tra i 25 decessi della Liguria, 22 erano pazienti molto anziani. I pensionati sono i più colpiti dal COVID-19 e sono coloro che possono rimanere in casa. Isolandoli potremmo evitare una grande percentuale di decessi, senza danneggiare ulteriormente la nostra economia.

4. Considerando che solo ieri tra i 25 decessi della #Liguria per #COVID-19, 22 erano pazienti molto anziani, si potrebbe pensare a un lockdown rivolto unicamente agli over 65 per tutelarli e, nello stesso tempo, senza danneggiare ulteriormente all'economia del paese.

LEZIONE 3

LA COMUNICAZIONE E IL MEZZO

Prima di ragionare sulle proprietà fondamentali del testo è opportuno mettere a fuoco come funziona la comunicazione: visto che ci occuperemo soprattutto di testi scritti, è bene chiarire come cambia la comunicazione in base al mezzo, cioè orale o scritta. Per visualizzare la complessità e le componenti della comunicazione è utile richiamare il noto modello delineato da Roman Jakobson, ripreso da altri linguisti e semiologi, e le funzioni del linguaggio:



L'**emittente** è chi manda il messaggio; il **ricevente** è il chi riceve il messaggio; il **messaggio** è il contenuto della comunicazione; il **contesto** è la situazione in cui avviene la comunicazione; il **canale** è il mezzo attraverso il quale passa la comunicazione; il **codice** è il linguaggio utilizzato per la comunicazione.

Tutti questi elementi entrano in gioco nella comunicazione. Si prenda per esempio il frammento di conversazione che segue, fra 2 amiche (A, B), studentesse universitarie, registrato e trascritto. Quando si trascrive il parlato ci sono diverse convenzioni di trascrizione e gli interventi dei partecipanti si chiamano *turni*. In

questo breve esempio ci limitiamo a segnalare che la simbologia +xxx* indica che i due turni sono sovrapposti, cioè che le parlanti parlano insieme, e che /,/ indica l'intonazione sospensiva (cioè l'interruzione del turno).

A: beh lo sai chi ha telefonato?

B: FRANCO! +NO!*

A: + RISATA* non ha detto chi è (-) ha detto c'è Silvia però io mai andavo a pensare /, /

A: hm hm hm infatti

B: mamma mia!

A: e insomma niente (-) dice eh come mai non mi hai telefonato? Eh m'ha detto dice: eh hai perso il mio numero? Dico sì eh (-) poi non ci credeva =

B: = era meglio se non ci credeva (-) no tu dovevi dire no guarda ce l'ho ma

A: eh insomma mi ha detto (-) eh: senti dice dai dice (-) eh: allora stai lì? dico sì (-) poi a novembre parto (-) vado in Erasmus (-) no io allora falsa alla grande (-) dice beh allora stasera posso venire a trovarti (-) no dico guarda sta settimana è piena so stressata.

In questo breve scambio, ci sono due parlanti (emittente, ricevente); un messaggio (la telefonata ricevuta da A); un contesto condiviso (le amiche sono entrambe fisicamente presenti); il canale è orale (lo scambio avviene in presenza, non mediato da altri mezzi, come potrebbe essere un telefono, e così via); il referente è l'amico comune, Franco; il codice è la lingua italiana.

Nella conversazione è evidente la collaborazione fra le due parlanti: la telefonata è stata ricevuta da A, ma anche B vuole partecipare e lo fa intervenendo attivamente al punto che solo nell'ultimo turno A riesce a raccontare qualcosa della telefonata che ha ricevuto.

Chi ascolta non è inerte, ma vuole fare capire che sta partecipando, che è interessata, e perciò il dialogo si costruisce assieme. Provate a pensare come sarebbe imbarazzante avere un'interlocutrice impassibile, che non ha reazioni, che non manifesta partecipazione ed emozioni. Oppure pensate alle vostre telefonate: non appena l'interlocutrice tace per troppo tempo vi preoccupate che non sia caduta la linea, la interpellate direttamente ("mi senti?") e così via proprio perché è inaccettabile che l'altra non dia segni di vita!

Lo stesso vale in una lezione: anche se la situazione prevede che l'insegnante esponga e gli studenti e le studentesse ascoltino, per chi parla è fondamentale tenere presente la reazione dell'uditorio, anche se si manifesta attraverso sguardi si-

lenziosi che possono fare capire che certi passaggi non sono chiari. In base a queste reazioni, l'insegnante può riformulare, ripetere, fare ricorso ad altri esempi per spiegarsi meglio fino a quando non avrà conferme dalla reazione dell'uditorio.

Questa relazione fra emittente e destinatario è continua, non può venire meno ed è sollecitata da chi parla e manifestata da chi ascolta. Sollecitata, per esempio, anche con domande (“avete capito?”; “non è chiaro. Può spiegare di nuovo?”): anche una lezione, pur assegnando ruoli precisi ai partecipanti, è un percorso in cui chi ascolta ha una parte attiva.

Chi parla si attende il **feed-back** da parte di chi ascolta per rimodulare eventualmente i contenuti del discorso, o per cambiare argomento o tono. Nel dialogo trascritto: come si giustifica l'intervento di A (“hm hm hm infatti”) se non per confermare a B che sta seguendo e partecipando attivamente? Lo stesso vale per l'esclamazione “mamma mia!” e per l'interruzione di B per commentare “era meglio se non ci credeva”.

Alcuni elementi che compaiono nel breve dialogo hanno la funzione di tenere aperto il canale della comunicazione e sono detti **fatismi**. Sempre alla dinamica interazionale fra le due parlanti sono da ricondurre le parti iniziali delle battute, come “eh insomma niente”: sono modalità che consentono alla parlante di riprendere la parola, come se la parlante si schiarisse la voce e avvisasse che inizia a parlare. È evidente che “niente” e “insomma” non si giustificano per il loro valore semantico.

Ciò che riguarda il controllo del canale della comunicazione è quella che Jakobson chiama **funzione fatica** del linguaggio. Le altre funzioni sono la **funzione emotiva**, quando il messaggio è incentrato sull'emittente (“sono contento”, e così via); la **funzione conativa**, quando il messaggio chiama in causa il destinatario (per esempio, rivolgendosi direttamente a lui tramite pronomi, o attraverso il modo imperativo); la **funzione poetica**, quando il messaggio è incentrato su se stesso, ovvero è particolarmente elaborato e complesso per il destinatario (anche una pubblicità può essere un messaggio complesso); la **funzione metalinguistica** è relativa al codice, vale a dire a tutto ciò che riguarda, per esempio, la lingua (chiedere o spiegare il significato di una parola); infine la **funzione referenziale** è tutto ciò che riguarda il contesto spazio-temporale in cui avviene la comunicazione e a ciò di cui si parla (nella conversazione trascritta, la telefonata e le indicazioni spaziali-temporali del tipo *stai lì, stasera* e così via).

Nella conversazione trascritta è anche evidente che le due parlanti condividano il contesto e si conoscano e che perciò possano entrare in argomento senza

spiegare per esempio chi è Franco, perché è così sorprendente che abbia telefonato e così via, ovvero possono lasciare molta parte dei contenuti impliciti, non si preoccupano di colmare i vuoti informativi perché per loro non lo sono. Questo spiega perché alle volte, ma anche in questo caso, sia così difficile partecipare ad una conversazione già avviata. Entrambe, insomma, possono interpretare nel modo giusto le singole battute; e se anche qualcosa non fosse chiaro, la situazione in presenza permette di colmare immediatamente eventuali passaggi poco chiari, con richieste di spiegazioni (Che cosa intendi? A che cosa fai riferimento? Franco chi? E così via).

Che cosa succede quando cambio mezzo, cioè passo dalla comunicazione orale a quella scritta? Il testo scritto si “stacca” dal suo contesto (può essere letto anche dopo secoli, come le iscrizioni romane o le grandi opere letterarie) e la prima conseguenza è che viene meno la reazione immediata del ricevente, cioè si interrompe il circuito che rende possibile la partecipazione e la costruzione condivisa del messaggio. In modo molto semplice, se il messaggio non è chiaro per chi lo riceve, chi lo ha elaborato non può intervenire per riformularlo, per integrare informazioni mancanti e così via.

Il messaggio scritto, proprio per questo suo essere staccato dal contesto, dall'immediatezza dell'interazione, deve inevitabilmente essere più autonomo, cioè fare lo sforzo di comprendere in se stesso tutte le informazioni che consentano ad un/a lettore/trice (che può essere distante, lontano, appartenente ad altre culture ecc.) di essere letto. Deve dunque essere strutturato in modo diverso proprio perché diverso è il modo di comunicare.

3.1. Orale e scritto: un esercizio per riflettere

Su *Youtube* trovate una breve intervista di Federico Rampini all'architetto Renzo Piano (*Renzo Piano: un architetto non cambia il mondo, interpreta i cambiamenti*, 11 dicembre 2017). Dopo avere cercato qualche informazione su Piano, nel caso che non lo conosciate, ascoltatela attentamente (durata: 4.58).

Dopo averla ascoltata, provate a leggere la trascrizione della prima parte dell'intervista:

F.R: con il Beaubourg comincia la rivoluzione nell'idea di museo // nessun museo era stato così prima nessun museo sarà così dopo

R.P: beh intanto non è che sia stato Beaubourg a rivoluzionare i musei (*esitazione*) dovevano essere rivoluzionati era il momento giusto // era la fine degli anni Sessanta l'inizio degli anni Settanta c'era stato in mezzo il maggio del '68 // era inevitabile // era inevitabile che qualcuno si ponesse questo tema // possono i musei continuare ad essere luoghi di élite // e quindi era fatale cioè un architetto in fondo non cambia il mondo ma (*esitazione*) ne interpreta i cambiamenti ecco li costruisce // comunque è vero al momento era necessario bisognava aprire (*esitazione*) i musei // cioè quindi ci sono tanti tipi di musei // ma sono tutti accomunati da una cosa nobile e straordinaria che creano la durata // un museo crea la durata // in tutti i sensi // intanto perché protegge le opere // davvero fisicamente e poi perché in fondo sottrae l'opera a un (*esitazione*) al tempo che passa e lo e lo (*esitazione*) e la e la affida a un a un (*esitazione*) a una dimensione diversa del tempo che è fuori dal tempo // un museo anche è una fabbrica di curiosità // di coscienza // un museo:: è un luogo è un (*esitazione*) spesso è un giardino di bellezza // e la bellezza:: ecco questi valori sono valori fondamentali che non possono mancare // intendiamoci non voglio mica fare il pentito ci mancherebbe anzi // devo dire che se c'è un filo rosso // un fil rouge si potrebbe dire che // unifica tutti questi musei dal primo all'ultimo è proprio questa idea che sono comunque luoghi accessibili // sono luoghi accessibili che aprono la gente e che // invitano a questa cerimonia straordinaria che è l'incontro con la bellezza con la curiosità col sapere

È proponibile questa trascrizione come testo scritto? Riuscite ad orientarvi all'interno di questo testo trascritto? È sufficiente inserire la punteggiatura per renderlo leggibile oppure c'è bisogno di una radicale riformulazione?

Per renderlo fruibile come testo scritto è necessario che subisca una profonda trasformazione proprio perché orale e scritto sono due modalità di comunicazione diversa: gli stessi contenuti vanno cioè adattati alle regole di un'altra modalità comunicativa.

Per quanto il parlato di Piano sia limpido e chiaro, rimane un testo orale, quindi poco progettato (la linearità del parlato non consente di cancellare e tornare indietro; mentre parlo, possono venirmi in mente altre idee e quindi cambio progetto del discorso, e così via), ricco di ripetizioni (la ripetizione aiuta a tenere insieme il testo), ricco di impliciti legati al contesto. Queste caratteristiche proprie del mezzo orale devono venir meno nel passaggio allo scritto: vanno dunque eliminate la frammentazione, le ripetizioni, le ridondanze, gli intercalari, le esitazioni e lo scritto deve essere esplicito, denso, conciso e coerente.

Una volta individuati i “contenuti” del testo, nel passaggio dall’orale allo scritto, si devono:

- eliminare alcuni elementi (intercalari, le ripetizioni e le ridondanze, cioè le ripetizioni degli stessi concetti, le espressioni generiche e poco accurate, e così via);
- dare i riferimenti alla situazione (bisogna pensare che il testo può essere letto in momenti e luoghi diversi);
- concentrare in modo chiaro e preciso le parti;
- inserire la punteggiatura;
- esplicitare la costruzione sintattica (nel discorso orale sono presenti mutamenti improvvisi, accostamenti impliciti e così via);
- rendere lineare la progressione tematica (cioè rendere chiaro lo sviluppo del discorso).

Per rendere l’intervista a Piano un testo autenticamente scritto (per esempio, un testo scritto dallo stesso architetto) è necessario per prima cosa decidere quali sono i “contenuti” che devono esserci nello scritto (pena, il “tradimento” di quanto viene detto). Proviamo di seguito a formulare le domande che ci possono guidare per definire i contenuti:

- di che cosa si sta parlando? Del primo grande museo costruito da Piano, il Centre Georges Pompidou di Parigi, il “Beaubourg”, inaugurato nel 1977;
- che cosa si dice del Beaubourg? 1) Che non ha rivoluzionato i musei, ma ha interpretato le richieste di mutamento che provenivano dalla società di quegli anni, anni di grandi cambiamenti (basti pensare al movimento studentesco culminato nel maggio del ’68). Questo perché “un architetto non cambia il mondo, interpreta i cambiamenti”: questa definizione del ruolo dell’architetto è importante perché giustifica la precisazione dell’architetto (cioè che Beaubourg non ha rivoluzionato i musei); 2) l’architetto aggiunge una considerazione su che cosa sia un museo, su che cosa abbiano in comuni tutti i musei (l’incontro con la bellezza) e perché non è pentito di averli resi luoghi accessibili a tutti.

La risposta di Piano ha dunque due nuclei concettuali che possono essere articolati in due paragrafi: nel primo paragrafo, il contenuto è la risposta alla domanda dell’intervistatore; nel secondo, invece, devono essere rielaborati i contenuti che riguardano la sua concezione di che cosa sia un museo. Se nella rielaborazione scritta vengono meno questi contenuti (o se ne aggiungono altri) il testo scritto “tradisce” l’originale, ovvero attribuisce all’architetto considerazioni che non sono sue.

Una volta deciso che cosa deve essere presente nel testo scritto e come deve essere suddiviso, è necessario lavorare sulla scrittura per rendere il testo denso, coeso, e lineare nello sviluppo.

Provate ora a rielaborare la risposta di Piano in un testo scritto di due paragrafi. Nel vostro testo è come se scrivesse lo stesso architetto. In Appendice potete confrontare il vostro testo con quello di una/uno studentessa/studente. E ragionare su come si valuta e si rilegge un testo.

Sempre in Appendice potete trovare un'ulteriore esercitazione sul passaggio da testo orale a testo scritto.

Appendice

a) Un esempio di rielaborazione dell'intervista a R. Piano. Una proposta che potete confrontare con il vostro testo.

Il Beaubourg non ha rivoluzionato l'idea di museo, ma semplicemente ha interpretato la necessità di cambiamento che emergeva alla fine degli anni Sessanta, dal maggio del 1968 e dagli anni Settanta: i musei non dovevano più essere soltanto luoghi di élite, ma dovevano aprirsi e diventare accessibili. *Un architetto non cambia il mondo, interpreta i cambiamenti.*

Tutti i tipi di musei sono accomunati da un'altra cosa nobile e straordinaria, la capacità di creare la durata. In primo luogo, perché proteggono fisicamente le opere e, in secondo luogo, perché sottraggono le opere al tempo che passa e le affidano a una dimensione che è fuori dal tempo. Tutti i musei sono anche fabbriche di curiosità, di coscienza e di bellezza ed è meraviglioso sapere che tutti sono invitati a questa cerimonia straordinaria che è l'incontro con la bellezza, la curiosità e il sapere. Se c'è un filo rosso che unisce tutti i miei musei è proprio l'accessibilità e di questo non mi pento.

Come si fa a valutare la vostra rielaborazione o quella proposta di seguito?

Ogni lettura del testo da rivedere deve avere uno scopo preciso: *la prima lettura* deve controllare i contenuti (è chiaro ciò di cui si parla? c'è quello che abbiamo deciso che ci deve essere assolutamente dell'intervista? I due paragrafi sono ben suddivisi, cioè parlano di argomenti omogenei e ben distinti?). Dopo avere verificato i contenuti e la loro suddivisione, *una seconda lettura* potrà occuparsi di capire

se i contenuti sono esposti con chiarezza, cioè se sono ben collegati fra di loro, senza “salti” e vuoti difficili per il lettore. *Una terza lettura* infine proverà a rendere ancora più chiaro il contenuto verificando la sintassi e il lessico utilizzato (è ancora vicino all’orale? Ci sono ripetizioni inutili in un testo scritto? E così via).

b) Di seguito, la trascrizione di alcuni minuti di un’intervista al fumettista Zerocalcare (*Intervista integrale a Zerocalcare – Wonderland*, pubblicata il 15 febbraio 2019 sul canale RaiPlay, disponibile su YouTube, minuti 5.33-8.16).

Il motivo per cui io inserisco delle... degli elementi fantastici all’interno delle narrazioni mie dipendono da 2 elementi in realtà di solito / uno è che... inserisco delle cose che magari sono... appunto eh... non sono realistiche però / sono conosciute da tutti e se devo descrivere uno stato d’animo che è molto personale mio o a maggior ragione se deve descrivere qualcosa che sta a... diecimila chilometri di distanza in una situazione di guerra lontanissima a tutto quello che abbiamo conosciuto sempre... / paradossalmente se mi serve un metro di paragone con qualcosa che sto vedendo / è molto più probabile che... il lettore mio capisca quel... la sensazione che sto provando se gli descrivo una scena che assomiglia a quella di Ken il guerriero piuttosto che se gli descrivo uno scenario de... guerra siriana / cioè capisce molto di più quello... a cui ho pensato vedendo quelle cose / e poi... l’altri... l’altra cosa è... è perché sennò m’annoio io banalmente / nel senso che eh... se devo disegnare... delle scene... di tranches de vie in cui magari ci sto soltanto io in camera mia per... tutto un pomeriggio/ ma anche se devo fare un libro che in realtà con Kobane Calling spesso per certi versi è quasi un libro di interviste perché sono io che ci spostiamo che parliamo con persone che parlano / non è che ce stanno scene di guerra... né... nulla de rocambolesco / eh... che poi succede effettivamente / e quindi il fatto di poter inserire quelle cose da un lato a me / me fa spaziare un po’ nel disegno nel senso che posso disegnà un drago dopo ottocento primi piani eh... persone a colloquio / poter disegnare qualcosa de... de diversissimo mi fa respirare proprio / e penso che anche per il lettore ma banalmente da quello che passa in libreria e scorre sfogliando velocemente il libro a quello che poi si trova a leggere trecento pagine di fila / è anche... piacevole... spaziare un po’ con l’immaginazione vedendo quella roba / dentro una scena del mio libro c’è questa... appunto questa... doppia storia che scorre parallela di cui una è proprio eh... fantastica in qualche modo / anche lì in realtà una parte di... di quella cosa l’ho fatta proprio per esigenze mie per quello che dicevo prima / nel senso che avevo proprio voglia

di... disegnare qualco... la scena prima è una storia de... persone tra i... trenta ai quarant'anni tendenzialmente fallite ognuno su un fronte diverso che... chiacchierano molto de... del loro malessere / quindi se non ci stava dentro qualcosa che mi portava da un'altra parte e magari teneva il... il filo tematico / però... declinato in un altro mondo in un altro universo con altri personaggi / e c'è i mostri le cose eh... eh... io mi annoiavo proprio a farlo quel... quel fumetto se non ci mettevo anche quello e penso che la gente si sarebbe annoiata di più a leggerlo.

1) Dopo avere visto l'intervista e letto attentamente la trascrizione, provate a redigere un testo di articolato in due paragrafi partendo dai contenuti dell'intervista, in modo analogo a quanto fatto con l'intervista a Renzo Piano.

Anche in questo caso, la prima cosa da fare è decidere quali sono i contenuti essenziali dell'intervista e come distribuirli nei due paragrafi. Deve essere anche chiaro di che cosa si sta parlando (e la domanda dell'intervistatore aiuta a definire l'argomento). *Kobane calling* e *Macerie prime* sono due libri di Zerocalcare.

Di seguito una proposta dei contenuti che non possono assolutamente mancare nella rielaborazione (i contenuti sono suddivisi nei due paragrafi richiesti):

Paragrafo 1

I motivi per cui inserisco elementi fantastici nelle mie opere (ciò di cui si parla).

a) perché elementi fantastici – conosciuti da tutti – aiutano a capire situazioni reali molto lontane dal lettore e stati d'animo miei.

b) per non annoiare me e il lettore. Sequenze di primi piani o interviste come *Kobane calling*

Paragrafo 2

Macerie prime come esempio di intreccio di reale e fantastico.

Provate ora a rielaborare l'intervista come richiesto.

2) Di seguito sono riportate alcune rielaborazioni di studenti e studentesse. Leggetele e valutate se secondo voi sono riuscite. Come sempre è necessario per prima cosa valutare i contenuti (sono quelli dell'intervista? I due paragrafi sono ben divisi, cioè hanno argomenti omogenei?). Esaurita la prima verifica dei contenuti, vi concentrerete sull'adeguatezza dei due paragrafi al mezzo scritto (sono due paragrafi unitari? Ci sono troppe ripetizioni per un testo scritto? Ovvero si dicono le stesse cose tante volte? I legami all'interno del testo sono chiari? E così

via). Dopo motivate le vostre valutazioni, intervenite, se lo ritenete necessario, per migliorare i testi sottostanti, cioè per renderli più adeguati al mezzo scritto.

1) I motivi per cui inserisco degli elementi fantastici all'interno delle mie narrazioni sono due: uno è che se voglio che il lettore capisca un mio stato d'animo o, a maggior ragione, qualcosa che è molto distante da noi e che non abbiamo mai sperimentato, paradossalmente è meglio se descrivo una scena di Ken il guerriero piuttosto che una della guerra in Siria. L'altro motivo è che, se non inserisco questi elementi, io mi annoio, come ad esempio quando ho disegnato le scene di [...] da solo nella mia camera per tutto un pomeriggio, o ho fatto un libro come *Kobane Calling*, che per certi versi è un libro d'interviste, in cui non ci sono scene di guerra, o rocambolesche, anche se nella realtà ci sono. Il poter inserire degli elementi fantastici, come un drago dopo ottocento primi piani e dei dialoghi, mi fa viaggiare con l'immaginazione, mi fa respirare, e penso che faccia bene anche al lettore, sia a quello che passa in libreria e sfoglia velocemente il libro, sia a quello che legge tutte le duecento pagine di fila.

Dentro la mia opera *Macerie prime* c'è una doppia storia, di cui una è fantastica. E anche questa l'ho fatta per soddisfare una mia esigenza personale, quella che ho detto prima. *Macerie prime* è la storia di persone, dai trenta e ai quarant'anni, quasi completamente fallite, ognuna in un ambito diverso, e che chiacchierano molto del loro malessere. Quindi se non ci mettevo dentro qualcosa che mi portasse da un'altra parte, e che però facesse da filo conduttore, declinato in un altro mondo, con altri personaggi, cioè dei mostri, io mi sarei annoiato a farla, e penso che la gente si sarebbe annoiata a leggerla.

2) Le ragioni per cui inserisco degli elementi fantastici all'interno delle mie narrazioni sono principalmente due. In primo luogo, nei miei testi inserisco sempre degli elementi che non sono realistici, ma che ciò nonostante sono conosciuti da tutti. Il lettore è infatti in grado di capire in maniera più chiara una mia sensazione personale o addirittura una scena di guerra mai vissuta prima, se rappresentata e raffigurata da personaggi e scene già note al grande pubblico, come Ken il guerriero e le sue avventure. In secondo luogo, utilizzo degli elementi fantastici nelle mie narrazioni per sconfiggere la noia. Infatti, durante la realizzazione di scene di tranche de vie o dei reportage del fumetto *Kobane Calling*, preferisco spaziare nel disegno inserendo soggetti immaginari per contrastare la staticità degli episodi e per rendere piacevole la lettura.

Il fumetto *Macerie prime* è formato da due storie parallele, di cui una è di carattere fantastico e che ho deciso di rappresentare per poter spaziare nel disegno e conferire dinamicità alle scene. *Macerie prime* è la storia di alcune persone tra i trenta e i quaranta anni che narrano e discutono del loro malessere, provocato da una serie di fallimenti che caratterizzano la loro vita. In questo tipo di narrazione, è perciò risultato necessario inserire degli elementi non realistici che potessero declinare le stesse vicende in un altro mondo, con altri personaggi e che, inoltre, potessero invogliare maggiormente il lettore a leggere il fumetto.

3) Inserisco elementi fantastici nelle mie opere per due motivi. Il primo è per aiutare il lettore a capire situazioni e stati d'animo miei: il lettore paradossalmente ha più familiarità con Ken il guerriero che con aspetti della guerra in Siria e quindi l'elemento fantastico lo aiuta a capire meglio una realtà lontana da lui. Un altro motivo è per evitare la noia, mia e del lettore: potere inserire un drago, per esempio, in un reportage sulla Siria fatto soprattutto di interviste come *Kobane Calling* mi fa viaggiare con l'immaginazione, mi fa respirare e penso sia così anche per il lettore.

Questo intreccio di reale e di fantastico è presente anche nella mia ultima opera, *Macerie prime*, il racconto di un gruppo di persone fra i trenta e i quarant'anni, quasi tutte fallite, che chiacchierano del loro malessere: l'introduzione del piano fantastico, vero e proprio filo conduttore della storia, mi ha consentito di non annoiarmi a disegnare una lunga sequenza di primi piani e, nello stesso tempo, di non annoiare il lettore.

LEZIONE 4

LA COMUNICAZIONE SCRITTA

La rielaborazione dell'intervista a Renzo Piano ha evidenziato come parlato e scritto siano due modi di comunicare diversi e, nel passaggio da un mezzo all'altro, è stato necessario ripensare radicalmente la forma in cui proporre i contenuti dell'intervista. Il fatto che lo scritto sia "staccato" dal contesto obbliga a pensare ad un testo autonomo, che contenga cioè tutte le informazioni che lo rendono comprensibile ad un lettore qualsiasi: deve essere chiaro ciò di cui si tratta (l'argomento del testo) e anche chi è l'autore, ovvero qual è la sua posizione, e così via.

Nella definizione di testo di Ferrari (vedi 2.4) si parla di una "unità semantica" che ha "tre proprietà fondamentali: è *unitaria* (riconducibile a un singolo concetto); è *continua* (è via via caratterizzata da collegamenti semantici di vario tipo); è *progressiva* (si sviluppa attraverso l'aggiunta di informazioni nuove)". Queste proprietà sono ancora più vincolanti nello scritto: i legami fra i contenuti del testo devono essere trasparenti per il/la lettore/trice (il testo deve essere costruito in modo tale che il lettore riesca a collegarli e conferirgli un significato). Nella comunicazione scritta si aggiunge, inoltre, che l'autore non può intervenire più per colmare o spiegare eventuali lacune o passaggi oscuri: lo scritto deve contenere al suo interno tutte le informazioni che lo rendono autonomo.

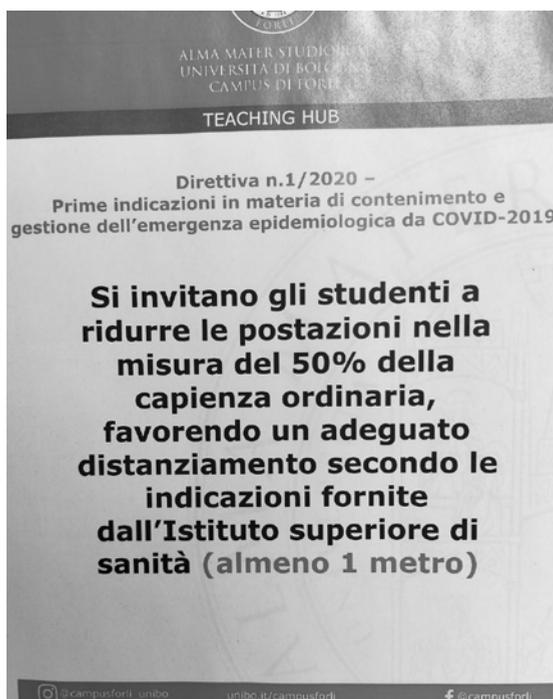
Staccato dal contesto, dalla contingenza viva dell'interazione, lo scritto è, e rimane, un mezzo attraverso il quale si comunica: non bisogna mai dimenticare che tutto ciò che scriviamo ha un/a destinatario/a, un/a lettore/trice. Il diverso mezzo (orale/scritto) cambia solo le modalità e la dinamica della comunicazione (vedi 5.1).

In altre parole, si scrive sempre per qualcuno/a, che probabilmente non conosco, ma che devo comunque tenere presente e immaginare: solo così posso provare, per approssimazione, a capire quali informazioni non posso dare per scontato nel mio testo, quali sono pertinenti e necessarie e quali, invece, non lo sono. La domanda dovrà sempre essere: “a chi è destinato il mio testo e che cosa sa di questo determinato argomento?”.

Se doveste presentare voi stesse o voi stessi per cercare lavoro o per cercare un compagno o una compagna, vi presentereste allo stesso modo? Le informazioni pertinenti allo scopo di trovare lavoro sono pertinenti anche nel caso che cerciate un compagno o una compagna? L'argomento siete voi stessi e voi stesse, ma è ovvio che in un caso è importante delineare i momenti salienti della vostra formazione (studio, esperienze di lavoro e così via), mentre se cercate compagna sarà il caso di selezionare ben altre informazioni di voi!

Ma sono numerosi gli esempi di testi, cioè di comunicazioni, che non tengono conto del/la destinatario/a (molto semplicemente: quali informazioni devo dare a chi legge?).

Leggete, per esempio, questa prima comunicazione sulla riduzione dell'uso degli spazi nel Teaching Hub dovuta all'emergenza COVID-19 (marzo 2020):



Su questo avviso si potrebbero fare molte riflessioni; qui ci si limita a chiedersi se avrebbe potuto essere scritto in modo più chiaro. La domanda non deve limitarsi sulla superficie del testo, ma deve riguardare i contenuti e valutare se sono trasparenti per il/la destinatario/a. In questo caso l'istituzione universitaria (l'emittente) deve comunicare come vanno utilizzati gli spazi delle sale studio in base ai provvedimenti per il contenimento dell'emergenza sanitaria; il messaggio è rivolto agli studenti e alle studentesse (destinatari/e) che devono sapere come comportarsi.

“Si invitano gli studenti a ridurre le postazioni nella misura del 50% della capienza ordinaria”: così come è scritta, questa informazione è pensata per lo studente o è un'indicazione interna all'amministrazione che dice di ridurre al 50% della capienza ordinaria i posti disponibili nelle sale studio?

La spia che sia una comunicazione interna è proprio l'espressione *50% della capienza ordinaria*: è rilevante per uno/a studente/essa sapere la capienza ordinaria di una sala studio del Teaching Hub e calcolarne la metà? Anche i riferimenti alle distanze suggerite dall'Istituto Superiore di Sanità forse non sono necessari perché non si traducono in una indicazione precisa: la distanza necessaria (1 metro) viene specificata solo fra parentesi, ma in realtà è l'informazione più importante di tutto il testo, quella che lo/a studente/essa deve e vuole sapere.

Tenendo ben presente i/le destinatari/e e che cosa serve loro sapere, forse il messaggio avrebbe potuto essere riformulato in modo più chiaro, proprio perché pensato immaginando di che cosa deve essere informato i /le destinatari/e e che cosa voglio dir loro.

E allora una riformulazione del messaggio deve mettere al centro l'informazione principale, cioè che è obbligatorio mantenere una distanza di almeno un metro fra una postazione studio e l'altra, e fra le persone.

Una possibile riformulazione potrebbe essere:

Si invitano gli studenti e le studentesse a rispettare la distanza di almeno un metro fra le postazioni studio e in tutti gli spazi dell'edificio, come richiesto dalle misure di contenimento dell'epidemia COVID-19.

Vale la pena di notare due cose: come nel caso del Tweet del Governatore, anche in questo caso, la revisione del testo chiede di interrogarsi sull'efficacia del testo dal punto di vista comunicativo, ovvero le domande riguardano il contenuto della comunicazione (che cosa voglio dire? A chi? È chiaro che cosa sto scrivendo rispetto alla mia intenzione comunicativa?). In un secondo momento, la revisione

del testo toccherà la parte più spiccatamente linguistica (per esempio, le scelte lessicali, la sintassi, e così via) (sulla revisione, si vedano anche le considerazioni fatte in *Appendice 3*).

I testi scritti si possono revisionare: a differenza del parlato, si possono ripensare, modificare, migliorare, senza che ne rimanga traccia, come invece avviene nel discorso orale in cui, non potendo “cancellare” quanto detto, sono numerose e vistose le cosiddette strategie di autoriparazione (autocorrezioni, parafrasi, particelle modali del tipo *praticamente, per così dire* ecc. ridondanza, riprese lessicali e così via).

4.1. Il testo scritto. Coerenza e coesione

Un testo scritto, proprio in quanto ha una funzione comunicativa, deve essere “un’unità semantica” con una “continuità” di senso: il presupposto con il quale si affronta la lettura di un testo è che abbia un senso, cioè che le parti che lo costituiscono siano *coerenti*. Questo avviene, naturalmente, se il testo è ben costruito, ovvero se le parti che lo costituiscono sono ben legate fra di loro, sono cioè *coesive*.

La **coerenza** di un testo, orale o scritto, non appartiene alle caratteristiche linguistiche del testo stesso, ma dipende dalle inferenze del lettore, cioè dalla capacità del lettore di creare collegamenti fra le informazioni del testo in base alle sue conoscenze del mondo (alla sua enciclopedia). Un esempio di attività inferenziale del lettore sono le complesse operazioni che avete messo in campo per cogliere appieno il significato complessivo dell’articolo di Michele Serra.

Di quell’articolo riproponiamo ora l’incipit, seguito da un altro breve testo:

Il fatto che gruppi di pressione social (evoluzione dell’opinione pubblica) siano in grado di condizionare, o comunque influenzare, la vita politica, economica e culturale è, in sé, positivo. Con una metafora forse banale, vuol dire che c’è sempre più gente in piazza, e i vari poteri sono meno soli e meno comodi nelle loro scelte.

La pandemia ha ricordato agli esseri umani i loro limiti. Il laghetto dei giardini pubblici è pullulante di tartarughe abbandonate dalle persone che si volevano liberare di regali non graditi. L’Academy Museum of Motion Pictures, il grande museo per celebrare il cinema, progettato da Renzo Piano, sarà inaugurato a settembre 2021 a Los Angeles.

Anche ad una lettura veloce, l'impressione è che il primo testo parli "delle stesse cose", il secondo, invece, no, e per questo è difficile considerarlo un "testo", anche se dal punto di vista puramente grammaticale è corretto (vedi 5.1). Come avete già sperimentato nella Lezione 1, il primo testo richiede a chi legge un'attività complessa, ovvero deve mettere in campo molte delle sue conoscenze; tuttavia il/la lettore/trice è in grado – in base alla sua enciclopedia – di riempire i vuoti informativi del testo (le informazioni date per scontate) e collegare le parti in un'interpretazione coerente.

Nel secondo esempio, invece, il lettore non riesce a trovare, all'interno della sua enciclopedia, conoscenze che gli consentano di collegare le tre frasi di cui è composto il testo: che relazione c'è fra la pandemia, le tartarughe dei giardini e l'inaugurazione di un museo a Los Angeles? In questo caso il testo non è un'unità semantica perché il/la lettore/trice non è in grado, in base alle sue attuali conoscenze del mondo, di formulare un'interpretazione unitaria del testo. "In base alle sue attuali conoscenze del mondo" significa che un domani il testo potrebbe diventare coerente, vale a dire il lettore potrebbe avere ampliato la propria enciclopedia ed essere così in grado di collegare le tre frasi e, dunque, di considerarlo un'unità semantica. È quanto accade quando rivediamo un film o rileggiamo un libro di cui avevamo capito ben poco o di cui avevamo abbandonato la lettura perché per noi incomprendibile: se alla seconda visione il film ci sembra straordinario, se alla rilettura il libro ci sembra chiaro e illuminante, che cos'è cambiato? Non certo il film e nemmeno il libro: siamo noi, le nostre conoscenze del mondo, che siamo cambiati e ora siamo in grado di trovare una coerenza, di dare un senso, a quello che prima era per noi muto.

La coerenza quindi non appartiene alla parte puramente linguistica del testo, ma coinvolge aspetti extralinguistici.

Etimologicamente il testo (dal latino *textus*, 'tessuto') è costituito da un intreccio di rinvii interni e da rinvii verso il contesto esterno (referenzialità): questo intreccio di legami consente al testo di essere un insieme compatto. Il confronto dei due incipit dimostra che la coesione da sola non è sufficiente a rendere un insieme di frasi un "testo" (una unità semantica), ma è essenziale per rendere un testo coerente ben costruito e compatto. La **coesione** riguarda proprio la tessitura linguistica del testo e si serve di precisi strumenti linguistici che saranno descritti ed esemplificati partendo dall'articolo di giornale riportato di seguito. Saranno inoltre ulteriormente ripresi nella sezione 4.2. *Costruire testi scritti*.

Leggete attentamente l'articolo che segue:

Il futuro va riparato, è un nostro diritto

Riccardo Luna (febbraio 2020, *DLui*, supplemento di «La Repubblica»)

(1) Da qualche mese non ho più l'**orologio**. Non è la prima volta. Avevo smesso di usarlo quando uscì l'iPhone, nel 2007. **Già** prima nei telefonini c'era in bella vista l'ora esatta, ma con gli smartphone è diventato automatico guardare ora, data e meteo su quello schermo che ci portiamo sempre dietro. **Poi** qualche anno fa mi sono convertito: era uscito l'**Apple Watch** e dopo qualche resistenza (ormai mi ero abituato al piacere di non aver nulla al polso), mi decisi a provarlo.

(2) L'Apple Watch, come gli altri *smartwatch*, non è soltanto un orologio, è il tuo telefonino al polso, ed è particolarmente utile se fai uno sport. Nuoto, corsa, bici: ti segue e annota le tue prestazioni, una cosa che se sei sportivo, è piuttosto utile. **Questa lunga premessa** per dire che quando qualche mese fa il mio Apple Watch ha smesso di funzionare, sono corso in un centro Apple per farlo aggiustare. “Niente di grave”, mi ha detto il tecnico, “è solo la batteria che è morta”. Bene, cambiamola. Non si può. E perché? Perché gli Apple Watch non si possono riparare: quando smettono di vivere, lo riconsegnano e la Apple te ne dà uno nuovo a prezzo scontato. Dire che mi sono seccato, è poco. Non per la spesa in sé, ma per lo spreco. Per il fatto di avere prodotti elettronici di lusso con una obsolescenza programmata, con una data di scadenza come se fossero yogurt, prodotti usa e getta come se fossero rasoi da 2 euro, e non piccoli gioielli tecnologici.

(3) [...] “Il diritto a riparare” è uno dei diritti fondamentali del decennio che si sta per aprire: è il diritto del movimento di Greta Thunberg, è il diritto di chi non ne può più di inquinamento, di chi pensa che il nostro modello di vita vada corretto se vogliamo avere un futuro. È uno dei diritti dell'economia circolare, quella visione del ciclo economico per cui un prodotto non ha un inizio e una fine, in discarica, ma viene progettato in modo che possa essere riparato e, quando non è più riparabile, riciclato per diventare un altro prodotto.

(4) **E invece** veniamo da decenni di consumismo sfrenato e, oggi lo possiamo dire, dannoso. Questa tendenza non riguarda solo la Apple e solo il digitale. **Lo stesso** mi è capitato con una lavastoviglie Ikea: il tecnico mi ha detto “Le costa più ripararla che aggiustarla. Che faccio dotto?” è ancora lì che aspetta una mia decisione. Come l'orologio.

(5) Chi **invece** ha deciso è un gruppo di agricoltori del Minnesota, che hanno detto no ai nuovi modelli di trattore John Deere. Belli eh, ma difficili da riparare. E allora hanno comprato modelli vecchi, addirittura di 40 anni fa, ma che ancora funzionano e facilmente riparabili. È un segnale molto forte. In attesa che il diritto di riparare gli oggetti che compriamo diventi un vero diritto, sancito per legge, con sanzioni e tutto il resto, siamo noi consumatori che possiamo fare la differenza. Comprando un vecchio trattore invece di quello digitale e connesso. O rinunciando ad uno smartwatch molto figo, ma con una fine già decisa. Solo così le aziende capiranno che è ora di cambiare.

Come fa il testo a stabilire i suoi referenti (i suoi “oggetti” attorno ai quali ruota tutto il testo)? Prendendo in esame il paragrafo 1, l'*orologio* di cui si parla nella prima riga, viene ripreso dal pronome *lo* (avevo smesso di usarlo); accade lo stesso alla fine del paragrafo con *Apple Watch* (mi decisi a provarlo). Orologio e *Apple Watch* sono due referenti testuali e tramite le riprese pronominali il testo garantisce la continuità del riferimento (vale a dire, *lo*, richiama il sostantivo a cui è agganciato, prima *orologio*, poi *Apple Watch*). *Lo* è un elemento “vuoto” il cui significato dipende dall'elemento che sostituisce. La relazione fra *orologio* / *Apple Watch* e *lo* si chiama **anaforica** (ovvero il pronome si riferisce ad un elemento precedentemente nominato). La relazione è **cataforica** se, invece, il pronome si riferisce a qualcosa che segue, non ancora comparso (per esempio: **Lo** porto sempre al polso, non me ne separo più. Da quando è uscito **l'Apple Watch** gli sportivi hanno a disposizione uno strumento molto comodo ecc.).

I referenti del testo si costituiscono anche attraverso altri strumenti linguistici. Nel paragrafo 5 si introduce un elemento nuovo, *un gruppo di agricoltori del Minnesota*. Senza che venga più nominato, non ci sono dubbi che siano loro il soggetto dell'enunciato che segue (*hanno comprato modelli vecchi*) che, proprio per questo, può non essere ripetuto.

In modo analogo, l'alternanza degli articoli consente di istituire i referenti. Per esempio, un romanzo potrebbe cominciare così: “**Un** uomo attraversava tutte le mattine Piazza Maggiore. **L'**uomo si fermava sotto la torre dell'orologio e poi imboccava la strada laterale ecc.”. La ripresa con l'articolo determinativo (l'uomo) non lascia dubbi al lettore che si stia parlando dello stesso uomo. Se, invece, l'inizio del romanzo fosse così: “**Un** uomo attraversava tutte le mattine Piazza Maggiore. **Un** uomo si fermava sotto la torre dell'orologio e poi imboccava la strada laterale ecc.” non ci sono dubbi per il lettore che i protagonisti della scena siano due.

Ci sono strumenti diversi per “riprendere” parti del testo. Nell'articolo letto, si notino le espressioni (evidenziate in azzurro) *questa lunga premessa* (2) e, più avanti, *lo stesso* (4): entrambe si riferiscono ad ampie porzioni di testo, *la lunga premessa* riprende la prima parte (la piccola narrazione da cui prende spunto l'articolo per introdurre il tema di cui si sta parlando, l'obsolescenza programmata degli oggetti e l'impossibilità di ripararli); *lo stesso* riprende tutto ciò che è stato narrato (cioè l'impossibilità di riparare gli oggetti). In questo caso si parla di **incapsulatori anaforici**, ovvero espressioni che inglobano porzioni di testo precedente.

Le relazioni anaforiche (le catene anaforiche) si realizzano anche attraverso il lessico: la ripetizione lessicale è frequentissima nell'orale, proprio per la natura stessa del mezzo (potete verificarlo riguardando le trascrizioni di Piano (vedi 3.1) o di Zerocalcare

nell'Appendice 3), ma è una risorsa anche del testo scritto. Si veda il paragrafo 3 dell'articolo, in cui sono state evidenziate (in verde) le ripetizioni (*diritto* e *di chi*), ripetizioni volute, che hanno anche una funzione importante (quella di sottolineare come da più parti si reclaims il diritto ad un modello di produzione che tenga conto dell'ambiente).

Vista la possibilità che ha lo scritto di pianificare il testo, molto spesso le riprese lessicali si realizzano attraverso **perifrasi sinonimiche**. Come si è visto, i sinonimi di *opinione pubblica* nell'articolo di Serra sono sostituzioni lessicali, cioè perifrasi sinonimiche. Proprio la serie delle sostituzioni (*gruppi di pressione social, vox populi, tribunale del popolo, censura social*) mostra chiaramente come queste sostituzioni aggiungono in realtà informazioni e sfumature di significati ulteriori rispetto alla "neutralità" di un elemento vuoto, come un pronome.

Infine nel paragrafo 1 sono stati evidenziati (in grigio) due elementi linguistici (*già, poi*) non essenziali per il significato complessivo del testo che però in questo esempio aiutano a scandire la scansione temporale: si tratta di **connettivi**, ovvero di elementi linguistici che rafforzano la coesione testuale e rendono il testo più leggibile. Possono avere non solo un valore temporale, ma esplicitare la relazione fra due parti del testo, come nel caso di *invece* che troviamo all'inizio del paragrafo 4 e 5 che sottolineano come le cose procedano in realtà al contrario. Se li eliminassi dall'articolo, il significato del testo non cambierebbe, ma non c'è dubbio che sarebbe un testo meno compatto e meno leggibile per il lettore o la lettrice.

Rileggete l'articolo e descrivete (sottolineando il testo) le modalità attraverso le quali si realizza la coesione testuale (relazioni anaforiche, incapsulatori, riprese lessicali e connettivi). Riprendete anche la trascrizione dell'intervista a Piano (3.1) e verificate come la coesione testuale si realizzi nell'orale e confrontatela con quanto emerso nell'analisi dell'articolo di Luna.

4.2. Costruire testi scritti. Esercizi per riflettere

Nella rielaborazione scritta dell'intervista a Piano si è dato per scontato che fosse chiaro intuitivamente che cosa fosse un paragrafo. Un **paragrafo** è una suddivisione grafica del testo che corrisponde ad una "unità tematica" del testo complessivo. La funzione del paragrafo è quella di suddividere il testo in blocchi più piccoli e soprattutto omogenei dal punto di vista tematico. I due paragrafi dell'esercitazione corrispondevano, infatti, a due unità tematiche, legate fra di loro; ogni paragrafo

era omogeneo e compatto come contenuto, organizzato attorno ad una **frase tematica** (*topic sentence*), cioè una frase che funge da baricentro di tutto il paragrafo. Nel nostro esempio, la frase tematica del primo paragrafo potrebbe essere “Un architetto non cambia il mondo, interpreta i cambiamenti” (nella rielaborazione proposta in *Appendice 3*, la frase tematica dei due paragrafi è sottolineata). Naturalmente i paragrafi devono essere ben collegati fra di loro, ovvero contribuire a rendere chiara quella continuità tematica che è una delle proprietà del testo (vedi 2.4).

Provate a ricomporre (cioè a dare continuità tematica) all'articolo che trovate in Appendice (A).

La suddivisione in paragrafi traduce graficamente la suddivisione concettuale del testo: la scansione visiva della pagina aiuta il lettore ad orientarsi, a seguire l'andamento logico del discorso, ad individuare l'argomento principale e i sotto argomenti. Se così non fosse, sarebbe molto più difficile per il lettore leggere un testo. Questo è evidente se leggiamo un testo senza paragrafi, come quello trascritto sotto, un articolo del teologo Vito Mancuso sulla paura (*Andare oltre la paura*, «La Repubblica», 27 febbraio 2020).

Provate a leggere il testo sottostante, non suddiviso in paragrafi. Dopo averlo letto, suddividetelo in paragrafi e scrivete a lato dei paragrafi l'argomento principale del paragrafo. In Appendice, la versione originale.

Andare oltre la paura

Vito Mancuso

La paura è l'emozione negativa che sorge d'istinto dentro di noi a seguito delle informazioni di pericolo captate dalla mente. Essa genera in chi la prova tre possibili reazioni: 1) la difesa e la conseguente aggressività; 2) la fuga; 3) l'immobilizzarsi come pietrificati. Questo è quello che pensiamo noi della paura, ma per gli antichi essa era molto di più: era un dio o era mandata da Dio, e per questo occorreva averne rispetto, riverenza, «timore e tremore» ammoniva Paolo di Tarso. Si legge nell'Iliade: «Ares massacratore marcia alla guerra, e lo segue suo figlio, Phobos intrepido e forte, che incute paura persino al guerriero più impavido» (XIII, 298-300). Phobos, da cui fobia, è la personificazione della nostra paura, del nostro terrore. In un'iscrizione votiva di Selinunte del V secolo a.C. egli è posto subito dopo Zeus e prima di tutti gli altri dèi, mentre nella bellicosa Sparta vi era persino un tempio per il dio della paura. Se poi consideriamo l'altra sorgente

della cultura occidentale e apriamo la Bibbia ebraica, quasi in ogni pagina ci imbattiamo in un'atmosfera segnata dalla paura, termine che ricorre spesso nella Bibbia e che unito ai sinonimi come timore, terrore, spavento, angoscia, ansia, sbigottimento, preoccupazione, inquietudine, orrore, arriva a rappresentare una costante incombente. Non solo: nella Bibbia la paura è tanto maggiore, quanto più prossima è la presenza di Dio. Così per esempio il libro della Genesi fa dire a Giacobbe: «Certo, il Signore è in questo luogo e io non lo sapevo», annotando che poi Giacobbe «ebbe paura e disse: Quanto è terribile questo luogo!» (Genesi 28,16-17). La paura è un ingrediente indispensabile di ogni teofania, non a caso le prime parole rivolte agli umani sono il più delle volte “non temere”, come disse l'arcangelo Gabriele a Maria, parole che hanno senso solo se prima c'è appunto, istintiva, la paura. Ma cosa vuol dire che la paura è un dio, come afferma il politeismo greco, o che è strettamente associata alla presenza divina, come afferma il monoteismo ebraico? Vuol dire che essa è più potente di noi umani, e che però al contempo ci attrae. Se fosse solo più potente senza esercitare attrazione sarebbe un mostro, un titano, un demonio, non un dio. Invece no, essa ci spaventa e insieme ci attrae, secondo la dialettica del divino individuata un secolo fa da Rudolf Otto: *mysterium tremendum e mysterium fascinans*, cioè qualcosa di più grande di fronte a cui tremiamo e di cui al contempo subiamo il fascino. Quando si parla di “divino”, ben prima di tutte le discussioni teoriche sull'esistenza o non esistenza di Dio, è esattamente questa esperienza contraddittoria che si porta al pensiero. Perché una cosa è sicura: Dio può anche non esistere, ma che esista il divino (l'immenso mistero dell'essere di cui siamo fatti che ci fa vivere e morire) è fuori discussione. Lo manifesta la paura (Phobos), così come l'amore (Afrodite), la guerra (Ares), la natura selvaggia (Artemide), il potere (Zeus), l'arte (Apollo), la medicina (Asclepio) e tutte le più vive esperienze vitali. Noi della paura siamo spaventati, ma al contempo ne siamo affascinati: non si spiegherebbero altrimenti le produzioni culturali e di intrattenimento che fanno leva su questa emozione, a partire dai thriller e dall'horror, e prima ancora dalle antiche favole che tanto spavento volevano suscitare nei bambini con la strega, la regina cattiva, il lupo, l'orco e tanta violenza. Forse anche questi giorni così difficili all'ombra cupa del coronavirus contengono una lama di fascino ambiguo, per cui abbiamo sì tutti paura ma al contempo proviamo una specie di tensione emotiva, per non dire eccitazione. [...] Ma se la paura è un dio, come ci si comporta al cospetto di un dio? Il dio, anzitutto, lo si teme. E in questo timore, che non è terrore ma senso delle dimensioni, si acquisisce sapienza. Sta scritto infatti: “Principio della sapienza è il timore del Signore” (Proverbi 9,10). Sull'architrave del tempio di Delfi era incisa

la massima che tanto impressionò Socrate: “Conosci te stesso”. Sembra che in origine si trattasse di un ammonimento a ogni fedele perché non avesse mai a dimenticare la sua condizione mortale: conosci te stesso, cioè la tua fragilità, il tuo essere destinato a finire. A partire da Socrate la massima venne però intesa come un’esortazione ad approfondire la nostra natura, questo mistero di un pezzo di materia che si scopre radicalmente diverso da ogni altro pezzo di materia e da ogni altro vivente in quanto abitato da vita interiore, emozioni, sentimenti, sapere, ideali. Così l’ammonimento delfico Conosci te stesso prese a trasformarsi in una domanda: Io, chi sono? In quanto essere umano, cosa sono? La risposta che diede Socrate e con lui l’Occidente fu: tu sei la tua anima. Il termine “anima” dice la nostra interiorità, quella stessa dimensione che ci fa provare paura, ma anche passione, fremito, amore. Si potrebbe anche dire che noi siamo il nostro cuore. Ed è proprio dal termine latino per cuore, cor, che viene “coraggio”, l’antidoto della paura. Coraggio significa azione del cuore. Esso non è il contrario della paura, perché la suppone; esso è il superamento della paura, perché la vince. Senza paura non si può avere coraggio, si ha temerarietà, ovvero sconsideratezza e ignoranza perché si ignorano le preziose informazioni che provengono dall’emozione della paura. È solo avendo paura che si può generare l’azione del cuore detta coraggio. Il contatto con il pericolo ci può far comprendere chi siamo: siamo una mente impaurita, è vero, ma possiamo essere anche una mente che discerne tale paura e legge le sue informazioni, e giungere a essere un cuore che supera la paura mediante il coraggio, cioè l’azione disciplinata e intelligente che non ignora i pericoli della realtà ma proprio per questo li sa riconoscere e sconfiggere.

La frase tematica di un paragrafo aiuta anch’essa il lettore perché esplicita il contenuto del paragrafo stesso. È come se il paragrafo fosse un contenitore di vetro e la frase tematica la sua etichetta. Naturalmente deve essere coerente con il contenuto del paragrafo: se così non fosse, comprometterebbe la coerenza e la coesione del paragrafo.

Considerate i due testi che seguono: nel testo 1, nel primo paragrafo, la frase tematica è in posizione iniziale e introduce chiaramente il contenuto del paragrafo; nel secondo paragrafo è stata omessa, come nel testo 2: in entrambi i casi è necessario leggere attentamente tutto il paragrafo per capire di che cosa si sta parlando.

1) *Un errore grossolano grava sulla discussione italiana sulla scuola e l’università ai tempi del COVID-19.* Quello di chi crede che l’insegnamento a distanza, impiantato con eroico fai-

da-te a fronte del trauma del distanziamento, coincida con la trasformazione digitale della formazione o almeno ne sia la premessa.

_____ Spesso entusiasma chi ha una concezione “trasmissiva” del sapere, immaginato come un pacco da recapitare via web, facendo parti eguali fra diseguali. Rende plastica la distanza fra i figli dei ricchi (con la loro stanzetta singola, la fibra, l’iPad e la carta di credito già pronta per andare a una università vera) e i figli dei poveri a cui il ministero è riuscito a far giungere un tablet la cui webcam racconterà una cucina affollata di fratelli e adorna di angosce (e l’approdo al mondo opaco delle università telematiche e dei corsi telematici nelle università vere).

Alberto Melloni, *Il corpo docente*, in «La Repubblica», 16 aprile 2020

2) _____ È un paese che volta le spalle ai giovani, non pensa come si deve al proprio futuro. L’Italia ha una popolazione che sta invecchiando (e questo dovrebbe far pensare sulle politiche dell’immigrazione), ma soprattutto sembra negare con ostinazione ai propri ragazzi possibilità e opportunità di crescita. La produttività di un sistema economico dipende anche dalla sua capacità di liberare le potenzialità dei giovani e di attrarne dall’estero.

Quale potrebbero essere le frasi tematiche del secondo paragrafo del testo 1 e del testo 2? Provate ad inserirla (vedi originale in Appendice).

Di solito la frase tematica è in posizione iniziale, e spesso coincide con un’affermazione, ma l’idea principale può essere formulata anche in maniera interrogativa (come nell’articolo di Mancuso) e la frase tematica può essere anche collocata a metà, o alla fine del paragrafo.

a) *Identificate la frase tematica nei paragrafi in cui avete suddiviso il testo di Mancuso (in Appendice la versione originale dell’articolo suddiviso in paragrafi e la frase tematica di ciascun paragrafo).*

b) *Provate a costruire un paragrafo in cui mettete a confronto la concezione della paura nella tradizione classica e nella tradizione giudaico-cristiana. Le informazioni dovete prenderle dal testo di Mancuso (dalla prima parte dell’articolo in cui descrive la paura per il Greci e nella Bibbia). La frase tematica del paragrafo è: Il politeismo greco e il monoteismo ebraico hanno una concezione diversa della paura. Proseguite sviluppando un paragrafo coerente con questa frase tematica.*

Glossario

Anafora (relazioni anaforiche): in un testo è la relazione che si stabilisce tra un'espressione e un'altra che la precede. Es: "**La paura** è l'emozione negativa che sorge d'istinto dentro di noi [...] **Essa** genera in chi la prova..." Il sostantivo *La paura* è ripresa da *essa* (ripresa anaforica tramite il pronome del sostantivo). Si parla di **catafora** quando il l'elemento ripreso si riferisce ad un'espressione che compare dopo. Esempio: "**L'**ho vista al cinema. **Sandra** non poteva perdersi l'ultimo film di Sorrentino!"

Coerenza: vedi 4.2

Coesione: vedi 4.2

Connettivi: parole appartenenti a diverse categorie grammaticali (avverbi, locuzioni ecc.) che hanno la funzione di collegare parti del testo. Vedi 4.2

Incapsulatori anaforici: elementi lessicali che riprendono intere parti di testo. In questo modo il testo definisce i suoi referenti testuali. Si veda l'esempio che segue nel quale le espressioni in neretto riprendono tutta la prima parte del testo:

Anche se sono un interprete, se delle lingue ho fatto il mio mestiere e la materia principale dei miei romanzi, come la maggior parte delle persone, le lingue che conosco ho dovuto duramente studiarle per impararle. Ho passato anni chino sui banchi, fra grammatiche e dizionari prima, e dentro cabine di simultanea poi. Ho seguito corsi all'estero per perfezionarmi, ho sperimentato ogni tipo di insegnamento, da quello più tradizionale fino ai rivoluzionari corsi intensivi cui mi sono prestato come cavia. Ho fatto il cameriere, il bagnino, il panettiere, il contadino, il portiere di notte e il barista per potere praticare le lingue che studiavo. Non ce n'è una delle parole di ogni lingua che conosco che non mi sia costata fatica. E ancora oggi devo spendere molte delle mie energie per conservare la memoria di una conoscenza che è effimera come i suoni da cui è portata. **Questa lunga frequentazione delle lingue e l'articolata pratica del loro studio**, mi hanno fatto accumulare una certa esperienza, una discreta dimestichezza e anche una serie di avventure che ho deciso di raccontare in queste pagine sperando che servano a chi come me coltiva la presuntuosa ambizione di parlare le lingue degli altri.

Diego Marani, *Come ho imparato le lingue*, Bompiani, Milano, 2005

Appendice

a) I seguenti paragrafi compongono l'articolo *Spreco alimentare* di M. Accettura (*D*, supplemento di «La Repubblica», 11 gennaio 2020): sono riportati in sequenza disordinata. Leggeteli e numerateli secondo un ordine logico, giustificando la vostra scelta (in fondo all'*Appendice* trovate l'ordine dell'originale). Tenete presente che l'argomento di cui si sta parlando di solito è esposto nel primo paragrafo e viene sviluppato e ripreso nei paragrafi successivi ("continuità tematica" in questo caso significa anche "ordine logico").

(1) Non è facile risolvere il problema perché manca un metodo unitario nel calcolare le perdite. La UE per esempio dovrà valutare entro il 2023 la possibilità di ridurre del 50% lo spreco entro il 2030. Nel frattempo molte amministrazioni nel mondo si stanno attivando. A Seul, Corea del Sud, c'è una tassa sull'umido: le famiglie pagano a seconda dei rifiuti prodotti. Così la città ricicla il 95% dei rifiuti alimentari in fertilizzanti o biocarburante. A New York c'è un programma per rendere compostabile ciò che avanza nei ristoranti. In più c'è un portale per le donazioni di cibo. L'obiettivo è arrivare allo spreco zero nel 2030. E in Italia?

(2) Certo, rimane molto da fare. A partire da noi. Per esempio, facendo la spesa tutti i giorni e comprando esclusivamente quello che serve invece di riempire frigoriferi e dispense.

(3) Cattiva gestione delle scadenze, conservazione sbagliata degli alimenti, carrello della spesa che eccede i consumi. Lo spreco di cibo casalingo rappresenta il 54% di tutto quello lungo la filiera, stimato in un terzo del cibo prodotto. Si tratta di 1,3 miliardi di tonnellate nel mondo (Fao 2018), di cui la metà, circa 88 milioni, solo nella UE (Intergovernmental Panel of Climate Change), corrispondenti a 128 miliardi di euro. In Italia il surplus domestico è di 3 milioni e 900.000 tonnellate e vale da 12 a 15 miliardi, ai quali va sommato lo spreco di filiera (produzione e distribuzione) stimato in oltre 3 miliardi.

(4) Grazie alla legge Gadda 166/2016 si riesce finalmente a intercettare una parte del surplus, promuovendo la redistribuzione delle eccedenze e dei beni inutilizzati per fini di solidarietà sociale. Nel 2018 la rete Banco Alimentare, che ha compiuto trent'anni, ha recuperato circa 45.000 tonnellate di alimenti lungo tutta la catena alimentare (ortofrutta, industria, grande distribuzione, ristorazione aziendale).

(5) Si crede che la perdita rimanga fra le quattro mura di casa, in realtà è un danno a più livelli. Sociale, perché il cibo potrebbe essere distribuito meglio. Ambientale, perché valanghe di rifiuti contribuiscono all'effetto serra sia in termini di energia usata in agricoltura sia di metano rilasciato in discarica. Se fossero un paese, sarebbero il terzo a produrre gas serra nel mondo.

b) Suddivisione in paragrafi del testo di Mancuso (a fine paragrafo, fra parentesi e in corsivo, l'argomento trattato in ogni paragrafo; la frase tematica è sottolineata).

La paura è l'emozione negativa che sorge d'istinto dentro di noi a seguito delle informazioni di pericolo captate dalla mente. Essa genera in chi la prova tre possibili reazioni: 1) la difesa e la conseguente aggressività; 2) la fuga; 3) l'immobilizzarsi come pietrificati (*la paura per noi*).

Questo è quello che pensiamo noi della paura, ma per gli antichi essa era molto di più: era un dio o era mandata da Dio, e per questo occorreva averne rispetto, riverenza, "timore e tremore" ammoniva Paolo di Tarso. Si legge nell'Iliade: "Ares massacratore marcia alla guerra, e lo segue suo figlio, Phobos intrepido e forte, che incute paura persino al guerriero più impavido" (XIII, 298-300). Phobos, da cui fobia, è la personificazione della nostra paura, del nostro terrore. In un'iscrizione votiva di Selinunte del V secolo a.C. egli è posto subito dopo Zeus e prima di tutti gli altri dèi, mentre nella bellicosa Sparta vi era persino un tempio per il dio della paura (*la paura per gli antichi*).

Se poi consideriamo l'altra sorgente della cultura occidentale e apriamo la Bibbia ebraica, quasi in ogni pagina ci imbattiamo in un'atmosfera segnata dalla paura, termine che ricorre spesso nella Bibbia e che unito ai sinonimi come timore, terrore, spavento, angoscia, ansia, sbigottimento, preoccupazione, inquietudine, orrore, arriva a rappresentare una costante incombente. Non solo: nella Bibbia la paura è tanto maggiore, quanto più prossima è la presenza di Dio (*la paura nella Bibbia*).

Così per esempio il libro della Genesi fa dire a Giacobbe: "Certo, il Signore è in questo luogo e io non lo sapevo", annotando che poi Giacobbe "ebbe paura e disse: Quanto è terribile questo luogo!" (Genesi 28,16-17). La paura è un ingrediente indispensabile di ogni teofania, non a caso le prime parole rivolte agli umani sono il più delle volte "non temere", come disse l'arcangelo Gabriele a Maria, parole che hanno senso solo se prima c'è appunto, istintiva, la paura (*la paura nella Bibbia, un esempio*).

Ma cosa vuol dire che la paura è un dio, come afferma il politeismo greco, o

che è strettamente associata alla presenza divina, come afferma il monoteismo ebraico? Vuol dire che essa è più potente di noi umani, e che però al contempo ci attrae. Se fosse solo più potente senza esercitare attrazione sarebbe un mostro, un titano, un demonio, non un dio. Invece no, essa ci spaventa e insieme ci attrae, secondo la dialettica del divino individuata un secolo fa da Rudolf Otto: *mysterium tremendum* e *mysterium fascinans*, cioè qualcosa di più grande di fronte a cui tremiamo e di cui al contempo subiamo il fascino. Quando si parla di “divino”, ben prima di tutte le discussioni teoriche sull’esistenza o non esistenza di Dio, è esattamente questa esperienza contraddittoria che si porta al pensiero. Perché una cosa è sicura: Dio può anche non esistere, ma che esista il divino (l’immenso mistero dell’essere di cui siamo fatti che ci fa vivere e morire) è fuori discussione. Lo manifesta la paura (Phobos), così come l’amore (Afrodite), la guerra (Ares), la natura selvaggia (Artemide), il potere (Zeus), l’arte (Apollo), la medicina (Asclepio) e tutte le più vive esperienze vitali (*la paura e la manifestazione del divino*).

Noi della paura siamo spaventati, ma al contempo ne siamo affascinati: non si spiegherebbero altrimenti le produzioni culturali e di intrattenimento che fanno leva su questa emozione, a partire dai thriller e dall’horror, e prima ancora dalle antiche favole che tanto spavento volevano suscitare nei bambini con la strega, la regina cattiva, il lupo, l’orco e tanta violenza. Forse anche questi giorni così difficili all’ombra cupa del coronavirus contengono una lama di fascino ambiguo, per cui abbiamo sì tutti paura ma al contempo proviamo una specie di tensione emotiva, per non dire eccitazione (*spavento e attrazione verso la paura*).

Ma se la paura è un dio, come ci si comporta al cospetto di un dio? Il dio, anzitutto, lo si teme. E in questo timore, che non è terrore ma senso delle dimensioni, si acquisisce sapienza. Sta scritto infatti: “Principio della sapienza è il timore del Signore (Proverbi 9,10). Sull’architrave del tempio di Delfi era incisa la massima che tanto impressionò Socrate: “Conosci te stesso”. Sembra che in origine si trattasse di un ammonimento a ogni fedele perché non avesse mai a dimenticare la sua condizione mortale: conosci te stesso, cioè la tua fragilità, il tuo essere destinato a finire (*la paura come fonte di sapienza*).

A partire da Socrate la massima venne però intesa come un’esortazione ad approfondire la nostra natura, questo mistero di un pezzo di materia che si scopre radicalmente diverso da ogni altro pezzo di materia e da ogni altro vivente in quanto abitato da vita interiore, emozioni, sentimenti, sapere, ideali. Così l’ammonimento delfico *Conosci te stesso* prese a trasformarsi in una domanda: Io, chi sono? In quanto essere umano, cosa sono? (*l’interpretazione di conosci te stesso*).

La risposta che diede Socrate e con lui l'Occidente fu: tu sei la tua anima. Il termine "anima" dice la nostra interiorità, quella stessa dimensione che ci fa provare paura, ma anche passione, fremito, amore. Si potrebbe anche dire che noi siamo il nostro cuore. Ed è proprio dal termine latino per cuore, *cor*, che viene "coraggio", l'antidoto della paura. Coraggio significa azione del cuore. Esso non è il contrario della paura, perché la suppone; esso è il superamento della paura, perché la vince. Senza paura non si può avere coraggio, si ha temerarietà, ovvero sconsideratezza e ignoranza perché si ignorano le preziose informazioni che provengono dall'emozione della paura. È solo avendo paura che si può generare l'azione del cuore detta coraggio (*il vero coraggio nasce dalla paura*).

Il contatto con il pericolo ci può far comprendere chi siamo: siamo una mente impaurita, è vero, ma possiamo essere anche una mente che discerne tale paura e legge le sue informazioni, e giungere a essere un cuore che supera la paura mediante il coraggio, cioè l'azione disciplinata e intelligente che non ignora i pericoli della realtà ma proprio per questo li sa riconoscere e sconfiggere (*oltre la paura*).

c) Di seguito un esempio di paragrafo di confronto elaborato a partire dalle informazioni dell'articolo di Vito Mancuso che potete confrontare con il vostro:

Il politeismo greco e il monoteismo ebraico hanno una diversa concezione della paura. Per i Greci la paura è personificata da un dio, Phobos, in grado di intimorire il guerriero più forte; per il mondo ebraico, la paura è una manifestazione della presenza di Dio: Giacobbe, quando si rese conto della presenza di Dio, "ebbe paura" e le prime parole dell'arcangelo Gabriele apparso a Maria sono "non temere".

d) inserimento della frase tematica

1) L'insegnamento a distanza, in realtà, è piuttosto obsoleto e ha varie criticità. Spesso entusiasmo chi ha una concezione "trasmissiva" del sapere, immaginato come un pacco da recapitare via web, facendo parti eguali fra diseguali. Rende plastica la distanza fra i figli dei ricchi (con la loro stanzetta singola, la fibra, l'iPad e la carta di credito già pronta per andare a una università vera) e i figli dei poveri a cui il ministero è riuscito a far giungere un tablet la cui webcam racconterà una cucina affollata di fratelli e adorna di angosce (e l'approdo al mondo opaco delle università telematiche e dei corsi telematici nelle università vere).

2) L'Italia non è un paese che pensa alle nuove generazioni. È un paese che volta le spalle ai giovani, non pensa come si deve al proprio futuro. L'Italia ha una

popolazione che sta invecchiando (e questo dovrebbe far pensare sulle politiche dell’immigrazione), ma soprattutto sembra negare con ostinazione ai propri ragazzi possibilità e opportunità di crescita. La produttività di un sistema economico dipende anche dalla sua capacità di liberare le potenzialità dei giovani e di attrarne dall’estero.

e) Di seguito trovate i primi due paragrafi di un articolo dello storico dell’arte Tomaso Montanari che parla della serie televisiva prodotta dalla Rai su Leonardo (*Altro che fiction. Per amare Leonardo basta un pannello*, in *Il Venerdì*, supplemento de «La Repubblica», 16 aprile 2021). Completate i due paragrafi inserendo nello spazio vuoto l’incapsulatore che vi sembra più coerente e accettabile fra quelli proposti. Sono possibili più soluzioni: si vedano le considerazioni in 6.3.

La protagonista della serie TV che la Rai ha dedicato a Leonardo ha candidamente confessato che ci si è decisi per un clamoroso falso storico perché “non potevamo fare una rottura di palle”. Una scelta condivisa dal Ministro della Cultura: “Gli ascolti hanno premiato un’altra volta le scelte di unire storia, bellezza e Italia. Il successo di *Leonardo*: un’altra indicazione per la Rai di investire sempre più in cultura, cinema, audiovisivo”. Non sono d’accordo. Perché quella serie (peraltro noiosissima, e scadente, a prescindere dal massacro storico che mette in atto) è esattamente l’opposto di quello che il servizio pubblico dovrebbe fare. E questo triste (1) pagato con i soldi di tutti è frutto proprio di quella convinzione: che il Leonardo, la sua arte, siano una “rottura di palle” a cui qualsiasi telenovela di quart’ordine sia preferibile.

Ebbene, non è così. Leonardo non va festeggiato perché è famoso: ma perché è emozionante, travolgente. Perché ha creato immagini più vive e palpitanti di quelle di qualsiasi regista del nostro tempo. Perché quando guardi anche la più irrilevante delle sue opere senti scorrere la vita con una intensità che nessuna fiction televisiva sa darti. Ti senti vivo tu, quando conosci Leonardo. Ed è questo (2).....che la TV pubblica avrebbe dovuto fare arrivare al più alto numero di italiani possibili: e questo sì che sarebbe stato democratico e popolare, tutto il contrario del rimbecillimento di Stato propinato al popolo.

1) a) *fallimento*; b) *esperimento*; c) *prodotto*; d) *caso*

2) a) *fenomeno*; b) *miracolo*; c) *turbamento*; d) *vitalismo*

f) Rivedete i paragrafi in cui avete riformulato le interviste di Piano e Zerocalcare (vedi Lezione 3) alla luce della definizione di paragrafo proposta nella Lezione 4.

Soluzioni

a) Ordine dei paragrafi dell'articolo *Spreco alimentare*: 3, 5, 1, 4, 2.

e) incapsulatori del testo originale: 1 a; 2 b.

LEZIONE 5

CLASSIFICARE I TESTI

Nelle pagine precedenti avete incontrato una discreta varietà di testi (articoli di giornale, avvisi, tweet, trascrizioni di testi orali e così via) che presentavano anche scelte linguistiche molto diversificate. A livello intuitivo avete colto la differenza fra i testi: improbabile confondere l'annuncio sul distanziamento da mantenere nelle sale studio con l'articolo sulla paura di Vito Mancuso! Inoltre alcune definizioni, come testo argomentativo per l'articolo di Serra, sono state volutamente date per scontate.

Di seguito proponiamo una classificazione dei testi per dare una base teorica alle intuizioni che vi hanno guidato fino ad ora, in modo da permetterci di costruire classi di testi definite da un numero limitato di criteri e di parametri, che siano poi utilizzabili non solo a livello teorico ma anche a livello pratico, come ad esempio per guidare i processi di scrittura: come avrete capito anche da questi pochi esercizi di scrittura svolti, per imparare a scrivere non basta conoscere le risorse della propria lingua e saperle utilizzare in modo corretto, ma serve anche saper controllare in modo consapevole ed attivo le caratteristiche del testo che si intende produrre.

5.1. Regole e scelte linguistiche

Come sempre è necessario ricordarsi che un testo è inserito all'interno del processo della comunicazione: un testo è elaborato da un/a mittente per raggiungere

un determinato scopo comunicativo nei confronti del/lla suo/a destinatario/a (vedi 4).

Per imparare a scrivere un testo bisogna imparare ad esercitare contemporaneamente, ed in modo consapevole, due competenze distinte ma interagenti: la competenza linguistica, cioè la capacità di utilizzare le risorse della propria lingua materna in modo corretto, e la competenza testuale e comunicativa, cioè la capacità di identificare le caratteristiche specifiche di un testo – correlate in particolare alla sua forma ed alla sua funzione – e di gestirle in modo adeguato ed efficace. In altre parole, il/la mittente deve imparare a produrre un testo che presenti una varietà di lingua corretta ed adeguata allo scopo comunicativo che intende raggiungere nei confronti del/la suo/a destinatario/a.

Scrivere in modo corretto significa innanzitutto rispettare le regole imposte dalla propria lingua materna. Ogni lingua, intesa come sistema di tutte le risorse a disposizione dei/lle suoi/sue utenti, impone una serie di regole che il/la mittente deve accettare così come sono; l'italiano ad esempio 'vuole' che all'interno di un gruppo (o, più tecnicamente, "sintagma") nominale aggettivo e nome abbiano lo stesso genere e numero:

- 1a cane bello
- 1b * cane bella
- 1c cani belli
- 1d * cani bello

- 2a gatta bella
- 2b * gatta bello
- 2c gatte belle
- 2d * gatte bella

L'italiano 'vuole' anche che all'interno di una frase il verbo concordi per numero e persona con il soggetto:

- 3a gli amici hanno comprato il giornale
- 3b * gli amici ha comprato il giornale
- 4a l'amico ha comprato il giornale
- 4b * l'amico hanno comprato il giornale

Rispetto a queste regole una sequenza linguistica può essere giudicata corretta, grammaticale (1ac, 2ac, 3a, 4a) o scorretta, agrammaticale (1bd, 2bd, 3b, 4b), e l'asterisco è convenzionalmente utilizzato proprio per indicare sequenze linguistiche che mostrano appunto problemi di correttezza e di grammaticalità.

In molti altri casi le lingue naturali non impongono regole ma offrono una serie di opzioni all'interno delle quali si possono compiere delle scelte: ad esempio in italiano il/la mittente può dire *Mauro dormiva profondamente* o *Mauro ha dormito profondamente* a seconda di come vuole far visualizzare al/la suo/a destinatario/a lo stato di cose che sta raccontando, e dire *Piero è caduto da cavallo e perciò si è rotto una gamba* o *Piero si è rotto una gamba perché è caduto da cavallo* a seconda dell'ordine sequenziale e della prospettiva con cui vuole presentare i due eventi fra i quali sta instaurando una relazione 'causa-effetto'.

La scelta tra le diverse opzioni non è un problema di correttezza, perché tutte rispettano le regole della lingua italiana, ma dipende piuttosto da considerazioni di adeguatezza: il/la mittente sceglierà la forma più adeguata alle caratteristiche del testo scritto (o del discorso orale) che sta producendo per cercare di ottenere il suo scopo comunicativo nel modo migliore; il raggiungimento dell'adeguatezza dipende dalla competenza testuale e comunicativa, dalla capacità di individuare e saper utilizzare le caratteristiche del testo che sta scrivendo: alcune di queste caratteristiche riguardano aspetti formali, quali ad esempio la sua organizzazione, la varietà di lingua utilizzata e la presenza di lessico specialistico, mentre altre caratteristiche, come il suo scopo, il tipo di destinatario/a ed il rapporto che ha col/la mittente, dipendono invece dalla funzione che il testo adempie nel contesto dello scambio comunicativo.

Gli aspetti formali e quelli funzionali, nel modo in cui li abbiamo appena definiti, sono connessi rispettivamente ai concetti di "genere" e di "tipo" testuale, entrambi utilizzati per costruire classi di testi; queste due categorie interagiscono tra loro e possono anche influenzarsi, ma dal punto di vista concettuale devono essere tenute rigorosamente separate:

1) il genere permette di costruire classi di testi tenendo principalmente in considerazione i loro aspetti formali: partendo dall'osservazione di testi reali si individuano le caratteristiche che possono accomunarli in una stessa classe o distribuirli in classi differenti, come ad esempio la presenza/assenza di versi, o la presenza/assenza di parti dialogate, o la presenza/assenza di lessico specialistico ecc.; dal momento che i testi reali sono sempre il prodotto di una determinata lingua naturale e della sua cultura anche i diversi generi e le caratteristiche "generiche"

sono ancorate ad una lingua-cultura specifica: non solo possono variare da una lingua-cultura ad un'altra, ma si possono modificare nel tempo anche all'interno di una stessa lingua-cultura;

2) il tipo, invece, è una categoria più astratta, che non parte dai singoli testi reali ma identifica le caratteristiche essenziali di diversi procedimenti e modalità di comunicazione in base agli scopi del/la mittente ed al rapporto instaurato con il/la suo/a destinatario/a: essendo 'slegati' dai singoli testi reali, i tipi hanno una portata tendenzialmente universale ed individuano caratteristiche più stabili rispetto a quelle "generiche", perché non sono condizionate dall'appartenenza dei testi alle singole lingue-culture.

Il modello di classificazione dei testi che si propone di seguito è quello proposto da Basil Hatim (1984) pensato dall'autore in prospettiva didattica e destinato proprio alla formazione di traduttori/trici.

La classificazione tipologica proposta è articolata su due livelli distinti: il primo identifica tre tipi testuali principali – l'Espositivo, l'Argomentativo e il Prescrittivo – in base ad un criterio relativo alla funzione del testo all'interno dello scambio comunicativo, in particolare alla finalità comunicativa che il/la mittente vuole perseguire producendo il suo testo; al secondo livello ogni tipo testuale viene poi suddiviso in sottotipi (per un totale di sette) in base a criteri legati alla struttura che il testo può assumere in relazione alla sua funzione, cioè in base al modo in cui la finalità comunicativa principale viene configurata all'interno del testo stesso.

5.2. Tipi e sottotipi testuali

Il primo livello della tipologia di Hatim si basa come detto su un criterio funzionale che riguarda (alcune del)le caratteristiche dello scambio comunicativo e comprende tre parametri diversi: lo scopo comunicativo principale che il/la mittente intende raggiungere con il suo testo (cosa vuol fare), il tipo di rapporto che si instaura tra mittente e destinatario/a, ed il grado di controllo che con il suo testo il/la mittente può esercitare sui comportamenti del/la destinatario/a; gli ultimi due parametri dipendono strettamente dal primo, che permette di individuare tre diversi tipi di testo identificando tre scopi comunicativi principali: la volontà di fornire informazioni è alla base del tipo Espositivo, la volontà di convincere è alla base del tipo Argomentativo, ed infine la volontà di far fare è alla base di quello Prescrittivo.

Al secondo livello ogni tipo testuale è invece suddiviso in sottotipi in base ad un criterio strutturale, relativo al modo in cui i parametri funzionali si configurano all'interno del testo: il tipo Espositivo viene suddiviso nei sottotipi Descrittivo, Narrativo e Concettuale in base al tipo di contenuti ed al modo in cui vengono organizzati; il tipo Argomentativo viene suddiviso nei sottotipi Esplicito e Implicito a seconda che l'atteggiamento del/la mittente sia trasparente o celato; il tipo Prescrittivo viene infine suddiviso nei sottotipi Normativo e Istruzionale a seconda della natura delle sanzioni. Vediamo ora più in dettaglio i diversi tipi e sottotipi (che sono presentati in sintesi con le loro caratteristiche ed i parametri distintivi nella Tabella I).

Tabella I. La tipologia testuale a due livelli di Hatim (1984).

Criterio funzionale				Criterio strutturale	
<i>Tipi</i>	<i>Scopo</i>	<i>Rapporto mittente / destinatario/a</i>	<i>Grado di controllo</i>		<i>Sottotipi</i>
Espositivo	Informare	+ <i>gap</i> conoscenza (± <i>gap</i> status)	Nullo	Organizzazione dei contenuti	Descrittivo elementi/ oggetti in uno spazio statico
					Narrativo personaggi in una dinamica spazio- temporale
					Concettuale astrazioni, categorie concetti, relazioni
Argomentativo	Convincere (a fare)	- <i>gap</i> status (± <i>gap</i> conoscenza)	Scarso	Atteggiamento del mittente	Esplicito posizione trasparente
					Implicito posizione opaca
Prescrittivo	Far fare	+ <i>gap</i> status o + <i>gap</i> conoscenza	Forte	Carattere delle sanzioni	Normativo sanzioni testuali
					Istruzionale sanzioni fattuali

Chi produce un testo di tipo **Espositivo** ha come scopo comunicativo principale il fornire informazioni al/la suo/a destinatario/a: ciò presuppone che il/la mittente possieda una conoscenza maggiore o che almeno possieda un punto di vista diverso rispetto a quello del/la suo/a destinatario/a, e che quindi il loro rapporto sia caratterizzato da un divario di conoscenza; al divario di conoscenza, che con questo tipo di testo è una condizione necessaria per una comunicazione felice, si può accompagnare anche un divario di status, cioè di posizione sociale (il caso esemplare è quello del rapporto tra professore/ssa e studenti/esse), ma anche in presenza di un gap di status, il grado di controllo che il/la mittente può esercitare sul comportamento del/la suo/a destinatario/a è nullo perché un testo espositivo ha a che fare con la trasmissione di conoscenze e non con l'azione. L'intenzione di informare può poi essere attuata in modi diversi a seconda di come il/la mittente decide di strutturare il contenuto del suo testo, il che permette di distinguere così i sottotipi Descrittivo, Narrativo e Concettuale: nel sottotipo Descrittivo si presentano elementi/oggetti all'interno di uno spazio statico (si può descrivere un volto, un paesaggio, un oggetto ecc.); il sottotipo Narrativo racconta invece una storia con personaggi coinvolti in eventi che si svolgono in una dinamica temporale (si può narrare un viaggio, un avvenimento sportivo, un fatto di cronaca, la vita di una persona...); infine il sottotipo Concettuale non si occupa né di elementi/oggetti né di personaggi, ma di concetti, astrazioni, categorie ecc., che sono connessi da relazioni logiche e semantiche di carattere generale (sono testi concettuali ad esempio i manuali di algebra e geometria, le parti non storiche dei manuali di filosofia, storia, economia).

Chi produce un testo di tipo **Argomentativo** vuole principalmente portare il/la suo/a destinatario/a a prendere una posizione su un evento, un'idea, un valore nella speranza di fargli magari anche tenere un certo comportamento: questo scopo comunicativo è compatibile con un divario di conoscenze ma richiede l'azzeramento (almeno temporaneo) delle differenze di status, perché non c'è alcuna necessità di argomentare idee o valori che possano portare a certi comportamenti quando si è nella posizione di poterli ordinare; il grado di controllo è scarso, perché non c'è nessuna garanzia che un'argomentazione, per quanto sia ben condotta, riesca realmente a influenzare il comportamento del/la destinatario/a. L'identificazione dei sottotipi dipende dal modo in cui il/la mittente manifesta nel testo il suo atteggiamento argomentativo: in quello Esplicito la posizione del/la mittente rispetto a quanto sostiene è trasparente, segnalata ad esempio dall'uso di un lessico connotato in modo positivo o negativo, mentre nel sottotipo Implicito

resta nascosta, oscurata da un lessico più neutro che lascia al destinatario il compito di ricostruirne le posizioni e le convinzioni.

Infine chi produce un testo di tipo **Prescrittivo** vuole regolare un campo di attività ed ottenere oppure evitare certe azioni o certi comportamenti da parte del/la suo/a destinatario/a: questo tipo di testi presuppone perciò un divario di status o di conoscenze, ed implica un forte controllo del/la mittente sul/la suo/a destinatario/a. In questo caso il criterio che permette di identificare i sottotipi testuali è la natura dei meccanismi di controllo: nel sottotipo Normativo il/la mittente ha effettivamente uno status gerarchico superiore rispetto al/la suo/a destinatario/a, il che gli/le consente appunto di emettere ordini o di imporre divieti, ed ha a disposizione delle sanzioni di carattere testuale, presenti all'interno dello stesso testo oppure recuperabili attraverso rimandi ad un altro testo (si pensi ad esempio al codice penale oppure a quello stradale); nel sottotipo Istruzionale invece il/la mittente possiede una conoscenza operativa superiore rispetto al/la suo/a destinatario/a, e dispone di sanzioni dal carattere fattuale ed immediato – se il/la destinatario/a non ‘ubbidisce’ nel modo opportuno alle indicazioni di una ricetta o di un manuale d’uso di un cellulare, il piatto desiderato potrà risultare non proprio gustoso e per una telefonata urgente si dovrà forse ricorrere ad una cara vecchia cabina, anche se appartiene ad una specie ormai in via di estinzione...

5.3. I generi testuali

Abbiamo visto come la tipologia proposta da Hatim individui prima, attraverso un criterio funzionale esterno, tre principali finalità comunicative corrispondenti a tre tipi di testo, e poi, attraverso un criterio strutturale interno che opera a livello testuale, sette possibili configurazioni testuali corrispondenti a sette sottotipi. Anche se il secondo criterio è di carattere strutturale e quindi teoricamente più vicino alle caratteristiche formali che servono per classificare i testi reali in generi, i sette sottotipi di Hatim non identificano testi reali quanto piuttosto istanze di possibili testi (o, se si preferisce, testi in potenza): il fatto che ad esempio il/la mittente abbia come scopo comunicativo principale quello di informare il/la suo/a destinatario/a riguardo ad un certo argomento (il che permette di assegnare il testo al tipo Espositivo) e decida di farlo raccontando una storia (il che consente la sua attribuzione al sottotipo Narrativo) ci dice ancora molto poco sulla reale forma e struttura che quel testo assumerà, perché tutti/e sappiamo che si può

raccontare in versi o in prosa, in forma di poema epico o di romanzo, di fiaba, di barzelletta e così via.

Il rapporto che esiste tra i tipi (ed i sottotipi) da una parte ed i testi reali (ed i generi cui appartengono) dall'altra non è un rapporto di inclusione ma piuttosto di "dominanza": ogni testo reale, in quanto strumento comunicativo – cioè in quanto prodotto da un/a mittente e indirizzato ad un/a destinatario/a per raggiungere un determinato scopo – ha una sola finalità comunicativa principale (può essere o Espositivo o Argomentativo o Prescrittivo), ma una stessa finalità principale può essere attuata attraverso frammenti di testo che realizzano differenti tipi e sottotipi. I Promessi sposi è un testo che ha come finalità principale informare e la attua prevalentemente attraverso la narrazione (è cioè un testo a dominanza Espositivo-Narrativa), ma ciò non impedisce che siano presenti frammenti testuali identificabili come caratteristici del sottotipo Descrittivo – come la famosissima descrizione iniziale "Quel ramo del lago di Como che volge a mezzogiorno..."; all'interno di testi prevalentemente Argomentativi si possono poi trovare frammenti Narrativi o Concettuali, ed in un testo a dominanza Prescrittivo-Istruzionale come un manuale di istruzioni ci possono essere frammenti Descrittivi verbali o iconici come ad esempio fotografie o disegni dell'apparecchio, e così via. In un certo senso, si potrebbe dire che tipi e sottotipi identificano il nucleo portante di un possibile testo reale.

Per passare dai tipi e sottotipi testuali ai singoli testi reali ed ai loro generi è necessario considerare ulteriori caratteristiche legate al contesto comunicativo specifico in cui il testo viene prodotto ed a variabili di tipo sociolinguistico che influiscono direttamente sulle scelte testuali. Al livello del contesto comunicativo riveste ad esempio una notevole importanza l'individuazione delle conoscenze presumibilmente in possesso del destinatario: le caratteristiche formali di un testo – la sua organizzazione, il tipo e quantità di informazioni selezionate e la loro distribuzione, la varietà di lingua selezionata – dipendono dalle conoscenze del pubblico a cui è indirizzato. Un testo a dominanza Espositivo-Concettuale può essere ad esempio di carattere Specialistico se è indirizzato a destinatari/e esperti/e dell'argomento trattato, oppure Divulgativo se indirizzato a destinatari/e non esperti/e che desiderano semplicemente essere informati/e, o ancora Didattico se indirizzato a destinatari/e non esperti/e ma che devono imparare – per poter poi diventare esperti/e a loro volta: un testo Specialistico può permettersi di lasciare implicite delle informazioni o semplicemente alludervi, avrà una maggiore densità di termini specialistici, di rimandi bibliografici e di note ecc.; al contrario

un testo Divulgativo userà meno lessico specialistico, tenderà a selezionare solo le informazioni fondamentali, ad usare un maggior numero di esempi, e magari ad utilizzare forme più vicine alla narrazione, mentre un testo Didattico presenterà infine una quantità di informazioni qualitativamente simili a quelle del testo Specialistico ma con una maggiore esplicitazione (e di conseguenza una minore quantità di presupposti), la spiegazione del lessico specialistico utilizzato, e così via.

A livello sociolinguistico il parametro che permette di operare una prima e facile distinzione in due ampi gruppi di testi è quello relativo al mezzo tramite il quale viene veicolato il messaggio: possiamo così distinguere ad esempio i testi scritti dai discorsi orali in quella che si chiama la variazione “diamesica”, correlabile al livello di formalità previsto nelle diverse situazioni comunicative nella cosiddetta variazione “diafasica”; di solito il livello di formalità è più alto per i testi scritti, che dovranno perciò essere progettati e realizzati più accuratamente, e più basso per i discorsi orali, che potranno di conseguenza essere anche improvvisati e condotti in modo più rilassato – anche se poi ci sono contesti nei quali possiamo trovare da una parte discorsi orali con un alto livello di formalità e quindi molto curati, e dall’altra testi scritti di carattere familiare o amichevole con un livello di formalità piuttosto basso, caratterizzati da una più scarsa cura a livello sia progettuale che formale.

Se poi teniamo anche conto delle diverse possibili aree tematiche che possono essere affrontate e dell’ambito disciplinare cui un testo può essere conseguentemente assegnato (ad esempio la matematica, il diritto, la medicina ecc.), ci troviamo di fronte ad un ventaglio di possibili combinazioni molto articolato e ad un panorama assai complesso: tenendo fisso un ambito disciplinare di tipo accademico, ed incrociando l’opposizione tra scritto vs. orale con la differenza sopra ricordata tra Specialistico, Didattico e Divulgativo, si possono ottenere ad esempio i generi testuali e discorsivi esemplificati nello schema seguente:

	<i>Scritto</i>	<i>Orale</i>
<i>Specialistico</i>	Saggio/Volume	Relazione a Convegno di esperti
<i>Didattico</i>	Manuale	Lezione/Seminario per studenti
<i>Divulgativo</i>	Articolo	Conferenza pubblica/Intervento in tv

Dal momento che riguardano il contesto comunicativo specifico e le caratteristiche formali dei testi, i criteri ed i parametri che definiscono i generi testuali sono molto numerosi e possono essere selezionati in maniera differente a seconda dello scopo per cui si intendono “costruire” le classificazioni dei testi in generi: per

questo motivo non si presenterà un elenco di generi testuali ma ci si soffermerà su alcuni criteri e parametri che possono aiutare il/la mittente a produrre un testo corretto, adeguato e comunicativamente efficace.

5.4. Ulteriore criterio: il vincolo interpretativo

Prima di proseguire va introdotto un ulteriore criterio, teorizzato da Francesco Sabatini (1999) nella sua proposta di classificazione dei testi: si tratta del concetto di “vincolo”, connesso all’esigenza del/la mittente di limitare in modo più o meno ampio la libertà e la conseguente responsabilità interpretativa del/la destinatario/a.

Alla base di ogni scambio comunicativo esiste un patto – sia pur tacito ed implicito – tra mittente e destinatario/a basato sulla volontà di capirsi: il/la mittente si assume la responsabilità di produrre un testo o un discorso che sia in grado di trasmettere la sua intenzione comunicativa (ciò che vuole dire), mentre il/la destinatario/a si assume la responsabilità di interpretare il testo secondo le intenzioni del/la mittente; le possibilità interpretative del/la destinatario/a sono però strettamente legate al modo in cui il/la mittente realizza il suo testo: è il/la mittente che deve scegliere quanto spazio lasciare alla libertà interpretativa del/la suo/a destinatario/a, decidendo cosa va detto in modo esplicito e cosa si può invece lasciare al non-detto (ad esempio allusioni, presupposti, omissioni volute). Il concetto di vincolo dipende strettamente dai criteri e dai parametri tipologici (lo scopo comunicativo, il rapporto tra mittente e destinatario/a, il grado di controllo del/la mittente sul comportamento del/la destinatario/a), e può funzionare come *trait d’union* tra (sotto)tipi e generi testuali perché ha forti ricadute sulle scelte linguistiche compiute dal/la mittente in vista delle sue intenzioni comunicative.

Sulla base del vincolo interpretativo, si possono distinguere tre categorie: i testi poco vincolanti, realizzati in modo da lasciare ampio spazio all’interpretazione del/la destinatario/a; i testi mediamente vincolanti, con i quali il/la mittente cerca di limitare ed indirizzare almeno in qualche modo la libertà di interpretazione; ed infine i testi fortemente vincolanti, la cui struttura riduce al minimo la libertà interpretativa del/la destinatario/a.

Molti esempi che abbiamo discusso possono essere letti alla luce di questa proposta di classificazione dei testi basata sul vincolo interpretativo. Prendete le diverse formulazioni della richiesta di non lasciare pubblicità nelle cassette delle lettere:

In questo condominio non è gradita la pubblicità > Si prega di non lasciare materiale pubblicitario > Vietato lasciare pubblicità > no pubblicità

Come avevamo sottolineato, la differenza di queste formulazioni risiede nel grado di esplicitazione diverso: più il testo è esplicito (cioè coincide con l'intenzione comunicativa) meno il / la destinatario/a è chiamato ad interpretare il testo. Le ultime due formulazioni non lasciano margini di interpretazione.

Lo stesso per quanto riguarda l'articolo di Michele Serra: il genere è l'articolo brillante, spesso di taglio ironico, di commento; il tipo è argomentativo (ovvero il giornalista prende una posizione), ma di tipo implicito (l'opinione non è esplicitata, ma è stata ricavata da voi in base ad una serie di indizi disseminati nel testo, cioè è l'opinione è il frutto dell'interpretazione del/la lettore/trice).

L'autore/trice ha la possibilità di decidere e condizionare l'attività del/la lettore/trice in base a precise scelte linguistiche. Se non voglio incertezze sul fatto che venga lasciata pubblicità, allora è necessario scegliere una formulazione linguistica che espliciti il più possibile l'intento comunicativo. Le scelte linguistiche, è importante sottolinearlo, non sono un problema solo di ordine estetico (cioè è più bello, meno bello), ma devono essere adeguate allo scopo comunicativo del testo.

Confrontate attentamente l'art. 5 della Costituzione italiana e l'incipit di un articolo dell'antropologo Marino Niola (*COVID-19. Il vero baco del millennio*, in «La Repubblica», 17 marzo 2020):

La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento.

Il baco del millennio è arrivato. Ma vent'anni dopo. Il suo nome è COVID-19 e non ha niente a che fare con l'apocalisse digitale. Lo aspettavamo tra l'ultima notte del Novecento e il primo giorno del Duemila. E invece si è presentato adesso, profondamente mutato e mutante come ogni virus che si rispetti. Allora avevamo un timore quasi superstizioso della tecnologia e invece la bordata è arrivata dalla biologia. Credevamo che il *vulnus* del sistema fosse nell'immateriale e invece era nella materia vivente. Eravamo certi che la fine del mondo incubasse nei circuiti dell'intelligenza artificiale, nel moderno logos. Invece era nell'antico *bios*, nella forma di vita più arcaica e primordiale che ci sia. Temevamo il default dei sistemi complessi ed evoluti e invece il colpo da "ko" è arrivato da un organismo semplice e involuto.

Le diverse scelte linguistiche dei due testi sono evidenti anche ad una lettura superficiale. L'articolo della *Costituzione* ha uno sviluppo lineare, la sintassi ha legami limpidi e la punteggiatura accompagna lo sviluppo logico-sintattico del periodo: il soggetto, *La Repubblica*, non cambia nelle tre righe e ad esso si riferiscono i predicati (*riconosce e promuove, attua, adegua*) e i loro complementi, secondo uno schema che si ripete. La punteggiatura asseconda la regolarità della sintassi e la struttura dell'elenco. Il/la lettore/trice non deve sforzarsi di colmare vuoti, recuperare rinvii anaforici, di stabilire legami fra le parti del testo. Sono scelte coerenti con il tipo testuale, prescrittivo, che limitano il più possibile l'attività del lettore.

L'incipit dell'articolo di Marino Niola, invece, chiede subito al lettore una complessa attività interpretativa perché, fra le altre cose, la punteggiatura spezza le dipendenze sintattiche e tocca al/la lettore/trice ricostruirle.

Provate, per esempio, a ricomporre le prime due righe inserendo una punteggiatura diversa. Ecco una possibile proposta:

Il baco del millennio è arrivato, il suo nome è COVID-19 e non ha niente a che fare con l'apocalisse digitale: lo aspettavamo tra l'ultima notte del Novecento e il primo giorno del Duemila e invece è arrivato vent'anni dopo, profondamente mutato e mutante, come ogni virus che si rispetti.

Solo inserire la punteggiatura in funzione logico sintattico esplicita maggiormente il testo (i legami sono più chiari) e dunque il lettore è meno impegnato nell'interpretazione del testo.

Occorre precisare che l'articolo di Miola non è scritto "male"! L'autore ha fatto coerentemente alcune scelte mirate a sfruttare diversamente le risorse della lingua per ottenere un preciso scopo: la scrittura è molto più avvincente (il tema di cui si parla, il confronto fra il virus informatico e il coronavirus, emerge solo alla fine del paragrafo) e mette in risalto i suoi singoli elementi staccandoli l'uno dall'altro attraverso il punto fermo.

Il principio di fondo rimane quello che abbiamo più volte sottolineato, ovvero è importante che le scelte sia adeguate allo scopo del testo, al genere e alla funzione del testo. Scelte come quelle dell'articolo di Niola sarebbero improponibili (perché inadeguate!) in un testo come la Costituzione italiana o in un qualsiasi tipo di testo prescrittivo!

5.5. Tipologia testuale e scrittura

In termini intuitivi, in linea con quanto imparato nel vostro percorso scolastico, la procedura da seguire per realizzare un testo può essere scandita in quattro fasi: bisogna decidere ciò che si vuole scrivere, bisogna progettare ed organizzare il proprio testo, bisogna scriverlo materialmente, ed infine – last but not least! – bisogna rileggerlo per ricontrollarlo; questa descrizione alquanto schematica può essere approfondita applicando i concetti di correttezza, adeguatezza ed efficacia che sono emersi e ci hanno accompagnato nelle lezioni precedenti (vedi anche *Appendice 3*).

Affinché un testo possa risultare efficace, perché sia cioè ad esempio in grado di comunicare ciò che il/la mittente intende realmente dire, è necessario che in tutto il processo di scrittura il/la mittente tenga sempre ben presente per chi e per quale scopo sta scrivendo, si ricordi cioè la finalità comunicativa principale del suo testo e le caratteristiche del/la destinatario/a al/la quale è destinato: in altre parole, il/la mittente deve pianificare il suo testo e selezionarne i contenuti in modo adeguato al suo scopo comunicativo ed al/la suo/a destinatario/a; una volta selezionati, i contenuti vanno organizzati in modo che lo sforzo e le modalità di interpretazione richiesti al/la destinatario/a siano adeguati allo scopo comunicativo; nel momento di scrittura vero e proprio chi scrive deve poi cercare non solo le forme espressive corrette, ma anche la varietà di lingua più adeguata, interrogandosi in particolare sul tipo di conoscenze che il/la proprio/a lettore/trice può possedere rispetto all'argomento trattato.

Se ricordate, queste riflessioni sono quelle che hanno guidato la revisione dell'avviso sul distanziamento da tenere nelle sale studio e la revisione del tweet del Governatore, testi che presentavano problemi perché in un caso le informazioni erano selezionate senza tenere conto del destinatario, nel secondo caso la formulazione linguistica tradiva l'intenzione comunicativa (diceva "altro").

Di seguito, proviamo ad esemplificare quanto detto mettendo a confronto due testi che almeno in linea di principio sembrano condividere una medesima finalità comunicativa: permettere al/la destinatario/a di fare una torta al cioccolato; il primo è stato scritto da una lettrice della rivista «Sale e Pepe», mentre il secondo proviene – con alcune lievi modifiche – dal sito GialloZafferano [www.giallozafferano.it].

Testo A

Per 6 persone occorrono: 200g di cioccolato fondente, burro, 100 g di zucchero, farina, tre uova.

Faccio fondere a bagnomaria il cioccolato con 100 g di burro.

Nella crema ottenuta incorporo due cucchiai colmi di farina, lo zucchero, i tuorli, e infine gli albumi montati a neve. Trasferisco il composto in una teglia imburrata e infarinata e faccio cuocere in forno a 180° per 20 minuti.

Testo B

Per la torta

Burro 100 g

Cioccolato fondente di ottima qualità 200g

Farina 60 g

Sale 1 pizzico

Uova medie 4

Zucchero 150 g

Preparazione:

Per preparare la torta tenerina, spezzettate il cioccolato fondente e mettetelo a sciogliere a bagnomaria fino a che divenga cremoso e liscio. Tagliate il burro freddo a cubetti e aggiungetelo lentamente (2-3 cubetti alla volta) al cioccolato fuso ancora sul fuoco, avendo cura di farlo assorbire bene prima di aggiungerne altro. Quando avrete disciolto tutto il burro, togliete il pentolino dal fuoco e lasciate intiepidire il composto.

Nel frattempo sgusciate le uova e ponete i tuorli a montare con metà dello zucchero: sbattete per bene con le fruste di uno sbattitore o con un robot da cucina fino ad ottenere un composto chiaro e spumoso.

Sempre sbattendo, unite il composto di cioccolato e burro a quello di tuorli e zucchero, [...] unitamente alla farina: versate la crema ottenuta in una ciotola capiente.

A parte, montate gli albumi con il pizzico di sale, aggiungete il restante zucchero e sbattete fino a che non si formi una crema bianca compatta; poi, con un mestolo di legno o una spatola, incorporate delicatamente gli albumi montati a neve con lo zucchero al composto di cioccolato, mescolando dal basso verso l'alto.

Imburrate e infarinate una tortiera del diametro di 24 cm e versateci dentro l'impasto della torta: infornate in forno già caldo a 180° per 25-30 minuti, quindi spegnete il

forno, e lasciate raffreddare la torta tenendo lo sportello del forno socchiuso. Una volta fredda, estraete la torta dallo stampo (con molta delicatezza e stando attenti a non romperla) ponetela su di un piatto da portata e cospargetela di zucchero a velo vanigliato.

Anche ad un occhio ‘ingenuo’ la differenza tra i due testi risulta immediatamente visibile: innanzitutto B risulta più lungo di A, presenta cioè una maggiore quantità di informazioni; in secondo luogo B presenta una organizzazione più esplicita dei contenuti selezionati, grazie ad una disposizione ad elenco degli ingredienti ed alla divisione tra ingredienti ed istruzioni operata tramite la presenza di due tioletti “Per la torta” e “Preparazione”, mentre A si affida semplicemente all’a-capo e ad uno spazio bianco. Un occhio più attento può poi anche accorgersi che il testo A utilizza i verbi alla prima persona singolare dell’indicativo presente (“faccio”, “amalgamo”, “trasferisco” ecc.), mentre in B si trova la seconda persona plurale dell’imperativo: “spezzettate”, “mettete(lo)”, “tagliate” ecc. Queste differenze sono il risultato del modo in cui i/le due mittenti hanno pensato al loro testo ed al/la loro destinatario/a durante il processo di scrittura.

Proviamo ora ad ampliare le considerazioni fatte, utilizzando i criteri ed i parametri tipologici e “generici” che abbiamo man mano presentato nei paragrafi precedenti per vedere come dovrebbe essere realizzata una ricetta di cucina – ossia un testo a dominanza Prescrittivo-Istruzionale – che possa risultare non solo corretta ma anche adeguata e quindi efficace dal punto di vista comunicativo. Abbiamo precedentemente ricordato che i testi a dominanza Prescrittivo-Istruzionale hanno come finalità principale quella di far tenere al/la proprio/a destinatario/a un determinato comportamento, più precisamente di fargli/le eseguire una serie di azioni che portino ad un determinato risultato; il/la mittente di questo sottotipo testuale possiede un bagaglio di conoscenze superiore a quello del/la proprio/a destinatario/a, ed esercita un forte controllo fattuale sul suo comportamento: se il/la destinatario/a non esegue le istruzioni così come sono state scritte non riuscirà ad ottenere il risultato previsto; d’altra parte anche il/la mittente è caricato di una forte responsabilità, perché deve fornire le istruzioni in modo che siano facilmente eseguibili, costruendo un testo che sia in grado di guidare passo passo il/la proprio/a destinatario/a verso il risultato desiderato. In questo senso una ricetta di cucina è un testo fortemente vincolante, non solo perché “richiede” che la libertà interpretativa del/la destinatario/a sia ridotta al minimo, ma perché sono decisamente ridotte anche le opzioni a disposizione del/la mittente: chi scrive una ricetta è sottoposto a vincoli

già nella scelta dei contenuti del suo testo, che devono essere ovviamente coerenti con il piatto cui la ricetta si riferisce; la sua libertà è poi limitata dalle considerazioni relative alle conoscenze specifiche del/la suo/a destinatario/a, che devono guidarlo nella scelta di quante e quali informazioni fornirgli/le; ed una volta individuati i contenuti da inserire nel suo testo, il/la mittente è pressoché obbligato a distribuirli in modo “iconico”, in una sequenza che rispecchi la successione temporale delle azioni che devono essere eseguite dal/la destinatario/a.

Ritornando ora ai nostri testi, possiamo notare che A è stato evidentemente pensato e scritto per un/a destinatario/a che il/la mittente considera un/a esperto/a, visto che seleziona una quantità minima di informazioni lasciando in oltre un ampio spazio di libertà interpretativa; invece B è stato pensato e scritto per un/a destinatario/a poco esperto, visto che il/la mittente non solo presenta una maggiore quantità di informazioni ma si preoccupa anche di renderle il più dettagliate possibile accompagnando passo passo il/la suo/a lettore/trice (anche con l'aiuto di fotografie, qui non riprodotte per comodità ma facilmente rintracciabili nel sito indicato). Alcune considerazioni più specifiche possono bastare per esemplificare quanto detto: alle informazioni presentate in A con la frase riportata di seguito

Nella crema ottenuta incorporo due cucchiaini colmi di farina, lo zucchero, i tuorli, e infine gli albumi montati a neve

nel testo B corrispondono ben quattro istruzioni diverse:

1. montare i tuorli con metà dello zucchero;
2. unire i tuorli montati al composto di cioccolato e unire la farina;
3. montare gli albumi con un pizzico di sale e aggiungere il restante zucchero;
4. incorporare gli albumi al composto.

La successione delle azioni che in A è affidata prevalentemente – con l'unica eccezione dell'avverbio *infine* – alla sequenza in cui vengono scritti gli ingredienti, mentre in B viene esplicitata da espressioni come “nel frattempo”, “sempre sbattendo”, “a parte”, “poi”; ed infine, nel testo B ogni singola azione è accompagnata da ulteriori istruzioni e/o consigli aggiuntivi (ad esempio “sbattete per bene con le fruste di uno sbattitore o con un robot da cucina”), che hanno come abbiamo già detto lo scopo di guidare il/la lettore/trice passo passo. Sintetizzando le osservazioni fatte finora, possiamo dire che mentre B fornisce effettivamente una

serie di istruzioni per fare una torta al cioccolato, A non può essere definito una ricetta in senso proprio, perché il/la suo/a mittente produce non tanto un testo che permetta al/la destinatario/a di fare una torta al cioccolato quanto piuttosto un testo che racconta come l'ha fatta. Ciò non significa però che non sia possibile utilizzare un'organizzazione dei contenuti caratteristica del sottotipo Espositivo-Narrativo per una finalità comunicativa che è invece specifica del sottotipo Prescrittivo-Istruzionale: lo vedremo con il prossimo testo, una ricetta del celebre Pellegrino Artusi raccolta nella *Scienza in cucina e l'Arte di mangiar bene*, il testo per eccellenza della cucina italiana, edito nel 1891 e tradotto in moltissime lingue.

Riso alla cacciatora

Un negoziante di cavalli ed io, giovanotto allora, ci avviammo al lungo viaggio, per que' tempi, di una fiera a Rovigo. Alla sera del secondo giorno, un sabato, dopo molte ore di una lunga corsa con un cavallo, il quale sotto le abilissime mani del mio compagno, divorava la via, giungemmo stanchi ed affamati alla Polesella. Com'è naturale, le prime cure furono rivolte al valoroso nostro animale; poi entrati nello stanzone terreno che in molte di simili locande serve da cucina e da sala da pranzo: Che c'è da mangiare? – domandò il mio amico all'ostessa. – Non ci ho nulla, rispose; poi pensandoci un poco soggiunse: – Ho tirato il collo a diversi polli per domani e potrai fare i risi. – Fate i risi e fateli subito – si rispose – che l'appetito non manca. – L'ostessa si mise all'opera ed io li fermo ed attento a vedere come faceva a improvvisar questi risi.

Spezzettò un pollo escludendone la testa e le zampe, poi lo mise in padella quando un soffritto di lardone, aglio e prezzemolo aveva preso colore. Vi aggiunse di poi un pezzo di burro, lo condì con sale e pepe, e allorché il pollo fu rosolato, lo versò in una pentola d'acqua a bollore, poi vi gettò il riso, e prima di levarlo dal fuoco gli diede sapore con un buon pugno di parmigiano. Bisognava vedere che immenso piatto di riso c'imbandi dinanzi; ma ne trovammo il fondo, poiché esso doveva servire da minestra, da principii e da companatico. Ora, per ricamo ai risi dell'ostessa di Polesella, è bene il dire che invece del lardone, se non è squisito e di quello roseo, può servire la carnesecca tritata fine, che il sugo di pomodoro, o la conserva, non ci sta male e perché il riso legghi bene col pollo, non deve essere troppo cotto, né brodoso.

Questo breve brano di Pellegrino Artusi è diviso in tre capoversi: il grande forlimpopolese esordisce con uno spunto autobiografico, raccontando un episodio di un viaggio compiuto in compagnia di un amico, per narrare poi il modo in cui l'ostessa prepara

la cena improvvisata per i viaggiatori affamati, nonché quello in cui i due hanno reso il dovuto onore al suo lavoro, ed infine concludere fornendo alcune possibili varianti alla ricetta ed un suo consiglio personale. Il testo (dall'italiano toscaneggiante ed un po' 'letterario' tipico del periodo in cui è stato scritto, e con una terminologia gastro-nomico-alimentare forse non più attuale in questo scorcio del terzo millennio...) ha chiaramente un carattere narrativo, con alcuni frammenti descrittivi e la riproduzione 'mimetica' degli scambi dialogici avvenuti tra i protagonisti, ma l'attenzione posta dall'autore alla scelta delle informazioni ed alla loro distribuzione sequenziale permette senz'altro di ottenere un ottimo piatto anche ad un/a destinatario/a odierno/a, che deve solo avere la pazienza e l'accortezza di individuare gli ingredienti necessari 'dispersi' lungo la procedura seguita dall'ostessa nella preparazione!

La ricetta di Artusi mostra che anche se non c'è sempre corrispondenza piena tra le caratteristiche formali di un testo e la funzione comunicativa che è chiamato a svolgere, l'interdipendenza di questi due ordini di fattori (caratteristiche formali e funzione comunicativa) va sempre tenuta presente in ogni processo di scrittura per poter progettare e poi realizzare un testo corretto, adeguato ed efficace.

5.6. Una esemplificazione di classificazione

Chiudiamo questa lezione con una rapida esemplificazione di classificazione di testi utilizzando i criteri e i parametri di Hatim. Di seguito tre brevi frammenti testuali:

Testo 1

Gli portò anche da mangiare e da bere: il ragazzo respinse con repugnanza birra e carne, avidamente si tenne il pane e l'acqua. Mostrò di essere felice alla vista dei cavalli. Quando il comandante arrivò il ragazzo dormiva profondamente. Lo svegliarono. Si alzò a fatica e barcollando: ma la divisa dell'ufficiale, la sciabola, lo illuminarono di felicità (L. Sciascia, *Kaspar Hauser*, in *Cruciverba*, Einaudi, Torino, 1983, pp. 116-117).

Questo primo brano di Leonardo Sciascia appartiene al tipo ESPOSITIVO ed al sottotipo NARRATIVO: c'è un personaggio principale, il ragazzo, del quale si raccontano alcune azioni ("...respinse...", "...si tenne...", "Si alzò a fatica...") e reazioni ("Mostrò di essere felice..."), anche nei confronti di un secondo personaggio, il comandante, e più in particolare del suo abbigliamento ("...la divisa dell'ufficiale, la sciabola, lo illuminarono di felicità").

Testo 2

La maggior tentazione contro cui devono lottare le comunità [...] sviluppate è quella di approfittare della loro collaborazione [...] allo scopo di influire sulla situazione politica dei paesi meno sviluppati avendo per obiettivo piani di dominio mondiale. [...] sarebbe una nuova forma di colonialismo [...] non [...] meno degno di biasimo di quello cui parecchi popoli si sono recentemente sottratti.

Questo secondo brano, tratto dall'Enciclica *Mater et Magistra* di Papa Giovanni XXIII, appartiene al tipo ARGOMENTATIVO ed al sottotipo ESPLICITO: la posizione del/la mittente è chiara ed evidente: il Pontefice avverte che l'offerta di collaborazione dei paesi ricchi a quelli poveri può rischiare ("La maggior tentazione contro cui devono lottare...") di trasformarsi in un tentativo di condizionamento politico, e quindi in una nuova forma di colonialismo, che come tale sarebbe indubbiamente da condannare ("...non [...] meno degno di biasimo di quello...").

Testo 3

Attenzione, non superare le dosi indicate senza il consiglio del medico. In particolare, i pazienti anziani dovrebbero attenersi ai dosaggi minimi sopra indicati.

[...]

Attenzione: usare solo per brevi periodi di trattamento. Consultate il medico se il disturbo si presenta ripetutamente o se avete notato un qualsiasi cambiamento recente delle sue caratteristiche.

Questi ultimi due frammenti testuali provengono dal foglietto illustrativo (popolarmente chiamato "bugiardino") contenuto nella confezione di un medicinale, ed appartengono al tipo PRESCRITTIVO ed al sottotipo ISTRUZIONALE: le azioni da compiere sono presentate con il verbo dovere ("...i pazienti anziani dovrebbero attenersi...") e con l'infinito semplice o con l'imperativo plurale ("... usare solo per brevi periodi...", "Consultate il medico se il disturbo..."), mentre quelle da evitare sono presentate con l'imperativo negativo ("...non superare le dosi indicate..."), che nel caso specifico potrebbe anche essere rimpiazzato dall'uso dell'imperativo plurale negato come in "Non superate le dosi indicate".

LEZIONE 6

IL TESTO ARGOMENTATIVO

6.1. Argomentare

Nella classificazione dei testi illustrata nella lezione precedente, il tipo argomentativo è caratterizzato dallo scopo comunicativo di convincere chi legge o chi ascolta. Il tipo di testo argomentativo può realizzarsi in molti generi diversi: dal complesso (perché usa anche immagini) testo pubblicitario (dovrebbe infatti spingere ad acquistare i prodotti pubblicitari) ai tweet di un/a candidato/a alle elezioni, la gamma dei generi argomentativi può essere molto ampia.

Ma che cosa significa argomentare? Significa sostenere le proprie opinioni tramite ragionamenti che siano convincenti (persuasivi, avrebbe detto la retorica antica) per chi legge o chi ascolta; in altre parole, significa portare qualcuno/a a condividere la nostra opinione su di un determinato tema.

“Danny Boodmann T.D. Lemon Novecento è il più grande pianista di tutti i tempi” è un’affermazione che può essere condivisibile, ma così espressa, mira unicamente ad avere l’adesione di chi ascolta, senza convincerlo con “prove” o argomenti che sostengano la validità dell’affermazione. Nel momento in cui agguingo delle motivazioni, dei “perché” (per esempio, per la sua straordinaria tecnica pianistica, per le sue interpretazioni illuminanti, per le sue doti naturali, e così via) allora non chiedo solo di aderire fideisticamente alla mia affermazione, ma offro elementi perché la mia opinione sia condivisa, per fare sì che chi ascolta sia persuaso di questa opinione. L’argomentazione è una pratica quotidiana che si esercita nelle discussioni più comuni, per esempio, quando si discute se è meglio

prendere un taxi o andare in autobus, oppure se una serie tv è meglio di un'altra, oppure se sono efficaci i provvedimenti delle autorità per contenere l'epidemia dovuta al Coronavirus: di fatto, quando offro "delle ragioni" ad una opinione, costruisco un'argomentazione.

Sostenere la propria opinione implica anche confrontarsi con le opinioni degli altri; analogamente, in un progetto di ricerca (in una tesina, in un *paper*) è indispensabile confrontarsi con quanti hanno già scritto su quel determinato argomento.

Confrontarsi con altre opinioni significa per prima cosa capire e riconoscere la posizione altrui (che cosa pensa chi sta parlando o scrivendo? Sono d'accordo? È convincente?) e in un secondo momento saperla valutare, per poi confrontare la mia opinione correttamente con quella altrui.

Gli elementi che costituiscono un'argomentazione, e che devono essere tenuti presenti quando affronto un testo di tipo argomentativo, sono (vedi anche 1.2):

- un *tema* di cui si discute;
- l'*opinione* (la tesi) sostenuta;
- gli *argomenti* a sostegno della tesi;
- (alle volte una *controtesi* che viene discussa).

È fondamentale inoltre capire chi sta parlando o meglio la posizione dell'autore/trice rispetto alla materia trattata: se un/a virologo/a spiega come si diffonde il coronavirus è evidente che la sua spiegazione avrà un'autorevolezza maggiore rispetto a quella di un non esperto della materia. È altrettanto evidente poi che se il/la virologo/a parla di temi che non appartengono al suo ambito specialistico, la sua opinione è identica a quella di chiunque. Può succedere comunque che la sua posizione mantenga una maggiore autorevolezza per la stima e la considerazione che l'opinione pubblica gli/le conferisce in quanto scienziati/e.

Rileggete ora l'articolo Il futuro va riparato, è un nostro diritto (4.1). L'articolo è scritto da un giornalista Riccardo Luna, esperto di nuove tecnologie. In modo analogo a quanto fatto per l'articolo di Michele Serra (vedi 1.2), individuate il tema di cui si discute e l'opinione dell'autore. Aiuta a distinguere tema e opinione la differenza che esiste nell'uso di parlare e dire (vedi sempre 1.2).

Confrontate l'articolo di Serra e quello di Luna: sono entrambi due testi argomentativi, tuttavia i due giornalisti hanno compiuto scelte molto diverse. Avete già notato come l'argomentazione di Serra sia indiretta, la tesi l'avete dovuta rica-

vare dopo avere decodificato le scelte linguistiche che veicolavano indirettamente l'opinione dell'autore; la tesi non è esplicitata in nessuna parte del testo, l'avete ricavata inferenzialmente dall'ultima frase ("se Netflix piega il capo alla censura social, sono io a disdire l'abbonamento").

L'argomentazione di Luna è meno impegnativa perché parte da esempi concreti che gli sono accaduti (l'Applewatch, la lavatrice Ikea) per introdurre il tema di cui si parla (l'obsolescenza programmata degli oggetti e il diritto a riparare); la tesi inoltre è espressa nel testo, alla fine ("in attesa che il diritto a riparare sia sancito per legge [...] siamo noi consumatori che dobbiamo fare la differenza. Comprando [...] rinunciando ad uno smartswatch molto figo"). Da notare che l'esplicitazione finale della tesi è anch'essa introdotta dall'esempio degli agricoltori del Minnesota che hanno preferito vecchi trattori, ma riparabili. Proprio questi esempi concreti (che introducono prima il tema e successivamente l'opinione) e l'esplicitazione della tesi rendono l'articolo più trasparente e di lettura più agevole.

L'articolo di Michele Serra ha anch'esso una premessa che introduce però un concetto generale, ovvero l'importanza dell'opinione pubblica a condizione che ci sia la possibilità di replica, quando le ragioni ci sono, e che non diventi una forma di censura. È la premessa concettuale del ragionamento (che lo sostiene) e non va confusa né con l'opinione né con il tema trattato (l'articolo non è certo un trattato sull'opinione pubblica!). Una volta chiarita la funzione positiva dell'opinione pubblica a patto che non diventi censura, l'opinione (non espressa direttamente nel testo!) su quanto accaduto (visto da giornalista come una forma di censura) non può che essere una conseguenza logica della premessa.

Provate ad eliminare la prima parte dell'articolo facendo cominciare il testo da "Quando ho letto che Netflix...": senza questa prima parte, il testo si capisce lo stesso, argomenti e opinione affiorano comunque, ma è come se mancasse il collante fra l'opinione e gli argomenti a sostegno dell'opinione. La prima parte del testo ha proprio la funzione di esprimere il principio generale che guida e sorregge la presa di posizione dell'autore; in altre parole, che rende la presa di posizione dell'autore una conseguenza ovvia della premessa. Alle volte questa premessa generale viene data per scontata; quando viene espressa e ribadita è proprio per condurre il/la lettore/trice lungo i passaggi dell'argomentazione, dal principio generale all'opinione su un tema preciso: è un percorso in cui l'opinione è lo sviluppo coerente del principio generale. È come se, essendo d'accordo sulla premessa, fosse una conseguenza inevitabile condividere l'opinione.

La differenza fra i due articoli si manifesta anche nel fatto che in quello di

Serra non ci sono connettivi che accompagnano lo sviluppo argomentativo del testo; il testo di Luna, invece, presenta connettivi (vedi 4.1) (non solo con valore argomentativo) e anche per questo è maggiormente esplicito.

Le parti di cui è composta un'argomentazione possono essere infatti introdotte da connettivi che servono a esplicitare la funzione argomentativa di una determinata parte del testo. Di seguito, alcuni connettivi e la loro funzione:

- connettivi che introducono un argomento o un dato: *perché, poiché, infatti, dato che, siccome, uso del gerundio* (“Netflix non deve ritirare il film *perché* non è osceno”);
- connettivi che introducono premesse generali: *in base a..., dato che..., secondo la regola che...* (“*Dato che* l’opinione pubblica è positiva nella vita pubblica purché chi è oggetto delle critiche non si pieghi ad esse perché se no diventa una forma di censura, Netflix non deve cedere alle richieste di rimozione del film ecc.);
- connettivi che introducono la modalità: *forse, probabilmente, è probabile che...*;
- connettivi che introducono una riserva: *a meno che, tranne che..., se, se non...*;
- connettivi che rafforzano l’argomentazione: *benché, nonostante, sebbene*;
- connettivi che introducono una contro-opinione: *tuttavia, ciò nonostante*.

6.2. Riassumere un testo argomentativo

Nella Lezione 1 avete riformulato dei passaggi dell’articolo di Serra, ovvero rielaborato il testo per esplicitare alcuni passaggi particolarmente impegnativi per il lettore. Ora vi si chiede invece di fare una sintesi, un riassunto dell’articolo.

Come nel caso della rielaborazione, la prima fase di un riassunto è la lettura accurata e la comprensione del testo di partenza (in modo analogo a quanto avviene nella traduzione interlinguistica). Rispetto alla rielaborazione, il riassunto condensa i temi principali di un testo mantenendo però il senso globale del testo di partenza: il testo finale è un testo “nuovo”, cioè autonomo rispetto all’originale.

Riassumere è un’attività complessa che chiama in causa sia abilità linguistiche sia capacità logiche di analisi, sintesi, generalizzazione e deduzione.

Sapere riassumere è un’abilità necessaria nello studio perché ci permette di prendere appunti, di individuare e rielaborare l’argomento centrale di un articolo scientifico, di elaborare schede che riassumono fasi di una ricerca e così via. È anche un’abilità che esercitiamo quotidianamente, per esempio, quando raccontiamo ad un/a amico/a la trama di una serie TV, o che cosa abbiamo fatto in vacanza, che cosa è stato fatto a lezione durante la sua assenza.

Si possono riassumere testi orali e testi scritti per scopi diversi e quindi è difficile stabilire regole fisse su come si fa un riassunto. È utile tuttavia tenere presenti alcune indicazioni che possono guidare la fase della lettura-comprensione e la fase della produzione-scrittura. I criteri da considerare sono:

- il *destinatario* (noi stessi, un/a compagno/a di studi; la docente ecc.);
- il *tipo* di testo da riassumere dal quale dipenderà il tipo di sintesi che farete;
- lo *scopo* del riassunto (informare, analizzare dei fatti, esporre una tesi ecc.);
- il *registro linguistico* (neutro, colloquiale, umoristico ecc.);
- il *tempo* e lo *spazio* a disposizione.

Questi criteri aiutano e orientano anche la lettura: tenerli presenti significa già leggere per individuare le informazioni principali del testo che sto leggendo e decidere dunque che devono essere presenti nel riassunto.

Come scegliere le informazioni? Per rispondere a questa domanda, è opportuno tenere presente il tipo di testo: se riassumiamo un romanzo, una serie Tv, o un film, è importante che i personaggi e le loro storie abbiano uno sviluppo chiaro e comprensibile anche per chi non conosce l'originale. Posso anche riassumere un articolo di giornale o un saggio scientifico: in questo caso, non è una storia che deve essere messa a fuoco, ma le informazioni principali contenute nell'originale (senza aggiungere informazioni o commenti personali!) che devono essere sintetizzate in un testo più breve. La selezione delle informazioni dipende anche dallo spazio a disposizione, cioè la lunghezza del riassunto, che può essere un vincolo molto importante. Si veda come esempio questo breve riassunto dell'*Odissea*:

L'Odissea di Omero racconta il travagliato ritorno dell'eroe greco Odisseo al suo regno nell'isola di Itaca dopo la guerra di Troia, un ritorno durato dieci anni per i numerosi ostacoli che l'eroe deve superare.

Qualora lo spazio concesso sia più ampio, la sintesi comprenderà maggiori dettagli sulle peripezie di Ulisse e la presentazione di altri personaggi, ma senza eliminare l'informazione principale, cioè che il poema racconta il difficile ritorno di Odisseo a Itaca dopo la guerra di Troia. Ecco un possibile riassunto più esteso:

Dopo la distruzione di Troia, Odisseo, come gli altri eroi greci, si imbarca per tornare al suo regno nell'isola di Itaca, dove lo attendono la moglie Penelope e il figlio Telemaco. Il rientro in patria è ostacolato dagli dei che puniscono gli eroi greci per le empietà compiute nel saccheggio di Troia: nei dieci anni del viaggio, Odisseo e i suoi compagni vivono numerose peripezie, dall'incontro con i ciclopi e con Polifemo, all'incontro con la maga Circe (che trasforma i suoi compagni in porci), fino all'incontro con la ninfa Calipso, che tiene l'eroe prigioniero nella sua isola per anni. Per volontà di Zeus, Calipso lascia partire Odisseo che, aiutato dal popolo dei Feaci, arriva finalmente a Itaca. Qui viene riconosciuto dal vecchio pastore Eumeo, che gli racconta della fedeltà della moglie Penelope e dell'arroganza dei Proci (i nobili dell'isola che vogliono che Penelope scelga un nuovo sposo e quindi un nuovo re), e si fa riconoscere dal figlio Telemaco, giunto anch'egli a casa di Eumeo, dopo aver cercato notizie del padre a Pilo e a Sparta. Giunto alla reggia travestito da mendicante, Odisseo con l'aiuto di Telemaco fa strage dei pretendenti e si rivela finalmente a Penelope.

Nel caso di un **testo argomentativo** è essenziale che compaiano chiaramente il *tema* di cui si sta parlando, l'*opinione* dell'autore su quel determinato tema; è inoltre importante che vengano riproposti i legami argomentativi dell'originale.

Per scegliere le informazioni, oltre al tipo di testo, è essenziale interrogarsi *sullo scopo* del riassunto. Prendete, per esempio, il testo sullo spreco alimentare (*Appendice 4, A*): l'articolo è ricco di dati. Potrei avere bisogno di riprendere quei dati per inserirli in un mio elaborato sullo spreco alimentare; di conseguenza, visto il mio scopo, di quell'articolo ignorerò l'opinione e gli argomenti e mi concentrerò sui dati. Per esempio, potrei iniziare il mio elaborato con l'esposizione dei dati che confermano il grave problema dello spreco alimentare ("Benché se ne parli molto, lo spreco alimentare è tutt'altro che risolto: i dati della Fao (2018) parlano di 1,3 tonnellate nel mondo ecc."). Se invece lo scopo del mio riassunto è quello di riportare l'opinione della giornalista, ovvero mi interessa l'argomentazione dell'articolo, allora nel mio riassunto (in piena coerenza con lo scopo) non potrà mancare il tema di cui si parla e l'opinione (l'invito a fare ciascuno la propria parte per eliminare lo spreco alimentare partendo dalle abitudini della spesa). I dati esposti nell'articolo in un riassunto di taglio argomentativo passano in secondo piano (possono essere richiamati rapidamente fra parentesi).

Prendete ora l'articolo di Serra: il tema e l'opinione sono già stati individuati e, proprio perché il testo è argomentativo, il riassunto deve contenerli.

Prima di cominciare a fare il riassunto bisogna chiarire la *situazione comunicativa*, ovvero chi sta parlando nel testo: è la vostra opinione o state riportando l'opinione altrui? Per non mescolare la vostra opinione con quella del testo originale può essere utile iniziare riportando nome dell'autore e titolo dell'articolo (o del testo) che state riassumendo.

Un'altra considerazione prima di iniziare a scrivere: abbiamo già notato nella Lezione 1 come l'articolo di Serra abbia scelte lessicali funzionali a veicolare indirettamente la sua opinione (pensate alle perifrasi sinonimiche proposte di 'opinione pubblica'). Queste scelte devono essere eliminate nel vostro riassunto che deve avere un registro linguistico neutro.

Per fare il riassunto dell'articolo in un paragrafo devo dunque tenere presente: a) chi è l'autore; 2) di che cosa parla; 3) qual è la sua opinione in merito; 4) gli argomenti a favore dell'opinione.

Di seguito, un possibile esempio di sintesi:

Michele Serra nell'articolo *Puritanesimo di gregge* («La Repubblica», 11 settembre 2020) parla della perdita subita in borsa da Netflix a seguito della richiesta di rimuovere il film *Mignonnes*, considerato osceno a causa della locandina. Secondo il giornalista, Netflix non deve ritirare il film dalla piattaforma perché il film in realtà non è osceno e perché l'opinione pubblica non deve diventare una forma di censura.

La *valutazione di un riassunto*, in questo caso di un testo argomentativo, deve tenere conto 1) se ci sono le informazioni essenziali (tema e opinione); 2) se non ci sono aggiunte arbitrarie (cioè parti che non compaiono nel testo originale); 3) se i legami argomentativi dell'originale sono rispettati nel nuovo testo; 4) se è chiara la situazione comunicativa.

Verificati i contenuti, una seconda lettura si preoccuperà di controllare se le informazioni riproposte nel riassunto sono ben legate (coese), se ci sono parti del testo riprese letteralmente e non segnalate come citazioni (sulla valutazione, vedi anche *Appendice 3*).

Va inoltre sempre tenuto presente che il vostro riassunto è un testo pienamente autonomo: il/la lettore/trice non ha letto l'originale e non deve avere bisogno di leggerlo per capire il vostro riassunto!

Come nel caso dell'*Odissea*, il vincolo dello spazio vige anche per le sintesi di

testi argomentativi. Nel caso potessimo ampliare il riassunto (in questo esempio, sempre rimanendo dentro i confini del paragrafo) potremmo aggiungere altre informazioni, senza però modificare i contenuti essenziali, obbligati del riassunto (tema e opinione).

Ecco un possibile esempio:

Michele Serra nell'articolo *Puritanesimo di gregge* («La Repubblica», 11 settembre 2020) parla della perdita subita in borsa da Netflix (9 miliardi) a seguito della richiesta di rimuovere il film *Mignonnes* della regista franco-senegalese Maimouna Doucouré. Il film è stato condannato dall'opinione pubblica solo perché la locandina mostra ragazze in pose discinte. Secondo il giornalista, Netflix non deve ritirare il film dalla piattaforma perché in realtà il film non è osceno (è la storia della scoperta del proprio corpo attraverso la danza di una ragazzina musulmana) e perché l'opinione pubblica è essenziale purché non si trasformi in una forma di censura, in un "Tribunale del Popolo", come in questo caso.

Un'ultima annotazione. Posso riprendere espressioni o passi del testo originale a patto però di segnalarli come citazioni (per esempio inserendo le virgolette) oppure di farli precedere da formulazioni che spiegano che si tratta di passaggi dell'originale (per esempio: l'opinione pubblica, definita dal giornalista "Tribunale del Popolo").

In Appendice potete valutare alcuni riassunti prodotti da studenti/tesse dell'articolo di Serra.

6.3. Esercizi per riflettere

Provate ora a riassumere in un paragrafo l'articolo di Luna seguendo i passaggi fatti per la sintesi dell'articolo di Serra. *Tema e opinione* dovrete già averli individuati. Nel caso dell'articolo di Luna, ci si può interrogare sugli esempi personali che l'autore fa per introdurre il tema: devono essere conservati nel riassunto? Non sono necessari e possono essere richiamati in modo generico. Per esempio, la sintesi potrebbe iniziare così:

Prendendo spunto da sue esperienze personali (l'impossibilità di riparare una lavatrice e la necessità di sostituire l'Applewatch vista l'impossibilità di sostituire le batterie scariche) Riccardo Luna affronta il problema dell'obsolescenza programmata degli oggetti...

Riflettete bene sull'espressione "esperienze personali": è un incapsulatore anaforico, ovvero sono generalizzazioni lessicali che consentono di sintetizzare porzioni di testo. **Incapsulatori** (o *nomi-riassunto*, vedi Glossario 4) e **iperonimi** (parole dal significato esteso) sono mezzi che traducono efficacemente un'operazione della mente che consiste appunto nel generalizzare, nel ricondurre il particolare al generale. Un'operazione fondamentale nella sintesi. Nel caso del testo di Luna, "esperienze personali" richiama in modo sintetico gli episodi che l'autore racconta in dettaglio nell'articolo.

Anche la scelta degli incapsulatori (in modo analogo alle perifrasi sinonimiche, vedi 1.2) può veicolare una presa di posizione precisa: è quanto accade nel testo di Montanari (*Appendice 4, E*) in cui i due incapsulatori (*fallimento* e *miracolo* invece di due più anonimi, come per esempio *prodotto* e *fenomeno*) rafforzano la decisa presa di posizione dell'autore sulla serie Tv della Rai dedicata a Leonardo.

In Appendice potete confrontare il vostro riassunto con altri esempi.

6.4. Un esercizio per concludere

Di seguito è riportato integralmente un articolo di Alberto Melloni, docente di storia delle religioni, che qui affronta il tema della didattica a distanza.

Leggetelo con estrema cura e individuate:

- 1) l'argomento di ogni paragrafo e sottolineate la frase tematica;
- 2) sottolineate nel testo i connettivi e spiegate la funzione;
- 3) individuate il tema di cui si parla;
- 4) individuate l'opinione dell'autore (e la controtesi che viene discussa).
- 5) gli argomenti a favore dell'opinione.

6) Nel testo si contrappongono due tipi di didattica. Provate a costruire un paragrafo in cui mettete a confronto i due tipi di didattica a cui si fa riferimento nell'articolo. La frase tematica potrebbe essere: *Esistono due concezioni molto diverse della didattica.*

- 7) Fate un breve riassunto dell'articolo (2 paragrafi).

Il corpo docente

Un errore grossolano grava sulla discussione italiana sulla scuola e l'università ai tempi del COVID-19. Quello di chi crede che l'insegnamento a distanza, impiantato con eroico fai-da-te a fronte del trauma del distanziamento, coincida con la trasformazione digitale della formazione o almeno ne sia la premessa.

L'insegnamento a distanza, in realtà, è piuttosto obsoleto e ha varie criticità. Spesso entusiasma chi ha una concezione "trasmissiva" del sapere, immaginato come un pacco da recapitare via web, facendo parti eguali fra diseguali. Rende plastica la distanza fra i figli dei ricchi (con la loro stanzetta singola, la fibra, l'iPad e la carta di credito già pronta per andare a una università vera) e i figli dei poveri a cui il ministero è riuscito a far giungere un tablet la cui webcam racconterà una cucina affollata di fratelli e adorna di angosce (e l'approdo al mondo opaco delle università telematiche e dei corsi telematici nelle università vere). Demotiva la vocazione dell'insegnante perché gli dice che un video scaricabile e un po' di tecnologia interattiva possono rimpiazzare la maieutica educativa del "corpo (del) docente". Avalla una riduzione "wikipediana" del sapere, ridotto a un tutorial video che somministra i come e i cosa e non riesce mai a interrompersi per domandare un perché.

La trasformazione digitale è il contrario. Tocca e toccherà anche il sapere costruito: ma sa che il sapere si costruisce solo nella relazione. Anziché insegnare in una distanza che riduce il confronto a chat, il pensiero a "pillola", la verifica a e-Proctoring, sa che l'aula è il luogo in cui si formano scienza e coscienza critica, necessarie a possedere competenze e tecnologie che domani saranno necessarie sul lavoro e che oggi decidono della felicità, della democrazia e della salute, come dimostrano i cyberdepressi, i sovranisti e i no-vax.

La trasformazione digitale è dunque strumento necessario nella scuola e nell'università. Come lo era la lavagna ai tempi di De Amicis; ma come la lavagna è e resta strumento. Se sulla lavagna ci scrive Carlo Rubbia o un mediocre imbarcato *ope legis*, c'è una bella differenza. Se di fronte alla lavagna c'è un ceto filtrato dalle leggi razziste oppure una comunità costituzionalmente "aperta a tutti", cambia molto. La "comunità educante" – che tornerà protagonista con buona pace di quelli che "una lezione a distanza è per sempre" – è il luogo in cui la Repubblica usa ogni strumento necessario per offrire a tutti pensiero critico e rimuove gli ostacoli "che di fatto impediscono" a tutti quella formazione.

Perché per questa trasformazione non bastano né soldi né posti. Serve un pensiero sulla formazione da offrire ai docenti in servizio, oggi condannati dalla autonomia a una improvvisazione frenetica. Serve un pensiero sulla formazione degli insegnanti di domani: che non hanno bisogno di ricevere più didattica a distanza da professori che beffano da decenni l'obbligo di risiedere dove insegnano (cosa impensabile a *Yale*); ma di lavoratori e filosofie della conoscenza, di teorie di linguaggi e luoghi di studio, di prudenza e di giurisprudenza, storia delle tecnologie, di tecnologie, e infine del pubblico riconoscimento che (anche ad *Harvard*, per dire) la lezione di un docente vivo vale sei volte il suo streaming e mille volte la conferenza di un divulgatore che parla a nessuno da mille schermi. Non è escluso che il prossimo anno scolastico si debba ricorrere ancora all'insegnamento a distanza, che è stato il modo di intubare la socialità educativa soffocata dalla pandemia. Ma nessuno vuol vivere intubato. Nemmeno il pianeta-educazione in attesa di una transizione che faccia distinzioni necessarie a non fare errori gravidi di conseguenze.

Alberto Melloni, «La Repubblica», 16 aprile 2020

Appendice

a) Di seguito, alcuni riassunti dell'articolo di Serra. Valutateli in base alle considerazioni a proposito della sintesi dei testi argomentativi. Ricordate che per prima cosa è necessario fare una valutazione dei contenuti (ciò che ci deve essere in una sintesi argomentativa) e in seguito di come le informazioni dell'originale sono rielaborate nel nuovo testo. Non dimenticate anche che il/la lettore/trice non ha letto il testo originale e quindi la sintesi deve essere autonoma (cioè contenere tutte le informazioni necessarie).

1) Sulla piattaforma Netflix suscita indignazione l'uscita del film *Mignonnes* a causa della sua locandina provocante. Viene considerato in sé positivo il fatto che sempre più persone, grazie ai social, siano in grado di esprimere la propria opinione, ma questo porta spesso ad un moralismo eccessivo che scatena i perbenisti di tutto il mondo. Le persone che maggiormente subiscono la pressione social non dovrebbero quindi piegarsi così facilmente quando la ragione c'è. In questo caso ad essere incriminata è la piattaforma stessa che deve assolutamente evitare di ritirare il film, lasciando la ragione ai bigotti che ne hanno chiesto il ritiro.

2) È di per sé positivo che i gruppi di pressione social influenzino la vita politica, economica e culturale, ma rimane il rischio che venga limitata la libertà d'espressione dei soggetti spesso investiti della critica: è il caso del film *Mignonnes*, il quale, pur trasmettendo messaggi positivi come l'emancipazione e il rifiuto di tabù familiari, viene condannato dai social network per la locandina giudicata oscena. Di conseguenza Netflix, la piattaforma dove è stato distribuito, si vede costretto a ritirarlo con una perdita di nove miliardi in Borsa.

3) Nell'articolo su «La Repubblica», Michele Serra afferma sia positivo il fatto che, grazie ai social media, le persone riescano ad influenzare vari aspetti della società. Definisce la condizione necessaria per fare in modo che l'opinione pubblica non impedisca la libertà di espressione, ovvero che i soggetti non si pieghino alle critiche, ma le affrontino con coraggio in difesa delle proprie idee.

Serra presenta un esempio di quali conseguenze possa avere una critica superficiale e condivisa.

Di recente, Netflix ha rischiato di perdere in Borsa 9 miliardi perché moltissime persone hanno richiesto il ritiro del film *Mignonnes*, che racconta l'emancipazione di una ragazza musulmana attraverso la danza. La critica è nata perché la locandina presentava delle ragazzine in posa sexy. Serra crede che questo giudizio sia superficiale e vi legge ipocrisia e bigottismo, quindi lo definisce “puritanesimo di gregge”. Conclude l'articolo affermando che avrebbe cancellato il proprio abbonamento se Netflix avesse accettato la censura del film.

4) Nell'articolo *Puritanesimo di gregge* («La Repubblica», 23 ottobre 2020), Michele Serra commenta la perdita in borsa di Netflix (9 miliardi) perché ha fatto uscire un film, *Mignonnes*, considerato osceno per una locandina e che gli utenti sui social hanno chiesto di rimuovere. Il giornalista ritiene che Netflix non debba piegarsi alla richiesta proveniente dai gruppi di opinione perché, primo, il film non è osceno; secondo, ritiene che l'opinione pubblica sia un elemento vitale purché chi riceve la critica non si pieghi ad essa; altrimenti diventa una forma di censura.

b) *Il futuro va riparato, è un nostro diritto* di Riccardo Luna.

tema: obsolescenza programmata degli oggetti.

opinione: in attesa che il diritto a riparare sia sancito per legge, i consumatori possono orientare la produzione scegliendo solo prodotti che si possono riparare.

Valutate il vostro riassunto dell'articolo di Luna seguendo le considerazioni fatte per il testo di Serra. Prima di valutarlo, potete confrontarlo con alcuni testi di studenti e studentesse trascritti di seguito.

1) Riccardo Luna nell'articolo *Il futuro va riparato, è nostro diritto* (*Donna*, supplemento de «La Repubblica», febbraio 2020), espone la questione dell'obsolescenza programmata degli oggetti che ci circondano (Apple Watch, lavatrice...). In particolare, sostiene che noi consumatori dovremmo rivendicare il "diritto a riparare", consumando in maniera consapevole così da spingere il ciclo produttivo a creare oggetti che possano essere aggiustati. L'autore dichiara infatti che i consumatori possono fare la differenza scegliendo di evitare lo spreco, proprio come un gruppo di agricoltori del Minnesota che ha rifiutato il nuovo modello di trattore, acquistando invece modelli vecchi che si possano riparare. Soltanto in questo modo, afferma Luna, le aziende capiranno che è ora di cambiare e di favorire un'economia di tipo circolare.

2) Nell'articolo *Il futuro va riparato* (*DLui*, supplemento de «La Repubblica»), Riccardo Luna spiega il moderno fenomeno dell'obsolescenza programmata, che al giorno d'oggi condiziona numerosi dispositivi elettronici e non solo. Questa strategia aziendale consiste nel definire il ciclo vitale di un prodotto in modo da limitarne la durata a un periodo prefissato, spingendo così ad acquistarne uno nuovo. Secondo l'autore, tutti gli oggetti tecnologici e non dovrebbero possedere il "diritto ad essere riparati", per poter così favorire un'economia circolare. L'autore collega tutto ciò al consumismo sfrenato e ricorda alla società che la possibilità di cambiamento dipende anche dalle scelte responsabili di ognuno di noi.

3) L'articolo *Il futuro va riparato, è nostro diritto* di Riccardo Luna tratta l'argomento dell'obsolescenza programmata dei prodotti: al giorno d'oggi, un consumatore che compra oggetti come un Apple Watch o una lavatrice, deve essere a conoscenza della vita breve che avranno. Secondo l'autore, questa procedura rappresenta uno spreco; un'azienda come la Apple, ma anche tutte le altre aziende che attuano questa procedura, dovrebbero assicurare ai loro clienti il diritto a riparare i prodotti. L'autore conclude affermando che, in attesa di un diritto non ancora riconosciuti, possiamo fare la differenza andando contro corrente, prediligendo i prodotti più vecchi, ma riparabili, a quelli colpiti dall'obsolescenza programmata.

c) Riprendete l'articolo di Vito Mancuso (4.2).

Individuate il tema e l'opinione e provate a fare il riassunto dell'articolo. Il testo è complesso perché è anche ricco di informazioni, tuttavia è un testo argomentativo. Di seguito, una possibile proposta con la quale potete confrontarvi.

Tema: le sensazioni che la paura ha, da sempre, suscitato negli esseri umani.

Opinione: la paura ci rende deboli e forti allo stesso tempo.

Riassunto:

Nell'articolo *Andare oltre la paura* («La Repubblica», 20 febbraio 2020), Mancuso confronta la concezione della paura nel mondo antico: per i greci era un dio da temere; nella tradizione giudaico-cristiana, invece, la paura era sempre associata alla presenza di Dio. In entrambi i casi, è comune il sentimento di allarme e trepidazione che sembra perdurare ancora oggi: la paura ovviamente ci spaventa, ma ci attira e ci affascina allo stesso tempo. Prova di ciò sono le numerose produzioni letterarie e cinematografiche thriller/horror che fanno leva sul fascino della paura e che ci intrattengono seppur intimorendoci. L'esperienza della paura tuttavia ci rende consapevoli di noi stessi e dei nostri limiti e ci aiuta a trovare in noi il coraggio, cioè la forza di riconoscere e affrontare i pericoli e, dunque, di superarli.

d) *Il corpo docente* di Alberto Melloni

Tema: la didattica a distanza, strumento che ha consentito di proseguire l'insegnamento durante la pandemia, e la necessità di rinnovare la scuola e l'università aprendo alle tecnologie digitali.

Opinione: La trasformazione digitale di scuole e università è necessaria ma non si realizza nell'attuale didattica a distanza, una didattica che non tiene conto che il sapere si costruisce solo nella relazione in aula.

Argomenti principali:

1) la didattica **NON** è una semplice trasmissione di conoscenze ma è la costruzione di un sapere che può avvenire solo attraverso la relazione perché ha come fine lo sviluppo di un pensiero critico. Tutto ciò non avviene nella didattica a distanza.

2) il digitale è solo un mezzo, uno strumento, necessario. Ma ancora più necessaria è un'idea complessiva di formazione degli insegnanti che li metta al centro del processo formativo.

Paragrafo di confronto.

Esistono due concezioni molto diverse della didattica: una “trasmissiva”, in cui il sapere viene visto come un pacco da distribuire; l’altra, invece, in cui il sapere si costruisce nella relazione continua fra insegnante e apprendenti perché il fine è lo sviluppo di un pensiero critico, strumento necessario per possedere competenze e tecnologie che domani saranno necessarie sul lavoro.

BIBLIOGRAFIA

Testi citati

- P. Artusi, *La Scienza in cucina e l'Arte di mangiar bene*, con introduzione e note di P. Camporesi, Torino, Einaudi, 2007.
- G. Berruto, *Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fenomeni alle espressioni idiomatiche*, in G. Bernini, C. Lavinio, A. Valentini, M. Voghera (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'XI Congresso AitLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Perugia, Guerra, 2012, pp. 27-53.
- E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Torino, Einaudi, 2014.
- U. Eco, *Dizionario vs Enciclopedia*, in *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Torino, Einaudi, 1984.
- A. Ferrari, *Che cos'è un testo*, Roma, Carocci, 2019.
- B. Hatim, *A Text-Typological Approach to Syllabus Design in Translator Training*, in «The Incorporated Linguist», 23/3, 1984, pp. 146-149.
- R. Jakobson, *Aspetti linguistici della traduzione*, in *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli 1966.
- M. Mazzoleni, *Classificazioni "tipologiche" e classificazioni "generiche" in prospettiva traduttiva*, in M.G. Scelfo (a cura di), *Le questioni del tradurre: comunicazione, comprensione, adeguatezza traduttiva e ruolo del genere testuale. Atti del Convegno Internazionale (Forlì, 29 novembre-1° dicembre 2001)*, Roma, Edizioni Associate Editrice Internazionale, 2002, pp. 150-159.
- F. Sabatini, *"Rigidità-esplicitzza" vs. "elasticità-implicitzza": possibili parametri massimi per una tipologia dei testi*, in G. Skytte, F. Sabatini (a cura di), *Linguistica testuale*

comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte. Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998), København, Museum Tusulanum Press [= Étude Romanes 42], 1999, pp. 141-172.

G. Salvi, L. Renzi, A. Cardinaletti, *Grande grammatica di consultazione*, Bologna, Il Mulino, 3 voll., 1988-1995.

Suggerimenti bibliografici

a) *studi sulla comunicazione e sulla linguistica testuale:*

Nell'ampissima bibliografia, ci limitiamo a indicare:

F. Domaneschi e C. Penco, *Come non detto. Usi e abusi dei sottintesi*, Roma-Bari, Laterza, 2016.

A. Ferrari, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci, 2014.

b) *studi per approfondire il tema della scrittura:*

L. Cignetti, S. Fornara, *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Roma, Carocci, 2017.

F. Gatta, R. Pugliese, *Manuale di scrittura*, Bologna, Bononia University Press, 2006.

V. Gheno, *Guida pratica all'italiano scritto (senza diventare grammarnazi)*, Firenze, Franco Cesati, 2016.

F. Rossi, F. Ruggiano, *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Roma, Carocci, 2013.

F. Rossi, F. Ruggiano, *Esercizi di scrittura per la scuola e per l'università*, Roma, Carocci, 2015.

L. Serianni, *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino, 2007.

L. Serianni, *Leggere, scrivere, argomentare: prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

Sono disponibili anche importanti risorse in rete. In particolare segnaliamo:

Enciclopedia dell'italiano (diretta da R. Simone, con la collaborazione di G. Berruto, P. D'Achille, G. Giusti) consultabile sul sito Treccani (il sito Treccani è ricco di strumenti e risorse liberamente accessibili);

(https://www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano);

il sito dell'Accademia della Crusca (www.accademiadellacrusca.it) che offre anche un servizio di consulenza linguistica;

il sito DICO (dubbi sull'italiano consulenza online) dell'università di Messina

(www.dico.unime.it) curato da F. Rossi e F. Ruggiano ricco di contenuti e suggerimenti sull'italiano e la scrittura;
il sito www.mestierediscrivere.it di Luisa Carrada, il primo sito per la scrittura professionale in Italia.

Finito di stampare nel mese di settembre 2021
per i tipi di Bononia University Press