

Scrittura e leggibilità: «Due parole»¹

Maria Emanuela Piemontese

Tutto quello che si può dire si può dire chiaramente.
L. Wittgenstein

Quel che si scrive con fatica, si legge con facilità.
Zukovskij

1. Leggibilità e comprensibilità. Le ragioni di un ritardo

Le occasioni per riflettere sul rapporto problematico tra *scrittura*, *lettura* e *comprensibilità* dei testi sono diventate sempre più numerose anche in Italia negli ultimi anni. Il moltiplicarsi di tali occasioni ha visto interessati non solo il mondo della scuola, ma anche, se non soprattutto, il mondo della divulgazione e dell'informazione². Su entrambi, però, il moltiplicarsi di queste occasioni ha avuto almeno un duplice effetto. Il primo consiste nell'approfondimento degli elementi, linguistici e non linguistici, capaci di mettere in contatto o di tenere a distanza chi scrive e chi legge. Il secondo effetto consiste nell'acquisizione di una nuova consapevolezza del rapporto intricato e intricante tra *scrittura* e *lettura* viste tradizionalmente come capacità e competenze, se non proprio autonome, per lo meno affrontabili separatamente tanto sul piano degli studi teorici quanto su quello delle

¹ In Michele A. Cortelazzo (a cura di) *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 151-167.

² Ci riferiamo ai dibattiti e ai lavori che, dall'inizio degli anni Settanta hanno avuto al centro della loro attenzione i bisogni dei lettori, le tecniche di misurazione della leggibilità dei testi scritti, le componenti della comprensibilità e i possibili modi di scrivere in rapporto ai destinatari. Basti qui ricordare, senza nessuna pretesa di esaustività, solo alcune delle varie occasioni, a nostro avviso fondamentali, di riflessione: le ricerche che hanno portato alla definizione del *Vocabolario di Base della lingua italiana* e alla nascita della collana dei *Libri di Base* degli Editori Riuniti, diretta da Tullio De Mauro; il dibattito aperto in quegli stessi anni 1976-78 da alcuni quotidiani e periodici italiani sulla opportunità/inopportunità della semplificazione della comunicazione, riproposto lo scorso anno da *La Repubblica*; gli interventi di autorevoli studiosi di linguistica e di pedagogia, come T. De Mauro, R. Simone, L. Lumbelli, M. Corda Costa sull'argomento della leggibilità, comprensibilità e semplificazione della comunicazione; i tre Convegni di Selezione dal *Reader's Digest* sul linguaggio della divulgazione tra il 1983 e il 1985; il XIX Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana del novembre 1985 dedicato al problema della percezione, comprensione e interpretazione, visto dalla parte del ricevente; l'incontro di studio del maggio 1986 organizzato dalla cattedra di Filosofia del linguaggio del Dipartimento di Scienze del linguaggio sui problemi della leggibilità e comprensione; le ricerche condotte, nell'ambito di seminari intercattedra di Filosofia del linguaggio e di Pedagogia, sulla leggibilità di alcuni testi scolastici e sui livelli di comprensione misurati su campioni di tre popolazioni scolastiche (elementari, medie, superiori) di Roma; i lavori dell'Istituto di Documentazione Giuridica del CNR di Firenze diretto da A.A. Martino; le verifiche alle quali hanno sottoposto le forme della loro comunicazione importanti settori della vita sindacale italiana (la Funzione Pubblica-CGIL e la FIOM-CGIL).

applicazioni didattiche³. Una prova dell'esistenza e del peso che ha avuto la concezione "separatista" delle due capacità è nel fatto che mentre la lettura tuttora è vista, giustamente, come uno strumento di acquisizione di livelli sempre più alti della capacità di scrittura, quest'ultima invece non è considerata uno strumento altrettanto potente di affinamento della capacità di lettura. Questo riferimento agli effetti positivi di una capacità (la lettura) sull'altra (la scrittura) è stato sempre esplicito, per la verità, ma anche unidirezionale e perciò parziale. Questa unidirezionalità ha pesato in qualche modo negativamente sull'educazione alla scrittura che a scuola si riceve e si impartisce.

Rispetto ad altre nazioni europee ed extraeuropee, in Italia, infatti, la preoccupazione e l'attenzione alla reale fruibilità dei testi scritti, sia quelli destinati a situazioni didattiche sia quelli destinati alla comunicazione extrascolastica, si sono poste con qualche ritardo che ora si cerca di superare. Questo ritardo, che non è l'unico e forse neppure il più grave, affonda le sue radici nella diversa situazione sociale, culturale e politica dell'Italia che giunge all'unità politica e linguistica solo dopo la metà del XIX secolo. Alcuni studiosi hanno più volte sottolineato come e perché l'unità linguistica sia diventata una realtà in Italia solo verso la fine degli anni Cinquanta o l'inizio degli anni Sessanta del nostro secolo. Il ruolo svolto, da una parte, dalla televisione e dagli altri *mass media* e, dall'altra, dalla crescente partecipazione alla vita politica e sindacale, è stato certamente più determinante di quello della scuola (De Mauro, 1972; Tobagi, Remeny, 1981).

Anche lo stato degli studi linguistici non risulta estraneo al ritardo di cui stiamo parlando. La riflessione delle scienze del linguaggio, in generale, e quella sul rapporto tra lingua e società, in particolare, è arrivata a produrre da noi qualche effetto di innovazione nella teoria e nella pratica didattica proprio negli anni Sessanta e Settanta, in un momento ricco di fermenti, ma anche di contraddittorie speranze.

La collocazione storica del ritardo con cui da noi si è posta attenzione alla fruibilità dei testi scritti (De Mauro, 1972; Tobagi, Remeny, 1981) ci consente, da un lato, di capirne le ragioni e, dall'altro, di non drammatizzarlo. Nello stesso tempo, essa ci permette di recuperare il senso di alcune pratiche didattiche tradizionali abbandonate dalla scuola italiana. Per quanto riguarda le ragioni e, in un certo senso, l'inevitabilità del ritardo va ricordato che esse sono legate all'assenza di condizioni che oggi invece esistono: unità politica, unità linguistica basata su uno standard linguistico di riferimento comune, scolarizzazione di massa, accresciuta partecipazione popolare alla vita civile e culturale, riduzione dell'analfabetismo, miglioramento medio delle condizioni economico-sociali, accessibilità diffusa ai *mass media* ecc. Per quanto riguarda, invece, il recupero del senso di alcune pratiche didattiche cadute in disuso all'inizio del Novecento ci si riferisce alla validità che, ci ricorda Tullio De Mauro (in stampa), possono avere ancora alcune forme di "esercitazione sistematica delle capacità di scrivere in modo ordinato e comprensibile sostituite in certi ordini di scuola col "tema" e nelle università col "nulla".

2. Fruibilità dei testi. Il problema è nella formazione delle capacità di scrittura

Venute meno le ragioni che spiegano il ritardo dell'Italia rispetto ad altre nazioni e acquisite alcune linee di tendenza nel campo degli studi linguistici (studio della lingua in rapporto alla società, nascita e affermazione della statistica linguistica, adattamento

³ T. De Mauro (in stampa), Relazione introduttiva ai lavori di presentazione della tecnica del *cloze* agli insegnanti interessati alla rilevazione dei livelli di comprensione di testi scolastici in alcune classi romane tenuta il 24 febbraio 1988 presso il Dipartimento di Scienze del linguaggio.

all'italiano di vecchi indici di leggibilità di origine anglo-americana e studio di nuovi tarati sull'italiano, messa a punto della lista di frequenza del lessico italiano e del Vocabolario di Base), il problema della fruibilità dei testi scritti si è finalmente potuto porre in tutta la sua dignità scientifica, oltre che per la sua valenza politica, civile e democratica.

Ricerche condotte per lo meno dal 1976-77 presso la cattedra di Filosofia del linguaggio di Roma hanno verificato, a vari livelli e in tempi diversi, la scarsa attenzione posta dagli autori alla leggibilità e comprensibilità dei loro testi, in fase di produzione. Le verifiche hanno riguardato testi diversi per genere, provenienza, destinatari e obiettivi (dai manuali di grande diffusione nelle scuole dell'obbligo e superiori, testi giornalistici, testi legislativo-burocratici, documenti e manifesti politici e sindacali, testi divulgativi, fino alla cartellonistica della rete di comunicazione sociale).

Proprio i risultati di queste verifiche⁴ costringono a riflettere sulla *formazione delle capacità di scrittura* che né la scuola né altre sedi istituzionali di formazione come l'università sembrano tuttora in grado di affrontare efficacemente, se non sono definiti preliminarmente obiettivi da perseguire e percorsi da seguire. Eppure scuola e università hanno, da sempre, il "doppio incarico" di formare, oltre agli autori di testi (dal più al meno formale e complesso), i formatori di questi.

Da quale punto partire per affrontare il discorso della formazione delle capacità di scrittura? Il punto di partenza è almeno duplice. Innanzitutto è da riconsiderare lo stretto collegamento tra *la formazione delle capacità di scrittura* e *la formazione delle capacità di lettura*. Non è possibile parlare dell'una se non in rapporto all'altra: il loro intrecciarsi produttivamente risulta evidente considerando alcuni aspetti di parallelismo esistenti tra l'abilità di *scrittura* e quella di *lettura*. Come hanno avuto occasione di sottolineare Carlo Bernardini e Tullio De Mauro (1985):

sia *leggere* sia *scrivere* evocano accezioni diverse e parallele. [...] Ai livelli più alti, *leggere* e *scrivere* indicano attività molto complicate. [...] Per entrambi i verbi le diverse accezioni sono come gradini di una scala, non si sale a uno se non si è superato il primo, ciascuno più alto implica i precedenti.

Tali affermazioni introducono e gettano nuova luce sul secondo punto di partenza possibile, cioè sulla *complessità* di queste due capacità prese sia singolarmente sia nei loro punti di intreccio. Per esempio, le considerazioni sviluppatasi intorno al processo di correzione e autocorrezione, di recente riproposte alla nostra attenzione da Raffaele Simone (1984), ci aiutano a penetrare le ragioni della complessità dello scrivere. Come la capacità di lettura e la capacità di scrittura, anche le capacità di *correzione* e di *autocorrezione* crescono con gli anni:

Non c'è dubbio che la lentezza del processo che porta al controllo pieno dei meccanismi di correzione sia dovuta a fatti mentali e cognitivi. Il più importante di questi, probabilmente, è la capacità [...] di formulare piani di testo e di confrontare il testo effettivamente prodotto col piano che ad esso si riferisce, e di modificarlo fino a che testo e piano non si "somigliano" il più possibile. [...] Fino a che non matura la capacità di operare coi piani di testo, la quantità e la qualità delle correzioni saranno ineluttabilmente piuttosto scarse.

Ciò significa che imparare a scrivere, cioè a padroneggiare i diversi livelli possibili di costruzione dei testi, è un fatto tutt'altro che elementare, perché richiede e presuppone il

⁴ Cfr. Passaponti, 1980a e b; Lucisano, Piemontese 1986 e 1988; Martino, Bianucci, Mercatali e Tiscornia 1986; Martino, Bianucci, 1986; Autori vari, 1988; Lumbelli, 1989; Autori vari, 1989.

possesto di tecniche complesse che possono essere imparate e insegnate, tenendo conto della gradualità del processo di maturazione logico-psicologico degli allievi e controllandola (cfr. Ferreiro, Teberasky, 1985; Kintsch, van Dijk, 1985; Formisano *et alii.* 1986).

In questo senso ci sembrano utili e applicabili anche alla scrittura le considerazioni che Daniela Bertocchi (1982) fa sul curricolo della lettura, quando pone l'accento: *a) sulla assenza di insegnamento alla lettura*, dopo la conclusione del primo ciclo elementare; *b) sulla lettura vista*, dopo la presunta acquisizione della tecnica in tale ciclo, *come puro mezzo* per il passaggio di contenuti; *c) sull'assenza di un insegnamento curricolare* che proceda verso obiettivi via via più complessi, attraverso passaggi intermedi verificati; *d) sull'assenza di indagini scientifiche sistematiche* nelle scuole italiane; *e) sulla totale assenza di attenzione* (tanto degli insegnanti quanto del mondo editoriale) *alla leggibilità* del libro di testo; *f) sulla mancanza di aggiornamento trasversale*.

Il fatto è che la *scrittura*, come la *lettura*, appunto, è tuttora vista come uno strumento e non come *oggetto di apprendimento* e, in quanto tale, *oggetto di insegnamento*. In assenza di teorie e pratiche didattiche legate alla concezione della scrittura come oggetto di insegnamento e di apprendimento sistematico e controllabile, anche in condizioni sociali e culturali diverse, si è rimasti fermi all'insegnamento della scrittura come puro esercizio retorico.

Al superamento della concezione della scrittura come vacuo esercizio scolastico, a favore della concezione della *scrittura come tecnologia*, ha contribuito non poco l'insegnamento di don Lorenzo Milani. Non possiamo qui dare conto né della serie né della validità dei suggerimenti per la redazione dei testi scritti di cui sono ricche le sue opere, dalle meno note *Esperienze pastorali*, alle *Lettere*, fino alla più famosa *Lettera a una professoressa*, opera collettiva della Scuola di Barbiana. Da quest'ultima citiamo solo la dichiarazione di principio:

C'è una materia che non avete nemmeno nel programma: arte dello scrivere. Basta vedere i giudizi che scrivete sui temi. [. . .] Non gliel'avete mai insegnato, non credete nemmeno che si possa insegnare, non accettate *regole oggettive dell'arte*. [. . .] L'arte dello scrivere s'insegna come ogni altr'arte. Noi dunque si fa così... (Scuola di Barbiana 1967, pp. 124-126).

Perché la scrittura possa diventare oggetto di apprendimento e di insegnamento, ben al di là delle fasi e delle tecniche attualmente previste dal nostro sistema scolastico, è necessario che siano adeguatamente prese in considerazione le ragioni della complessità della produzione di testi scritti (e orali). Vale a dire tener presenti, di volta in volta, le specificità dello strumento usato e i vincoli dentro i quali ci si muove e la variabilità linguistica, cioè la «variabilità degli stili collettivi e dei linguaggi speciali» (De Mauro, 1986b). Occorre, inoltre, arrivare alla formalizzazione di criteri che, a seconda del destinatario, dell'obiettivo e del contenuto, guidino la produzione di testi ai diversi livelli possibili, fino a quelli più precisi e rigorosi, ma non per questo necessariamente o inevitabilmente più oscuri.

Dalla tradizionale concezione della scrittura (e della lettura) e dalle poco efficaci pratiche didattiche a essa collegate, scaturisce la forte scollatura tra le crescenti richieste sociali di capacità di leggere e di scrivere, da una parte, e il reale grado di possesso di queste da parte di individui e di gruppi. A questo proposito Tullio De Mauro osserva:

In società di crescente complessità organizzativa e produttiva, dove un'alta densità di cultura intellettuale è sempre più richiesta ai singoli e ai gruppi, padroneggiare a pieno lettura e scrittura è una richiesta pressante: chi ad essa non risponde sufficientemente è, in sostanza, in condizioni prossime all'afasia (De Mauro, 1986a).

Tant'è vero che l'Unesco, già trent'anni fa, proponeva di alzare la soglia dei requisiti necessari per definire qualcuno alfabetizzato e di introdurre la nozione di *alfabetismo funzionale* accanto a quella di *alfabetismo strumentale*.

Se la formazione delle capacità di scrittura è un primo obiettivo che scuola e università devono proporsi, questo obiettivo deve essere articolato e programmato per i diversi tipi di testo, a seconda dei destinatari, degli scopi e dei vincoli ai quali è necessario che gli autori si attengano. Riuscire a padroneggiare contemporaneamente queste co-variabili, nel momento in cui si produce un testo, soprattutto nella forma scritta, è un obiettivo di non facile né di immediato raggiungimento. Di raggiungimento ancora meno facile e immediato è l'obiettivo della chiarezza dei testi. Anche in questo caso il termine *obiettivo* vuole indicare il "risultato" di un processo complesso, una volta precisato il senso che ha, per noi, *chiarezza*:

Chiarezza o oscurità non sono qualità assolute; sono qualità relative che dipendono dal rapporto tra un modo di esprimersi e un gruppo di interlocutori. [...] Ogni discorso che facciamo presuppone che l'interlocutore sa o si mette in condizione di sapere le cose che noi presupponiamo note. [...] Chi parla o scrive, tanto più quanto più è pubblico il suo discorso, deve o dovrebbe sempre chiedersi a chi intende rivolgersi, a chi sta cercando di comunicare qualche cosa (De Mauro, 1979b, p. 130).

3. «DUE PAROLE». Un'esperienza di formazione alla redazione di testi di alta leggibilità

Le sempre più numerose e meno disarticolate ricerche sulla leggibilità e comprensibilità dei testi, insieme agli studi più recenti sul processo dinamico della comprensione (De Mauro, Gensini, Piemontese, 1988) hanno avuto il merito di portare l'attenzione di molti di coloro che scrivono testi, specialmente scolastici o divulgativi, sul *destinatario* e sulla sua variabilità. Questa attenzione si è tradotta praticamente nella definizione di alcune caratteristiche formali di un testo sulle quali è possibile intervenire al fine di migliorarne la comprensibilità. Il destinatario, però, di questi sforzi di migliorare la comprensibilità dei testi è stato ed è, tuttora, il lettore "normale" o, al massimo, quello svantaggiato socio-culturalmente.

Il problema del rapporto tra leggibilità, comprensibilità e comprensione dei testi si complica ulteriormente quando la diversità del lettore affonda le sue radici in forme di *ritardo mentale* (RM) più o meno lieve. Salvo che in ambienti neuropsichiatrici e clinici⁵, anche questo problema è rimasto abbastanza ai margini della ricerca e della didattica, in Italia. È opportuno premettere che la definizione di RM, in opposizione a *oligofrenia* e *insufficienza mentale*, rappresenta uno spostamento di prospettiva (scientifica e di intervento). Essa assume, infatti, che «la difficoltà non è solo intellettuale, ma è una difficoltà di integrazione della personalità» e che opportune forme di intervento precoce e sistematico (Levi 1983:1572), possono portare a un aumento, lento ma progressivo fino all'età adulta, delle capacità linguistiche dei soggetti con RM non grave.

Dall'incrocio tra posizioni teoriche e scientifiche in campo linguistico, pedagogico e neuropsichiatrico, oggi più incoraggianti che nel passato, e la constatazione dell'inesistenza di materiali didattici e non diretti a destinatari con RM lieve e medio-lieve è nato un progetto di lavoro concretizzatosi nella pubblicazione di "DUE PAROLE". Il progetto aveva

⁵ Cfr. Autori vari, 1988b. Preziosa è la bibliografia che corredata i singoli contributi.

essenzialmente due obiettivi.

Il primo era la formazione di un gruppo di studenti universitari all'uso di tecniche di redazione di testi di alta leggibilità per giovani e adulti portatori di RM lieve e medio-lieve. Il secondo era arrivare a produrre un periodico informativo di facile lettura che potesse diventare, dopo un periodo di prova, occasione e strumento di lettura per portatori di RM non più inseriti in ambienti formativi (scolastici o professionali).

Per quanto riguarda il primo obiettivo, esso si è dovuto articolare in due fasi: *a)* l'individuazione e la messa a punto di tecniche di redazione di testi di facile lettura e *b)* l'applicazione e la verifica delle stesse attraverso la produzione di testi informativi e formativi. Il gruppo di lavoro, con il nome di GRUPPO H, ha, infatti, stabilito contatti con alcuni Centri di Formazione Professionale e con alcune classi di scuola media inferiore di Roma al fine di accertare il grado di fruibilità dei testi prodotti per portatori di RM lieve e medio-lieve.

Alla *individuazione e taratura dei criteri* per la redazione di testi scritti di alta leggibilità e comprensibilità si è giunti attraverso un faticoso e paziente lavoro di analisi della leggibilità di testi informativi e formativi: quotidiani e periodici, da una parte, e manuali scolastici, dall'altra. L'analisi è stata condotta con tecniche (già presentate in altre occasioni che qui, per comodità, richiamiamo soltanto), di tipo quantitativo (indici di leggibilità, Vocabolario di Base) e di tipo qualitativo (categorie per la diagnosi della comprensibilità di Lucia Lumbelli) (Lucisano, Piemontese, 1988; Forti, 1989). Sono state isolate alcune caratteristiche linguistiche e stilistiche (lessico, sintassi, connettivi ecc.) che contribuiscono alla maggiore o minore chiarezza dei testi.

Dalla verifica della validità delle *Norme per la redazione di un testo radiofonico* di Carlo Emilio Gadda siamo giunti progressivamente alla messa a punto dei criteri che sono alla base dei nostri testi.

1. Costruire il testo con periodi brevi: non superare per ogni periodo quattro righe dattiloscritte; tenersi preferibilmente alla lunghezza normale media di due righe, nobilitando il dettato con i lucidi e auspicati gioielli di periodi di un rigo, mezzo rigo.
2. Procedere per figurazioni paratattiche, coordinate o soggiuntive, anziché ipotattiche, cioè per subordinate.
3. Il tono gnomico e saccadé (sentenzioso e a sbalzi) che può risultare da un siffatto incanalamento e governo della piena (di idee) non dovrà sgomentare.
4. Sono da evitare le parentesi, gli incisi, gli infarcimenti e le sospensioni sintattiche.
5. Curare i passaggi di pensiero e i conseguenti passaggi di tono mediante energica scelta di congiunzioni o particelle appropriate, o con opportuna transizione, o con esplicito avviso.
6. Evitare le litòti a catena, le negazioni delle negazioni. La litòte semplice è gentile e civilissima figura. Ferale risulta invece la catena di litoti. Una doppia litòte è un problema di secondo grado.
7. Evitare ogni infelice ricorso a poco aggiudicabili pronomi determinativi o disgiuntivi o numerali o indefiniti, a modi qualificanti o indicanti comunque derivati o desunti dal pronome o dal numero. Deve apparir chiaro a quali termini di una serie enunciata i detti pronomi si riferiscono. In caso contrario è meglio ripetere il termine (Melfi, 1986: 203-208).

Ricordiamo che le caratteristiche delle prestazioni di ragazzi di 14-16 anni con RM lieve sono: *a)* controllo dell'intelligenza operatoria concreta e *b)* difficoltà di controllo

dell'intelligenza operatoria formale. Tali caratteristiche implicano che i ragazzi con RM «hanno il concetto di reversibilità delle rappresentazioni mentali, sono in grado di utilizzare le rappresentazioni di tempo, spazio, velocità ecc., [...] non hanno gli strumenti del pensiero ipotetico, non sono in grado di discutere criticamente le loro operazioni cognitive, conservano residui di pensiero magico» (Levi, 1983: 1579-80). Da ciò deriva che, sul piano scolastico, questi ragazzi «sono in grado di fare un racconto logico comprensibile, leggono e scrivono, di solito da quando hanno circa 8 anni, periodi di 3-4 frasi elementari, con qualche subordinata, possono essere in grado di utilizzare i concetti di numero in compiti semplici di aritmetica e di geometria piana» (*ibid.*). Le cose si complicano, naturalmente, quando dal RM lieve si passa al RM medio. I ragazzi con RM medio, infatti, sul piano scolastico, «sono in grado di fare un racconto orale in forma elementare, senza esplicitare, e talora senza comprendere del tutto, i nessi logici fondamentali; hanno acquisito, di solito fra i 10-12 anni, lettura e scrittura che controllano a un livello molto elementare (frasi descrittive soggetto-verbo-oggetto-complemento; semplici ordini scritti)» (Levi, 1983: 1579-80).

Alla luce di queste caratteristiche proprie di molti dei nostri destinatari abbiamo definito i seguenti criteri di redazione di testi di facile lettura.

- a) I testi, a seconda dell'obiettivo e del destinatario, non devono superare le 150-250 parole complessive.
- b) Le parole devono essere il più possibile tratte dal Vocabolario di Base. Quelle non di base indispensabili devono essere sempre spiegate con parole del Vocabolario di Base.
- c) Le frasi devono essere brevi e semplici, coordinate più che subordinate.
- d) È preferibile ripetere il soggetto e l'oggetto anziché ricorrere ai pronomi, specialmente se possono essere riferiti a cose e/o persone diverse e pertanto generare equivoci. Il pronome *che* va usato possibilmente solo con funzione di soggetto e non di complemento oggetto.
- e) I verbi devono essere prevalentemente di modo finito.
- f) Tra i modi verbali l'indicativo è da preferire al congiuntivo
- g) La forma passiva va evitata, il più possibile.
- h) Tra i tempi dell'indicativo sono da usare: il presente, il passato prossimo e il futuro semplice, anche quando si voglia rendere il valore desiderativo, potenziale e, soprattutto, ipotetico.
- i) Sono da evitare le doppie congiunzioni e le doppie negazioni.
- j) L'uso dei connettivi deve essere particolarmente oculato e preciso, non deve cioè dare adito ad ambiguità o a errore di interpretazione.
- k) Le soluzioni del tipo *gli uomini* per indicare “le donne e gli uomini” sono da evitare. In questo caso o si specifica *gli uomini e le donne* oppure va preferita la soluzione sintetica *le persone o la gente*. Lo stesso discorso vale per espressioni del tipo *gli uomini bianchi e gli uomini neri* interpretati spesso come i “maschi bianchi” e i “maschi neri”. L'ambiguità si moltiplica di fronte a espressioni del tipo *gli uomini bianchi e neri*, sottintendendo cioè *uomini* davanti a *neri*.
- l) Sono da evitare assolutamente le forme di nominalizzazione e le personificazioni.

Il rispetto più o meno maggiore di queste regole può agevolare la comprensione di un

testo, ma a una condizione. La condizione è che si sia studiata preliminarmente l'informazione / istruzione che si vuole fornire, vale a dire che si abbiano a disposizione tutti gli elementi necessari alla organizzazione del piano del testo. In base al piano organizzativo del testo, si selezioneranno e si distingueranno le informazioni principali e quelle secondarie. Decisa l'informazione principale le altre vanno date in funzione della prima. Una regola fondamentale, a questo livello, è di non sovraccaricare un testo breve di troppe informazioni. Nella costruzione del testo un'attenzione particolare va posta alla cura dei passaggi necessari alla comprensione. Questi devono essere sempre esplicitati e non lasciati impliciti. In pratica, il testo non deve dare mai per scontate informazioni che richiedano capacità di collegamento, di inferenza e di memorizzazione superiori a quelle dei nostri destinatari. Ovviamente questi criteri hanno un grado di perfettibilità che noi stessi verifichiamo, man mano che produciamo testi e li sottoponiamo alla lettura dei destinatari. Questa caratteristica di "non chiusura" dei criteri, più che un limite, ci pare il doveroso tipo di approccio a problemi complessi come quello della lettura, della scrittura e della comprensione legati alla variabilità estrema del nostro destinatario, oltre che a quello del funzionamento della lingua, sempre imprevedibile e refrattaria a briglie troppo strette. Oltre a questi elementi di difficoltà ce n'è un altro che viene così delineato da Tullio De Mauro:

È un difficile gioco di equilibrio tra noto e non noto, quello della scrittura giornalistica e, in fondo, di qualunque tipo di comunicazione. Perché dappertutto non ha senso né interesse dire quel che tutti già sanno, ma nemmeno ha senso e interesse dire le cose in modo che risulti ignoto e straniero, "pellegrino", a tutti (De Mauro, 1979c, p. 183).

Queste affermazioni, relative al «gioco di equilibrio tra noto e non noto particolarmente arrischiato» nella scrittura di giornale e nella comunicazione di massa, ci sembra che si addicano in modo particolare al nostro destinatario.

Da tutte queste considerazioni è nato il secondo obiettivo del nostro progetto: arrivare a produrre un periodico informativo di alta leggibilità che consenta ai nostri destinatari (giovani e adulti con RM lieve) il mantenimento del grado di capacità di lettura, faticosamente raggiunto durante gli anni di scuola ed eventualmente di formazione professionale e, possibilmente, anche il suo sviluppo. Il periodico informativo uscirà entro la primavera 1989 con il titolo "DUE PAROLE", con la proprietà dell'Università La Sapienza di Roma, la redazione presso il Dipartimento di Scienze del linguaggio e la direzione scientifica di Tullio De Mauro. Ci sembra opportuno segnalare l'esistenza, a livello europeo, di una sola esperienza analoga a "DUE PAROLE". Si tratta di "8 SIDOR", periodico informativo svedese, con gli stessi obiettivi, le stesse caratteristiche linguistiche e testuali, le stesse scelte tematiche e gli stessi destinatari di "DUE PAROLE". Oltre che dalla traduzione di molti numeri di "8 SIDOR", abbiamo ricavato queste informazioni dal rapporto ufficiale pubblicato sull'esperienza dallo *State Committee on Spoken Newspaper* svedese e dai contatti stabiliti con l'Ambasciata di Svezia in Roma⁶.

Come procediamo concretamente nella scelta degli argomenti, delle fonti e nella stesura dei testi?

Gli argomenti sono scelti in base a due criteri: la vicinanza alla quotidianità e all'esperienza del lettore, da una parte, la durevolezza della notizia, dall'altra. Il primo è imposto dalle caratteristiche più o meno comuni ai nostri destinatari. Il secondo è determinato dall'attuale periodicità mensile di "DUE PAROLE". La prima pagina è dedicata

⁶*A News Service for the Mentally Handicapped. Experiments with an easy-to-read Newspaper. A short summary of two reports from the Swedish State Committee on Spoken Newspapers, Stockholm, 1985.*

alla notizia principale del mese. La seconda allo spettacolo (musica, cinema ecc.). La terza alla vita in casa (ricette e consigli pratici). La quarta e la quinta alle notizie dall'Italia. La sesta alle notizie estere. La settima allo sport. L'ottava e ultima alla cultura.

Fonte principale, ma non unica, delle notizie e delle informazioni scelte di volta in volta è il Bollettino quotidiano dell'ANSA. Le sue caratteristiche di brevità, essenzialità e completezza di informazione sono molto più vicine alle nostre esigenze che non quelle dei quotidiani e settimanali.

I testi (di cui si forniscono in allegato due esempi) possono essere molto brevi per le notizie-flash e più lunghi per articoli più complessi. Si cerca di dare a ogni riga, compatibilmente con l'impostazione grafica del giornale, un'unità di senso. Perciò le frasi non vengono spezzate a caso; si cerca di controllare quando e come andare a capo. A maggior ragione ogni riga finisce sempre con una parola intera. Per gli articoli che presentano particolari problemi di informazioni presupposte, si ricorre ad appositi riquadri in cui esse vengono fornite a parte.

I testi sono paragrafati e scanditi da sufficiente spazio bianco.

I caratteri tipografici sono molto chiari e leggibili.

Un ruolo importante è affidato alle immagini (foto e disegni) che però non prevaricano il testo e, tranne usi particolari, non affollano le singole pagine.

Allegato 1

ZCZC15270B

1944

R CRO SOB QBXB

CORNACCHIA DERUBA VETERINARIO POI RESTITUISCE BOTTINO

(ANSA) - SERRAVALLE DEL CHIANTI (MACERATA), 7 APR -

RUBA LA PENSIONE (UN MILIONE 200 MILA LIRE) AD UN'ANZIANA DONNA, SI RIFUGIA SUL TETTO DI UNA CASA. POI, PENTITA, RESTITUISCE IL BOTTINO POCO ALLA VOLTA. AUTRICE DELL'IMPRESA CHE HA MESSO IN SUBBUGLIO SERRAVALLE DEL CHIANTI, NEL MACERATESE, UNA GROSSA CORNACCHIA DI PROPRIETÀ DI UN FORNAIO DEL LUOGO CHE LA HA "ADOTTATA" PER FAR GIOCARE I SUOI SETTE FIGLI. L'UCCELLO, CHE I PAESANI DESCRIVONO PER LE SUE IMPRESE COME UNA SPECIE DI "RAMBO", SVOLAZZA TUTTO IL GIORNO PER FAR RITORNO A CASA PER LE ORE DEI PASTI. STAMANE È ENTRATO NELL' APPARTAMENTO DI UN VETERINARIO, IL DOTT. MAURO EMILIOZZI, E DAL RIPIANO DI UN COMÒ HA "PRELEVATO" UNA BUSTA IN PLASTICA CON LA SOMMA CHE LA SUOCERA AVEVA APPENA RITIRATA DALL'UFFICIO POSTALE. SORPRESO DALLA RAPINATA, L'UCCELLO È VOLATO VIA CON IL BOTTINO SERRATO NEL BECCO, PER FERMARSI SUL TETTO DI UNA CASA DALL'ALTRO LATO DELLA STRADA. INCURANTE DELLA RESSA CHE SI ERA CREATA E DELL'ARRIVO DEI CARABINIERI, LA CORNACCHIA HA QUINDI APERTO LA BUSTA E CON ESASPERANTE LENTEZZA HA COMINCIATO A FAR CADERE DALL'ALTO PRIMA BANCONOTE DA 10 MILA LIRE E, ALLA FINE, UN ASSEGNO DI UN MILIONE. RESTITUITO IL MALTOLTO, LA CORNACCHIA HA RIPRESO A SVOLAZZARE PER IL PAESE. (ANSA).

COR-CG/SM 7 APR-87 12:42 NNNN

(TESTO ANSA: tot. 207 parole)

LA CORNACCHIA LADRA

Stesura del testo dell'articolo apparso sul numero di prova 05-1987 (p. 3) di "DUE PAROLE":

In un paese delle Marche che si chiama Serravalle del Chienti, è successo un fatto strano. Una cornacchia ha rubato dei soldi proprio nella casa di un medico degli animali, cioè di un veterinario.

Ecco come è successo: un fornaio che vive a Serravalle del Chienti possiede una grossa cornacchia. Questa cornacchia non vive in una gabbia, ma vola libera per il paese. Quando è ora di mangiare torna nella casa del fornaio: il resto del tempo vola libera per il paese e va dove le pare.

La mattina del 7 aprile la cornacchia è entrata nell'appartamento di un veterinario ed ha visto una busta di plastica appoggiata su un comò. La cornacchia è salita sul comò ed ha preso la busta con il becco. Dentro la busta, anche se la cornacchia non lo sapeva, c'erano molti soldi. La suocera del veterinario era appena andata all'ufficio postale a prendere la pensione ed aveva messo i soldi proprio in quella busta.

Improvvisamente la suocera del veterinario è entrata nella stanza. La cornacchia si è spaventata nel vedere la donna ed è volata via portandosi via la busta. Dopo aver volato un po', la cornacchia si è posata sul tetto di una casa che sta dall'altra parte della strada. Molta gente è corsa sotto la casa per far scendere la cornacchia e per vedere cosa stava succedendo. Sono arrivati anche i carabinieri, ma la cornacchia non si muoveva dal tetto.

Ad un certo punto la cornacchia ha aperto la busta ed ha iniziato a buttare giù dal tetto, piano piano, tutti i soldi, prendendoli uno ad uno con il becco e lasciandoli cadere. A poco a poco la cornacchia ha fatto cadere dal tetto tutti i soldi che erano nella busta.

L'avventura è finita bene: la suocera del veterinario ha riavuto i suoi soldi e la cornacchia ha ripreso a svolazzare per il paese.

(Prima stesura: tot. 315 parole)

Un fatto molto divertente è successo in un paese delle Marche. Il fornaio del paese ha una cornacchia che non vive in gabbia, ma vola libera per il paese.

Un giorno la cornacchia è entrata da una finestra nell'appartamento del veterinario che è il medico degli animali. Su un mobile c'era una busta di plastica con dentro molti soldi. I soldi erano della suocera del veterinario. (La suocera era appena andata all'ufficio postale a prendere la pensione e aveva messo i soldi proprio in quella busta di plastica). La cornacchia ha visto la busta, l'ha presa ed è volata sul tetto della casa di fronte. La suocera del veterinario è corsa sotto la casa di fronte insieme a molte persone per far scendere la cornacchia. Sono arrivati anche i carabinieri, ma la cornacchia non si muoveva dal tetto. A un certo punto la cornacchia ha aperto la busta e ha cominciato a buttare i soldi a uno a uno e li faceva cadere a terra.

L'avventura è finita bene: la suocera del veterinario ha raccolto i suoi soldi e la cornacchia ha ripreso a svolazzare libera per il paese.

(Seconda stesura: tot. 206 parole)

LA CORNACCHIA LADRA

Un fatto molto divertente è successo in un paese delle Marche.

Il fornaio del paese ha una cornacchia che non vive in gabbia ma vola libera per il paese.

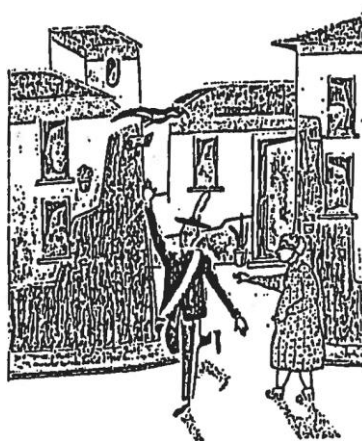
Un giorno la cornacchia è entrata attraverso una finestra aperta nell'appartamento del veterinario che è il medico degli animali.

Su un mobile c'era una busta con molti soldi. [dentro I soldi erano della suocera del [veterinario.

La cornacchia ha visto la busta, l'ha presa ed è volata sul tetto della casa di fronte.

La suocera del veterinario è corsa sotto la casa di fronte con molte [persone per far scendere la cornacchia dal tetto.

Sono arrivati anche i carabinieri, ma la cornacchia non si muoveva dal [tetto.



A un certo punto la cornacchia ha aperto la busta e ha cominciato a buttare tutti i soldi giù dal tetto.

La cornacchia prendeva i soldi ad uno ad uno e li lasciava cadere per terra. L'avventura è finita bene, [terra. la suocera del veterinario ha raccolto i suoi soldi e la cornacchia ha ripreso a svolazzare libera per il paese.

(Testo definitivo: tot. 180 parole)

Allegato 2

Testo di un articolo apparso in prima pagina sul numero di prova 08-1988.

Ruud Gullit è un bravo giocatore / e difende i diritti umani

- Ruud Gullit è / un calciatore olandese nero. / Gullit è il giocatore più bravo / della squadra del Milan. Quest'anno il Milan ha vinto / il campionato italiano di calcio.
- L'anno scorso Gullit è stato / il miglior giocatore / di tutta l'Europa. / Perciò Gullit ha vinto / il premio chiamato pallone d'oro.
- Ma Gullit non si interessa / solo di calcio. Infatti Gullit protesta / contro il governo / dello Stato del Sudafrica. / Infatti nello Stato del Sudafrica / le donne e gli uomini neri / non hanno gli stessi diritti / delle donne e degli uomini bianchi.
- Gullit dice / che le persone di razze diverse / devono essere libere / e devono avere gli stessi diritti.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1988a), *Computer e linguaggi settoriali*, Milano, FrancoAngeli.

AA.VV. (1988b), "Ritardo mentale e disabilità di apprendimento", in *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, LV, 3-4.

AA.VV. (1989), "Tecniche, trucchi e trappole. La FIOM scrive. Ma comunica?", *Dossier di Meta*, V, 1, pp. 21-34.

- Bernardini c., De Mauro T. (1985), "Dello scrivere", in *Riforma della scuola*, XXXI, 7-8, pp. 14-17.
- Bertocchi D. (1982), "Curricolo di lettura, lettura nel curricolo", in Pozzo G. (a cura di), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 15-37.
- De Mauro T. (1972), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, p. 3.
- De Mauro T. (1975), "Che cosa fare dei temi di italiano?", in AA.VV., *Questioni di didattica*, Roma, Editori Riuniti, pp. 13-22.
- De Mauro T. (1979a), *L'Italia delle Italie*, Firenze, Nuova Guaraldi.
- De Mauro T. (1979b), "La chiarezza: un risultato", in De Mauro 1979a, pp.129-130
- De Mauro T. (1979c), "Idee nuove ma chiare", in De Mauro 1979a, pp. 183-185
- De Mauro T. (1986), "Alfabeti e analfabeti, lettori e non lettori", in *Italiano & Oltre*, I, p. 80.
- De Mauro T. (1986), "Una guida al comporre", in AA.VV., *Antologia Ottocento e Novecento Garzanti*, Milano, Garzanti, pp. 737-758.
- De Mauro T., *Scrivere per farsi capire*, in stampa.
- De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. E. (a cura di) (1988), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*. Atti del XIX Congresso internazionale di studi della SLI (Roma, 8-10 novembre 1985), Roma, Bulzoni.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti Barbera.
- Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. (1986), *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti.
- Forti V. (1989), "Scrivi più forte. Non ti sento", in AA.VV., pp. 22-25.
- Kintsch W., van Dijk Th. A. (1985), "Toward a Model of Text Comprehension and Production", in *Psychological Review*, XCII, 5, pp. 323-354.
- Levi G. (1983), "Oligofrenie e ritardi mentali", in *Enciclopedia medica italiana*, Firenze, USES, pp. 1571-1590.
- Lucisano P., Piemontese M. E. (1986), "Leggibilità dei testi e comprensione della lettura", in *Linguaggi*, III, 1986, 3, pp. 28-38.
- Lucisano P., Piemontese M. E. (1988), "GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana", in *Scuola e città*, XXIX, 1, pp. 110-124.
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Martino A. A., Bianucci G. (1986), "Analisi della leggibilità dei testi politici", in *Linguaggi*, III, 3, pp. 56-63.
- Martino A. A., Bianucci G., Mercatali P., Tiscornia D. (1986), "Trattamento automatico del linguaggio giuridico e politico: analisi di leggibilità", in *Linguaggi*, III, 3, pp. 50-55.
- Melfi E. (1986), *Per leggere CE. Gadda*, Roma, Bonacci.
- Passaponti E. (1980a), "Comprensione del testo nella primaria", in *Riforma della scuola*, XXVI, 2-3, pp. 51-54.
- Passaponti E. (1980b), "Leggibilità del giornale", in *Riforma della scuola*, XXVI, 7-8, pp. 10-12.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Simone R. (1984), "QZRT. La macchina da scrivere e lo sviluppo del linguaggio", in *Riforma della scuola*, XXX, 7-8, pp. 40-46.
- Tobagi W., Remeny C. (1981), *Il giornale e il non-lettore*, Atti del Convegno 15-17 giugno 1979, Firenze, Sansoni.