

MODELLI GRAMMATICALI, SUPERFICIE DEL TESTO E TIPI DI TESTO

1. Le basi teoriche

1.1. "Grammatica e testualità"

Il binomio che apre il titolo di questo nostro Convegno ha un netto significato positivo e propositivo e al tempo stesso segnala, antifrasticamente, uno dei punti critici dell'insegnamento linguistico (per l'italiano e per le altre lingue) come impartito in tutti gli ordini di scuola: la sostanziale separazione tra lo "studio della grammatica" e la "pratica dei testi" (ricettiva e produttiva), o, per dirlo nel linguaggio delle programmazioni scolastiche, tra le "ore di grammatica" e le "ore di antologia". Tale separazione vive nella mente dei docenti e degli alunni e porta a convinzioni di questo tipo: a) lo studio della grammatica serve solo per non commettere errori nello scrivere; b) la grammatica studiata mediante le tipiche "frasi" è astratta (e quindi non serve), per cui è meglio partire dalla lingua nei testi; c) val la pena concentrarsi sull'"analisi logica" che abitua a strutturare il pensiero; d) lo studio della grammatica (con la "classificazione dei complementi") serve più che altro per imparare il latino.

Molte di queste convinzioni dipendono dal fatto che alla *e* che appare nel nostro binomio viene attribuito un significato puramente aggiuntivo. In sede scientifica, invece, quel binomio, variamente formulato, costituisce addirittura la chiave di volta per una visione complessiva, dinamica e fortemente strutturata, dell'essenza e delle funzioni del linguaggio umano. Basterebbe pensare al binomio saussuriano "*langue e parole*" o, più appropriatamente, a quello hjelmsleviano "*sistema e processo*" (dove *processo* indica il trattamento del sistema per produrre un messaggio, un *testo*). Insomma, dovremmo ormai essere tutti ben convinti di due fatti:

- le “frasi di grammatica” non sono un’astrazione o una finzione (come spesso si dice), ma sono il prodotto dei singoli *atti cognitivi* che il nostro cervello compie, servendosi dei simboli linguistici, per conoscere (identificare, interpretare, “costruire” mentalmente) la realtà in cui viviamo e condividere tale conoscenza con altri (la mente umana è intrinsecamente sociale): potremmo chiamarle proprio “frasi di cervello”;

- nei concreti *atti comunicativi* il materiale di base delle frasi di grammatica appare in superficie modellato variamente (con tagli, alterazioni, integrazioni di altri linguaggi) per rispondere alle diverse funzioni che l’emittente attribuisce a quegli atti e in base al particolare rapporto che si stabilisce con il destinatario di essi.

Da queste premesse deve discendere un’altra convinzione: che la forma dei testi non può essere descritta e colta nei suoi valori se non osservandone il grado di conformità o difformità (deliberate!) rispetto alla forma delle frasi-tipo che produce il nostro cervello. In pratica, bisogna convincersi che senza una conoscenza di come funziona la lingua a livello di grammatica non si colgono con precisione i fenomeni della testualità, vale a dire che la comprensione dei testi (orali o scritti) resta superficiale e confusa e la produzione dei testi non trova un fondato e chiaro criterio che la guidi.

Non abbiamo con ciò riproposto semplicemente l’antico accoppiamento di *grammatica* e *retorica* (che era appunto scienza e tecnica dei testi) come due delle tre arti liberali del Trivio (la terza era la *dialettica*, come tecnica dell’argomentazione a fini persuasivi). Come risulterà dalle considerazioni che seguono, i termini del nostro binomio rimandano invece decisamente alle cognizioni odierne molto più approfondite sulle facoltà cognitivo-linguistiche del nostro cervello e all’analisi più dettagliata che si compie oggi dei tipi e generi di testo circolanti nelle società complesse.

Va abbozzata subito una precisazione, che riprenderemo in fondo al nostro discorso. La “conoscenza” della grammatica è alla base di ogni competenza testuale della lingua, ma bisogna distinguere tra competenza nella comunicazione parlata, a partire dall’età dell’infanzia e via via nelle età più avanzate, e competenza nella comunicazione scritta, anche questa a livelli crescenti di complessità. Nell’ambito del parlato e anche dello scritto ai livelli più elementari l’appello alla grammatica depositata nel cervello è compiuto automaticamente dal cervello stesso, costituisce già una competenza (l’ortografia richiede un discorso a parte). Nell’ambito dello scritto, invece, ai livelli già di media complessità (lettura e produzione di testi oltre l’istruzione primaria) occorre nell’utente della lingua la conoscenza riflessa del sistema grammaticale; e, a questo punto, anche una conoscenza ordinata dei diversi tipi di testo.

1.2. Una più esatta definizione della “frase”. Il modello della grammatica valenziale

Poste queste premesse, risulta evidente che, per orientarsi nel descrivere la realtà e gli usi della lingua, la pietra angolare è data da una nozione sufficientemente esatta della *frase*. Le varie definizioni che se ne danno ruotano sempre intorno all’idea di un’unità minima di parole che abbia “significato compiuto” senza l’integrazione di altri codici (gestualità, mimica, immagini, segnali sonori) e senza bisogno di collegare la singola unità ad altre simili (cioè, ogni singola enunciazione ad altre enunciazioni) o a indicazioni sul contesto situazionale specifico. Ebbene, il modello grammaticale che ci fornisce la risposta più soddisfacente a questa esigenza è quello della *verbo-dipendenza*, che pone il verbo alla base dell’atto cognitivo-linguistico che il nostro cervello compie, una volta che abbia acquisito (intorno ai tre anni di età) tutte le parti del sistema della lingua. Dovrebbero bastare anche solo tre esempi (qui nella nostra lingua) per ritenere soddisfacente questa via per arrivare alla nozione di *frase*. Enunciando (o pensando o scrivendo):

- la parola *Piove* ho espresso compiutamente il concetto della pioggia che cade;
- le parole *È nato Andrea* ho espresso compiutamente il concetto che è venuto al mondo quell'individuo;
- le parole *Clara ha dato un libro a Giulio* ho espresso compiutamente l'evento che implica l'esistenza di due persone e di un oggetto che passa dall'una all'altra.

Alle tre enunciazioni diamo già il nome di *frasi* perché il significato di ognuna soddisfa pienamente la condizione di fornire una informazione di per sé conclusa, anche se minima. (Da notare che nella nostra lingua il verbo, con la sua ricca morfologia, fornisce da solo anche informazioni sul tempo e il modo attribuito all'evento). Com'è evidente, il modello della verbo-dipendenza: a) si fonda sul dato che ogni enunciazione di sole parole che abbia questa caratteristica contiene in sé immancabilmente il verbo; b) e segnala anche che il verbo in base al proprio significato regola l'aggiunta di altri elementi necessari e sufficienti (detti *argomenti* o *attanti*) per fornire l'informazione completa minima, in numero che può variare da zero a quattro. Questa proprietà del verbo è stata chiamata *valenza*, sicché i verbi vengono classificati come zerovalenti, monovalenti, bivalenti, trivalenti e tetravalenti e il modello stesso è stato chiamato *valenziale*¹. Si noti subito che i verbi zerovalenti (tipici gli atmosferici: *piovere, nevicare, grandinare, tuonare, albeggiare*, ecc.) risultano in questo modo inseriti alla testa della serie e non più considerati come verbi stravaganti. Sono verbi che da soli costituiscono una frase.

Bastano poche altre delucidazioni per far valutare appieno la potenza di questo modello nella descrizione di ogni tipo di frase e delle varie parti che la costituiscono. Ci limitiamo in questa sede ai seguenti dati: ogni verbo può essere usato con significati diversi e quindi può cambiare valenza; la struttura imperniata strettamente sul verbo costituisce la cosiddetta “fra-

¹ Il modello valenziale è stato applicato sistematicamente sul piano lessicografico nel *DISC*.

se minima”, da identificare meglio come *nucleo della frase*; intorno al nucleo stretto si possono disporre molti altri elementi che aggiungono informazioni specifiche sui singoli suoi costituenti (apposizioni, attributi, frasi relative, ecc.); altre informazioni si possono aggiungere, senza nessi strutturali, come cornice esterna a tutto ciò, per fornire informazioni sulle “circostanze” esterne (scopo, modo, mezzo, ecc.) rispetto a ciò che si dice nel nucleo. Anche da questa sommaria descrizione, dovrebbe risultare chiaro che *il modello valenziale mette in piena luce la natura della frase come atto con cui il nostro cervello coglie a livello cognitivo una “scena” centrale e per mezzo dei simboli linguistici la rappresenta nei suoi elementi costitu-*

tivi (messi in relazione tra loro mediante il *verbo*)², ed elabora, contestualmente, informazioni aggiuntive intorno a quella scena³.

Si comprende bene che questo modello ci permette di:

- individuare i *confini esterni della frase*;
- individuare le *parti interne della frase*.

Solo disponendo di questi dati sulla frase-tipo noi possiamo controllare in dettaglio come queste strutture “standard” vengano trattate nella singola enunciazione concreta, cioè nel messaggio (testo) che produciamo nell’atto comunicativo. Un controllo che va eseguito minuta-

² Accenniamo appena, in questa occasione, che le più recenti ricerche neurologiche individuano nel verbo un simbolo-stimolo legato a percezioni neuronali particolari, ubicate nel lobo frontale, vicino ai centri della motorietà del nostro corpo. Cfr. al riguardo VIGLIOCCO *et al.* 2011 e BAMBINI 2013, da cui riportiamo questo passo: «Chi proviene da una formazione filologico-linguistica e per la prima volta affronta le neuroscienze del linguaggio rimane colpito da un fatto eclatante: molte delle categorie riportate nei manuali hanno una realtà neurobiologica, ossia determinano diversi comportamenti del cervello umano. I verbi attivano porzioni della corteccia prossime alle zone preposte all’elaborazione motoria, mentre i nomi sono immagazzinati in scomparti separati sulla base di categorie semantiche; le regole sintattiche attivano aree cerebrali distinte da quelle che elaborano suoni e significati; la comprensione di un nome usato metaforicamente produce attività neurale differente rispetto a quella prodotta dall’elaborazione dello stesso nome usato letteralmente, supportando quindi la distinzione tra semantica e pragmatica».

³ Questa struttura viene efficacemente rappresentata con schemi grafici radiali, che superano la disposizione lineare dello scritto convenzionale. Sono gli schemi adoperati nei nostri manuali (v. SABATINI/CAMODECA/DE SANTIS 2011 e 2014).

mente sulla “superficie” dei testi, cioè su tutte le parole dei testi (parlati o scritti), che è ciò che abbiamo materialmente davanti e ci veicola i loro “contenuti”.

Nella seconda parte di questa esposizione ci portiamo decisamente sul piano della testualità e lavoreremo alla definizione di un *modello di tipologia dei testi* che si raccordi decisamente con quanto descritto per la sfera dei fatti grammaticali. Come per lo studio grammaticale si richiede un impianto che conduca a comprendere in modo più netto la realtà della frase, così anche per la pratica delle abilità testuali bisogna fornire ai discenti un modello esplicito e sufficientemente esaustivo di tipologia dei testi.

2. Il modello testuale del “vincolo interpretativo” e la sua applicazione didattica

2.1. I requisiti di un modello pragmatico

Un testo, di qualsiasi tipo, è il prodotto di un atto comunicativo, che si compie tra i due attori della comunicazione, l’Emittente e il Ricevente-Destinatario (in questo schema rientra, notoriamente, anche il caso di chi comunica “a sé stesso”, annota, documenta, fissa pensieri e notizie per proprio uso, con fruizione più o meno distante nel tempo). Per semplificare, d’ora in poi parleremo di Autore e Lettore.

Il punto di partenza nel descrivere questo evento non può essere altro che quello di individuare l’intenzione comunicativa del primo rispetto al secondo. L’esperienza ci dice che, (riassumendo e schematizzando al massimo i vari atteggiamenti dell’Autore), si possono delineare tre situazioni comunicative di base: quella in cui l’Autore richiede al Lettore di interpretare il suo testo in modo totalmente coincidente con le sue intenzioni, ossia gli pone un *forte “vincolo interpretativo”*; quella in cui l’Autore lascia relativamente libero il Lettore di integrare le sue conoscenze e opinioni con le proprie, ponendogli un *“vincolo interpretativo” meno rigido*; quella in cui l’Autore lascia al Lettore ampio margine di interpretazione, gli pone cioè un

debole “vincolo interpretativo”. Possiamo definire *rigidi* (o molto vincolanti) i testi che sono prodotti nell’ambito della prima situazione comunicativa e rispettivamente *semirigidi* (mediamente vincolanti) ed *elastici* (poco vincolanti) quelli prodotti nell’ambito della seconda e della terza⁴. Il Lettore compie la sua opera di ricezione e assunzione del testo, rispondendo a modo suo a questo vincolo interpretativo. Il concetto del vincolo interpretativo costituisce, com’è ovvio, il parametro fondamentale che impronta ogni contatto comunicativo e dunque permette di collocare qualsiasi testo nello schema generale delle tre grandi categorie, con ovvie differenziazioni e gradazioni via via che si scende ai molteplici generi testuali concreti. Entro uno schema del genere trovano una collocazione significativa, disponendosi a ventaglio via via dal polo della massima rigidità a quello della massima elasticità, generi fondamentali quali: i testi normativi scritti ufficiali, i testi di definizione scientifica rigorosa, i testi di istruzione tecnico-operativa, i trattati, i manuali di studio, i testi saggistici (da quelli più stringati a quelli più “leggeri”), i testi divulgativi e di informazione comune, i testi di narrativa, i testi poetici.

Si tratta di una tipologia testuale decisamente pragmatica, che comprende l’attività del Lettore e che perciò riteniamo sovraordinata alla tipologia detta (impropriamente) funzionale, che fa riferimento soltanto all’atteggiamento (descrittivo, narrativo, argomentativo, prescrittivo, ecc.) dell’Autore⁵. Altre volte ci è capitato di osservare che la “descrittività” può riscontrarsi in un testo tecnico-scientifico come in un testo letterario, che l’“argomentatività” è intrinseca a molti testi poetici, e così via. Né gli argomenti in sé (i “temi di fondo”) sono legati a specifiche forme testuali. Ciò che alla fine caratterizza principalmente un testo è invece *la forma che alla trattazione di un dato argomento ha dato l’Autore e con la quale ha a che fare il Lettore.*

⁴ Per le categorie di *ridigidà* ed *elasticità* cfr. SABATINI 1999.

⁵ Per le diverse proposte di tipologia testuale cfr. PALERMO 2013 e FERRARI 2014.

(Resta inteso che per nessun modello di tipologia si possono ipotizzare singoli testi assolutamente omogenei nei loro caratteri: salvo casi particolari, molti testi hanno carattere misto, se si considerano premesse, note, apparati, ecc. che accompagnano le parti centrali del testo).

Ebbene, la rigidità o elasticità (come tratti fondamentali sul piano pragmatico) di un testo o di sue parti si colgono solo osservando le scelte strutturali e linguistiche che l'Autore ha operato sulla struttura delle frasi-tipo per realizzare quel testo, ossia i tratti di superficie che ne definiscono l'*articolazione* (visiva nel testo scritto) *in segmenti e blocchi, la coesione morfologica sintattica e semantica, le scelte lessicali*. Per esempio, e per sommi capi: conferiscono rigidità al testo l'uniformità e la brevità dei capoversi e degli enunciati, l'uso e la ripetizione dei termini tecnici, l'assenza di sinonimi, parafrasi, esempi, l'assenza di enunciati esclamativi o interrogativi; sono tratti di elasticità, oltre alla presenza di sinonimi ecc., e di esclamazioni e interrogazioni, il lessico figurato, le ellissi (anaforiche, cataforiche, totali), le forme che richiamano la persona dell'Autore e/o quella del Lettore, le frasi scisse o segmentate.

Ed è solo la descrizione della frase-tipo secondo il modello valenziale che ci permette di misurare la conformità o lo scarto attuato dall'Autore. Casi emblematici sono quelli della rispettata o mancata saturazione delle valenze dei verbi e, per la punteggiatura, la collocazione del punto fermo (o del punto e virgola) a conclusione dell'unità sintattica frasale o anche all'interno di essa.

2.2. Uno strumento didattico: la "Tabella dei tratti di rigidità e di elasticità"

Per condurre praticamente e correntemente, in ambito didattico, questo lavoro di analisi e comprensione dei testi giova disporre di uno strumento dove almeno i tratti linguistici fondamentali che caratterizzano un testo siano classificati e organizzati. Si tratta di una tabella (che riproduciamo in Appendice) organizzata nel modo seguente:

- la prima colonna riporta gli Ambiti (I-V), nei quali sono compresi i tratti: aspetto del testo (capoverso ed enunciato, punteggiatura); lessico ed elementi di altri linguaggi; sintassi frasale e testuale; fenomeni ritmici e di suono; fatti grafici;
- la seconda colonna riporta i Tratti (1-24), organizzati a coppie, secondo il criterio della loro presenza/assenza nel testo oggetto di analisi (coppie 9-10, 11-12, 15-16, 17-18, 21-22, 23-24) o della diversità formale in cui si presentano (coppie 1-2, 3-4, 5-6, 7-8, 13-14, 19-20);
- la terza colonna indica se quel tratto è fattore di R(igidità) o di E(lasticità). I tratti da 1 a 20 sono riferiti tipicamente alla prosa; quelli da 21 a 24 riguardano prevalentemente i testi poetici

Riportiamo ora alcuni esempi di applicazione della Tabella⁶.

A) Alcuni tratti che caratterizzano i testi rigidi

Uno dei tratti salienti di rigidità, attinente alla sintassi frasale e testuale e impiegato per realizzare la coesione semantica, è la ripetizione dei termini chiave (*Tratto 13*):

(1) NUOVO CODICE DELLA STRADA (Decreto Legislativo 30 aprile 1992 n. 285)

TITOLO V Norme di comportamento

Art. 141. Velocità

1. È obbligo *del conducente* regolare la velocità del veicolo [...].
2. *Il conducente deve* sempre conservare il controllo del proprio veicolo ed essere in grado di compiere tutte le manovre necessarie in condizione di sicurezza [...].

⁶ Avvertiamo che i corsivi all'interno dei testi via via riportati sono nostri e non degli originali.

3. In particolare, *il conducente deve* regolare la velocità nei tratti di strada a visibilità limitata, nelle curve, in prossimità delle intersezioni e delle scuole [...].

4. *Il conducente deve*, altresì, ridurre la velocità e, occorrendo, anche fermarsi quando riesce malagevole l'incrocio con altri veicoli, in prossimità degli attraversamenti pedonali [...].

Nell'esempio (1) il termine chiave (*conducente*) è ripetuto in ogni comma. Proprio la ripetizione è un esempio di quelle procedure di scrittura che sono sanzionate in ambito didattico: viene ammessa solo quando compare in veste di figura retorica (anafora) nei testi letterari e in particolare poetici e ne costituisce un tratto stilistico. Per ribadire come invece nei testi rigidi la ripetizione sia necessaria, basta osservare che nei testi giuridici, scientifici e tecnici i termini chiave sono generalmente definiti e codificati, come in (2):

(2) CAPO VI Della locazione SEZIONE I Disposizioni generali

Art. 1571 Nozione

La locazione è il contratto col quale una parte si obbliga a far godere all'altra una cosa mobile o immobile per un dato tempo, verso un determinato corrispettivo.

Si può aggiungere che l'unica sostituzione accettata nei testi rigidi è quella effettuata mediante pronomi personali, aggettivi possessivi e pronomi dimostrativi (*Tratto 13*), come in (3):

(3) TITOLO IX-BIS - DEI DELITTI CONTRO IL SENTIMENTO PER GLI ANIMALI

Art. 544-ter. (Maltrattamento di animali) 1. Chiunque, per crudeltà o senza necessità, cagiona una lesione ad un animale ovvero *lo* sottopone a sevizie o a comportamenti o a fatiche o a lavori insopportabili per le *sue* caratteristiche etologiche è punito con la reclusione da tre a di-

ciotto mesi o con la multa da 5.000 a 30.000 euro. La stessa pena si applica a chiunque somministra agli animali sostanze stupefacenti o vietate ovvero *li* sottopone a trattamenti che procurano un danno alla salute *degli stessi*. [...]

B) Alcuni tratti che caratterizzano i testi semirigidi ed elastici.

I testi semirigidi ed elastici hanno in comune la presenza di tratti di elasticità; le due tipologie si distinguono perciò nettamente dai testi rigidi, che invece li escludono. Ma nei testi semirigidi (per esempio, nella manualistica) potremo trovare un tratto di elasticità come l'impiego di parafrasi e di sinonimi (*Tratto 8*), insieme a tratti di rigidità, come la codificazione e ripetizione di termini tecnici (*Tratto 7*).

All'interno della categoria dei testi semirigidi si viene così a creare un *continuum*, che va da generi testuali che consentono pochi tratti di elasticità a generi che ne sono particolarmente densi. Tra questi ultimi, possiamo menzionare la saggistica "leggera" e articoli di giornale come corsivi, rubriche, editoriali, dove l'argomentazione viene condotta con modalità molto diverse da quelle impiegate nella saggistica di carattere specialistico. Riportiamo un esempio (4), tratto da un saggio divulgativo, proprio per la densità dei tratti di elasticità che lo caratterizza:

(4) Ce l'abbiamo fatta lo stesso, noi italiani. Inondando il mondo di arrotini della Val Rendena e contadini delle Murge, pescatori delle Eolie e orsanti e scimmianti dell'Appennino parmense, balie della Romagna e spazzacamini della Val Vigizzo, stradini friulani e minatori abruzzesi. Sopravvivendo a mille stereotipi insultanti. Liberandoci di mille nomignoli offensivi. Superando le diffidenze che ci venivano rovesciate addosso [...]

Furono generosi e crudeli, i mari e gli oceani, con gli emigranti italiani. Inghiottiti da decine di naufragi o scaricati in acqua nel corso di devastanti epidemie di bordo. [...]

Era il grande business, l'emigrazione. Che poteva far diventare un faccendiere spregiudicato estremamente ricco

(GIAN ANTONIO STELLA, *Odissee. Italiani sulle rotte del sogno e del dolore*, Milano, Rizzoli, 2004, pp. 19, 22 e 56).

Nel brano troviamo enunciati che non corrispondono alla struttura della frase tipo (*Tratto 4*), dove il soggetto è posto dopo il verbo ed è separato dalla virgola (*Ce l'abbiamo fatta lo stesso, noi italiani.*). Sono poi presenti segni forti di punteggiatura, che creano segmenti autonomi nell'enunciato (*Tratto 6*) (*. Che poteva far diventare un faccendiere spregiudicato estremamente ricco.*). Ci sono esempi di lessico figurato ed espressivo (*ghiotti di racconti; generosi e crudeli; ecc.*) (*Tratto 10*). Infine, è utilizzata la ripetizione della struttura del gerundio dopo un punto fermo, per ottenere effetti fonico-espressivi (*. Inondando; . Sopravvivendo; . Liberandoci; . Superando*) (*Tratto 14*).

Un altro tratto molto frequente nei testi semirigidi, e non ammesso in quelli rigidi, è la presenza di connettivi costituiti da congiunzioni testuali (*Tratto 16*).

(5) Sono pochi, pochissimi, i bambini italiani che vanno a scuola da soli, senza essere accompagnati dai genitori. *E* il loro numero continua a diminuire. Secondo i dati del Consiglio nazionale delle ricerche sono appena il 16 per cento dei piccoli che frequentano le scuole elementari. Il 70 per cento, invece, viene portato in auto. *Ma* non è sempre stato così. *Anzi*. Negli Anni Settanta i numeri erano capovolti. *E* l'autonomia dei bimbi cala, oggi, all'8 per cento nel Nord e sale al 30 per cento nel Sud. [...]

(CORRADO ZUNINO, «la Repubblica», 18-01-15)

L'esempio (5) evidenzia un'alta presenza di congiunzioni testuali (*e, ma, anzi*). In un caso, la congiunzione testuale costituisce da sola un enunciato (*Anzi*).

Il distacco dalla forma della frase-tipo (come ce la descrive la grammatica valenziale) si nota anche quando riscontriamo la riduzione delle valenze o l'uso assoluto dei verbi (*Tratto 4*), un procedimento classificabile tra le varie forme di ellissi⁷.

(6) NUOVI PROTAGONISTI: ELIO GERMANO

Ha lo sguardo come una lama Elio Germano. In una faccia normale, da ragazzo che potrebbe essere il fratello più giovane del tuo migliore amico, *colpisce e incanta*. [...]

(IRENE MARIA SCALISE, «la Repubblica», 18-11-2008)

Nel testo (6) due verbi bivalenti (*colpisce, incanta*) sono privi di entrambi gli argomenti, per l'ellissi del soggetto (*lo sguardo*), recuperabile dal primo enunciato, e l'assenza dell'argomento oggetto diretto, deducibile per inferenza da parte del lettore.

Passiamo ora all'esame di un testo decisamente elastico, un testo poetico. Com'è noto, l'analisi di questi testi rientra abbondantemente nella manualistica e nella prassi didattica, ma viene generalmente condotta nell'ottica di un'analisi retorico-stilistica⁸.

⁷ Per un'applicazione del modello valenziale ai testi letterari, in particolare per quanto riguarda la riduzione delle valenze, cfr. BARATTER /DALLABRIDA 2012.

⁸ Cfr. MORTARA GARAVELLI 1993: 371.

(7) Guarda questa bambina
che sta imparando a leggere:
tende le labbra, si concentra,
tira su una parola dopo l'altra,
pesca, e la voce fa da canna,
fila, si flette, strappa
guizzanti queste lettere
ora alte
luccicanti
al sole della pronuncia.

(VALERIO MAGRELLI, *Disturbi del sistema binario*, Torino, Einaudi, 2006, p. 35)

Il testo si apre con una forma verbale dell'imperativo, che richiama la persona del lettore (*Guarda*) (*Tratto 20*). Sono poi presenti enunciati che non corrispondono alla struttura della frase tipo (*Tratto 4*): nel secondo enunciato, per esempio, riscontriamo l'ellissi del soggetto (*questa bambina*) che è l'oggetto nel primo enunciato. Potrebbe sembrare, questa, una scelta obbligata (la ripetizione del soggetto non è necessaria ai fini della coesione), ma, proseguendo la lettura, notiamo come la mancanza del soggetto crei ambiguità semantica (a un certo punto subentra come soggetto *la voce*). Tale ambiguità è ricercata espressamente dall'autore, come si evidenzia dall'abbondanza di lessico figurato (*Tratto 10*) riconducibile al campo semantico della pesca (*tende, tira su, pesca, fila, si flette, guizzanti, luccicanti*), che diventa metafora della lettura. Notiamo inoltre la presenza di un inciso (*e la voce fa da canna*), una struttura mutuata dal parlato, che rafforza l'invito iniziale al lettore. Infine l'ordine delle parole si presenta modificato per ottenere effetti di ritmo (*strappa guizzanti queste lettere*) (*Tratto 22*).

Le osservazioni sul tessuto linguistico dei testi sono previste nelle *Indicazioni nazionali* 2012⁹, sia pure all'interno di una diversa cornice concettuale. Ma senza un riferimento a un modello teorico riconoscibile, nella prassi didattica non vengono fornite agli studenti le categorie esplicative necessarie per osservare davvero tale tessuto; sicché, alla fine, l'alunno non sa come procedere in questo lavoro.

2.3. Dai tipi testuali ai generi partendo dalle funzioni comunicative: un esempio di un possibile percorso didattico

Proviamo ora a delineare un percorso didattico sul modo di applicare il modello testuale descritto, utilizzando la "Tabella dei tratti di rigidità e di elasticità". Il percorso che suggeriamo è pensato per la scuola secondaria di I grado e comporta le seguenti fasi:¹⁰

- 1) Scegliere un certo numero di campioni di testi, appartenenti a differenti generi testuali concreti, che condividano lo stesso tema di fondo e presentarli agli studenti.
- 2) Invitare gli studenti a una prima lettura esplorativa dei testi presentati.
- 3) Individuare la funzione comunicativa di ogni testo (per esempio: "stabilire norme di comportamento", "condividere un'esperienza vissuta", ecc.).
- 4) Fornire un elenco di forme linguistiche accessibili agli studenti (per esempio: forma interrogativa, presenza di termini scientifici, ecc.).

⁹ Per esempio, per quanto riguarda gli «Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado» nella sottosezione «Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua».

¹⁰ Il percorso è sviluppato in SABATINI/CAMODECA/DE SANTIS 2014: B 106-125.

5) Guidare gli studenti in una seconda lettura, analitica, dei testi in questione, per mettere in reazione le funzioni individuate con le forme linguistiche di ciascun testo. Gli studenti dovrebbero essere in grado di stabilire che determinate forme conferiscono rigidità al testo ed altre elasticità.

6) Procedere a una prima classificazione dei testi in rigidi, semirigidi ed elastici.

7) Individuare quali generi testuali concreti (presenti nella nostra cultura) sono inscrivibili all'una o all'altra categoria.

Questo percorso potrebbe essere condotto nel corso del I anno. Solo nel III anno, dopo che lo studente avrà acquisito un'adeguata maturità cognitiva e avrà approfondito lo studio delle caratteristiche della forma testuale (coerenza, coesione, ecc.), nonché quello della grammatica, si presenterà la "Tabella dei tratti di rigidità e di elasticità", che servirà per dare una forma più organizzata al lavoro di analisi e a dare conferma del *perché* il testo appartiene a un determinato tipo testuale.

Questo stesso percorso didattico potrà essere riproposto nella Scuola Secondaria di II grado, approfondito e applicato a testi sempre più complessi. Sembrerebbe però possibile impostarlo, con gli opportuni accorgimenti, fin dalla scuola primaria, dove si potrebbe avviare un primo riconoscimento di generi e tipi testuali fondati sul criterio della rigidità ed elasticità¹¹.

3. I tempi appropriati per queste attività nel curricolo verticale

Già nel paragrafo precedente abbiamo graduato alcune indicazioni didattiche in rapporto ai gradi di scolarità. Ora in termini molto succinti vogliamo segnalare una linea di discrimine molto importante da tener presente in rapporto a tutta la nostra proposta: la linea che deve di-

¹¹ Una proposta del genere è rappresentata dai volumi di SABATINI/MONACO 1995.

stinguere fondamentalmente gli apprendimenti della Scuola Primaria da quelli della Scuola Secondaria di I grado.

Gli anni della Scuola Primaria sono destinati a far conseguire all'alunno due risultati basilari corpositi e multiformi: l'adeguamento (meglio, avvicinamento) della *produzione fonica* alle forme della lingua standard e l'impianto della *capacità di decodificazione visiva e di riproduzione grafica* della lingua fonica. Orbene, tali traguardi sono da raggiungere fondamentalmente esercitando e guidando con esempi la competenza parlata presente o da impiantare nell'alunno e modellando su questa competenza le pratiche di lettura (a voce prima, silenziosa poi) e di scrittura personale (largamente manuale). In tale quadro, la "riflessione" sulla lingua riguarderà soprattutto taluni aspetti connessi all'ortografia (separazione tra le parole; resa grafica di nessi consonantici complessi) e mirerà all'ampliamento del lessico (fenomeni derivativi, compositivi, alterativi; campi semantici); gradualmente, e a partire dalla terza classe, porterà a tentativi di riconoscimento di alcune parti del discorso (verbo, nome, aggettivo, articolo; qualche pronome) su base formale e approssimativamente semantica. Ma lo studio della struttura della frase, anche solo ridotta al nucleo, servirà, solo alla fine del quinto anno, servirà solo a soddisfare più che altro una curiosità, non certo a far rendere conto pienamente della forza cognitiva di tale costruzione della nostra mente e a illustrare il lavoro che sulla frase compiamo, omettendo e modificando, per produrre i vari tipi di testo. Questo tipo di riflessione, che abbiamo messo alla base dell'attività per acquistare una buona capacità di lettura e di scrittura e che si pratica sulla scorta di modelli ben individuati, si colloca decisamente a partire dall'ingresso nella Secondaria di I grado: e richiederà ben oltre il triennio di questa scuola per dare i suoi frutti consistenti e permanenti.

Bibliografia

- BAMBINI 2013 = VALENTINA BAMBINI, *La lingua di Dante entra in risonanza: contributi italiani allo studio dei correlati neurobiologici del linguaggio*, in NICOLETTA MARASCHIO / DOMENICO DE MARTINO (edd.), *L'italiano dei saperi. Ricerca, scoperta, innovazione*, Firenze, Le Lettere, pp. 7-23.
- BARATTER/DALLABRIDA 2012 = PAOLA BARATTER / SARA DALLABRIDA, *Comprendere in profondità i testi letterari, applicazioni del modello valenziale*, in SERENELLA BAGGIO (a cura di), *La comprensione. Studi linguistici*, Trento, Università di Trento, pp. 157-182.
- DISC = *Il Sabatini-Coletti, Dizionario della lingua italiana*, Milano, Rizzoli-Larousse, 2007 (anche in rete, all'indirizzo http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/index.shtml).
- FERRARI 2014 = ANGELA FERRARI, *La linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Indicazioni 2012 = *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», numero speciale.
- MORTARA GARAVELLI 1993 = BICE MORTARA GARAVELLI, *Strutture testuali e retoriche*, in ALBERTO A. SOBRERO (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Roma-Bari, Laterza, pp. 371-402.
- PALERMO 2013 = MASSIMO PALERMO, *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- SABATINI 1999 = FRANCESCO SABATINI, «Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in GUNVER SKYTTE / FRANCESCO SABATINI (edd.), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria Elisabeth Conte. Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenaghen, 5-7 febbraio 1998)*, Copenaghen, Museum Tusculanum Press, pp. 141-172; rist. in ID., *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di VITTORIO COLETTI, ROSARIO

COLUCCIA, PAOLO D'ACHILLE, NICOLA DE BLASI, DOMENICO PROIETTI, Napoli, Liguori, 2011, vol. II, pp. 183-216..

SABATINI/MONACO 1995 = FRANCESCO SABATINI / M. MONACO, *La parola e il mio mondo. Itinerari di lettura e di riflessione sulla lingua*, Novara, De Agostini, 3 voll.

SABATINI/CAMODECA/DE SANTIS 2011 = FRANCESCO SABATINI / CARMELA CAMODECA / CRISTIANA DE SANTIS, *Sistema e Testo*, Torino, Loescher.

SABATINI/CAMODECA/DE SANTIS 2014 = FRANCESCO SABATINI / CARMELA CAMODECA / CRISTIANA DE SANTIS, *Conosco la mia lingua*, Torino, Loescher.

VIGLIOCCO *et al.* 2011 = GABRIELLA VIGLIOCCO / DAVID P. VINSON / JUDIT DRUKS / HORACIO BARBER / STEFANO F. CAPPÀ, *Nouns and verbs in the brain. A review of behavioural, electrophysiological, neuropsychological and imaging studies*, in «Neuroscience and Biobehavioral Reviews», 35, pp. 407-426.

Appendice

TABELLA DEI TRATTI DI RIGIDITÀ E DI ELASTICITÀ

(da SABATINI/CAMODECA/DE SANTIS 2014: 224-225)

AMBITI	TRATTI	R / E
	1. Capoversi brevi, talora numerati, composti di pochi enunciati tendenti alla brevità (contenenti ciascuno una sola informazione).	R

I ASPETTO DEL TESTO (CAPOVERSO ED ENUNCIATO. PUNTEGGIATU RA)	2. Capoversi di misura molto variabile, a volte molto lunghi, composti anche di molti enunciati, a loro volta anche lunghi.	E
	3. Enunciati che corrispondono sempre o quasi sempre alla struttura della frase tipo (enunciati-frase in cui il verbo ha sempre tutti i suoi argomenti).	R
	4. Enunciati che spesso non corrispondono alla struttura della frase tipo (il verbo facilmente manca di qualche argomento; talvolta di tutti).	E
	5. I segni forti di punteggiatura non interrompono la struttura dell'enunciato-frase.	R
	6. I segni forti di punteggiatura possono creare anche segmenti autonomi nell'enunciato.	E
II LESSICO ED ELEMENTI DI ALTRI LINGUAGGI	7. Uso di termini "tecnici", già codificati o definiti nel testo stesso, che non possono essere sostituiti con sinonimi o essere parafrasati (cioè spiegati), e che quindi vengono ripetuti.	R
	8. Lessico vario, in cui i termini tecnici possono anche essere presenti, ma vengono parafrasati, affiancati da parole comuni, sostituiti con sinonimi.	E
	9. Assenza di lessico figurato o comunque espressivo; non sono usati i superlativi assoluti.	R
	10. Presenza di lessico figurato ed espressivo.	E
	11. Uso specifico di linguaggi numerici, simbolici e grafici (tabelle, grafici e simili).	R
	12. Assenza (o presenza ridotta e non specifica) di linguaggi numerici, simbolici e grafici	E
III SINTASSI FRASALE E TESTUALE	13. I termini essenziali vengono ripetuti anche in enunciati vicini per ragioni di precisione; non vengono sostituiti da sinonimi o parafrasi.	R
	14. Anche i termini essenziali possono essere sottintesi (<i>ellissi</i>), perché sostituiti da pronomi o richiamati dalle forme del verbo, essendo presenti in parti antecedenti (<i>anáfora</i>) o seguenti (<i>catàfora</i>) del testo. A volte una parola è ripetuta volutamente, ma solo per ottenere effetti espressivi.	E
	15. Assenza di congiunzioni testuali come <i>e, ma, comunque, per cui, insomma</i> e di avverbi frasali come <i>praticamente, certamente</i> , e simili.	R
	16. Presenza di congiunzioni testuali come <i>e, ma</i> (queste due anche all'inizio del testo), <i>comunque, per cui, insomma</i> e di avverbi frasali di ogni tipo.	E
	17. Assenza di enunciati interrogativi, esclamativi e di discorso diretto.	R
	18. Presenza di enunciati interrogativi, esclamativi e di discorsi diretti.	

		E
	19. L'esposizione è alla terza persona e non contiene forme verbali riferite alla persona dell'autore o a quella del lettore (singolo o collettivo). L'uso della prima persona si incontra con precisa funzione identificativa nei testi amministrativi (contratti, dichiarazioni).	R
	20. L'autore usa anche forme verbali o pronomi e aggettivi possessivi che richiamano la propria persona e quella del lettore (singolo o collettivo), talvolta preciso destinatario del testo.	E
IV FENOMENI RITMICI E DI SUONO	21. L'ordine normale delle parole non viene modificato per ottenere effetti di ritmo o corrispondenza di suoni; non sono presenti effetti onomatopeici o fonosimbolici.	R
	22. L'ordine normale delle parole può venire modificato per ottenere effetti di ritmo, onomatopeici e fonosimbolici. Possono essere presenti versi e rime.	E
V FATTI GRAFICI	23. Nessuna ricerca di effetti mediante collocazioni grafiche particolari delle parole, creazione di spazi vuoti, o marcatura grafica di singole parole.	R
	24. Ricerca di effetti mediante collocazione grafica particolare delle parole, creazione di spazi vuoti, o marcatura grafica di singole parole (usi espressivi del neretto, delle maiuscole, delle sottolineature, dei colori).	E