



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

La coesione testuale. Un'analisi ragionata di alcune grammatiche per la scuola secondaria di primo grado.

Relatore
Prof.ssa Elena Maria Duso

Laureando
Ernesto Ruota
n° matr. 1183482 / LMLIN

Anno Accademico 2019 / 2020

INDICE

CAPITOLO 1 - Introduzione	p. 3
CAPITOLO 2 - Cenni preliminari di teoria	p. 11
CAPITOLO 3 - Testo, coerenza e coesione	p. 17
CAPITOLO 4 - Ripetizioni e sostituzioni	p. 37
CAPITOLO 5 - Ellissi	p. 53
CAPITOLO 6 - Pronomi	p. 65
CAPITOLO 7 - Connettivi	p. 81
CAPITOLO 8 - Altri fenomeni	p. 103
CAPITOLO 9 - Conclusioni	p. 107
BIBLIOGRAFIA	p. 111
APPENDICE	p. 115

CAPITOLO 1 - Introduzione

1.1 Obiettivi

Il presente lavoro vuole essere un'analisi ragionata della proposta didattica offerta dalle grammatiche pedagogiche della scuola secondaria di primo grado. L'argomento preso in esame sarà la coesione testuale, e dunque l'insieme dei dispositivi linguistici che collegano le differenti unità di un testo.

Consideriamo questo lavoro un'analisi perché l'approccio sarà di tipo analitico: le varie grammatiche verranno dissezionate alla ricerca dei loro punti di forza e delle loro mancanze, osservandone e comparandone le varie definizioni e i differenti esercizi, nel tentativo di comprendere come le moderne teorie della linguistica testuale trovino posto nel campo dell'educazione linguistica. Ci interrogheremo circa l'efficacia delle nozioni e delle esercitazioni proposte, ed esploreremo la loro strutturazione nei diversi testi scolastici. Il fine è quello di acquisire una rinnovata consapevolezza circa le diverse modalità della trattazione di questi temi, nella speranza di elaborare proposte fondate e costruttive per il futuro dell'editoria scolastica.

Nostro scopo non è tracciare un quadro esaustivo dell'odierna proposta editoriale; un lavoro del genere, benché potenzialmente interessante, rischierebbe di invecchiare molto presto e senza lasciare spazio a delle considerazioni realmente propositive. Per questo abbiamo definito la nostra analisi "ragionata": non si tratta infatti di un lavoro puramente compilativo, bensì di uno studio caratterizzato da un intento costruttivo, concreto. Da una parte dunque una riflessione sull'adeguatezza e sulla correttezza teorica delle grammatiche scolastiche prese in esame, dall'altra una proposta realistica ed attuabile per rendere queste ancora più efficaci in campo didattico.

1.2 Perché la coesione

Il motivo per cui questo lavoro dedica la sua attenzione ad un campo circoscritto della linguistica testuale, e cioè quello della coesione, non è scontato. Avremmo potuto infatti trattare altri temi, pur rimanendo nella stessa sfera d'interesse; ad esempio, ci saremmo potuti occupare della coerenza, altra proprietà fondamentale perché un testo sia ben formato. Anche la tipologia testuale, e dunque l'analisi e la classificazione dei vari generi di testo, sarebbe stato un tema potenzialmente interessante da trattare, e di certo non sarebbero mancate considerazioni propositive; perché dunque proprio la coesione?

La risposta è che la coesione vive, forse più di ogni altro fenomeno testuale, di una doppia anima. Da una parte possiede un fenotipo linguistico ben visibile: i connettivi testuali, ad esempio, sono oggetti linguistici concreti, e dunque più facilmente maneggiabili in un contesto didattico. La coesione infatti, a differenza della coerenza, ha un inventario più o meno definito (e definibile) di dispositivi che si muovono sul piano superficiale della lingua, e sono dunque osservabili “a occhio nudo”. Questa caratteristica la rende un campo più facilmente affrontabile a livello scolastico, essendo molte le possibilità di analisi e di esercitazione.

La seconda anima, al contrario, si muove sul piano della logica e della semantica ed è, potremmo dire, “sovralinguistica”, nella misura in cui riguarda categorie di pensiero non strettamente linguistiche. La coesione infatti esplicita linguisticamente relazioni semantiche e logiche che intercorrono tra porzioni più o meno grandi di un testo. Questo aspetto la rende, a nostro avviso, un eccezionale punto di accesso linguistico per esercitare competenze cognitive “alte”. In altre parole, esercitando a scuola la coesione testuale, si sviluppano e si rafforzano strumenti di pensiero che non sono esclusivamente linguistici:

Sollecitare gli studenti a esplicitare più chiaramente il tipo di legame tra gli enunciati [...] strutturando il testo in modo più complesso e organico dal punto di vista logico-semantico, sembra favorire il processo parallelo di sviluppo cognitivo: dalla semplice giustapposizione degli eventi all'acquisizione ed esplicitazione dei rapporti causali e temporali, alla capacità di elaborare generalizzazioni, spiegazioni e previsioni (Bazzanella, Pozzo 2001, p. 19).

1.3 Competenze testuali a scuola

Lo scopo di questo lavoro è dunque prima di tutto concreto: come possiamo rafforzare le competenze testuali degli studenti, e dunque la scrittura, la lettura e, in una certa misura, anche l'oralità? La comprensione e la produzione scritta e orale si basano su tre importanti campi conoscitivi di ogni studente (e di ogni utilizzatore della lingua). Perché un testo venga compreso, oppure prodotto, per prima cosa occorre un certo grado di competenza linguistica. In altre parole, occorre conoscere e saper maneggiare le regole grammaticali (morfosintattiche, ortografiche, ecc...) della lingua. Naturalmente è necessaria anche una conoscenza enciclopedica adeguata, che permetta di domare la potenziale complessità dei significati di un testo, individuandone correttamente i referenti extralinguistici e le loro connotazioni. Eppure queste due competenze non sono da sole sufficienti perché si possa comprendere o produrre un testo. Maneggiare significanti linguistici e associarvi dei significati non permette infatti di ottenere un testo più di quanto riporre dei fili colorati in una scatola per ottenerne un tessuto. Occorre un elemento ulteriore, e la chiave di volta è proprio la competenza testuale. Solamente se sappiamo navigare con disinvoltura la dimensione testuale possiamo realmente fronteggiare la ricchezza di un testo, le cui parti sono "intessute" grazie ad una fitta rete di relazioni logiche, semantiche e linguistiche. Occorre dunque una riflessione sulle regole della grammatica del testo, le quali purtroppo sono «chiamate in causa poco o nulla nell'insegnamento scolastico» (Palermo 2016, p. 217).

Tuttavia, se è vero che la grammatica scolastica ha spesso relegato la linguistica testuale (che ritroviamo quasi sempre in volumetti staccati) in secondo piano, e «non ha avuto come obiettivo la comprensione dei testi e la flessibilità nella scrittura», come sottolinea Notarbartolo (2014, p. 25), è anche vero che oggi assistiamo forse ad un cambiamento. Le nuove indicazioni ministeriali promuovono una riflessione linguistica finalizzata ad «un uso critico e libero della lingua» (*Indicazioni nazionali*, 2012), e la dimensione testuale trova il suo posto in questo progetto didattico. Oggi più che mai abbiamo dunque bisogno di grammatiche pedagogiche adeguate, che sappiano guidare gli studenti e l'insegnante verso una ragionevole ed efficace riflessione sulla testualità.

1.4 Utilità della riflessione sulla lingua

Prima di poter procedere oltre occorre necessariamente chiarire un aspetto teorico importante, che sta alla base di ogni riflessione linguistica in campo didattico: in che misura possiamo sperare che una conoscenza acquisita esplicitamente possa giovare all'uso concreto della lingua? In altre parole, a che scopo studiare la grammatica?

Fin dagli anni '70 linguisti e insegnanti si sono interrogati circa l'effettiva utilità di un insegnamento grammaticale esplicito, e la pedagogia linguistica tradizionale è stata fin da allora criticata più o meno aspramente, come leggiamo già nelle *Dieci Tesi* pubblicate dal Giscel nel 1975.¹ Benché l'equivalenza tra conoscenza grammaticale ed uso competente della lingua sia ormai abbandonata dalla maggior parte dei linguisti, per lo meno in termini di grammatica tradizionale, vari aspetti dell'insegnamento grammaticale sono stati rivalutati, e oggi molti studiosi ritengono fondamentale, se condotta in maniera adeguata, una riflessione scientifica sulla lingua. Questa riflessione infatti, resa possibile dallo sviluppo parallelo di una *metalingua*, avrebbe vari vantaggi concreti, come l'esercizio di abilità analitiche e di ragionamento, e lo sviluppo di facoltà cognitive generali. Non per niente le *Indicazioni nazionali*, documento ufficiale che guida tutte le scuole italiane nella formazione dei loro programmi, sottolineano più volte l'importanza della riflessione linguistica:

La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e a riflettere e discutere sulle proprie produzioni. [...] Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico (2012, p. 39).

Lo stesso documento chiarisce anche che, tra i vari punti su cui stimolare una riflessione, non devono mancare «gli elementi di coesione che servono a mettere in rapporto le diverse parti della frase e del testo (connettivi di vario tipo, pronomi, segni di interpunzione)» (*ibid.*)

Se è vero che, in generale, ad una conoscenza grammaticale esplicita non corrisponde un uso più accurato della lingua, è anche vero che per le competenze linguistiche più

1 Un recente commento alle *Dieci Tesi* si può leggere in Loiero, Lugarini (a cura di), 2019.

complesse, e certamente le competenze testuali sono fra queste, una solida base teorica può essere d'aiuto, perlomeno nel districare i casi più complessi (Colombo, Graffi 2017, p. 176).

Idealmente, noi tutti abbiamo appreso le regole della grammatica del testo con un percorso di acquisizione spontanea: ascoltando fin da bambini gli adulti intorno a noi, poi leggendo e studiando, e confrontandoci con la comprensione e la produzione di testi di crescente complessità. Ciò nonostante, al giorno d'oggi i ragazzi di tutte le fasce di età si ritrovano spesso in difficoltà nell'approcciarsi ad un testo: sia che lo debbano produrre, sia che lo debbano comprendere, soprattutto se si tratta di un testo espositivo, come indicano i dati Invalsi (Notarbartolo 2014, p. 87). Uno studio esplicito della testualità, se condotto in maniera ragionevole ed efficace, a nostro avviso può andare a rafforzare alcune delle fragilità, potenziando attivamente le competenze testuali. Come si è detto in precedenza, un lavoro del genere non avrebbe effetti solamente sul piano linguistico, ma anche, e forse soprattutto, su quello cognitivo. In aggiunta, la linguistica testuale è stata salutata da molti studiosi, quando si è affermata nel panorama didattico negli anni '70, come il ponte «in grado di coniugare gli obiettivi astratti e formali della riflessione grammaticale con gli obiettivi più concreti e funzionali della comunicazione e della pratica dei testi» (Lo Duca 2013, p. 238). In altre parole, proprio il testo potrebbe diventare il collegamento tra riflessione sulla lingua e pratica linguistica.

1.5 Perché la scuola secondaria di primo grado

La scelta di concentrarsi su di un ciclo scolastico preciso, e cioè i tre anni della scuola secondaria di primo grado, non è casuale. Le indicazioni ministeriali sono piuttosto chiare a riguardo:

Al termine della scuola secondaria di primo grado l'allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali (*Indicazioni nazionali* 2012, p. 38).

Inoltre, se durante la scuola primaria le produzioni degli alunni si presentano piuttosto lineari, come giustapposizione di informazioni prive di forti legami interni, con il passaggio alla scuola media² assistiamo ad un'evoluzione linguistica e cognitiva:

Con la pubertà avviene il passaggio alla categorialità e alla strutturazione del pensiero [...]. Sarebbe necessario a scuola imparare ad adeguare i mezzi linguistici al rinnovato scenario cognitivo. La capacità di organizzare un periodo secondo una successione di segmenti sintatticamente ordinati costruendo le relazioni logiche fra le frasi e fra i capoversi va coltivata in modo organico, e deve evolvere contemporaneamente all'evolversi della capacità di dominare diverse variabili e di tenere insieme nel ragionamento più unità di senso (Notarbartolo 2014, p. 35).

La scuola media, anello di congiunzione tra l'istruzione elementare e l'istruzione superiore, potrebbe dunque essere il momento ideale per esplicitare le regolarità della grammatica del testo mediante una riflessione linguistica che sia ben calibrata. Naturalmente il discorso sul testo, seppure con modalità differenti, comincia già nel primo ciclo d'istruzione, e non si esaurisce di certo durante i tre anni delle scuole medie, i quali rappresentano tuttavia un periodo centrale per la transizione da competenze testuali più istintive, ad una conoscenza più analitica e scientifica del testo.

1.6 Le grammatiche

Per quanto riguarda il campione di grammatiche prese in esame, queste sono state scelte tra quelle dell'ultimo decennio, cercando di privilegiare i titoli dei linguisti più importanti del panorama italiano. Inoltre, sono state prese in considerazione solamente le grammatiche che affrontano l'argomento della coesione testuale.

Ecco la lista dei testi analizzati:

- Brasini P. (2017), *Bravi in grammatica. Grammatica italiana, scuola secondaria di primo grado. Vol. B, Comunicazione, lessico, abilità, testi*. Gruppo Editoriale Raffaello, Monte San Vito.

2 In questo lavoro, oltre alla nomenclatura "scuola secondaria di primo grado", utilizzeremo alternativamente il termine meno puntuale ma altrettanto comune "scuola media".

- Mandelli A. M., Degani A., Bargoni E. (2016), *Passa parola. Vol. B, Comunicazione lessico abilità scrittura*, SEI, Torino.
- Meneghini M., Lorenzi A. (2016), *Alla lettera. Grammatica per la Scuola secondaria di primo grado. Vol. C, Testi, abilità, storia della lingua*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi. Vol. B, Punteggiatura, lessico, comunicazione, testo e abilità*, Loescher, Torino.
- Serafini M. T., Fornili F. (2017), *Parole e testi in gioco. Parlare e scrivere bene. Vol. 2, Scrittura, testi, lessico*, Zanichelli, Bologna.
- Serianni L., Della Valle V. (2017), *Italiano. Le regole, le parole, i testi. La comunicazione e i testi*. Pearson Italia, Milano - Torino.
- Tarantino C. (2019), *Coloriamo le Parole. Grammatica per la scuola secondaria di primo grado. Vol. 2, Comunicazione e testi, preparazione all'Esame di Stato, storia e geografia della lingua italiana*. G. B. Palumbo & C., Palermo.
- Zordan R. (2011), *Datti una regola. Comunicazione lessico scrittura*, Fabbri, Milano.

Nei prossimi capitoli, citeremo le varie grammatiche pedagogiche facendo riferimento sia al titolo che agli autori, alternativamente. In calce a questo volume forniamo una tabella di riferimento rapido, per facilitare la lettura e rendere più chiari i riferimenti.

CAPITOLO 2 - Cenni preliminari di teoria

2.1 Cos'è un testo

Prima di affrontare l'argomento principe di questo studio, e cioè i vari fenomeni linguistici che permettono ad un testo di essere coeso, occorre formulare una definizione di testo che sia chiara e puntuale a livello teorico.³ Se infatti vogliamo sperare di trarre delle conclusioni sensate ed elaborare una proposta didattica efficace, dobbiamo comprendere la reale natura di quello che è l'oggetto principale di ogni studio di linguistica testuale: il testo. Sebbene infatti il senso comune ci suggerisca una prima definizione del termine, questa è piuttosto generica, e non aderisce perfettamente alla definizione elaborata dalla linguistica.

La parola “testo” deriva dal participio passato latino del verbo *textere* (dunque *textus*). Una buona traduzione in italiano potrebbe essere “intessuto”. Infatti, così come un tessuto è composto da molte unità minime (i fili) che si intrecciano seguendo un ordine preciso a formare un'unità sovraordinata (la trama), la quale risulta essere ben più della semplice somma delle sue parti, anche il testo è definibile come un'unità sovraordinata, composta di unità costitutive minime, interconnesse tra loro. Questa prima definizione ricavata dall'etimologia, benché efficace, manca di due elementi fondamentali. Innanzitutto nulla ci dice riguardo al tipo di unità che incontriamo nel maneggiare un testo; in secondo luogo tratta il testo come un elemento astratto, cristallizzato, ignorando la dimensione comunicativa, dove il testo si configura invece come un elemento dinamico.

Per prima cosa occorre quindi definire con più precisione che tipo di unità il testo sia. Cominciamo con il sottolineare come il testo non possa essere considerato quale sempli-

3 Questo capitolo consiste nella rielaborazione delle opere di teoria citate nella bibliografia, in particolare di Ferrari 2014; Andorno 2003; Beaugrande, Dressler 1984; e Prandi, De Santis 2011.

ce unità transfrastica; piuttosto, testo e frase sono due sistemi «profondamente diversi e nettamente separabili» (Ferrari 2014, p. 42). In altre parole, il testo è ben lontano dall'essere solamente una struttura grammaticale di ordine superiore rispetto alla frase (che a sua volta è composta da più unità, come i sintagmi e le singole parole). Una concezione del genere, infatti, ridurrebbe il testo alla pura somma delle sue parti, ad una sorta di *super-frase* che avrebbe senso di esistere solo per scomporre e riordinare ulteriormente gli elementi della grammatica. Al contrario, il testo è un'unità di natura semantica (ivi, p. 55), un oggetto semanticamente unitario e compatto, composto da un nucleo di senso. Naturalmente questo nucleo semantico centrale non è rigido né immobile, ne deriverebbe altrimenti una semplice ripetizione della stessa idea, ma evolve e progredisce verso una o più mete concettuali. Questo macro-movimento, che la linguistica testuale scompone in più movimenti testuali (ivi, p. 94) è proprio il soffio che dà vita al testo, che lo rende un oggetto dinamico e interessante. Come vedremo poco più avanti, quando introdurremo i concetti di coerenza e di coesione, questo movimento non può essere casuale né senza regolarità; al contrario, il testo viene costruito seguendo dei principi regolatori che, pur lasciando ampio spazio alla varietà, permettono alla sua complessa architettura di non collassare. Le varie unità informative e i movimenti di un testo, legati da relazioni logiche, si intrecciano coerentemente nel creare la trama del testo stesso, che risulta così semanticamente compatto, e dunque comprensibile.

Da questa definizione, ancora incompleta, emerge un'altra considerazione importante: la dimensione dell'oralità non è esclusa dalla testualità. Al contrario, anche il monologo di un attore teatrale, il discorso di un politico in televisione, o il richiamo domenicale dell'arrotino sono perfetti esempi di testo. Ciò che concorre a definire il testo infatti non è il *medium*, quanto la presenza di un nucleo semantico caratterizzato da una coerente architettura interna.

Fino ad ora tuttavia non abbiamo considerato la dimensione in cui un testo, come oggetto reale, esiste: la dimensione comunicativa. Definire il testo come unità semantica infatti rimane un'operazione puramente intellettuale, che priva il testo della sua natura concreta. Dobbiamo dunque considerare il testo come il prodotto intenzionale di uno o più emittenti, che perseguono un fine comunicativo specifico, mediante strumenti linguistici diretti ad uno o più destinatari. Emerge qui l'importanza dei partecipanti alla comunicazione, e dunque di coloro che producono il testo e di coloro che lo interpretano.

L'attività interpretativa è infatti parte integrante della vita di un testo: i destinatari decodificano il materiale linguistico e operano delle inferenze basate sulle loro conoscenze e sul contesto, e dunque diventano partecipanti attivi dell'atto comunicativo.

L'altro elemento chiave è il contesto. Infatti l'interpretazione di un testo è possibile solo se si considera il contesto situazionale e verbale in cui questo è immerso. Il primo riguarda la situazione spaziale, temporale, sociale, relazionale, ecc. in cui il testo viene prodotto. Ad esempio, l'enunciato

Questa città ha visto passare molta Storia per le sue vie.

è interpretabile solo facendo riferimento al contesto spaziale e temporale in cui viene prodotto. Il contesto verbale (che chiameremo cotesto) coinvolge invece le altre porzioni dello stesso testo. Ad esempio, l'enunciato

Come spiegato nel capitolo 7.

fa riferimento al cotesto, e solo grazie al cotesto può essere correttamente interpretato. I tre elementi chiave sono dunque emittente, destinatario e contesto. Non è scopo di questo lavoro fornire una trattazione esaustiva della dimensione pragmatica, e dunque ci siamo limitati a presentare questi concetti e a sottolinearne l'importanza.

Per concludere, fatte le precedenti riflessioni, possiamo definire il testo come un messaggio di senso compiuto, con uno scopo comunicativo, semanticamente unitario, e caratterizzato da un'architettura di relazioni tra le unità testuali che rispetti i principi regolatori di coerenza e di coesione. Sono dunque testi una poesia e una conversazione tra amici, un monologo teatrale e un articolo di giornale, una lezione universitaria e il capitolo sulla rotazione triennale di un sussidiario per la scuola media. L'ampliamento del concetto di testo a qualunque messaggio di senso compiuto e autosufficiente è stato proprio uno dei primi contributi della linguistica testuale alla didattica delle lingue (Lo Duca 2013, p. 195).

2.2 Coerenza e coesione

Due proprietà fondamentali di ogni testo sono coerenza e coesione. Un testo può dirsi coerente se caratterizzato da una globale unità di senso, e se le sue parti costitutive sono collegate da relazioni logicamente e semanticamente sensate e, appunto, coerenti.

Il seguente brano non è coerente:

?? Parlando di centrotavola, devono essere per forza così saccenti? Del resto, al giorno d'oggi, tutti criticano aspramente la fotosintesi. O almeno così dice il saggio.⁴

Benché grammaticalmente corretto, questo esempio non possiede alcun nucleo semantico individuabile, e tra le varie unità, che pur sono legate tra loro secondo le regole della lingua, non intercorre nessuna relazione logica.

Al contrario, il seguente testo è coerente, benché privo di segnali linguistici espliciti che ne sottolineino tale proprietà:

Probabilmente i Bianchi non sono in casa. Il telefono suona libero.

La coerenza non è una proprietà binaria, bensì scalare: testi diversi possono essere più o meno coerenti, e scrittori (ed oratori) più bravi sono in grado di architettare testi meglio formati e più facilmente comprensibili. Infatti è proprio la coerenza, e soprattutto l'aspettativa di coerenza, a guidare l'interpretazione di un testo (Ferrari 2014, p. 115). L'esempio precedente, del resto, è interpretabile solo se presupponiamo che chi scrive abbia formulato un testo coerente, e che le informazioni fornite siano legate tra loro da relazioni logiche sensate e pertinenti.

Altra proprietà fondamentale di ogni testo è la coesione. Questa opera sul piano formale mediante segnali linguistici specializzati come anafore, connettivi, concordanze, ellissi ecc. che legano tra loro le differenti parti di un testo. Secondo Halliday e Hasan (1976, p. 4) la coesione si manifesta ogniqualvolta l'interpretazione di una parte del testo dipende dall'interpretazione di un'altra parte dello stesso testo. Vediamo ora un esempio:

4 Si utilizzano solitamente uno o due punti interrogativi per indicare testi il cui giudizio di accettabilità risulti più (??) o meno (?) negativo, in opposizione ad un asterisco (*), per indicare agrammaticalità.

Marco ha scritto molte pagine e sua sorella *le* ha corrette. *Dunque* il loro articolo è a buon punto.

Questo breve testo, oltre che coerente, è anche coeso: le varie parti del discorso sono correttamente legate tra loro mediante dispositivi linguistici. Vedremo nello specifico i differenti fenomeni di coesione durante il corso di questo lavoro, ma osserviamo per ora l'uso del pronome *le*, che riprende anaforicamente il referente testuale “molte pagine”. Questo viene poi richiamato anche dal sintagma “il loro articolo”, mediante una sostituzione lessicale. Il connettivo *dunque*, invece, esplicita formalmente un rapporto logico di conseguenza.

Scopo della coesione è quindi quello di collegare le componenti di superficie di un testo, costruendo così una traccia linguistica che ne guidi l'interpretazione. Questo risultato è ottenuto mediante l'uso di dispositivi di coesione i quali, essendo definiti dalla loro funzione, e non tanto dalla forma linguistica che assumono, possono appartenere a tutti i livelli della lingua: al lessico, alla morfologia, alla sintassi, e anche alla punteggiatura.

Benché i diversi fenomeni di coesione verranno presentati approfonditamente nei prossimi capitoli, introduciamo qui un primo elenco non esaustivo, per comprenderne meglio il funzionamento.

Per quanto riguarda il livello lessicale, la coesione può esplicitarsi mediante ripetizioni, perifrasi, e vari rapporti di significato, come sinonimia e somiglianza. Ad esempio:

Jack London è stato uno dei più grandi autori americani dello scorso secolo.
L'autore del “Martin Eden” nacque a San Francisco nel 1876...

Anche l'ellissi, cioè l'eliminazione di uno o più elementi, è un comune dispositivo di coesione:

Mi hanno rubato la bicicletta. Vorrei sapere chi è stato Ø. (a rubarmi la bicicletta)

A livello morfosintattico, si può rendere un testo coeso mediante l'uso di riprese pronominali:

Ho appena finito di leggere un romanzo. Mi è piaciuto molto, se vuoi te *lo* presto.

La coesione può essere mediata anche dall'uso di connettivi, che mettono in relazione differenti parti di un testo, esplicitandone il legame logico:

Oggi ho mangiato molto, *tuttavia* ho ancora fame.

Sospetto di avere l'influenza. *Per questo motivo* è meglio se rimandiamo l'appuntamento.

Infine, anche la punteggiatura può essere utilizzata per rendere un testo coeso:

Ho vinto una borsa di studio: presto partirò per Dublino.

Per riassumere, la coerenza riguarda il contenuto di un testo e la sua struttura tematica, ed è necessaria affinché il testo sia interpretabile; la coesione lega linguisticamente le varie componenti superficiali di un testo, e ne guida così l'interpretazione. Dunque, un testo è coeso quando

la sua superficie linguistica riflette la sua unitarietà e continuità semantiche, quando presenta cioè un sistema di dispositivi linguistici che mettono in scena collegamenti e sintonie interpretative fra le unità che lo costituiscono (Ferrari 2014, p. 121).

Nella società di oggi, dove il reperimento di informazioni è spesso così semplice da diventare semplicistico, non basta soltanto «sapere molte cose, ma bisogna saperle mettere a contatto creando dei sistemi di relazioni» (Notarbartolo 2014, p. 36). Con questo studio, che volge l'attenzione proprio alle relazioni logiche e linguistiche dei testi, speriamo di delineare delle proposte concrete ed intelligenti per una didattica ancor più efficace e ragionevole.

Solo diventando padroni della nostra lingua possiamo diventare padroni del nostro pensiero.

CAPITOLO 3 - Testo, coerenza e coesione

Prima di analizzare come le differenti grammatiche affrontano i vari fenomeni di coesione, soffermiamoci un poco sulle varie definizioni di testo, coerenza e coesione proposte dai testi scolastici. Se infatti abbiamo ritenuto vitale aprire questo lavoro con l'elaborazione di definizioni chiare e fondate, lo stesso approccio dovrebbe essere adottato da ogni testo pedagogico. In altre parole, prima di poter studiare le innumerevoli strategie di coesione, occorre presentare agli studenti un quadro teorico sensato e delle definizioni comprensibili. Non avrebbe molto senso, del resto, esercitare l'uso dei connettivi, che connettono le parti di un testo e lo rendono coeso, se prima non si è chiarificato il concetto stesso di testo, insieme a quello di coesione. In questo capitolo esamineremo dunque le varie grammatiche laddove introducono definizioni generali dei vari concetti, con i rispettivi esercizi.

Come si è già sottolineato, da una parte questo lavoro non mira ad essere una rassegna dello stato dell'arte dell'editoria scolastica, dall'altra non affronta il tema della testualità in generale, ma ha una focalizzazione specifica sui fenomeni di coesione. Dunque ci prefiggiamo, in questo capitolo, di individuare soltanto le caratteristiche più salienti e le criticità più rilevanti delle grammatiche esaminati. Molte di queste criticità si delineano come incongruenze “interne”, e dunque emergono dall'osservazione delle contraddizioni che si sviluppano tra le varie parti di una singola grammatica (ad esempio, tra una definizione e i relativi esercizi). Altre incongruenze, al contrario, sono “esterne”, e cioè nascono da una frizione teorica tra la grammatica pedagogica e la linguistica testuale.

Osserviamo per prima cosa le differenti definizioni di testo e delle sue caratteristiche principali, come proposte dalle grammatiche prese in esame.

3.1 Definizioni di “testo”

Nel presentare il concetto di testo, le varie grammatiche sono accomunate da approcci metodologici piuttosto simili tra loro. Troviamo solitamente alcuni brevi esempi, seguiti o preceduti da un'introduzione. Segue la definizione vera e propria, la quale viene poi discussa, con modalità e livelli di approfondimento che variano da grammatica a grammatica.

Consideriamo, a titolo esemplificativo, la grammatica *Alla lettera* di Meneghini e Lorenzi. L'unità relativa al testo si apre con un breve cappello introduttivo (p. 2):

Le **parole** di una lingua non vivono isolate, ma si legano in sistemi semplici o complessi, in modo da formare i messaggi - detti **testi** - con i quali noi comunichiamo. La parola testo deriva dal latino *textum*, che significa “intrecciato, tessuto”, fatto appunto di elementi legati fra loro in una trama.⁵

Seguono quattro esempi: la locandina di un film per ragazzi con un'annunciatrice televisiva che lo presenta, la pubblicità di un parco acquatico, un cartello stradale di pericolo, e infine la breve fiaba di Esopo *La volpe e l'uva*.

Per quanto riguarda le poche righe introduttive, ci limiteremo soltanto a sottolineare come il rimando all'etimologia latina sia presente nella maggior parte delle grammatiche esaminate. Come abbiamo suggerito nel capitolo precedente, la stessa etimologia della parola testo evoca un'idea piuttosto intuitiva e potente, e dunque è certamente positivo che questa immagine mentale venga suggerita agli studenti.

Prima di analizzare le definizioni vere e proprie, spendiamo qualche parola riguardo agli esempi offerti dalle varie grammatiche. Oltre al caso appena citato, quasi tutte le altre grammatiche propongono esempi molto simili: troviamo così un cartello stradale, una pubblicità e alcuni versi di una poesia (Mandelli, Degani, Bargoni); alcuni sms, una pubblicità e un breve estratto da un vocabolario (Serianni, Della Valle); di nuovo una definizione, un fumetto e un cartello stradale (Zordan).

Tutti questi esempi sono assolutamente legittimi, tuttavia non possiamo non chiederci se siano sensati dal punto di vista didattico. Dobbiamo infatti domandarci quali siano i testi che gli studenti realmente analizzeranno a scuola. Condurranno forse uno studio semio-

5 In questa e in tutte le parti che riporteremo dalle grammatiche, si cercherà di preservare grassetto, corsivo e formattazione degli originali.

tico sull'arte figurativa? Oppure sulla comunicazione visuale delle pubblicità e dei fumetti? O ancora dei segnali stradali? Questi casi, soprattutto se si considera che sono presentati in una grammatica, che verrà utilizzata durante l'ora di italiano, se non fuori luogo sono perlomeno marginali. Se poniamo dei confini al testo che siano così tanto laschi da abbracciare qualsiasi cosa mostri un intento vagamente comunicativo, il rischio è di non riuscire a trasmettere cosa il testo realmente sia; quale sia la sua vera natura.

Va detto che le varie grammatiche si impegnano a sottolineare le differenze tra testi verbali (orali e scritti) e testi non verbali. Introducono anche una terza categoria, per accogliere i testi composti di parti verbali e parti non verbali (i testi misti). Eppure il dubbio rimane: presentare tutti questi esempi come fossero sullo stesso piano non rischia di rendere più confuso un tema di per sé piuttosto chiaro? Se tutto può essere testo, il testo non finisce per scomparire? Non dimentichiamo inoltre che a scuola, per lo meno durante l'ora di italiano, quando si parla di testo si parla inevitabilmente di testo scritto e delle sue proprietà linguistiche. Non brillerebbe dunque di un senso più chiaro approcciare il testo per via linguistica, offrendo come esempio un testo verbale che non sia lungo soltanto poche righe? Naturalmente, una volta ben comprese le basi, si potrebbe proseguire ampliando il concetto di testo, accogliendo così anche i testi misti, che pure hanno natura linguistica, e infine i testi non verbali.

Un percorso di questo genere è in parte proposto dalla grammatica *Coloriamo le parole* di Tarantino. Qui, infatti, prima ancora di introdurre una definizione di testo, si presenta allo studente (e all'insegnante che adotti questa grammatica) un vero esempio di materiale linguistico. Nello specifico, l'unità in questione si apre con alcuni paragrafi dell'inizio di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, di Italo Calvino. Reputiamo la scelta di questo testo particolarmente intelligente: da una parte si tratta di un testo reale, e cioè di un testo che appartiene alla letteratura e non è stato creato *ad hoc*, dall'altra è un testo che forse si presenta come accattivante per uno studente delle scuole medie (p. 70):

Stai per cominciare a leggere il nuovo romanzo *Se una notte di inverno un viaggiatore* di Italo Calvino. Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto.

L'estratto dell'incipit del romanzo prosegue poi per un'altra ventina di righe. Questo esempio dunque, oltre ad essere più interessante di «vietato fumare» (esempio che tro-

viamo in Serafini, Fornili), non rischia di fare apparire come prototipici quei brevissimi testi che troviamo esemplificati in altre grammatiche. Se il testo è un'unità composta di molte parti legate tra loro, occorre che ci sia lo spazio perché queste parti siano effettivamente visibili, e con loro anche le relazioni interne. Se invece proponiamo come primo esempio una serie di *sms*, rischiamo di semplificare l'intera questione, fino alla svalutazione dell'idea stessa di testo.

L'approccio adottato da Tarantino ci permette di introdurre anche un'altra considerazione importante. Osserviamo come il testo di Calvino è seguito, in *Coloriamo le parole*, da alcune domande che stimolano la riflessione dello studente circa il testo stesso (p. 71):

Individua e sottolinea nel testo i pronomi, anche quando sono attaccati alla fine di una parola. Prova a raggrupparli e a individuare qual è la loro funzione.

Nel testo trovi due volte l'espressione per leggere: cosa ti fa capire quel *per*?

Fai un esperimento: toglì dal testo le parole *anche*, *una volta*, *quando*, *eppure*. Secondo te alcuni passaggi del testo risultano meno chiari?

Il racconto comincia con "Stai per cominciare a leggere..." A chi si rivolge chi scrive? È un destinatario esplicito o è sottinteso?

Cominciamo dicendo che i possibili approcci ad una riflessione grammaticale sono due (ed eventualmente un terzo, che sia un'ibridazione di questi): deduttivo e induttivo. Il primo presenta una regola o una definizione, e prosegue ricavando una serie di esempi linguistici in cui la regola data si può declinare. Il secondo percorre la strada inversa, e presenta cioè del materiale linguistico, guidando lo studente alla ricerca di una regolarità che, eventualmente, potrà essere espressa come regola.

Il metodo induttivo e quello deduttivo sono equivalenti sul piano cognitivo, intervenendo sulla modalità di apprendimento e non sull'acquisizione (Lugarini, Dota 2018, p. 582), tuttavia possiamo comunque chiederci quale dei due approcci possa rivelarsi maggiormente efficace nell'introdurre una riflessione specificamente sul testo. Una risposta definitiva, se mai esisterà, potrà naturalmente essere ricavata solo dalla pratica didattica, eppure il testo rappresenta innegabilmente una ricca occasione per un approccio di tipo induttivo. Se, infatti, «ciò che distingue l'approccio induttivo è l'enfasi posta sul materia-

le linguistico da studiare» (Beacco *et alii* 2016, p. 63, citato in Lugarini, Dota 2018, p. 582), il testo si offre come il materiale linguistico più ricco ed interessante, e dunque un approccio induttivo potrebbe apparire quasi spontaneo.

Le domande che seguono il testo di Calvino nella grammatica di Tarantino stimolano una riflessione linguistica, eppure sono troppo limitate perché si possa realmente parlare di approccio induttivo, che è piuttosto il percorso esplorativo che lo studente compie nel ritrovare le regolarità del materiale linguistico che gli viene fornito. In altre parole, un approccio di questo tipo dovrebbe stimolare la formulazione di ipotesi sul funzionamento di un certo fenomeno, e poi metterle alla prova con l'obiettivo di elaborare una generalizzazione.

In ogni caso, ciò che è veramente importante e che si dovrebbe sempre tenere a mente, a prescindere dal metodo adottato, è una sincera riflessione linguistica che conduca gli studenti attraverso un percorso di appropriazione delle conoscenze. A questo proposito citiamo *Esperimenti Grammaticali* di Lo Duca, uno studio che raccoglie riflessioni e proposte didattiche circa l'insegnamento pratico della lingua italiana:

Fare grammatica a scuola significa in questo libro attuare dei percorsi di “scoperta” grammaticale su cui condurre gli allievi, perché essi imparino a ritrovare quella conoscenza linguistica immagazzinata e già all'opera nella loro testa [...]. Una volta “ritrovata”, questa conoscenza sarà scomposta nelle sue strutture, studiata nelle sue connessioni, verificata nella sua coerenza, confrontata con altre competenze e infine riassunta e fatta propria (o magari da qualcuno e in casi estremi respinta, chissà) sulla base di una ben diversa maturità e consapevolezza (2004, p. 22).

Tra le grammatiche analizzate, l'unica che presenta un percorso induttivo di riflessione sul testo è *Conosco la mia lingua* di Sabatini, Camodeca e De Santis. I tre autori, dopo aver fornito e spiegato una prima e agile definizione di testo, specificando tra l'altro che si concentreranno sui messaggi prodotti esclusivamente mediante il linguaggio verbale (p. 106), propongono allo studente un «esperimento». Dapprincipio presentano sette testi brevi (ma non brevissimi, a differenza, come si è visto, di molte altre grammatiche) tutti aventi lo stesso tema: il lupo. I testi sono divisi in tre gruppi, a seconda della tipologia della fonte da cui sono tratti (p. 108):

Gruppo A: enciclopedia, trattato di etologia, elenco di regole di comportamento in presenza di grandi carnivori.

Gruppo B: articolo di giornale, racconto di viaggio.

Gruppo C: romanzo, poesia.

Lo studente è dunque spinto al confronto con testi reali (adattati per l'occasione, ma comunque non creati *ad hoc*) e può osservare così le differenti forme e le differenti funzioni che i testi possono avere, pur trattando lo stesso tema. È importante sottolineare però che questa “osservazione” non è interamente delegata allo studente (o all'insegnante), bensì è guidata dalla grammatica stessa. La forma e la funzione di ogni testo vengono illustrate esplicitamente, cioè vengono analizzate e spiegate grazie ad una riflessione organica, fatta di passaggi sequenziali e di ulteriori esemplificazioni. Dunque, in questo caso, la grammatica si presenta come una traccia che conduce lo studente e l'insegnante verso una meta, e lo fa con garbo ma non senza precisione scientifica. Questa meta, come detto in precedenza, consiste nel rintracciare una regolarità all'interno dei dati linguistici, ed eventualmente formulare anche una o più definizioni. Nello specifico, viene elaborato qui un principio generale che permette di stabilire quali testi siano rigidi⁶ (ad esempio testi tecnici e documenti), semirigidi (come manuali e saggi), oppure elastici (come romanzi e poesie), e quali siano le loro caratteristiche principali. Ecco dunque che questo «esperimento», durato circa una decina di pagine, ha condotto lo studente dall'esempio alla regola (o meglio alla regolarità), attraverso un percorso induttivo che procede dal particolare al generale.

Tuttavia, va comunque sottolineato che la riflessione proposta da Sabatini, Camodeca e De Santis, se pur pregevolissima, riguarda già la funzione di un testo, ed appartiene così ad un discorso principalmente tipologico. Dunque, qui e in tutte le altre grammatiche, la risposta alla domanda fondamentale “cos'è un testo?” è sempre una risposta secca, per così dire normativa; non è il risultato di una riflessione, piuttosto è una breve definizione che va presa per vera. Non ci resta che da domandarci se, prima di cominciare un lavoro sul testo, che sia questo un lavoro grammaticale, semantico, tipologico o di altra natura, non valga la pena dedicare qualche momento (e, parlando di grammatiche, qualche pagina) ad una riflessione sulla natura generale del testo. In altre parole, vogliamo che gli studenti sappiano rispondere alla domanda “cos'è un testo?” perché diventati pa-

6 Il grado di rigidità di un testo dipende dai vincoli posti alla sua interpretazione: più un testo è rigido, meno si presta ad interpretazioni alternative da parte del lettore, non lasciando margini d'incertezza. Per una tabella dei principali tratti di rigidità/elasticità, si veda Sabatini, Camodeca, De Santis 2011, pp. 655-657).

droni della risposta a seguito di una riflessione (induttiva o meno), oppure possiamo accontentarci di una definizione ripetuta a eco, e che proprio come un'eco rischia di perdersi molto presto nel silenzio?

Abbiamo finora osservato le varie esemplificazioni che ruotano attorno al concetto di testo. Presentiamo ora alcune delle definizioni ricavate dalle grammatiche prese in esame:

In *Alla lettera* leggiamo (p. 3):

Il testo è un messaggio (orale o scritto) dotato di senso compiuto, che possiede le informazioni utili per raggiungere uno scopo in una determinata situazione; le sue parti sono legate tra loro in modo logico e coerente e secondo precise regole grammaticali.

In *Italiano* (p. 39):

Possiamo definire **testo** qualsiasi **insieme di parole dotato di senso compiuto**, prodotto da un emittente e accolto da un ricevente, con **l'intenzione di comunicare** un determinato contenuto, in un preciso **contesto**.

In *Datti una regola* (p. 162):

Un testo (dal latino *textum* = “intessuto, intrecciato”) è un messaggio di senso compiuto, organizzato in modo completo, ordinato, corretto, coerente intorno a un contenuto secondo le regole di un codice.

In *Coloriamo le parole* (p. 74):

Un testo è un insieme di parole completo e di senso compiuto prodotto da un emittente per un destinatario con uno scopo comunicativo preciso e adatto al contesto.

In *Parole e testi in gioco* (p. 109):

Il **testo** è una **produzione linguistica di senso compiuto** finalizzata alla comunicazione **con un emittente e un destinatario**, le cui parti sono tutte collegate.

Le restanti grammatiche presentano formulazioni molto simili, e dunque possiamo rilevare che tutte le definizioni sono allineate lungo un comune asse teorico, senza particolari eccezioni.

Ci sono alcuni aspetti che non tratteremo poiché, pur essendo importanti, sono molto lontani dagli intenti del nostro lavoro; tra questi, per esempio, le differenze tra oralità e scrittura, la rilevanza del contesto, e più in generale tutti gli aspetti comunicativi di un

testo. Al contrario, emergono alcune considerazioni che riteniamo estremamente pertinenti al nostro obiettivo.

Per prima cosa, molte delle grammatiche presentano il testo (verbale) come un “insieme di parole”. Naturalmente questa definizione non è di per sé erranea, eppure rischia di svalutare l'idea di testo, riducendolo ad un semplice assemblamento di parole. Sarebbe come dire che una società è un insieme di persone. Naturalmente anche questa definizione è legittima, eppure, in entrambi i casi, si dimentica il punto fondamentale: le varie unità minime sono organizzate. Si organizzano in unità superiori, le quali a loro volta si raggruppano o si allontanano seguendo una logica ben precisa, sia essa una struttura sociale, oppure l'architettura delle unità informative di un testo. È proprio questa organizzazione delle unità minime in unità di livello sempre superiore, come si è detto nell'introduzione, a definire la vera natura del testo.⁷ Altrimenti, che differenza ci sarebbe tra un testo e alcune frasi pronunciate una dopo l'altra (o tra una società e una folla)?

In *Conosco la mia lingua* leggiamo: «un testo è fatto di tante parole intrecciate, e anche di vari blocchi di parole intrecciate» (p. 106); in *Bravi in grammatica*: «Il testo è un insieme di parole organizzate secondo regole precise» (p. 213). Queste definizioni, seppur siano più accurate di altre, non possono comunque essere considerate esaustive nel presentare l'idea fondamentale di organizzazione in unità. Tra l'altro, se questo “nodo” non viene sciolto subito, si rischia di generare una certa confusione nel tracciare i confini tra testo e frase. Ritoveremo quest'ambiguità più avanti, quando analizzeremo i vari esercizi di riconoscimento di testi e *non-testi*.

Un ulteriore punto a parer nostro piuttosto problematico è la definizione di termini come “senso compiuto”, “completezza” e “autonomia”. Se è vero che tutti e tre permettono una certa intuizione per così dire “istintiva”, andrebbe comunque approfondito il loro vero significato e ciò che questi implicano. Nella sua grammatica, Tarantino sottolinea come i contenuti di un testo devono essere (p. 74):

Completi: non necessitano di altre informazioni;

⁷ Angela Ferrari definisce il contenuto semantico del testo come «un'entità strutturata: più precisamente esso si articola in unità gerarchicamente organizzate e collegate, a vari livelli e in varie dimensioni, da una complessa rete di relazioni semantiche» (2014, p. 50).

Autonomi: posseggono un senso compiuto;

Intenzionali: prodotti con uno scopo comunicativo preciso;

Se il concetto di intenzionalità è (forse) sufficientemente chiaro da non necessitare di un ulteriore approfondimento, i concetti di autonomia e di completezza non sono altrettanto scontati, e meriterebbero una trattazione più ampia (e così anche il concetto di senso compiuto). Comprendere cosa si intenda realmente per autonomia di un testo non è così immediato come potrebbe parere di primo acchito, soprattutto se si considera che un testo spesso necessita di essere integrato con realtà e conoscenze extralinguistiche perché ne sia possibile l'interpretazione. Ad esempio, i significati impliciti di un testo, che partecipano a definirne il contenuto, si costruiscono grazie a delle inferenze basate sul contesto (Ferrari 2014, p. 61), e dunque stabilire in che misura un testo possa dirsi autonomo non è necessariamente un compito facile. In questo senso, *Conosco la mia lingua* dedica un capitolo intero (p. 200) al concetto di completezza che viene spiegato con attenzione, al contrario di quanto visto sopra, nell'esempio tratto dalla grammatica di Tarantino.

Tra le grammatiche prese in esame non tutte, dopo aver presentato le varie caratteristiche fondamentali di un testo, si soffermano a trattarle una per una. Un ulteriore esempio positivo però è costituito dalla grammatica *Datti una regola*. Qui infatti, dopo aver presentato i «requisiti fondamentali di un testo orale e scritto» (p. 163), si procede con un'efficace spiegazione esplicita di ognuno di questi. Si specifica, mediante esempi e spiegazioni, cosa si deve intendere con “intenzionalità” e “informatività”⁸, “coerenza” e “coesione”, “adeguatezza alla situazione comunicativa”, e anche “completezza”. Riguardo quest'ultimo punto, dopo una serie di esempi in positivo e in negativo adeguatamente discussi, è presentata una definizione (p. 165):

Un vero e proprio testo deve essere completo, deve sempre tener conto della completezza delle informazioni, cioè deve sempre sviluppare in modo organico e completo un argomento centrale o tema di fondo.

8 Intenzionalità e informatività sono due dei sette criteri della testualità individuati da Beaugrande e Dressler. Questi definiscono la prima come «l'atteggiamento del produttore testuale che vuole formare un testo coesivo e coerente capace di soddisfare le sue intenzioni, ossia di divulgare conoscenze o di raggiungere il FINE specifico di un PROGETTO» (1984, p. 22). Mentre l'informatività sarebbe «la misura in cui gli elementi testuali proposti sono attesi o inattesi oppure noti o ignoti/incerti» (ivi, p. 25). Per i due autori, i restanti criteri della testualità sono: coesione e coerenza, accettabilità, situazionalità e intertestualità.

Questa definizione, se studiata insieme agli esempi, non solo è molto più chiara di quelle proposte da alcune altre grammatiche, ma può anche diventare, al pari di quella elaborata in *Conosco la mia lingua*, uno strumento attivo. Quando infatti l'insegnante correggerà un tema, segnalando dei problemi di completezza, lo studente non avrà soltanto una vaga idea della questione, basata puramente sull'intuizione del significato di “completezza”, ma avrà gli strumenti per comprendere che non ha «sviluppato in modo organico e completo l'argomento centrale». In altre parole, una buona definizione può giovare alle competenze di produzione e di comprensione dello studente, a differenza di una definizione più ristretta e non adeguatamente spiegata, che rischia di risultare confusa e poco utile.

3.1.1 Esercizi

Ognuna delle grammatiche analizzate fa seguire alla prima parte, fatta di esempi, definizioni e spiegazioni, un comparto più o meno ricco di esercizi di vario genere. Questi esercizi, che spaziano per tipologia da *cloze* a caccia all'errore, e da domande aperte a domande vero/falso (Lugarini, Dota 2018, p. 618), consentono allo studente di mettere in pratica le conoscenze e le competenze testuali acquisite. Troviamo così esercizi che richiedono di individuare lo scopo comunicativo di un testo, o di inventare un possibile contesto appropriato; altri ancora richiedono di classificare vari testi come verbali, non verbali o misti, oppure secondo altri criteri; troviamo anche esercizi di produzione, dove si richiede allo studente di produrre un testo con determinate caratteristiche, oppure di correggere un testo proposto.

Un'analisi esaustiva di tutti gli esercizi relativi alle caratteristiche del testo esula dai nostri scopi, tuttavia emerge una considerazione importante, anche in relazione a quanto detto finora. Tra tutti gli esercizi delle varie grammatiche, un gran numero è dedicato al riconoscimento di testi e *non-testi*. In altre parole, si richiede allo studente di stabilire se l'esempio che ha davanti possa essere considerato un testo oppure no. Come detto in precedenza, una certa superficialità delle definizioni di testo e dei suoi confini si riverbera proprio nelle esercitazioni, dando luogo a casi a volte molto ambigui. Per dimostrar-

re questo punto, siano citati alcuni esempi. Nella grammatica *Parole e testi in gioco* di Serafini e Fornili, il primissimo esercizio recita così (p. 116):

Analizza i tipi di messaggio elencati: se sono completi sono testi (T), se sono incompleti non lo sono (NT).

1. Un telegramma
 2. Le istruzioni di un elettrodomestico
 3. La frase di una lettera
 4. La clausola di un contratto
 5. Un annuncio immobiliare
 6. La conclusione di un discorso
 7. Uno slogan pubblicitario
 8. Una terzina della Divina Commedia
- [...]

Questo esercizio, che può apparire innocuo a prima vista, dimostra una grande ambiguità, la quale forse nasconde una certa confusione teorica. La soluzione del primo caso è già fornita: secondo questa grammatica, un telegramma non sarebbe un testo, in quanto «incompleto». Precedentemente abbiamo detto che il concetto di completezza non è necessariamente intuitivo, e che andrebbe spiegato con più chiarezza. Questa grammatica non lo fa,⁹ e nell'esercizio in esame ne emergono le conseguenze. Per quale ragione un telegramma non sarebbe un testo, e le istruzioni di un elettrodomestico sì? (ammesso che questa sia la risposta che le autrici si aspettano per il secondo caso). Anche il terzo esempio (come il quarto, il sesto e l'ottavo), pone un dilemma non indifferente. Le parti di un testo possono, a loro volta, essere un testo? La risposta non è necessariamente negativa (come forse si attendono le autrici), bensì dipende dalle caratteristiche specifiche della porzione presa in esame: se è autonoma, completa, e in generale mostra le caratteristiche con cui abbiamo definito il testo, allora è un testo. Ma senza osservare veramente il materiale linguistico in questione, una risposta non è possibile.

Un altro esempio in questo senso, seppur meno ambiguo e problematico del precedente, lo troviamo in *Bravi in grammatica* di Brasini (p. 216):

Indica con SI' se le seguenti frasi costituiscono un testo e con NO se sono un insieme incoerente di parole.

9 Tutto ciò che in questa grammatica viene detto circa la completezza è quanto segue: «La completezza: una barzelletta è un testo, non lo è la sua prima frase da sola» (p. 110).

1. Alessandro Manzoni ha scritto *I promessi sposi*.
2. Vorrei una bicicletta fredda e tortuosa.
3. Il gelato di crema è quello che preferisco, mi piace leggerlo.
4. Ho studiato per due ore perché sicuramente domani sarò interrogato.

Fin qui la risoluzione dell'esercizio è molto facile, e non c'è reale ambiguità: da una parte abbiamo tutte quelle frasi che mostrano di avere un senso logico, dall'altra quelle completamente prive di senso. Tuttavia, con un esercizio del genere (che è proposto per primo) si suggerisce che la caratteristica principale del testo è semplicemente quella di non essere senza senso, di non essere assurdo. Dunque il testo sembrerebbe essere puramente una frase non incoerente. Ridurre il testo a ciò non solo è un errore teorico, ma svaluta a tal punto la natura del testo,¹⁰ da rendere poi impossibile una sensata riflessione su quelle che sono le caratteristiche di coerenza e di coesione, che agiscono anche (e soprattutto) a livello sovrafrasale.

In aggiunta a ciò, si consideri ora il caso numero 8 dello stesso esercizio:

8. Il professore di inglese ha consigliato a Eugenio una radiografia al piede sinistro.

Abbiamo una frase perfettamente formata, e apparentemente sensata, ma gli studenti più attenti potrebbero cogliere una certa ambiguità nel fatto che sia un professore di inglese e non un medico a consigliare una radiografia. Dunque, qual è la risposta corretta in questo caso? In verità, però, il punto è tutt'altro: questo esercizio, insieme ad altri simili presenti nelle grammatiche esaminate, non si basa sulla comprensione di cosa un testo realmente sia (risposta che le grammatiche effettivamente non danno). Si confondono bensì testi e frasi; i confini del testo divengono alle volte inspiegabilmente rigidi, altre talmente sfumati da sparire del tutto, si chiamano in causa i concetti di completezza e di senso compiuto senza averli chiariti, e si finisce per generare più confusione di quanta gli esercizi sarebbero chiamati a dissipare.

Insomma, giunti a questo punto dovrebbe essere chiaro: il testo è una creatura dalla natura estremamente complessa. Questa complessità, che pure non deve necessariamente risultare complicata, andrebbe spiegata con più attenzione e con maggiore precisione. Si

¹⁰ Una frase può naturalmente essere anche un testo, ma un testo non è di per sé una frase, così come una singola pietra può essere utilizzata a formare un muro, ma un muro solitamente non è composto da una singola pietra.

dovrebbe dunque permettere allo studente di comprendere l'essenza di ciò che ha davanti, senza limitarsi a poche, spesso fumose, definizioni.

3.2 Definizioni di “coerenza” e di “coesione”

Giunti a questo punto, dedichiamo qualche osservazione di carattere generale circa la definizione di coerenza prima, e di coesione poi. Cominciamo con l'osservare alcune definizioni di coerenza tratte dalle grammatiche esaminate.

In *Parole e testi in gioco* leggiamo (p. 110):

La **coerenza** di un testo è il **legame logico tra le idee e le informazioni presenti**; le diverse parti di un testo sono tra di loro in un rapporto logico che risulta evidente al destinatario e non in contraddizione.

In *Coloriamo le parole* (p. 99):

Un testo è coerente dal punto di vista logico quando presenta un insieme di idee e di informazioni non contraddittorie, tutte attinenti al tema trattato.

In *Bravi in grammatica* (p. 220):

Un testo è **coerente** quando le sue parti o sequenze sono collegate fra loro in modo logico e sviluppano con chiarezza un unico tema: l'idea di fondo.

Le varie definizioni sono piuttosto simili nell'espone la natura della coerenza, che è duplice. Da una parte, come sottolinea Conte (1988), abbiamo un principio definito in negativo, cioè assenza di contraddizioni (in quest'accezione “coerenza” corrisponde all'inglese “*consistency*” e al tedesco “*Widerspruchslosigkeit*”), dall'altra abbiamo un principio in positivo, che indica la connessione semantica e pragmatica delle parti di un tutto, l'integrarsi in testo di più enunciati (in questa seconda accezione “coerenza” corrisponde all'inglese “*coherence*” e al tedesco “*Kohärenz*”). Se la *consistency* è una *qualitas* di un testo, e dunque può venire a mancare (infatti esistono testi contraddittori), la *coherence* è la *quidditas* di ogni testo, dunque è condizione costitutiva e necessaria per la testualità (M. E. Conte 1988, p. 29).

Evidentemente la questione della coerenza è tutt'altro che banale, e se presentata con gli stessi termini che adotta Conte in *Condizioni di coerenza*, il risultato sarebbe probabil-

mente fallimentare in un contesto scolastico. Fortunatamente però, molte delle grammatiche prese in esame riescono a presentare abbastanza agilmente e con chiarezza il concetto di coerenza, che di per sé è piuttosto intuitivo, perlomeno superficialmente. Vari sono gli esempi positivi in questo senso (come Tarantino, p. 98; o Sabatini, Camodeca, De Santis, p. 212). Vediamone ora uno tratto da *Passa parola* (p. 238):

Il contenuto di un testo si dice **coerente** quando si presenta **uniforme** sotto tre aspetti:

Il **tema (coerenza tematica)**. Il contenuto, anche se formato da più parti deve costituire una unità, un tutt'uno con un argomento centrale e temi minori a esso collegati; come in una catena formata da tanti anelli, le informazioni contenute nel testo devono essere legate le une alle altre e all'argomento centrale;

I **legami logici (coerenza logica)**. Le informazioni non sono accostate in modo casuale, ma devono essere collegate tra loro seguendo un ordine logico (per esempio cronologico, causale...);

Lo **stile (coerenza stilistica)**. Il registro linguistico (formale, medio, informale) deve essere uniforme, non deve variare senza motivo.

I primi due punti mostrano con sufficiente chiarezza (si consideri che sono presenti anche alcuni esempi) il concetto di coerenza nelle sue due accezioni. Il terzo punto, tuttavia, ci permette di fare una considerazione riguardo la coerenza stilistica. Alcune delle grammatiche, infatti, presentano la coerenza logica e quella formale come fossero due manifestazioni dello stesso principio, mentre così non è. Innanzitutto, come abbiamo visto, la coerenza (intesa come *coherence*) è assolutamente necessaria perché un testo possa esistere, mentre la coerenza stilistica è sì importante perché un testo sia un “buon testo”, ma non è una proprietà fondante. Inoltre, questi due principi operano in campi ben separati: il primo riguarda le connessioni logiche e semantiche profonde di un testo, il secondo riguarda l'uniformità dello stile (dunque, ad esempio, la presenza di un lessico consono al registro scelto). Sarebbe forse opportuno tenere ben separati questi due principi, come tra l'altro alcune grammatiche fanno (ad esempio *Conosco la mia lingua*, p. 216). In ogni caso, se la trattazione è chiara, come nel caso visto sopra, il problema quasi non si pone, e sarà l'intelligenza dello studente a fargli intuire come si stia parlando di due principi dalla differente natura. Al contrario, però, ci sono casi meno chiari, ad esempio nella grammatica *Italiano*. Qui leggiamo (p. 47):

La **coerenza** è un elemento fondamentale per il buon funzionamento di un testo. Consiste nel dare un'organizzazione **equilibrata e in sequenza** (cioè dotata di una continuità di senso) a tutte le sue parti (paragrafi, capitoli, strofe ecc.), per costruire un insieme unitario e completo. Come avrai sperimentato tu stesso, chi parla o scrive si esprime in modo diverso a seconda della **situazione comunicativa** e del **pubblico** che ha di fronte.

Seguono alcune pagine che approfondiscono il concetto di coerenza stilistica. Rimane da chiedersi cosa si intenda per «organizzazione equilibrata e in sequenza». Ricordiamoci che chi legge questa definizione è uno studente che probabilmente non ha mai sentito parlare di coerenza testuale, e che dunque difficilmente ha le conoscenze pregresse per interpretare una definizione così nebulosa. Tra l'altro, se la trattazione della coerenza stilistica che segue questa definizione è molto ampia e ricca di esempi, il concetto di coerenza logica non è esemplificato in nessun modo, e la breve definizione proposta non viene ulteriormente spiegata.

La scelta di non trattare la coerenza logica è sicuramente discutibile, soprattutto se si considera che questa è una proprietà costitutiva del testo, ma introdurla senza spiegarla realmente è forse ancora più grave, in quanto la rende l'ennesima oscura definizione da mandare a memoria e da dimenticare il più presto possibile dopo la prima interrogazione. Un approccio superficiale del genere ricorda molto quegli aspetti tanto criticati della grammatica tradizionale, in quanto è «puro e vuoto esercizio di astrazione e di memoria» (Berretta 1978, p. 10).

Nei prossimi capitoli analizzeremo con precisione come le grammatiche espongono i differenti fenomeni coesivi. Per ora osserviamo brevemente come il concetto generale di coesione viene introdotto. Vediamo alcuni esempi.

In *Parole e testi in gioco* leggiamo (p. 111):

La **coesione** di un testo è costituita dai **legami linguistici tra le sue parti**: parole, frasi e periodi sono collegati attraverso strumenti come i pronomi e le congiunzioni.

In *Datti una regola* (p. 167):

Un vero e proprio testo deve essere linguisticamente coeso, cioè parole e frasi devono essere in accordo tra loro e collegate in modo adeguato per mezzo di precisi legami linguistici.

In *Alla lettera* (p. 11):

Un testo è coeso quando tutti i suoi elementi sono legati tra loro dal punto di vista grammaticale e del significato.

Queste definizioni, insieme a quelle proposte dalle altre grammatiche, rispecchiano la teoria elaborata dalla linguistica testuale, adattandola naturalmente a scopi didattici, ma senza distaccarsene. Per fare un esempio, questa è la definizione che propone la linguista Ferrari (2014, p. 121):

La proprietà della coesione riguarda la manifestazione linguistica superficiale del testo. Più precisamente, un testo è coeso quando [...] presenta un sistema di dispositivi linguistici che mettono in scena collegamenti e sintonie tra le unità che lo costituiscono.

Un appunto teorico che occorre fare ad alcune delle definizioni che troviamo nelle grammatiche scolastiche riguarda il riferimento alle unità che la coesione lega linguisticamente. Non è scorretto dire che la coesione collega parole e frasi, ma dal punto di vista teorico sarebbe più giusto dire (come fa Ferrari) che questa lega le unità costitutive del testo, le quali possono sì essere parole, frasi e periodi, ma anche paragrafi, unità informative a cavallo tra differenti enunciati e così via. In altre parole, bisogna che sia chiaro che la coesione lavora sulla dimensione testuale, senza essere limitata alla frase. Dunque la definizione di Meneghini e Lorenzi (la terza proposta sopra), che pure è più vaga di altre, può dirsi più corretta di quella di Zordan (la seconda).¹¹ Tra l'altro, la grammatica di Meneghini e Lorenzi ha un ulteriore pregio rispetto ad alcune altre grammatiche: raggruppa i differenti tipi di legame coesivo non rispetto alla loro classe formale, bensì rispetto alla loro natura: grammaticale, logica e semantica. Ecco dunque che leggiamo (p. 9):

La coesione si ottiene in vari modi:

Con legami grammaticali: accordo di parole nel genere e numero, sostituzione di parole o frasi mediante pronomi ecc.

Con legami logici: collegamenti creati da preposizioni, congiunzioni, avverbi... che indicano la successione nel tempo o la collocazione nello spazio, rivelano rapporti di causa-effetto ecc.

11 Una definizione ancora più ristretta è proposta in *Passa parola*. Qui leggiamo che un testo è coeso quando «le parole che lo compongono sono collegate correttamente» (p. 239).

Con legami semantici: collegamenti determinati dal significato delle parole, per esempio con la ripetizione di termini, oppure con la sostituzione con un'altra di significato analogo.

Questa premessa iniziale permette di affrontare il tema della coesione con una struttura mentale più chiara, senza tuffarsi subito nell'elencare le innumerevoli casistiche (come, ad esempio, troviamo in Brasini, p. 219), ma cercando di cogliere innanzitutto la natura profonda del fenomeno.

Resta un'ultima considerazione da fare, e questa riguarda il rapporto tra coerenza e coesione. La relazione tra queste due proprietà certamente non è immediata, ma è fondamentale perché si possa comprendere realmente la questione. Come spiega Pratesi, la coesione è da considerare come la «realizzazione linguistica sia della coerenza, sia delle altre condizioni di testualità: dai fattori pragmatici a quelli regolativi»; e ancora: «la coesione, la coerenza, i fattori pragmatici e quelli regolativi in realtà interagiscono in maniera tale che, proprio in forza della dimensione sistemica, il ruolo guida può essere assunto ora dall'uno, ora dall'altro» (2000, p. 43). Soltanto alcune grammatiche si premurano di trattare questo tema, e anche in questi casi non è sempre evidente quale sia il rapporto tra coerenza e coesione. Vediamo ora due esempi relativamente positivi.

In *Parole e testi in gioco* leggiamo (p. 111):

La coerenza logica tra le parti del testo è indispensabile, mentre la loro coesione linguistica è di aiuto alla comprensione dei collegamenti logici esistenti al suo interno. La scelta di usare più o meno legami linguistici è legata anche al gusto e allo stile di chi scrive.

In *Conosco la mia lingua* (p. 212):

Un buon testo deve avere non solo coesione, ma anche coerenza. I due termini si assomigliano, ma hanno un significato diverso: la coesione, come abbiamo visto, indica il “buon tessuto delle parole”; la coerenza, invece, indica il buon tessuto delle idee. [...] Può sembrare la stessa cosa, ma non è sempre così, come si può capire facilmente dall'analisi di questo breve testo formato da due enunciati: Federica era qui presente quando c'è stato lo scontro tra i due motociclisti. Non era ancora tornata dalle vacanze quando è avvenuto l'incidente.

A questo esempio segue una spiegazione che illustra come il breve testo è coeso (ad esempio, le forme verbali del secondo enunciato concordano con il soggetto del primo), ma non è coerente.

Queste considerazioni sono importanti perché la possibile confusione tra coerenza e coesione sia fugata, e perché si comprendano appieno questi due concetti e il loro stretto rapporto. Purtroppo, la maggior parte delle grammatiche esaminate evita di affrontare questo delicato tema, e sembrerebbero così quasi suggerire che coerenza e coesione siano due proprietà ben separate, che nulla hanno in comune.

3.3 Considerazioni finali

Grammatiche diverse dedicano diverso spazio ai vari concetti di testo, coerenza e coesione. Da ciò deriva naturalmente un differente grado di approfondimento, che a sua volta influenza la qualità delle spiegazioni. Se, ad esempio, ad un estremo troviamo *Italiano*, dove la coerenza logica e tematica è soltanto citata (in maniera confusa, come si è visto), dall'altro troviamo *Conosco la mia lingua*, che dedica un intero capitolo a questo argomento. Similmente, anche il tema della coesione è trattato con approfondimento molto diverso nelle varie grammatiche (come avremo modo di osservare nei prossimi capitoli). In ogni caso, le definizioni di coerenza e di coesione sono solitamente abbastanza efficaci, pur con le eccezioni e le mancanze che abbiamo rilevato.

Al contrario, problemi teorici più profondi e ambiguità più gravi sono emersi dall'analisi delle definizioni e delle esemplificazioni del concetto di testo. In generale, possiamo dire che nessuna grammatica sembra interessata a fornire una risposta esaustiva alla domanda “cos'è un testo?” Purtroppo, si rinuncia così ad una sincera riflessione (magari con approccio induttivo) circa la vera natura del testo. Abbiamo individuato semplici leggerezze teoriche e vere e proprie ambiguità ingiustificate. Questi difetti, più o meno gravi, finiscono per impregnare il concetto di testo con una confusione di fondo che, seppur potrebbe sembrare poco rilevante in principio, rischia di rendere vano ogni sforzo successivo che tenti di costruire delle conoscenze e delle competenze basate proprio

su questo concetto. In altre parole, come già detto, per lavorare efficacemente sul testo, che si tratti di esercizi di produzione o di comprensione, l'aver chiaro cosa un testo effettivamente sia non può che giovare allo studente.

A questo punto si fa strada un dubbio legittimo: forse la vera causa dei difetti fin qui individuati non è una reale confusione o disattenzione degli autori, bensì il poco, spesso pochissimo, spazio dedicato a questi temi così delicati. Se si pretende di congedare argomenti avanzati di linguistica testuale, su cui sono stati scritti innumerevoli saggi e manuali, nel giro di poche pagine, il risultato non può che essere confuso e spesso insoddisfacente. Concetti interessanti si trasformano in nozioni da ripetere a memoria, e la riflessione sulla testualità, che potrebbe essere utilissima, diviene un noioso quanto insensato esercizio meccanico. Non rimane dunque da augurarsi che, in futuro, le grammatiche pedagogiche concedano il giusto spazio ad una riflessione sul testo. Solamente così, infatti, si può sperare non solo di rendere giustizia teorica a questo tema, ma soprattutto che queste conoscenze esplicite nutrano, come un buon terreno, le competenze testuali concrete dei giovani studenti.

CAPITOLO 4 - Ripetizioni e sostituzioni

4.1 Cenni preliminari di teoria

In questo capitolo osserveremo come le grammatiche prese in esame propongono i vari fenomeni di coesione ottenuti mediante rapporti di significato tra un referente testuale e le sue riprese anaforiche lessicali (tratteremo le anafore pronominali nel capitolo 6). Prima di addentrarci in quest'analisi, vale la pena chiarire alcuni concetti teorici particolarmente salienti. Questo ci permetterà di condurre uno studio più accurato e teoricamente fondato.

Halliday e Hasan definiscono la coesione come una relazione semantica tra due elementi di un testo, per cui l'uno si rende cruciale per l'interpretazione dell'altro (1976, p. 8). Se si confronta questa definizione con la definizione di anafora che fornisce Andorno (la quale si rifà a Huang 2000):¹²

Si definisce comunemente anafora la relazione tra due elementi linguistici in cui l'interpretazione di uno, detto anaforico, richiede in qualche modo l'interpretazione dell'altro, detto antecedente (2003, p. 45).

appare evidente come coesione e anafora condividano lo stesso principio generale. Infatti, molti fenomeni di coesione si basano proprio su legami di tipo anaforico, come vedremo in questo capitolo e nei prossimi. Va tuttavia sottolineato che i legami anaforici sono solo uno dei dispositivi con cui agisce la coesione, dunque anafora e coesione non sono da confondere.

La coesione, come si è già detto, è costituita da tutti quegli aspetti della superficie linguistica di un testo che ne assicurano la continuità tematica e l'unitarietà, e dunque «soprattutto le espressioni che assicurano la ripresa e il recupero di referenti» (Andorno

12 Huang Y. (2000), *Anaphora. A cross-linguistic study*, Oxford university Press, New York.

2003, p. 39). Anafore di vario tipo, come ripetizioni, sinonimi, ellissi o pronomi, riprendendo linguisticamente un antecedente (istituito come referente testuale) assicurano la continuità referenziale di un testo, rendendolo in questo modo coeso.

Prima di procedere, per evitare un possibile fraintendimento, occorre chiarire cosa si intenda con “referente testuale”. Questo infatti si discosta dal significato tradizionale di referente quale ente reale a cui fa riferimento un'espressione linguistica, come ritroviamo nella classica rappresentazione triadica proposta da Saussure significante/significato/referente.¹³ Un referente testuale è piuttosto ogni entità o evento che, evocato da uno dei parlanti all'interno del discorso, entra a far parte dell'universo del discorso stesso e che può così diventare oggetto di predicazioni successive (Andorno 2003, p. 28).

Ora che abbiamo chiarito il concetto di anafora e di referente testuale, possiamo elencare sinteticamente i principali rapporti di significato che possono intercorrere tra una ripresa anaforica lessicale e il suo antecedente.

Il caso più immediato è quello della ripetizione, dove la coesione è ottenuta ripetendo alcuni elementi. Possiamo avere una ripetizione totale, quando si ripete la medesima parola (o gruppo di parole):

Marco non è soddisfatto del suo lavoro. In realtà, Marco non è mai soddisfatto.

oppure anche una ripetizione parziale, quando la ripresa ha subito delle modifiche morfologiche rispetto all'originale (quali processi di flessione o di derivazione), o è stata associata ad un ulteriore sintagma:

Sofia ha due case: un casolare in campagna e una casa di vacanza.

Oltre alla ripetizione, troviamo anche svariati casi in cui il legame anaforico è ottenuto sostituendo alcuni elementi secondo rapporti semantici paradigmatici.¹⁴

13 Ad esempio, il significato di “penna” è l'idea che i parlanti hanno di questo oggetto, il significante è la specifica sequenza di foni (o di grafi, per quanto riguarda la scrittura), e il referente è l'oggetto che troviamo nella realtà (extralinguistica) e a cui il segno linguistico fa riferimento.

14 I rapporti paradigmatici (o associativi) sono i rapporti che intercorrono tra gli elementi di una frase e gli elementi che potrebbero virtualmente sostituirsi ad essi; sono dunque rapporti *in absentia*, potenzialmente illimitati per numero e per natura (Casadei 2003, p. 51).

Un rapporto paradigmatico molto comune sono le relazioni di sinonimia; queste si instaurano tra lessemi diversi legati da un rapporto di somiglianza semantica.¹⁵

L'abitazione di una persona rivela molto del suo carattere: la *casa* è lo specchio dell'anima.

Abbiamo poi la relazione semantica di iponimia/iperonimia, che si instaura tra un lessema di significato più generale (l'iperonimo) e un lessema di significato più specifico (l'iponimo). Questa relazione è spesso definita in termini di inclusione in classi (Casadei 2003, p. 56). Possiamo dunque richiamare l'antecedente con un iperonimo:

La coltivazione delle patate è piuttosto facile: per avere questi *ortaggi* nel proprio orto è sufficiente...

oppure con un iponimo:

Il film che oggi proiettano alla cineteca è un classico. Da tempo desideravo rivedere *C'era una volta il west*.

Tra l'antecedente e la ripresa anaforica può intercorrere anche una relazione di vicinanza semantica, e ciò si verifica quando le espressioni in questione appartengono allo stesso campo lessicale:¹⁶

- Quando ti *laureerai*?
- Sto finendo di scrivere la *tesi*.

Un ulteriore caso è dato dalle perifrasi e dagli incapsulatori anaforici. Si ha una perifrasi quando un insieme di parole esprime il significato di un termine unico:

Presto inizierò un tirocinio a *Dublino*. La *capitale dell'Irlanda* è una città molto bella, ma anche piuttosto costosa.

Si ha invece un incapsulatore anaforico quando avviene il processo inverso, e un concetto inizialmente espresso con più parole (o più enunciati) viene ripreso da un termine unico, che funge così da “capsula”:

15 Si parla di somiglianza e non di identità in quanto pochissimi lessemi hanno esattamente lo stesso senso e sono intercambiabili in tutti i contesti, per questo la sinonimia è spesso da intendersi come sinonimia parziale (Casadei 2003, p. 52).

16 Un campo lessicale è un insieme di lessemi che coprono una data area concettuale delimitandosi a vicenda nel significato (ivi, p. 59).

Ernest Shackleton salvò tutti i suoi marinai durante una spedizione al polo sud che fu interrotta dal naufragio della loro nave. Questa eccezionale *impresa* è raccontata nel libro “Endurance”.

4.2 Analisi delle spiegazioni e degli esempi nelle grammatiche

Tracciato questo quadro teorico preliminare, iniziamo l'analisi delle grammatiche scolastiche. Soltanto 5 delle 8 grammatiche prese in esame affrontano il tema della coesione semantica, ottenuta mediante ripetizioni e sostituzioni di materiale lessicale. Nelle restanti 3, che pure trattano la coesione, non troviamo nessun rimando all'argomento.

Cominciamo il nostro studio osservando la grammatica che tra tutte si distingue per una trattazione più approfondita e accurata del tema: la grammatica di Sabatini, Camodeca e De Santis *Conosco la mia lingua*. Questa grammatica infatti dedica un'intera unità (pp. 180-191) alla coesione semantica.

I tre autori aprono l'unità parlando di «ripetizioni», e lo fanno ponendo un problema concreto allo studente. Viene infatti proposto un breve testo dove il nome del protagonista è ripetuto più volte in ogni frase. Ne deriva naturalmente un testo estremamente ripetitivo e stilisticamente fastidioso, tratti che vengono subito fatti notare al lettore, insieme alla necessità di operare delle sostituzioni (p. 180):

[...] per iscritto, almeno in un racconto, un diario, un articolo su un giornale, sostituiremmo in vari modi il suo nome: ora con un pronome (*lui*), ora con un nome generico (*la bestiola*), ora con una perifrasi (*il mio tesoro*).

Tuttavia, prima di addentrarsi nelle varie casistiche relative alla sostituzione, viene lasciato ampio spazio ai vari utilizzi della ripetizione. Questo punto è rilevante, in quanto differenzia questa grammatica dalle altre, le quali, come vedremo, trattano spesso la ripetizione come un qualcosa da evitare assolutamente.

Oltre alla ripetizione «fastidiosa», che rende un testo poco interessante e poco elegante, si parla infatti anche di una ripetizione che può rendersi assolutamente necessaria per

evitare ambiguità. Questa può emergere dall'impossibilità di rintracciare con sicurezza l'antecedente di una catena anaforica,¹⁷ come nell'esempio seguente (p. 181):

Marco ha esteso l'invito per la festa di domani anche ai compagni della sezione B; ha incontrato Angelo che si è incaricato di dirlo a tutti. Ha fatto sapere che saranno in molti.

Un'altra tipologia di ripetizioni presa in considerazione è quella che mira ad ottenere effetti espressivi. A dimostrazione di ciò, sono proposti un estratto da un pieghevole turistico e l'incipit della poesia di D'Annunzio *La pioggia nel pineto*. Si invita dunque lo studente ad osservare come questo espediente accentui la scansione ritmica sia nella prosa che nella poesia, e come possa evocare potenti immagini mentali (p. 182):

La ripetizione insistita di piove - tra l'altro, quasi sempre all'inizio dei versi - vuole suggerire a chi legge la continuità della pioggia e quasi vuol fare avvertire, negli ultimi versi, la sensazione di bagnato addosso al lettore!

L'ultimo caso di ripetizione trattato è quello relativo ai testi rigidi, cioè quei testi che richiedono una strutturazione molto precisa e che sono massimamente espliciti, come testi scientifici, decreti di legge, manuali di istruzioni ecc. In questa tipologia di testi la ripetizione è spesso necessaria, e infatti le parole importanti vengono ripetute, sacrificando lo stile in favore dell'assoluta chiarezza. Gli esempi proposti dalla grammatica sono un estratto del codice della strada e un testo tratto da un'enciclopedia online.

Questa sezione, interamente dedicata alla ripetizione, si conclude con uno specchietto riassuntivo, che indica i quattro casi affrontati (p. 183):

La ripetizione:

- è **fastidiosa** quando eccessiva e disturba la lettura.
- è **utile** per evitare ambiguità nei testi comuni.
- è **preferita** per ottenere richiami o effetti espressivi nei testi elastici.
- è **necessaria** per precisione nei testi rigidi.

Come abbiamo potuto osservare, questa grammatica non si limita a definire una norma, bensì mostra la logica soggiacente ai diversi utilizzi nei diversi contesti. Lo studente viene invitato ad osservare vari esempi ed aiutato nel comprendere il funzionamento della lingua in atto. Dunque non vengono solamente fornite delle regole, ma si spiegano

¹⁷ Il termine catena anaforica fa riferimento alla sequenza di anafore che riprendono lo stesso antecedente.

le scelte. Questo approccio è particolarmente importante quando si parla di ripetizioni, in quanto vi è nei loro confronti una naturale diffidenza in italiano. Questa, come spiega Ferrari, è dovuta da una parte all'idea che l'uso di termini ripetuti mostri una sudditanza nei confronti delle lingue anglosassoni, dall'altra alla vicinanza con i modi dell'oralità (2014, p. 196). In altre parole:

Chi scrive in italiano, a differenza degli utenti di altre lingue, ha orrore delle ripetizioni: un orrore forse di origine scolastica, ma diffuso nelle scritture di ogni livello (Colombo, Graffi 2017, p. 112).

Ritroviamo questa concezione nella grammatica di Tarantino, dove si legge (p. 88):

Attenzione: Quando scriviamo, è importante evitare le ripetizioni dei nomi sostituendoli, quando è possibile, con altre parole o espressioni che svolgono la funzione di anafora nominale.

Un'indicazione del genere, sebbene comprensibile, è perlomeno incompleta. Vale certamente la pena distinguere i casi in cui le ripetizioni sono da evitare da quelli dove queste sono accettabili o addirittura necessarie. Distinzione che abbiamo trovato in *Conosco la mia lingua*, ma che ritroviamo anche in altre grammatiche, come ad esempio *Passa parola*. Qui infatti leggiamo (p. 239):

La ripetizione di parole consiste nell'usare più volte nel testo le stesse parole, in modo totale (cioè ripetendole esattamente identiche) o anche in modo parziale (cioè variandone un po' la forma, per esempio dal singolare al plurale, usando una delle forme alterate, accompagnandole con aggettivi...); in questo modo si crea un legame tra le parti del testo che le contengono, con lo scopo di sottolineare un concetto o un termine oppure di segnalare il ritorno a un argomento trattato precedentemente o, ancora, di indicare la scansione degli argomenti.

Questa definizione introduce anche un concetto importante che non si ritrova nelle altre grammatiche: qui si sottolinea infatti che la ripetizione può anche essere parziale, e dunque l'espressione ripetuta può subire delle modifiche rispetto all'antecedente o essere associata ad un nuovo elemento lessicale, come un aggettivo. Questo è l'esempio proposto, con il relativo commento:

*C'era una volta un re che aveva tre **figli**. Il **primo figlio** era [...]. Il **secondo figlio** aveva [...]. Il **terzo figlio** faceva [...]:* ripetizione parziale, che indica la scansione degli argomenti e richiama l'informazione iniziale (*ibid.*)

Le restanti 3 grammatiche (delle 5 che affrontano il tema della coesione semantica) offrono solamente una breve definizione, senza affrontare realmente la complessità della questione. Ad esempio, in *Bravi in grammatica* si legge (p. 219):

[La coesione si può ottenere mediante] la ripetizione di una o più parole o anche di espressioni che danno forza espressiva al messaggio e richiamano con precisione un elemento già nominato.

Una definizione così stringata rischia di restare, appunto, una definizione, senza che ci sia una reale comprensione da parte dello studente. La stessa disparità tra le varie grammatiche si ritrova anche quando viene trattato il tema delle sostituzioni, come vedremo ora.

Utilizzeremo nuovamente come traccia guida *Conosco la mia lingua* di Sabatini, Camodeca e De Santis, essendo questa grammatica la più completa ed approfondita tra quelle esaminate.

Il primo caso di sostituzione che i tre autori propongono è quello relativo ai pronomi e agli aggettivi possessivi. Tuttavia, dal momento che tratteremo questo argomento nel capitolo 6, volgiamo l'attenzione al paragrafo appena successivo: «Sostituire i nomi con i sinonimi». Di nuovo si comincia non con una definizione ma con un breve testo, in questo caso una storia. Qui l'antecedente “nonna” viene ripreso anaforicamente dal sinonimo “la vecchia”. Il testo è commentato e, benché non ci si soffermi sulla definizione di sinonimo, che viene ampiamente trattata in un'altra unità, si coglie l'occasione per sottolineare un aspetto molto importante: l'arricchimento semantico operato dai sinonimi, e più in generale dalle riprese anaforiche lessicali. Come leggiamo in Andorno:

La ripresa attraverso descrizioni definite consente di aggiungere tratti denotativi o connotativi al referente testuale, per cui il rapporto che si instaura fra anafora e antecedente non è di semplice “riattualizzazione” ma anche di arricchimento semantico o pragmatico (2003, p. 52).

Dunque è evidente l'importanza di padroneggiare l'uso delle sostituzioni sia per comprendere appieno la denotazione e la connotazione di un'espressione, sia per produrre un testo che sia lessicalmente ricco ed efficace.

Oltre a *Conosco la mia lingua*, soltanto *Coloriamo le parole* di Tarantino cita il concetto di arricchimento semantico. Qui infatti leggiamo (p. 87): «[...] le espressioni che riprendono con parole diverse il tema del testo consentono al lettore di avere ulteriori informazioni.»

Vista l'importanza di questo concetto, soprattutto se si considera l'influsso che può avere sulle competenze produttive e di comprensione, sarebbe forse utile che più grammatiche ne parlassero, magari dedicandogli più spazio nei capitoli che riguardano la coesione.¹⁸ Infatti è proprio nel momento in cui i vari legami semantici e anaforici sono calati nella dimensione testuale che acquistano spessore, cessando di essere pure regole grammaticali e diventando una realtà linguistica concreta. In altre parole, è certamente molto utile conoscere la definizione di sinonimo e di anafora, ma soltanto sapendoli rintracciare in un testo e poi produrre in un testo proprio, questi concetti si trasformano in competenza attiva.

A seguire, *Conosco la mia lingua* introduce le sostituzioni con iperonimi e iponimi, che vengono spiegati con vari esempi. Anche qui è sempre forte il legame con la realtà linguistica concreta, infatti leggiamo (p. 186):

Il gioco tra iperonimi e iponimi è molto importante nei testi scientifici, nelle voci di enciclopedia, nelle classificazioni e simili.

Il paragrafo successivo è invece dedicato agli incapsulatori anaforici e ai nomi generali. Gli incapsulatori anaforici sono sintagmi nominali o pronomi che riprendono il contenuto di un enunciato o di una sequenza di enunciati (Ferrari 2014, p. 192). Nella grammatica in questione sono definiti come «parole dal significato ampio, che uniscono molti concetti precedenti e fanno da base per far proseguire il discorso» (p. 187). Qui, oltre ad un testo esemplificativo, vengono anche forniti ulteriori esempi singoli, come: «proposta, idea, interpretazione, intenzione, proposito ecc.» (*ibid.*)

I “nomi generali” vengono invece definiti come:

parole come *cosa, fatto, roba, affare faccenda, caso, storia* e il verbo *fare*, che possono essere riferite a qualsiasi oggetto, evento, pensiero, e così via (*ibid.*)

18 Le varie grammatiche dedicano solitamente un'unità separata al tema della sinonimia e dei rapporti di significato, così come alla connotazione e alla denotazione. Tuttavia, l'osservare la funzione e il comportamento di queste sostituzioni all'interno di un testo, valutandone la funzione coesiva, non equivale a considerarle alternanze paradigmatiche “virtuali”.

Gli autori non dimenticano di specificare l'uso concreto nella scrittura di queste parole dal significato generico:

I nomi generali sono molto comodi nel linguaggio parlato, perché ci fanno risparmiare tempo, ma nello scritto (a parte nei dialoghi che imitano volutamente il parlato) vanno usati con misura (*ibid.*)

Questo chiarimento, molto utile a livello concreto e che può certamente stimolare una serie di esercitazioni guidate dall'insegnante, non è presente nelle altre grammatiche, che sono piuttosto scarse per quanto riguarda in generale le sostituzioni, come vedremo tra poco.

L'ultimo paragrafo della grammatica di Sabatini, Camodeca e De Santis affronta, più brevemente, le sostituzioni di nomi con perifrasi, antonomasie e metafore. Da notare che gli autori sottolineano come questa sia l'occasione per osservare il funzionamento concretizzato in un testo di alcune delle figure retoriche studiate nella sezione che la loro grammatica dedica al lessico.

La perifrasi viene esemplificata con un breve ma divertente testo tratto da un romanzo per ragazzi di R. Dahl. Qui l'antecedente «marito» è ripreso anaforicamente dalla perifrasi «amata metà» e la grammatica commenta che «l'autore ha evitato una noiosa ripetizione del nome *marito* e ha anche sfidato il lettore a comprendere l'ironia nascosta nell'espressione *amata metà*» (p. 188):

Il giorno dopo, per vendicarsi del ranocchio che il **marito** le aveva messo nel letto, la signora Sporcelli uscì quatta quatta in giardino e si mise a scavare in cerca di vermi. Scelse i più lunghi e grossi, li infilò in un barattolo e se ne tornò a casa con il barattolo nascosto sotto il grembiule. All'una preparò gli spaghetti per pranzo e mischiò i vermi agli spaghetti, ma solo nella scodella della sua **amata metà**.

Le antonomasie invece sono definite come «nomi sostitutivi che contengono le caratteristiche del personaggio o della cosa a cui si riferiscono» (p. 189). Così il titolo giornalistico «L'avvocato e la vecchia signora» viene spiegato come facente riferimento a Giovanni Agnelli (detto l'avvocato) e alla squadra Juventus (soprannominata «la vecchia signora»).

Infine viene affrontato il caso della metafora, «espressione figurata che carica di suggestione il discorso» (*ibid.*) Si spiega come mai l'autore del breve testo d'esempio abbia ripreso l'antecedente «petrolio» con la metafora «oro nero», e si specifica che tutte queste

espressioni figurate «sono frequenti nei testi più o meno elastici, mentre non sono quasi mai utilizzate nei testi rigidi» (*ibid.*)

Naturalmente il funzionamento delle metafore è un tema incredibilmente vasto e richiede molto più spazio, eppure è positivo che questo venga citato anche quando si parla di coesione, cosa che nessun'altra delle grammatiche prese in esame fa.

Considerando ora le altre grammatiche, si può dire che nessuna è tanto approfondita quanto *Conosco la mia lingua*. Spesso il tema della sostituzione viene soltanto citato velocemente, con una definizione accompagnata da pochi esempi, come in Brasini (p. 219):

[La coesione si può ottenere mediante] **sostituzione di parole** con altre che hanno rapporti di significato: pronomi, sinonimi, iperonimi, iponimi e perifrasi che evitano di ripetere lo stesso termine, ne presentano diverse particolarità e consentono di ribadire il concetto.

O anche Mandelli, Degani, Bargoni (pp. 239-240):

La sostituzione di parole consiste nel sostituire alcune parole, quando la loro ripetizione rende poco scorrevole il testo e non è motivata dalle esigenze precedenti; al posto delle parole da eliminare, si utilizzano i pronomi [...], oppure si ricorre a sinonimi, iponimi, iperonimi.

È chiaro che queste due brevi definizioni non possono sperare di avere gli stessi effetti dell'intero capitolo della grammatica *Conosco la mia lingua*. Non viene così lasciato spazio ad una reale riflessione linguistica, e dunque le conoscenze esplicite difficilmente si trasformeranno in competenze. Dobbiamo chiederci se riassumendo tanto un argomento così ampio non si rischia di renderlo talmente superficiale da fargli perdere ogni importanza.

Come abbiamo visto, *Conosco la mia lingua* è un esempio veramente pregevole, in quanto accompagna lo studente lungo un percorso di riflessione, arricchito da molti richiami all'uso concreto della lingua. Le restanti grammatiche dedicano tutte meno spazio al tema della coesione, ma troviamo comunque esempi positivi e sufficientemente chiari (ad esempio in Tarantino). Tuttavia, anche per questi casi, vi sono alcuni punti più lacu-

nosi che potrebbero essere integrati e potenziati, anche grazie al confronto interno tra le varie grammatiche.

Per prima cosa, andrebbe sempre specificato che ruolo gioca l'anafora nella coesione semantica. Come abbiamo visto all'inizio di questo capitolo, l'unitarietà e la continuità sono assicurate dalla ripresa anaforica dei referenti testuali, quindi dovrebbe essere reso chiaro come le varie ripetizioni e sostituzioni non sono un semplice esercizio di stile, bensì sono fondamentali perché un testo sia coeso. Inoltre, essendo la coesione l'espressione linguistica della coerenza e delle sue proprietà fondamentali di continuità, unitarietà e progressione semantica (Ferrari 2014, p. 118), la rete di rimandi anaforici è importante proprio per delineare la struttura profonda di un testo.

In *Conosco la mia lingua* questo argomento è accennato nella parte dedicata all'ellissi (p. 196), come vedremo nel prossimo capitolo. L'unica altra grammatica che cita questo punto, benché un po' velocemente, è quella di Tarantino (p. 88):

L'**anafora nominale** tiene connesso tutto ciò che ruota intorno al **tema del testo**, grazie a parole ed espressioni che ne riprendono il significato. Le espressioni anaforiche aiutano a raccogliere informazioni sull'argomento trattato nel testo.

Varrebbe forse la pena soffermarsi ulteriormente su questo passaggio, essendo fondamentale perché si possa comprendere fino in fondo il valore delle anafore, e come queste contribuiscono effettivamente alla coesione e alla coerenza di un testo.

La seconda considerazione riguarda i rapporti semantici di vicinanza, che vengono trattati in una sola grammatica. Soltanto in *Alla lettera*, infatti, si specifica come si può sostituire una parola con un'altra appartenente allo stesso campo semantico. Nell'esempio proposto, il nome «serpente» è richiamato nel testo da varie espressioni semanticamente vicine, come: «rettile, si allungò, ondeggiò, fredda lingua, avvolgere, spire, sibilando, contorcendosi, si era avvinghiato» (p. 10):

Tremal-Naik s'era lasciato cadere per terra per non venire afferrato dal mostruoso **serpente** e ridotto in un ammasso d'ossa infrante e di carni sanguinolente. Il **rettile** era disceso tanto che quasi toccava terra. Esso **si allungò** verso l'uomo che conservava la rigidità d'un cadavere, **ondeggiò** per qualche tratto su di lui lambendolo con la **fredda lingua**, poi cercò di **avvolgere** il pirata con le sue **spire**. Tre volte tornò alla carica **sibilando** di rabbia e tre volte si ritirò **contorcendosi**, salendo e ridiscendendo dal bambù intorno al quale **si era avvinghiato**. Tremal-Naik continua-

va a rimanere immobile. (Tratto da E. Salgari, *I misteri della jungla nera*, in C. Bondoni, *Il racconto per ragazzi*, Paradigma, Firenze 1991).

Naturalmente questo non è un rapporto semantico così definito e facilmente descrivibile come quello della sinonimia (che pure presenta molti casi problematici), però è altrettanto importante e meriterebbe di essere citato. Del resto, la rete di collegamenti che rende un testo coeso si basa anche sui rapporti di significato tra lessemi appartenenti allo stesso campo semantico (Lugarini, Dota 2018, p. 374).

4.3 Analisi degli esercizi e proposte di integrazione

Volgiamo ora l'attenzione agli esercizi che le varie grammatiche propongono per permettere agli studenti di allenare le conoscenze e le competenze legate alla coesione semantica.

La quasi totalità degli esercizi si basa sull'identificazione di fenomeni di ripetizione e di sostituzione all'interno di un testo. La grammatica di Sabatini, Camodeca e De Santis propone 13 esercizi, e tutti questi richiedono di trovare differenti tipologie di legami anaforici. Ad esempio, l'esercizio 1 chiede di individuare le ripetizioni utili e quelle fastidiose in un brano, mentre l'esercizio 6 chiede di individuare gli enunciati che si riferiscono all'incapsulatore sottolineato (pp. 190-191). Troviamo richieste simili anche in *Alla lettera*, e in *Bravi in grammatica*. Ad esempio, in quest'ultima opera è presente un esercizio a scelta multipla che chiede allo studente di decidere se nelle varie frasi proposte è presente una sostituzione con pronomi, sinonimi, iperonimi, iponimi, o una perifrasi. Ecco alcune frasi dell'esercizio (pp. 223-224):

Non conosco il significato della parola grugno, è un vocabolo che non ho mai sentito.

La signora De Cecco è uscita per fare la spesa e ha lasciato solo in casa il suo cocker, così quel cane ha abbaiato per due ore.

Nella radura, steso fra le erbe giallastre della savana, un leone sbadigliava; non sembrava certamente il terribile re degli animali!

Se è vero che anche Lugarini e Dota, in *Grammatica dell'italiano*, suggeriscono all'insegnante di far individuare le varie catene anaforiche, è anche vero che il loro suggerimento didattico non si limita a questa prima fase di semplice individuazione. Essi infatti continuano consigliando di far raggruppare in campi semantici le unità lessicali trovate, così da evidenziare la coerenza semantica di un testo per poi, attraverso un lavoro induttivo, far «osservare la distribuzione nel testo di iponimi, iperonimi e simili in relazione alla progressione informativa seguita dal testo stesso» (2018, pp. 392-393). Lo scopo di raggruppare i coesivi semantici è infatti quello di ottenere «una mappa lessicale e insieme concettuale», e di potenziare così le competenze linguistiche (ivi, pp. 393-394). Appare dunque chiaro che esercitare l'identificazione e la classificazione costituisce soltanto la prima fase di acquisizione di competenze, e rischia di rivelarsi sterile se non è seguita da un lavoro di riflessione attiva da parte degli studenti e dell'insegnante.

In questo senso, si potrebbe proporre un lavoro sul testo un po' più approfondito rispetto a quello che troviamo nei vari esercizi. Naturalmente, il primo passo importante consisterebbe nella scelta di un testo che presenti il fenomeno (o i fenomeni) che si vuole osservare e discutere in classe, e che dimostri un uso esperto della lingua. Ad esempio, si osservi l'incipit di *Ventimila leghe sotto i mari*, di Jules Verne:

Il 1866 fu un anno particolare, caratterizzato da uno strano avvenimento, misterioso e inesplicabile, che certamente nessuno avrà dimenticato. A parte le dicerie che mettevano in agitazione le popolazioni rivierasche ed eccitavano l'opinione pubblica nelle zone continentali, la gente di mare ne era particolarmente scossa. Commercianti, armatori, comandanti di navi, piloti europei e americani, ufficiali delle marine militari di tutti i paesi e, infine, i governi dei diversi Stati dei due continenti, si preoccupavano profondamente del fenomeno. (Tratto da J. Verne, *Ventimila leghe sotto i mari*, Edizioni Accademia, Milano, 1977).

Analizzando questo breve estratto si può coinvolgere la classe in una riflessione. A cosa fa riferimento lo “strano avvenimento” della prima riga? Già con questa semplice domanda si spingono gli studenti a “immergersi” nel testo, abbandonando un approccio superficiale e “meccanico” che altri esercizi di individuazione rischiano di provocare. Una volta scoperto che il referente di “strano avvenimento” viene espresso più avanti nel romanzo, ci si può chiedere come mai ci sia questa distanza tra le due espressioni. Inoltre, nel testo è presente un secondo riferimento allo stesso evento: “fenomeno”, nell'ultima riga. Dunque siamo in presenza di una catena anaforica che anticipa un referente esplici-

to (come una catafora), e che rende il testo coeso (e coinvolgente) mantenendo linguisticamente l'attenzione di chi legge sullo stesso oggetto.

Nel testo sono presenti anche alcuni iponimi, e ne si può chiedere alla classe l'individuazione. È un caso un po' più complicato rispetto agli esempi delle grammatiche, si tratta di "commercianti, armatori, comandanti di navi, piloti europei e americani, ufficiali delle marine militari di tutti i paesi", che hanno una relazione di iponimia con "gente di mare". Una volta individuato il fenomeno, occorre chiedersi la funzione della particolare scelta dell'autore. In questo caso si potrebbe dire che l'uso di iponimi ha permesso a Verne di ampliare il contenuto semantico dell'iperonimo "gente di mare", evitando ripetizioni e arricchendo il testo di dettagli importanti.

Questo è solamente un esempio, ma dimostra come non sia impossibile immaginare, oltre a esercizi basilari di individuazione, modalità di riflessione sul testo che siano più strutturate e approfondite.

Per quanto riguarda gli esercizi che richiedono una produzione, gli esempi sono decisamente pochi. Esercizi del genere si ritrovano soltanto in *Passa parola* e in *Coloriamo le parole*. Nella prima grammatica è presente un esercizio di riscrittura che richiede di riscrivere un brano introducendo connettivi e coesivi (come ripetizioni, sostituzioni, pronomi ed ellissi) per eliminare le ripetizioni e per rendere il testo più scorrevole. Il testo in questione comincia così (p. 248):

Dall'isola di Ischia il Vesuvio sembra una pagnotta lievitata. Per chi abita a Napoli il Vesuvio è un incubo piantato sopra il golfo di Napoli, uno dei più celebri del pianeta. Il Vesuvio sta piantato a est di Napoli. Il Vesuvio è stato accusato di aver distrutto Pompei, invece ha conservato Pompei largamente intatta. [...]

In *Coloriamo le parole*, invece, troviamo due esercizi della tipologia *cloze*, che richiedono di completare un testo con le anafore nominali opportune. Un esempio è l'esercizio numero 5 (p. 91):

Completa il seguente testo con le anafore nominali opportune.

All'interno di un branco tipo di lupi si ritrova una coppia dominante (detta alfa), un individuo o una (...) immediatamente successiva in importanza (detta beta), alcuni (...) di medio rango fino ad arrivare ad uno o più lupi di (...) inferiore (detti ome-

ga). Gli (...) comandano tutto il gruppo, i beta dirigono i lupi di medio livello e tutti gli adulti comandano gli individui di basso rango [...]

In generale, si può dire che gli esercizi sono piuttosto limitati sia nel numero che nelle richieste. Del resto, fortunatamente con qualche eccezione, anche la parte teorica di molte grammatiche è limitata, per non parlare di quelle che sorvolano l'argomento completamente.

Un'esplorazione approfondita dei meccanismi della coesione semantica, come ad esempio quella proposta in *Conosco la mia lingua*, può rivelarsi un'occasione veramente ricca sia per comprendere come un testo si strutturi attorno ad uno o più significati centrali, sia per imbastire un lavoro di potenziamento delle competenze lessicali. Per quanto riguarda il primo punto, soltanto analizzando da vicino i vari fenomeni della coesione si può comprendere veramente cosa siano coesione e coerenza, e così il funzionamento profondo di un testo, come ribadiremo nei prossimi capitoli.

Per quanto riguarda invece la componente lessicale, ricordiamo che le *Indicazioni nazionali* (2012, p. 45) sottolineano chiaramente l'importanza in tutti i cicli scolastici, compresa la scuola secondaria di primo grado, dell'«acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo»; e in particolare, tra le competenze specifiche, sottolineano l'importanza di saper

utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato fra le parole e dei meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo (*ibid.*)

Tra l'altro, come sottolineano Colombo e Graffi (2017, p. 198), gli anni della scuola media sembrerebbero particolarmente adatti allo studio delle varie relazioni di significato. Dunque il testo, caratterizzato da coesione lessicale, si configura come il luogo naturale dove acquisire competenze in questo senso, costituendo una realtà linguistica concreta e ricca.

Come abbiamo detto, la coesione lessicale è resa possibile da una fitta rete di riferimenti anaforici. Questi, che pur sono ampiamente studiati dalla linguistica testuale, spesso non ricevono lo spazio e l'attenzione necessari nella didattica della scrittura, quasi fossero innati (Notarbartolo 2014, p. 39). Eppure i legami anaforici sono presentati nel *Quadro*

di riferimento Invalsi come significativi per quanto riguarda la riflessione grammaticale e la comprensione dei testi; lo studente infatti dovrebbe saper

cogliere gli elementi linguistici di coesione (ad esempio connettivi, catene anaforiche) e il loro apporto alla costruzione dei significati del testo (2018, p. 3).

In questo senso, Notarbartolo (2014) mostra diversi esempi problematici tratti dalle produzioni di vari studenti, e sottolinea come:

Questi aspetti specifici della scrittura non sono per nulla fatti innati o inconsapevoli: è necessario un apprendistato [...] (p. 41).

Molte delle grammatiche che abbiamo analizzato sono troppo approssimative e superficiali per poter sperare di avere un effetto positivo e durevole sulle competenze testuali (e lessicali) degli studenti. Non mancano però vari esempi positivi, che offrono una trattazione sufficientemente approfondita e chiara, e che possono essere adottati per condurre un lavoro efficace sulla testualità. Naturalmente, soltanto la pratica didattica potrà saggiarne accuratamente la bontà, ed individuarne eventuali problematiche a livello pedagogico. Lo ribadiamo qui e lo ribadiremo oltre: la dimensione testuale è una componente fondamentale della riflessione sulla lingua, e non può dunque essere trascurata.

CAPITOLO 5 - Ellissi

5.1 Cenni preliminari di teoria

Nel capitolo precedente abbiamo osservato quei casi in cui la coesione del testo è permessa dalla ripetizione e dalla sostituzione di parole (o di intere espressioni). In questo capitolo analizzeremo il caso dell'ellissi, che è altrettanto comune e rilevante, soprattutto in una lingua come l'italiano.

Con “ellissi” intendiamo «l'omissione, in una seconda menzione, di un costituente già menzionato»¹⁹ (Andorno 2003, p. 50). Questa può riguardare costituenti di natura diversa, quali i verbi, i loro argomenti, e intere proposizioni. Vediamo i tre casi, rispettivamente esemplificati nei seguenti esempi:

Gli Area *suonavano* musica progressive-rock, la Treves Blues Band \emptyset musica blues.²⁰

Mangerei volentieri *una torta*, ma temo che \emptyset mi faccia ingrassare.

Susanna *ama trascorrere le vacanze* in montagna, suo marito \emptyset al mare.

Andorno sottolinea anche come l'omissione del soggetto, che pure rappresenta un caso di ellissi, è

un fenomeno parzialmente distinto dall'ellissi perché non si tratta di un caso di semplice cancellazione: in lingue come l'italiano, in cui il verbo accorda in persona, numero ed eventualmente genere con il soggetto, il soggetto non espresso è marcato dalla flessione di persona del verbo, ovvero esiste un mezzo grammaticale di segnalazione del referente testuale (2003, pp. 50-51).

19 Come vedremo, in realtà il costituente può venire menzionato anche dopo l'omissione, dando luogo ad un'ellissi cataforica.

20 D'ora in poi utilizzeremo il simbolo \emptyset per indicare il luogo in cui è stato cancellato il costituente ellittico.

In questo senso, è utile anche la distinzione che opera Lo Duca, la quale chiama “ellissi” il caso in cui la marca di accordo sul verbo fa da segnalatore anaforico, e “anafora zero” il caso in cui manca anche la marca di accordo sul verbo (2013, p. 199), come in «Maria è entrata in cucina Ø sbadigliando.»

Questa sottile distinzione, che può esserci utile per raffinare la comprensione teorica, non si ritrova nelle grammatiche pedagogiche, che giustamente semplificano l'argomento, e che comunque si concentrano soprattutto sull'ellissi del soggetto. Dunque, d'ora in poi, utilizzeremo il termine ellissi in senso ampio.

Si noti anche che in alcuni testi, sia teorici che pedagogici, l'ellissi è considerata come un fenomeno lessicale, mentre in altri come un fenomeno morfosintattico. In realtà, entrambe le posizioni sono legittime: l'ellissi opera infatti sia sul piano del lessico, eliminando esponenti lessicali, sia sul piano morfosintattico, agendo sulla struttura sintattica della frase e sfruttando sistemi morfologici di accordo.

Andorno fa anche un'ulteriore interessante considerazione riguardo l'ellissi. Secondo la linguista, infatti, si può parlare di ellissi «solo per confronto rispetto a un modello: è proprio nel confronto con un modello di frase completa [...] che emerge l'assenza di un elemento» (2003, p. 50).

5.2 Analisi delle spiegazioni e degli esempi nelle grammatiche

Le medesime 5 grammatiche che, come visto nel capitolo precedente, trattavano ripetizione e sostituzione, trattano anche il fenomeno dell'ellissi.

Cominciamo con l'osservare la proposta didattica che offre la grammatica di Tarantino. Il paragrafo dal titolo «Le parole nascoste nel testo: le ellissi» si apre con un brano d'esempio. Così come poche pagine prima era stato proposto l'incipit del romanzo di Calvino, anche qui troviamo un testo particolarmente avvincente. Questo punto, sebbene non strettamente necessario in termini di didattica, certo non è negativo. Il testo però risulta interessante per la nostra analisi soprattutto per la presentazione grafica. Tutte le ellissi, infatti, sono messe in risalto da un pallino rosso (che noi trascriveremo qui con il

simbolo Ø). Da ogni pallino, che la grammatica chiama bottone, parte una freccia che collega ciascun'ellissi all'antecedente comune, nonché il soggetto del breve testo. Ripor-
tiamo qui l'esempio (p. 89):²¹

Quando **il cercatore d'oro** si sentì perduto Ø accettò il fatto che ormai nulla poteva salvarlo. La foresta poderosa del Guatemala lo aveva intrappolato, implacabile e senza appello. Considerando che Ø non conosceva i luoghi, Ø non sapeva verso dove dirigersi, Ø si sedette con tranquillità in attesa che il suo cellulare si connettesse ad una rete consentendogli di comunicare col campo base. Ø Stette lì a lungo, con poche speranze, isolato, con il pensiero fisso alla sua Spagna distante, in particolare alla sua casa, ai suoi familiari. Ø Si addormentò. Al risveglio Ø si trovò circondato da un gruppo di indigeni dal volto impassibile che si accingevano a prenderlo prigioniero e a portarlo nel loro villaggio. Ø Si fece prendere senza dire una parola.

L'espedito grafico dei pallini e delle frecce contribuisce a rappresentare visivamente l'idea di ellissi anaforica. A colpo d'occhio si notano infatti due aspetti importanti: da una parte le ellissi sono un fenomeno molto diffuso (ce ne sono 8 in questo breve testo); dall'altra, ogni eliminazione non è isolata, bensì è riconducibile ad un antecedente comune. La catena anaforica che ne deriva è dunque immediatamente identificabile, e l'idea di coesione acquista, per così dire, concretezza.

Tarantino, dopo aver proposto l'esempio, lo illustra nel seguente passaggio:

Nel testo-esempio i bottoni segnalano la mancanza del soggetto del verbo; le frecce rimandano a *il cercatore d'oro*, che svolgerebbe la funzione di soggetto al posto di ogni bottone. I “bottoni” e le frecce nel testo ci consentono di osservare un altro fenomeno che contribuisce alla coesione testuale: i legami nascosti che si creano attraverso le ellissi. La parola deriva dal verbo elidere, che significa “annullare”, “tagliare”, e indica l'omissione di un elemento della frase che però è nel cotesto: ogni volta che un verbo si riferisce a questo come soggetto, si crea un legame che contribuisce alla coesione testuale (*ibid.*)

Abbiamo riportato questo passo nella sua interezza poiché ci pare un'ottima dimostrazione di come si possa, con un buon testo d'esempio seguito da un'analisi intelligente, illustrare con chiarezza questo fenomeno linguistico. Non solo si spiega il funzionamento dell'ellissi, ma si suggerisce anche come questa contribuisca alla coesione testuale.

L'unità della grammatica in questione si conclude con una nota sull'utilizzo delle ellissi nella scrittura, e con una definizione riassuntiva. Per quanto riguarda il primo punto, si

21 In appendice riportiamo la risorsa originale. *Figura n. 1*

invita lo studente a prestare attenzione che l'omissione del soggetto non provochi delle ambiguità; in altre parole, deve essere sempre chiaro quale sia l'antecedente. La definizione, invece, recita così:

L'ellissi è un fenomeno della coesione testuale per cui il soggetto di un verbo viene eliminato perché appare chiaro qual è l'elemento testuale che svolge la funzione di soggetto (*ibid.*)

Confrontando la trattazione proposta da Tarantino in *Coloriamo le parole con Bravi in grammatica* di Brasini, appare subito chiaro come la seconda grammatica pedagogica sia più limitata. Qui infatti si legge (p. 219):

[La coesione si può ottenere mediante] l'ellissi, che consiste nell'omissione di una o più parole per rendere il testo più snello; evita in genere la ripetizione del soggetto o di altre parti della frase, ma consente ugualmente la comprensione al destinatario:

- *La Sicilia è la più grande isola italiana, è separata dall'Italia dallo stretto di Messina.*

- *Mara mi chiese lo scialle rosa; glielo porsi dopo averlo tolto delicatamente dal cassetto.*

In questo caso la definizione è piuttosto approssimativa: cosa si intende con «rendere il testo più snello»? E soprattutto, che ruolo gioca l'ellissi nella coesione testuale? (Si tenga a mente che ci muoviamo proprio nel capitolo che questa grammatica dedica alla coesione). I due esempi, inoltre, non essendo commentati, non solo non aggiungono molto alla definizione, ma anzi rischiano di confondere ulteriormente. Il primo è formulato in un italiano che, forse, suona piuttosto strano ad un madrelingua. Il secondo, invece, rischia di non essere compreso poiché il verbo “porgere” ha tre argomenti: due vengono sostituiti con un pronome (*gli+lo*), e solo il terzo (il soggetto sottinteso *io*) è omesso. Insomma, bisognerebbe dedicare più attenzione (e più spazio) sia alle spiegazioni che agli esempi.

Non è particolarmente brillante neppure la definizione di *Passa parola*. Qui leggiamo (p. 240):

L'ellissi consiste nell'eliminare una o più parole nei casi in cui il testo non richiede di sostituirle; questo accade spesso con un soggetto collegato a più azioni:

Paolo non risponde al telefono: probabilmente Paolo è uscito di casa e Paolo non è ancora tornato;

oppure con un'azione collegata a espansioni diverse:

Ho chiesto (azione) prima a Mario (espansione) e ~~ho chiesto~~ (azione) poi a Luca (espansione) di aiutarmi.

Anche questa proposta, se confrontata con quella di Tarantino, risulta troppo limitata per risultare utile agli studenti. In particolare poi, non è chiarissimo cosa si dovrebbe intendere con «i casi in cui il testo non richiede di sostituirla [le parole]». Sostituzione ed ellissi sono spesso entrambe possibili e non mutualmente esclusive, la scelta è piuttosto del parlante.

Infine, anche *Alla lettera* di Meneghini e Lorenzi offre una trattazione piuttosto superficiale. L'ellissi viene qui definita come «l'eliminazione di uno o più elementi che chi legge riesce comunque a individuare con facilità perché sono presenti in altre parti del testo» (p. 10). Così posta, la definizione è un po' generica, e andrebbe chiarita ulteriormente. L'esempio che segue aiuta in questo senso, ma da solo non risulta comunque sufficiente (*ibid.*):

Nel testo seguente la **mancanza del soggetto** (che è sottointeso) nelle prime frasi crea un legame molto forte tra le parti e “spinge in avanti” l'attenzione del lettore al punto in cui si svela chi sono le due femmine:

Hanno la stessa età, diciotto mesi. Sono dello stesso sesso: femmine. Appartengono al medesimo ordine: quello dei primati. Sono entrambe antropomorfe. Potevano non familiarizzare? Di questo erano certi i responsabili del giardino zoologico di Cheyenne (Colorado) quando hanno messo i due “cuginetti primati”, una femmina di uomo (Eliza) e una di gorilla (Zuri) a confronto in una stanza piena di giochi. [...]

Abbiamo potuto osservare come la grammatica di Tarantino costituisca un ottimo esempio riguardo la trattazione dell'ellissi come fenomeno coesivo. Tuttavia, sono ugualmente possibili due considerazioni riguardo questo lavoro: per prima cosa tratta l'ellissi come l'omissione di un solo possibile elemento: il soggetto. Non c'è menzione degli altri casi. Abbiamo invece visto, all'inizio di questo capitolo, come si possono omettere anche verbi e intere proposizioni. L'omissione del soggetto è certamente il caso più pervasivo, eppure l'ellissi non si esaurisce qui, e questo punto potrebbe venire sottolineato (come, seppure un po' maldestramente, fanno le altre grammatiche analizzate fin qui).

Inoltre, in *Coloriamo le parole* non vengono approfondite le differenti casistiche di ellissi, né si accenna ai possibili usi nelle diverse tipologie di testo. Proprio per approfondire questo argomento, rivolgiamo ora l'attenzione a *Conosco la mia lingua*.

L'unità dedicata all'ellissi della grammatica di Sabatini, Camodeca e De Santis, intitolata «La coesione semantica. I legami nascosti (ellissi)», si apre con un'introduzione. Qui si sottolinea come anche l'ellissi, oltre alle ripetizioni e alle sostituzioni, sia un mezzo per «legare bene tra loro le parti di un testo» (p. 192), e come questa sia più comune nei testi elastici e più rara in quelli rigidi, dove «tutto va detto esplicitamente e all'occorrenza ripetuto» (*ibid.*)

Si procede poi con la presentazione della prima delle tre tipologie di ellissi prese in considerazione dagli autori: l'ellissi anaforica. Viene così riproposto il brano d'esempio dell'unità riguardante ripetizioni e sostituzioni, il quale viene “aggiustato”, eliminandone le fastidiose ripetizioni mediante alcuni sinonimi, un aggettivo possessivo e varie ellissi (p. 193):

A casa abbiamo un cane di piccola taglia, Fofi. Ø Mi è stato regalato qualche anno fa. Ø Ha il pelo lungo e di colore grigio: Ø ha due occhi scuri, due orecchie sempre attente ad ogni piccolo rumore. **La bestiola** sembra sempre affamata [...]

Si sottolinea come ora il brano sia molto più «chiaro ed efficace» e come anche i buchi diano coesione al testo, in quanto «rimandano il nostro occhio e la nostra mente al nome *Fofi* che si trova all'inizio del brano». Questa tipologia di ellissi, in cui le varie omissioni fanno riferimento ad un antecedente che si trova in una porzione precedente del contesto, viene appunto chiamata ellissi anaforica, e rappresenta il caso più comune.

In *Conosco la mia lingua* viene introdotto anche il concetto di ellissi cataforica.²² Per spiegare questo caso, viene proposto un testo d'esempio, tratto da *L'inventore di sogni* di I. McEwan (p. 194):

C'era però anche un quinto membro della famiglia, il quale non aveva mai furia e ignorava tutto quel finimondo. Se ne stava sdraiato sulla mensola sopra il calorifero, con gli occhi socchiusi, dando appena in qualche sbadiglio di quando in quando. La bocca si spalancava rivelando una bella lingua rosa e quando finalmente tornava a chiudersi, il corpo intero, dal baffo alla punta della coda, era percorso da un fremito pigro: William, il gatto, si preparava a vivere un'altra giornata.

Gli autori fanno notare che il soggetto viene nominato solo alla fine del brano, e che prima ne vengono descritti alcuni tratti caratteristici senza esplicitarne il riferimento. Si

²² Con il termine “ellissi cataforica” si indica il caso in cui l'omissione fa riferimento non ad un antecedente, bensì ad un elemento che compare più avanti nel contesto, e che dunque viene così anticipato.

tratta di un'ellissi cataforica poiché «l'elemento mancante va cercato *in basso*, nella parte finale del brano» (*ibid.*)

Si sottolinea anche come questo tipo di ellissi, che produce un certo coinvolgimento del lettore, si trova soprattutto in testi narrativi, in testi poetici e negli articoli di giornale. Viene infatti proposto un articolo tratto dall'edizione *online* di *La Repubblica*, dove compare un'ellissi cataforica.

L'ultima tipologia di ellissi a cui si fa riferimento è quella che viene definita dagli autori «ellissi totale». Questa si ha quando «l'elemento principale non viene mai nominato nel testo» (p. 195), e dunque non compare alcun antecedente esplicito, che sia anaforico o cataforico.

L'ellissi totale è tipica della conversazione orale informale, e l'esempio proposto rappresenta proprio un breve dialogo tra due persone in casa (*ibid.*):

- Come mai non è qui al suo posto?
- Non so, ora te lo cerco.
- Ma, possibile che non ti ricordi mai dove lo posi?
- Calma, adesso lo troverò!
- Sbrigati, se no mi perdo l'inizio!

Naturalmente si fa riferimento al telecomando della televisione, che però non viene mai nominato.

Esistono anche alcuni esempi di testi scritti in cui si fa uso dell'ellissi totale. Si tratta, come fanno presente gli autori, degli indovinelli e di certi testi poetici. Per il primo caso si invita lo studente a ricordare il celebre indovinello della sfinge,²³ in cui l'elemento omesso è proprio la soluzione. Per quanto riguarda i testi poetici, viene riportata la poesia di Emily Dickinson intitolata *L'estate è finita* (p. 196):

I mattini si son fatti più miti
le noci sono diventate brune
la guancia della bacca è più rotonda
la rosa è fuori dalle mura.
L'acero indossa una sciarpa più vivace,
e il campo una veste scarlatta.

²³ In *Conosco la mia lingua* l'indovinello viene così riportato (p. 195): «C'è un essere che cammina sulla terra prima con quattro zampe, poi con due e infine con tre. Quando il numero delle zampe è maggiore, minore è la sua forza.»

Per non essere fuori moda,
mi metterò un gingillo.

La parola “autunno” non viene mai nominata, eppure vi si fa riferimento in quasi tutti i versi. La poesia sfrutta l'ellissi totale per «stimolare il lettore a scoprire i significati profondi e molteplici che sono celati nelle parole del poeta, e anzi ad aggiungervi dei significati» (*ibid.*)

Tutti i vari esempi proposti in *Conosco la mia lingua*, sia qui che nelle altre unità, non solo contribuiscono a chiarire i vari fenomeni linguistici, che altrimenti rischierebbero di rimanere “pura teoria”, ma hanno anche un altro grande pregio. Fanno in modo che lo studente si confronti con la realtà linguistica concreta, fatta di racconti, articoli e poesie, e non lo abbandonano in un piano “virtuale” della lingua, fatto di esempi artificiali creati *ad hoc*. Soltanto così si possono acquisire quella sensibilità e quella padronanza che permettono di “dominare” un testo, e cioè di saperne cogliere le innumerevoli sfumature nascoste. Sabatini, Camodeca e De Santis, inoltre, non si limitano a elencare una serie di esempi tratti dal mondo reale ma, come abbiamo visto, li commentano sempre, guidando lo studente alla scoperta delle caratteristiche profonde del testo.

Il capitolo dedicato all'ellissi che abbiamo qui analizzato si chiude con un paragrafo riguardante la «rete dei significati». Con questo termine i tre autori alludono alla compattezza semantica di un testo, in cui le parole piene, organizzandosi attorno ad un tema comune, danno origine ad un «significato unico e compatto» (p. 196), come nella poesia di E. Dickinson. In questo senso leggiamo (p. 197):

Specialmente quando il testo (non importa se scientifico-tecnico o poetico) tratta un tema ben preciso, tutte le parole dal significato più denso che riguardano quel tema concorrono a formare una vera **rete dei significati**, che rafforza la coesione del testo.

5.3 Analisi degli esercizi e proposte di integrazione

Spostiamo ora l'attenzione sugli esercizi che le varie grammatiche dedicano all'ellissi. Cominciamo col dire che *Alla lettera* e *Bravi in grammatica* non presentano alcun esercizio riguardo questo argomento; del resto, considerando il poco spazio che dedicano alla teoria, la cosa non risulta particolarmente sorprendente.

L'unico esercizio che troviamo in *Passa parola* (p. 248) è un esercizio di riscrittura, ed è già stato analizzato nel capitolo precedente, dal momento che richiede anche l'utilizzo di sostituzioni.

Sempre nel capitolo precedente, ci siamo anche imbattuti nell'esercizio 4 di *Coloriamo le parole*, il quale chiede, come abbiamo visto, di inserire sinonimi, pronomi e di segnalare le ellissi in un testo da completare (p. 91). Nella stessa grammatica troviamo anche un esercizio nuovo, interamente dedicato alle ellissi (p. 90):

Inserisci uno zero rosso (Ø) tutte le volte che trovi una ellissi nel testo.

Alle tre ci fu l'alta marea, ci facemmo strada a fatica fino alla spiaggia e restammo a guardare come, a partire dall'una, l'acqua salisse sempre di più. Dapprima divorò i castelli di sabbia, sull'ampia spiaggia, quindi si portò via le sedie di vimini che credevamo di aver messo al sicuro a mezza costa, sul pendio con cui l'isola si innalza verticalmente dentro la spiaggia; uno dopo l'altra piombarono giù nell'acqua. (Tratto da R. Musil).

Questo è certamente un ottimo esercizio di identificazione, basato su un testo non particolarmente facile, tuttavia ci chiediamo come mai l'autrice non adoperi il sistema delle frecce anche nei suoi esercizi. Il dover collegare ogni ellissi con l'antecedente che omette richiederebbe allo studente una piena comprensione della portata di queste, e lo spingerebbe a confrontarsi con dei problemi non banali.

Ad esempio, compare un'ellissi in «Dapprima Ø divorò i castelli di sabbia...» L'identificazione qui è relativamente facile, ma l'individuazione del riferimento non lo è altrettanto. L'ellissi si riferisce infatti a “l'acqua”, oppure a “l'alta marea”? Il dover tracciare una freccia ci costringerebbe a trovare una risposta a questo interrogativo, e scopriremmo così che “acqua” è già di per sé una sostituzione di “alta marea”, dunque l'ellissi in questione non è che il secondo elemento di una catena anaforica. Proprio questo tipo di riflessione sul testo, che sia di tipo linguistico o semantico (e spesso le due cose non sono

separabili), dovrebbe essere il fine delle esercitazioni. Per quanto riguarda il caso specifico delle ellissi dunque, sarebbe auspicabile chiedere allo studente di individuare non soltanto l'omissione, ma anche l'antecedente.

Nella grammatica *Conosco la mia lingua* troviamo vari esercizi riguardanti le tre tipologie di ellissi (anaforica, cataforica e totale). Si tratta principalmente di esercizi di individuazione, come ad esempio (p. 198):

In questo brano il personaggio sottolineato non viene rinominato direttamente: segnala dove è indicato per mezzo di un'ellissi anaforica con il simbolo Ø e dove per mezzo di una sostituzione individuando il sostituito.

Conoscevo Faussone da due o tre sere soltanto. Ci eravamo trovati per caso a mensa, alla mensa per gli stranieri di una fabbrica molto lontana a cui ero stato condotto dal mio mestiere di chimico delle vernici. Eravamo noi due i soli italiani: lui era lì da tre mesi, ma in quelle terre Ø era già stato altre volte, e se la cavava benino con la lingua, in aggiunta alle quattro o cinque che già parlava, scorrettamente ma correntemente. È sui trentacinque anni, alto, secco quasi calvo, abbronzato, sempre ben rasato. Ha una faccia seria, poco mobile e poco espressiva. Non è un gran raccontatore: è anzi quasi monotono, e tende alla diminuzione e all'ellissi come se temesse di apparire esagerato, ma spesso si lascia trascinare, ed allora esagera senza rendersene conto [...] (Tratto da *La chiave a stella*, di P. Levi).

E anche, per quanto riguarda l'ellissi cataforica (p. 199):

Individua la parte del testo a cui si riferiscono le espressioni ellittiche sottolineate.

Ho sempre pensato che fosse una pratica bellissima. Ho sempre ammirato tutti coloro che lo fanno. Perché, diciamo, occorre essere generosi, curiosi, aperti, incuranti, rilassati e impavidi. Perché bisogna avere una grande disponibilità a condividere, e a mettersi in gioco. Perché è necessario affrancarsi da quell'attaccamento insano alle cose. Perché non bisogna avere paura di perdere pezzetti di sé, condividendo i propri oggetti e la propria tana. Ho sempre pensato che scambiare la propria casa con quella di sconosciuti, affittare, o, ancora meglio, prestare i luoghi in cui si vive abitualmente a qualcuno di cui non sai nulla, sia un atto di libertà [...] (Tratto da Elasti, *Aprirò la mia casa a un uomo di passaggio*, d.repubblica.it).

Entrambi gli esercizi propongono testi tratti da fonti reali, il che si sposa bene con l'approccio degli autori della grammatica, i quali, come abbiamo visto, sottolineano più e più volte il rapporto con la realtà linguistica. Si tratta comunque di esercizi di individuazione piuttosto tradizionali. Questo non è certo un aspetto negativo, tuttavia possiamo ugualmente domandarci se esistano altre possibilità didattiche, sempre nel campo del riconoscimento di fenomeni linguistici.

Si potrebbe, ad esempio, rendere il compito più coinvolgente (e più complesso) chiedendo alla classe, divisa magari in gruppi, di individuare un certo numero di ellissi anaforiche e cataforiche all'interno di un dato libro o quotidiano. Questo obbligherebbe gli studenti a confrontarsi con testi "completi", e non con estratti preparati appositamente per loro. Dovrebbero scandagliare il testo con attenzione, poiché non avrebbero la certezza che il fenomeno sia effettivamente presente in ogni paragrafo, al contrario di quanto avviene in esercizi più "artificiali". Ciò richiederebbe una concentrazione e una sensibilità ancora maggiori, esaltando così gli effetti positivi dell'esercizio, e rendendolo forse anche più divertente. Tra l'altro, questa operazione permetterebbe di dimostrare che un testo non è necessariamente lungo poche righe (come tutte le grammatiche, per ragioni di spazio, sembrano suggerire), ma può anche essere costituito da migliaia di pagine.

Un'altra proposta per esercizi di individuazione è la seguente: anziché cercare le ellissi in testi altrui, siano questi brevi estratti o interi romanzi, si potrebbe chiedere agli studenti di rivolgere l'attenzione alle proprie produzioni, quali verifiche e temi svolti in precedenza. Questo renderebbe il lavoro di analisi doppiamente utile: infatti, non solo si eserciterebbe normalmente la conoscenza della teoria, ma si sfrutterebbe anche l'occasione per osservare la propria scrittura. In questo modo si favorirebbe l'acquisizione di consapevolezza circa i vari fenomeni che spesso utilizziamo senza saperlo (e l'ellissi è certamente tra questi). In altre parole, un esercizio di questo genere sarebbe un ottimo ponte tra le conoscenze implicite e quelle esplicite degli studenti, i quali si accorgerebbero di essere essi stessi produttori di testi in cui le ellissi sono frequenti, e in cui la coesione, sebbene magari migliorabile, è già presente.

Gli esercizi di produzione sono pochi anche nella grammatica di Sabatini, Camodeca e De Santis. Un esempio è l'esercizio 3 (p. 198):

Scegliete uno degli argomenti proposti e scrivete un breve testo (60-70 parole) in cui sia presente un'ellissi cataforica.

- a. una persona inaspettata che si presenta improvvisamente a casa vostra;
- b. una partita o una gara che state seguendo con molta emozione;
- c. uno strano episodio di cui siete stati testimoni.

Questo esercizio, che richiede l'utilizzo di competenze produttive (e creative) piuttosto avanzate, potrebbe anche essere integrato con un compito di riscrittura: dopo che lo studente ha prodotto il primo testo, gli si potrebbe chiedere di “trasformare” l'ellissi cataforica prima in un'ellissi anaforica, poi in una totale. Questo processo, certo non facile, sarebbe utile per “far toccare con mano” allo studente le differenze profonde che intercorrono tra le tipologie di ellissi, e i loro effetti sul testo. Per accorgersi di certe sfumature, e imparare così a padroneggiarle, occorre misurarsi concretamente con la scrittura.

Infine, per quanto riguarda l'ellissi totale, concepire degli esercizi è forse più complicato. Oltre all'analisi di testi poetici, come è suggerito anche in *Conosco la mia lingua*, si potrebbe chiedere agli studenti di elaborare dei brevi testi, o anche dialoghi, dove non si fa menzione del soggetto. Il resto della classe dovrà poi, a turno, indovinare l'elemento omesso. Naturalmente, nell'assegnare un esercizio del genere, è opportuno fornire dei modelli guida a cui gli studenti possano fare riferimento quando compongono il loro testo: l'enigma della sfinge e la poesia di E. Dickinson che troviamo in *Conosco la mia lingua* sono due ottimi esempi.

CAPITOLO 6 - Pronomi

6.1 Cenni preliminari di teoria

In questo capitolo concludiamo il discorso relativo alla continuità dei referenti in un testo, e a come questa supporti la coesione. Nei due capitoli precedenti abbiamo osservato come un elemento testuale possa essere ripreso anaforicamente (o anticipato cataforicamente) mediante ripetizioni, sostituzioni ed ellissi di varia natura. Anche i pronomi possono essere impiegati come coreferenti, cioè come riprese di antecedenti presenti nel contesto, e proprio di quest'ultimo caso ci occuperemo ora, introducendo brevemente i casi principali.

L'utilizzo più comune è quello dei pronomi personali. Questi si dividono in pronomi tonici (o liberi), cioè dotati di accento proprio, e pronomi atoni (o clitici), cioè privi di accento proprio.

I pronomi tonici sono ulteriormente divisibili in pronomi soggetto, (*io, tu, egli/lui/esso...*) e in pronomi complemento, (*me, te, lui/esso...*). Questi ultimi, detti anche forme oblique, possono svolgere la funzione di oggetto diretto oppure di complemento di una preposizione. Ecco due esempi di pronomi tonici in funzione rispettivamente di soggetto e di complemento:

Maria è una donna molto informata. *Lei* sa sempre tutto di tutti.

Se vuoi sapere dove andrà Davide in vacanza, puoi chiedere direttamente a *lui*.

I pronomi atoni, (come *mi, ti, gli/lo, le/la, ci...*), possono occorrere prima del verbo, e in questo caso si parla di proclitici, oppure possono attaccarsi alla fine del verbo, e in questo caso si parla di enclitici. Si noti che i clitici, in generale, si possono usare solo in funzione di oggetto diretto o di oggetto indiretto. Ecco due esempi:

Ora che siete diventati famosi, *vi* fotograferanno in molti.

Noi moschettieri siamo uomini di parola: puoi accordarci la tua fiducia.

I pronomi relativi, oltre a sostituire un gruppo nominale, mettono in relazione l'antecedente con una nuova frase, chiamata dipendente relativa. Questi pronomi svolgono dunque sia una funzione di ripresa anaforica, sia una funzione di congiunzione tra il nome sostituito e la subordinata:

Ho guardato un film dell'orrore *che* mi ha tenuto sveglio tutta la notte.

I pronomi possessivi corrispondono, nella forma, esattamente agli aggettivi possessivi (come *mio, tuo, suo, loro...*), e solitamente sono preceduti dall'articolo determinativo:

Esistono innumerevoli metodi di studio: ognuno ha il *suo*.

Anche i pronomi dimostrativi corrispondono nella forma agli aggettivi dimostrativi (come *questo, quello...*). I pronomi dimostrativi possono riferirsi, oltre che ad un nome, anche ad un'intera frase all'interno del discorso:

Appena mi sono avvicinato al cane del vicino, *quello* si è messo ad abbaiare.

Emanuele è finalmente guarito dall'influenza. *Di questo* sua mamma è molto contenta.

In italiano esistono vari aggettivi indefiniti (come *nessuno, tutti, alcuni, poco, molto, troppo...*) che designano una quantità o una qualità in maniera indeterminata. Anche questi possono essere usati con funzione pronominale:

In classe c'erano quasi venti studenti, ma *nessuno* sapeva la risposta.

Infine, un ulteriore caso rilevante per il nostro studio è dato dagli aggettivi possessivi. Anche questi infatti, oltre ai vari pronomi, possono contribuire alla coesione di un testo, in quanto, pur essendo aggettivi, richiamano un nome espresso in precedenza, con un rimando che potremmo definire anaforico. Si osservi il seguente esempio:

Marta non si diede pace finché non ritrovò il *suo* portafoglio.

Qui l'aggettivo possessivo *suo* è interpretabile solo se si fa riferimento al cotesto, e in particolare all'antecedente *Marta*.

Come si è potuto notare nei vari esempi, in italiano il sistema dei pronomi permette di segnalare i tratti morfologici di genere e numero dell'antecedente. Si crea così una «rete

di marche formali che aiutano la corretta interpretazione delle catene di anafore» (Andorno 2003, p. 54). In altre parole, i pronomi spesso presentano tratti di accordo con il nome che sostituiscono, e questa caratteristica non solo ne agevola la comprensione, ma contribuisce anche alla coesione del testo.

Prima di passare all'analisi delle grammatiche, introduciamo un ultimo concetto che ci tornerà utile più avanti: la deissi.

Abbiamo già potuto osservare come per l'interpretazione delle anafore sia necessaria la conoscenza del cotesto, dal momento che l'anafora richiama referenti già noti. Al contrario, per l'interpretazione delle espressioni deittiche occorre fare riferimento al contesto extralinguistico. L'insieme delle conoscenze contestuali necessarie per l'interpretazione dei riferimenti deittici è detto “campo indicale”. Questo comprende la conoscenza dell'identità dei parlanti e delle coordinate spaziali e temporali del discorso in questione (ivi, p. 60).

Ad esempio, una frase come “Oggi io resto qui a riposare” può essere correttamente interpretata solamente se si conosce l'identità del parlante (*io*), il luogo (*qui*) e il momento (*oggi*) dell'enunciazione.

Un altro tipo di deissi è dato dalla deissi testuale, che si realizza quando «un indice linguistico non identifica un luogo fisico o un punto nel tempo, ma una porzione di testo situata prima o dopo il punto in cui compare» (Prandi, De Santis 2011, p. 267). Esempi di deissi testuale sono:

Di questo abbiamo *già* discusso a lungo.

Nel *capitolo precedente* abbiamo parlato di...

6.2 Analisi delle spiegazioni e degli esempi nelle grammatiche

Le medesime 5 grammatiche che, come visto nei due capitoli precedenti, trattano sostituzioni ed ellissi, affrontano anche il tema dei pronomi. Cominciamo con l'analizzare la proposta didattica di *Conosco la mia lingua*. In questa grammatica i pronomi, quando utilizzati anaforicamente, vengono definiti «anelli del testo», in quanto «legano tra loro

delle parole andando anche oltre i confini dell'enunciato»²⁴ (p. 168). All'interno dell'unità dedicata alla coesione semantica, e in particolare a ripetizioni e sostituzioni, trova spazio anche la trattazione dei pronomi e degli aggettivi possessivi.²⁵ Infatti leggiamo: «il modo più semplice per sostituire un nome è quello di usare al suo posto un pronome o un aggettivo possessivo.» E ancora: «specialmente in un testo che evita le ripetizioni, i pronomi e gli aggettivi possessivi fanno un gran lavoro per rendere il discorso chiaro e scorrevole» (p. 184). Segue un testo d'esempio che ora riporteremo, in quanto ampiamente discusso dagli autori, che lo utilizzano come spunto per spiegare le varie funzioni dei pronomi (*ibid.*):

Un giorno il boscaiolo, mentre era al lavoro come sempre, vide un grazioso uccello e lo catturò senza difficoltà. L'uomo pensò allora di portarlo ai suoi figli. Prese così la via del ritorno. I bambini, contenti, cominciarono a giocare col volatile, che iniziò a cantare armoniosamente, soddisfatto del nido che i due gli avevano fatto con una cassetta e in cui poteva ripararsi. [...] La mattina seguente i due bambini trovarono nella cassetta un uovo d'oro. I bambini lo presero e lo fecero vedere al padre. Questi, felice, andò in città da un mercante che commerciava in gioielli e preziosi, gli vendette l'uovo e ne ricavò un buon prezzo. Fatto ciò, andò a comprare cibo e vestiti per tutta la famiglia. Che da allora visse meno stentatamente. (Adattato da *L'uccello dalle uova d'oro, una favola araba*).

Una prima distinzione operata dagli autori riguarda i pronomi personali. I pronomi vengono raggruppati a seconda che si riferiscano ad un nome nello stesso enunciato, oppure ad un nome in un altro enunciato. Ad esempio, all'inizio del testo leggiamo: «vide un grazioso uccello e *lo* catturò senza difficoltà.» Qui siamo in presenza del proclitico *lo*, che riprende il sostantivo “uccello”, all'interno del medesimo enunciato. Dopo il punto fermo, il testo prosegue così: «L'uomo pensò allora di portar*lo* ai suoi figli.» In questo caso il pronome enclitico *lo*, che riprende il medesimo sostantivo, appare in un enunciato differente, diviso dal primo mediante uno stacco forte di punteggiatura. Tale distinzione, che pure è coerente con la definizione di enunciato fornita nella stessa grammatica, dove si sottolinea anche che «ogni enunciato è compreso tra stacchi forti nella scrittura» (p. 127), presenta una potenziale ambiguità che cercheremo ora di spiegare. Il problema nasce dal fatto che gli autori, nel commento che segue il testo, sembrano conside-

24 Sabatini, Camodeca e De Santis definiscono, nella loro grammatica, l'enunciato come «un'espressione linguistica che può essere formata in qualsiasi modo e che acquista un significato preciso perché è collegata a una situazione comunicativa o ad altri enunciati» (p. 126).

25 Si noti però che parte della trattazione si trova alcune pagine prima, precisamente alle pagine 174-175.

rare «anelli testuali» soltanto quei pronomi che appartengono al secondo gruppo, e cioè che superano i confini dell'enunciato. Su un piano puramente formale, questa distinzione non presenta particolari problemi, tuttavia la coesione, come abbiamo detto, opera anche sul piano semantico, e quindi la distinzione tra enunciati risulta secondaria. Del resto, si potrebbe eliminare il punto fermo, riscrivendo così un unico enunciato: “vide un grazioso uccello, *lo* catturò senza difficoltà e pensò di portarlo ai suoi figli.” Questa semplice variazione, che può essere giustificata in termini stilistici, è sufficiente a impedire al pronome di diventare un «anello del testo»? Non è chiarissimo ciò che gli autori vogliono suggerire con la distinzione tra i due casi, ma ponendo così la questione si rischia di far intendere che solo nel secondo caso si può parlare di coesione. Questa posizione tuttavia non è corretta, come leggiamo in Halliday e Hasan (1976, p. 9):

[...] che i due elementi [antecedente e ripresa] siano presenti all'interno della stessa frase è irrilevante per la natura della relazione coesiva; la coesione è una nozione più generale, una nozione che va oltre le considerazioni di struttura.

E ancora:

[...] la coesione all'interno della frase non va considerata come un fenomeno essenzialmente distinto.

Dunque, se si vuole operare una distinzione tra pronomi facenti riferimento ad un nome nello stesso enunciato, e pronomi facenti riferimento ad un nome fuori dall'enunciato, occorre essere molto chiari nel ricordare che la coesione non è realmente influenzata da questa differenza.

Gli autori continuano l'analisi sottolineando come anche l'aggettivo possessivo *suo* (in “finire il *suo* lavoro”) è un anello testuale e si riferisce ad un nome (“l'uomo”) che si trova al di fuori dell'enunciato; similmente si comportano anche i due dimostrativi *questi* e *ciò*.

L'ultima frase del testo rappresenta un caso un po' particolare, in quanto si tratta di una subordinata relativa separata dalla principale con un punto fermo. Questo uso, sebbene non comune, si può trovare in alcuni tipi di prosa, ad esempio in quella giornalistica. Gli autori colgono l'occasione infatti per sottolineare questa particolarità, e ne spiegano così la funzione (p. 175):

È un distacco che si può fare quando si vuole dare risalto al contenuto della frase relativa (cioè la frase introdotta dal *che*) in un testo che tende ad essere elastico: un testo, cioè, che va interpretato con partecipazione anche emotiva del lettore.

Una breve parentesi è dedicata anche al pronome *lo*, che in alcuni casi può fungere da incapsulatore anaforico (p. 184):

Ricordiamo che il pronome personale *lo* può avere un compito speciale: quello di riprendere il contenuto di un'intera frase o di vari enunciati precedenti, o anche di un elemento di un predicato nominale: *Marco è arrivato in ritardo, ma me lo aspettavo.*

Volgiamo ora l'attenzione ad un'altra grammatica la cui proposta didattica relativa ai pronomi è piuttosto interessante: *Coloriamo le parole*. Anche in questo caso il paragrafo, dal titolo «La prima *colla testuale*: i pronomi», si apre con un testo d'esempio che serve da supporto ad una successiva analisi (p. 85):

Lo vidi proprio io, due settimane fa, il mio caro amico Andrea. Si trovava al supermercato e stupito mi disse: «Cosa ci fai tu qui? Ti vedo per la prima volta ad un supermercato!» Gli risposi che lei adesso lavorava spesso anche di pomeriggio e che per questo dovevo occuparmi a volte di fare la spesa. Gli raccontai ancora che i bambini li lasciavo dalla nonna quando anche io ero al lavoro di pomeriggio. Aggiunsi che li riprendevo la sera, quando a casa tornava la loro mamma ed insieme, mamma e papà, finalmente potevamo chiacchierare, giocare, guardare la tv o le foto dell'ultima vacanza. Ancora gli dissi: «Tu ti ricordi quella volta in cui andammo in vacanza al mare con te, tua moglie e i vostri bambini? Fu proprio una bella vacanza; noi ci divertimmo molto, spensierati. Immagino che anche per voi sia stato bello.»

Nel testo pronomi e aggettivi possessivi vengono evidenziati a formare due gruppi: da una parte troviamo pronomi e aggettivi che fanno riferimento ad un nome presente nel contesto (segnalati da una sottolineatura), dall'altra troviamo pronomi e aggettivi (segnalati da un tratteggio) che si riferiscono a «elementi nominali non presenti nel testo, ma che si possono ricavare dalle informazioni presenti nel testo stesso» (p. 85).

Questa distinzione risulta più interessante rispetto a quella proposta in *Conosco la mia lingua*, in quanto presuppone una riflessione attiva sul contenuto semantico del testo da parte dello studente.

Dopo aver ricordato come l'uso di pronomi può dare luogo ad anafore o a catafore, a seconda della posizione del nome rispetto al coreferente, si aggiunge che, oltre ai pronomi personali e agli aggettivi possessivi, anche i pronomi relativi e i pronomi possessivi possono contribuire alla coesione del testo in maniera analoga, sostituendo nomi (o intere frasi) ed evitando le ripetizioni.

Dobbiamo tuttavia sottolineare come nessuna delle grammatiche prese in esame citi il caso, più raro ma non assente, dei pronomi indefiniti. Anche questi, come abbiamo visto all'inizio del capitolo, possono concorrere alla creazione di un testo coeso, e meriterebbero dunque di essere trattati.

Coloriamo le parole propone poi alcune linee guida circa l'uso nella scrittura dei pronomi e degli aggettivi possessivi (p. 86):

Non dobbiamo esagerare con l'uso dei pronomi personali di terza persona: se il testo è lungo, ogni tanto è bene ripetere il nome, altrimenti il lettore fatica a collegare il pronome a un nome lontano nel testo;

Quando usiamo *suo/sua/suoi/sue* o *loro*, nel testo deve essere chiaro a chi o a che cosa il possessivo si riferisce;

Possiamo usare *proprio* al posto di *suo* solo se riferito al soggetto della frase.

Questi appunti riguardano la possibile ambiguità che può sorgere da un uso non del tutto accurato dei pronomi. Come vedremo approfonditamente più avanti, e come sottolinea anche Notarbartolo, «per gli studenti la gestione dei riferimenti dei pronomi è una difficoltà molto frequente» (2014, p. 42). Per questo vale la pena far presente come occorra prestare molta attenzione nell'uso delle sostituzioni pronominali che, se usate impropriamente, possono dare origine ad ambiguità e a difficoltà di interpretazione da parte del lettore. Anche Sabatini, Camodeca e De Santis, nella loro grammatica, mettono in guardia lo studente (p. 184):

Specialmente in un testo che evita le ripetizioni, i pronomi e gli aggettivi possessivi fanno un gran lavoro per rendere il discorso chiaro e scorrevole. Certo, dobbiamo usarli con molta precisione, specialmente quando il nome di riferimento è lontano, badando che non ci siano altri nomi più vicini a cui possano essere riferiti erroneamente.

Sarebbe probabilmente utile fornire allo studente anche dei casi che esemplifichino questa ambiguità, così da mostrargli concretamente cosa non fare. Un esempio potrebbe essere:

Marco ha litigato con suo fratello: *gli* aveva promesso che avrebbe pulito *lui* la stanza.

Qui sia il pronome obliquo *gli*, che il pronome soggetto *lui* sono ambigui, in quanto non è possibile rintracciarne con sicurezza il referente: entrambi si riferiscono ad un nome singolare maschile, e sia Marco che suo fratello sono due candidati possibili. In questo caso dunque, i tratti morfologici di genere e numero presenti nel pronome non aiutano l'interpretazione. Se riscriviamo l'esempio introducendo un pronome relativo, l'ambiguità è risolta:

Marco ha litigato con suo fratello, *il quale* gli aveva promesso che avrebbe pulito la stanza.

Qui il pronome relativo *il quale* fa riferimento al sostantivo che si posiziona più vicino alla sua sinistra: "suo fratello".

Una riflessione attiva di questo genere potrebbe certamente giovare gli studenti, aiutandoli nell'individuare possibili ambiguità nella loro prosa. Continueremo questo discorso nella parte dedicata agli esercizi.

Il paragrafo di *Coloriamo le parole* si chiude con una sezione aggiuntiva dedicata alla deissi. All'interno di un riquadro dal nome «qualcosa in più», si sottolinea come anche i deittici²⁶ possono svolgere un'importante funzione di coesione testuale. Viene riportato il seguente esempio commentato (p. 86):

La catastrofe però non avvenne **qui**, sulla costa direttamente esposta alla pressione dell'alta marea, bensì, cosa sorprendente, **là**, nella zona d'acqua bassa che separa l'isola dalla costa. (R. Musil).

Gli avverbi di luogo evidenziati non si riferiscono alla posizione dell'autore al momento della scrittura, ma fanno capire al lettore la posizione della voce narrante nello spazio descritto nel testo.

26 *Coloriamo le parole* definisce i deittici come «parole o espressioni che si riferiscono all'emittente, al destinatario e al contesto spazio-temporale della comunicazione» (p. 86).

Questo esempio, sebbene interessante, è forse un po' troppo peculiare perché possa aiutare nella comprensione del fenomeno costituito dalla deissi. Soprattutto, non si capisce che ruolo giochi la coesione in questo caso.

Fortunatamente, la seconda parte della spiegazione è più chiara:

Tra i deittici, gli **aggettivi** e i **pronomi dimostrativi** vengono usati abitualmente come “colla testuale” per riferirsi a parti del testo stesso. Ne sono un esempio espressioni come *sotto **questo** aspetto, da **questo** punto di vista, **questi** dati evidenziano che...*: in questi casi il dimostrativo *questo* viene utilizzato per riprendere in maniera sintetica un concetto espresso nel testo. Invece il dimostrativo *quello* può essere usato anche per prendere distanza da una posizione: *l'opinione di **quelli** che...*

Questo passaggio, a differenza del primo esempio, fa riferimento non più alla deissi situazionale, bensì alla deissi testuale, ed ora risulta più chiaro ciò che l'autrice vuole dire. Varrebbe la pena separare nettamente i due casi, per evitare confusione e possibili fraintendimenti. Con deissi situazionale e testuale si indicano infatti due fenomeni che, pur condividendo lo stesso principio, riguardano campi indicali differenti: la prima è legata alla situazione comunicativa, la seconda al cotesto.

Proseguendo la nostra analisi, in *Bravi in grammatica* troviamo una trattazione molto più ridotta. Dopo aver ricordato come i pronomi possano svolgere sia un'azione anaforica che cataforica, vengono riportati due esempi (p. 220):

Questo (catafora) mi tranquillizza: **che usiate il treno e non l'auto per ritornare dalle vacanze.**

La notte scorsa **il cane** ha ringhiato; l'hai (anafora) sentito anche tu?

Viene fatta anche breve menzione del pronome relativo:

Il pronome relativo ha una doppia funzione: quella anaforica e quella di congiungere due frasi:

Giulio vide **Elena che** era ferma all'entrata del cinema.

Non si fa invece cenno a pronomi e aggettivi possessivi, benché questi non siano certo rari. Sarebbe forse opportuna una presentazione un poco più approfondita, che non dimenticasse di spiegare in che modo l'utilizzo di pronomi contribuisca alla coesione del testo. Gli studenti, infatti, nel leggere questo capitolo dedicato alla coesione, molto pro-

babilmente già conoscono bene i pronomi, la loro classificazione e il loro funzionamento. Dunque ci si aspetterebbe che venisse spiegato principalmente il legame tra i pronomi, nelle varie casistiche, e la coesione del testo. Se questo non viene fatto, non possiamo che domandarci quale sia lo scopo di una trattazione in questo contesto.

In *Alla lettera* e in *Passa parola* la possibilità di sostituire un antecedente per mezzo di un pronome è solamente menzionata. Ad esempio, nella seconda grammatica si legge (p. 239):

La sostituzione di parole consiste nel sostituire alcune parole quando la loro ripetizione rende poco scorrevole il testo [...]; al posto delle parole da eliminare, si utilizzano i pronomi:

Per questo lavoro, chiederò a Giulia, perché ~~Giulia~~ **lei** (pronome personale) è sempre disponibile.²⁷

Parrebbe quasi che l'uso dei pronomi dipenda puramente da una scelta stilistica. E dunque, ancora una volta, cosa c'entra la coesione? Occorrerebbe sottolineare con più chiarezza come anche i pronomi contribuiscano alla creazione della “trama” di un testo, collegandone linguisticamente i vari elementi. In *Alla lettera*, che pure, come abbiamo detto, dedica solo poche parole al tema dei pronomi, questo punto è perlomeno accennato (p. 8):

[...] esiste una fitta rete di collegamenti di significato (è come se si tracciassero dei fili invisibili) grazie all'uso dei pronomi. Questa caratteristica del testo, per cui tutti i suoi elementi (parole, frasi, periodi) sono legati tra loro dal punto di vista grammaticale e del significato, è detta **coesione**.

Considerando che il punto centrale di tutte le unità che abbiamo preso in considerazione e proprio la coesione, tutti i fenomeni proposti andrebbero spiegati proprio in virtù del loro contributo alla coesione stessa, altrimenti si rischia, ancora una volta, di stilare semplicemente una lista. Fortunatamente, come abbiamo visto anche negli altri capitoli, esistono esempi positivi, come la grammatica di Sabatini, Camodeca, De Santis, oppure quella di Tarantino. In entrambe si specifica come esistano vari fenomeni, chiamati «legamenti» nella prima o «fili» nella seconda, che intessono una fitta rete di significati fat-

²⁷ La prima virgola in questo esempio, che separa il verbo da uno dei suoi argomenti, non è del tutto corretta. Considerando quanto sia difficile per gli studenti apprendere l'uso corretto della punteggiatura, bisognerebbe forse evitare questi errori.

ta di legami linguistici di vario tipo (ripetizioni, sostituzioni, ellissi, pronomi...). Questi, collegando tra loro le varie componenti di un testo, lo rendono coeso.

6.3 Analisi degli esercizi e proposte di integrazione

Analizzeremo ora i vari esercizi che le grammatiche propongono riguardo l'uso dei riferimenti pronominali.

Occorre subito dire che gli esercizi non sono molti. Oltre a quelli in cui ci siamo già imbattuti nei precedenti capitoli, esercizi in cui si richiedeva di riconoscere le varie sostituzioni, sono veramente pochi quelli interamente dedicati ai pronomi. Abbiamo già citato Notarbartolo, la quale sottolinea chiaramente come l'uso dei pronomi sia una difficoltà molto frequente negli studenti (2014, p. 42), dunque appare strano che venga dedicato così poco spazio al tema. Questa mancanza mostra forse anche un certo disinteresse per la dimensione testuale, in favore di un approccio più “tradizionale” alla grammatica. Proprio in questo senso, sempre in Notarbartolo leggiamo:

La mancanza di competenza consiste nel non percepire l'oscurità e l'incompletezza di una frase, e la scarsa percezione dell'utilità dei pronomi. Qui si vede però anche l'incompletezza di un modello di insegnamento che si interessa di classificare il pronome come parte del discorso, ma non di mostrare in quali situazioni la sua presenza è indispensabile alla tenuta testuale (2014, p. 47).

Osserviamo l'esercizio numero 1 della grammatica di Tarantino (p. 90):

Sottolinea nel seguente testo le anafore pronominali. Poi con una freccia collega ogni pronome a ciò a cui si riferisce.

Luca era andato al parco e lì aveva incontrato il suo amico Claudio. Non lo vedeva da qualche mese. Chiacchierarono insieme a lungo e risero tanto ripensando ai pomeriggi di scherzi vissuti con Antonella, la loro compagna di avventure durante l'adolescenza. Claudio la ricordava con i capelli lunghi e castani; invece Luca sosteneva che lei li avesse corti e biondi. Questo era sicuro: si erano divertiti tantissimo tutti e tre insieme! Ma erano passati così tanti anni!

Questo esercizio ha il pregio di utilizzare un espediente grafico per mostrare i rimandi pronominali. Lo studente, tracciando le frecce, potrà rendersi conto della distanza concreta che può intercorrere tra un pronome e il suo antecedente, e anche di come più pro-

nomi possano riferirsi allo stesso nome. Questo approccio “visuale”, che abbiamo già trovato in Tarantino, a nostro avviso può rivelarsi piuttosto efficace.

L'esercizio numero 3 della stessa grammatica ha una richiesta simile, seppur con un approccio leggermente differente (*ibid.*):

Nel testo narrativo che segue sottolinea i pronomi (attenzione: non solo i pronomi personali), trascrivili nella tabella e per ognuno di essi scrivi la parola che il pronome sostituisce, come nell'esempio. Ricorda che in alcuni casi il pronome è attaccato alla fine della parola.

Qualche giorno dopo arrivai a scuola con alcune monete greche (collezionavo monete da quando avevo dodici anni). Appena vidi Konradin che si avvicinava, mi misi ad esaminarle con la lente di ingrandimento. Konradin notò le mie manovre e la sua curiosità, come avevo sperato, ebbe la meglio sulla sua riservatezza. Mi chiese il permesso di guardarle. Dal modo in cui le maneggiava, mi avvidi che non doveva essere del tutto inesperto [...] (Adattato da F. Uhlman, *L'amico ritrovato*, Feltrinelli).

Anche in questo esercizio ci muoviamo nel campo dell'individuazione: si richiede allo studente di ritrovare un certo fenomeno all'interno di un testo proposto. Se ripensiamo però alle parole di Notarbartolo, appare chiaro come non ci si possa limitare a individuare e classificare i pronomi. Al contrario, occorrerebbe saperne cogliere la funzione di coesivi, e attualizzare questa conoscenza nella comprensione del testo e nella scrittura (Notarbartolo 2014, p. 45). Naturalmente gli esercizi di individuazione e di classificazione possono essere molto utili a livello didattico; tuttavia dovrebbero costituire il punto di partenza per un percorso basato sulle competenze testuali, e non il punto di arrivo.

L'esercizio numero 5 proposto da *Conosco la mia lingua*, sebbene in maniera ancora limitata, si avvicina maggiormente ad un approccio “testuale” (p. 191):

Sostituite le ripetizioni fastidiose presenti in questo testo con dei pronomi.

Quando i vostri figli cominciano a crescere, bisogna assecondare la fase di cambiamento dei vostri figli aiutandoli nell'arredare la loro stanza. Non più bambini, i vostri figli avranno voglia di personalizzare il loro “piccolo mondo”. Sarà essenziale studiare insieme ai vostri figli come arredare e rinnovare la loro stanza, confrontandovi con i vostri figli: quali colori piacciono o meno ai vostri figli, idee sulla decorazione e disposizione dei mobili. Un'occasione per ascoltare le opinioni di vostro figlio e trattare vostro figlio da “adulto”. Il risultato sarà una stanza che vostro figlio amerà davvero. (Adattato da www.leonardo.tv).

In questo caso, lo studente dovrà impiegare attivamente delle competenze testuali per “correggere” il testo proposto. Una volta completato l'esercizio, potrà notare come l'uso dei pronomi abbia permesso di trasformare un testo inizialmente problematico in un testo ben formato e coeso. L'efficacia di questo esercizio si nasconde proprio nella componente attiva della sua richiesta, che obbliga lo studente ad impegnare competenze di comprensione prima, e di produzione poi. Purtroppo questa tipologia di esercizi è estremamente rara nelle grammatiche, che spesso si limitano a chiedere una semplice individuazione e che, in generale, offrono un numero molto ridotto di esercizi.

Ora che abbiamo analizzato i principali esercizi proposti dalle grammatiche, possiamo individuare una “zona d'ombra” a cui nessuna di queste rivolge l'attenzione, perlomeno nelle esercitazioni. Si tratta del caso, non infrequente, delle ambiguità che emergono da un uso impacciato o del tutto scorretto delle forme pronominali. Se, come sostiene Notarbartolo, «la vera mancanza di competenza consiste nel non percepire l'oscurità e l'incompletezza di una frase» (2014, p. 47), dobbiamo concentrare la nostra attenzione sui casi ambigui, ed elaborare degli esercizi che vadano a rafforzare le competenze in questo campo.

Per comprendere meglio cosa Notarbartolo intenda con «oscurità e incompletezza», riportiamo alcuni esempi che l'autrice stessa propone (ivi, p. 46):

Quando Renzo arriva alla casa di Tonio **sta cucinando** della polenta per la sua numerosa famiglia (studente di II superiore).

Don Abbondio mentre tornava a casa trova due bravi, **che** in passato si era cercato di scacciar**li** senza risultato (studente di II superiore).

Non mancano poi esempi di usi impropri tratti dalla stampa, come:

La stranezza del **caso italiano** è che, pur in mancanza di tutto questo, non **gli** manca la parte migliore: il capitale umano (quotidiano *online*)

Notarbartolo, che spiega accuratamente tutti questi casi, sottolinea come lo studente dovrebbe venire «abituato ad accorgersi dell'errore, e poi a operare trasformazioni sul testo» (*ibid.*) Proprio seguendo quest'importante indicazione, potremmo immaginare un esercizio così impostato: una volta divisa la classe in più gruppi, si chiede a ognuno di questi di elaborare un breve testo che contenga una serie di ambiguità dovute ad un uso

problematico dei pronomi. Prima di assegnare questo compito, oltre a chiarire cosa si intenda per ambiguità, può essere utile fornire una serie di esempi (come i precedenti) a cui gli studenti potranno fare riferimento. Una volta completata la fase di scrittura, ogni gruppo leggerà la propria produzione alla classe. Gli altri gruppi dovranno prima individuare e spiegare il problema, indicando quali pronomi sono coinvolti nell'ambiguità e da cosa questa derivi, e poi correggerlo, producendo una seconda versione del testo che, pur fedele alla prima, sia ben formata.

Un'operazione di questo genere sicuramente non è facile. Da una parte commettere volontariamente degli errori richiede una comprensione profonda del problema; dall'altra, anche spiegarli richiede una competenza testuale molto raffinata. Naturalmente il compito sarà reso più accessibile dal supporto dell'insegnante, che aiuterà la classe in tutte le fasi di questo esercizio. Crediamo che questa attività possa rivelarsi efficace nell'aumentare la consapevolezza degli studenti circa i problemi che possono emergere in un testo, aiutandoli ad evitare gli stessi errori nei loro scritti. Come nota aggiuntiva, questo esercizio potrebbe forse essere percepito come divertente, in quanto richiede di violare apertamente delle regole, operazione solitamente non del tutto invisibile ad un adolescente.

Una variante di questa proposta è data dall'uso di un *corpus*. L'insegnante di italiano potrebbe raccogliere, negli anni di insegnamento, un *corpus* di tutti gli errori più significativi commessi dai suoi studenti. Quando poi verrà affrontato in classe il tema dei pronomi, ecco che si avranno a disposizione decine di casi problematici su cui ragionare insieme. Questo approccio permetterebbe di misurarsi con errori reali, e non creati *ad hoc*. Le difficoltà degli apprendenti spesso sono condivise, e dunque invitare la classe ad osservare e a comprendere gli errori commessi da altri studenti può essere un modo efficace per acquisire consapevolezza circa problemi comuni, liberando la prosa dagli errori più frequenti.

Naturalmente, queste proposte presuppongono una certa competenza pregressa da parte degli studenti. Per questo, sarebbe auspicabile far precedere questi approcci più "avanzati" da un'analisi accurata e intelligente di testi ben formati, tratti magari da un'antologia di racconti o da un quotidiano. L'osservazione delle strutture interne e del funzionamento di tali testi giocherebbe un ruolo importante nell'affinare la sensibilità linguistica degli studenti, preparando il campo a compiti più complessi.

In conclusione, si delinea ancora una volta come necessaria una riflessione efficace sulla testualità nei suoi innumerevoli aspetti; come sottolinea anche Notarbartolo:

I riferimenti richiedono una padronanza specifica che ha profili sia sintattici sia di organizzazione mentale. L'unico strumento per misurarsi con questo importante aspetto della coesione testuale è che la ripresa anaforica sia resa oggetto di osservazione (2014, p. 52).

CAPITOLO 7 - Connettivi

7.1 Cenni preliminari di teoria

Nei tre capitoli precedenti abbiamo analizzato i vari dispositivi linguistici che assicurano la continuità dei referenti nel testo. Si è trattato principalmente dell'anafora, che opera mediante pronomi o sostituzioni lessicali, e dell'ellissi. Rimane un argomento da affrontare per concludere il tema della coesione nelle grammatiche scolastiche (benché esistano anche alcuni fenomeni “minori”, come vedremo nel prossimo capitolo). Si tratta dei connettivi, elementi linguistici fondamentali perché un testo possa dirsi coerente e coeso.

Chiamiamo “connettivi”²⁸ quelle forme linguistiche «morfologicamente invariabili (congiunzioni, locuzioni ecc.) che segnalano le relazioni logiche che vigono tra processi o tra unità di composizione testuale» (Ferrari 2014, p. 131). In altre parole, i connettivi sono elementi linguistici di varia natura che stabiliscono un legame tra due parti di un testo e ne esplicitano la relazione logica.

Una prima, importante, divisione interna riguarda gli elementi collegati: possiamo infatti distinguere tra connettivi che introducono una relazione tra eventi presentati nel testo, e connettivi che introducono una relazione tra unità di composizione testuale (ivi, p. 134). Vediamo alcuni esempi:

Questo mese ho cercato di risparmiare, *tuttavia* sono ancora al verde.

Non ho molta fame *perché* sono appena tornato da una festa di matrimonio.

In questi due casi vengono messi in relazione (di contrapposizione la prima, di causa la seconda) due fatti, o eventi, presentati nel testo. Al contrario, nei seguenti casi si stabili-

²⁸ Per questa introduzione teorica si è fatto riferimento principalmente a Ferrari (2014), Colombo (2012) e Lo Duca (2013).

sce un legame tra porzioni di testo, e i connettivi esprimono «la maniera in cui il locutore organizza il pensiero e la sua comunicazione all'interno del testo» (ivi, p. 144):

Come abbiamo cercato di dimostrare, la questione è più semplice di quanto possa apparire.

Hai l'influenza? *Perché* non hai un bel colorito...

Si noti anche come il connettivo *perché* può essere impiegato per sottolineare relazioni di natura sia eventiva che testuale. La ragione è duplice: da una parte i medesimi connettivi possono svolgere funzioni diverse; dall'altra, non è sempre possibile operare una distinzione netta tra connettivi “semantic” e “testuali”, e questa anzi si rivela spesso «irta di difficoltà quando si voglia, uniformandosi ad essa, arrivare ad una tassonomia convincente» (Lo Duca 2013, p. 204).

La classe dei connettivi ha natura linguistica estremamente ampia: possono svolgere funzione di connettivi congiunzioni, avverbi, sintagmi preposizionali e verbali, locuzioni di vario genere, e anche intere frasi. La categorizzazione infatti non è affidata a criteri formali, bensì a criteri funzionali, diversamente dalle modalità più usuali della grammatica tradizionale (ivi, p. 206). Può dunque dirsi “connettivo” una qualsiasi espressione linguistica che svolga la duplice funzione di collegare (eventi o blocchi di testo), e di esplicitarne il nesso logico. I connettivi sono un importante strumento di coesione proprio in virtù di quella rete di legami che “tessono” all'interno di un testo, garantendo continuità logica e linguistica tra le varie parti.

Le possibili relazioni logiche instaurate da un connettivo sono innumerevoli; vedremo ora i casi principali, a titolo esemplificativo (per una trattazione esaustiva si veda Ferrari 2014, pp. 137-160).

Per quanto riguarda i connettivi che esprimono relazioni logiche tra eventi, tra questi troviamo:

I connettivi con funzione temporale, che situano nel tempo un evento rispetto ad un altro:

Mentre ero in spiaggia, ho visto passare una nave da crociera.

Arrivando in ufficio, si accorse di aver dimenticato la borsa.

I connettivi con funzione di opposizione, che presentano due eventi come opposti:

Matteo aiuta sempre in casa, *ma* suo fratello non fa mai niente.

Ho adottato due cani: il più piccolo è un bassotto, *mentre* il più grande è un pastore tedesco.

Connettivi con funzione causale, che esprimono il rapporto tra una causa e l'effetto che ne deriva:

La torta si è bruciata *perché* l'ho dimenticata nel forno.

Dal momento che ero l'ultimo rimasto, spensi la luce e me ne andai.

Una relazione di fine esprime lo scopo per cui l'agente compie una certa azione:

Giovanni ha lavorato tutta la vita *per* comprare una casa.

Mio figlio vuole diventare un pilota d'aereo. *Con questo obiettivo* si è iscritto all'Accademia Aeronautica.

Per quanto riguarda i connettivi che esprimono relazioni logiche di composizione testuale, tra questi troviamo:

Connettivi con funzione di aggiunta, quando segnalano l'aggiunta di nuove informazioni nel testo:

Il cioccolato ha delle proprietà nutrizionali interessanti, ma presenta *anche* varie controindicazioni.

Connettivi con funzione avversativa, quando segnalano una contrapposizione con quanto già detto:

Da una parte sono contento di essere qui, *dall'altra* vorrei che fosse già sera.

Connettivi con funzione di consecuzione, quando indicano un'affermazione, un giudizio o un'ipotesi ricavati per inferenza da quanto precede.

Marco, all'ora del misfatto, si trovava a casa di sua nonna. *Dunque* possiamo considerarlo innocente.

Connettivi con funzione di riformulazione, quando il medesimo contenuto viene espresso con parole diverse:

La ricerca ha prodotto un errore 404, *questo vuol dire che* l'indirizzo inserito è sbagliato.

7.2 Analisi delle spiegazioni e degli esempi nelle grammatiche

Tutte le 8 grammatiche prese in considerazione in questo studio trattano il tema dei connettivi, seppur con gradi di approfondimento differenti. Fatta eccezione per *Conosco la mia lingua*, l'approccio di tutti i testi è simile: viene presentata una definizione teorica, seguita da una tabella che suddivide i vari connettivi in differenti categorie, indicandone la funzione.

Cominciamo con l'analizzare la proposta di Serafini e Fornili in *Parole e testi in gioco*. Qui leggiamo (p. 111):

I **connettivi** sono tutte quelle parole, espressioni e frasi che costituiscono legami tra le parti di un testo. Sono connettivi:

Le congiunzioni e le locuzioni congiuntive che possono essere sia coordinative sia subordinative, come *quindi, poi, perché e dal momento che, prima di, anche se*;

Gli avverbi e le locuzioni avverbiali che possono essere di vario tipo, come *lì, allora, successivamente, inoltre, e in seguito, qui vicino*;

Espressioni di più parole, come *per esempio, d'altra parte, da un diverso punto di vista*;

Intere frasi, come *per concludere, come abbiamo visto prima, riprendendo il problema analizzato prima*.

Questa prima definizione sottolinea chiaramente un punto importante: non sono solamente i casi più “prototipici” costituiti da congiunzioni e avverbi che possono svolgere la funzione di connettivo, bensì anche varie locuzioni e addirittura intere frasi. Questo punto è fondamentale, in quanto, se non menzionato, lo studente potrebbe facilmente considerare i connettivi come una classe formale piuttosto che funzionale (del resto, è proprio a categorizzazioni formali che la grammatica tradizionale l'ha abituato). Tuttavia, come leggiamo in Lo Duca (2013, p. 206), nel caso dei connettivi è la funzione a fare da criterio guida, e infatti quella dei connettivi è una classe aperta, in cui forme appartenenti a categorie morfosintattiche differenti possono svolgere la stessa funzione.

La definizione di *Parole e testi in gioco*, però, presenta anche un grave problema, comune a molte delle grammatiche prese in esame. Come abbiamo visto nella prima parte di questo capitolo, i connettivi non si limitano a “unire” due parti di testo; al contrario, hanno l'importante ruolo di esplicitare la relazione logica che intercorre tra le parti.

Per comprendere meglio questo problema, vediamo anche un'altra proposta didattica. In *Bravi in grammatica* leggiamo (p. 219):

[La coesione è resa possibile dai] **connettivi**, parole ed espressioni che creano legami fra le parti di un testo, generalmente congiunzioni e locuzioni congiuntive, avverbi e locuzioni avverbiali o vere e proprie frasi.

Qui è ancora più evidente come l'idea di relazione logica sia del tutto assente. Ci si limita a considerare i connettivi come una sorta di “cemento testuale” che legherebbe insieme parti di testo, senza esplicitare il valore logico e semantico del legame. Questa concezione non solo banalizza l'idea di connettivo fino a rendere impossibile una qualsiasi riflessione sul testo, ma presenta anche dei problemi teorici non indifferenti. A chiarificare questo punto, in Ferrari leggiamo (2014, p. 131):

Non vanno dunque considerati connettivi quegli elementi grammaticali che instaurano un legame linguistico ma non indicano relazioni logiche, come per esempio gli introduttori delle subordinate complete o delle subordinate relative.

Continuando l'analisi di *Bravi in grammatica*, si nota come questa inesattezza iniziale si propaghi anche nella trattazione che segue. L'autrice propone alcuni esempi di connettivi, classificati a seconda della funzione che svolgono. Qui leggiamo che connettivi come «*prima, dopo, ieri, talora, allora, poi, contemporaneamente, dal momento che, sul momento, fuori, quaggiù, in lontananza...*» si utilizzano per indicare «il tempo e il luogo in cui avviene l'azione» (p. 220).

Questa definizione, che non considera la componente logica delle relazioni, rischia di essere molto ambigua. Infatti, se un connettivo come *ieri* esprime semplicemente il tempo in cui avviene l'azione, che bisogno c'è di chiamare in causa l'idea di legame logico? E dunque, in una frase come «*ieri era giovedì*», si può forse considerare *ieri* un connettivo?

Questa posizione, errata, deriva proprio da quell'inesattezza teorica che abbiamo individuato nelle definizioni di connettivo, e cioè la mancanza di un riferimento esplicito al piano logico delle relazioni. Eppure, una trattazione più chiara non sarebbe difficile. Ad esempio, per quanto riguarda i connettivi con funzione temporale, basterebbe dire che «la relazione di tempo (o temporale) situa un evento nel tempo rispetto ad un secondo

evento» (Ferrari 2014. p 137). Ecco che *ieri*, legando due porzioni di testo (e gli eventi che queste esprimono), delinea un rapporto di anteriorità, come in:

Oggi sto finalmente meglio. *Ieri* avevo l'influenza.

Speriamo di aver chiarito la grande importanza di questo punto: dimenticare la dimensione logica dei connettivi può portare a conseguenze problematiche sia nella teoria, che nella pratica didattica. Purtroppo, molte delle grammatiche esaminate non ribadiscono sufficientemente questo aspetto. Tuttavia, troviamo anche dei casi che possiamo considerare positivi. Ad esempio, in *Passa parola* si legge (p. 240):

Con l'espressione **connettivi testuali** si indica l'insieme delle parole che servono a unire tra loro le diverse parti del testo, mettendo in evidenza le relazioni di significato tra le parti stesse. Si tratta di **coniunzioni, preposizioni, avverbi, locuzioni avverbiali o gruppi di parole** che non si limitano a “tenere assieme” le parti del testo, ma svolgono l'importante compito di indicare il **nesso logico** che le unisce.

Questa spiegazione sottolinea esplicitamente la natura logica dei connettivi, i quali non si limitano mai a collegare grammaticalmente parti di un testo, ma ne mostrano le relazioni semantiche profonde. Affrontando così l'argomento, non si lascia spazio alle ambiguità incontrate prima.

In *Italiano* di Serianni e Della Valle leggiamo (p. 44):

Un altro importante strumento di coesione morfosintattica sono i **connettivi**, elementi che connettono, ossia uniscono e mettono in relazione, parti più o meno estese di un testo.

Questa definizione, sebbene forse ancora un po' generica, è arricchita da un intelligente esempio che mostra proprio le diverse relazioni logiche che lo stesso connettivo può esplicitare (*ibid.*):

Gli esempi ci mostrano come stessi segmenti di testo (*Non ho sonno e ho già dormito*), legati da due congiunzioni diverse, producono due tipi diversi di connessione in due testi di significato diverso.

Non ho sonno *quando* ho già dormito. (Quando: tempo; rapporto cronologico, di successione temporale).

Non ho sonno *perché* ho già dormito. (*Perché*: causa; rapporto causale, causa-effetto).

Questo espediente, oltre a mostrare chiaramente la natura logica dei connettivi, evidenzia come il medesimo connettivo possa svolgere funzioni diverse. Anche questo punto non è sufficientemente affrontato nelle varie grammatiche, che tendono a considerare le classi di connettivi come classi chiuse, dai confini invalicabili. Al contrario, sarebbe opportuno sottolineare più volte come, nel trattare i connettivi, «la stessa forma può svolgere più funzioni» (Lo Duca 2013, p. 206). Così si abituerebbero gli studenti anche ad una certa flessibilità mentale e linguistica, assolutamente necessaria per una sincera e scientifica riflessione sulla lingua.

Per concludere il discorso sui rapporti logici esplicitati dai connettivi, volgiamo l'attenzione ad un ultimo interessante esempio. In *Alla lettera* è proposto il seguente testo (p. 9):

La regione dei Maya per la massima parte è coperta dalla densa foresta tropicale e oggi è pressoché disabitata; **tuttavia** il suolo è adatto alla coltivazione del mais, **sebbene** le condizioni di lavoro siano disagiati. **Poiché** i Maya disboscavano per mezzo del fuoco, il terreno, **dopo** essere stato coltivato per due anni appena doveva essere lasciato incolto per cinque o dieci anni. (Tratto da C. Cartiglia, *Uomini, fatti, storia*, vol. I, Loescher, Torino 1985).

Le autrici, dopo aver sottolineato come «Le congiunzioni e le preposizioni stabiliscono rapporti logici tra le frasi», chiariscono il tipo di rapporto indicato da ogni connettivo evidenziato mediante un sistema di annotazioni fatte all'interno del testo stesso:²⁹

E indica un rapporto di coordinazione.

Tuttavia indica un rapporto di contrapposizione.

Sebbene indica un rapporto di concessione.

Poiché indica un rapporto di causa.

Dopo indica un rapporto di tempo.

Questo approccio può essere molto utile per mostrare, con immediatezza visiva, la funzione logica dei connettivi. Inoltre, proponendo un testo piuttosto che una semplice frase d'esempio, si possono analizzare i connettivi calati in una realtà linguistica concreta, e soprattutto si può imbastire una riflessione linguistica sul loro funzionamento. Un lavoro di questo genere è importante anche perché, come vedremo nella sezione dedicata agli esercizi, i nessi di coerenza spesso costituiscono una grande difficoltà per chi scrive (Notarbartolo 2014, p. 83).

²⁹ In appendice riportiamo la risorsa originale. *Figura n. 2*

Abbiamo fin qui analizzato varie definizioni proposte dalle grammatiche scolastiche. Se confrontiamo queste con i testi di teoria linguistica (come, ad esempio, Ferrari 2014 e Lo Duca 2013), emerge un ulteriore punto problematico nella proposta didattica.

Come abbiamo visto nella prima sezione di questo capitolo, è possibile operare una distinzione tra connettivi testuali e connettivi semantici. Sebbene questa classificazione spesso presenti vari casi incerti, sarebbe utile introdurla nelle grammatiche pedagogiche. Si abituerebbero così gli studenti a ragionare sul funzionamento dei connettivi e sugli oggetti che questi connettono: ora semantici, ora testuali. Crediamo che una riflessione su questo punto sia veramente importante, se non addirittura indispensabile. Se non si ha ben chiaro quali elementi siano legati da un connettivo, non ha molto senso procedere con la classificazione del tipo di legame. In altre parole, se si vuole comprendere il contenuto logico di un connettivo, occorre innanzitutto comprendere la natura degli oggetti che questo connette.

Inoltre, il fatto che la distinzione tra connettivi semantici e testuali non sia sempre facile e chiara, rappresenta di per sé più una risorsa che un problema. Se il fine delle ore di italiano è una riflessione scientifica sulla lingua, la presenza di casi non facilmente etichettabili (spesso trattati come “eccezioni”), non può che arricchire la discussione.

Purtroppo le grammatiche analizzate non operano una chiara distinzione tra i due tipi di connettivi, precludendo così la possibilità di una riflessione in questa direzione (a meno che, naturalmente, un insegnante particolarmente attento e preparato non riporti l'attenzione sull'argomento).

Per quanto concerne le funzioni specifiche dei vari connettivi, le grammatiche accompagnano la spiegazione con una tabella, più o meno estesa, che riassume le relazioni logiche principali. Per comprendere meglio questo approccio, vediamo la grammatica di Tarrantino (p. 93):³⁰

Nella seguente tabella sono classificate le funzioni logiche svolte dai **connettivi** che si utilizzano per **collegare più periodi o blocchi di testo** e che vengono usati anche in testi lunghi e articolati per guidare il lettore nella comprensione.

30 In appendice riportiamo la risorsa originale. *Figura n. 3*

CATEGORIA	FUNZIONE
Temporal	Indicare il tempo in cui avviene un evento e i rapporti temporali tra gli eventi (anteriorità, posteriorità, contemporaneità, iteratività, duratività ecc.); si trovano soprattutto nei testi narrativi
Spaziali	Indicare la localizzazione nello spazio di ciò che viene narrato o descritto; si trovano soprattutto nei testi descrittivi
Causa / effetto	Introdurre la causa o il presupposto
	Introdurre la conseguenza o il risultato
Aggiuntivi	Introdurre un argomento ulteriore
	Introdurre un argomento nuovo
Esplicativi	Introdurre una spiegazione
	Introdurre un esempio
	Rafforzare un concetto
	Richiamare l'attenzione su un punto
Avversativi	Introdurre un'idea diversa o opposta
	Introdurre una limitazione di quanto affermato
Correlativi	Introdurre una corrispondenza o una contrapposizione tra elementi del testo
Enumerativi	Scandire le articolazioni di un ragionamento
	Introdurre un elenco
Conclusivi	Introdurre la conclusione
Di ragionamento	Introdurre e scandire un ragionamento; si usano soprattutto nei testi scientifici
Valutativi	Introdurre l'opinione dell'autore
	Introdurre l'opinione di altri, citazioni e dati
Intertestuali	Richiamare concetti espressi in altre parti del testo

In questa tabella, ogni categoria è corredata da una lista di connettivi che vi appartengono. Ad esempio, per la categoria «spaziali» leggiamo:

Davanti, dietro, prima di, dopo, di fronte, in mezzo a, a lato di, a fianco di, a breve distanza da, vicino a, lontano da, a destra di, a sinistra di, all'interno, all'esterno, in fondo a, sopra, sotto, verso, fino a, qui, là, lì, su, giù, quaggiù, quassù, laggiù, lassù, da questa parte, da quella parte.

Il primo, evidente, problema, è lo stesso che abbiamo affrontato all'inizio della nostra analisi: non si è sottolineato con sufficiente chiarezza come i connettivi definiscano una relazione logica, ed ora ci troviamo di fronte ad una serie di casi estremamente ambigui. Seguendo infatti le indicazioni di questa tabella, in una frase come:

Qui al sole si sta proprio bene.

la parola *qui* rappresenterebbe un connettivo spaziale. Del resto, *qui* compare nella lista di esempi, e svolge esattamente la funzione di «indicare la localizzazione nello spazio di ciò che viene narrato o descritto». Eppure, in questo esempio, *qui* non è neppure un connettivo; si tratta di un semplice avverbio di luogo, che di per sé non esprime alcuna relazione logica con le altre parti del testo.

Ecco che, come abbiamo già detto, occorrerebbe più attenzione nel definire gli oggetti linguistici che si stanno trattando, prima di produrre una lista senza fine di esempi. Sarebbe bastato specificare che i connettivi spaziali esprimono non tanto la localizzazione, quanto piuttosto i *rapporti* di localizzazione, per eliminare l'ambiguità. Se non esiste una relazione, non può esistere neppure un connettivo. Questo punto a nostro parere è molto rilevante, come abbiamo già discusso precedentemente.

Un'altra considerazione che non si può tacere riguarda gli esempi, o meglio la mancanza di questi. *Coloriamo le parole*, come abbiamo visto, si limita a fornire una lunga lista di possibili connettivi per ogni categoria, ma non ci sono esempi in cui i molti (moltissimi) connettivi proposti vengano effettivamente impiegati. Anche altre grammatiche, come *Passa parola* e *Datti una regola*, presentano lo stesso problema.

In *Datti una regola* di Zordan (p. 168), troviamo le seguenti funzioni: funzione di temporalità, di amplificazione, di opposizione, di esemplificazione, di causa, di relazione, di scopo, di concessione, di condizione, di paragone, di ordine, di conclusione. Queste sono accompagnate da una brevissima definizione e da una lista di connettivi.

In *Passa parola* (p. 240) la situazione è ancora più tragica: spariscono anche i nomi delle categorie e troviamo solamente poche parole a definire ogni funzione, seguite da una lista di connettivi.

Una trattazione del genere, oltre a banalizzare l'intera questione, rischia di trasmettere una concezione sbagliata circa la classificazione dei connettivi. Se, come abbiamo detto, i connettivi sono una classe aperta, e lo stesso connettivo può facilmente svolgere più funzioni, proponendo una semplice lista di casi per ogni categoria si suggerisce un'idea troppo semplificata della realtà linguistica. Del resto, molti dei connettivi che nelle varie grammatiche vengono attribuiti ad una certa categoria, potrebbero, seppure in casi meno comuni, venire utilizzati per esprimere relazioni diverse. Naturalmente, a livello didattico una classificazione chiara e apparentemente definitiva può essere molto utile, ma sarebbe opportuno introdurla insieme ad un breve *caveat*, che ricordi come i confini di molte classi sono tutt'altro che rigidi. Purtroppo, la maggior parte delle grammatiche sembra più interessata a classificare più casi possibile che a problematizzare correttamente la questione. Ancora una volta, sorge una frizione tra memorizzazione di categorie e riflessione linguistica.

Fortunatamente, esistono anche casi più felici. Tra questi, troviamo la grammatica di Serianni e Della Valle, *Italiano*. Come abbiamo già visto, i due autori chiariscono subito, grazie ad un esempio, come lo stesso connettivo possa svolgere funzioni diverse. Quando poi presentano una tabella che, similmente alle altre, introduce le varie categorie di connettivi e le varie funzioni, non dimenticano di fornire vari esempi per ogni caso.

Se rivolgiamo ancora una volta l'attenzione alla categoria dei connettivi temporali, in *Italiano* (pag. 45) si spiega come questi «segnalano il rapporto cronologico che lega due segmenti di testo». Tra le varie forme possibili troviamo: «*quando, mentre, prima che, dopo che, prima, poi, intanto, dopo, nel frattempo, quindi*». Gli esempi forniti sono: «Non parlate *quando* avete la bocca piena!», e ancora: «Sarò in casa *prima che* arrivi la nonna».

La spiegazione proposta per i connettivi temporali è chiara e corretta: si sottolinea infatti il *rapporto* cronologico tra le parti del testo, e non una proprietà considerata come indipendente e assoluta. Anche le altre categorie vengono giustificate con termini simili. Ad esempio, i connettivi causali «rendono esplicito un rapporto causa-effetto tra due segmenti di testo», e i connettivi esplicativi «spiegano ciò che è stato detto nel segmento di testo precedente» (*ibid.*)

Le altre categorie presentate sono: connettivi copulativi, disgiuntivi, avversativi, concessivi, finali. Per ognuna di queste, oltre alla spiegazione, non ci si limita a elencare alcune forme, ma vengono elaborati dei brevi esempi, che aiutano la comprensione. Ad esempio, per mostrare il funzionamento dei connettivi esplicativi, si propongono le seguenti frasi (*ibid.*):

Ho comprato un libro di avventura, **per essere precisi** *L'isola del tesoro*.

Paola ha un cattivo carattere: **infatti** ha litigato anche con Anna.

Dal punto di vista didattico, riteniamo che questi esempi siano ben più importanti di un'infinita lista di forme possibili. Solo negli esempi infatti si può osservare la realtà linguistica concreta, che si mostra nella sua dimensione testuale. Se questi mancano, la lingua perde di senso e diviene simile ad un elenco telefonico.

Le grammatiche analizzate fin qui, seppur con varie differenze interne, presentano tutte un approccio piuttosto simile. L'unica grammatica che offre una trattazione originale del tema è *Conosco la mia lingua*, come vedremo nei prossimi paragrafi.

Gli autori di *Conosco la mia lingua*, anziché presentare una panoramica completa ma generale sui connettivi, concentrano l'attenzione su due casi specifici: le congiunzioni *ma* ed *e*, utilizzate come congiunzioni testuali. Ad introdurre la sezione intitolata «Le congiunzioni testuali e i ponti nel testo: la congiunzione *ma*», leggiamo (p. 169):

Le congiunzioni propriamente dette servono, solitamente, a congiungere tra loro nomi, aggettivi, pronomi, avverbi, verbi e intere frasi, ma molte delle stesse congiunzioni **possono anche collegare tra loro interi blocchi di testo**, e in questo caso si dice che funzionano come congiunzioni testuali. Vediamo subito un caso, quello della congiunzione *ma*.

Segue un brano tratto da *Il sergente nella neve* di M. Rigoni Stern:

Attraverso la steppa si snodava la colonna che poi spariva dietro una collina, lontano. Era una striscia come una S nera sulla neve bianca. Mi sembrava impossibile che ci fossero tanti uomini [italiani] nella Russia, una colonna così lunga. Quanti caposaldi come il nostro eravamo? Una colonna lunga che per tanti giorni doveva restarmi negli occhi e sempre nella memoria.

Ma si avanzava lentamente, troppo lentamente, e così, con il gruppo che mi seguiva, ritornai fuori dalla pista per cercar di portarmi più avanti.

Il *ma* che apre il capitolo VI viene spiegato grazie ad un'accurata analisi che segue il brano (pp. 169-170):

Quel *ma* posto all'inizio del nuovo capitolo, dopo un'interruzione così forte, non si collega a nessuna parola o frase del pezzo precedente: serve a introdurre un pensiero nuovo. [...] Quel *ma*, non soltanto posto a inizio frase, ma addirittura preceduto da un vuoto, congiunge e contrappone due momenti e pensieri diversi: è un legame tra blocchi di testo. [...] Questo uso del *ma* si incontra spesso nei manuali di studio, nei saggi, negli articoli di giornale, in narrativa e in poesia: tutti testi più o meno elastici, nei quali il lettore deve lavorare anche per suo conto per costruire il significato del testo. Non si trova mai, invece, nei testi rigidi.

Come è chiaro, qui siamo ben lontani dall'elencare una lista di connettivi. Al contrario, si è preferito proporre un'analisi (e dunque una riflessione) su un fenomeno linguistico circoscritto, ma che proprio in virtù della sua specificità risulta interessante. Il commento al testo rende chiaro l'uso testuale di *ma*, e non dimentica di specificare in che contesti linguistici sia più frequente.

La trattazione prosegue così (p. 170):

A volte il *ma* è collocato proprio all'inizio del testo, e in tal caso il lettore deve immaginare da solo quale discorso (riflessione, notizia, informazione) potrebbe esserci prima. L'effetto, quindi, è quello di un ponte sospeso sul vuoto: un'estremità è costituita dalla congiunzione *ma*, l'altro punto di appoggio deve trovarlo il lettore!

Per esemplificare questo utilizzo, gli autori propongono due titoli di giornale:

Ma i ragazzi bocciano i politici

Ma non chiamateli scarafaggi

Questi due titoli vengono spiegati dettagliatamente: in entrambi i casi si fa riferimento ad una conoscenza condivisa che viene data per scontata da chi scrive, e che è necessaria per l'interpretazione corretta. Questo uso del *ma* che, se non comune, certo non è rarissimo, viene così giustificato (p. 171):

In entrambi i casi lo scopo è quello di stuzzicare la curiosità del lettore e spingerlo a leggere l'articolo per poter ricostruire e comprendere il significato del titolo.

Abbiamo dunque osservato il percorso di riflessione linguistica che *Conosco la mia lingua* propone al lettore. Un'analisi così “da vicino” certo offre dei vantaggi: da una parte si richiede allo studente una consapevolezza linguistica notevole, e dunque lo si spinge ad affinare la sua sensibilità. Dall'altra, si mostra come la lingua “vera” è fatta anche di sottili allusioni e di raffinati giochi, elementi che spesso si tacciono completamente quando si studia grammatica. Paragonata ad un approccio più generale, la trattazione di *Conosco la mia lingua* permette di strutturare una conoscenza più approfondita e di appropriarsi di strumenti linguistici concreti, che potranno essere sfruttati nella comprensione e nella produzione di testi. Tuttavia, un possibile svantaggio di un'analisi così “chirurgica” è che si rischia di perdere di vista il fenomeno più generale; familiarizzare con i casi più “eccezionali” è sicuramente positivo, tuttavia bisognerebbe anche ricordare allo studente che i casi più banali non sono meno importanti.

La trattazione della *e* testuale segue un percorso del tutto simile a quello visto per il *ma* testuale: gli autori presentano alcuni esempi (in questo caso due poesie di Pascoli e due titoli di giornale) e li commentano sia dal punto di vista linguistico, che per quanto riguarda gli effetti stilistici ricercati.

Purtroppo, per quanto concerne le altre congiunzioni testuali e, più in generale, tutti i vari connettivi, la grammatica di Sabatini, Camodeca e De Santis rimanda a materiali aggiuntivi disponibili in rete. Reputiamo particolarmente infelice la mancanza di questa parte nella versione cartacea, soprattutto considerando che non si tratta di un aspetto secondario, come potrebbe essere un semplice approfondimento. Tra l'altro, l'accesso a questi materiali non è immediato: occorre registrarsi al sito della casa editrice, inserendo la propria *email* (che, insieme ad un computer, studenti ed insegnanti *non* sono obbligati ad avere), ed inserendo un codice presente nel libro (a patto che il libro sia nuovo, e dunque il codice non già utilizzato).

In ogni caso, i materiali aggiuntivi sono costituiti da una tabella, molto simile a quelle viste fin qui, che raccoglie le principali categorie di connettivi, e da una breve raccolta di ulteriori congiunzioni testuali (*però, tuttavia, infatti, in effetti, effettivamente, insomma, dunque, quindi e comunque*).

L'unità di *Conosco la mia lingua* si chiude parlando di una funzione molto specifica che alcuni connettivi possono svolgere: segnalare esplicitamente la scansione del testo e l'organizzazione delle unità informative. Leggiamo (p. 176):

In testi molto lunghi, o molto complessi, la coesione si ottiene anche mediante espressioni estremamente chiare e nette, che guidano il lettore a comprendere il contenuto del testo blocco per blocco e a collegare blocchi anche lontani tra loro.

Segue un esempio:

Per prima cosa tirate fuori la catena da neve dalla sua confezione e verificate che non ci siano maglie attorcigliate, in tal caso cercate di liberarle.

Dopo di che aprite la catena sganciando l'apposita chiusura, sistematala per terra e fate passare l'estremità colorata dietro la ruota fino a farla comparire dall'altro lato della stessa.

Ora tirate su le due estremità della catena fino a riagganciarle e posatele momentaneamente sullo pneumatico per evitare che vi possano cadere dietro.

Quindi unite la prima estremità della catena posta in alto al gancio predisposto dello stesso colore [...].

Purtroppo, anche qui, per un repertorio più ampio di questi utilizzi, si rimanda al sito della casa editrice.

Giudichiamo il rimando a materiali *online* come negativo dal punto di vista metodologico: a nostro avviso una grammatica cartacea (così come un qualsiasi manuale, sia esso per la scuola o per l'università) dovrebbe essere completa in se stessa, e solo materiali realmente facoltativi (come approfondimenti o esercizi aggiuntivi) dovrebbero essere relegati ad un differente supporto (ad esempio un *cd* o un sito internet). Per questo motivo, il presente lavoro si è limitato ad analizzare le grammatiche nella loro componente cartacea.

7.3 Analisi degli esercizi e proposte di integrazione

Gli esercizi sui connettivi che troviamo nelle grammatiche possono essere divisi in tre gruppi: esercizi di individuazione, esercizi di completamento, ed esercizi di produzione.

Per quanto riguarda gli esercizi di individuazione, questi richiedono di trovare i connettivi all'interno di un testo, ed eventualmente di riconoscerne la funzione. Vediamo un esempio, tratto da *Coloriamo le parole* (p. 95):

Nel testo seguente sottolinea i connettivi testuali che svolgono una funzione temporale.

Carlo Magno fu acclamato re dei Franchi nel 771. Successivamente, nel 774, con il sostegno della Chiesa, fece prigioniero il re dei Longobardi Desiderio e aggiunse alla corona anche il regno longobardo. In seguito sconfisse il duca del Friuli e il duca di Benevento. Nel frattempo condusse con successo numerose campagne diplomatiche e militari contro i Sassoni, i Bavari, gli Avari. Minor fortuna ebbero le sue spedizioni contro Danesi e Normanni e contro gli Arabi della Spagna: in Spagna in principio Carlo Magno ottenne alcune vittorie, poi fu sconfitto a Saragozza e a Roncisvalle.

Questo è sicuramente un ottimo esercizio introduttivo, che richiede allo studente di analizzare un testo non alla ricerca di forme particolari, ma di connettivi con una funzione specifica, e cioè dei connettivi che stabiliscono una relazione temporale tra gli eventi (che qui sono: *successivamente, in seguito, nel frattempo, in principio, poi*).

Una variante che presenta una difficoltà un poco superiore si può trovare in *Parole e testi in gioco* (p. 118):

Sottolinea i connettivi e indica se sono temporali (T), spaziali (S), di ragionamento (R) o di guida al lettore (GL).

1. Ho deciso di migliorare le mie conoscenze di spagnolo: prima mi iscriverò a un corso, poi farò un viaggio a Madrid.
2. Studiare storia è assai formativo. Per esempio ci aiuta a capire le nostre radici.
3. La mia scuola si trova in un'area verde. A pochi passi c'è un parco con un laghetto.
4. Nel capitolo precedente abbiamo visto la teoria delle zolle. In questo affrontiamo la deriva dei continenti.
5. Abbiamo trovato una fila lunghissima per entrare al museo. Alla fine abbiamo rinunciato e siamo tornati a casa.

[...]

Tornando alla grammatica *Coloriamo le parole*, troviamo la naturale evoluzione degli esercizi basati sull'individuazione: non vengono più forniti "indizi", né si restringe il campo di ricerca (p. 96):

Nel testo che segue sottolinea i connettivi testuali, poi con il tuo compagno individuate la funzione logica.

L'aspetto più importante del comune medievale consisteva nella sua funzione economica e nel suo eccezionale potere civile, cioè nella sua capacità di conferire ai propri abitanti una posizione sociale e diritti politici. Le conseguenze si avvertirono in tutta la società; infatti le città divennero poli di attrazione e inoltre la migrazione nelle città migliorò la condizione economica e sociale non solo degli immigrati, ma anche di coloro che restavano in campagna, dove i servi vennero emancipati.

Questi esercizi sono un efficace “primo passo” per far acquisire consapevolezza linguistica allo studente. Del resto, anche nelle *Indicazioni nazionali*, tra gli obiettivi da raggiungere durante la scuola secondaria di primo grado, si sottolinea l'importanza del riconoscimento dei connettivi e delle loro funzioni (2012, p. 45).

Tuttavia, un aspetto che spesso manca completamente negli esercizi è la richiesta esplicita di spiegazione delle funzioni e degli oggetti messi in relazione dai connettivi. L'individuazione è certamente importante, tuttavia bisognerebbe chiedere allo studente di giustificare fino in fondo la presenza di un certo connettivo nel testo. Ad esempio, dopo aver individuato un connettivo temporale come *successivamente*, lo studente dovrebbe segnalare quali sono i due eventi (e i due blocchi di testo interessati) che il connettivo lega, e che tipo di relazione temporale si chiama in causa (in questo caso posteriorità). Solamente così si rende completa e massimamente efficace un'esercitazione di questo genere.

Una variante ai classici esercizi di individuazione fin qui visti potrebbe basarsi su un compito di ricerca nel testo. Una volta scelto un romanzo (o comunque un testo lungo) ritenuto opportuno per l'età degli studenti, si richiede alla classe, divisa magari in gruppi di 3 o 4 ragazzi, di individuare un certo numero di connettivi all'interno nell'intero testo. Inoltre, ogni connettivo individuato andrà illustrato al resto della classe, sottolineandone il funzionamento e il nesso logico che presuppone. Quest'operazione, certamente più complessa dei precedenti esercizi, invita gli studenti ad affinare la loro sensibilità linguistica mediante l'osservazione attiva e consapevole della lingua. Per fare un esempio concreto, riportiamo ora un breve estratto del romanzo *Zanna Bianca* di Jack London, in cui abbiamo evidenziato i connettivi:

Quando i cani danno battaglia, ci sono generalmente dei preliminari, *prima* che si affrontino: *ossia* ringhiano, arruffano il pelo e camminano con le zampe rigide. *Ma*

Zanna Bianca imparò ad omettere questi preliminari, *poiché* ogni più lieve indugio, significava per lui permettere alla torma di accorrere. *Perciò*, senza tradire le proprie intenzioni con alcuno dei segni caratteristici usuali, che non avrebbero fatto altro che mettere in guardia i nemici, agiva rapidamente e poi se la svignava. (Tratto da J. London, *Zanna Bianca*, Mursia, Milano, 1969).

Il testo è evidentemente ricco di connettivi, e la funzione che questi svolgono è molto chiara, grazie all'ottima prosa dell'autore (e all'ottima traduzione). Per fare un esempio, *ossia* può essere classificato come un connettivo testuale (lega blocchi di testo piuttosto che eventi) che svolge una funzione esplicativa: spiega il blocco «ci sono generalmente dei preliminari» mediante il blocco «ringhiano, arruffano il pelo e camminano con le zampe rigide». Ecco chiarita non solo la funzione, ma anche l'estensione nel testo della relazione logica. Tra gli altri connettivi presenti nell'esempio, si noti il *ma* testuale posto a inizio di frase, molto simile a quello spiegato in *Conosco la mia lingua*.

Un lavoro di ricerca di questo tipo, che pone gli studenti a contatto con del materiale non creato “in laboratorio”, se accompagnato da una seria riflessione, può rivelarsi efficace per affinare competenze sia analitiche che linguistiche. Troviamo una proposta simile in *Conosco la mia lingua* (p. 177):

Sfogliate un quotidiano e cercate dei titoli di giornale che inizino con la congiunzione *ma* o la contengano e provate a spiegarne il significato. Poi leggete l'articolo per scoprire se le vostre ipotesi vengono confermate.

Il secondo gruppo di esercizi è composto da esercizi di completamento. Si richiede allo studente di completare un testo (o delle frasi slegate) con dei connettivi, che possono essere già forniti o meno.

La versione più facile di questa modalità riguarda la semplice alternativa tra due connettivi. Vediamo un esempio, tratto da *Italiano* (p. 46):

Completa le frasi scegliendo il connettivo più adatto fra i due proposti.

1. La mia teoria è stata criticata *mentre/benché* avesse dei solidi fondamenti.
2. D'estate preferisco andare in montagna *nonostante/perché* al mare fa troppo caldo.
3. La corsa era quasi finita *quando/finché* all'improvviso ci fu un black out.
4. Il romanzo è molto avvincente, *infatti/però* è un po' lungo.
5. Ci raggiungerete voi *oppure/mentre* vi raggiungiamo noi?

6. *Mentre/dal momento* che stavo guardando la tv hanno bussato alla porta.

Questo esercizio è sicuramente molto utile per iniziare a misurarsi in maniera più attiva con l'uso dei connettivi. Tanto più che, come ci ricorda anche Notarbartolo (2014), spesso gli studenti non padroneggiano il contenuto logico-semantico dei connettivi, il quale «non è più sentito con evidenza» (p. 90). Da questa difficoltà derivano una serie di errori e di usi impropri piuttosto frequenti. Dunque, un compito di scelta guidata, come nel caso precedente, può rivelarsi un efficace strumento di controllo per quanto riguarda il significato dei singoli connettivi.

Gli esercizi di completamento possono essere anche più “aperti”, laddove non offrano allo studente delle alternative ma lo lascino libero di scegliere il connettivo più appropriato tra quelli che conosce. Ad esempio, vediamo un esercizio tratto da *Datti una regola* (p. 172):

Completa i seguenti messaggi con i **connettivi** adeguati in modo da renderli **testi coesi**.

1. Ho portato la nonna all'ospedale (...) aveva un forte raffreddore.
2. (...) gli fosse stato proibito di fumare, continuava a farlo.
3. (...) aveva fretta, ha dimenticato a casa il tesserino del tram.
4. (...) finisci la bistecca, puoi mangiare due fette di torta.
5. Francesco è gentile (...) pensavo.
6. Aveva ragione, (...) nessuno gli ha creduto.
7. Avevo molta fame, (...) mangiai due porzioni di pastasciutta.
8. Staccò il telefono (...) nessuno lo disturbasse.

In linea di massima, tutte le grammatiche analizzate offrono esercizi di completamento molto simili. Questa tipologia, benché semplice, è sicuramente molto utile, in quanto permette agli studenti di procedere gradualmente da conoscenze teoriche, utilizzate negli esercizi di individuazione, a competenze attive, richieste negli esercizi di produzione. Di questi ultimi esercizi parleremo ora.

Osserviamo gli esercizi numero 10 e 11 di *Parole e testi in gioco* (p. 119):

Costruisci un breve testo narrativo che presenti alcuni connettivi temporali. Per esempio, racconta che cosa hai fatto la scorsa domenica.

Costruisci un breve testo descrittivo che presenti alcuni connettivi spaziali. descrivi, per esempio, la penna con cui scrivi, il tuo zaino o la piazza principale del tuo quartiere.

Mediante questi inviti alla scrittura, o *prompt*, si richiede allo studente di comporre un breve elaborato prestando particolare attenzione ai connettivi. Questo tipo di attività richiede un uso attivo e consapevole delle conoscenze e dunque, insieme alle altre tipologie, è indispensabile. È importante, infatti, che le conoscenze acquisite attraverso lo studio della grammatica (o meglio attraverso la riflessione linguistica) vengano esercitate anche in senso produttivo, attraverso la scrittura. Soltanto con la pratica linguistica concreta, le conoscenze esplicite possono trasformarsi in quelle competenze testuali che oggi la scuola richiede ai suoi studenti, e che troviamo nelle *Indicazioni nazionali*.

In quest'ottica, i consigli di scrittura presenti nelle varie grammatiche possono rivelarsi molto utili. Tuttavia, nel complesso i vari *prompt* si dimostrano un po' poveri. Ad esempio, vediamo anche l'esercizio numero 10 in *Italiano* (p. 57):

Scrivi un breve testo in cui racconti la tua domenica. Utilizza un connettivo temporale, un connettivo causa-effetto, un connettivo concessivo e uno esplicativo. Sottolinea nel testo che hai prodotto i connettivi che hai usato.

Le indicazioni che troviamo in questo esercizio e nei due precedenti sono piuttosto generiche, e questo, paradossalmente, potrebbe rendere il compito più difficile. Varrebbe forse la pena fornire alcuni elementi più specifici, così da rendere l'esercizio più mirato. Un esempio in questo senso è dato dall'esercizio numero 2 di *Coloriamo le parole* (p. 95), dove si richiede di descrivere il famoso quadro di Van Gogh che rappresenta la sua stanza di Arles:

Descrivi l'immagine utilizzando i connettivi spaziali elencati sotto: *davanti, dietro, di fronte, in mezzo a, a lato di, a fianco di, vicino a, a destra di, a sinistra di, all'interno, in fondo a, sopra, sotto.*

Questo ci pare un ottimo compromesso tra la libertà degli esercizi a risposta aperta, ed esercizi più strutturati.

Anche l'utilizzo di riassunti può essere una valida proposta didattica: si comincia leggendo un testo e analizzandone le relazioni linguistiche e logiche interne. Una volta che queste sono chiare, si procede elaborando (individualmente o per gruppi) un riassunto

che rispetti gli snodi logici principali del testo originale. In questo modo gli studenti possono misurarsi con la scrittura guidati da un modello.

In ogni caso, quale che sia la richiesta, l'aspetto più importante rimane sempre la riflessione linguistica. La produzione di un testo, se non è seguita da un'accurata analisi dei meccanismi coinvolti, rischia di essere un esercizio limitato. Al contrario, occorre che gli studenti comprendano appieno il valore logico e semantico dei connettivi; solamente così diventeranno padroni non solo della loro lingua, ma anche del loro pensiero.

Concludiamo citando Notarbartolo (2014, p. 95):

Una solida abitudine a percepire il valore semantico delle congiunzioni e a utilizzarle nello scritto aiuta il pensiero a svolgersi in modo articolato e logico. Se cioè chi scrive controlla consapevolmente il valore specifico dei diversi connettivi, la coerenza viene supportata dall'esterno, attraverso la padronanza di uno strumento linguistico.

CAPITOLO 8 - Altri fenomeni

In questo capitolo passeremo in veloce rassegna due fenomeni aggiuntivi citati nelle grammatiche scolastiche prese in esame. Consideriamo questi fenomeni come meno significativi per la nostra analisi poiché sono menzionati solo brevemente nelle grammatiche, e non ricevono l'approfondimento dedicato agli altri argomenti.

Il primo caso che citiamo è quello della concordanza, o accordo morfologico. In *Passa parola* si legge (p. 239):

L'**accordo morfologico** consiste nel collegare tra loro le parole per mezzo delle desinenze; in altre parole, articoli, nomi, pronomi e aggettivi concordano per **genere** (maschile/femminile) e per **numero** (singolare/plurale), i verbi concordano con i loro soggetti rispetto alla **persona** (prima/seconda/terza) e al **numero** (singolare/plurale).

In *Bravi in grammatica* troviamo (p. 219):

[La coesione si può ottenere mediante] la **concordanza morfologica**:

- Fra il genere e il numero: una stella luminosa;
- Fra il soggetto e il verbo: **Eugenio** studia/**Gli studenti** studiano;
- Fra il nome e il pronome: Incontrammo **Lucia** e **la** (=lei) salutammo.

Ancora, in *Italiano* si legge (p. 44):

La concordanza è lo strumento di coesione morfologica più importante. Consiste nell'**accordo** di parole che nella frase **dipendono le une dalle altre**, per esempio un nome e l'aggettivo che a quel nome si riferisce. La concordanza morfologica tiene insieme gli elementi che compongono il testo: se venisse a mancare, il testo diventerebbe un insieme di parole privo di senso. E non avendo senso compiuto, smetterebbe di essere un testo, come nella frase che segue:

La nonna ha preparati la crostata di mele che piacevano tanto alla sua nipotino.

La frase corretta è:

*La nonna ha **preparato** la crostata di mele che **piace** tanto alla sua **nipotina**.*

Per accordare tra loro parole che dipendono le une dalle altre, occorre modificare le desinenze delle forme:

- **nominali** (nomi, pronomi, aggettivi e articoli), che devono concordare in **genere** (maschile e femminile) e in **numero** (singolare e plurale) tra loro e con le altre parti del discorso;
- **verbali**, che devono rispettare la concordanza di **modi** e **tempi** tra la proposizione principale e le subordinate e coordinate.

Qui si fa riferimento alla concordanza come «lo strumento di coesione morfologica più importante». Questo è vero se si considera che, a differenza di sinonimi, ellissi, pronomi e connettivi, le concordanze sono un prerequisito irrinunciabile del testo. Un testo privo di concordanze risulta talmente malformato da cessare di essere un testo, cosa che non accade, ad esempio, se non vi si utilizzano sinonimi. Dunque, è vero che la concordanza è importante a livello grammaticale, tuttavia la sua rilevanza rimane comunque secondaria per quanto riguarda la didattica dei fenomeni di coesione, e infatti le grammatiche si limitano più che altro a citare l'argomento.

Naturalmente, un'osservazione scientifica del fenomeno non è certo impossibile, eppure una riflessione interessante e articolata come per gli altri casi è più difficilmente concepibile. Rivolgere l'attenzione al ruolo coesivo delle anfore e dei connettivi, come abbiamo visto, apre un vasto campo di possibilità, sia di riflessione linguistica che di esercitazione delle competenze; al contrario, l'osservazione degli effetti di coesione delle (pure indispensabili) concordanze, offre possibilità didattiche più limitate, essendo questo un fenomeno grammaticale che non ha implicazioni logico-semantiche altrettanto significative.

Il secondo caso che vedremo, menzionato solo in *Alla lettera*, è quello della punteggiatura.

Osserviamo la trattazione che offre questa grammatica (p. 11):

Anche la **punteggiatura** costituisce un importante elemento di coesione tra le parti di un testo. Osserva l'uso particolare dei *due punti* nel brano seguente:

Allora tutti i suoi dubbi ebbero conferma: la strada per la quale la carrozza era scomparsa faceva il giro della foresta. Athos la seguì per un po' di tempo con gli occhi fissi al suolo: leggere macchie di sangue vi erano sparse, provenienti da una ferita fatta o all'uomo che scortava la carrozza o a uno dei cavalli. Dopo circa tre quarti di miglio c'era una chiazza di sangue più larga: il suolo appariva calpestato dagli zoccoli. Fra la foresta e quel punto indicatore, un po' dietro il tratto di terra calpestata, si ritrovavano le stesse orme leggere di piccoli passi, come nel giardino: la carrozza si era fermata lì. (Tratto da A. Dumas, *I tre moschettieri*, trad. it. di A. Piazza, Loescher, Torino 1990)

A questo punto, con una certa approssimazione che ormai abbiamo imparato a conoscere, il testo non viene commentato, né si spiega realmente la funzione dei due punti. Appare comunque chiaro come questi sottintendano varie relazioni logiche e semantiche sostituibili, in alcuni casi, con un connettivo. Ad esempio, potremmo sostituire la prima occorrenza con un connettivo causale: «Allora tutti i suoi dubbi ebbero conferma, *dal momento che* la strada per la quale la carrozza era scomparsa faceva il giro della foresta.»

L'uso della punteggiatura per fini coesivi, seppur più limitato rispetto ad altri fenomeni di coesione, è interessante e meriterebbe una trattazione più accurata. Purtroppo, le altre grammatiche analizzate, nei capitoli dedicati alla coesione, non affrontano questo argomento.

CAPITOLO 9 - Conclusioni

Concludiamo questo lavoro riassumendone gli snodi principali e segnalandone i limiti metodologici.

Come abbiamo detto nell'introduzione, abbiamo cercato di elaborare un'analisi "ragionata", e cioè uno studio che non si limitasse all'osservazione, ma che proponesse anche delle considerazioni teoriche e metodologiche circa il materiale preso in esame. Non da ultimo, si è cercato inoltre di formulare delle proposte concrete che correggessero (laddove necessario) e integrassero definizioni ed esercizi delle grammatiche pedagogiche analizzate.

Nei capitoli 1 e 2 abbiamo introdotto i metodi e gli scopi di questo lavoro, insieme ad un'elaborazione della teoria linguistica riguardante testo, coerenza e coesione.

Nel capitolo 3 abbiamo passato in rassegna preliminare i vari approcci con cui le grammatiche affrontano le nozioni generali di testo, di coerenza e di coesione. Oltre ad alcune problematiche teoriche più specifiche, si è potuto osservare come spesso manchi una riflessione linguistica volta a chiarire cosa un testo effettivamente sia. Questo è dovuto sia al poco spazio dedicato all'argomento, sia alla povertà e alla ristrettezza degli esempi. Come abbiamo sottolineato, per imbastire un discorso efficace sui fenomeni specifici della testualità, occorrerebbe prima dedicare sufficiente spazio di riflessione alla domanda "cos'è un testo?"

Nei capitoli 4, 5 e 6, dedicati alla continuità dei referenti nel testo, e dunque alle sostituzioni, all'ellissi e ai pronomi, abbiamo individuato una serie di punti deboli e di imprecisioni teoriche presenti nelle varie grammatiche. Tuttavia, abbiamo anche avuto modo di osservare approcci molto accurati ed intelligenti, i quali sono serviti come pietra di para-

gone per il nostro studio. Per quanto riguarda gli esercizi, abbiamo integrato la nostra analisi con una serie di proposte aggiuntive.

Similmente, nel capitolo 7, dedicato ai connettivi, abbiamo individuato ulteriori problematiche nate dall'allontanamento delle grammatiche dalla teoria linguistica, o comunque da una rielaborazione teorica piuttosto confusa, che potrebbe dar luogo ad ambiguità. Oltre a segnalare gli approcci più approssimativi e quelli invece più chiari, si sono analizzati e commentati anche gli esercizi, proponendo eventuali modifiche e integrazioni.

Nel capitolo 8 abbiamo passato in rassegna due ulteriori fenomeni relativi alla coesione: l'accordo morfologico e la punteggiatura.

Un aspetto comune a quasi tutte le grammatiche, a prescindere dai singoli fenomeni spiegati, è il poco spazio dedicato ad una riflessione linguistica e ad un'esemplificazione approfondita e discussa. Questa limitazione, a nostro avviso, è molto spesso la vera causa di una certa confusione che abbiamo più volte sottolineato.

Inoltre, non solo occorrerebbe dedicare il giusto spazio alla riflessione linguistica, ma questa dovrebbe essere spesso (se non sempre) incentrata su testi tratti dalla lingua "vera", e non su stringatissimi esempi appositamente creati. Solamente così la il lavoro sulla lingua cesserebbe di essere un'operazione astratta e poco utile, e diventerebbe uno strumento concreto per aiutare gli studenti nella comprensione e nella produzione dei loro testi, come già volevano le *Dieci Tesi*.

Il presente lavoro ha seguito un approccio puramente teorico: i molteplici problemi e le varie imprecisioni delle grammatiche pedagogiche sono stati individuati attraverso due metodologie. Da una parte si è operato un confronto diretto tra la grammatica scolastica e la moderna elaborazione della teoria linguistica: laddove sono emerse discrepanze rilevanti, e non giustificabili come "semplificazioni" scolastiche, si è sottolineata questa distanza tra didattica e teoria linguistica. Dall'altra, si è operato un confronto interno tra le grammatiche, e anche questo approccio ha permesso di sottolineare sia gli aspetti positivi che quelli più discutibili dei vari testi.

Si potrebbe criticare a questo lavoro, e a buona ragione, la mancanza di un approccio basato non solo sulla teoria, bensì anche sull'esperienza didattica. Questo è vero e, come abbiamo più volte sottolineato, soltanto la pratica in classe può stabilire concretamente quali aspetti funzionino, e quali no. Per arricchire e completare la nostra analisi, occorrerebbe metterne concretamente alla prova i risultati e le proposte. Soltanto con la sperimentazione didattica si può stabilire con certezza quali grammatiche si dimostrino più efficaci e funzionali. Detto questo, è comunque vero che i vari errori teorici e le (non rare) ambiguità, individuati tramite confronto diretto con la teoria, rimangono un problema, a prescindere dalla gravità dell'impatto sugli studenti.

Il campione analizzato, formato da 8 grammatiche, potrebbe considerarsi limitato. Del resto, il panorama editoriale è piuttosto ricco, e ogni anno nuovi titoli vengono dati alle stampe. Tuttavia, come abbiamo specificato fin dall'introduzione, non era nostra intenzione elaborare un'analisi numerica o in alcun modo quantitativa, né stabilire lo stato dell'arte dell'editoria scolastica. Le grammatiche prese in esame si sono rivelate un campione sufficiente per individuare vari problemi diffusi e ricorrenti, spesso comuni a tutti (o quasi) i titoli.

Chiudiamo questo lavoro con la speranza di aver condotto il lettore, con garbo linguistico e chiarezza scientifica, attraverso un'analisi interessante. Che questi sia un linguista, un insegnante, o magari un editore, ci auguriamo che possa trovare, in queste pagine, qualche idea e qualche spunto che gli siano di vantaggio nel suo lavoro.

BIBLIOGRAFIA

Monografie

- Andorno C. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Beaugrande R.-A. de, Dressler W. U. (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna.
- Berretta M. (1978), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Giulio Einaudi, Torino.
- Casadei F. (2003), *Lessico e semantica*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2011), *A me mi. Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Franco Angeli, Milano.
- Colombo A. (2012), *La coordinazione*, Carocci, Roma.
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Conte M. E. (1988), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dota M., Lugarini E. (2018), *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2*, EdiSES, Napoli.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Loiero S., Lugarini E. (a cura di) (2019), *Tullio de Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Franco Casati Editore, Firenze.
- Notarbartolo D. (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Carocci, Roma.
- Pratesi D. (2000), *Didattica della testualità. Teoria e metodologia della competenza testuale*, Armando, Roma.
- Vanelli L. (2010), *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*, Unipress, Padova.

Saggi e articoli

Bazzanella C., Pozzo G. (2001), *Il bambino che impara a connettere*, in "Italiano e oltre", XVI, supplemento al n. 5, pp. 15-22.

Berretta M. (1984), *Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso*, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.

Burani C., Devescovi A. (1984), *Strumenti per una didattica della comprensione dei testi: la costruzione della rete esplicativa*, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma, pp. 371-385.

Colombo A. (1984), *Coordinazione e coesione testuale: per una ragionevole grammatica didattica*, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma, pp. 353-370.

Colombo A. (2015), *Anafora e coreferenza: qualche precisazione*, in Ferrari A., Lala L., Stojmenova R. (a cura di), *Testualità, Fondamenti, unità, relazioni*, Cesati, Firenze, pp. 101-115.

Colombo A., Guerriero A. R. (2001), *Italiano: educazione linguistica e letteraria*, in Colombo A., D'Alfonso R., Pinotti M. (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-70.

Marello C. (1984), *Ellissi*, in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma, pp. 255-270.

Palermo M. (2016), *La dimensione testuale*, in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlino/Boston, pp. 216-235.

Sabatini F. (1991), *La "riflessione sulla lingua" in un'ipotesi di curricolo complessivo*, in Marello C., Mondelli G. (a cura di), *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 15-24.

Serianni L. (2001), *Dal testo di grammatica alla grammatica in atto*, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano, pp. 73-96.

Sobrero A. (1997), *Il peso della grammatica*, in Calò R., Ferreri S. (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 489-502.

Grammatiche analizzate

Brasini P. (2017), *Bravi in grammatica. Grammatica italiana, scuola secondaria di primo grado. Vol. B, Comunicazione, lessico, abilità, testi.* Gruppo Editoriale Raffaello, Monte San Vito.

Mandelli A. M., Degani A., Bargoni E. (2016), *Passa parola. Vol. B, Comunicazione lessico abilità scrittura,* SEI, Torino.

Meneghini M., Lorenzi A. (2016), *Alla lettera. Grammatica per la Scuola secondaria di primo grado. Vol. C, Testi, abilità, storia della lingua,* Loescher, Torino.

Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi. Vol. B, Punteggiatura, lessico, comunicazione, testo e abilità,* Loescher, Torino.

Serafini M. T., Fornili F. (2017), *Parole e testi in gioco. Parlare e scrivere bene. Vol. 2, Scrittura, testi, lessico,* Zanichelli, Bologna.

Serianni L., Della Valle V. (2017), *Italiano. Le regole, le parole, i testi. La comunicazione e i testi.* Pearson Italia, Milano - Torino.

Tarantino C. (2019), *Coloriamo le Parole. Grammatica per la scuola secondaria di primo grado. Vol. 2, Comunicazione e testi, preparazione all'Esame di Stato, storia e geografia della lingua italiana.* G. B. Palumbo & C., Palermo.

Zordan R. (2011), *Datti una regola. Comunicazione lessico scrittura,* Fabbri, Milano.

Altre grammatiche

Antonelli G., Picchiorri E. (2016), *L'italiano, gli italiani. Norma, usi, strategie testuali,* Mondadori Education, Milano.

Ferrari A., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano,* Zanichelli, Bologna.

Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana,* Utet, Torino.

Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi,* Loescher, Torino.

Serianni L. (2000), *Italiano,* Garzanti, Milano.

Altri materiali

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), in “Annali della Pubblica Istruzione”, Le Monnier, Firenze.

Quadro di riferimento delle prove INVALSI di italiano, pubblicato il 30/08/2018 (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf)

APPENDICE - Immagini

Figura 1:

Le parole nascoste nel testo: le ellissi

Quando **il cercatore d'oro** si sentì perduto accettò il fatto che ormai nulla poteva salvarlo. La foresta poderosa del Guatemala lo aveva intrappolato, implacabile e senza appello. Considerando che non conosceva i luoghi, non sapeva verso dove dirigersi, si sedette con tranquillità in attesa che il suo cellulare si connettesse ad una rete consentendogli di comunicare col campo base. Stette lì a lungo, con poche speranze, isolato, con il pensiero fisso alla sua Spagna distante, in particolare alla sua casa, ai suoi familiari. Si addormentò.

Al risveglio si trovò circondato da un gruppo di indigeni dal volto impassibile che si accingevano a prenderlo prigioniero e a portarlo nel loro villaggio. Si fece prendere senza dire una parola.



Figura 2:

Osserva nei testi seguenti in quanti modi diversi si realizza la coesione interna. Le congiunzioni e le preposizioni **stabiliscono rapporti logici** tra le frasi:

rapporto di concessione rapporto di contrapposizione rapporto di coordinazione

La regione dei Maya per la massima parte è coperta dalla densa foresta tropicale e oggi è pressoché disabitata; **tuttavia** il suolo è adatto alla coltivazione del mais, **sebbene** le condizioni di lavoro siano disagiati.

Poiché i Maya probabilmente disboscavano per mezzo del fuoco, il terreno, **dopo** essere stato coltivato per due anni appena doveva essere lasciato incolto per cinque o dieci anni.

(tratto da C. Cartiglia, *Uomini, fatti, storia*, vol. I, Loescher, Torino 1985)

rapporto di causa rapporto di tempo

Figura 3:

categoria	funzione	connettivi
temporali	indicare il tempo in cui avviene un evento e i rapporti temporali tra gli eventi (anteriorità, posteriorità, contemporaneità, iteratività, duratività ecc.); si trovano soprattutto nei testi narrativi	<ul style="list-style-type: none"> • <i>prima, all'inizio, dapprima</i> • <i>poi, dopo, poco dopo, successivamente, in seguito, più tardi, dopodiché, alla fine</i> • <i>quando, mentre, intanto, durante, in quel mentre, nel frattempo, intanto che, contemporaneamente, nel contempo, nello stesso tempo, appena</i> • <i>talvolta, qualche volta, ogni volta che</i> • <i>all'improvviso, improvvisamente</i> • <i>adesso, ora, in questo istante, in questo momento</i> • <i>una volta, tempo fa, allora, proprio allora, a quel tempo, in quel momento, proprio in quel momento</i> • <i>a partire da, fino a, finora, ancora</i> • <i>infine, finalmente</i>
spaziali	indicare la localizzazione nello spazio di ciò che viene narrato o descritto; si trovano soprattutto nei testi descrittivi	<i>davanti, dietro, prima di, dopo, di fronte, in mezzo a, a lato di, a fianco di, a breve distanza da, vicino a, lontano da, a destra di, a sinistra di, all'interno, all'esterno, in fondo a, sopra, sotto, verso, fino a, qui, là, lì, su, giù, quaggiù, quassù, laggiù, lassù, da questa parte, da quella parte</i>
causa/effetto	introdurre la causa o il presupposto	<i>perché, poiché, giacché, siccome, dato che, visto che, dal momento che, per il fatto che, in base al fatto che, in base al presupposto che, in quanto, a causa di, per via di, in seguito a, per effetto di</i>
	introdurre la conseguenza o il risultato	<i>quindi, perciò, sicché, per cui, di conseguenza, come conseguenza, in conseguenza di, come risultato, in questo modo, per questa ragione, per questo motivo, è per questo che</i>
aggiuntivi	introdurre un argomento ulteriore	<i>anche, inoltre, pure, neppure, nemmeno, ancora, per di più, oltre a questo, oltre a ciò, si aggiunga il fatto che, analogamente, allo stesso modo, ugualmente, similmente, in modo simile, parimenti, tra l'altro</i>
	introdurre un argomento nuovo	<i>passiamo ora a, per quanto riguarda, quanto a</i>
esplicativi	introdurre una spiegazione	<i>infatti, in altre parole, per meglio dire, vale a dire</i>
	introdurre un esempio	<i>per esempio, come ad esempio</i>
	rafforzare un concetto	<i>di fatto, infatti, in effetti, effettivamente, addirittura, nuovamente, di nuovo, ovviamente, naturalmente</i>
	richiamare l'attenzione su un punto	<i>in particolare, specialmente, soprattutto, prima di tutto, sotto il seguente aspetto, in questo caso, in tal caso, a questo punto</i>

Figura 3 (continuazione):

avversativi	introdurre un'idea diversa o opposta	<i>ma, però, anzi, mentre, tuttavia, invece, piuttosto, peraltro, senonché, nondimeno, eppure, al contrario, d'altra parte, d'altro canto, d'altronde, all'opposto, al contrario, a dispetto di, tra l'altro, in realtà, in verità, comunque, contrariamente a, diversamente da, in contrasto con, con tutto ciò</i>
	introdurre una limitazione di quanto affermato	<i>nonostante, benché, sebbene, malgrado, anche se, per quanto, quantunque, ciononostante, nonostante questo, malgrado ciò, ancorché, senonché</i>
correlativi	introdurre una corrispondenza o una contrapposizione tra elementi del testo	<i>prima... poi, non solo... ma anche, l'uno... l'altro, da una parte... dall'altra, da un lato... dall'altro, per un verso... per un altro, non tanto... quanto</i>
enumerativi	scandire le articolazioni di un ragionamento	<ul style="list-style-type: none"> • <i>in primo luogo, prima di tutto, primariamente, anzitutto, innanzitutto, per prima cosa</i> • <i>poi, inoltre, in secondo luogo, secondariamente, dopodiché, si aggiunga che</i> • <i>in conclusione, infine, per concludere, da ultimo, e finalmente</i>
	introdurre un elenco	<i>primo, secondo, terzo... infine, in ultimo, da ultimo</i>
conclusivi	introdurre la conclusione	<i>ebbene, in conclusione, in fondo, in breve, in sintesi, dunque, quindi, pertanto, comunque, insomma, allora, in ogni caso</i>
di ragionamento	introdurre e scandire un ragionamento; si usano soprattutto nei testi scientifici	<ul style="list-style-type: none"> • <i>se è vero che, ammesso che, supposto che, a patto che, nel caso in cui, a condizione che, se immaginiamo che, se ipotizziamo che, dando per assodato che, partendo dal presupposto che, qualora, caso mai, ipoteticamente</i> • <i>ne deriva che, ne consegue che, si può affermare che, se ne deduce che, avremo che, troveremo che, come risulta da</i> • <i>si potrebbe obiettare che, si potrebbe osservare che</i>
valutativi	introdurre l'opinione dell'autore	<i>a mio parere, a mio avviso, secondo me, finalmente, purtroppo, per fortuna, fortunatamente, sfortunatamente, disgraziatamente, incredibilmente, certamente, senza dubbio, va sottolineato che, vale la pena di, sarebbe opportuno che</i>
	introdurre l'opinione di altri, citazioni e dati	<i>secondo, secondo quanto viene affermato da, per quanto, a quanto, per quello che, come</i>
intertestuali	richiamare concetti espressi in altre parti del testo	<i>come abbiamo visto, come vedremo più avanti / in seguito / successivamente, come abbiamo detto precedentemente / in precedenza, tornando all'ipotesi di partenza, abbiamo già detto/osservato che, passiamo al prossimo punto, ora tratteremo di, affronteremo, ci occuperemo di</i>

Riferimento rapido alle grammatiche

AUTORI	TITOLO
Brasini	<i>Bravi in grammatica</i>
Mandelli, Degani, Bargoni	<i>Passa parola</i>
Meneghini, Lorenzi	<i>Alla lettera</i>
Sabatini, Camodeca, De Santis	<i>Conosco la mia lingua</i>
Serafini, Fornili	<i>Parole e testi in gioco</i>
Serianni, Della Valle	<i>Italiano</i>
Tarantino	<i>Coloriamo le parole</i>
Zordan	<i>Datti una regola</i>