

Due o tre modi di non capire. Difficoltà di comprensione di testi argomentativi

in “È la lingua che ci fa uguali”. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, a cura di A. Colombo e W. Romani, Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 189-208

1. La scelta dei testi argomentativi

Nell'ambito dell'indagine sulla comprensione della lettura condotta presso l'IRRSAE Emilia-Romagna con la direzione di Lucia Lumbelli (su cui si possono vedere, in questo volume, i contributi della stessa Lumbelli e di F. Fortini e P. Senni¹), ho seguito cinque colleghi dei bienni della scuola secondaria superiore: un'insegnante di Liceo scientifico, tre di Istituto tecnico, uno di Istituto professionale². Nel corso di tre anni scolastici, ho avuto da loro più di 80 protocolli che trascrivono le registrazioni dei colloqui “di accertamento” e/o “di stimolazione” condotti con allievi in difficoltà su tredici testi diversi.

Mentre per le due fasce della scuola dell'obbligo l'indagine è stata condotta utilizzando testi narrativi, per il biennio si è deciso di sperimentare le stesse tecniche di accertamento e di stimolazione della comprensione su testi argomentativi. La scelta è motivata da una serie di considerazioni:

- l'importanza di un approccio all'argomentazione nella formazione intellettuale e civile (si può vedere in proposito Colombo 1992b);
- la maggiore difficoltà, *ceteris paribus*, dell'argomentazione rispetto alla narrazione; infatti per comprendere un testo narrativo (almeno a un livello elementare) è sufficiente ricostruire una sequenza lineare di azioni e motivazioni, mentre il testo argomentativo richiede di ricostruire una gerarchia non lineare di scopi testuali (Castelfranchi e altri 1979); inoltre la narrazione è per così dire più “naturale” per il lettore in quanto tutti, fin dall'infanzia, siamo stati esposti al racconto di storie³: non altrettanto si può dire dell'argomentazione per cui, all'età dell'adolescenza, sembra ragionevole dedicare un'attenzione particolare ai testi in cui è contenuta;
- mentre sui testi narrativi disponiamo di una massa notevole di studi nei campi della linguistica testuale, della psicolinguistica e dell'intelligenza artificiale⁴, sappiamo molto meno dei processi di comprensione che richiedono i testi argomentativi⁵.

Una precisazione si impone sul termine “testo argomentativo”: data la variabilità delle accezioni correnti (cfr. Mortara Garavelli 1988), è bene chiarire che mi attengo qui alla definizione che ho cercato di motivare in Colombo 1992a: considero testo argomentativo (o almeno “prototipicamente” tale) un testo che presenta una tesi assunta come controvertibile, presenta delle ragioni a sostegno della tesi e pone il ricevente nella condizione di aderire o non aderire: un testo, quindi, che discute e mira a persuadere a partire da una controversia, *non* qualunque testo di contenuto intellettuale, come i testi che trattano idee al fine di informare, spiegare, istruire, i quali nella tipologia che adotto sono definiti piuttosto “espositivi”.

I testi usati nei colloqui sono articoli di giornale o lettere al direttore che trattano questioni di costume non troppo remote dall'ambito di conoscenze di un adolescente: le “stragi del sabato sera”, gli spot televisivi, la chiusura al traffico dei centri storici, ecc.

Rinvio all'intervento di Fortini e Senni per informazioni circa l'ipotesi dell'indagine e le sue modalità operative. In questa comunicazione non mi occuperò dei comportamenti degli insegnanti sperimentatori, della tecnica dell’“intervento a specchio”, né dei risultati quanto a

efficacia dell'intervento di recupero individualizzato; concentrerò invece la mia attenzione sulle caratteristiche testuali di fronte a cui gli allievi hanno manifestato più spesso difficoltà di comprensione, e sui loro comportamenti di fronte alle difficoltà. Cercherò insomma di vedere che cosa ci dicono questi colloqui su due questioni cruciali per la didattica della lettura-comprensione:

- quali aspetti di un testo argomentativo sono suscettibili di presentare le maggiori difficoltà per un lettore poco esperto?
- come reagisce il lettore poco esperto di fronte alla difficoltà? quali strategie mette in atto per capire o non capire?

2. Difficoltà tipiche dei testi argomentativi

2.1. Una prima caratteristica suscettibile di mettere in difficoltà il lettore poco esperto scaturisce dalla natura stessa del testo argomentativo. È un testo in cui l'orientazione pragmatica subordina a sé gli elementi informativi ed espositivi e determina la coerenza complessiva; più che con altri tipi di testo, di fronte a ogni nuova unità di informazione il lettore deve «essere in grado di rispondere alla domanda sul perché di ogni frase in quanto azione (cioè sugli scopi del suo autore nel dirla)» (Castelfranchi e altri 1979: 154). Alcuni dei nostri soggetti continuano invece a chiedersi, come di fronte a un testo narrativo, «perché accade questo?» Ecco un caso significativo:

Esempio 1. L'articolo di Paolo Guzzanti *I disoccupati nel presepe* (*La stampa*, 5.9.1993) critica una proposta di un dirigente della Camera di Commercio di Napoli, secondo il quale per risolvere il problema della disoccupazione nella città bisognerebbe favorire l'artigianato e il commercio nel settore dei presepi artistici, tradizionale a Napoli. L'autore prende le mosse dal ricordo di una commedia di Eduardo in cui un personaggio, alla domanda del padre «Te piace 'o presepe?», risponde stizzito, perché a corto di denaro: «No, nun me piace». L'esordio serve all'autore per porre il tema «il rapporto fra denaro e presepe» e passare quindi alla proposta della Camera di Commercio, riverberando su questa una sfumatura ironica che sarà riutilizzata in chiusura.

Si può stabilire una coerenza tra due dati così distanti come una scena del teatro di Eduardo e una proposta di politica economica solo comprendendo a quale scopo l'autore introduce la citazione: porre il tema «presepe/denaro». Questa prospettiva resta assente dalla mente di uno dei nostri soggetti, che reagisce così:

- (1) 25. *Allievo*: Ha pensato di mettere botteghe, così, luoghi dove potevano andare queste persone che erano senza lavoro.
(...)
30. *Insegnante*: Abbiamo detto che il rapporto è stato codificato in teatro: che rapporto?
(...)
42. *A.*: Fanno il presepe per metterlo nel teatro e...

Il ragazzo ha capito almeno in parte la proposta (25), ma non ha stabilito autonomamente nessun nesso con la citazione teatrale; incalzato dall'insegnante con rispecchiamenti e domande (30), lo cerca sul piano dei fatti, nell'incapacità di concepirlo al livello degli scopi testuali.

2.2. Dipende ancora dall'orientamento pragmatico un'altra proprietà del testo argomentativo che nei nostri protocolli produce molti episodi di incomprendimento: la sua intrinseca plurivocità. Dato che presuppone una controversia, il testo argomentativo non contiene solo una tesi sostenuta da argomenti, ma una o più contro-tesi attribuite a dei contraddittori più o meno individuati: con questi si svolge, all'interno del testo, un serrato confronto attraverso quelle che altrove (Colombo 1992b: 491) ho chiamato «mosse argomentative»: la confutazione, l'anticipazione di possibili

obiezioni, la concessione, che costituiscono una parte sostanziosa della struttura di coerenza. All'interno del testo si crea così un "intreccio di voci" simile a quelli che si hanno nei testi narrativi (è qui ovvio il rinvio a Segre 1991): la voce dell'autore si alterna con quella di altri soggetti di enunciazione, e il passaggio dall'una all'altra può essere segnalato in modo più o meno esplicito. La «domanda sul perché di ogni frase in quanto azione» esige che si stabilisca preliminarmente se in quella frase l'autore asserisce qualcosa o riporta un'asserzione altrui, che il lettore si chieda: "Chi lo dice?"

I nostri soggetti mostrano una certa resistenza ad ammettere che in uno stesso testo siano compresenti opinioni opposte: tendono a collocare tutte le asserzioni su uno stesso piano, ignorando la dinamica argomentativa.

Nel presentare alcuni episodi di questo tipo di fraintendimento, trovo opportuno tener presente la distinzione tra le incomprensioni inconsapevoli, che portano a integrare tranquillamente un elemento deformato nella costruzione del significato del testo, e le incomprensioni consapevolmente «vissute come problema, e cioè con quel carattere di dubbio e incertezza che è proprio delle situazioni problematiche.» (Lumbelli 1990: 168).

Esempio 2. In un articolo di G.Liuti apparso su *Il Resto del Carlino* del 20.4.1990 col titolo *Con gli spot non è più una partita*, l'autore critica vivacemente le interruzioni pubblicitarie inserite nella telecronaca di una partita trasmessa da una rete privata; verso la fine dell'articolo scrive:

«Si dirà che la telecronaca era registrata e le interruzioni pubblicitarie, essendo state aggiunte in fase di montaggio, non ci hanno tolto neanche un secondo di gioco. Si dirà che in quelle pause potevamo pur sempre ascoltare la radiocronaca della Rai, che andava in diretta e ci raccontava la partita con mezz'ora d'anticipo rispetto alle immagini di Italia 1. Si dirà infine che senza gli introiti della pubblicità le reti private non possono vivere. D'accordo. Ma la rappresentazione televisiva dell'evento nel suo compiersi è immediatezza e continuità. Altrimenti alla televisione viene tolta la sua ragion d'essere. E agli spettatori vien tolto il gusto di guardarla.» (...) «Sport e spot, insomma, sembrano la stessa parola. Ma non vanno d'accordo.»

È un tipico gioco di anticipazione di obiezioni, concessione parziale («D'accordo. Ma...») e confutazione. Per il lettore che non sappia entrare in questo gioco, la soluzione più semplice è allineare le varie affermazioni senza percepire la diversità dei soggetti d'enunciazione e la diversa orientazione argomentativa; come nel caso seguente:

- (2) 20. A.: Ah, allora *dice che* senza la pubblicità le reti private non possono vivere perché non ci sono soldi, perché se vogliono la pubblicità devi pagare la rete, e *dice che* quando questo evento è molto importante come ad esempio la partita di Milan contro il Bayern questi spot non dovrebbero essere messi o dovrebbero essere messi alla fine.

Qui non ci sono segni di perplessità; l'inserimento di una considerazione non fatta esplicitamente dall'autore («quando questo evento è molto importante...») elimina la potenziale contraddizione tra le due affermazioni attribuite a un indifferenziato «dice che».

I segnali di sconcerto sono invece vistosi in quest'altro caso:

- (3) 21. A.: Si pensa che la telecronaca è stata registrata e nel montaggio sono stati aggiunti degli spot così non si è perso nessun tempo, cioè pezzi della telecronaca, però se noi volevamo vedere mezz'ora prima, senza interruzione degli spot, la partita, potevamo vedere la RAI invece di guardare Italia 1. Poi dice che le reti private non possono vivere senza pubblicità e poi... (*silenzio*)
22. I.: Ha riferito tutto? ti pare non ci sia altro da dire?
23. A.: Dice che facendo così gli spettatori perdono il gusto di guardare la televisione, le partite... e poi dice che sport e spot sembrano quasi la stessa parola, ma non vanno d'accordo... Non è che si sia capito molto, ma l'hanno pubblicato davvero questo articolo?

L'allievo sembra percepire che le prime affermazioni vanno attribuite a un enunciatore diverso dall'autore («Si pensa che...»); ma non sapendo applicare lo schema obiezione / confutazione si trova di fronte a una contraddizione insanabile.

Già nel caso (2) abbiamo visto come l'incomprensione della plurivocità e della connessa dinamica argomentativa possa essere "sanata" adattando i dati testuali, introducendo limitazioni o precisazioni che risolvono le contraddizioni che sorgono una volta che si attribuiscono tesi diverse allo stesso soggetto di enunciazione. Una miniera di episodi di questo genere si trova nei protocolli dei colloqui su un altro brano:

Esempio 3. Si tratta di una lettera al direttore comparsa su *Il Venerdì di Repubblica* del 6.4.1990 sotto il titolo *Ma chi deve fermare le stragi della notte?*. Eccone i primi due capoversi:

«Adesso la colpa degli incidenti d'auto e della strage del sabato sera, come la chiamano i giornali, sarebbe delle discoteche. Basterebbe anticipare l'ora di chiusura o vietare la vendita dei superalcolici in quei locali per evitare gran parte dei mortali incidenti che si verificano appunto sulle strade soprattutto nella notte tra il sabato e la domenica.

Intanto voglio dire una cosa che mi risulta per conoscenza diretta: di superalcolici nelle discoteche se ne bevono assai pochi. In molte sono proibiti; ma comunque i giovani ne bevono assai pochi, perché non hanno soldi sufficienti e perché quel tipo di bevanda non rientra nelle loro abitudini.»

Qui il lettore deve capire che nel primo paragrafo l'autore non presenta un'opinione propria ma altrui, in base ad indizi testuali poco vistosi: l'avverbio *Adesso* (che probabilmente ha un valore pragmatico, del tipo "siamo arrivati al punto che..."), l'accento ai giornali e i condizionali *sarebbe*, *Basterebbe*; solo se ha compreso questo potrà poi capire che il secondo paragrafo ha una funzione di confutazione.

I nostri lettori a cui sfugge questo gioco argomentativo si trovano di fronte a due paragrafi che esprimono successivamente due opinioni contrastanti. Gli estratti che riporto si riferiscono alla lettura del secondo paragrafo.

- (4) 2. A.: Qua invece risulta che, per una conoscenza diretta, le persone nelle discoteche non bevono molti superalcolici, sia perché non hanno i soldi, sia perché non fa parte delle loro abitudini. Prima ha detto che bisognerebbe vietare la vendita dei superalcolici, qua ribadisce che ne bevono pochi... forse quelle poche... non so... anche se ne bevono poche, sono già eccessive. È meglio che vada avanti.

L'allieva cerca di risolvere la contraddizione con una strategia di compromesso, in mezzo ad esitazioni. Particolarmente interessante l'ultimo segnale di disagio («È meglio che vada avanti»), che mostra all'opera una sorta di monitoraggio metacognitivo, sul quale tornerò.

- (5) 11. A.: Quest'altro pezzo ci dice che non in tutte le discoteche vengono venduti alcolici, e poi i giovani non ne bevono molti perché spesso non hanno i soldi per acquistarli e poi non rientra neanche nelle loro abitudini bere alcolici...
12. I.: Quindi non in tutte le discoteche...
13. A.: Viene fatto uso di alcolici. Cioè più che altro viene fatto abuso, cioè vengono usati molto i superalcolici.

Nelle battute successive l'allieva conferma con convinzione la sua interpretazione, che elimina il contrasto fra tesi e contro-tesi introducendo la distinzione, estranea al testo, fra "uso" ed "abuso".

2.3. Un terzo ordine di fraintendimenti si riconduce a un fatto ben noto: noi comprendiamo un testo inserendo le informazioni che esso ci fornisce nella rete delle nostre conoscenze precedenti; questo vale sia quando si tratta di colmare inferenzialmente lacune testuali che fanno appello alla nostra conoscenza del mondo, sia quando si tratta di collocare l'insieme di ciò che abbiamo acquisito dal testo tra le nostre conoscenze, elaborandone un riassunto che sceglie alcune

informazioni da conservare come più importanti. Nel corso della lettura le conoscenze precedenti agiscono come aspettative, guidando i processi *top-down* di ricerca del significato. Questi processi sono necessari alla comprensione, ma contemporaneamente possono essere fonte di distorsioni, ogni volta che il lettore sostituisce le proprie aspettative ai dati testuali, o adatta questi a quelle.

L'interferenza delle aspettative assume un rilievo particolare nel caso dei testi argomentativi, dove le "conoscenze" in gioco spesso sono, o hanno a che fare con, atteggiamenti e valori. Sui processi cognitivi interferiscono allora fattori emotivi: sul piano cognitivo il lettore *si aspetta* che il testo dica determinate cose, su quello emotivo può accadere che *desideri* veder confermate le proprie convinzioni⁶. Il risultato può essere di attribuire al testo una tesi che non sostiene,

Per esempio, il testo sulle "Stragi del sabato sera" di cui ho riportato sopra l'inizio (*Esempio 3*), sostiene conclusivamente che il vero rimedio sarebbe mandare la polizia sulle strade a far rispettare i limiti di velocità e l'obbligo di indossare le cinture di sicurezza. La questione è affrontata in termini di provvedimenti legislativi o amministrativi, e non compare nessun giudizio morale (educazione, responsabilità di chi guida). Eppure alcuni dei nostri soggetti "leggono" nel testo giudizi del genere fino dai primi due paragrafi:

- (6) 3. I.: Allora tu dici che il titolo ti fa venire in mente la polizia che deve controllare meglio, anche se lo fa già; vuoi aggiungere qualcosa?
4. A.: Sì, anche da parte dei genitori che devono educare i figli in modo corretto (...), gli incidenti che capitano, cioè capitano perché i giovani vanno ad un'alta velocità e ad ora tarda e quindi i genitori devono impedire che i loro figli tornino tardi alla notte.
- (7) 25. I.: Allora, chi scrive l'articolo dove vuole arrivare quando dice che gli risulta che i giovani bevono assai pochi superalcolici?
26. A.: Che forse è anche un po' colpa loro.
27. I.: Colpa loro.
28. A.: Dei ragazzi, che ritornando a casa, per arrivare presto a casa, vanno veloci con la macchina e possono verificarsi delle stragi.

È da notare che in (6) la domanda dell'insegnante («vuoi aggiungere qualcosa?») potrebbe essere stata equivocata nel senso di "che ne pensi tu?", mentre in (7) la domanda è riferita alle intenzioni di «chi scrive l'articolo»; l'allieva attribuisce all'autore le proprie opinioni, o forse quelle che si aspetta che lui *debba* esprimere: possibile che un testo che mi fanno leggere a scuola, riguardante i giovani, non contenga una predica morale?

3. Difficoltà non specifiche dei testi argomentativi

Un secondo gruppo di caratteristiche testuali che nei nostri protocolli danno luogo a ricorrenti incidenti di comprensione non sono specifiche dei testi argomentativi: sono i casi in cui una comprensione anche elementare esige di andare oltre la lettera del testo e riconoscere un senso inteso. Sono in sostanza una parte di quelle che la retorica tradizionale chiama "figure di pensiero", ridefinite da Della Casa (1987: 124) *impliciti di sostituzione/modificazione*, vale a dire «quei sensi nascosti che sono alternativi o modificativi di quelli - apparenti - veicolati dall'espressione.» Di fronte a una metafora non lessicalizzata, a un'iperbole, a un tratto di ironia, al lettore è richiesta un'operazione di questo tipo: "quel che il testo mi dice, preso alla lettera è assurdo; devo allora andare alla ricerca di un senso alternativo, ragionando per analogia, o per gradazione, o per opposizione ecc."

Questa operazione non è per nulla spontanea per un lettore poco esperto: come i bambini, i nostri soggetti mostrano una certa tendenza a prendere tutto alla lettera⁷. In due casi l'interpretazione letterale si ha addirittura di fronte a una similitudine, la figura di pensiero che è introdotta da un segnale esplicito ("come", "sembra", ecc.), per cui a rigore non esige la ricerca di un senso implicito.

Esempio 4. Nella rubrica delle lettere a Oreste del Buono (*La stampa*, 21.8.1993), sotto il titolo *Uno, nessuno centomila identikit*, compare una lettera che sostiene che gli identikit diffusi per cercare gli autori di attentati sono inutili perché approssimativi. La lettera comincia:

«Caro Del Buono, ma ha mai guardato gli identikit della polizia? I ritratti, quando va bene, sembrano fatti da un dodicenne assai scarso in disegno».

Due ragazzi interpretano così:

- (8) 1. A.: (...) secondo lui sono identikit fatti da dodicenni che disegnano anche male (...) gli identikit che vengono fatti da questi ragazzi (...)
- (9) 3. A.: Cioè... un bambino potrebbe essere testimone e potrebbe essere lui a fare l'identikit e per questo potrebbe non essere preciso.

Si noti, nel secondo esempio, un'inferenza elaborativa che tenta di ricostituire un senso accettabile.

Il primo dei due ragazzi prende alla lettera anche la domanda retorica che apre il testo:

- (10) 3. A.: Sì, gli chiede se ha mai visto gli identikit fatti dalla polizia.
(...)
6. I.: Se ha mai visto qualche identikit, in pratica, e secondo te è possibile che lui non abbia mai visto qualche identikit?
7. A.: Potrebbe averlo anche visto, (*silenzio*) lui non può sapere se l'ha visto o no.

Di fronte all'intervento dell'insegnante, che cerca di attivare la ricerca di un senso alternativo, il ragazzo mostra perplessità col silenzio, ma continua a pensare a una vera domanda.

Ed ecco casi di metafora presa alla lettera.

Esempio 5. L'articolo di G.Romagnoli (*La stampa*, 18.8.1993) intitolato *Ma tu chi ami, ragazza Sip?* si domanda perché molti trovino irritante lo spot televisivo della Sip che promuove il servizio di avviso di chiamata, in cui si vede un'adolescente che chiede successivamente a due amichetti "Ma quanto mi ami?", facendo aspettare il primo in linea. La tesi è che lo spot irrita perché ci ricorda gli episodi di infedeltà di cui tutti siamo stati responsabili o vittime. La conclusione è affidata a una brillante metafora continuata:

«...nella telefonia dei sentimenti la linea dell'infedeltà è pressoché perennemente occupata. Consola e vendica tutti il fatto che la bolletta, poi, arrivi puntualmente e sia molto salata.»

Nei tre protocolli che ho su questo testo, l'espressione «telefonia dei sentimenti» non è parafrasata, «linea dell'infedeltà» è riportato più o meno alla lettera, per cui non si può dire se e come la metafora sia stata intesa; «bolletta salata» è preso alla lettera da tutti e tre i soggetti, con parafrasi come

- (11) 43. A.: ...conclude questo brano dicendo che, almeno, spera che arrivino bollette molto salate, così, almeno, si spera che il mese dopo queste persone si limitino un po' nelle telefonate; insomma, conclude con una battuta.

Il culmine della difficoltà interpretativa si ha in quei testi che ricorrono ad espressioni paradossali. Il paradosso, come definito da Lausberg, non è tanto una figura retorica quanto un procedimento che si vale di diverse figure: «I fenomeni paradossali della elaborazione sono riassunti nell'*acutum dicendi genus*. Ne fanno parte, per es.: l'ironia, l'enfasi, le litoti, l'iperbole, alcune perifrasi (...）」 (Lausberg 1949: 28). L'ironia che accompagna ogni paradosso può essere

ricondata a un caso di plurivocità testuale: si tratta di ironia “citazionale” (Mizzau 1984), in cui l’autore non si assume la responsabilità di quanto afferma ma lascia intendere di non voler essere preso sul serio: “non io dico questo, ma qualcuno, particolarmente sprovveduto, potrebbe dirlo”⁸.

Un caso interessante si verifica all’inizio dell’articolo riassunto sopra come *Esempio 2*:

«Con gli spot non è più una partita.

Non se l’abbiano a male i tifosi rossoneri, ma la partita fra il Bayern e il Milan dovrebbe essere ripetuta. Stavolta, infatti, sul campo di Monaco non è piovuta solo una gran quantità di monete, accendini, lattine e rotoli di carta igienica, come il galateo ormai impone che si faccia negli stadi di mezzo mondo. Stavolta è andata molto peggio: ogni quarto d’ora piovevano fustini di detersivo, bottiglie di whisky, liquidi per dentiere, confetti lassativi, pacchi di assorbenti, scatoloni di pannolini, tubetti di dentifricio, sturalavandini, pulisciwater. E - pericolosissime, per via della mole, del peso e dell’ingombro - decine di automobili. Com’è possibile giocare al calcio in queste condizioni? Via, speriamo che l’arbitro non se ne sia accorto. Altrimenti la partita dovrà essere ripetuta.»

Qui il paradosso⁹ si incentra su una metafora iperbolica («piovevano fustini...»), ma più ancora su un improvviso e non segnalato mutamento di “sceneggiatura”¹⁰: dalla sceneggiatura “partita allo stadio” il lettore deve passare a “partita seguita alla televisione”; il passaggio non è immediato neppure per un lettore adulto, come ha mostrato la nostra esperienza di analisi preliminare del testo: solo quando tra gli oggetti lanciati in campo si incontrano «decine di automobili» sorge una perplessità, che viene risolta ricorrendo agli indizi testuali forniti dal titolo, che nomina gli spot, e all’espressione «ogni quarto d’ora», che evidentemente non può riferirsi a un’azione tumultuaria degli spettatori, ma alla cadenza degli inserti pubblicitari.

Dei 17 allievi a cui abbiamo sottoposto questo testo, uno solo ha afferrato il paradosso alla prima lettura. Gli altri hanno preso alla lettera tutti i “lanci”, la conseguente necessità di ripetere la partita e il problema di come mai l’arbitro abbia potuto non accorgersene. Naturalmente a questo punto il dato delle «decine di automobili» rappresenta un’incongruenza: può essere interessante una piccola rassegna dei modi in cui gli allievi cercano di risolverla.

Una prima reazione consiste nel *non vedere* il dato incongruo: c’è più di un protocollo in cui l’allievo, richiesto dall’insegnante di rielenare gli oggetti lanciati in campo, ignora ripetutamente le automobili; il caso seguente è plateale:

- (12) 2. I.: Hai detto scatole di lassativi, assorbenti, bottiglie di whisky...
3. A.: Sì, e poi anche sturalavandini.
4. I.: Sturalavandini...
5. A.: Pulisciwater...
6. I.: E anche un altro oggetto molto ingombrante...
7. A.: Non mi ricordo.

L’insegnante si spinge a fornire un richiamo al testo che è un suggerimento, ma questo non basta. Si potrebbe pensare a un caso di quella “dimenticanza volontaria” che Lumbelli ipotizza si possa attribuire a «l’azione di uno specifico meccanismo di difesa cognitiva» di fronte ai particolari del testo «che hanno dato luogo a difficoltà e incertezze» (1990: 138); solo che nei casi studiati dall’autrice il meccanismo interviene nella memoria a lungo termine (i dati sono riesposizioni di una storia a qualche settimana dalla lettura), mentre qui bisognerebbe supporre che la cancellazione del dato “scomodo” si verifichi già nella memoria di lavoro.

Un secondo tipo di reazione si può considerare una “strategia”, in quanto è consapevolmente finalizzata a risolvere l’incongruenza attraverso un’elaborazione dei dati testuali. Anche l’allievo dell’esempio che segue aveva ommesso di citare le automobili, ed è l’insegnante che gli richiama il dato:

- (13) 20. I.: ...hanno buttato in campo una qualche automobile.

21. A.: Ma lì fa... lì non dice che hanno buttato in campo delle automobili... dice che, cioè, c'è molto traffico e c'è, come si dice, c'è poco spazio... (*silenzio*).

Nei protocolli ci sono altre elaborazioni del genere: ad esempio, che le automobili fossero parcheggiate ai bordi del campo, oppure che fossero davvero lanciate in campo, ma si trattasse di automobiline-giocattolo.

Alcune interpretazioni, partendo dalla consapevolezza che ciò che il testo dice letteralmente è impossibile, vanno alla ricerca di un senso inteso, come richiesto, ma falliscono in quanto non riescono a inserire nell'interpretazione del traslato il mutamento di sceneggiatura: si tratta di un'iperbole, ma il suo senso viene pur sempre inquadrato nello scenario "stadio" e non in quello "telecronaca":

(14) 13. A.: Non capisco qua cosa intende per decine di automobili: forse intende che tutte le cose messe assieme sarebbero state come decine di automobili, se fossero state messe insieme, ingombranti come decine di automobili.

(15) 9. A.: Cioè mi sembra una cosa impossibile, è un modo di dire per dire che hanno tirato un po' di tutto, forse.

4. Comprensione locale e comprensione globale

Un aspetto interessante dei protocolli riguarda le modificazioni che si possono avere nella comprensione via via che la lettura procede, o al termine della lettura. Se in un testo tutto si tiene (e in un testo argomentativo più che in altri), è naturale che l'acquisizione di nuovi dati nel corso della lettura possa retroagire sull'interpretazione che si è data (o che non si è riusciti a dare) di passi precedenti.

Sia il brano "Spot" (*Esempio 2*), sia il brano "Stragi" (*Esempio 3*) proseguono in modo tale che il lettore può trarne elementi utili a risolvere i problemi che gli pone all'inizio, rispettivamente, l'incomprensione del paradosso col relativo cambio di sceneggiatura, e l'incomprensione del gioco argomentativo con la conseguente percezione di una contraddizione. È quanto accade in alcuni protocolli.

I più interessanti (e anche problematici) sono i casi in cui l'autocorrezione avviene non nel corso della lettura, ma al termine, di fronte a domande di sintesi finale che in alcuni casi abbiamo posto per confrontare le risposte con quelle date nel corso dell'"intervista centrata sul lettore che pensa ad alta voce" (nella quale domande dirette non dovrebbero essere poste). In questo modo l'elaborazione immediata in corso di lettura è confrontata col modello complessivo del testo che il lettore si è costruito, quello che probabilmente verrà stoccato nella memoria a lungo termine: in questo modello si verificano degli aggiustamenti rispetto alle prime elaborazioni, di cui non possiamo però ricostruire il processo. Nell'esempio che segue, la correzione si manifesta con una di quelle che Lumbelli (1994:21) ha chiamato «*Aha-Erlebnis*»: subito dopo la lettura della prima sequenza l'allievo aveva detto di non capire come delle automobili potessero essere tirate in campo; al termine del colloquio risponde così:

(16) 39 I.: Ecco, ma che cosa è successo allora in questa partita?

40 A.: In questa partita sono stati lanciati, ah ho capito adesso, cioè praticamente lui dice che bottiglie di liquori, liquidi per dentiera, così, sarebbero le pubblicità, cioè questo qui non è successo: non sono oggetti buttati, sono pubblicità.

Un'altra allieva, sul brano "Stragi", all'inizio ha tentato di conciliare il contrasto fra tesi e controtesi sul piano dei fatti ignorando la dinamica argomentativa (la battuta è riportata sopra in (4)); ma al termine, dopo che ha visto la tesi dell'autore presentata in modo esplicito, si corregge,

puntando l'attenzione su elementi del testo (che ha ancora sotto gli occhi) trascurati alla prima lettura:

(17) 9. I.: E' più chiaro, adesso, il problema iniziale?

10. A.: Sì, lui dice che... no, dice "dovrebbero", non è che affermi, qua invece lo dice proprio e dopo dice che non è colpa delle discoteche e dei superalcolici... cioè, questo non è un suo punto di vista (...) Insomma, lui pensa che la colpa non sia delle discoteche e dei superalcolici, perché ha voluto vedere di persona che non se ne vendono molti, quindi sono altre persone che pensano che la colpa "sarebbe" delle discoteche.

Ci sono però anche casi in cui il confronto tra interpretazione locale e interpretazione complessiva finale dà risultati opposti: la prima pare adeguata, la seconda la rettifica nel senso di introdurre errori. Un'altra allieva aveva mostrato di capire il gioco argomentativo dei primi due capoversi di "Stragi":

(18) 3. A.: (...) risponde ai giornali e dice che le cause non sarebbero quelle che dicono i giornali, cioè perché in discoteca di alcolici ce ne sono pochi e i giovani ne bevono pochi, comunque anche se ce ne fossero, i giovani non avrebbero soldi per comprarli (...)

Ma al termine, di fronte a una domanda riassuntiva, si esprime così:

59. A.: Questi provvedimenti devono consistere nel rendere più sicure le strade ed evitare che i giovani s'ammazzino.

60. I.: Rendere più sicure le strade, evitare che i ragazzi s'ammazzino...

61. A.: Che bevano alcolici in discoteca.

62. I.: Ah.

I successivi rispecchiamenti dell'insegnante, dopo l'"Ah" di sconforto, otterranno la conferma che l'allieva affianca, nella sintesi finale, le due tesi che alla prima lettura aveva correttamente contrapposto. Si direbbe che nei progressivi aggiustamenti del modello del testo possano intervenire non solo i nuovi dati testuali, ma anche aspettative e pregiudizi indipendenti dal testo: che il consumo di alcolici sia un fattore di incidenti stradali è di per sé un'opinione fondata e diffusa, e l'allieva la riattribuisce al testo, ricordando che in qualche modo ne aveva parlato e dimenticando che aveva confutato la tesi che il rimedio debba puntare su questo. In questo modo attua a distanza una strategia di "normalizzazione" dei dati rispetto alle proprie aspettative che in altri colloqui è perseguita fin da principio: dove il testo dice "non è vero *a*, ma *b*", il lettore capisce (ricorda) "è vero un po' *a* e un po' *b*".

Qui si pone una questione cruciale: in quale momento si può dire che un testo sia stato capito/non capito? Sarei portato a pensare che l'osservazione dei *processi* di comprensione richieda che questi siano seguiti passo passo col metodo dell'"intervista centrata sul lettore che pensa ad alta voce"; ma che una valutazione del *prodotto* (comprensione/incomprensione globale) si possa avere solo da un riassunto finale, o dalle risposte a domande mirate sui nodi alti della gerarchia testuale.

5. Metacognizione e metalinguaggio

L'ipotesi del progetto è che una serie di interventi (sui quali qui non mi sono soffermato) possa migliorare la competenza di lettura di allievi in difficoltà aumentando la loro capacità di autocontrollo metacognitivo dei processi di comprensione (Lumbelli 1994). La varietà e complessità dei dati non mi permette per ora di produrre una verifica quantitativa attendibile dell'ipotesi; vorrei solo segnalare alcuni casi in cui nei protocolli appare in atto il controllo metacognitivo, probabilmente stimolato dall'esperienza ripetuta delle interviste.

Una prima forma è l'invito "andiamo avanti" che il lettore rivolge a sé stesso in momenti di incertezza nell'interpretazione: rappresenta la consapevolezza acquisita con l'esperienza (forse anche grazie all'insegnamento esplicito) che l'acquisizione di nuovi dati dal testo può aiutare a chiarire ciò che all'inizio appare problematico, superando la tendenza del lettore più sprovveduto ad acquisire linearmente le informazioni senza collegarle. Più sopra ne ho dato un esempio in (4); fra altri è significativo questo, da un protocollo su un testo che ha un avvio paradossale paragonabile a "Spot":

(19) 22. A.: Sì, dice così. Non capisco bene, ma se vado avanti capirò meglio.

Altre battute manifestano come l'essersi già scontrati con la plurivocità dei testi argomentativi abbia attivato un monitoraggio sulla questione; lo vediamo all'opera in presa diretta in un protocollo sul testo riassunto sopra come *Esempio 1*:

(20) 6. A.: Questo può essere un... chi è che parla? il presidente degli artigiani? No, è sempre lui. In pratica dice che (...)

Un secondo aspetto del controllo metacognitivo è la disponibilità di un metalinguaggio. Alcuni indizi sembrano suggerire che la possibilità di dare un nome a quelle caratteristiche testuali che possono ingenerare difficoltà aiuti l'allievo a superarle. Vediamo alcuni casi in cui il metalinguaggio riguarda l'argomentazione e le sue "mosse", evidentemente spiegate in classe. Nel primo esempio è l'insegnante che se ne serve per aiutare l'allievo a superare le incomprensioni che ha mostrato in fase di accertamento: siamo sul testo "Stragi", e durante la lettura l'allievo ha mostrato incertezza nell'attribuire a soggetti di enunciazione diversi i contenuti del primo e del secondo paragrafo (cfr. sopra *Esempio 3*); a lettura conclusa l'insegnante chiede:

(21) 47. I.: C'è una tesi? dove è indicata?

48. A.: Quando dice la colpa sarebbe delle discoteche... Forse quando dice la sola prevenzione sarebbe...

49. I.: C'è anche una controtesi in questo testo? Si capisce che qualcuno potrebbe pensarla in modo diverso da chi ha scritto l'articolo?

50. A.: Forse nella prima parte quando dice "basterebbe anticipare la chiusura..." quando c'è la testimonianza di un'altra persona.

51. I.: Hai capito allora la contraddizione tra il primo pezzo e il secondo pezzo?

52. A.: Sì, nel primo pezzo ha la testimonianza di un'altra persona, nel secondo pezzo dice proprio il suo parere.

Si noti che alla battuta 48 l'allievo è ancora incerto fra tesi e contro-tesi, e proprio l'uso di questo termine da parte dell'insegnante lo mette sulla strada dell'interpretazione corretta.

Questo è un caso di successo di una spiegazione "maieutica" da parte dell'insegnante, non di comprensione autonoma dell'allievo. Nell'esempio seguente invece è l'allievo che ricorre ai termini "tesi" e "controtesi" per chiarire meglio (anche a sé stesso?) ciò che ha capito. Ancora sullo stesso testo, giunto al punto in cui l'autore scrive: «La vera e sola prevenzione sarebbe quella di far rispettare i limiti di velocità e le cinture di sicurezza, cioè far intervenire in modo efficace e sistematico la polizia della strada», l'allievo dice:

(22) 30. A.: Sì, questa è la tesi, per lui il rimedio è (...)

Siccome la riesposizione dei primi paragrafi non era stata del tutto chiara, alla fine della lettura l'insegnante ritorna sul punto:

41. I.: Allora, un attimo, mi sembra che tu abbia detto, all'inizio, che un rimedio potrebbe essere quello di...

42. A.: Anticipare l'ora di chiusura e non vendere superalcolici.

43. I.: E poi dice che non sono rimedi efficaci.

44. A.: Sì, perché questo qua dice che lo dicono i giornali, cioè è una controtesi.

C'è, in verità, anche qualche caso in cui un allievo ripete le nozioni apprese meccanicamente, senza riuscire a servirsene per interpretare il testo; questo è lampante:

- (23) 51. I.: Cioè l'autore sostiene la tesi...
52. A.: Sì, la tesi, con diverse argomentazioni.
53. I.: Quali sono queste argomentazioni?
54. A.: Sono... (*silenzio*).

Ma qui l'insuccesso non è solo dell'allievo. L'insegnante, dalla situazione di stimolazione della comprensione, è slittato in un atteggiamento da interrogazione scolastica; e l'allievo risponde come si risponde alle interrogazioni.

Gestire il ricorso a un metalinguaggio esplicito, senza bloccare l'attività cognitiva dell'allievo, è dunque difficile per l'insegnante. E tuttavia ritengo che il punto meriti di essere esplorato ulteriormente: se è vero (come credo di aver mostrato) che il possesso degli schemi testuali dell'argomentazione non è "naturale", ma può essere solo il prodotto di un addestramento, allora credo che tanto valga rendere esplicito questo addestramento, insegnando gli schemi e il relativo metalinguaggio; penso naturalmente a un insegnamento induttivo, a partire dai testi.

Riferimenti bibliografici

- Castelfranchi Cristiano e altri, 1979, "Aspetti cognitivi della comprensione dei brani", in D. Paris (a cura di), *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino, pp. 125-160.
- Colombo Adriano, 1987, "Significato *nel* testo e attese del lettore", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XVI, pp. 347-358.
- Colombo Adriano, 1992a, "Per una definizione e analisi pragmatica dei testi argomentativi", in S.L.I., *La linguistica pragmatica*, Roma, Bulzoni, pp.475-500.
- Colombo Adriano, 1992b, "Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi", in Colombo A. (a cura di), *I pro e i contro. Teoria e didattica del testo argomentativo*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 59-84.
- Della Casa Maurizio, 1987, *La comprensione dei testi*, Milano, Angeli.
- Lausberg Heinrich, 1949, *Elementi di retorica*, trad.it. Bologna, Il Mulino 1969.
- Levorato Maria Chiara, 1988, *Racconti, storie e narrazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Lumbelli Lucia, 1981, "Comprensibilità dei giornali e scuola dell'obbligo", in V. Cesareo (a cura di), *Il quotidiano a scuola*, Firenze, Sansoni, pp.147-253
- Lumbelli Lucia, 1990, "Dalla difficoltà di capire alla dimenticanza volontaria. Una ricerca esplorativa", in Lumbelli e Segre 1990, pp. 132-201.
- Lumbelli Lucia, 1994, "Un progetto di stimolazione individualizzata del controllo metacognitivo della comprensione verbale", in Lumbelli e Senni 1994, pp. 11-23.
- Lumbelli Lucia e Segre Cesare, 1990, *Fenomenologia della dimenticanza nella lettura di testi*, Milano, Angeli.
- Lumbelli Lucia e Senni Paolo (a cura di), 1994, *Per capire di non capire*, Bologna, IRSAE Emilia-Romagna.
- Mizzau Marina, 1984, *L'ironia*, Milano, Feltrinelli.
- Mortara Garavelli Bice, 1988, «Tipologia dei testi», in *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, pp. 157-168.

Schank, Roger C. e Abelson, Robert P., 1977, "Script, piani e conoscenza", trad.it. in D. Corno e G. Pozzo (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 3-21.

Segre Cesare, 1990, "Memoria e dimenticanza nell'assimilazione di un testo narrativo", in Lumbelli e Segre, 1990, pp. 13-46.

Segre Cesare, 1991, *Intrecci di voci*, Torino, Einaudi.

¹ Per informazioni più particolareggiate, cfr. Lumbelli e Senni 1994.

² Angela Teodori (L.S. "Wiligelmo", Modena), Elvira Guidi e Maria Carla Manfredini (I.T.G. "Aleotti", Ferrara), Maria Rosa Adami (I.T.I. "Copernico", Ferrara), Corrado Corradini (I.P.S.S. "Don Jodi", Reggio Emilia).

³ Cfr. Levorato 1988: 198: «E' dimostrato che la comprensione delle storie è in genere migliore rispetto alla comprensione di altri tipi di testo. Si può sostenere che ciò è dovuto al tipo di schemi che una narrativa attiva: conoscenze particolarmente comuni che riguardano sequenze di azioni organizzate temporalmente in funzione del raggiungimento di uno scopo e connesse causalmente ad esso.»

⁴ Cfr. Levorato 1988: 27, 28.

⁵ Alcuni dati interessanti, tra i pochi a me noti, si trovano in Lumbelli 1981.

⁶ Ho analizzato alcuni fenomeni di questo genere in Colombo 1987.

⁷ La tendenza a «prendere alla lettera una metafora» è stata osservata anche da Segre (1990: 84) in protocolli in cui ragazzi di quindici anni riassumevano una narrazione letteraria.

⁸ «L'ironia quindi è il caso limite, più evidente, di un fenomeno frequentissimo nel discorso: la dialogicità interna alla parola. Caso limite, e fortemente avvertito, perché l'ironia è *distanziamento*, menzione di un enunciato cui si invita a non prestar fede.» (Mizzau 1984: 68).

⁹ Si attaglia a questo passo un'osservazione di Lumbelli (1981: 197) a proposito di un altro articolo: «Il cominciare a parlare di un argomento mettendone in evidenza una conseguenza particolarmente "strana", contraria alle aspettative comuni, può essere considerato un segnale da intendere più o meno così: "ti avverto che non prenderò molto sul serio l'informazione che ti darò con questo articolo".».

¹⁰ Traduco con "sceneggiatura" l'inglese *script*, su cui si può vedere Schank e Abelson 1977.