

## **TESTI SCRITTI E TESTI ORALI: DIFFERENZE, INTERAZIONI, INTERSEZIONI**

*Cristina Lavinio*

### PREMESSA

Scrivere non è parlare: un'affermazione del genere suona oggi, probabilmente, come banale; ma tale non è stata a lungo nella scuola se nei programmi elementari Ermini del 1955, che solo nel 1987-88 hanno cominciato a essere soppiantati dall'entrata in vigore dei nuovi programmi, era possibile leggere tra le indicazioni sulla lingua italiana per il secondo ciclo:

Nella didattica della lingua, ai fini della sincerità dell'espressione, l'insegnante tenga presente che una persona dimostra tanto meglio la sua padronanza di linguaggio, ossia di raziocinio e di gusto, quanto più scrive come parla e parla come scriverebbe.

A parte il mito della «sincerità dell'espressione», c'era qui una concezione monolitica della lingua – vista per di più, proprio in tale monolitismo, come sintomo di «raziocinio e di gusto» – che appiattiva il parlato sullo scritto (indicando implicitamente la supremazia di quest'ultimo). Per molto tempo la scuola ufficiale è rimasta ferma a tale concezione; ciò spiega perché, a tutt'oggi, non sia ancora stata sufficientemente elaborata, e tanto meno praticata diffusamente, una soddisfacente didattica del parlato (e dell'ascolto) da una parte e dello scritto (e della lettura) dall'altra. Parlato e scritto, appiattiti l'uno sull'altro, hanno prodotto solo quella che De Mauro (1971a) ha definito come la «pedagogia di Pinocchio» o del «parlare come un libro stampato», senza peraltro che lo scritto fosse curato nella sua specificità e insegnato, dato che – altro mito o luogo comune spesso ribadito – scrivere bene sarebbe «dono di natura».

Sono trascorsi ormai quasi trent'anni da quando è stata pubblicata, nel 1967, la *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana di don Lorenzo Milani, in cui si legge:

C'è una materia che non avete nemmeno nel programma: arte dello scrivere.

Basta vedere i giudizi che scrivete sui temi. Ne ho qui una piccola raccolta. Sono constatazioni, non strumenti di lavoro.

«Infantile. Puerile. Dimostra immaturità. Insufficiente. Banale».

Che gli serve al ragazzo di saperlo? Manderà a scuola il nonno, è più maturo.

Oppure: «Contenuto scarso. Concetto modesto. Idee scialbe. Manca la reale partecipazione a ciò che scrivi». Allora era sbagliato il tema. Non dovevate neanche chiedergli di scrivere.

Oppure: «Cerca di migliorare la forma. Forma scorretta. Stentato.

Non chiaro. Non costruito bene. Varie improprietà. Cerca d'essere più semplice. Il periodare è contorto. L'espressione non è sempre felice. Devi controllare di più il tuo modo di esprimere le idee». Non gliel'avete mai insegnato, non credete nemmeno che si possa insegnare, non accettate regole oggettive dell'arte, siete fissati nell'individualismo ottocentesco.

Finché si arriva alla creatura toccata dagli dei: «Spontaneo. Le idee non ti mancano. Lavoro con idee che denotano una certa personalità». Ormai che ci siete metteteci anche: «Beata la mamma che t'ha partorito».

Consegnandomi un tema con un quattro lei mi disse: «Scrittori si nasce, non si diventa». Ma intanto prende lo stipendio come insegnante d'italiano.

La teoria del genio è un'invenzione borghese. Nasce da razzismo e pigrizia mescolati insieme.[...]

L'arte dello scrivere si insegna come ogni altra arte.

(*Scuola di Barbiana*, 1967, pp. 124-125).

Dobbiamo qui intendere, naturalmente, *arte* come *tecnica* della scrittura e, insieme, come *artificio* della lingua scritta: un'arte da imparare anche per quanto riguarda la composizione di *testi* scritti, una tecnica che non può fermarsi alla semplice abilità strumentale di *cifrazione*, così come la lettura non si può fermare alla semplice *decifrazione*, cioè alla capacità di far corrispondere a una data sequenza grafica una sequenza fonica.

Oggi insomma, occupandoci di didattica della scrittura, siamo consapevoli di quanto le critiche dei ragazzi di Barbiana siano fondate e purtroppo, spesso, ancora attuali. Eppure sappiamo molto di più sulla scrittura e sulle peculiarità della lingua scritta, che non è poi sempre la stessa, ma varia a seconda del tipo di testi, dei destinatari, degli scopi di scrittura, del tempo che l'emittente ha a disposizione per scrivere, ecc.

Tuttavia emerge una specificità generale della scrittura considerando lo scritto a contrasto con il parlato. Per quanto continui a registrarsi, in questo ambito, un certo ritardo degli studi linguistici, siamo ormai in grado di elencare tratti di opposizione tra scritto e parlato relativi ai diversi livelli linguistici, fino ad arrivare, superando i limiti della frase, a quello del *testo*.

## 1. LE DIFFERENZE TRA PARLATO E SCRITTO

Innanzitutto vale la pena di ricordare che parlato e scritto differiscono riguardo al materiale costitutivo del piano dell'espressione: materiale fonico-acustico da una parte e grafico-visivo dall'altra. La differenza è tanto macroscopica quanto

spesso sottovalutata o considerata in modo distorto. Ciò accade quando si considerano le lettere dell'alfabeto (*grafemi*) come semplici e meccanici corrispettivi, in un rapporto biunivoco di 1/1, dei *fonemi* che esse rappresentano. Invece nessuna scrittura (anche alfabetica) è una trascrizione fonemica del parlato e, a maggior ragione, non ne costituisce neppure una trascrizione fonetica. Perciò non è giusto affidarsi al parlato per risolvere i dubbi ortografici, specie in assenza di un parlato standard: in Italia le varie pronunce regionali si traducono spesso in *grafie fonetiche* (esempio: scempiamenti sistematici al Nord, raddoppiamenti indebiti al Sud), cioè in molti degli errori di ortografia più ricorrenti nelle diverse zone o regioni.

Viceversa, nel momento in cui la forma ortografica, l'immagine scritta di un vocabolo, è ben presente al parlante, egli può essere tentato di riprodurla, nel parlato, nelle cosiddette *pronunce ortografiche* (ad esempio pronunciando la *i* in parole come *cielo* o *scienza*, in cui essa è invece un semplice segno diacritico privo di un corrispettivo valore fonico)<sup>1</sup>.

E la scrittura è ricca di segni diacritici, oltre che di una segnaletica propria, la punteggiatura, che scandisce i testi scritti secondo criteri sintattico-semantiche piuttosto che intonazionali<sup>2</sup>.

Pertanto, la convenzionalità della scrittura va forse assunta e tenuta presente fino in fondo<sup>3</sup>, dichiarata da subito, cioè a partire dal primo impatto scolastico degli alunni con la lingua scritta, evitando di generare in loro la sensazione che essa serva per rappresentare fotograficamente il parlato<sup>4</sup> (quanto sono responsabili, nel produrre questa sensazione erronea, i vecchi dettati scanditi parola per parola, facendo sentire le doppie ecc.?).

Nello stesso tempo, si tratta di essere ben consapevoli delle difficoltà che l'apprendimento della stessa tecnica della scrittura rappresenta per i bambini, che spesso devono fare una specie di doppio salto mortale, se partono da condizioni di dialettologia e devono usare, a scuola, non solo una sorta di L2 (l'italiano) diversa dalla loro lingua madre, ma devono passare

---

<sup>1</sup> Camilli (1965) ha definito la lettera *i* come la «pietra dello scandalo» dell'ortografia dell'italiano proprio per il suo poter essere ora rappresentazione di un fonema vocalico, ora semplice segno diacritico dall'uso discontinuo e oscillante. Più in generale, sulle discrepanze tra sistema grafematico e fonematico dell'italiano e i problemi didattici connessi, cfr. Foresti 1977; Giannelli, 1978; Romanello, 1986.

<sup>2</sup> Il parlato è segmentato in «blocchi tonali» (Cresti, 1977) da pause che non sempre possono essere rappresentate da segni interpuntori (come quando, ad esempio, esse separino il soggetto dal verbo). Eppure può accadere che, parlando, pause di questo tipo siano addirittura più lunghe di quelle in corrispondenza delle quali sia necessario, scrivendo, un punto fermo (che indica la fine della frase piuttosto che una pausa lunga). Sulla punteggiatura, cfr. Conte e Parisi, 1979; Mortara Garavelli, 1982 e 1986; Scherma, 1983.

<sup>3</sup> Su questo punto insiste in particolare Ponzio, 1980.

<sup>4</sup> Peraltro i bambini, in una primissima fase, pensano semmai che la forma della parola scritta sia in correlazione analogica con la grandezza del referente: secondo questa logica, si aspettano che *treno* sia rappresentato, quasi iconicamente, da una scrittura più lunga, con un numero maggiore di lettere rispetto a quelle occorrenti per la piccola *formichina*. Cfr. Ferreiro e Teberosky, 1985.

immediatamente a scriverla. In *Jura* (Meneghello, 1987) si possono leggere al riguardo molte pagine efficaci, con numerosi spunti di riflessione:

Da ogni parte si presentano regole e costrizioni di nuovo tipo, e si creano nuove categorie: ciò che si dice e non si scrive, ciò che si scrive e non si dice, ciò che si può dire in un modo e si deve scrivere in un altro (p. 24).

L'intero paesaggio della lingua scritta appariva irto, selvatico, pericoloso; c'era una sorta di legge della giungla, non un banale insieme di norme «d'ortografia». [...] Non si trattava di imparare grafemi per i propri fonemi, ma d'imparare *simultaneamente* una serie di grafemi e un bestiale impasto di fonemi propri e di squilibrati fonemi altrui, nel tessuto di un lessico nuovo, in parte uguale al proprio, in parte alterato da imprevedibili divergenze (*vaso/vaso, baso/bacio, biso/bigio, buso/buco*), in parte del tutto esotico (pp. 28-29)<sup>5</sup>.

Tornando alle differenze tra scritto e parlato e passando al livello morfosintattico, risulta che, mediamente, le frasi scritte sono più lunghe e complesse di quelle orali<sup>6</sup>.

Nello scritto si ha una presenza maggiore di ipotassi (o subordinazione) rispetto alla paratassi (o coordinazione) che invece tende a prevalere nel parlato. Anche se nel parlato non mancano le subordinate, esse sono raramente di grado superiore al primo e seguono, in genere, la proposizione principale<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> «[Ad esempio] “oseleto” era la sola parola da *dire* in paese; e “uccellino” la sola da scrivere. [...] Scrivendo, ci si andava a inserire in una sfera in cui vigeva un diverso criterio di realtà, e le cose significate dalle parole avevano caratteristiche nuove rispetto al parlato. Un uccellino infatti non fa ciò che fa un oseleto, il quale non fa quasi niente. L'uccellino è energico, fattivo, svolazza, loda Dio; si fa ritrarre nei libri di lettura, o in cartolina, e si può copiare a mano [...] quando viene la Primavera, lui l'annuncia; è utile alla società, anzi pare un po' il servitorello della Primavera, della Maestra... Al confronto l'oseleto è uno scalzacane. Non sa niente, non sa le poesie a memoria, non entra nei dettati, nei libri, nei pensierini... Eppure [...] ha una qualità che all'altro manca; è vivo, ed è proprio lui che presta all'altro una sembianza di vita» (pp. 29-30). Questo discorso, ironico, sulla stereotipia del tradizionale italiano scritto scolastico, potrebbe essere sviluppato per ribadire i termini di una polemica, ormai ampiamente condivisa, contro pensierini e temi, cioè contro i generi di una scrittura tutta scolastica, depositaria di sdolcinati luoghi comuni (sulla mamma, la maestra, i compagni, la primavera) e in cui si continua talvolta, con pervicacia paradossale, a pretendere che il bambino sia spontaneo e originale...

<sup>6</sup> Rispetto a questa tesi ampiamente condivisa, è però doveroso ricordare che Halliday (1979; cfr. anche Halliday, 1985) sostiene invece che, a essere più complesso, dal punto di vista sintattico, è il parlato (in cui parole semplici sarebbero inserite in frasi complesse, mentre nello scritto un lessico più complesso e «denso» sarebbe inserito in frasi semplici). Per una discussione al riguardo e una rassegna degli studi di area anglo-americana, cfr. Beaman, 1984: le opinioni divergenti possono essere legate ai testi di tipo diverso analizzati dagli studiosi per ricavare le opposizioni tra parlato e scritto (in cui la variazione di registro o di forma testuale può inquinare i dati relativi alla variazione di canale); oppure ai differenti criteri usati per stabilire i confini di frase nel parlato.

Più in generale, nello scritto si ha una maggiore varietà morfosintattica e lessicale: si usa una gamma più ampia di modi e tempi verbali, si fa un uso maggiore dei modi non finiti, della diatesi passiva, si ha una maggiore varietà pronominale, una gamma più variata di modalità differenti per riportare i discorsi altrui, un'aggettivazione più ricca, si fa un uso maggiore di aggettivi e avverbi e – complessivamente – il lessico è più vario, ricco di sinonimie e di vocaboli più astratti.

Viceversa, nel parlato, si semplificano i modi e i tempi verbali (ad esempio, in italiano, si usa sempre più l'indicativo a scapito di congiuntivo e condizionale, il presente a scapito del futuro o, anche, dei tempi del passato)<sup>8</sup>; si riduce la gamma dei pronomi usati (in italiano il *che* relativo, se non polivalente, è normale, mentre si ricorre di rado a *il quale, la quale*; così come è normale *gli* per *loro*, se non per *le*); il discorso diretto è pressoché esclusivo, nelle narrazioni orali, per riportare le parole altrui; il lessico è meno vario e più concreto, la coreferenza lessicale è attuata più mediante la ripetizione del medesimo vocabolo che non attraverso la sinonimia<sup>9</sup>.

Inoltre, nel parlato, è spesso diverso l'ordine delle parole: l'elemento informativamente nuovo o quello che costituisce il centro d'interesse della frase, il suo *focus*, è anticipato per essere poi ripreso con un pronome (esempio: *quel libro, l'hai letto?*), nella cosiddetta «dislocazione a sinistra»<sup>10</sup>.

Ancora, nel parlato, si usano più spesso fonosimboli (ideofoni e onomatopee) e interiezioni. Ricordando che queste ultime sono gli elementi linguistici più portatori della jakobsoniana funzione emotiva della lingua, relativa all'emittente, si può sostenere che la loro maggiore frequenza nel parlato è correlata al fatto che, in esso, emergono maggiormente tutte le forme linguistiche più legate alla soggettività di chi parla, che dice *io* e si evidenzia come soggetto dell'enunciazione<sup>11</sup> più spesso che non nello scritto. Si tratta di

<sup>7</sup> Mininni (1980, p. 110) propone di considerare la subordinazione con ramificazione a sinistra (cioè l'anteposizione della dipendente) e l'uso delle forme verbali implicite come «indici di quella più complessa testura che è tipica dello scrivere»: li fa così diventare parametri di misurazione della complessificazione del testo nell'indagine sulla competenza scrittoria di bambini di quinta elementare, analizzandone i racconti fantastici.

<sup>8</sup> In tutte le forme di racconto orale (aneddoti, barzellette, fiabe ecc.), il tempo più usato per far procedere la storia è il presente (Lavinio, 1984). Peraltro tale fenomeno non è solo italiano (cfr. Ochs, 1979).

<sup>9</sup> De Mauro (1971b) ascrive tutti i fenomeni di questo tipo all'economia sistemica e alla ridondanza esecutiva del parlato (in cui si semplifica, e dunque si economizzano le risorse presenti nel sistema linguistico, mentre le ripetizioni di vario genere caratterizzano l'esecuzione come ridondante). Nello scritto, viceversa, si ha economia esecutiva e ridondanza sistemica. Per una rassegna di questioni legate allo studio del parlato in italiano (e sulla difficoltà di isolarlo da fenomeni regionali e popolari), cfr. Nencioni, 1986. All'italiano parlato sono dedicati numerosi contributi in Franchi De Bellis e Savoia, 1985. Per ulteriori annotazioni sull'italiano parlato-colloquiale cfr. Berruto, 1987.

<sup>10</sup> Cfr. Duranti e Ochs, 1979; Berruto, 1985.

<sup>11</sup> Inoltre, «non posso parlare che di me anche nel discorso apparentemente più lontano da me, la mia presenza sarà sempre [...] evidente agli ascoltatori attraverso marche di ogni tipo, dalla scelta di un particolare modo verbale [...] all'inflessione di voce che sottolinea in modo soggettivo la mia visione dei fatti» (Cardona, 1986, pp. 10-11).

una prima persona deittica (correlata alla seconda, ugualmente deittica, del destinatario), e tutte le modalità possibili di rinvii al contesto mediante la deissi sono tipiche del parlato. Ciò dipende dal fatto che il testo orale ha, con il contesto, legami ben più stretti del testo scritto il quale, invece, tende a distanziarsene tanto da sembrare completamente autonomo; in una autonomia accentuata dal suo carattere di permanenza, che lo rende disponibile a letture diverse in contesti e tempi differenti<sup>12</sup>.

Perciò l'io scrivente, il soggetto dell'enunciazione, si manifesta meno spesso nella scrittura che – quasi per sua natura – tende a essere più 'oggettiva', meno legata alla soggettività-emotività dell'emittente. Questo fatto è particolarmente evidente nella saggistica scientifica, in cui l'autore evita il più possibile le forme linguistiche che comportino il riferimento a sé come prima persona: ad esempio, rispetto a una espressione del tipo *come ho già detto*, tende a preferire, nascondendosi dietro un si impersonale, *come si è già detto* o, al più, si immerge in una prima persona plurale (*ripetiamo*) che suoni magari come coinvolgimento del lettore piuttosto che come plurale *majestatis*. Ciò è vero in genere, anche se attualmente si registra la tendenza ad attenuare questa regola e, specie nei saggi nati come rielaborazione di comunicazioni orali (presentate in occasione di convegni), compare più spesso, e più 'informalmente', l'autoriferimento. Ma, anche in questi casi, l'io incorporato nel testo è sempre solo una proiezione dell'autore, che se ne è comunque distanziato con il semplice fatto di interporvi l'atto di scrittura: «scrivere è accettare la scissione tra il sé dell'io e il sé del testo»<sup>13</sup> e ciò consente di prendere le distanze dal proprio linguaggio e di curarne meglio la tessitura.

Arrivati ormai, in questa veloce rassegna delle differenze tra scritto e parlato, alla dimensione del *testo*, si può aggiungere che:

- i testi scritti sono monologici mentre quelli orali hanno una configurazione più spesso dialogica (sono conversazioni);
- i testi scritti hanno in genere un titolo mentre quelli orali lo possiedono solo in casi particolari;
- i testi scritti hanno confini precisi, marcati dalla fisicità della loro disposizione spaziale sulla pagina e con segnali di apertura e chiusura tipologicamente diversi da quelli dei testi orali<sup>14</sup>, i quali hanno peraltro una

---

<sup>12</sup> Tra gli altri, Olson (1979) insiste sul fatto che «il linguaggio scritto altera sostanzialmente il discorso orale in virtù del fatto che esso è esplicito, libero dal contesto e duraturo» (p. 148), per cui «bisogna scrivere in modo che il testo mantenga il proprio significato attraverso lo spazio e il tempo» (p. 149). Infatti, se può essere sufficiente, perché il testo orale risulti convincente e «vero», che esso si rifaccia a esperienze condivise dal destinatario-ascoltatore e al senso comune il testo scritto deve fondarsi invece sul rigore dell'argomentazione e sull'esplicitazione della propria struttura logica. Del resto, la stessa logica astratta e la «razionalità», oltre che il pensiero scientifico, sarebbero nate e si sarebbero sviluppate solo grazie alla scrittura (Ong, 1971 e 1986).

<sup>13</sup> Mininni, 1980, p. 118.

<sup>14</sup> Nel parlato *dunque, allora, ma*, possono fungere benissimo da segnali di apertura ed ecco, bene anche di chiusura (Stammerjohann, 1977), mentre nello scritto essi assolvono a funzioni completamente diverse: ad esempio, *dunque, ma* sono connettivi logici tra le diverse parti di un

delimitabilità spesso problematica (quali sono, ad esempio, nel *continuum* dell'oralità, i confini di un testo conversazionale?);

- i testi scritti hanno un grado di coerenza e di coesione, cioè una testura, notevolmente differenti: diversi, e più espliciti, sono i tipi di connessione tra le frasi; mentre nell'oralità la prosodia (intonazione ed enfasi) costituisce un fattore fondamentale di coesione<sup>15</sup>, che tollera bene intercalari fatici e «riempitivi di silenzio». I testi orali, come si è già ricordato, sono ricchi di ridondanze e ripetizioni di vario genere, necessarie per la buona riuscita della comunicazione: ciò significa anche che la progressione tematica è spesso meno lineare che nei testi scritti, più aperta alla possibilità di riprendere, non appena lo si ritenga opportuno, temi apparentemente già esauriti o abbandonati, per ribadirli, chiarirli (riformulandoli), ecc. D'altra parte, queste differenze relative alla testura sono collegate anche – e soprattutto – al fatto che i testi orali possiedono una maggiore spontaneità (e un grado minore di pianificazione) rispetto alla minore (se non nulla) spontaneità dei testi scritti e alla loro di gran lunga maggiore pianificazione, permessa dall'autonomia del ritmo della loro produzione<sup>16</sup>.

Ma anche tutte le altre differenze linguistiche e testuali ricordate sono spiegabili in rapporto alla diversa configurazione della situazione comunicativa in cui parlato e scritto vengono prodotti. Nello scritto la comunicazione è «differita», non accomuna entro un medesimo contesto emittente e destinatario; ciò significa che manca il *feedback* legato al destinatario (e alla sua visibilità da parte dell'emittente) nel parlato. Mancano, inoltre, intonazione, mimica, gesti: mentre il testo orale è una realtà composita, costituita dall'utilizzazione simultanea, assieme al codice verbale, di elementi non verbali, nello scritto ci si deve affidare quasi esclusivamente alle risorse della lingua. Anche da ciò deriva la sua maggiore «grammaticalità» ed esplicitezza, riassunta da Vygotskij (1966) nella felice formula di «semantica deliberata». Inoltre, a una maggiore ellitticità, a una mancata formulazione esplicita dei nessi logici che scandiscono frasi e testi, si aggiunge, nel parlato, un tasso maggiore di sottintesi e allusività.

Si tratta di fatti ormai ampiamente noti, analizzati e illustrati anche in alcuni buoni manuali di educazione linguistica; perciò non è il caso di dilungarci ulteriormente al riguardo<sup>17</sup>.

---

testo o di un enunciato, *allora* può avere valore sia di connettivo logico che temporale. Sul valore pragmatico che invece essi assumono spesso nel parlato, cfr. anche Bazzanella e Di Blasi, 1982; Bazzanella, 1994.

<sup>15</sup> Cfr. Gumperz, Kaltman e O'Connor, 1984.

<sup>16</sup> Cfr. Parisi e Castelfranchi, 1979.

<sup>17</sup> Oltre ai lavori già citati finora, per le differenze linguistiche tra parlato e scritto spiegate in rapporto al diverso statuto comunicativo di oralità e scrittura, cfr. almeno Sabatini, 1982 e Berretta, 1986. In particolare, per la dimensione testuale di tali differenze, oltre a Sornicola, 1981 e Brown e Yule, 1986, si vedano, anche per l'attenzione alle implicazioni didattiche, Simone, 1978; Formisano, Pontecorvo e Zucchermaglio, 1986; Sabatini, 1987.

## 2. INTERAZIONI TRA TESTI PARLATI E TESTI SCRITTI

D'altra parte, ci si deve chiedere se sia corretto (o fino a che punto lo sia) generalizzare, opponendo in questo modo scritto e parlato. In realtà diversi registri, dal più informale al più formale, si accompagnano sia allo scritto che al parlato, e un parlato molto formale può rivelarsi più ricco dei caratteri elencati come tipici dello scritto di quanto non lo sia uno scritto informale (come appunti per uso personale, lettere ad amici).

Inoltre, in una cultura in cui l'universo della scrittura convive ormai da lungo tempo con quello dell'oralità, la linea di demarcazione tra testi orali e scritti non è spesso poi così netta, e possono darsi casi di interazione tra oralità e scrittura: esistono tipi testuali orali realizzati a partire da una base scritta e, viceversa, testi scritti che tentano di riprodurre fedelmente quelli orali, come accade nel caso di una loro trascrizione esatta, priva persino di segni interpuntori e capoversi, per non spezzare il flusso e il ritmo del parlato rappresentato, alterandolo in modo 'scritto' e affidato inevitabilmente alla soggettività del trascrittore. Al più, si inseriscono barre oblique in corrispondenza delle pause tra un blocco tonale e l'altro (una barra per le pause brevi, due per quelle più lunghe): è quanto fanno talvolta i demologi e/o i linguisti, anche se tale scrittura che vuole negare se stessa non ci riesce mai fino in fondo: è sempre una transcodificazione in cui si perdono le informazioni legate alla voce, alla gestualità, ecc. Ancora, esistono testi formulati oralmente ma destinati, perché dettati, alla scrittura; così come esistono testi scritti che rielaborano quelli orali (ma ne serbano, in genere, qualche traccia), oppure che simulano al proprio interno la comunicazione orale (esempio: la mimesi nei testi narrativi, i dialoghi dei fumetti) o una testualità interamente orale (esempio: i testi scritti come se fossero narrati da un narratore orale).

Siamo immersi peraltro, oggi, in una oralità che Ong (1986) definisce «secondaria»: quella dei mezzi di comunicazione di massa, costruita a partire dalla scrittura e dalle sue possibilità.

Nell'ambito degli studi di letteratura orale, si sente ormai da tempo l'esigenza di chiarire che cosa sia veramente «orale» in un testo definito come tale. Infatti, distinguendo in tre momenti:

- a) la produzione del testo;
- b) la sua trasmissione lungo l'asse del tempo e/o la sua circolazione culturale tra i diversi strati di una medesima società;
- c) la sua esecuzione e ricezione,

non è detto che essi si collochino tutti allo stesso modo sul terreno dell'oralità: possono darsi combinazioni diverse di momenti orali e scritti. Ad esempio, i poemi omerici sono testi composti e inizialmente trasmessi oralmente, poi fissati (e con molta probabilità parzialmente rielaborati) per iscritto; mentre secondo alcuni studiosi gran parte dell'epica romanza sarebbe stata composta prima per iscritto e poi avrebbe iniziato a circolare e diffondersi oralmente,

magari in una catena ininterrotta di contaminazioni tra oralità e scrittura difficilmente controllabile e che ha lasciato comunque tracce linguistiche nei testi pervenutici. Ma non è il caso di esemplificare ulteriormente passando in rassegna tutte le varie possibilità combinatorie<sup>18</sup>.

Piuttosto, uscendo dall'ambito più ristretto dell'arte verbale, possiamo esaminare una tipologia più generale che, nello schema riprodotto nella pagina seguente<sup>19</sup>, permette di visualizzare le interazioni o le intersezioni possibili tra scritto e parlato.

### 3. IL PARLATO SPONTANEO E NON SPONTANEO

Il parlato si suddivide in spontaneo e non spontaneo; quello spontaneo si ripartisce, a sua volta, in conversazione e monologo.

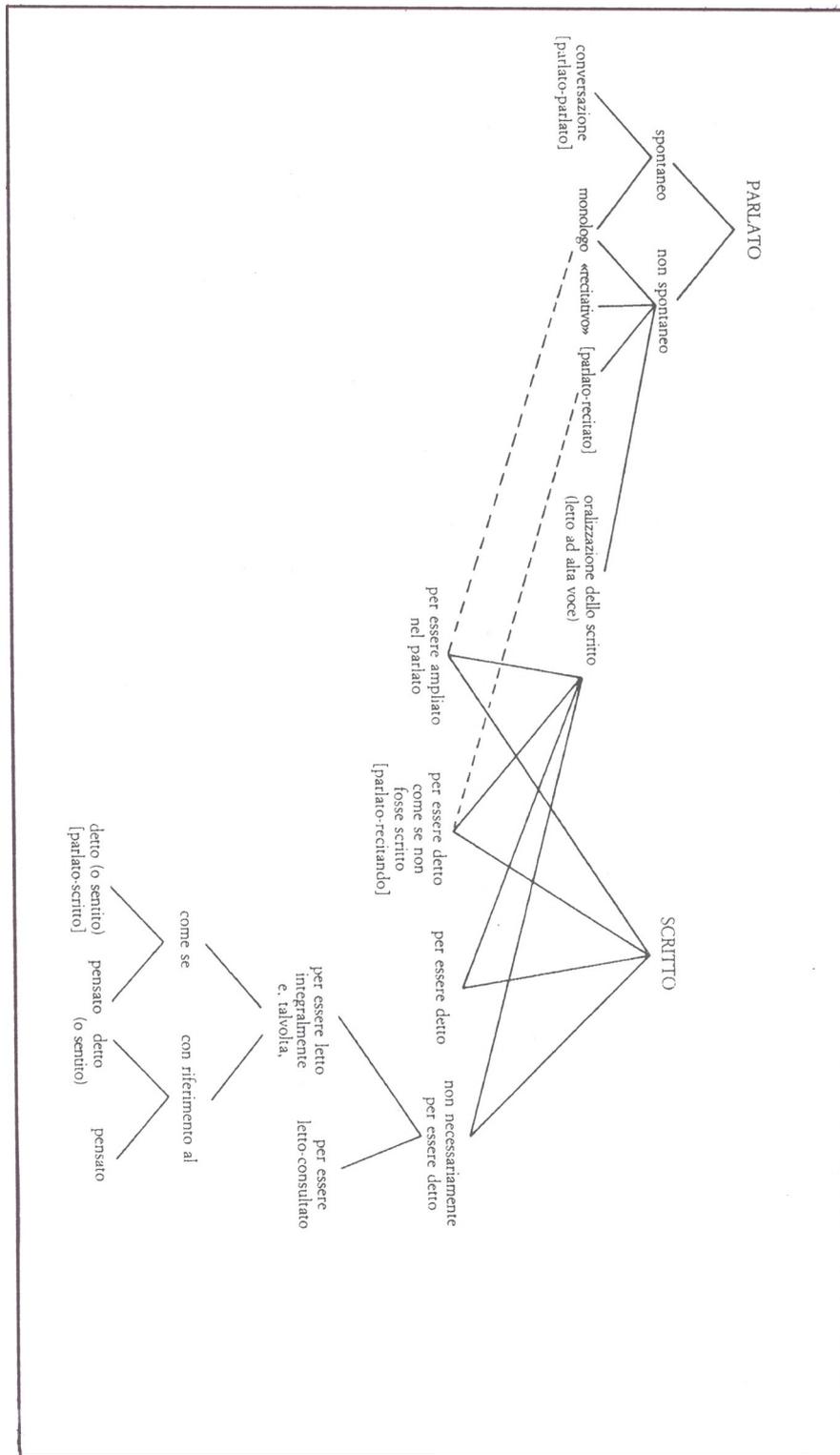
La conversazione è caratterizzata, rispetto al monologo, dal continuo scambio di ruoli tra emittente e destinatario. I testi conversazionali si identificano con il «parlato-parlato» di Nencioni (1976) e presentano, più spesso di altri testi orali, rotture di costruzione, false partenze, frasi incomplete, oppure frasi complete solo in due turni conversazionali diversi<sup>20</sup>. Vi si verificano anche parziali sovrapposizioni di turni (e di voci) ma, relativamente alla coerenza testuale, dobbiamo ricordare soprattutto i frequenti e imprevedibili spostamenti sull'asse della progressione tematica: l'interazione

---

<sup>18</sup> Cfr., su tali questioni, Finnegan, 1977; Cerina, Lavinio e Mulas, 1982; Zumthor, 1984; Gentili e Paioni, 1985.

<sup>19</sup> Si tratta di una rielaborazione di quello proposto da Gregory e Carroll (1978), con integrazioni che tengono presente la terminologia di Nencioni, 1976 (tra parentesi quadre). Riprendo, seppure con alcune modifiche, l'illustrazione già fattane in Lavinio, 1986 (di non facile reperibilità), in cui mi premeva insistere sul carattere di vera e propria tipologia testuale di tali suddivisioni: una tipologia fondata sul modo-mezzo (parlato o scritto) e sovraordinata rispetto ad altre possibili (e più note) tipologie (come, ad esempio, quella «funzionale» che tripartisce i testi in descrittivi, narrativi, argomentativi, ecc.).

<sup>20</sup> Esempio: Il parlante *A* inizia: - *Hai visto* - e il suo interlocutore *B* continua: - «*Gli occhiali d'oro*? *No, non ancora*.



tra due (o più) interlocutori può modificare sempre qualunque progetto iniziale ciascuno di essi avesse in mente prima del realizzarsi dello scambio conversazionale (progetto relativo, se non altro, ad affrontare certi temi in un dato modo). Per questo motivo il testo conversazionale è il più «spontaneo», cioè il meno pianificato; anche se ci sono conversazioni non spontanee come l'intervista, in cui in genere si verifica una certa interazione con la scrittura perché:

- a) l'intervistatore pone una serie di domande sulla base di una scaletta spesso scritta (e comunque altamente pianificata);
- b) l'intervistato fornisce risposte dalla coesione interna piuttosto forte, orientate già verso una forma scritta, specie se sa che lo 'sbocco' finale dell'intervista sarà scritto.

Inoltre, a differenza delle altre conversazioni, la conversazione-intervista non prevede intercambiabilità di ruoli: l'intervistato non fa domande, ma risponde. Nel momento in cui è trascritta e sintetizzata-rielaborata<sup>21</sup> l'intervista può poi conservare tracce più o meno evidenti di un testo nato comunque sul terreno dell'oralità.

Per certi aspetti la conversazione-intervista (considerando le risposte dell'intervistato) è strettamente imparentata con il monologo, il quale è però prodotto in modo da escludere la possibilità di interruzione da parte di altri. Perciò i testi monologici hanno una maggiore coerenza sul piano tematico e un grado di pianificazione che può arrivare a essere anche molto elevato. Ciò si traduce in una loro maggiore coesione lessicale, grammaticale e fonologica rispetto a quella dei testi conversazionali.

Inoltre il monologo (esempio: una lezione, una conferenza, un comizio) può essere prodotto sulla base di schemi discorsivi precostituiti perché abituali per persone che esercitino una professione centrata sull'uso frequente della parola (e per trattare argomenti di competenza professionale); oppure può nascere in condizioni di forte interazione con la scrittura: è quanto accade quando si sviluppa oralmente una traccia, una scaletta o una serie di appunti che si abbiano sotto gli occhi. In questi casi il monologo è definibile dunque come «parlato non spontaneo».

Sotto il medesimo nodo di «parlato non spontaneo» si collocano anche il «recitativo» e lo scritto oralizzato nella recitazione («parlato-recitato») o nella lettura ad alta voce.

Del «recitativo» fanno parte i testi della letteratura orale tradizionale, ma anche barzellette e aneddoti: tutti i testi (*type*) soggetti a molteplici e ripetute esecuzioni (*token*) in tempi e spazi differenti, altamente pianificati perché già 'dati', e che si tende a riprodurre in modo identico (ripetendo schemi narrativi, organizzazione tematica, strutture discorsive, ecc.). Utilizzano spesso mnemotecniche che ne facilitano la ritenzione nella memoria, anche se la ripetizione parola per parola non è mai possibile data la loro natura orale: sono

---

<sup>21</sup> Il giornalista, per garantirne la leggibilità, controlla estensione, chiarezza e pertinenza delle risposte. Cicurel (1982) sottolinea che le regole conversazionali di Grice (1978) sembrano applicarsi in modo privilegiato all'intervista scritta.

spesso molto diversi nella superficie discorsiva a ogni nuova esecuzione e anche quelli apparentemente più «fissi» (proverbi, formule magiche, canzoni) sono soggetti a una certa gamma di variazioni<sup>22</sup>.

Il «parlato-recitato» può essere considerato come un fenomeno di intersezione vera e propria tra scritto e parlato: si tratta della rappresentazione-simulazione come parlato di un testo nato nella scrittura, sotto forma di «parlato-recitando» (copioni cinematografici, sceneggiati televisivi, scrittura drammaturgica). Tale scrittura, condizionata in partenza da un modello parlato (che interagisce con essa e la determina), produce un testo scritto per essere detto come se non fosse scritto, che mira a cancellare completamente la propria genesi scritta per imitare con la maggiore verosimiglianza possibile le cadenze, i ritmi e le forme del parlato<sup>23</sup>. Non ne possiede però mai, ovviamente, la spontaneità, anche se poi un bravo attore può conferirgli una sorta di «spontaneità trasposta» quando, calandosi nella parte, oralizza il testo scritto scandendolo con il ritmo di un parlato reale e integrandolo di tratti paralinguistici e cinesici adeguati al personaggio. Tuttavia, in questo tentativo di conferire naturalezza e spontaneità alle battute, l'attore deve badare a che eventuali pause, sospensioni ed esitazioni siano sentite come connaturate al parlato esibito e non vengano scambiate come spie di una sua difficoltà nel ricordarsi ad esempio, la parte.

Parlato non spontaneo è poi indubbiamente, in un'altra e sempre possibile intersezione tra scritto e parlato, la lettura ad alta voce di qualunque scritto, dal ritmo e dalla intonazione inevitabilmente diversi da quelli degli altri tipi di parlato, specialmente se lo scritto o letto non è del tipo «per essere detto (come se non fosse scritto)»: l'oralizzazione di un testo scritto si accompagna immediatamente a un ritmo più veloce, mentre si ha un'intonazione che potremmo definire «secondaria» perché guidata e costruita dai segni di punteggiatura<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Zumthor (1984) parla, al riguardo, di *mouvance*.

<sup>23</sup> Anche se non sempre il testo scritto per le rappresentazioni teatrali è improntato a un canone di verosimiglianza sociolinguistica: si pensi alla grande quantità di teatro in versi nel passato o a certo teatro d'avanguardia.

<sup>24</sup> Adorno (1979), che riprende la metafora della punteggiatura come segnaletica («segnali di traffico») dalla scuola del poeta Stefan George, oltre a ricordarne il valore storico-culturale (la punteggiatura che oggi usiamo non è sempre stata inerente ai testi scritti e, inoltre, lo stesso segno interpuntorio può essere soggetto a regole diverse in lingue diverse: cfr., a questo proposito, le osservazioni di Ponzio (1980): sulla virgola in italiano e in tedesco) ne sottolinea il valore espressivo e insiste sulla sua funzione musicale-intonazionale, aggiungendo che però i segni di interpunzione «attraverso la loro autonomizzazione logico-semanticamente [...] entrano in conflitto con la loro [...] natura mimetica» (p. 108). Si può sostenere, insomma, che l'interpunzione è una sorta di spartito che, nell'esecuzione ad alta voce di un testo scritto, ne denuncia immediatamente la scansione scritta.

#### 4. LA NON SPONTANEITÀ DELLO SCRITTO

Le ripartizioni che riguardano lo scritto rivelano immediatamente la fondamentale dissimmetria dello schema qui considerato, orientato sul versante (e sulle modalità) della produzione per il parlato e, viceversa, su quello della ricezione per lo scritto. Infatti nello scritto, sempre «non spontaneo» (a meno che non si tratti di minute ‘buttate giù’ o di appunti presi durante l’ascolto di un testo orale)<sup>25</sup>, non è più rilevante l’opposizione tra «spontaneo/non spontaneo». È più importante invece evidenziarne il carattere *per*: l’autonomia del ritmo di produzione e la maggiore pianificazione insita nella maggior parte dei tipi di scrittura consentono di inscrivere sempre il destinatario all’interno del testo e di tener conto delle modalità della sua ricezione (visiva o «aurale» cioè effettuata mediante il solo ascolto). Su questa base vengono regolati i vari livelli del testo, per sopperire con appositi dispositivi alla mancanza di quel *feedback* che – come si è già detto – nella interazione comunicativa orale è assicurato in genere, invece, dalla compresenza situazionale del destinatario.

Particolarmente interessante al riguardo è lo «scritto per essere detto» (relazioni da leggere in pubblico, testi di notiziari radiofonici o televisivi, annunci ecc.): uno scritto che non fa alcuno sforzo (e in ciò si differenzia dallo «scritto per essere detto come se non fosse scritto») per occultare la propria natura scritta e che tuttavia, se improntato dalla consapevolezza delle regole (dei limiti, delle difficoltà) della ricezione orale, ribadisce le informazioni fondamentali in alcuni segmenti ben scanditi ed evidenziati usa una sintassi non troppo complessa (lineare, priva di incisi), senza allungare eccessivamente i periodi, ecc. In questo modo si evitano in partenza anche alcune difficoltà di chi dovrà proferire oralmente il testo: la voce, condizionata fisiologicamente dal ritmo respiratorio, può non riuscire a sostenere fino in fondo la scansione chiara di periodi (scritti) lunghi e complessi<sup>26</sup>.

I testi poetici, assieme a certi testi artistici in prosa giocati sulla ritmicità, occupano un posto particolare tra i testi scritti per essere detti. Infatti vi diventano significativi anche suoni (e figure foniche come allitterazioni, rime), accenti, metri: elementi che solo l’orecchio può cogliere e che, dunque, vanno fatti ‘risuonare’, almeno endofonicamente, anche nel caso di una lettura silenziosa; senza trascurare il fatto che gli stessi caratteri grafici del testo possono essere altrettanto significativi: nella poesia visiva o calligrammatica, ad esempio, visività e sonorità producono senso simultaneamente.

---

<sup>25</sup> Lo schema, che non contempla la possibilità di includere questi fenomeni (come del resto alcuni altri già citati: ad esempio, il parlato dettato o lo scritto-trascrizione del parlato), non è dunque esaustivo; né d’altra parte evidenzia i nessi tra i vari tipi di parlato e di scritto e il polo, a essi sovraordinato, del pensato (un nodo a partire dal quale i testi parlati e scritti potrebbero essere disposti evidenziando una gradazione crescente di pianificazione ed elaborazione stilistica, come nel grafico di Cardona, 1986, p. 11).

<sup>26</sup> Cfr. le interessanti raccomandazioni in questo senso - con grande consapevolezza dei problemi linguistici posti dal «mezzo» - formulate da C.E. Gadda nel 1953, quando lo scrittore lavorava alla RAI (ristampate in Gadda, 1982).

Lo scritto non necessariamente per essere detto (spesso prodotto, anzi, per una lettura silenziosa, mediante gli occhi) è ulteriormente suddivisibile, a seconda della modalità di lettura che gli sia più consona, in uno scritto per essere consultato (elenchi telefonici, glossari, dizionari, enciclopedie) e in uno scritto per essere letto sequenzialmente e integralmente (saggistica, generi della prosa letteraria). Si può aggiungere inoltre lo scritto per essere letto come se detto, spesso interno agli altri tipi già citati di «scritto per essere letto integralmente», soprattutto di carattere narrativo<sup>27</sup>. Si tratta di quello che Nencioni (1976) definisce come «parlato-scritto» che, specialmente nella narrativa contemporanea, tende a riprodurre il parlato reale in modo (socio linguisticamente) verosimile rispetto alle situazioni e ai personaggi dati dal testo. C'è poi addirittura un «pensato-scritto» che, nei monologhi interiori, tende spesso a riprodurre la velocità, imprevedibilità dei percorsi associativi e la connessa «telegraficità» linguistica attribuite in genere al pensiero (con molte ellissi, frasi nominali, monotematiche, ecc.).

Le modalità di riporto delle parole (o del pensiero) dei personaggi sono poi spesso indirette, con un *riferimento* al detto (o pensato) mediato dal narratore e dalla sua «voce». Essa è però ibridata da quella dei personaggi e dai loro accenti e tratti di parlato, specialmente quando venga usato lo stile indiretto libero. Questo, come altre tecniche raffinate di riporto della parola o del pensiero altrui<sup>28</sup>, si è sviluppato – quasi paradossalmente – solo a partire dalla scrittura e sul terreno della scrittura letteraria più recente, completamente «scritta» e molto più autonoma che non nel passato rispetto all'arte verbale orale.

## 5. LA COESISTENZA DI PARLATO E SCRITTO

Anche se non sono collocabili entro lo schema illustrato, si possono poi ricordare, a questo punto, testi «trasmessi» come gli spot pubblicitari, in cui parlato e scritto possono coesistere (assieme a immagini, suoni e musica) in un complesso intreccio di interazioni<sup>29</sup>. Tra l'altro, non sempre i segni appartenenti a codici diversi vi veicolano i medesimi sensi, ma esercitano gli uni rispetto agli altri una sorta di «controcanto», con dissonanze che mirano a effetti ironici, parodici, allusivi ecc. Vi si realizza così un gioco con la gamma svariata di modalità espressive con-correnti entro il medesimo spazio testuale, seppure tutte subordinate (ovvietà che non si può sottacere) allo scopo ultimo di ottenere un'efficace suggestione del pubblico spingendolo ad acquistare il prodotto pubblicizzato (il cui nome è ribadito-visualizzato con forza, spesso «a tutto schermo», da una scritta impressivamente autoritaria).

<sup>27</sup> Ma quando il testo scritto lascia intravedere un narratore orale, si finge racconto non detto (e non scritto), l'*intero* testo si colloca tra gli scritti per essere letti come se detti.

<sup>28</sup> Sul discorso riportato e la sua tipologia cfr. Mortara Garavelli, 1985.

<sup>29</sup> La semiotica ci autorizza, anche in questi casi, a parlare di *testo* per indicare lo spot nel suo insieme.

La televisione in particolare ci pone sempre più spesso di fronte a messaggi in cui parlato e scritto sono compresenti. Una didascalia scritta, a traduzione di un parlato in lingua straniera chiaramente percepibile, appare in sovraimpressione durante un'intervista o la proiezione di un film in versione originale, non doppiato. Chi conosce la lingua straniera in questione può facilmente constatare che la traduzione scritta si accompagna a una riduzione delle battute proferite eliminandone, nella 'certezza' della scrittura, tratti di ridondanza esecutiva, incertezze e false partenze, interiezioni e intercalari faticosi, con modifiche che possono riguardare anche il registro: la tendenza più comune è quella a innalzarlo verso un grado maggiore di formalità<sup>30</sup>.

Tornando ora allo schema presentato, utile – nonostante i suoi limiti – per visualizzare molte interazioni (o intersezioni) tra testi orali e scritti, si può riassumere ribadendo che le interazioni riguardano da una parte i testi orali costruiti a partire dalla scrittura o polarizzati verso di essa; mentre, dall'altra, forti interazioni con il parlato e con alcuni dei suoi tratti linguistici e testuali sentiti come tipici sono reperibili, in maniera sempre più decisa e crescente, dai testi «scritti per essere detti» a quelli «scritti per essere letti come se detti» fino a quelli «scritti per essere detti come se non fossero scritti», tesi a rappresentare il parlato (e a essere rappresentati nel parlato, intersecandosi con esso).

## 6. LE ATTIVITA' DIDATTICHE

Se numerose interazioni tra parlato e scritto sono presenti nei tipi testuali reali, ci si può ora chiedere che senso abbia la prima parte di questo discorso, in cui si è insistito invece sulle differenze legate ai due diversi canali.

Si può però ribadire che la polarizzazione più o meno mimetica di un testo scritto verso il parlato nasce come *artificio* (e scelta consapevole) sul terreno, che continua a restare largamente autonomo, della scrittura.

Inoltre, le differenze generali tra scritto e parlato possono costituire un punto di partenza utile didatticamente, dato che gli alunni, ignari delle regole della scrittura, tendono a scrivere come parlano disseminando lo scritto di tracce inconsapevoli del loro parlato, che è poi, per lo più, di tono colloquiale, informale e ricco di regionalismi: da qui le grafie fonetiche, l'uso peregrino e carente della punteggiatura, l'immissione nei testi di forme e costrutti tutti «orali», ecc. Tali caratteri si accompagnano, per di più, a frequenti incoerenze stilistiche, dovute all'inserzione improvvisa di forme tutte scritte, di parole ricercate o inconsuete (magari usate a sproposito perché, anche se 'suonano' bene, non se ne controlla il significato preciso), nel tentativo maldestro di

---

<sup>30</sup> Anticipando qui una considerazione che si connette a quanto verrà sviluppato nel prossimo paragrafo, è facile intravedere il possibile e proficuo uso didattico di materiale di questo tipo. Basta avere a disposizione un videoregistratore perché l'insegnante di lingua straniera, eventualmente in collaborazione con quello di italiano, possa innescare attività di comprensione-riflessione, oltre che sul parlato in L2, sulle modificazioni che si accompagnano alla sua traduzione e, insieme, al suo trasferimento nella dimensione scritta.

elevare il tono: infatti un tono più alto è sentito spesso come più adatto alla scrittura e anche l'italiano popolare, cioè l'italiano scritto dalle persone scarsamente o malamente alfabetizzate, presenta parecchi esempi di questo fenomeno<sup>31</sup>.

Dall'analisi dell'italiano scritto di molti alunni di scuola media e biennio emerge che contorsioni sintattiche e improprietà lessicali si intensificano con il trascorrere degli anni scolastici: sono più frequenti a partire dalla terza media.

Nei primi anni della scuola media prevale semmai uno scritto trasposto direttamente dal parlato; per rendersene conto, è spesso sufficiente limitarsi a intervenire su grafia, ortografia e punteggiatura, compresa la partizione in capoversi che spezzino la scrittura a flusso ininterrotto, cioè la scrittura che non sfrutta le possibilità spaziali del foglio su cui si depona per evidenziare e distanziare in paragrafi distinti gli sviluppi dei diversi nuclei (sotto)tematici del testo. In questo modo lo scritto degli alunni diventa immediatamente più leggibile e accettabile anche se, ovviamente, resta molto vicino, dal punto di vista sintattico e della strutturazione complessiva, a un testo orale.

La produzione degli alunni più grandi può essere considerata invece come improntata da una raggiunta intuizione della distanza che spesso intercorre tra scritto e parlato (specialmente per quel testo come il tema che, nonostante i programmi, continua a essere l'esercizio di scrittura più praticato). Per cui gli alunni tentano di 'scrivere' di conseguenza, ma con risultati spesso discutibili, se non al limite della comprensibilità, e che richiedono interventi più massicci, relativi a tutti i livelli linguistici.

In un curriculum di scrittura, si tratta allora di guidare adeguatamente i ragazzi nell'acquisizione della capacità di produrre testi più «scritti», di acquisire quella competenza testuale e scrittoria profonda che pare si avvii in modo decisivo tra i 10 e gli 11 anni di età.

Il punto di partenza può essere il seguente: dare modo agli alunni di constatare, per prima cosa, lo scarto tra parlato e scritto lavorando sulla trascrizione di testi orali di tipo differente<sup>32</sup>, a partire dalla registrazione di una conversazione, della lezione dell'insegnante<sup>33</sup>, ecc. La trascrizione fedele, che non trascuri neppure i lapsus (reali o meno), gli intercalari faticosi, ecc., farà emergere la diversa grammatica del parlato, con tutte le sue ripetizioni e riprese, necessarie alla sua maggiore efficacia comunicativa, ma di ostacolo alla leggibilità e chiarezza del testo, una volta trascritto. E si porrà

---

<sup>31</sup> Cfr. Cortelazzo, 1972. In tali improvvise impennate si può leggere anche un tentativo, da parte degli alunni, di adeguarsi allo stile elevato che gli insegnanti più tradizionali, nelle loro correzioni, mostrano di preferire sistematicamente, trasformando il *letto* in *giaciglio*, la *faccia* in *volto*, *essa* in *ella*, ecc. Cfr. Benincà *et al.*, 1979; Ainardi, 1983.

<sup>32</sup> Cfr. l'itinerario e gli esempi proposti da Burani 1987.

<sup>33</sup> La trascrizione del monologo di un parlante autorevole come l'insegnante, dalla quale potranno comunque risultare fenomeni tipici del parlato come rotture di costruzione accordi a senso, ripetizioni ecc., potrà servire peraltro a convincere più facilmente gli alunni del fatto che questi non siano errori, ma fatti del tutto normali (o addirittura regole) del parlato.

immediatamente il problema di integrarlo, se non altro, con la punteggiatura, oltre che quello di aggiungere informazioni sul contesto originario di produzione e sull'identità dei parlanti. Facilmente gli alunni sentiranno l'esigenza di intervenire in modo sempre più deciso, passando dalla trascrizione fedele alla rielaborazione, per ottenere un testo più accettabile nello scritto: si potranno così integrare ellissi, omettere ripetizioni, modificare vocaboli generici o espressioni idiomatiche, inserire connettivi che rendano più esplicita la progressione tematica, ecc.

Dagli iniziali aggiustamenti locali di singole forme linguistiche, specialmente nel caso di testi monologici, si potrà passare a interventi più massicci sulla stessa organizzazione testuale, manipolando la testura e ristrutturandola: ad esempio, spostando interi blocchi testuali per accorpate quelli relativi allo sviluppo di un medesimo tema, oppure per rendere più evidente e lineare la progressione tematica e il suo procedere dai temi principali a quelli secondari o viceversa.

Ma anche dalla registrazione e trascrizione di una discussione si può poi passare a un verbale-rielaborazione dei singoli interventi (che ne rispetti comunque la successione), fino a un verbale più sintetico che si limiti a indicare le varie posizioni emerse anche da interventi discontinui: in questo modo la manipolazione riguarda, ancora una volta, la stessa struttura testuale e, anzi, deve fare astrazione da quella originaria per trovare il proprio fondamento con e nella scrittura.

È opportuno lavorare sempre su testi, anche se talvolta può essere utile ricorrere a esercizi di addestramento e rinforzo di singole abilità. Ad esempio, per favorire-rafforzare una competenza sintattica più ricca, può essere utile l'esercizio di trasformazione di una serie di frasi semplici in un solo periodo più complesso che le inglobi. Ma ancora più utile può risultare il riassunto di un testo in cui il dialogato sia prevalente, assegnato con l'indicazione di non usare mai i discorsi diretti (e di non superare un limite prestabilito di righe o di parole). Ciò perché l'indiretto comporta l'adozione di subordinate, mentre l'esigenza di sintesi può indurre ad accorpate il contenuto delle diverse battute di un medesimo personaggio dislocate in punti testuali differenti: si addestra così, ancora una volta, la capacità di manipolare la struttura testuale costituendone una differente.

Tuttavia sarebbe sbagliato e riduttivo insistere, nell'addestramento alla scrittura, in una sola direzione. Perciò, oltre che le abilità di scrittura sintetica e, insieme, complessa e «densa», vanno sviluppate anche quelle opposte, di una scrittura che – a partire magari da un canovaccio sintetico – si fa racconto, con l'introduzione di parti dialogate che rappresentino o simulino la comunicazione orale e che siano attente alla verosimiglianza delle battute dialogiche rispetto alla situazione rappresentata e ai personaggi che le proferiscono.

Altra attività interessante, che coinvolge anche l'abilità di ascolto, può essere quella del far prendere appunti molto sintetici durante una lezione, con l'indicazione di rielaborarli, sempre sotto forma di appunti, perché fungano, anche a distanza di tempo, da supporto più forte per la memoria. Un terzo

momento può prevedere una loro rielaborazione ancora più ampia, sotto forma di resoconto espositivo-argomentativo.

Gli appunti sono un tipo di scrittura che a scuola dovrebbe essere curato maggiormente e fatto oggetto di un addestramento apposito, dato che il loro uso può essere svariato. Si pensi, ad esempio, agli appunti organizzati in modo da costituire la base o il supporto per costruire una relazione orale o – perché no? – anche per rispondere a un'interrogazione, in modo da favorire la presentazione chiara di un argomento, nutrita di dati precisi, rinvii alle fonti, citazioni testuali di punti salienti, ecc. Si tratta già di appunti-scaletta, che mettono sulla carta una pianificazione testuale passibile di sviluppo sia orale che scritto, anche se poi non si dovrà pretendere che la scaletta venga seguita rigidamente, neanche quella preventiva alla stesura di un testo scritto. Infatti, anche la produzione di un testo scritto è un processo in cui la testualità, costituendosi, può modificare il piano iniziale, se non altro perché emergono, cammin facendo, aspetti cui non si era pensato preventivamente, e il pensiero si chiarisce nel momento in cui la scrittura ne dipana estesamente i fili disponendoli e oggettivandoli sulla pagina, rendendoli, tra l'altro, permanentemente disponibili al controllo, alla rilettura e dunque alla correzione-revisione.

A questo proposito, non è forse superfluo ricordare che si dovrebbero abituare maggiormente gli alunni a sfruttare i vantaggi della incorreggibilità dello scritto, cioè della revisione da parte di chi scrive prima di considerare concluso il proprio compito: troppi alunni buttano giù e non rileggono né si preoccupano di fare la tradizionale «bella copia», con il risultato di produrre spesso testi anche graficamente indecifrabili, persino da parte loro. Probabilmente molti insegnanti rimpiangono, in questi casi, la vecchia bella calligrafia. Certamente, se si vuole far capire il valore comunicativo della scrittura, neanche gli interventi relativi a tali aspetti più minuti vanno trascurati, magari introducendo considerazioni sui vantaggi della scrittura chiara e vere e proprie lezioni (e ricerche) sulle diverse scritture e la standardizzazione dei caratteri nei mezzi tecnici per riprodurle (dalla macchina da scrivere o dal computer fino alla stampa dei libri).

## 7. CONCLUSIONI

Si sono fatti qui solo alcuni esempi rapidi, senza sviluppare sistematicamente gli spunti insiti nella tipologia di testi parlati e scritti presentata e lasciando nell'implicito anche tutte le considerazioni possibili sul rapporto tra lettura e scrittura. Ma, partendo dalla consapevolezza teorica di tali questioni, gli insegnanti possono ideare percorsi, unità didattiche, esercizi (o sfruttare al meglio quelli suggeriti da alcuni buoni manuali di educazione linguistica), in modo da portare gli alunni a una competenza testuale sempre più ricca e articolata, capace di produrre un'ampia gamma di testi scritti adeguati di volta

in volta agli scopi di scrittura, ai destinatari e alle modalità di ricezione (con gli occhi o solo mediante l'ascolto) previste per tali testi.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Questa bibliografia è stata leggermente aggiornata: include anche lavori non citati nel testo, la cui redazione originaria – qui riproposta con qualche leggera modifica – è in M. T. Calzetti e A.R. Corda (a cura di), *Scrivere a scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 1989, pp. 13-33.

- Adorno T.W. (1979), «Interpunzione» (1956), in *Note per la Letteratura 1943-1961*, trad. it., Torino, Einaudi, pp. 101-108.
- Ainardi P. (1983), «Errori di lingua o errori di norma?», *Orientamenti pedagogici*, 30, pp. 504-519.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bazzanella C. e P. Di Blasi (1982), «Qualche ipotesi sulla coesione nel parlato», in E. Lugarini (a cura di), *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 103-125.
- Beaman K. (1984), «Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse» in Tannen 1984, pp. 45-80.
- Benincà P. *et al.* [G. Ferraboschi, G. Gaspari, L. Vanelli] (1979), «Italiano standard o italiano scolastico?», in A. Colombo (a cura di) *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli.
- Berretta M. (1986), «Direzioni di ricerca sul parlato», in GISCEL Lombardia (a cura di), *Imparare parlando*, Lecce, Milella, pp. 17-49.
- Berruto G. (1985), «"Dislocazioni a sinistra" e "grammatica" dell'italiano parlato», in Franchi De Bellis e Savoia, pp. 59-82.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica.
- Brasca L. e M. L. Zambelli (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Firenze, La Nuova Italia.
- Brown G. e G. Yule (1986), *Analisi del discorso* (1983), trad. it., Bologna, Il Mulino.
- Burani C. (1987), «Dal parlato allo scritto: un itinerario didattico» in I. Poggi (a cura di), *Le parole nella testa*, Bologna, Il Mulino, pp. 183-205.
- Camilli A. (1965), *Pronuncia e grafia dell'italiano*, Firenze, Sansoni (3 a ed.).
- Cardona G. R. (1986), «Testo interiore, testo orale, testo scritto», *Belfagor*, XLI, 1, pp. 1-12.
- Cerina G. C. Lavinio e L. Mulas (a cura di) (1982), *Oralità e scrittura nel sistema letterario*, Atti del Convegno di Cagliari (14-16 aprile 1980), Roma, Bulzoni.

- Cicurel F. (1982), «Conversations écrites», *Le français dans le monde*, 167, pp. 20-27.
- Conte R. e D. Parisi (1979), «Per un'analisi dei segni di punteggiatura, con particolare riferimento alla virgola», in Parisi 1979, pp. 363-385.
- Cortelazzo M. (1972), *Avviamento critico allo studio della dialettologia italiana*, III. *Lineamenti di italiano popolare*, Pisa, Pacini.
- Cortelazzo M. A. (a cura di) (1991), *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cresti E. (1977), «Recenti studi sull'intonazione», *Studi di grammatica italiana*, VI, pp. 33-43.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro T. (1971a), *Pedagogia della creatività linguistica*, Napoli, Guida.
- De Mauro T. (1971b), «Tra Thamus e Theuth. Uso scritto e uso parlato dei segni linguistici», in Id., *Senso e significato*, Bari, Adriatica Editrice, pp. 96-114.
- De Mauro T. et al. [F. Mancini, M. Vedovelli e M. Voghera] (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etas Libri.
- De Mauro T. (a cura di) (1994), *Come parlano gli italiani*, Firenze, La Nuova Italia.
- Duranti A. e E. Ochs (1979), «"La pipa la fumi?". Uno studio sulla dislocazione a sinistra nelle conversazioni», *Studi di grammatica italiana*, VIII, pp. 269-301.
- Ferreiro E. e A. Teberosky (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti-Barbera.
- Finnegan R. (1977), *Oral Poetry*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Foresti F. (1977), «Il rapporto tra sistemi grafici e sistemi fonologici, con particolare riguardo all'italiano», *Rivista italiana di dialettologia*, 1, pp. 121-152.
- Formisano M., C. Pontecorvo e C. Zucchermaglio (1986), *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti.
- Franchi De Bellis A. e L.M. Savoia (a cura di) (1985), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*, Atti del XVII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Urbino, 11-13 settembre 1983), Roma, Bulzoni.
- Gadda C.E. (1982), «Norme per la redazione di un testo radiofonico», in Id., *Un radiodramma per modo di dire e scritti sullo spettacolo*, a cura di C. Vela, Milano, Il Saggiatore, 1982, pp. 101-112.
- Gentili B. e G. Paioni (a cura di) (1985), *Oralità. Cultura, letteratura, discorso*, Atti del Convegno Internazionale (Urbino 21-25 luglio 1980), Roma, Ateneo.
- Giannelli L. (1978), «Ortografia e sistema fonologico: proposte per l'insegnamento della scrittura», *Rivista italiana di dialettologia*, 2, pp. 82-101.

- Givon T. (ed.) (1979), *Discourse and Syntax*, New York, Academic Press.
- Gregory M. e S. Carroll (1978), *Language and Situation*, London Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Grice H.P. (1978), «Logica e conversazione», trad. it., in M. Sbisà (a cura di), *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli, pp. 199-219.
- Gumperz J.J., H. Kaltman e M.C. O'Connor (1984), «Cohesion in Spoken and Written Discourse: Ethnic Style and the Transition to Literacy», in Tannen 1984, pp. 3-19.
- Halliday M.A.K. (1979), «Differences Between Spoken and Written Language: Some Implications for Literacy Teaching», in G. Page, J. Elkins e B. O'Connor (eds.), *Proceedings of the Fourth Australian Reading Conference*, Adelaide (S.A.), Australian Reading Association, vol. 2, pp. 37-52.
- Halliday M.A.K. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta* (1985), trad. it., Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio C. (1984), «L'uso dei tempi verbali nelle fiabe orali e scritte», in L. Coveri (a cura di) 1984, *Linguistica testuale*, Atti del XV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981), Roma, Bulzoni, pp. 289-306, ora in Lavinio 1993, pp. 41-70.
- Lavinio C. (1986), «Tipologia dei testi parlati e scritti», *Linguaggi*, III, 1-2, pp. 14-22, ora in Lavinio 1990, pp. 23-38.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio C. (1993), *La magia della fiaba tra oralità e scrittura*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lo Duca M. G. (a cura di) (1991), *Scrivere nella scuola media superiore*, Firenze, La Nuova Italia.
- Meneghello L. 1987: *Jura*, Milano, Garzanti.
- Mininni G. (1980), «Produzione del testo scritto e narrazione fantastica», in Ponzio e Mininni 1980, pp. 85-120.
- Mortara Garavelli B. (1982), «In margine all'insegnamento della lingua scritta: questioni di segnaletica testuale», in M. Cortelazzo (a cura di), *Lingua e scuola*, Padova, Cleup.
- Mortara Garavelli B. (1985), *La parola d'altri*, Palermo, Sellerio.
- Mortara Garavelli B. (1986), «La punteggiatura tra scritto e parlato», *Italiano & oltre*, I, 4, pp. 154-158.
- Nencioni G. (1976), «Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato», *Strumenti critici*, 29, ora in G. Nencioni, *Di scritto e di parlato*, Bologna, Zanichelli, 1983.
- Nencioni G. (1986), «L'italiano scritto e parlato», *Il Veltro*, XXX, 1-2, pp. 175-203.
- Ochs E. (1979), «Planned and Unplanned Discourse», in Givon 1979, pp. 51-80.

- Olson D.R. (1979), «Dall'enunciato al testo: le differenze tra linguaggio orale e linguaggio scritto», in D.R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, trad. it., Torino, Loescher.
- Ong W.J. (1971), *Rhetoric, Romance and Technology. Studies in the Interaction of Expression and Culture*, Ithaca-London, Cornell University Press.
- Ong W.J. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (1982), trad. it., Bologna, Il Mulino.
- Orsolini M. e C. Pontecorvo (a cura di) (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Parisi D. (a cura di) (1979), *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino.
- Parisi D. e C. Castelfranchi (1979), «Scritto e parlato», in Parisi 1979, pp. 319-346.
- Pinto G. (1993), *Gli apprendisti della lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ponzio A. (1980), «Per un approccio alla scrittura», in Ponzio e Mininni 1980, pp. 69-84.
- Ponzio A. e G. Mininni (1980), *Scuola e plurilinguismo*, Bari, Dedalo.
- Romanello M.T. (1986) «Quando la pronuncia diventa scrittura», *Italiano & oltre*, I, 5, pp. 226-229.
- Sabatini F. (1982), «La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni», in A.M. Boccafurni e Serromani S. (a cura di), *Educazione linguistica nella scuola superiore*, Roma, Istituto di Psicologia del CNR.
- Sabatini F. (1987), «Leggere e scrivere testi», in AA.VV., *Educazione linguistica di base e programmazione*, Teramo, Giunti & Lisciani, pp. 169-184.
- Scherma V. (1983), «Sulle funzioni della punteggiatura: spunti applicativi», *Orientamenti pedagogici*, 30, pp. 391-422.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF.
- Serianni L. e P. Trifone (a cura di) (1994), *Storia della lingua italiana*, II, *Scritto e parlato*, Torino, Einaudi.
- Simone R. (1978), «Scrivere, leggere e capire», *Lingua e nuova didattica*, VII, 4, pp. 14-24.
- Sobrero A. (a cura di) (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Sornicola R. (1981), *Sul parlato*, Bologna, Il Mulino.
- Stammerjohann H. (1977), «Elementi di articolazione dell'italiano parlato», *Studi di grammatica italiana*, VI, pp. 109-120.
- Tannen D. (a cura di) (1984), *Coherence in Spoken and Written Discourse*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.
- Voghera M. (1992), *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Bologna, Il Mulino.
- Vygotskij L.S. (1966), *Pensiero e linguaggio* (1934), trad. it., Firenze, Giunti-Barbera.

Zucchermaglio C. (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*, Bologna, Il Mulino.

Zumthor P. (1984), *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale* (1983), trad. it., Bologna, Il Mulino.