

Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica

MASSIMO PALERMO

Grammatical and textual rules. Reflections from an educational point of view

This contribution proposes a reflection on the nature of grammatical rules. First of all, a distinction is made between rules that govern the abstract system of language and rules that delimit the perimeter of correctness at a given historical moment. Subsequently, the differences between grammatical and textual rules are analyzed, highlighting that the latter operate on the level of effectiveness rather than correctness and present themselves as “fluid” rules, principles of good functioning of the text in its fundamental components. On the bases of these deliberations, it emphasizes the importance of a didactics based on the dimension of textuality. Finally, the paper offers some suggestions on how to make the best use of textual rules in teaching writing and, in particular, in the collective rewriting of ambiguous or ineffective texts.

Il contributo propone una riflessione sulla natura delle regole grammaticali. In primo luogo distingue tra regole del sistema linguistico astratto e regole che delimitano il perimetro della norma in un determinato momento storico. Quindi analizza le differenze tra regole grammaticali e regole testuali, evidenziando che queste ultime incidono sull'efficacia piuttosto che sulla correttezza e si presentano come “fluide”, come principi di buon funzionamento del testo nelle sue componenti fondamentali. Su queste basi sottolinea l'importanza di una didattica ancorata alla dimensione testuale. Infine offre alcuni spunti utili a impiegare al meglio le regole testuali nell'insegnamento della scrittura e, in particolare, nella riscrittura collettiva di testi ambigui o inefficaci.

MASSIMO PALERMO (palermo@unistrasi.it) insegna linguistica italiana all'Università per Stranieri di Siena. Si occupa di linguistica testuale, anche in prospettiva diacronica, e di didattica dell'italiano come L1 e L2.

1. Un po' di teoria

La linguistica del testo si sviluppa nella seconda metà del secolo scorso con due importanti novità, che altrove ho definito come *mutamenti di prospettiva* (Palermo 2021) rispetto alla linguistica strutturale:

1) riportare l'attenzione sulle manifestazioni concrete del codice (la *lingua in atto*) anziché sulle sue caratteristiche astratte (la *lingua in potenza*). Ciò ha consentito di superare lo iato tra *langue* e *parole* su cui si era in parte incagliato l'indirizzo strutturalista e di descrivere al tempo stesso la sistematicità degli atti concreti di *parole*¹.

2) Rimettere al centro dell'interesse il significato e, in particolare, l'indagine sui meccanismi attraverso i quali il ricevente attribuisce un senso ai prodotti della comunicazione. Delle due proprietà fondamentali del testo, la coerenza e la coesione, solo la prima – che dà conto dei rapporti semantico-concettuali – rappresenta la condizione necessaria per l'esistenza di un testo. La seconda si configura piuttosto come un sussidio, importantissimo ma subordinato. Un testo coeso, cioè ben formato sul piano dei rapporti grammaticali e dei rinvii tra le sue parti, aiuta a ridurre lo sforzo cognitivo di interpretazione ma la coesione non può, da sola, fornire il senso. Questo secondo cambio di prospettiva ha posto in evidenza il ruolo attivo del ricevente come co-costruttore di senso, di concerto con l'emittente.

Gli sviluppi più recenti hanno poi consentito di definire più chiaramente l'oggetto della disciplina, in un primo tempo concentrata sulla sola osservazione della dimensione "transfrastica", quasi che i livelli di analisi grammaticale e testuale potessero essere rappresentati come segmenti di un'asta telescopica, osservabili in maniera indipendente e – di conseguenza – come se la testualità si innestasse sui livelli inferiori quale elemento ulteriore e autonomo. In realtà gli strati della lingua sono interdipendenti e la prospettiva testuale li attraversa o, almeno, ne attraversa una buona parte, più o meno dalla frase in su. È proprio la frase infatti a costituire la zona di frontiera ed è a livello della frase e delle sue componenti che si manifestano le interazioni più evidenti tra il sistema grammaticale e quello testuale.

Una disciplina ha inoltre bisogno di definire esplicitamente quali sono i livelli di analisi di sua competenza. Secondo il modello proposto da Ferrari (2014), in un testo possiamo individuare tre unità d'analisi: il "movimento testuale", cioè l'unità di gittata più ampia, nello scritto di solito coincidente col capoverso, che è un macro-atto linguistico caratterizzato da un'intenzione comunicativa unitaria e coerente. Possiamo quindi distinguere movimenti testuali narrativi, esemplificativi, descrittivi, argomentativi ecc. Il movimento

¹ La disciplina condivide questa predilezione verso le manifestazioni della lingua in atto con altre sue "cugine" come la sociolinguistica, la linguistica pragmatica e l'analisi del discorso.

testuale può includere una o più “unità comunicative”. Queste unità intermedie, che coincidono *grosso modo* con l’enunciato, costituiscono l’unità d’analisi fondamentale e imprescindibile del testo. A loro volta, le unità comunicative possono articolarsi in “unità informative”, che servono a creare una gerarchia di piani, a differenziare ciò che l’emittente vuole mettere in primo piano da ciò che vuole collocare sullo sfondo. Esempi di unità informative di sfondo possono essere gli incisi (*Marco, che non sentivo da anni, mi ha telefonato la settimana scorsa*) o le subordinate circostanziali che fungono da cornice per l’unità informativa posta in primo piano (*Sebbene ne avesse voglia, Marco ha evitato di accendersi una sigaretta*). Si tratta naturalmente di un’architettura concettuale e astratta, non inficiata dal fatto che nella sua realizzazione concreta il testo può occasionalmente essere costituito da una sola frase.

In che misura la disciplina è entrata nei programmi scolastici e nelle abitudini degli insegnanti? Se la normativa si è aperta alla dimensione testuale ormai da mezzo secolo (coi programmi per la scuola media del 1979) nella prassi si continua da più parti a privilegiare le attività di riconoscimento e analisi delle strutture grammaticali, tradizionalmente contenute nel primo volume dei manuali. Si sottovaluta il fatto che molte di queste attività rinforzano le conoscenze ma hanno purtroppo scarse ricadute sulle competenze d’uso della lingua. Quanto al secondo volume, in genere dedicato a comunicazione e testi, si riscontrano due principali lacune: esso appare in genere eccessivamente scollegato dal primo – a rinforzare il pregiudizio che grammatica e testo siano entità autonome – e si concede lo spazio maggiore alla cosiddetta *linguistica dei testi*, cioè alla possibilità di raggruppare i testi in famiglie e di descriverne le caratteristiche formali e funzionali, accompagnata da una tassonomia, a volte eccessivamente particolareggiata, delle caratteristiche dei generi testuali. Meno attenzione si dedica alla *linguistica del testo*, ossia a quegli aspetti che contraddistinguono il testo in quanto tale, indipendentemente dal tipo a cui appartiene: mi riferisco agli strumenti della coerenza, della coesione, della gestione della progressione tematica, delle competenze inferenziali che mettono il ricevente in condizioni di ricostruire le informazioni implicite in un testo a partire da quelle asserite, dall’orizzonte di attese, dalle conoscenze condivise².

² Sull’utilità della prospettiva testuale anche per il grammatico si vedano le importanti considerazioni in Serianni 2016: 209-210. Sul rapporto tra grammatica e testualità nei manuali scolastici mi permetto di rinviare a Palermo 2020b.

2. Ci sono regole e regole

Quando parliamo di regole grammaticali abbiamo in realtà a che fare con tre entità diverse: le regole grammaticali di sistema, quelle di norma e le regole testuali. Le prime descrivono le forme o le costruzioni possibili in un determinato sistema linguistico. Tutto ciò che si colloca al di fuori di questo perimetro, cioè viola le regole di sistema, è agrammaticale: per esempio è agrammaticale **saporitale perché -ale* è un suffisso che si aggiunge a nomi per formare aggettivi (*dogana* → *doganale*) e non ad aggettivi. È agrammaticale una frase come **ieri eravamo andavamo al mare* perché viola il principio secondo cui in italiano nei tempi composti del verbo le marche di tempo, aspetto, persona sono veicolate dall'ausiliare, non dal participio³. Le seconde determinano il perimetro della norma linguistica, la cui violazione non genera forme agrammaticali ma *scorrette* o *inaccettabili*: per esempio *se avessi fame mangiassi*. Mentre le regole del primo tipo sono relativamente stabili nel tempo, e per cambiarle occorre un mutamento del sistema (per esempio il passaggio dal latino all'italiano), quelle del secondo tipo sono soggette a mutamento: nulla esclude che in futuro il periodo ipotetico costruito col doppio congiuntivo diventi accettabile, cioè rientri nel perimetro della norma. I famosi congiuntivi fantozziani (*vadi, venghi, batti*), oggi così stigmatizzati nella percezione collettiva, godono di illustri attestazioni in scrittori del passato (cfr. Antonelli 2014: 86). Gli insegnanti hanno molta più familiarità con le forzature della norma per un motivo molto semplice: le regole di sistema di solito non vengono trasgredite dai parlanti nativi, quelle di norma sì. Insomma, le violazioni delle regole di sistema non si manifestano in natura⁴, sono in qualche modo delle creazioni di laboratorio utili ai linguisti per delineare i confini del sistema e per la verifica della tenuta di una teoria.

Veniamo ora alle regole testuali. Le unità più piccole che compongono i testi sono governate da regole rigide e non negoziabili, che diventano via via più fluide man mano che ci si sposta verso i livelli maggiori, la frase e il testo. Schematizzando possiamo dire che le regole si mantengono rigide al livello grafico-fonologico, a quello morfologico e, entro certi limiti, a quello dell'organizzazione della frase nucleare (il verbo e i suoi argomenti). Per fare qualche esempio, l'emittente non può cambiare a suo piacimento le sequenze di suoni che compongono le parole. Allo stesso modo deve attenersi a regole rigide nella flessione morfologica (non può sostituire, poniamo *andiamo* con

³ Le forme agrammaticali sono tradizionalmente contrassegnate dall'asterisco nella bibliografia linguistica.

⁴ Fanno eccezione i testi di parlanti non nativi, nei quali durante le fasi di elaborazione dell'interlingua è possibile che si osservino anche violazioni di regole di sistema: per es. nelle interlingue iniziali a base italiana è piuttosto frequente la violazione della regola dell'accordo tra soggetto e verbo. Sulle interlingue a base italiana cfr. Bernini 2010.

**andiremo*, o formare il plurale di *scarpa* in **scarpò*). Nel selezionare gli argomenti del verbo il parlante / scrivente è ancora fortemente vincolato: non può cambiare la reggenza, può eventualmente sottintendere un argomento se il contesto ne consente il recupero, non può variare l'ordine degli argomenti. Se lo fa, genera costruzioni marcate che non hanno esattamente lo stesso significato e la stessa gamma di usi di quelle non marcate⁵. Uscendo dalla frase nucleare il margine di manovra aumenta: per esempio si può decidere se inserire uno o più elementi circostanziali e dove collocarli nella frase. A partire dal livello di frase le regole grammaticali diventano dunque gradualmente più fluide e iniziano a coabitare con quelle testuali, che come vedremo sono più assimilabili a principi funzionali di buona costruzione che a regole in senso stretto. Esse consentono all'utente un margine di scelta ancora maggiore, fino al massimo grado presente nella progettazione del testo a livello globale (Prandi 2020).

Per cogliere la natura delle regole testuali occorre sostituire al principio di correttezza quello di efficacia. Spieghiamoci con alcuni esempi:

- (1) L'Europa rischia di andare in pezzi, proprio mentre ce **ne** sarebbe più bisogno («La Repubblica» 22.7.2016)
- (2) Quando Renzo arriva alla casa di Tonio \emptyset sta cucinando della polenta per la sua numerosa famiglia (seconda sup., cit. in Notarbartolo 2014: 46).

I due testi non contengono errori grammaticali in senso stretto, eppure ci accorgiamo che qualcosa non funziona, dobbiamo probabilmente rileggerli per attribuire loro un senso plausibile. Contengono infatti errori che appartengono all'area testuale, e in particolare a un'errata gestione delle catene anaforiche: in (1) il clitico non si riferisce all'antecedente più vicino (*andare in pezzi*) ma all'Europa, o, meglio, alla necessità di maggiore coesione tra le nazioni comunitarie. In (2) l'antecedente (*Tonio*) è adiacente, ma occupa un ruolo sintattico diverso nella reggente e nella subordinata e quindi la sua semplice ellissi non funziona: occorre ripeterlo o cambiare il giro di frase. Il principio testuale sottostante è che deve esistere una proporzionalità tra il "peso" della forma di ripresa anaforica e la difficoltà di recupero dell'antecedente: più facile è il recupero più "leggera" può essere la forma di ripresa, e in (1) e (2) la semplice omissione del soggetto o l'uso di un pronome clitico non sono adeguate⁶. Ma di questi aspetti non si parla di solito nelle grammatiche e quindi l'insegnante sottolineerà come errate le frasi in questione ma avrà qualche difficoltà a spiegarne il motivo all'alunno.

Quando il medesimo problema riguarda casistiche affrontate dalle grammatiche il docente si troverà meno spiazzato:

⁵ Per maggiori ragguagli sulle costruzioni marcate dell'italiano cfr. Palermo 2020a: 48-52.

⁶ Per maggiori dettagli rimando a Palermo 2013: 168-177.

(3) Dzeko giocherà, è pronto. [...] Lo farà in uno stadio, il San Paolo che presto sarà intitolato a Diego Armando Maradona, **che** gli porta fortuna («Corriere della sera» 29.12.2020)

(4) Due di loro, appartenenti al gruppo di ricerca selezionato, non hanno occasioni di interazione con parlanti nativi e di conseguenza non partecipano alla vita sociale del paese: sono **una coppia di cinquantenni**, con due **figli adolescenti** che frequentano regolarmente la scuola pubblica in Italia, **che** evitano le situazioni a rischio, in eventuali scambi comunicativi hanno sempre paura di non essere compresi, frequentano i loro connazionali, il marito torna spesso per lavoro in Marocco e prima di qualsiasi esposizione diretta credono sia necessario imparare bene la lingua attraverso lo studio della grammatica (tesi di laurea triennale).

(3) e (4) presentano, oltre alle fastidiose catene di relative in sequenza, l'interposizione di un inciso tra relativo e antecedente. Se l'inciso, oltre ad allontanare il pronome dall'antecedente, contiene un potenziale punto d'attacco concorrente (*Diego Armando Maradona* nel primo caso, *due figli adolescenti* nel secondo), la frase oltre che essere pesante diventa ambigua. Per un'interpretazione corretta dobbiamo riferire il *che* a *stadio* in (3), a *una coppia di cinquantenni* in (4). In entrambi i casi una riformulazione renderebbe i testi più scorrevoli ed efficaci⁷.

Oltre al caso dell'adiacenza del relativo un altro errore piuttosto frequente nelle scritture scolastiche è legato alla gestione della sintassi del gerundio (Serianni, Benedetti 2009: 103), in particolare all'obbligo di esplicitare il soggetto nelle subordinate al gerundio quando questo non coincide con quello della reggente. Ecco un esempio:

(5) Nell'arco dell'adolescenza la madre di Mattia si ammalò gravemente e, non avendo \emptyset un padre, dovette sottostare al regime della zia scolastica (prima sup., cit. in Serianni, Benedetti 2009: 100).

In sintesi, gli errori testuali esemplificati negli esempi visti finora sono riconducibili allo stesso principio generale di facilità di recupero dell'antecedente, solo che in alcuni casi tale principio è condensato in prescrizioni esplicite della grammatica (3-5) negli altri no. Ricondurli anche nella trattazione grammaticale sotto un comune denominatore (testuale) faciliterebbe l'azione didattica dei docenti.

Vediamo ora un altro esempio, che riguarda la collocazione dei costituenti nucleari:

(6a) Marco porta la torta

(6b) La torta la porta Marco

⁷ Sulla diffusione di errori simili negli elaborati scolastici cfr. Serianni, Benedetti 2009: 104.

Le frasi sono più o meno equivalenti, veicolano lo stesso contenuto proposizionale, ma con una lieve differenza nel valore pragmatico: (6b) costituisce la variante marcata di (6a) e serve a mettere in evidenza che il tema dell'enunciato è *la torta*, non *Marco*. Tecnicamente (6b) costituisce una dislocazione a sinistra dell'oggetto.

Se proviamo a giudicare queste frasi col parametro della correttezza non facciamo grandi passi in avanti. Per la sensibilità linguistica attuale sono infatti entrambe accettabili⁸. Solo inserendole in contesto (cioè facendole diventare testi) si può valutare non la loro correttezza ma la loro efficacia. Per esempio (6a) è più adatta come risposta alla domanda (7a), (6b) alla domanda (7b):

- (7a) Cosa posso portare stasera a cena?
Guarda, Marco porta la torta, se vuoi porta un vino
- (7b) C'è da organizzare la cena: io porto da bere, ti va di portare una torta?
Guarda, la torta la porta Marco, se vuoi porta un vino

Gli esempi appena visti, creati *ad hoc*, servono a spiegarne meglio uno reale:

- (8) Quest'anno l'argomento che mi è piaciuto maggiormente di storia sono stati gli Egiziani perché i gatti **li** consideravano sacri (studente di prima sup., cit. in Serianni, Benedetti 2009: 196).

A una prima lettura sembrerebbe di capire che i gatti consideravano sacri gli egiziani, ma un successivo confronto con le nostre conoscenze enciclopediche ci fa optare per un'interpretazione diversa, cioè che gli egiziani consideravano sacri i gatti. Questa ambiguità del testo, anch'essa riconducibile a un errore testuale, è risolvibile eliminando la dislocazione a sinistra⁹ e ripristinando l'ordine normale dei costituenti (*perché consideravano sacri i gatti*). Un percorso didattico dedicato ai mutamenti nell'ordine dei costituenti di frase, che distingua tra gli effetti dello spostamento di un elemento nucleare (soggetto o altro argomento del verbo) e quelli dello spostamento di elementi circostanziali aiuterebbe a intervenire più efficacemente nella correzione degli scritti quando l'ordine dei costituenti viene modificato in maniera disfunzionale.

Spostiamoci nel campo della coerenza. Occorre innanzitutto fare una distinzione tra due livelli: la *coerenza intrinseca* del testo e la *capacità di esprimere linguisticamente la coerenza*, cioè tutta la gamma di aiuti che lo

⁸ Non così fino al recente passato. Sulla storia della diffusione e accettazione delle dislocazioni in italiano rimando a D'Achille 1990.

⁹ Non importa se lo studente fosse consapevole di ricorrere a una dislocazione a sinistra o abbia semplicemente pasticciato con l'ordine delle parole: conta il fatto che la costruzione c'è, e di conseguenza il lettore la interpreta come tale.

scrivente fornisce al lettore cooperativo per ricostruire una coerenza e una continuità di senso che il testo comunque possiede. Vediamo il seguente titolo di prima pagina del quotidiano «Libero» del 24 gennaio 2019:



(9)

Al testo sembra mancare il primo fattore, vale a dire la coerenza intrinseca, non esistendo nessuna relazione di contrasto tra i due fatti collegati dal connettivo *ma*. Non potendo presupporre l'impazzimento del titolista, dobbiamo sforzarci di attribuire un senso al testo facendo riferimento a un secondo livello di interpretazione (tecnicamente si parla di rivalutazione semantica, cfr. Palermo 2013: 43-55) cioè a un sistema assiologico che classifichi come elemento negativo non solo il crollo della congiuntura economica ma anche l'aumento degli omosessuali.

Come esempio di lacune nell'espressione linguistica della coerenza possiamo citare questi due esempi:

(10) In classe mi sono trovata subito molto bene con tutti i compagni **anche perché** molti sono stranieri (prima sup., cit. in Serianni, Benedetti 2009: 96)

(11) Il **logudorese**, nonostante le diverse invasioni subite, è la **variazione** che, insieme ai dialetti centrali, è rimasta più vicina al latino (tesi di laurea triennale).

In (10) il connettivo *anche perché* non sembra adeguato, o meglio potrebbe diventarlo esplicitando alcune conoscenze contestuali, cosa che nell'elaborato manca. Come abbiamo visto, la capacità di gestire i contenuti impliciti fa parte integrante della competenza testuale. In effetti molti errori ascrivibili all'area della adeguata espressione linguistica della coerenza si addensano nell'uso inappropriato dei connettivi, ma più in generale riguardano la complessiva tenuta delle scelte semantico-lessicali. È ciò che manca in (11): non è il logudorese ma il Logudoro ad aver subito invasioni, e sempre il logudorese non è una *variazione* ma una *varietà* di lingua.

Quelli che abbiamo visto sono solo alcuni dei possibili errori riconducibili all'area testuale. Già da questo limitato campionario di esempi emerge come le regole testuali differiscono da quelle strettamente grammaticali per almeno tre aspetti:

- a) sono valutabili sul piano dell'efficacia, non della correttezza;
- b) sono dipendenti dal contesto. Un errore ortografico o morfologico è sempre tale, indipendentemente dal contesto in cui si colloca l'enunciato; un errore testuale è individuabile solo calando il testo nel contesto;
- c) mentre c'è un solo modo per riscrivere correttamente una forma ortograficamente o morfologicamente scorretta, ci sono vari modi per rendere più efficaci la sintassi e la testualità, e non necessariamente uno solo è il migliore.

3. Spunti per una didattica della (ri)scrittura

Il docente dispone di una consolidata tradizione per intervenire sulla correttezza dei testi, mentre ha meno strumenti per intervenire sulla loro efficacia¹⁰. Il problema ha origine nella formazione universitaria del futuro docente. Lasciando da parte questo aspetto, che non abbiamo modo di approfondire in questa sede, e rivolgendoci agli strumenti a disposizione dei docenti, osserviamo che la sproporzione in termini di numero di pagine tra il volume dedicato alla grammatica e quello ai testi nei manuali per le scuole superiori costituisce una rappresentazione plastica di questo sbilanciamento.

Lo squilibrio emerge in tutta la sua evidenza quando si tratta di correggere le produzioni scritte. Una volta entrato nel campo della sintassi e della testualità il docente si trova a navigare in acque incognite, e spesso non trova altra soluzione se non quella di intervenire, in maniera ellittica, col famoso segno ondulato tracciato sul margine del periodo zoppicante, col punto esclamativo o altre scarse notazioni sulle incongruenze logico-semantiche (*detto male!*, *non si capisce!*), tutti interventi che non aiutano l'alunno a comprendere la natura dell'errore perché «sono tutt'altro che auto-evidenti [...] non individuano il livello linguistico interessato, talvolta non se ne coglie la ratio, e oltretutto appaiono stridenti data l'omissione di altri interventi necessari. Non c'è nessuna possibilità, insomma, che l'alunno migliori le sue prestazioni linguistiche sulla base di indicazioni così sommarie» (Serianni, Benedetti 2009: 101). E, quando interviene, lo fa sulla base di una percezione intuitiva del perché un periodo non funzioni, una catena anaforica sia poco bilanciata

¹⁰ Seppure tale tradizione sia offuscata dal permanere di molte scorie del cosiddetto italiano scolastico, che porta a correggere forme, parole e costruzioni ben radicate nell'uso scritto corrente e benché non sia sempre utile per migliorare la competenza d'uso, ma questo è un altro discorso.

o la progressione tematica sia inefficace. Si accorge che «certe frasi, più che sbagliate, suonano male, zoppicano, non portano al significato in modo diretto» (Notarbartolo 2014: 16).

D'altro canto gli studi effettuati ormai qualche anno fa dall'INVALSI su un campione di prove di italiano scritto dell'esame di Stato dimostrano come le lacune nella competenza testuale siano un ostacolo forte alla piena padronanza della lingua. Al termine del percorso scolastico gli errori d'area testuale si attestano ancora su percentuali elevate¹¹: il 29,5%, a fronte del 34,1% di errori d'area grammaticale, del 16,8% di area lessicale-semantica e del 19,8% di quella ideativa (dati tratti da INVALSI 2012: 23). Il quadro, già non confortante, peggiorerebbe ulteriormente a un'analisi più accurata dei descrittori utilizzati dai ricercatori INVALSI, perché alcuni di quelli relativi alla sezione grammaticale possono in realtà attirare errori che appartengono all'area testuale: per esempio l'uso di costruzioni sintattiche del parlato (per molte di esse la funzione testuale di messa in rilievo del tema e del rema è evidente) e l'uso corretto del pronome relativo.

Sulla base di queste constatazioni vorrei ora avanzare una piccola proposta nel campo delle attività di correzione collettiva e riscrittura di testi.

Innanzitutto lavorare su questo ambito presuppone come prerequisito aver affrontato precedentemente gli argomenti di base della *linguistica del testo*: la coesione, la coerenza, l'ordine dei costituenti, la progressione tematica, la corretta gestione dei contenuti impliciti. Occorre inoltre aver impostato l'avviamento alla scrittura dando la necessaria importanza alle sue varie fasi e alla loro dimensione processuale, cioè ai meccanismi che consentono a una raccolta di idee di farsi testo. Spesso nelle grammatiche scolastiche i capitoli di avviamento alla scrittura insistono molto sulla progettualità ma, con lodevoli eccezioni, troppo sulle fasi "esterne" al momento della vera e propria stesura del testo come il *brain-storming*, la scaletta ecc.

Ciò premesso, per gli interventi specifici sulla correzione e la riscrittura occorre scindere la correzione formativa, intesa come parte di un percorso didattico che potenzi le abilità di manipolazione, da quella finalizzata alla valutazione dei testi. Quest'ultima, pure necessaria, finisce comprensibilmente per focalizzare l'attenzione dello studente sul voto, distogliendolo da ogni tentativo del docente di affidare alle correzioni una valenza formativa, ricorrendo a spiegazioni ampie e circostanziate del perché un testo non funziona. Il lavoro sulle abilità di correzione e riscrittura va dunque immaginato come percorso didattico autonomo.

¹¹ L'INVALSI ha realizzato a partire dal 2007, in collaborazione con l'Accademia della Crusca, il Quadro di riferimento teorico e la scheda di valutazione delle prove, che prevede quattro aree di competenza: testuale, grammaticale, lessicale-semantica, ideativa. Ciascuna delle aree è a sua volta articolata in una griglia di descrittori analitici. Noi faremo riferimento a INVALSI 2012.

Inutile dire che per realizzare sperimentazioni del genere è importante che il docente sia affrancato dalla schiavitù generata dalla incessante routine assegnazione del compito, correzione, riconsegna. Volendola risolvere con uno slogan potremmo dire: *scrivere meno, riscrivere di più*. O, almeno, tenendo presente la realtà della scuola italiana di oggi e non volendo rimanere sul piano delle utopie, si potrebbe provare a distinguere tra assegnazione di compiti scritti finalizzati alla verifica dell'acquisizione di conoscenze, sui quali ci si può permettere di eseguire una correzione più sommaria ed ellittica, e un curriculum di educazione alla riscrittura che sia invece governato da altri tempi e priorità.

Da scartare, almeno in una prima fase, il lavoro individuale di auto-correzione. È bene inoltre che l'osservazione, lo smontaggio e il rimontaggio del testo assumano una dimensione collettiva: il gruppo classe deve sentirsi protagonista del percorso e alla fine forse proverà la stessa soddisfazione di quando si riesce ad aggiustare un manufatto difettoso. Le tecnologie digitali consentono peraltro di realizzare in maniera efficace riscritture collettive in cui rimanga traccia del lavoro processuale svolto per raddrizzare testi malfunzionanti. Tali interventi, riosservati *ex post*, potranno essere oggetto di riflessione esplicita. Meglio evitare di lavorare su testi prodotti dagli alunni della stessa classe in cui si affronta il percorso, per scongiurare effetti negativi sul piano del coinvolgimento emotivo degli autori o altre dinamiche denigratorie del lavoro dei compagni di classe. Si possono prendere come spunti per esperimenti di correzione collettiva testi di alunni di altre classi o, meglio ancora, di cattiva scrittura pubblica, tratti da libri, media tradizionali, social media. In alcuni degli esempi analizzati nel paragrafo precedente (1, 3, 9) abbiamo attinto proprio da cattivi modelli di scrittura giornalistica. Occorre poi graduare i testi da somministrare: è consigliabile una progressione che parta da testi brevi e che presentino errori testuali risolvibili intervenendo solo su pochi elementi per arrivare a testi la cui riscrittura comporti un intervento più articolato. Il percorso potrebbe prevedere le seguenti fasi:

- 1) leggere insieme alla classe il testo e prendere atto che è ambiguo, complicato, involuto, poco coerente ecc.

- 2) individuare in quali punti del testo si annida l'errore testuale;

- 3) osservare che questo tipo di errori costituiscono un'inutile complicazione per la comprensione;

- 4) individuare possibili riscritture dei testi analizzati per renderli più scorrevoli ed efficaci, eventualmente ricorrendo a programmi di scrittura condivisa;

- 5) far emergere che i modi per rendere più chiaro ed efficace un testo mal scritto sono molti, che la correzione ammette insomma più esiti.

Il cambio di prospettiva che proponiamo annulla l'ansia da prestazione e fa cambiare ruolo ai discenti: da soggetti passivi della correzione (e timorosi dei suoi esiti) li rende protagonisti attivi della stessa. Assolve inoltre ad altri

scopi: serve a calare gli studenti nei panni del docente, e a far capire loro quanto sia complicato e frustrante leggere un testo scritto male. Mettersi nelle scarpe del ricevente fa infatti percepire inequivocabilmente il sovraccarico cognitivo che lo scrivente inesperto (e a volte anche lo scrivente professionale) infligge al lettore quando scrive un testo sbilanciato in termini di coesione o espressione linguistica della coerenza.

Credo che sperimentazioni del genere possano essere un buon antidoto per scacciare dalle menti dei ragazzi una convinzione che – per quanto errata – è molto ben radicata: cioè che sforzarsi di scrivere in maniera corretta (grammaticalmente corretta) sia un inutile esercizio formalistico che la scuola impone, una sorta di rito da compiere per soddisfare professori pedanti e un po' sadici, che non vedono l'ora di impugnare la matita rossa e blu per cogliere in fallo i loro allievi.

Insomma, ritengo utile far entrare in classe, accanto ai modelli positivi di italiano scritto individuati da Serianni (2013) nella scrittura giornalistica, nella saggistica e nella divulgazione scientifica, un meno nobile ma forse didatticamente non meno utile florilegio di cattive scritture¹². Si potrebbe obiettare: perché proporre agli alunni dei “cattivi maestri” quando sono già così competenti nell’arte di scrivere male? Perché le regole testuali sono nascoste e a volte impalpabili, non hanno l’evidenza dello strafalcione grammaticale e per capire dove, come e perché non sono rispettati i principi di buona costruzione del testo può essere utile andare a cercare i punti di caduta, di rottura, di trasgressione, che hanno il pregio di portare alla luce le regolarità con maggiore evidenza dei testi ben formulati¹³.

Non sono certo il primo a proporre l’analisi a fini didattici di cattivi modelli: in fondo i puristi di ogni tempo hanno usato quest’arma. In tempi più recenti gli esempi di scrittura che vengono maggiormente proposti come cattivi esempi sono il più polveroso burocratese e il più recente (e perciò più insidioso) aziendale¹⁴. Il percorso che ho proposto di seguire in queste pagine è però più circoscritto e muove da un obiettivo un po’ diverso: usare il cattivo funzionamento a livello testuale come grimaldello per entrare più agevolmente nel laboratorio di montaggio e smontaggio dei testi e per sradicare il preconetto secondo il quale scrivere bene sia in fondo solo un esercizio formale e retorico.

¹² Sull’aureo principio della *imitatio* di buoni modelli nell’insegnamento della scrittura cfr. Colombo 2011: 17 e le riflessioni in D’Aguanno 2019: 36-41 sulla necessità di proporre anche “cattivi modelli”.

¹³ Per analoghi motivi è didatticamente utile per capire le caratteristiche dei corrispondenti generi “seri” lo studio del loro ribaltamento nelle parodie e nelle travisazioni a fini comici.

¹⁴ Giunta (2018) propone per esempio, a partire dal titolo provocatorio *Come non scrivere*, una didattica della scrittura fondata più sugli esempi da evitare che su buoni modelli da seguire. Sul burocratese cfr. Lubello 2014, sull’aziendale Antonelli 2016: 65-79.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Giuseppe (2014), *Comunque anche Leopardi diceva le parolacce. L'italiano come non ve l'hanno mai raccontato*, Milano, Mondadori.
- Antonelli, Giuseppe (2016), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Bologna, il Mulino.
- Bernini, Giuliano (2010), *Acquisizione dell'italiano come L2*, in Raffaele Simone (dir.) – Gaetano Berruto, Paolo D'Achille (codir.), *Enciclopedia dell'italiano*, 2 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, I, pp. 19-22.
- Colombo, Adriano (2011), «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, FrancoAngeli.
- D'Achille, Paolo, (1990), *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII*, Roma, Bonacci.
- D'Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- Ferrari, Angela (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Giunta, Claudio (2018), *Come non scrivere. Consigli ed esempi da seguire, trappole e scemenze da evitare quando si scrive in italiano*, Torino, UTET.
- INVALSI (2012), *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf (ultima consultazione: 17.01.2021).
- Lubello, Sergio (2014), *L'italiano burocratico*, Bologna, il Mulino.
- Notarbartolo, Daniela (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Palermo, Massimo (2020a), *Linguistica italiana*, 2^a ed., Bologna, il Mulino.
- Palermo, Massimo (2020b), *Il (difficile) dialogo tra grammatica e testo*, in Elisa De Roberto (a c. di), *Fuori e dentro il libro di italiano*, Firenze, Cesati, pp. 17-24.
- Palermo, Massimo (2021), *La prospettiva testuale*, in Giuseppe Antonelli – Matteo Motolese – Lorenzo Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. V La testualità*, Roma, Carocci, 2021, pp. 17-55.

- Prandi, Michele (2020), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, 2^a ed., Torino, UTET.
- Serianni, Luca (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni, Luca (2016), *La grammatica tradizionale al tribunale della linguistica*, in Marina Benedetti – Carla Bruno – Paola Dardano – Liana Tronci (a cura di), *Grammatiche e grammatici. Teorie, testi e contesti*. Atti del XXXIX Convegno della Società Italiana di Glottologia (Siena, 23-25 ottobre 2014), Roma, Il Calamo, pp. 201-217.
- Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
-

