

18. RIASSUMERE E PARAFRASARE

Ri-assumere un testo

A scuola insegniamo che il linguaggio verbale, con il quale comunemente diamo spiegazioni, può ri-assumere contenuti di natura diversa, costituiti non necessariamente di parole (e cioè di un codice discreto); possiamo, ad esempio, osservare e descrivere un temporale, e non soltanto ri-descrivere una descrizione del temporale. E insegniamo che la descrizione di un sistema complesso (di un animale, per esempio) può essere fatta seguendo un procedimento analogico o discreto; intendo in questo caso designare con le parole “analogico” e “discreto” non le caratteristiche della struttura che è oggetto della descrizione ma le caratteristiche del nostro modo di parlarne: potremmo, ad esempio, descrivere un bruco analogicamente, iniziando cioè dalla testa e procedendo via via lungo il corpo (l'esempio è di Bateson: cfr. VEM, p. 166); e, nel parlare di un romanzo, anziché procedere in modo speculare rispetto al testo, ricombinare capitoli e paragrafi a nostro piacere, e cioè in modo “discreto”.

Descrivere e riassumere stanno a indicare, nel linguaggio comune, operazioni pressoché identiche, e in effetti non è facile stabilire un confine preciso tra una descrizione e un riassunto. Ma chi è stato a scuola sa bene che il riassunto è una ‘descrizione’ di tipo particolare: a scuola si intende di norma per riassunto un testo (prevalentemente scritto) che *ne sintetizza un altro* “con parole proprie”: “proprie” non tanto nel significato di “appropriate” quanto di “appartenenti a” chi ha fatto la sintesi di un testo di partenza. “Propria” (personale, scelta liberamente) può anche essere la selezione delle parti (parole, proposizioni, paragrafi) che, riprese alle volte quasi integralmente da un testo di partenza, costituiranno il nuovo testo. E così nel nuovo testo troveremo non tanto informazioni nuove, ma un differente modo di combinarne *alcune*: le informazioni che, sulla base di un criterio di norma non esplicitato, sono state selezionate.

Saper riassumere è una abilità che assomiglia ad altre; anche seguendo altre strade noi creiamo testi nuovi. Quando prendiamo appunti o sottolineiamo nella pagina di un libro parole e le frasi, noi non predisponiamo soltanto una strada per richiamare poi velocemente alla memoria concetti e informazioni. In qualche modo modificiamo il senso di quello che è scritto: rendiamo evidente quello che *per noi* è evidente, facciamo emergere dalle parole e dalle frasi nuove ridondanze: stabiliamo con la sottolineatura relazioni nuove - anche solo sottilmente nuove. Quando volessimo passare dalla sottolineatura al riassunto, se questo vorrà essere non schematico ma discorsivo, tradurremo in *legami sintattici* (“perciò”, “e”, “perché”, “quindi”, “infatti” ecc.) quelle relazioni che la sottolineatura lasciava solo inferire - e che alle successive letture sarebbe state probabilmente diverse. Stabilito in via definitiva il nuovo (il nostro) testo, relazioni e nessi sintattici non sono più (non possono essere) quelli del testo da cui eravamo partiti. Per fare un esempio: un'ampia descrizione dei tratti culturali delle comunità fenicie e la narrazione delle vicende legate ai loro percorsi commerciali diventeranno proposizioni riassuntive del tipo: “Le città fenicie erano sviluppate *perché* si affacciavano sul Mediterraneo”, “I Fenici dovevano commerciare, *quindi* inventarono l'alfabeto”. (Questo tipo di frasi sintetiche sono in realtà dei titoli o sottotitoli: perché non chiamarli allora con il loro vero nome?)

Molte delle materie di studio si prestano a essere riassunte, e se il riassumere accomuna le discipline scolastiche, differenti sono invece sia i modi di procedere degli studenti sia i modi di valutarli degli insegnanti, i quali per di più non sempre decidono di comune accordo sul ruolo e sull'importanza del riassunto nella didattica, se e come funziona nell'ambito di altre e differenti strategie di apprendimento; insomma, quando pensiamo al riassunto noi insegnanti non abbiamo la stessa idea. Su questo, però, potremo essere d'accordo tutti: il ri-assumere per assumere in modo *nuovo* un testo non è una operazione semplice (e non è nemmeno una operazione ‘innocente’). Nel sistema: (a) testo di partenza, (b) secondo testo (il riassunto), (c) colui che riassume, questi può essere portato a trasferire la “semplicità” del nuovo testo - il testo da lui prodotto - alla operazione che lo ha reso possibile. Può cioè trascurare il dato niente affatto irrilevante che nel secondo testo non c'è soltanto il precedente (qualche cosa del precedente) ma anche lui che ce lo ha portato: egli infatti nel nuovo testo leggerà una *sua* interpretazione del primo. Ma il più delle volte non lo sa: gli studenti, infatti, usano i loro riassunti *in sostituzione* dei libri.

Nell'operare su di un testo scritto da altri noi potremmo limitarci a sottotitolare i paragrafi, ad aggiungere note, segni di rimando ad altre pagine, operazioni queste che ci obbligherebbero a ritornare al testo da cui siamo partiti; ma quando lo ri-scriviamo omettendo delle parti (e non può che essere così, altrimenti parleremmo di “copiato” o di “parafraasi”) e legiamo *in altro modo* le parti ‘salvate’, il testo di

partenza potrebbe anche essere cestinato: avremo stabilito che nel nostro testo c'è tutto ciò che vale la pena di sapere e di imparare, e che, rispetto al primo, è un "testo sintetico".

Anche una descrizione è in qualche modo una "sintesi", ma, a differenza di colui che descrive, chi riassume è consapevole che sta operando dei tagli: quando riassumiamo in una frase un lombrico o un intero romanzo, sappiamo bene che non li abbiamo descritti. Noi siamo consapevoli che un nostro testo (il riassunto) è un testo *breve*, e tuttavia non sempre siamo consapevoli di avere di fronte un testo *nuovo*: il fatto che assomigli al precedente ci porta a pensare che sia *lo stesso* - eppure basterebbe qualche attimo di riflessione per capire che è un testo *nostro*, che nostri sono i *legami* (i nessi sintattici) con cui lo abbiamo ricostruito.

Rimando per ora il discorso sui legami. Voglio invece fermare l'attenzione sui criteri della scelta di cosa omettere.

Chi riassume spesso non ha chiarito a se stesso *come* sta operando le scelte: nel rimaneggiare il testo di partenza ha selezionato via via le frasi, le parole che ritiene più importanti? oppure quelle che ha scartato come meno importanti sono più semplicemente le parole e le frasi che non ha compreso? Se confonde le due cose fa una confusione di livelli logici: come una ridescrizione analogica (la fotografia aerea di un quartiere, per esempio) è di livello differente da una ricombinazione discreta dello stesso oggetto (l'elenco delle strade, dei negozi, ecc.), così la selezione e la ricombinazione delle cose 'importanti' per colui che legge sono di livello logico differente dallo studio integrale di un libro, vale a dire di ciò che è importante per colui che l'ha scritto: la prima operazione ha come punto di confronto il tessuto delle premesse del lettore (quello che già conosce gli permette di dare significato ad altre informazioni), la seconda presuppone che lui modifichi e integri il tessuto delle sue premesse. Il riassunto, in questo secondo caso, non potrà essere la prima operazione di scrittura, né l'unica: dovrà seguire a una qualche operazione che in primo luogo gli renda comprensibile il testo intero, e lo metta in condizione di superarne la comprensione sommaria, vale a dire delle sole, poche cose che a una prima veloce lettura ha trovato significative.

In confusioni di tipologie logiche come questo incorrono molto spesso i nostri studenti; e commettono anche l'errore di considerare i 'salti' dei passaggi come necessari e *quindi* legittimi, al di fuori di un criterio che li legittimi.

Quando chiediamo a uno studente perché nel riassumere pagine del libro di testo non ha riportato il contenuto di una frase o di un paragrafo, il più delle volte non sa dire perché ha saltato questo e salvato quest'altro; egli è tuttavia convinto che poteva farlo, che per "dire con parole sue", e cioè per ri-assumere il libro, doveva tagliare qualcosa. E se lo portiamo a riflettere che ogni capitolo del suo manuale è già una sintesi di sintesi, che l'autore ha 'salvato' di un certo sapere quello che dopo lunghi studi, e fidando sul buon senso suo e comune, ha creduto doveroso 'non saltare', e che dietro ogni legame sintattico ("perché", "pertanto" e così via) c'è una ragione che egli deve di necessità tenere per buona, quello studente avrebbe diritto di risponderci che con il suo riassunto sta *continuando la serie* delle omissioni e delle ri-costruzioni di discorsi attraverso nuovi legami sintattici. (Poiché sanno bene che gli studenti faranno delle sintesi, gli autori dei manuali scolastici, dei manuali di storia soprattutto, si tutelano dalle sintesi troppo arbitrarie, e mettono in appendice a ogni capitolo un proprio riassunto delle cose che hanno scritto.)

Un riassunto, dicevamo, *non è* ciò che abbiamo ri-assunto. Questo vale per la spiegazione - che non è la cosa spiegata -, per la descrizione - che non è la cosa descritta. La mappa non è mai il territorio, può avvicinarsi ma non coinciderà mai del tutto con il territorio (se costruissimo una mappa dell'Italia grande quanto l'Italia avremmo non poche difficoltà a muoverci). Le teorie di Bateson sulla ridondanza e sulla comunicazione biologica ci hanno inoltre spiegato il fondamento biologico del nostro "comunicare per salti" (l'embrione in crescita procede sulla base di poche informazioni); la natura stessa delle cose, compresa la natura del nostro linguaggio (costituito di segni discreti, discontinui) ci consente di 'saltare' molte informazioni. Il ri-assumere riassumendo rientra pertanto nei modi naturali di descrivere e di conoscere. E tuttavia "il parlare per salti" proprio del riassumere è a mio parere, un parere confortato dall'esperienza oltre che dai recenti studi su Bateson, un modo di conoscere poco corretto dal punto di vista della ecologia delle idee.

Non voglio qui riferirmi al riepilogo veloce di concetti e informazioni in circostanze nelle quali è necessario un preliminare discorso sintetico che crei la cornice (il contesto) di un nuovo discorso (altrimenti dovrei negare legittimità a tutta la prima parte di *questo libro*), mi riferisco invece all'abitudine cui prima accennavo di fare delle sintesi scritte dei libri di studio. Scrivere un testo che "parla" su di un altro testo non per spiegarlo e nemmeno per descriverlo una seconda volta, ma per semplificarne le informazioni creando *ancora altri* 'buchi' di informazione (anche il più voluminoso dei manuali è già una sintesi, di sintesi di sintesi) non mi pare, da qualche tempo, una abitudine che va incoraggiata. Le mie perplessità non riguardano soltanto la povertà di informazioni del riassunto scolastico, e i modi di

insegnare e di correggere riassunti (come dirò fra poco); riguardano anche il più generale problema dell'apprendimento. Alla luce delle teorie di Bateson sulla spiegazione e sulla descrizione, e pur tenendo per buone le teorie che assegnano al riassumere il ruolo di veicolo per strutturare la conoscenza e conservarne la memoria, vorrei porre una domanda preliminare: se riassumere è un modo di conoscere, e se ogni modo di conoscere crea o rafforza procedimenti mentali e abitudini di pensiero che via via si sedimentano e diventano automatismi (un livello più alto e inconsapevole di apprendimento) – quali abitudini di pensiero il riassumere collabora a formare? Scrivendo riassunti, *cosa si impara a imparare?*

Modi di conoscere che si possono trasmettere (e anche correggere)

Per insegnare a riassumere dovremmo possedere un modello astratto che ci permetta di distinguere un buon riassunto da un pessimo riassunto.

Se la correzione di un riassunto non vuole limitarsi all'ortografica, e vuole entrare nel merito delle omissioni e dei nuovi legami sintattici che legano le parti non-omesse, deve allora mettere in discussione il punto di vista; un riassunto, altrimenti, può essere solo preso per quello che è. Se un insegnante chiede a uno studente di riassumere un testo e non esplicita le regole di riduzione di un testo, non potrà poi rimproverargli di non averlo ridotto come egli l'avrebbe ridotto (anche quello dell'insegnante è un punto di vista viziato da pre-giudizi).

D'altro canto, stabilire in anticipo delle rigide norme circa le omissioni significherebbe decidere quali cose nelle intenzioni dell'autore del testo non era necessario che fossero scritte (e sarebbe allora interessante chiedersi perché mai le ha scritte), o stabilire quelle che saranno *per noi* necessarie, a dispetto delle intenzioni di chi ha scritto: il riassunto, in questo secondo caso, non avrà come fine la comprensione di *quel testo*, servirà invece ad altro: all'esercizio di abilità retoriche, alla raccolta di informazioni da utilizzare e collegare ad altre informazioni, e così via (per avere chiare le idee basterà dare nomi diversi a diverse operazioni).

Non so in quale stima tenesse Bateson il riassunto. Di certo teneva in gran conto la discussione (molti dei suoi scritti sono la traduzione di conversazioni e di conferenze), e alle spiegazioni semplificate preferiva le lunghe e dettagliate spiegazioni formali. Il metodo preferito da Bateson – scrive Capra – era quello di presentare le sue idee in termini di storie. Si accostava al suo soggetto da una pluralità di angoli visuali, intessendo di continuo variazioni sullo stesso tema [...] ‘il mondo diventa più bello quanto più è complicato’, diceva” (1). Si può allora ragionevolmente ipotizzare che il Bateson insegnante non avrebbe chiesto a un suo studente di riassumere discorsi altrui in forma sintetica. Gli avrebbe forse suggerito di complicarli o di combinare le idee per “raccontare una nuova storia”.

Per combinare le idee in modo nuovo basta possedere una sintassi, ma perché le idee siano nuove e allo stesso tempo coerenti, la sintassi deve essere appropriata alle cose di cui volgiamo parlare. A Gregory, scrive la figlia Mary Catherine, “interessavano enunciati che fossero veri e congruenti, e che si potessero usare in un processo di pensiero dotato di coerenza interna e di potenziale sviluppo”. Allo stesso tempo gli premeva anche individuare “*i modi di conoscere che potessero essere trasmessi?*” (DAE, p.286, corsivo nostro).

Un modo di conoscere improntato alla chiarezza - al formalismo e al rigore - deve presupporre chiari criteri di *correzione* (al di fuori di un criterio è difficile correggere qualunque cosa). Potremmo estendere al riassunto il criterio adottato per correggere ogni tipo di discorso (coerenza delle idee, uso appropriato della punteggiatura, della paragrafazione ecc.); e tuttavia, quando correggiamo un riassunto, che non è un discorso come altri, ci resta il dubbio che la nostra correzione sia davvero tale da informare lo studente su come dovrà fare “meglio”, che, in altre parole, egli possa utilizzare la correzione per “calibrare la mossa successiva”. Insomma, nel mettere mano alla correzione, scopriremo del riassunto qualcosa che prima ci era sfuggito.

Descrivere, tradurre, risolvere problemi sono esercizi per i quali è più facile che per altri dire in cosa sono corretti o sbagliati, e un insegnante può dirlo in tempi brevi: di una traduzione dal latino o di un problema di geometria basterà dettare all'intera scolaresca la versione corretta. Anche insegnare a ‘ragionare’ (a fare riscontri, collegamenti, deduzioni) su una traduzione e su un problema può essere relativamente facile, in termini di tempo e di ‘coralità’ dell'ascolto. Dire in cosa un riassunto è sbagliato non è invece così facile, per i modi e per i tempi necessari alla correzione, che dovrà entrare nel merito di *ciascuna* sintesi e mettere in discussione presupposti radicati e per di più quasi sempre inconsapevoli. La riformulazione sintetica di un testo è personale e arbitraria come una qualsiasi traduzione, ma rispetto alle traduzioni non-sintetiche obbliga l'insegnante a un impegno maggiore: occorre molto più tempo per stabilire in cosa e quanto un riassunto è arbitrario, e per fare allo studente il resoconto delle minute correzioni. Pensiamo al tempo che occorre per spiegare la sfumatura di significato che comporta la sostituzione di un connettivo o di un segno di punteggiatura, una frase portata a capo...: ma è proprio in queste minuzie che si gioca l'attendibilità di un nuovo discorso che trasformandone un altro voglia restare

a quello aderente. Una lezione dura 50 minuti, e così noi insegnanti il più delle volte ci limitiamo a verificare che il riassunto è stato materialmente scritto su un quaderno, e prendiamo atto che gli studenti si preparano “facendo riassunti sintetici di ciò che hanno compreso”. Gli studenti, dal canto loro, continuano a credere che il riassunto - testimonianza tangibile e indiscutibile del loro impegno a casa - basta farlo.

Torniamo adesso al quesito posto prima: che modo di conoscere è quello del riassunto-sintesi? che cosa si impara e si impara a imparare sintetizzando? Qualcuno dirà che sono domande oziose: da che mondo è mondo, da che scuola è scuola, il riassunto ha svolto una funzione egregia, dal Bignami al quaderno di appunti del primo della classe. E non si può negare che sia vero. Riassumere (semplificare) è connaturato a un nostro modo tradizionale di conoscere, e nella scuola saper riassumere equivale pressappoco a sapere *tout court*: l'insegnamento e l'apprendimento passano attraverso un monumento di riassunti. Per non turbare equilibri consolidati, e in considerazione della stima in cui viene tenuto (dentro e fuori la scuola) chi sa riassumere, conviene allora suggerire quanto meno che i riassunti siano ampi piuttosto che brevi, e insegnare regole convenzionali per scriverli. E se non ci sarà modo e tempo per far ragionare gli studenti sui presupposti, sarà il caso che almeno gli insegnanti abbiano chiare le idee. (Chi riassume non dovrebbe ignorare l'epistemologia del riassumere, e soprattutto non può ignorarla chi insegna nella scuola.)

Il Bignami: un modello

Convinzione diffusa è che il riassunto abitui a cogliere il filo del discorso, che insegni, in altre parole, a riconoscere “ciò che è importante”. Per educare alla osservazione non si dovrebbe mai stabilire in anticipo cosa è importante osservare, eppure per riassumere dobbiamo stabilirlo in anticipo. Che cosa è convenzionalmente ritenuto essenziale nella descrizione di un paesaggio urbano? e della storia della prima guerra mondiale? Uno storico di professione che studi la storia della prima guerra mondiale per divulgarla si sarà posto alla *distanza* necessaria per non vedere, ad esempio, le vicende private dei fanti in trincea, e avrà anche stabilito in precedenza cosa è importante vedere, cosa è *convenzionalmente essenziale*.

La distanza può essere un buon criterio. Per procedere, allora, a una sintesi qualsiasi potremmo anche noi osservare da lontano, da una ‘postazione’ che ci permetta di riconoscere facilmente l'equivalente di una qualche ‘Caporetto’: una distanza da cui leggeremo distintamente le parole e le frasi in neretto, e indistintamente ciò che è scritto in caratteri più piccoli. Le regole convenzionali per scoprire il non-essenziale, per *decidere* cosa convenzionalmente e per tutti dovrà costituire il discrimine tra importante/non importante di ciò che leggeremo in un testo sono facili (starei per dire ‘oggettive’: è l'oggetto che le suggerisce): sarà meno importante, per esempio, ciò che è scritto tra parentesi o in caratteri minuti, un paragrafo descrittivo, una citazione... Per come sono scritti, i manuali scolastici sembrano suggerirne la sintesi, ed essi stessi sono un modello di riassunto - bisogna semmai stabilire se hanno raggiunto il limite non più valicabile della ‘serie’ delle omissioni. Il Bignami è tra questi modelli il migliore, e costituisce allo stesso tempo il limite oltre il quale non si dovrebbe più andare: è l'ultimo della serie delle sintesi; una sintesi, per altro, ben fatta.

Il professor Bignami ha salvato del sapere quello che convenzionalmente si reputa (la scuola reputa) vada salvato; e d'altro canto, se alcune generazioni di studenti hanno, grazie a lui, ‘passato esami’, ciò vuol dire che Bignami ha colto nel segno, e che ha collaborato a rendere stabile un modo di riassumere e anche un modo di imparare. In questo modo di imparare è compreso il presupposto che non siamo tenuti a dichiarare preliminarmente *come* abbiamo ri-assunto quello che diremo, né che il nostro è derivato da un altro discorso: nessuno di noi quando parla di fisica, di letteratura e così via, premettere che sta riassumendo un libro (fanno eccezione gli studenti più ‘sprovvoduti’, che poco elegantemente introducono i loro discorsi con: “Qui dice che...”, “Il libro dice che...”).

Il nostro modello di riassunto, per concludere, lo abbiamo già, perfetto e collaudato: dalla parafrasi alla sintassi, il Bignami ci insegna come va fatta una sintesi. Ci insegna anche che nel fare una sintesi possiamo non rendere espliciti i presupposti del nostro modo di procedere; che, tutto sommato, ignorando la nostra epistemologia acquistiamo un vantaggio.

Le 20 parole: cosa impariamo a imparare

Ho parlato fin qui del riassumere come di una sorta di gioco di prestigio: nel mostrare l'oggetto tiene nascosto quello da cui proviene, e anche il processo della sua scomparsa. Ma se riassumere non è una strategia di studio corretta, può tuttavia rivelarsi utile quando vogliamo evidenziare in modo più facile che con altre tipologie descrittive cosa è possibile fare con le parole, quanto il linguaggio verbale si presti a manipolare, a trasformare la realtà e l'esperienza (una descrizione molto dettagliata del lombrico potrà invece illudermi che non ho ‘saltato’ nulla, che nelle mie parole ci sia tutto il lombrico).

Un bravo insegnante di italiano di solito rende espliciti i criteri della riduzione di testi altrui; tuttavia non sempre valuta le abitudini di pensiero (un apprendimento di secondo livello) che il riassumere collabora a formare. I giochi linguistici di riduzione dei testi scritti, e che consistono nel passare, per esempio, da 60 a 20 parole, sono esercizi di grande efficacia per formare e affinare la capacità d'uso della ipotassi, della nominalizzazione (che qui abbiamo però dimostrato essere una cosa 'non buona'), ma formano anche abilità che vanno oltre il contesto entro cui vengono esercitate: esercitano, rinforzano e affinano l'abitudine a semplificare, l'abitudine (inconsapevole) a finalizzare il pensiero e le azioni: per raggiungere uno scopo (le 20 parole) sono ammesse semplificazioni anche molto, molto arbitrarie. Questi esercizi consolidano inoltre l'abitudine di pensiero che gli esseri umani hanno la chiave per rendere semplice, e quindi modificare, e quindi controllare il mondo (a dispetto di tanti bei discorsi sulla cautela, sul limite, sulla ecologia delle idee). La convinzione che tutto ciò che è stato detto e scritto può essere detto e scritto con un numero inferiore di parole porta inoltre a escludere che di alcune cose si debba parlare in un solo modo.

Pensiamo in particolare al formalismo e al rigore propri dei fenomeni creaturali, per i quali va tenuto in conto che si descrivono da sé, e che questa loro descrizione ci informa sul formalismo che ha concorso a determinarli. La comunicazione biologica procede "per salti" e per ridondanza, ma la determinazione del mondo biologico (della "creatura") avviene sulla base del formalismo e del rigore, e a questi non si può sfuggire se non cadendo in errori di nominazione e di sintassi. E ancora: un contesto più piccolo non può mai determinare né controllare in natura un contesto più grande, e invece noi pretendiamo con una sintesi verbale di determinare la forma della nostra più generale conoscenza. Come abbiamo già visto, un modo impreciso di descrivere i fenomeni viventi ha una ricaduta sul nostro modo di pensare e di agire sul mondo. (Una descrizione della natura che non colga le connessioni necessarie prelude di solito a interventi devastanti.)

In queste pagine voglio riprendere e ribadire la tesi di Raffaele Simone che *comprendere è parafrasare* (2).

Per comprendere un testo bisogna parafrasarlo, operare cioè in modo inverso: non la riduzione ma l'ampliamento del testo di partenza, l'esplicitazione di ciò che sta tra le righe – il non detto, i 'buchi' di informazione –, la creazione della ridondanza necessaria a che del testo non vengano 'traditi' i parametri fondamentali della sua organizzazione; la creazione di una immagine mentale che, se pure attraverso un diverso linguaggio (nuove parole, nuovi legami) sia *la stessa* di chi ci ha fornito sue informazioni, suoi concetti.

Nel caso invece che preferissimo limitare l'attenzione alle poche informazioni che sono significative per noi, e trarne suggerimenti per nuove idee, piuttosto che ri-formulare le cose che abbiamo compreso in una sintesi dove si mescoleranno ai pensieri nostri (e non sarà quindi possibile distinguerli), ci converrà *ricopiare* (citare) dal testo di partenza le parti che ci interessano e *accostare* a quelle i pensieri nuovi. Il procedimento paratattico ci abituerà a un più generale rispetto per gli oggetti che manipoliamo.

E quando l'oggetto del nostro studio è un testo poetico, la poesia sarà analizzata in ogni minuzia, dalle allitterazioni alle parole arcaiche, al verso incompiuto, al verso spezzato... e nel consultare il dizionario, il manuale di retorica, le note a pie' di pagina, ci sarà impazzire questa maledetta versione che *in prosa* vuole 'dire' la poesia senza che nulla vada perduto. Eppure, alla fine, quando torneremo da dove siamo partiti, tutto ci parrà chiaro, e scopriremo così che una poesia non ha bisogno d'altro che di essere *letta* (3). Quella povera, misera cosa che al confronto è la nostra parafrasi *ci ha insegnato a leggerla*.

Appunti e parafrasi verranno letteralmente cestinati: una volta giunti in cima possiamo buttare la scala.

Il riassunto di *Guerra e pace*

I procedimenti della logica, e in specie la causalità diretta, che danno forma linguistica alle nostre costruzioni concettuali, sono procedimenti inadeguati per parlare dei fenomeni viventi (ne danno spiegazioni "soporifere"). Chi riassume non usa di solito i legami nuovi per nuovi pensieri (questi nascono dall'accostamento di due o più pensieri); lo fa per affrettare, e il più delle volte senza motivo, una spiegazione, facendo ricorso a "principi dormitivi" ("Il cane scodinzola *per istinto*", "La società va a rotoli *per l'ignoranza* della gente" ecc.). La semplificazione, d'altro canto, non è una strategia inventata dalla scuola: tutta la scienza classica è stata costruita sull'idea che i fenomeni naturali, dato il loro *non casuale* ripetersi sempre allo stesso modo, è possibile descriverli in sequenze più brevi dei fenomeni stessi.

Ho parlato prima della possibilità che la spiegazione suggerisca un algoritmo per lo studio e il ri-uso del sapere. Per fare degli esempi, la spiegazione di un problema aritmetico contiene implicitamente il procedimento per risolvere un gran numero di problemi, la spiegazione di un fatto storico, se è costruita sull'algoritmo del racconto (premessa - sviluppo dei fatti - conclusione) suggerisce l'algoritmo del racconto che ne dovrà fare lo studente quando sarà interrogato, e suggerisce anche una più generale modalità di raccontare la storia (e così via).

Prima dicevo che è difficile insegnare a riassumere, e dicevo una cosa non vera: noi lo insegniamo implicitamente: i modelli soggiacenti ai nostri discorsi sono allo stesso tempo descrittivi e riassuntivi. Mi spiego meglio. Un insegnante predispone le cose affinché il ri-uso del sapere sia prevedibile e non casuale; spesso egli collabora, senza averne piena consapevolezza, alla stabilità delle forme, dei modelli discorsivi, anche quando, invitando l'allievo a "dire con parole sue", sembra che lo lasci libero. In questo quadro, la scorciatoia del riassunto (inteso sempre come testo - parlato o scritto - più breve di un testo di partenza) è la strada che qualunque insegnante ha per lunghi anni praticato egli stesso, ed è quindi in grado, anche solo intuitivamente, di riconoscerla e di suggerirla nella pragmatica e nell'estetica della comunicazione. E quando suggerisce il ri-utilizzo di modelli discorsivi - in questo caso del modello del riassunto convenzionale - è guidato dalla convinzione che sia possibile applicare un certo modello a situazioni a suo parere analoghe; è guidato, in altre parole, dal pre-giudizio che *l'organizzazione* dell'oggetto preso in esame (un testo qualsiasi) *non sia casuale*, non proceda casualmente come fa una piuma quando cade, perché altrimenti, per parlarne, non ci sarebbero scorciatoie: un testo dovrebbe essere ri-assunto senza essere riassunto.

In conclusione, quando noi riassumiamo, accettiamo l'implicito presupposto che la logica di un testo - così come la logica di tanti fenomeni naturali (il ciclo solare, la caduta dei gravi...) - presenti delle regolarità, e che da queste regolarità si possa passare a costruire un modello (un algoritmo) valido per ogni riassunto, o quasi. In altre parole, noi scegliamo una strada più breve per parlare di una certa cosa, e scegliamo anche una strada più breve per trovare questa strada.

Le regolarità sono proprie del mondo fisico, dalla caduta di un peso al procedere delle stagioni, dalla simmetria di un granchio alla sintassi della frase, alla grammatica del racconto. Quando leggiamo un racconto, noi di solito siamo guidati da certe aspettative: sappiamo già che *accadrà* qualcosa, e prefiguriamo spesso *i modi* con cui certe cose accadranno e si concluderanno: per noi il racconto, come la frase, come la caduta di un sasso, come la disposizione delle chele di un granchio, non è casuale (non lo è soprattutto se siamo accaniti lettori di racconti). Insomma, leggendo un racconto, *sappiamo in anticipo* quello che sarà per noi oggetto di maggiore attenzione.

Proviamo invece a pensare che non lo sappiamo ma che lo *decidiamo*.

Prenderò come esempio l'opera letteraria: pur se meno vincolata di altre, l'opera letteraria non nasce del tutto 'libera' (ogni scolarretto lo sa), ma è soggetta a regole dettate dalla tradizione, oppure condizionata dal bisogno di chi scrive di rendere ciò che scrive riconoscibile come *forma* (nella scelta di ricalcare la forma classica del *poema*, Dante era motivato dalla necessità che la *Divina Commedia* fosse interpretata come "opera di scienza"); tuttavia, pur nel quadro di queste e altre necessità (vale a dire dei 'vincoli'), anche se una scelta fosse stata fatta dell'autore *casualmente*, noi, guidati dalla esigenza di scoprire delle costanti, potremmo non accorgercene. (Spesso, nell'insegnare la letteratura, noi attribuiamo allo scrittore una consapevolezza che è propria, invece, del nostro modo di procedere quando assegniamo tipologie: saggistica, romanzo d'avventura, psicologico, d'avanguardia ecc..)

Nella evoluzione di un genere letterario, la memoria delle forme ha indubbiamente un notevole peso; e quanto più sembra che l'autore si discosti dalla tradizione, tanto più, in verità, egli ha praticato contenuti e forme tradizionali, anche solo per acquisire (consapevolmente o non) automatismi. Si pensi, per fare un solo esempio, alla Canzone leopardiana, così diversa eppure così somigliante alla Canzone petrarchesca. Ma, come accade per ogni processo evolutivo, dove il ventaglio delle variabili è ampio, e dove il tempo costituisce il terreno della imprevedibilità, ogni nuovo prodotto, per quanto interno sia a una tradizione che ne costituisce l'*humus*, e per quanto si tratti pur sempre del prodotto del pensiero di un essere umano, non sarà mai *lo stesso*.

Se noi cercassimo le regolarità e solo quelle (il petrarchismo, il manierismo, il decadentismo eccetera), non vedremmo se non quelle. D'altro canto, se ignorassimo modelli precostituiti e prestassimo attenzione solo ai minuti particolari, potrebbe sfuggirci la visione d'insieme, la ridondanza dell'intera opera letteraria (artistica in generale).

La lettura approfondita di sole tre delle cento novelle del *Decameron* di Boccaccio *non è significativa del Decameron*, e d'altro canto la lettura integrale di un'opera letteraria dilungata troppo nel tempo potrebbe non coglierne la ridondanza. Una lettura dei *Promessi sposi* protratta per *due anni* dà modo, sì, di analizzare ogni dettaglio, ma non di valutare il romanzo per la sua riuscita sul piano narrativo. Può darsi che i *Promessi sposi* non siano un romanzo 'avvincente', ma senza dubbio non lo è qualsiasi romanzo letto con scansioni arbitrarie - non previste dallo scrittore (questi, tra l'altro, potrebbe aver previsto la lettura a voce alta, cosa che crea ridondanze diverse dalla lettura solitaria e silenziosa).

La lettura a scuola di opere letterarie incontra una prima necessità costituita dallo spazio breve di una lezione. In quello spazio di tempo la lettura di poche pagine potrebbe non contenere ridondanza

sull'intera opera (a mio parere non riusciremo mai a cogliere i passi 'oggettivamente' significativi di tutta un'opera); dovrà piuttosto essere ridondante dell'implicito messaggio: questo libro va letto per intero (4).

Ma la questione (tuttora dibattuta) del cosa e del come leggere testi letterari a scuola ci porterebbe troppo lontano dal tema che stiamo trattando. Quali che siano le scelte dei brani da leggere e quali i modi della lettura, quando passeremo dalla lettura al riassunto, sarà proprio la capacità di scartare automaticamente i particolari - abilità (purtroppo) lungamente esercitata -, e di pensare che questo sia possibile, a rendere possibile il riassunto sintetico. In conclusione, noi possiamo riassumere perché possiamo non vedere alcune cose, o perché abbiamo imparato regole per stabilire ciò che può essere ignorato. Abbiamo anche imparato a pensare che un'opera d'arte è riassumibile e abbiamo esercitato l'abitudine a farne riassunti anche esteticamente belli. E tutto questo ha a che fare non soltanto con la teoria del riassunto ma anche con la teoria dell'arte.

La non-casualità della 'conclusione' del teorema di Pitagora, che *non è* nella natura delle cose, risiede nei legami tra le proposizioni e nella successione dei passi pre-stabilita da Pitagora; la non-casualità della conclusione di *Guerra e pace* (e di un romanzo in generale) risiede nella teoria del racconto, e nella teoria del riassunto di racconti, che è "il racconto dei passi salvati". Noi ci sentiamo autorizzati a parlare di un racconto o di un romanzo 'saltando' il non-essenziale, e a legare a modo nostro ciò che resta.

Su quel "sentirsi autorizzati" vorrei aggiungere qualcosa: qual è il presupposto che ci "autorizza" a riassumere *Guerra e pace*? Forse il presupposto che Tolstoj, una persona che probabilmente a sua volta riassumeva romanzi, abbia scritto il suo con caratteristiche di riassumibilità? che abbia messo in conto un certo numero di lettori non interessati alle pagine dove descrive, per esempio, le battaglie? (In effetti molti leggono *Guerra e pace* 'saltando' le battaglie.)

Se pensiamo che *Guerra e pace* è riassumibile, pensiamo anche che si possa riassumere il teorema di Pitagora?

Sappiamo bene che nel teorema di Pitagora - una tautologia 'classica' - i passaggi, compresi i legami sintattici tra le proposizioni, non possono essere saltati né variati (o variati fino a un certo punto); di *Guerra e pace* potremmo invece distinguere tra 'fatti' e digressioni, considerazioni, descrizioni, per esempio quella dei due eserciti schierati a Borodino, e potremmo scartare quest'ultima. Chiameremo allora *riassunto* le parti salvate e legate a modo nostro (secondo il criterio: i 'fatti' servono e gli schieramenti in battaglia no).

Un dato, preso isolatamente, può apparire rilevante o irrilevante; ma cosa è rilevante e cosa non lo è in una rappresentazione mentale? Tolstoj non ha rappresentato un *aggregato* di parti; se è vero, come è vero, che *Guerra e pace* è arte, non è allora una successione di parti l'una accanto all'altra, ma è un sistema *organizzato*, fondato cioè sulla *relazione tra le parti*; e questo sistema di relazioni è il sistema che Tolstoj aveva scelto, e che aveva chiamato *Guerra e pace*.

Nella conclusione del capitolo su "Stile, grazia e informazione nell'arte primitiva" Bateson scrive: "Sembra che il fissarsi su un qualunque insieme unico di termini distrugga secondo l'artista il più profondo significato dell'opera. [...] In una parola, esso [Bateson sta analizzando un quadro] riguarda solo la relazione e non *certi* termini identificabili della relazione." (VEM, p. 178)

Noi identifichiamo i singoli termini delle relazioni - la battaglia di Borodino, il ferimento di Andreij, ecc. - ma l'arte riguarda *in primo luogo* le relazioni; battaglie, descrizioni, sono parti significativamente legate a ciò che del romanzo noi abbiamo 'salvato'. In conclusione, *Guerra e pace* è anch'esso una tautologia, del genere di quelle tautologie che 'crescono': cresce infatti attraverso una *sua propria* descrizione, che prenderemo in esame per prima, e che corrisponde alla *lettura diretta* di *Guerra e pace* (questa è la descrizione dal punto di vista dell'autore: Tolstoj ha stabilito che *Guerra e pace* è la migliore descrizione di *Guerra e pace*). Una seconda descrizione potrà essere la descrizione dello scrittore di *Guerra e pace*, oppure la descrizione di una descrizione di *Guerra e pace*...: la biografia di Tolstoj, le ricostruzioni critiche, le note, ogni ulteriore informazione - su Tolstoj e sul romanzo - descriveranno quello che l'autore non ha detto, creeranno la ridondanza necessaria perché il romanzo abbia significato oggi, per un ragazzo che non ne sa di arte del raccontare o di storia russa; e un'altra ridondanza ancora: quella che risulta dalla relazione lettore-testo-curatore del testo. Questo ampliamento dei soggetti della relazione crea un nuovo contesto, e ridefinisce allo stesso tempo i soggetti della precedente relazione. Il lettore comunica, così, anche con il mondo della critica letteraria. *Accostando* due, tre descrizioni avremo ottenuto la "visione profonda".

Comprendere è parafrasare

Rileggendo ciò che ho scritto mi accorgo di aver sorvolato su un nodo centrale: la *qualità* del testo.

I libri non sono tutti degni di attenzione e di studio paziente per il solo fatto che dietro le pagine stampate c'è il lavoro di scrittori, redattori, tipografi, librai. Queste cose un insegnante le sa, ed è per questo che a lui e non agli studenti è affidato il compito di scegliere i libri di studio che occuperanno tempo prezioso della loro vita. Nel dire che il riassunto è una strategia errata per comprendere, davo per scontato che il libro adottato nella scuola fosse tra quelli di qualità: che un certo manuale sia un essenziale e ben costruito compendio di un certo 'sapere' che l'autore si sia dato la pena di riassumere. (Farne un riassunto servirà semmai a dimostrare nei fatti l'inutilità del riassumere.) E quando un libro di cento pagine lo avremo ridotto in due pagine senza che ci siamo persi nulla, sarà il caso di portarlo a scuola e farlo leggere con attenzione: anche la vuota retorica insegna qualcosa sull'arte di costruire discorsi. Studiando su buoni libri gli studenti impareranno criteri generali per riconoscerli; ma anche l'esperienza dei libri costruiti sulla vuota retorica hanno una loro utilità: forniscono un facile criterio per identificare i libri che non conviene leggere: quelli che si possono per davvero riassumere.

Tutto ciò che ho detto in precedenza sul riassunto lo riferivo quindi a quei testi la cui complessità, anche di natura linguistica, equivale a lungaggini 'vuote', ed è quindi una barriera che vale la pena di infrangere.

Perché gli studenti si abituino a non accontentarsi mai di una comprensione sommaria e parziale, dovranno imparare a riscrivere, trasformare testi, anche una sola frase, con la stessa pignoleria - e possibilmente con la stessa professionalità - di un traduttore di mestiere. Molto meglio se il testo da parafrasare è breve, tale da poter essere esaminato con cura e nella sua totalità. Si tratta infatti di una esperienza, quella di imparare come si impara: attraverso il formalismo e il rigore propri della scrittura - fondata sulle frasi e sulla loro coesione - gli studenti impareranno ad essere a loro volta rigorosi quando scrivono testi propri, e in generale quando studiano. Un ragazzo che si accosti per la prima volta alla letteratura e alla critica letteraria - e anche alla fisica, alla biologia, eccetera - non ha strumenti per valutare e selezionare cosa è "più importante" di ciò che trova scritto su un manuale, e gli insegnanti che glielo fanno credere lo prendono in giro.

Nelle scuole superiori la conoscenza passa attraverso testi scritti che non sono facili come un romanzo d'avventura, e non dimentichiamo che i nostri studenti hanno, a 15 anni, una lunga esperienza di apprendimento attraverso immagini, e scarsa esperienza ad apprendere attraverso libri scritti. Leggere-e-capire è una abilità che ormai va insegnata.

Proviamo a leggere con gli occhi di uno studente questo passo tratto da un libro in uso nella scuola:

"L'unità culturale europea, che la nascita delle letterature europee moderne contribuirà di fatto a vanificare, resterà tuttavia ancora a lungo come un elemento di fascino e di ricerca per molti gruppi d'intellettuali e di scrittori dei diversi ceppi nazionali scaturiti dal processo di differenziazione; e ancora più tardi, e ancor oggi, nonostante le peculiarità abbiano preso per secoli il sopravvento sugli elementi di unità, non ha smesso di esercitare una sua funzione soprattutto nei confronti di realtà culturali esterne, sicché non è del tutto illegittimo ..." (5).

Se a uno dei tanti nostri allievi che non hanno dimestichezza con il linguaggio specialistico della storiografia letteraria - uno di quei tanti che collaborano a tenere alta la percentuale dei bocciati nelle scuole tecniche e professionali - chiedessimo di dire ad una prima (ma anche ad una seconda) lettura cosa ha compreso di questo testo, o gli chiedessimo di farne un riassunto, dovremmo essere preparati ad aspettarci di tutto (il prontuario di barzellette sugli studenti si arricchirebbe di un'altra storiella, a conferma di "quanto era seria la scuola che abbiamo fatto noi"). A quello studente potremmo invece insegnare come deve procedere perché a casa, in assenza di qualcuno che glielo spieghi, arrivi a comprenderlo da sé. Dovremmo insegnargli a *tradurlo*.

La traduzione, da una seconda lingua o dalla prima (la *parafrasi* rientra in quest'ultimo caso) è la migliore (a mio parere l'unica) strategia per aggirare l'ostacolo della difficile comprensione di un testo difficile. È un esercizio di scrittura che, a differenza del riassunto, abitua a comprendere e ri-usare i formalismi propri delle discipline di studio, e cioè insegna in modo inequivocabile i vincoli e le peculiarità della scrittura convenzionale e del linguaggio canonico delle scienze. Se per riassumere occorrono abilità legate ad una certa furbizia (imparare ciò che 'conviene' imparare) e il riassunto discrimina i 'Pierini' da tutti gli altri, la parafrasi è invece un esercizio 'democratico': possono impararla tutti e a livelli crescenti di eleganza e precisione. La parafrasi - la seconda descrizione di una descrizione - non altera né l'ordine tra le parti né la natura dei legami sintattici: un procedimento inverso a quello che segue chi riassume: chi riassume osserva i particolari per scartarli; chi fa una parafrasi li deve osservare *per evitare di scartarli*; deve osservare ogni sintagma (le unità sintattiche significative: per esempio preposizione+nome, verbo+avverbio) e passare alla ricognizione delle possibili sostituzioni (delle parole desuete, delle nominalizzazioni, delle frasi

sintatticamente complicate), che renderanno il nuovo testo adatto a un certo contesto di apprendimento. Lo studente si abituerà anche a pensare che quando riassume fa *altro*.

La parafrasi, insomma, esercita all'uso della lingua per quello che attiene alla natura della lingua in quanto codice discreto (la flessibilità, l'ampio ventaglio di possibilità lessicali e sintattiche) e determina così il passaggio a un apprendimento di *secondo livello*: induce l'abito mentale a considerare relativamente a un testo (qualunque testo, anche non verbale) il repertorio delle possibili scelte - sostituzioni, integrazioni - non al fine di ricostruire testi e contesti arbitrari, ma al fine di ricostruirne un altro che sia in grado di far emergere i significati di ogni sua parte, compresi quelli dei legami, vale a dire delle relazioni fra le parti; e crea inoltre *l'abitudine all'autocorrezione*: il testo derivato da un testo di partenza potrà essere controllato e corretto dallo stesso studente sulla base di regole semplici - basterà esplicitarle. (L'uso del dizionario, che in altri casi si riduce a una inascoltata raccomandazione, è per la parafrasi indispensabile come la penna e il foglio.)

Poiché la parafrasi è un esercizio di attenzione e di ricerca di tipo formale, essa può favorire anche la capacità di estrarre modelli: un apprendimento, anche questo, di secondo livello. Nel parafrasare per esempio un paragrafo del libro uno studente potrebbe, osservando la sintassi del discorso, esercitarsi a estrarne il modello astratto, e a costruire su questo, vale a dire su uno schema discorsivo e narrativo che funziona bene, un altro discorso.

Non tutto va bene

Dalle cose che ho detto finora sarà parso evidente che io uso insegnare ai miei studenti modelli e norme convenzionali di scrittura; correggo i loro scritti e insegno loro come fare per correggerli da sé; non correggo invece, se non nella ortografia e nell'impaginazione, testi originali - questi semmai diverranno spunti per discussioni. Ma non voglio parlare di come insegno (un modo di insegnare può essere, a mio parere, solo *mostrato*, o raccontato in forma di diario - e per questo occorrerebbe la genialità di un Mario Lodi). E a chi utilizzerà queste mie ultime riflessioni come suggerimenti didattici vorrei anche dire che non li ritengo validi in assoluto. Credo infatti che una fondamentale regola dell'insegnare sia quella che di una certa didattica l'insegnante sia *un esperto*, e che a quella certa sua perizia si accompagni un qualche soddisfacimento. Noi trasmettiamo agli allievi non soltanto 'contenuti' ma anche i modi con i quali li conosciamo e la considerazione in cui li teniamo. Per restare nell'esempio della parafrasi, io stessa trovo non-noioso, provo anzi interesse a rimaneggiare, riscrivere un testo scritto da me o da altri; e so che questo posso insegnarlo bene.

Quando ho sostenuto che fare riassunti non è un modo corretto di conoscere, il pre-giudizio che parafrasare è meglio che riassumere, e l'aver osservato a lungo i vantaggi del parafrasare, mi hanno reso possibile trovare argomenti a sostegno di questa tesi. Chi pensa il contrario e ha trovato vantaggi nell'insegnare a riassumere porterà a sua volta argomenti a sostegno della tesi opposta. Il denominatore comune a due tesi contrapposte è che entrambe *costruiscono* argomenti (gli argomenti non ci piovono addosso).

Ma allora? "qualsiasi cosa va bene"? Anche questo potrà essere dimostrato, e le ragioni di un "anarchismo pedagogico" saranno pur vere nel contesto del discorso di chi lo farà. Da un punto di vista rigorosamente batesoniano alcune cose, invece, non vanno bene; anzi.

Note

(1) Fritjof Capra, *Verso una nuova saggezza*, cit., p. 69.

(2) Raffaele Simone, "Scrivere, leggere e capire", in *Quaderni storici*, n. 38, 1978, pp. 666-682.

In questo lungo saggio Simone evidenzia la diversità tra il comprendere attraverso il parlato e il "capire linguistico" proprio della parafrasi scritta.

(3) A mio parere una poesia va letta come il poeta l'avrebbe letta, come ci suggerisce di leggerla attraverso gli 'a capo', gli spazi bianchi più o meno lunghi tra un verso l'altro. In un sonetto, per esempio, la misura della pausa alla fine di un verso non è la stessa pausa tra una terzina e l'altra, o tra le due quartine e la prima terzina. Quanti significati emergono da una buona lettura della poesia, senza troppi discorsi! Quanti pensieri nuovi nascono dall'ascolto di una poesia, quando viene letta dopo che sia cessato ogni rumore, e quando, nel silenzio che segue alla lettura a voce alta, ciascun allievo la rilegge da sé in silenzio per il tempo necessario a fare esperienza della sua particolare ridondanza!

(4) Sull'educazione alla lettura, condivido molte delle osservazioni fatte da Daniel Pennac in *Come un romanzo* (Feltrinelli, Milano 1995), e apprezzo lo stile disinvolto, il suo argomentare convincente e divertito su questioni così serie: memorabile il riassunto che di *Guerra e pace* fa il fratello: "E' la storia di una ragazza che ama un tizio e poi sposa un terzo" (p. 121).

Pennac rivendica il diritto dei giovani lettori “di saltare le pagine” - sempre a proposito di *Guerra e pace* egli stesso confessa: “Mi sono interessato all’amore e alle battaglie e ho saltato le questioni di politica e di strategia” (p. 122) - e afferma che i tagli a un romanzo non possono essere fatti da altri: deciderà il lettore se e quando dovrà o non dovrà annoiarsi lì dove l’autore “tira un po’ per le lunghe” (p. 123).

Anch’io la penso così. Per di più un romanzo antologizzato (da altri) non darà mai (al lettore) la misura – visiva, tattile – della sua vera consistenza e della sua durata. Gli studenti che portano a scuola la versione ridotta dei *Promessi sposi*, quella usata nelle medie, stentano a capire perché non va: “Ma è scritto uguale!”, dicono. Una pagina (anche due, tre) di un romanzo va bene, chiunque capirebbe che quella pagina *non è il* romanzo, ma un’antologia che si presenti come romanzo compiuto genera confusione (è o non è *quel* romanzo?) oppure certezze infondate (è la stessa cosa).

(5) Il testo è tratto da *Storia della letteratura italiana* di Alberto Asor Rosa, un manuale scritto per la scuola. L’ho trovato citato nel capitolo sulla traduzione della grammatica italiana di Lo Duca-Solarino (*La città delle parole*, op. cit., p. 542), dove viene (saggiamente) proposto come esercizio di parafrasi.