

## **Lettura e percorsi di semplificazione del testo: ricadute nella classe ‘mobile’ (e ‘immobile’) di italiano L2**

Rossella Abbaticchio (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”)

[rossella.abbaticchio@uniba.it](mailto:rossella.abbaticchio@uniba.it)

### **Abstract**

Reading literacy is no longer seen as a mere passive linguistic ability. Particularly throughout the last years, it has been re-qualified as a meaningful component of the language teaching process, when referring to a mother, a second or a foreign language. While speaking or writing allow the learner to make some choices about what linguistic content seems relevant, reading implies the full acceptance of the linguistic choices of the authors, and has to start exactly from their analysis and comprehension. Thus, textual choices become very relevant in the teaching process, and this remains true particularly for Italian, since its fame originates mainly from the literary context which it expresses. Recently, a great importance has indeed been given to textual simplification processes, that very often help teachers in presenting texts to foreign as well as native students of Italian. By these premises, this paper aims to give a schematic overview of the most frequent criteria of choice and simplification of texts with a specific reference to Italian as a second language for foreign students who attend regularly Italian universities as well as for Erasmus students. The illustration of some practical ‘experiments’ is preceded and supported by a brief *memorandum* of some meaningful studies and researches about this specific topic.

### **Keywords**

language teaching, reading, text, simplification, Italian.

### **1. Breve premessa programmatica: lettura e semplificazione, ‘favorevoli’ e ‘contrari’**

La questione della semplificazione testuale come pratica da adottare nello sviluppo della *reading literacy* (o *reading ability*) all’interno di un più ampio processo di insegnamento linguistico non è di recentissima istituzione. Il primo quesito collegato alla adozione di questo strumento in chiave sistematica riguarda il rapporto “costi-benefici”: si può parlare di benefici reali per i discenti? I testi, e le relative pratiche di lettura, ne escono depauperati? E il lavoro dei docenti risulta davvero ‘semplificato’ anch’esso, oppure questa scelta didattica, applicata in modo sistematico, costituisce di fatto un aggravamento del carico di programmazione e gestione dei contenuti?

Si potrebbe obiettare che si tratta di aspetti che senza dubbio non nascono con la necessità di rivalutare il ruolo dell’abilità di lettura, ma che al contrario riguardano ogni singola fase dell’attività didattica. Quello che fa la differenza, in effetti, è proprio la dimensione specifica a cui ci si vuole riferire: la pratica di lettura come contenuto e insieme strumento didattico da rivalutare e da riposizionare, come già accennato, nell’ambito più ampio e complesso dell’educazione linguistica. Nella (non vastissima) letteratura dedicata a questo tema è stata proposta a monte una distinzione preliminare tra due tipologie di semplificazione, che si tratti della lettura o di qualsiasi altra attività su un testo. In base a questa distinzione, sarebbero riconoscibili da un lato la semplificazione concettuale, dall’altro quella linguistico-lessicale. La semplificazione concettuale è strettamente legata al concetto di densità informativa, su cui hanno riflettuto in molti (tra quelli che si sono occupati direttamente della dimensione testuale e dello sviluppo dell’abilità di lettura: si vedano ad es. Piemontese, 1996; Piemontese, Cavaliere, 1998; Bertocchi, 2003). La densità informativa di un testo è, per dirla sulla falsa riga della formula di Flesch- Kincaid (si vedano ora Mastidoro, 1992,

130-140; Abbaticchio, 2017), il rapporto tra la lunghezza del testo e il numero di informazioni inserito dall'autore (nell'intero testo o in una di queste sezioni). Ora, laddove si scelga di operare una semplificazione del testo (a prescindere dalla tipologia o dalla lunghezza) di natura concettuale, la densità informativa va inevitabilmente ad esserne condizionata; come, e in quale misura, sono dati che, allo stato attuale, sono affidati alla soggettività delle scelte dei docenti: ridurre il numero di informazioni presenti in un testo con l'obiettivo di renderlo più accessibile ad un eventuale pubblico di studenti comporta difatti sempre (anche se in misura variabile) il rischio che si arrivi ad un impoverimento del testo stesso. Mentre esistono principi e massime che orientano, se non altro, l'eventuale autore nel processo di composizione di un testo (si pensi, ad esempio, al *cooperative principle* di Grice e alle quattro massime che lo compongono), non esistono ad oggi criteri oggettivi che 'dettino legge' su quali aspetti concettuali possano essere 'eliminati' per rendere un testo meno faticoso dal punto di vista della decodifica concettuale, e quindi della comprensione. Piemontese, Cavaliere e Bertocchi, in momenti differenti, sottolineano la importanza di procedere ad una semplificazione concettuale che non risulti in un impoverimento del testo che si intende proporre: dunque, una semplificazione che, di fatto, non sia una sottrazione ma piuttosto una sorta di 'cambio veste' dei medesimi concetti.

A questa ultima definizione si ricollega la seconda possibilità di semplificazione, vale a dire quella di natura linguistico-lessicale. In uno studio specificamente dedicato alle difficoltà di comprensione e decodifica dei messaggi all'interno di un testo, Lavinio (2004) ha rilevato come il 97-99% delle parole dei testi scritti in italiano sia comprensibile a tutti i parlanti con livello di istruzione pari o superiore alla licenza media inferiore. Specificando poi la definizione di semplificazione linguistica, ancora Lavinio sottolinea l'importanza di tre fattori. Anzitutto la semplificazione linguistica non equivale ad una didattica a bassa richiesta cognitiva: i processi di semplificazione di un testo non riguardano unicamente la glottodidattica rivolta a discenti con un livello cognitivo 'basso', adeguato solo a poche tipologie testuali; al contrario, proprio perché la semplificazione non dovrebbe essere intesa come un impoverimento, i processi che essa implica possono riguardare indistintamente qualsivoglia testo all'interno di qualsivoglia processo di insegnamento, purché essi possano contare su una azione di bilanciamento del docente. A proposito del rapporto tra livello di competenza e processi di semplificazione resta vero anche quanto sottolineato anche da Serragiotto (2010), ovvero che se il livello di competenza si attesta sul basso o elementare esisterà un numero di possibilità inferiore di rinvenire un testo autentico da utilizzare senza che intervenga alcun processo di semplificazione: ad ulteriore dimostrazione del fatto che la semplificazione linguistica va a ricoprire un ruolo sempre meno trascurabile nel processo di apprendimento di una lingua (a partire dalla abilità di lettura). Direttamente collegato a questo primo fattore è il secondo dei tre, su cui a più riprese viene richiamata l'attenzione negli studi sulla semplificazione testuale e più in generale sul ruolo del testo nello sviluppo delle abilità linguistiche: il livello di adeguatezza degli strumenti glottodidattici rispetto agli obiettivi cognitivi che ci si prefigge di raggiungere. La questione di fondo, in questo caso, è l'importanza che l'intero processo di insegnamento includa stimoli all'apprendimento adeguati ai destinatari, ovvero stimoli che valorizzino le competenze già presenti e insieme li incentivino ad applicarsi per guadagnarne di nuove. Parlando nello specifico di semplificazione, accade di sovente che l'eccesso penalizzi anche gli stimoli, rendendoli poco motivanti, in alcuni casi addirittura banali e dunque controproducenti rispetto alla motivazione ad apprendere. E non a caso è proprio la motivazione il terzo fattore su cui puntare anche nel processo di semplificazione linguistica: una lingua difficilmente comprensibile è assai spesso la prima causa di 'rinuncia', da parte dei destinatari, rispetto ai contenuti dell'apprendimento, a partire dall'abilità di lettura. Secondo Serragiotto (2010, 217-27) "(...) quasi sempre le tecniche di semplificazione dei

testi sono condizionate dalla motivazione che sta alla base della semplificazione stessa”. Viceversa, è anche vero che a mantenere sufficientemente alta la motivazione può contribuire anche un processo di semplificazione linguistica, ferma restando l’attenzione a non eccedere in semplificazioni che banalizzino i concetti e nel contempo rendano la lingua del testo ‘troppo facile’ per i destinatari.

Una ulteriore postilla merita poi forse la questione, parallela alla motivazione, degli interessi specifici: è assai frequente, difatti, il caso in cui, dato un testo da proporre ad una classe di apprendenti, alcuni passi di quel testo risulteranno di scarso interesse per tutti, o perlomeno per alcuni degli studenti a cui ci si rivolge. Anche in questo caso il ruolo della semplificazione (intesa come sintesi oppure – ma solo dove davvero non se ne possa fare a meno – come elisione di alcune parti non fondamentali alla corretta comprensione e ad una adeguata fruizione) diventa decisivo per evitare che il grado di interesse e motivazione, appunto, si ridimensioni in misura dannosa per l’apprendimento.

Con particolare riferimento ai percorsi glottodidattici ‘a breve termine’ si potrebbe prendere in considerazione un quarto fattore influente sul processo di educazione linguistica, e più nello specifico della abilità di lettura, vale a dire il fattore temporale. In percorsi in cui i docenti abbiano a disposizione solo il tempo (spesso ristretto a pochi mesi) di permanenza degli studenti nel paese della lingua di arrivo, indipendentemente dal livello di conoscenza già in possesso degli apprendenti, sarà difficile che un testo possa essere proposto nella sua interezza. Il riferimento specifico va qui soprattutto ai testi letterari, che non di rado sono gli studenti stessi a proporre come argomento di lettura, anche al fine di vedere ‘facilitata’ la preparazione di eventuali esami di profitto (cfr. a questo proposito Lavinio, 2010, 47-60). Anche questo quarto fattore sembra dunque spingere verso l’applicazione ‘controllata’ della semplificazione nei processi di apprendimento linguistico, soprattutto in situazioni di L2.

## **2. La pratica didattica: destinatari e obiettivi**

Sulla scia di un filone di ricerca che, ormai da alcuni anni, tenta di restituire alla *reading literacy* un ruolo di importanza non più trascurabile nelle dinamiche glottodidattiche si propone adesso il resoconto di una esperienza didattica pluri-articolata, in cui, data l’utenza diversificata, è stata considerata sia la prospettiva docente sia quella degli studenti. L’esperienza ha visto come protagonisti, per il fronte studenti, i frequentanti (regolarmente iscritti e in mobilità LLP-Erasmus) di un corso di Didattica della lingua italiana inserito nella classe di laurea triennale denominata “L12 – Comunicazione linguistica e interculturale”; per il fronte docenti, una classe di insegnanti di scuola media secondaria inferiore e superiore ai quali la riflessione sulla lettura e sulla semplificazione testuale è stata proposta nell’ambito di un seminario su *Politiche di integrazione linguistica e culturale* organizzati da Europe Direct Puglia, lo sportello informativo sull’Unione Europea attivo presso l’Università degli studi “Aldo Moro” di Bari. Obiettivo delle attività proposte è stato quello di descrivere la semplificazione testuale come un passaggio utile e non riduttivo nella pratica di didattica linguistica, specie – come è il caso della maggioranza degli studenti e dei docenti in formazione con cui i dipartimenti umanistici vengono in contatto – se oggetto del processo di insegnamento e apprendimento sono testi di matrice letteraria. A ben guardare, come già rilevato da Lavinio (1990 e 2010), la trasversalità della educazione letteraria rispetto ad una molteplicità di altri ambiti scientifico-disciplinari (da quello storico a quello sociologico, sino – ovviamente – a quello linguistico) fa sì che i testi letterari quanto e forse più di altri si prestino a (e traggano vantaggio da) una pratica di semplificazione, che abbia come suo auspicabile risultato quello di rendere il maggior numero di testi possibile fruibile al maggior numero di utenti possibile.

Certo, la semplificazione nel caso dei testi letterari dovrebbe evitare fin dove possibile di risultare in un adattamento riduttivo dell'originale: ma questo non preclude la possibilità che tentativi di semplificazione secondo gli schemi forniti risultino in testi non impoveriti, bensì a ridotto grado di complessità, e per questo fruibili da un più ampio pubblico di utenti. Ad entrambi i gruppi osservati, dopo una premessa di natura teorico-informativa (analoga a quella presentata nel paragrafo introduttivo di questo contributo) sono state proposte una attività preliminare di lettura e comprensione di alcuni testi; successivamente, è stato chiesto di produrre tentativi di semplificazione, agli studenti; e di riflettere sui risultati, al gruppo docenti. In altre parole, in una sorta di capovolgimento dei ruoli, è stato chiesto ai destinatari di essere loro i 'semplificatori' dei testi proposti, naturalmente a partire da momenti di semplificazione guidati svolti in aula. Nella premessa teorica fornita agli studenti riguardo alle caratteristiche e al ruolo dei processi di semplificazione sono state inserite alcune indicazioni operative sugli elementi da tener presenti negli esercizi di semplificazione. L'indicazione data sulle possibili sottoarticolazioni del processo di semplificazione, a partire da una selezione di testi proposti, prevedeva di includere:

- a. un momento di selezione dei contenuti, ovvero di scelta di quali parti di testo non escludere dalle attività di lettura;
- b. la valutazione della densità informativa, secondo i criteri indicati da Piemontese e Cavaliere (1998) e Bertocchi (1993), e anche dal calcolo numerico proposto nella formula di Flesch-Kincaid (ripresa da Mastidoro, 1992);
- c. l'uso di strumenti non verbali, vale a dire la eventuale presenza di (e la conseguente valutazione della opportunità di conservare o eliminare) apparati iconografici;
- d. la cura della impostazione grafica, ovvero la distribuzione più o meno chiara del testo nello spazio-pagina (tipologia e dimensione del carattere, presenza di spaziatura idonea tra le parti di testo, alternanza di marcature differenti per differenziare i ruoli delle varie porzioni (titolo, sottotitolo, note etc.);
- e. l'attenzione alla forma linguistica (parole concrete e non astratte, coordinazione più che subordinazione, forme pronominali esplicite più che implicite: cfr. Pallotti, Ghiretti, 2010);
- f. la predilezione per il lessico di base (e dunque l'eventuale ridimensionamento delle parti di testo redatte in codici specialistici o microlinguistici);
- g. il ricorso alla ridondanza come strumento di coesione e coerenza;
- h. la preparazione di una serie di attività 'collaterali' pre-, durante e post-lettura (così come previsto anche in assenza di testi semplificati).

Queste indicazioni operative si sono incrociate con alcune riflessioni scaturite dalle definizioni attualmente in circolazione di testo 'semplice', 'semplificato', 'facilitato' e 'buono'. È stato ricordato a questo proposito che già Piemontese (1996) aveva proposto una distinzione tra testi "semplificati" e testi "semplici" o "di facile lettura", da far valere sia per parlanti nativi che per apprendenti di L2. La differenza avrebbe a che fare con il 'mutevole' grado di autonomia nella comprensione testuale, a sua volta legato sia alla differente condizione di partenza (L2 o anche LM) sia, nel caso di L2, al livello di conoscenza accertato. Di qui la opportunità e insieme la necessità di analizzare e verificare il non sempre facile e scontato rapporto tra semplicità, comprensione, motivazione e scelta in pari misura sul fronte docente e sul fronte studenti. Se, difatti, il testo semplificato non è necessariamente un testo semplice né tantomeno un puro *maquillage* linguistico, non è meno vero che i "buoni testi" sono di fatto quei testi che, per contenuto ma soprattutto per struttura, favoriscono e semplificano i processi di comprensione (Pallotti, Ghiretti 2010). Sicché, la

semplificazione linguistica riveste un ruolo preponderante nel generale processo di ‘adattamento’ dei materiali (e dei testi in particolare) in un percorso glottodidattico. Vi è di più: proprio nel corso delle attività proposte, che riguardando testi scritti hanno richiesto, da un certo punto in poi, l’esercizio stesso della scrittura nelle fasi di rielaborazione, è emerso chiaramente come una corretta comprensione dei testi condizioni in modo positivo anche la successiva fase di produzione di testi scritti. Un elemento, questo, da non sottovalutare, poiché conferma la stretta relazione tra l’abilità di lettura (per convenzione etichettata come ricettiva, ma il cui carattere ‘attivo’ emerge proprio nella interdipendenza con le abilità produttive) e la pratica ‘produttiva’, appunto, della scrittura (cfr. pure Mazzotta, 2016).

### 3. La pratica didattica: testi e strumenti per la semplificazione

#### 3.1 Il ‘fronte studenti’

Gli studenti coinvolti nell’esperienza didattica, come già accennato, appartenevano ad una classe mista di soggetti regolarmente iscritti al terzo anno del corso di laurea prescelto e studenti in mobilità LLP-Erasmus. Di questi ultimi nessuno era in possesso di una certificazione di conoscenza della lingua italiana ‘ufficiale’, e addirittura parte di essi non aveva nemmeno la lingua italiana tra le materie ufficiali di studio: per loro stessa ammissione, la denominazione dell’insegnamento (“Didattica della lingua italiana”) era stata travisata, facendo percepire (erroneamente) che oggetto di insegnamento del corso stesso sarebbe stato appunto l’italiano, e non le tecniche e le metodologie glottodidattiche specifiche (come di fatto è da sempre dichiarato anche negli obiettivi del corso). Questa precisazione aiuta forse a comprendere il quadro assai disomogeneo in cui l’esperienza della semplificazione testuale può trovarsi: un quadro entro cui, se applicata secondo i criteri normativi teorizzati, essa può comunque divenire fattore omogeneizzante nella proposizione dei contenuti di insegnamento. A questi studenti, dunque, sono stati presentati due casi: un esempio di semplificazione intratestuale e uno di riduzione e adattamento. Per esigenze di stampa riproduciamo qui il testo, presentandolo nelle medesime modalità grafiche con cui si rinviene nella fonte originaria:

#### Box 1. Esempio di semplificazione intratestuale (da Assandri, Assandri, Mutti 2014)

##### I TOPI

di Dino Buzzati

C’è qualcosa di strano nella casa di campagna di Giovanni ed Elena Corio, che ogni estate mi invitano per qualche settimana. Quest’anno no. Ricordo alcuni fatti. E’ il secondo anno che trascorro le vacanze lì da loro e trovo nella mia camera un piccolissimo topo. E’ così grazioso che non ho il coraggio di schiacciarlo. L’anno dopo, una sera giochiamo a carte e odo dei rumori metallici, come di una molla, forse una trappola, e il sottile strido di un animale. I Corio fanno finta di niente. Dopo un anno torno nella villa e vedo che i Corio hanno due magnifici gatti. “Avete finalmente preso dei gatti per acchiappare i topi! Sono così grassi perché mangiano tanti topi!” dico a Giovanni. “Non trovano molti topi da mangiare! Sono grassi perché trovano cibo in cucina!” mi risponde Giovanni. L’anno dopo i gatti sono magri e **impauriti** (*hanno paura*), sembrano malati. “Si annoiano! Da quando sono arrivati qui non ci sono più topi in giro!” mi dice Giovanni ridendo. Più tardi Giorgio, il figlio più grande di Giovanni e di Elena, mi dice: “I gatti hanno paura. Papà non vuole ammetterlo, ma i topi sono diventati grandi e feroci come delle tigri”. L’anno dopo sento sopra la mia camera da letto il rumore come di gente che corre. Il giorno dopo durante il pranzo io dico “Dovete fare qualcosa contro i topi; questa notte facevano un gran **baccano** (*rumore*)!” . “Ma quali topi! In questa casa ci sono gli spiriti!” mi risponde Giovanni. “Il rumore che ho sentito era quello di grossi topi che correvano! Non prendermi in giro. E i gatti, dove sono finiti?” insisto io. “Li abbiamo dati via!” risponde quasi arrabbiato. Giorgio mi dice di non credergli. Dice che i topi sono diventati dei mostri:

sono neri come il carbone, con peli grossi come stecchi. E hanno ucciso i gatti. Suo padre ha paura di loro e li **nutre** (*verbo nutrire; dà loro da mangiare*) per tenerli buoni. (...)

Come si vede in questo primo box, qui i ‘semplificatori’ (ovvero i curatori della selezione antologica di testi) sono ricorsi ad uno strumento legato alla impostazione grafica: hanno evidenziato in colore differente dalle restanti parti gli elementi lessicali che, a loro avviso, avrebbero potuto creare difficoltà di comprensione e, in puro stile ‘dizionaristico’, hanno riportato tra parentesi (e in carattere differente da quello in cui è stampato il testo) una semplificazione del significato mediante il ricorso a sinonimi. Questo tipo di semplificazione, di carattere specificamente semantico-lessicale, ha come obiettivo quello di non creare vuoti nel processo di comprensione, che viene così facilitata anche nel corso della lettura stessa. Si tratta di un metodo di facile applicazione, che si presta ad essere utilizzato anche in situazioni-limite, ad esempio quando non vi sia la possibilità di apportare modifiche digitali sul testo (le parentesi tonde con la semplificazione del significato possono essere inserite anche a posteriori, con l’ausilio di un semplice pennarello-evidenziatore al posto del carattere differente). Questo tipo di semplificazione è risultato quasi ‘invisibile’, ovvero poco invasivo, in termini di intervento: gli studenti non hanno visto le spiegazioni lessicali poste tra parentesi come una interruzione del flusso narrativo, quanto piuttosto come un acceleratore (si accennava poc’anzi) del processo di comprensione, e dunque di lettura.

Nel secondo momento dell’attività agli studenti è stato presentato, come anticipato, un esempio di semplificazione sotto forma di riduzione e adattamento:

**Box 2 – Riduzione e adattamento; indicizzazione** (Da Barabino, Marini 2010)

*Nel romanzo Lessico familiare, la scrittrice Natalia Ginzburg ricorda la sua vita fino agli anni della giovinezza. Parla in particolare dell’infanzia passata a Torino negli anni prima della Seconda Guerra Mondiale. Natalia è la più piccola di una famiglia numerosa. Il padre è scienziato e medico ed è molto importante per la famiglia.*

Passavamo sempre l’estate in montagna. Prendevamo una casa in affitto, per tre mesi, da luglio a settembre. Di solito erano case lontane dal paese. Mio padre e i miei fratelli andavano ogni giorno, con lo zaino sulle spalle, a far la spesa in paese. Non c’era sorta (1) di divertimento o distrazioni. Noi fratelli e mia madre passavamo la sera in casa intorno alla tavola. Mio padre stava a leggere nella parte opposta della casa e, di tanto in tanto, s’affacciava alla stanza, dove eravamo raccolti a chiacchierare e a giocare. Ci guardava sospettoso, accigliato (2); e si lamentava con mia madre della nostra serva Natalina perché gli aveva messo in disordine certi libri. – La tua cara Natalina – diceva. – Una demente – (cioè pazza), incurante (3) di essere sentito da Natalina. D’altronde la Natalina era abituata a sentire quella frase e non si offendeva.

A volte la sera, in montagna, mio papà si preparava per gite o ascensioni (4). Era inginocchiato a terra, solo lui ungeva le scarpe sue e dei miei fratelli con del grasso di balena. Poi si sentiva per tutta la casa un gran rumore di ferraglia: era lui che cercava i ramponi (5), i chiodi (6), le piccozze (7). Tuonava (8): Dove avete cacciato la mia piccozza? Lidia, Lidia, dove avete cacciato la mia piccozza? (...)

In questo secondo esempio, un passo di *Lessico familiare* di Natalia Ginzburg viene, oltre che introdotto da una nota esplicativa (scritta in corsivo) e poi ridotto, semplificato anche mediante il

ricorso a indici che invitano il lettore a cercare la spiegazione degli elementi lessicali considerati più complessi in alcune note poste a piè di pagina. L'uso del colore rosso per evidenziare gli indici rappresenta un utile supporto visivo, che rende più semplice e rapida l'individuazione del rinvio alle note esplicative. Sia nel primo che nel secondo caso si può parlare di 'espedienti' di semplificazione che non prescindono dalla necessità di un lavoro, da parte dell'insegnante, di individuazione delle eventuali criticità presenti in termini di difficoltà lessicali, morfosintattiche e concettuali. Resta comunque vero che il ricorso 'ragionato' a questi strumenti quasi paratestuali agevola il processo di semplificazione dei testi oggetto di studio e ne riduce i tempi, dando la possibilità a studenti e docenti di dedicare un maggiore spazio alle attività di analisi e comprensione.

La successiva fase dell'esperienza didattica prevedeva lo svolgimento di un *workshop* rivolto, come anticipato nell'*abstract*, agli studenti frequentanti il corso di Didattica della lingua italiana e a una classe di docenti in formazione dell'entroterra barese. Nello specifico, agli studenti sono stati sottoposti due testi nella loro versione originale, ed è stato loro chiesto di applicare la strategia di semplificazione che reputavano più idonea. Il gruppo di studenti preso in esame comprendeva italofofoni di prima istanza, studenti in situazione di italiano L2 (regolarmente iscritti al corso di laurea menzionato) e studenti afferenti a un programma di scambio Erasmus. I due testi presentati hanno sortito effetto diverso sugli studenti. Nel primo caso, si è rilevata una omogeneità di applicazione delle strategie di semplificazione:

Tabella 1. Semplificazione sintattico-lessicale (Workshop *Dal testo autentico al testo semplificato*)

<b>Testo autentico</b>	<b>Testo semplificato</b>
<p>Un capretto era andato al pascolo con il suo gregge. Era magro, aveva freddo ed era così debole da non reggersi più sulle gambe. Cercò quindi rifugio all'ombra di una palma.</p> <p>Quando volle riprendere il cammino, il gregge era sparito. Si avventurò tutto solo, ma lungo la strada incontrò uno sciacallo che gli disse:</p> <p>- Buon giorno, bel capretto. Da dove vieni? Dove vai? Che novità mi porti?</p> <p>- Non ho nessuna notizia, se non che ho fame, freddo, e sono molto stanco.</p> <p>- Poverino! Tu mi spezzi il cuore - disse lo sciacallo - Ti accompagnerò io stesso fino a casa e ti proteggerò.</p> <p>Il capretto replicò timidamente:</p> <p>- Ti ringrazio, ma io non corro alcun pericolo. Riprendi pure la tua strada.</p> <p>- Ma io temo che qualche bestiaccia ti possa sorprendere, solo e indifeso, e faccia di te un bel boccone.</p>	<p>Un capretto va al pascolo con il suo gregge. È magro, ha freddo ed è tanto debole da non stare più in piedi. Cerca rifugio all'ombra di una palma.</p> <p>Quando decide di riprendere il cammino, il gregge è sparito. Si incammina tutto solo, ma lungo la strada incontra uno sciacallo che gli dice:</p> <p>- Buon giorno, bel capretto. Da dove vieni? Dove vai? Che novità mi porti?</p> <p>- Non ho notizie nuove, ho solo fame, freddo, e sono molto stanco.</p> <p>- Poverino! Come mi dispiace. Ti accompagnerò io stesso fino a casa e ti proteggerò.</p> <p>- Ti ringrazio, ma io non corro alcun pericolo. Riprendi pure la tua strada.</p> <p>- Ho paura che qualche bestiaccia ti catturi, e ti mangi in un solo boccone.</p> <p>- Ti ringrazio ancora, ma se non mi mangi tu, chi altri può farmi del male?</p>

<p>- Ti ringrazio ancora, ma se non mi mangi tu, non so chi altri possa farmi del male - disse il capretto.</p> <p>- Appunto per questo - rispose prontamente lo sciacallo - temo che qualche cacciatore della mia specie ti incontri e ti mangi. E allora preferisco farlo io! Così dicendo, lo divorò.</p>	<p>- Appunto per questo, <u>ho paura</u> che qualche altro come me ti mangi. E allora preferisco farlo io!</p> <p>- Così dicendo, lo divora. (Versione non semplificata tratta da Console, Gutermann, Villata 1985)</p>
--	---

In sostanza, tutti gli studenti hanno lavorato ad una semplificazione di natura lessicale (si vedano ad esempio il caso di “si avventurò”, nel testo originale a sinistra nella slide, che diventa “si incammina” nel testo semplificato; o ancora l’espressione “qualche cacciatore della mia specie” che diventa “qualche altro come me”; o subito dopo il periodo più articolato “Ma io temo che qualche bestiacca ti possa sorprendere, solo e indifeso, e faccia di te un bel boccone” che diventa “Ho paura che qualche bestiacca ti catturi e ti mangi in un solo boccone”), in primo luogo; e morfologica, successivamente (si noti in particolare la morfologia verbale che subisce il passaggio di tutti i tempi da composti a semplici).

Differente, forse più ampio, è stato il risultato ottenuto con il secondo testo, che pare aver ispirato due possibilità:

Tabella 2. Sintassi, tempi verbali, voci di lessico (Workshop *Dal testo autentico al testo semplificato*)

<b>Testo autentico</b>	<b>Testo semplificato</b>
<p>Una scimmia, vergognosa di mostrare a tutti un sedere spoglio e ridicolo, chiese alla volpe in regalo un pezzo della sua coda. &lt;È così lunga e inutile,&gt; disse &lt;forse ti dà anche fastidio. A me invece ne basterebbe un pezzettino, proprio per nascondere le mie nudità!&gt;. La volpe sprezzante le rispose: &lt;Preferisco trascinare la mia coda tra le spine o rischiare di impigliarmi in qualche tagliola piuttosto di regalartene anche un pelo!&gt;</p>	<p>Una scimmia, che si vergogna perché fa vedere a tutti il suo sedere senza peli (nudo), chiede alla volpe:&lt; Mi regali un pezzo della tua coda, è lunga e non serve a nulla, forse ti dà anche fastidio. A me basta un pezzettino per nascondere il mio sedere nudo!&gt;. La volpe risponde in modo poco gentile: &lt;Preferisco trascinare la mia coda tra le spine e rischiare di impigliarmi in qualche trappola piuttosto che regalarti un solo pelo!&gt;</p>

Tabella 2bis. Riassunto - o omissione? - (Workshop *Dal testo autentico al testo semplificato*)

<b>Testo autentico</b>	<b>Testo semplificato</b>
<p>Una scimmia, vergognosa di mostrare a tutti un sedere spoglio e ridicolo, chiese alla volpe in regalo un pezzo della sua coda. &lt;È così lunga e inutile,&gt; disse &lt;forse ti dà anche fastidio. A me invece ne basterebbe un pezzettino, proprio per nascondere le mie nudità!&gt;. La volpe sprezzante le rispose: &lt;Preferisco trascinare la mia coda tra le spine o rischiare di impigliarmi in qualche tagliola piuttosto di regalartene anche un pelo!&gt;</p>	<p>Una scimmia, vergognosa di mostrare a tutti un sedere spoglio e ridicolo, chiese alla volpe in regalo un pezzo della sua coda; ma la volpe, sprezzante, le rispose che preferiva trascinare la sua coda tra le spine o rischiare di impigliarsi in qualche tagliola piuttosto di regalarne anche solo un pelo alla scimmia</p>

Nel primo esempio, il testo di partenza (una favola) subisce un processo di semplificazione basato, ancora una volta, sulla esplicitazione e sullo snellimento di alcuni elementi lessicali e morfosintattici (“vergognosa di mostrare” diventa “che si vergogna perché fa vedere a tutti”; “chiese alla volpe in regalo un pezzo della sua coda” si trasforma in “chiede alla volpe: ‘mi regali un pezzo della tua coda, è lunga e non serve a nulla, forse ti dà anche fastidio’” e così via). Il secondo esempio mostra il differente orientamento di uno studente, che al pari di altri nella classe (per ragioni di spazio qui sono stati prodotti solo alcuni dei risultati del *workshop*) ha scelto di adoperare il riassunto come strategia di semplificazione. Il risultato, come si può osservare, è la rimozione *sic et simpliciter* di una porzione di testo che potrebbe definirsi ‘parentetica’, nel senso che una sua omissione sembra non compromettere la corretta comprensione del messaggio centrale del testo di partenza. Tuttavia, non si può tralasciare di osservare che la modalità riassuntiva scelta dallo studente di fatto priva il testo di alcuni elementi con funzione informativa (ancorché non elevatissimo); e sebbene la pratica del riassunto preveda e legittimi, almeno in parte, la omissione di dettagli di informazione non necessari alla comprensione generale del testo, viene da chiedersi (soprattutto nel caso di testi più articolati, in cui ad esempio le parti descrittive siano di gran lunga più estese rispetto alla parentesi ‘in rosso’ evidenziata nella immagine) se il riassunto non possa alla lunga risultare in un impoverimento del testo, e in una conseguente parzialità della ricezione.

### 3.2 Il ‘fronte docenti’

La successiva fase del *workshop*, riservata ai docenti, dopo un riepilogo delle basi teoriche delle tecniche di semplificazione testuale e una carrellata sulle principali tipologie di testi semplificati reperibili ‘sul mercato’, è consistita in una riflessione sugli elaborati svolti dagli studenti (presi in esame poco sopra) e in una successiva valutazione comparativa dei risultati ottenuti. In perfetta coerenza con quanto accaduto nella classe di studenti presa in esame, i docenti hanno segnalato come molti dei loro allievi (prevalentemente madrelingua, ma con un discreto numero di situazioni di italiano L2) concepiscano il riassunto come un *collage* dei passi di un testo in cui sia più elevata la densità informativa: in altre parole, il concetto di semplificazione verrebbe a coincidere qui con quello di riduzione della densità informativa. Quanto alla semplificazione morfo-sintattica, i docenti hanno rilevato la netta tendenza dei loro studenti a preferire la paratassi all’ipotassi, ovvero la coordinazione alla subordinazione. La semplificazione lessicale si realizza assai spesso attraverso la ricerca di sinonimi o sintagmi che esplicitino le aree di significato più complesse o ‘sottintese’, in un passaggio che ricorda quello “significato letterale-significato del parlante” già proposto da Airenti, Bara e Colombetti (1999, 50 ss.) con riferimento all’analisi conversazionale.

In generale, i docenti hanno dichiarato che la scelta dei testi da proporre nelle loro classi assai spesso è condizionata dalla disponibilità sul mercato di versioni già semplificate: se, ad esempio, le indicazioni curriculari prescrivono la opportunità di scegliere in un determinato *range* di autori o letture, vi è un’alta probabilità che la scelta ricada sull’autore o sul testo di cui siano già reperibili versioni semplificate. Il processo di scelta si fa più complesso quando la conoscenza dell’italiano si attesti ai livelli basilari o minimi: in quel caso, assai spesso gli insegnanti continuano a produrre da sé adattamenti di testi, quando non addirittura testi *ad hoc*, su cui avviare esercizi di lettura, analisi e comprensione. Evidenti difficoltà si presentano ancora quando si intenda o si debba proporre la lettura di un testo per intero: con riferimento agli studenti in situazione di mobilità (Erasmus, Comenius e altre azioni progettuali) il fattore tempo spesso gioca un ruolo avverso, inducendo gli insegnanti ad affidarsi ai volumi antologici (i cosiddetti ‘passi scelti’ di una determinata opera) oppure a creare autonomamente percorsi di lettura, che pur basandosi spesso su ‘*collages*’ dei passi

ritenuti significativi ne consentano una ricezione il più completa e corretta possibile, nel rispetto delle peculiarità tematiche e delle scelte formali proprie della versione originale.

### 3. Riflessioni conclusive

Se l'interesse per la pratica didattica del testo, considerato strumento per lo sviluppo delle abilità sia produttive che ricettive, non è mai mancato nei processi di educazione linguistica e di aggiornamento degli strumenti a disposizione dei docenti, l'abilità di lettura e tutte le attività e le fasi (preparatorie, operative e valutative) legate al suo sviluppo sono state a tratti messe in ombra da una prevalenza di interesse, da parte dei discenti, per le abilità cosiddette produttive. Per fortuna – è forse il caso di dire – la centralità della *reading literacy* nelle pratiche glottodidattiche è stata a più riprese ribadita, anche, come si è già detto, in riferimento allo stretto nesso tra questa abilità 'ricettiva' e quella, cosiddetta produttiva, di educazione alla scrittura.

In questo processo di 'riabilitazione', la pratica di semplificazione del testo assume il ruolo, assai importante, di *pull factor*, di elemento di attrazione per gli studenti: uno strumento utile a ridimensionare il sentimento di soggezione, di 'paura' alimentato spesso dai testi (particolarmente da quelli letterari). Lungi dal risultare come fonte di impoverimento (ridurre la densità concettuale non significa 'amputare' parti di testo, ma renderle più immediatamente percepibili; così come ricorrere alla ricerca di sinonimi o a tecniche di esplicitazione linguistica non risulta necessariamente in uno snaturamento delle caratteristiche formali), la semplificazione può rivelarsi invece un alleato prezioso, per il docente, nella sensibilizzazione degli studenti alla pratica della lettura, che si tratti di studenti in situazione di L2 o LM.

In questo percorso, la veste linguistica risulta fondamentale, anche negli aspetti più direttamente collegati alla densità concettuale: per dirla con le parole di Lavinio (2004,135), posto che il "pensiero" debba essere "chiaro", sarà sufficiente "cercare la soluzione linguistica più semplice" per rendere il testo, e le pratiche ad esso annesse, fonte di ricadute positive nell'intero processo glottodidattico.

### Riferimenti bibliografici

Assandri, Alice; Assandri, Pino; Mutti, Elena (2014) (a cura di), *Storie senza confini*. Bologna: Zanichelli.

Barabino, Andrea; Marini, Nicoletta (2010), *Le pietre bianche*. Napoli: SEI.

Bertocchi, Daniela (2003), "La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue". Grassi, Roberta; Valentini, Ada; Bozzone Costa, Rosella (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, 21-38. Perugia: Guerra.

Console, Elisabetta; Gutermann, Carla (1985) (a cura di), *Racconti popolari arabi*, Milano, Mondadori.

De Mauro, Tullio (1980), *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.

Favaro, Graziella (2003), "L'italiano L2 per lo studio: i bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole". Grassi, Roberta; Valentini, Ada; Bozzone Costa, Rosella (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, 39 ss. Perugia: Guerra.

Lavinio, Cristina (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Roma: Carocci.

Lavinio, Cristina (2010), "L'educazione letteraria". Caon Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, 47-60. Torino: Utet.

Mazzotta, Patrizia (2016), *La scrittura in lingua straniera*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mezzadri, Marco (2008), *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.Nova.

Pallotti, Gabriele (2000), "Favorire la comprensione dei testi scritti". Balboni Paolo E. (a cura di), *Alias. Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, ss.nn.Torino: Theorema.

Pallotti, Gabriele, Ghiretti, Annalisa (2010), "Diversi modi di favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale". Caon, Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, 206-16. Torino: Utet.

Piemontese, Maria Emanuela (1996), *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.

Piemontese, Maria Emanuela; Cavaliere, Laura (1998), "Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari". Guerriero, Anna Rosa (a cura di) *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*, 221-240. Firenze: La Nuova Italia.

Serragiotto, Graziano (2010), "Come facilitare l'apprendimento linguistico degli studenti adulti".

Caon, Fabio (a cura), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, 217-27. Torino: Utet.