

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/311674685>

# Riconoscimento delle relazioni anaforiche nelle prove Invalsi (2010–2014)

Article · January 2016

---

CITATIONS

0

READS

358

1 author:



Zuzana Toth

INVALSI

7 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Prove Invalsi [View project](#)

# **RICONOSCIMENTO DELLE RELAZIONI ANAFORICHE NELLE PROVE INVALSI (2010-2014)<sup>1</sup>**

ZUZANA TOTH

## **ABSTRACT**

The present study investigates the factors underlying the difficulty of anaphor resolution tasks in the Invalsi tests. The tasks are grouped according to their difficulty and a qualitative profile of each group has been developed, through an analysis of the influence of factors such as the type of antecedent and the type of anaphoric expression. It is argued that the difficulty of anaphor resolution tasks is influenced by the following factors: the salience and conceptual complexity of antecedents; the formal ambiguity of referring expressions. Syntactically and/or semantically salient antecedents are retrieved more easily than antecedents which are syntactically and/or semantically less prominent. Pronoun resolution tasks, where the surface form of the pronoun does not provide enough information for the identification of the antecedent (e.g. sentences with two possible antecedents of the same gender) are more difficult than those where syntactic gender information allows for the univocal identification of the antecedent.

## **1. INTRODUZIONE**

Le rilevazioni sugli apprendimenti condotte dall’Invalsi verso la fine dell’anno scolastico permettono di ottenere indicazioni circa le cono-

---

<sup>1</sup> Questo lavoro è frutto di una ricerca svolta nell’ambito dell’assegno di ricerca “Analisi di II livello sulle prove Invalsi di Italiano” conferito dall’Invalsi. Vorrei ringraziare la Prof.ssa Maria G. Lo Duca, che ha avuto la pazienza di leggere una stesura preliminare di questo lavoro e mi ha dato consigli preziosi. Sono comunque l’unica responsabile di eventuali errori e mancanze.

scenze degli alunni al termine di un percorso didattico. Riflettere sui risultati delle prove, sui criteri che accomunano le domande più facili e quelle più difficili può aiutarci a capire quali sono gli apprendimenti consolidati alla fine di un percorso di studio e può fornire una molteplicità di informazioni utili alla progettazione dell'insegnamento.

Le prove Invalsi di Italiano sono composte da due parti: nella prima parte è valutata la competenza di lettura, nella seconda parte la capacità di riflettere sulla lingua. Il fenomeno linguistico oggetto del presente studio, il meccanismo anaforico, compare in entrambe le parti delle prove.

*Anafora* è un termine polisemico, dotato di almeno tre significati. Nell'ambito della retorica indica il procedimento della ripetizione, mentre nell'ambito della testualità indica il «fenomeno per cui per interpretare alcuni sintagmi del testo occorre riferirsi a un altro costituente che compare nella parte precedente del testo» (Ferrari 2010a). Nella tradizione scientifica generativa invece, lo stesso termine assume un significato affine, ma più ristretto della sua accezione testuale. La Teoria della Reggenza e del Legamento (Government and Binding Theory) di Chomsky (1981) definisce il concetto di anafora in termini di relazioni strutturali che si instaurano tra due sintagmi, l'antecedente e il sintagma attraverso il quale l'antecedente è ripreso. In quest'ottica, il termine anafora si riferisce esclusivamente ai pronomi riflessivi e reciproci (come *se stesso* e *l'un l'altro*), che instaurano con il loro antecedente una relazione sintattica particolare, diversa da quella dei pronomi personali. Questo è osservabile nella diversa distribuzione dei due tipi di pronomi, come illustrato nell'esempio (1), dove la struttura sintattica della frase (1a) richiede la presenza di un pronome riflessivo (*himself*), mentre la frase (1b) è grammaticale solo in presenza di un pronome personale (*him*) (crf. Buring 2005: 4):

- (1) a. Peter watches \*him/himself in the mirror.  
b. Peter thinks that I hate him/\*himself.

In questo articolo rifletteremo sul meccanismo anaforico nella sua accezione più ampia, adottata nella linguistica testuale.

## 2. LO STATO ATTUALE DELLA RICERCA

«Quando parliamo o scriviamo» osservano Lo Duca e Solarino (2006: 281) «abbiamo continuamente bisogno di chiamare col loro nome, o designare, cose, individui, fatti, concetti: abbiamo cioè bisogno di riferirci alle entità del mondo per parlarne». Questo significa introdurre referenti nel testo utilizzando espressioni che il nostro interlocutore è in grado di interpretare (*ivi*). Una volta introdotto, un referente può essere richiamato nel testo attraverso vari mezzi linguistici, ad esempio un suo sinonimo, una perifrasi oppure un pronome, come avviene nella frase che segue:

- (2) Il coniglio è un animale sociale che vive bene in gruppo e fa amicizia facilmente. Sebbene sia una preda, il gatto non lo percepisce come tale perché hanno taglia simile [...]<sup>2</sup>.

In questa frase, per individuare correttamente il referente dei pronomi *lo* e *tale*, è necessario riattivare i referenti *coniglio* e *preda*. In termini tecnici diremo che le espressioni anaforiche *lo* e *tale* si ricollegano al loro antecedente instaurando un rapporto di coreferenza.

Nell'ambito della ricerca internazionale, il meccanismo anaforico è studiato da diverse prospettive teoriche. Gli studi di pragmatica e linguistica testuale esaminano i mezzi linguistici che consentono di instaurare un referente testuale e di richiamarlo attraverso espressioni anaforiche (per l'italiano Conte 1988; Lo Duca e Solarino 2006: 281-322; Ferrari 2010a; Ferrari 2010b); oppure la relazione di interdipendenza tra tipo di antecedente e tipo di ripresa anaforica (Givòn 1983;

---

<sup>2</sup> L'esempio è tratto dal testo di Dunia Rahwan, *Relazioni pericolose?*, in «Focus Wild», 4, novembre 2011, comparso nella prova Invalsi di Italiano in V primaria, 2014.

Gundel et al. 1993). Gli studi di impostazione psicolinguistica osservano invece il processo di riattivazione dell'antecedente, seguendo i movimenti oculari durante la lettura (Brown-Schmidt et al. 2005; Fukumara – van Gompel 2015; Järvikivi et al., 2005; Shake – Stine Morrow 2012); oppure misurando i tempi di lettura necessari a processare diversi tipi di ripresa anaforica (Cacciari et al. 1997; Klin et al. 2004).

### *2.1. Espressioni anaforiche*

Le espressioni anaforiche consentono al parlante di richiamare un referente già introdotto nel testo da un'espressione antecedente (Ferrari 2010b). In base alla relazione che si instaura tra antecedente e ripresa anaforica possiamo individuare tre tipi di espressioni anaforiche: ripetizione, sostituzione e contiguità semantica.

Il procedimento anaforico più trasparente, che consente di identificare senza ambiguità il referente, è la ripetizione (Lo Duca – Solarino 2006: 289-293). L'anafora per contiguità semantica invece instaura una relazione più opaca tra l'antecedente e la ripresa anaforica, che in questo caso non sono legate da un rapporto di coreferenza (ivi: 316-7). Questi due tipi di ripresa anaforica hanno ricevuto poca attenzione nelle prove Invalsi. Nelle prove somministrate tra l'anno scolastico 2010-2011 e l'anno scolastico 2013-2014 non troviamo domande che vertano sulla ripresa per ripetizione, mentre vi è una sola domanda che riguarda l'anafora associativa.

Il tipo di ripresa anaforica più frequente, su cui verte la maggior parte delle domande comparse nelle prove Invalsi, è la sostituzione, che si ha quando «l'anafora indica il referente designato dall'antecedente con un'espressione diversa» (Ferrari 2010b). L'anafora sostitutiva è una categoria ampia, che racchiude diverse sottocategorie identificabili in base ai mezzi utilizzati per richiamare l'antecedente (ivi).

Il primo sottogruppo è formato da espressioni in cui l'antecedente è richiamato con un sintagma nominale (Ferrari 2010b). La testa del

sintagma nominale può essere un sinonimo dell'antecedente, come nell'esempio (3), un sinonimo testuale (in questo caso l'equivalenza referenziale tra antecedente e ripresa anaforica è valida solo nell'universo evocato dal testo), oppure un nome sovraordinato (Lo Duca – Solarino 2006: 300-304):

- (3) *L'autista ci fece sobbalzare con le sue brusche frenate. A un certo punto la gente cominciò a protestare contro il conducente.*

Il tipo di anafora sostitutiva più frequente è realizzato da pronomi, essendo questi elementi «quasi completamente privi di significato», adatti a sostituire una quantità pressoché infinita di espressioni (Lo Duca – Solarino 2006: 308-309). Tale vaghezza semantica rende spesso necessario il riferimento al contesto linguistico nell'identificazione dell'antecedente (Lo Duca – Solarino 2006: 309-310; Prandi 2006: 189): un fattore, questo, che può generare difficoltà nella comprensione del testo, come presto vedremo.

## 2.2. Il rapporto tra l'antecedente e l'espressione anaforica

Una delle teorie più importanti che riguardano il rapporto di interdipendenza tra tipo di antecedente e ripresa anaforica è la teoria della salienza di Givòn (1983), secondo la quale il tipo di espressione anaforica scelto dal parlante ha tra l'altro a che fare con lo statuto cognitivo e la funzione sintattica dell'antecedente. Antecedenti di rango topicale alto (che si collocano in alto sulla gerarchia dell'animatezza e occupano la posizione di soggetto) sono facilmente recuperabili, perciò possono essere richiamati con espressioni anaforiche esili e poco trasparenti dal punto di vista formale, come l'anafora zero, l'ellissi o un pronome atono. Al contrario, i referenti non umani e di rango sintattico basso costituiscono antecedenti difficili, che richiedono riprese esplicite, formalmente trasparenti, come la ripresa lessicale. Vi è quin-

di una «correlazione funzionale fra grado di esplicitezza delle proforme stesse e grado di difficoltà del rinvio» (Berretta 1990: 91).

Il modello più coerente basato sul principio della salienza è la *Givenness Hierarchy* di Gundel et al. (1993), che colloca gli antecedenti su un continuum, in base al loro statuto cognitivo. L'entità più saliente è il focus, definito nel modo seguente: «The entities in focus at a given point in the discourse will be that partially-ordered subset of activated entities which are likely to be continued as topics of subsequent utterances»<sup>3</sup> (Gundel et al. 1993: 279). Il grado di salienza del referente determina quale tipo di ripresa anaforica sia più adatta a richiamarlo, come si evince dalla Tabella 1 (cfr. Gundel et al. 1993: 275).

Tabella 1. The Givenness Hierarchy

Status	In focus	Activated	Familiar	Uniquely identifiable	Referential	Type identifiable
Form	it	that/this/ this (noun)	that (noun)	the (noun)	his (noun) (indefinite use)	a (noun)

Molti studi di stampo psicolinguistico confermano la validità di tale gerarchia, aggiungendo però che la prospettiva monodimensionale del modello, che vede nella salienza dell'antecedente l'unico fattore che determina la selezione del tipo di ripresa, semplifica una relazione complessa, influenzata da fattori linguistici e non linguistici.

### 2.3. La processazione delle espressioni anaforiche

La complessità delle relazioni anaforiche è messa in evidenza anche dagli studi sulla accessibilità delle espressioni anaforiche. La comprensione dei pronomi in funzione anaforica, ad esempio, può essere

<sup>3</sup> «Le entità focalizzate a un determinato punto del discorso sono quel sottoinsieme parzialmente ordinato di entità attivate che probabilmente costituiranno il *topic* degli enunciati successivi» (Gundel et al. 1993: 279, trad. mia).

influenzata da fattori come la funzione sintattica e il genere grammaticale dell'antecedente, nonché l'ordine dei costituenti nella frase-matrice<sup>4</sup>. Il peso di questi fattori può cambiare a seconda della lingua sotto osservazione, come mostrano le ricerche di Cacciari et al. (1997), Fukumara – van Gompel (2015) e Järvikivi et al. (2005).

Per quanto riguarda l'italiano, Cacciari et al. (1997) osservano che l'accordo del genere e numero tra il pronome anaforico e l'antecedente ha un ruolo facilitante per la comprensione. Nelle frasi in cui l'antecedente è una parola epicena (come *la vittima*), il pronome anaforico è interpretato più facilmente quando il genere naturale del referente coincide con il genere grammaticale dell'antecedente. Questo significa che in una frase come nell'esempio (4) il pronome *la* viene interpretato più facilmente del pronome *lo*:

- (4) La vittima sosteneva che la/lo avrebbero dovuta/o rimborsare per le molte ferite sofferte.

Per quanto riguarda l'inglese, la ricerca di Shake – Stine Morrow (2012) mostra l'effetto negativo della violazione delle aspettative (ingl. *expectancy violation*) relativamente al genere del pronome. In frasi come l'esempio (5) il pronome *herself* rallenta i tempi di lettura perché contraddice le aspettative del lettore rispetto al genere naturale automaticamente attribuito al referente *fire-fighter*:

- (5) The fire-fighter burned herself while she was rescuing victims.

I risultati di questi studi suggeriscono che durante la decodifica di un pronome il lettore attinge a una rappresentazione semantica del referente, che contiene anche l'informazione relativa al genere.

Fukumara – van Gompel (2015) sostengono che l'interpretazione di pronomi personali in inglese sia influenzata anche dal ruolo sintattico

---

<sup>4</sup> In questo lavoro l'espressione frase-matrice è usata per indicare la frase che contiene l'antecedente.



dell'antecedente: antecedenti in funzione di soggetto sono processati più facilmente rispetto agli antecedenti in funzione di complemento oggetto. Järvikivi et al. (2005), che studiano l'accessibilità di pronomi finlandesi che non marcano il genere grammaticale, sostengono che sia il ruolo sintattico sia la posizione dell'antecedente abbiano un ruolo importante. Tra gli altri fattori che possibilmente influenzano il recupero dell'antecedente di anafore pronominali ricordiamo il tipo di referente, in termini di complessità concettuale (Brown-Schmidt et al. 2005), e la centralità del referente nel processo evocato dal verbo della frase matrice (Cornish et al. 2005).

La proposta di Brown-Schmidt et al. (2005), di rivedere la gerarchia di Gundel et al. (1993) tenendo conto delle espressioni anaforiche che rinviano a entità complesse dal punto di vista concettuale (*conceptual composites* nella terminologia degli autori), sembra particolarmente rilevante per una lingua come l'italiano. In questa lingua infatti le forme atone polifunzionali *ne*, *lo* e *ci* possono richiamare contenuti particolarmente complessi dal punto di vista concettuale e sintattico, quali intere frasi (*Marco è partito ieri, ma io non lo sapevo*), sintagmi preposizionali di vario tipo (*Vai al cinema? Ci vengo anch'io; Questo romanzo è bellissimo, ma non ne avevo mai sentito parlare*), porzioni più ampie di testo (Vanelli 2016).

### 3. OBIETTIVO DEL LAVORO E METODOLOGIA

L'obiettivo di questo lavoro è esplorare, alla luce dei lavori teorici sopra esposti, quali sono i fattori che influenzano la relativa difficoltà delle domande Invalsi che vertono sul meccanismo anaforico. Si cercherà inoltre di capire in quale misura la relativa difficoltà delle domande è riconducibile al livello scolare in cui esse sono state somministrate.

Il lavoro si configura come un'analisi di secondo livello condotta su dati raccolti dall'Invalsi nel periodo compreso tra l'anno scolastico 2010-2011 e l'anno scolastico 2013-2014. Corrispondentemente al ca-

rattere esplorativo del lavoro, il nostro obiettivo è contribuire alla formulazione di ipotesi, che potrebbero essere verificate attraverso ricerche mirate, al fine di ottenere risultati generalizzabili.

Per formulare ipotesi circa i fattori che influenzano la difficoltà delle domande, sono stati riesaminati i dati quantitativi raccolti dall'Invalsi nell'ambito della rilevazione nazionale. Questi dati ci consentono di raggruppare le domande in base alla loro difficoltà in termini di percentuale di risposte corrette, come descritto nella Tabella che segue:

Tabella 2: Grado di difficoltà delle domande.

Facile	Medio-facile	Media	Medio-difficile	Difficile
100-80%	79-60%	59-40%	39-20%	19-0%

In seguito è stata condotta un'analisi qualitativa, per individuare le caratteristiche che accomunano ciascun gruppo di domande, tenendo conto in primo luogo delle proprietà dell'antecedente e dell'espressione anaforica. La ricerca segue dunque la metodologia del *qualitising*, in quanto sviluppa un profilo qualitativo di unità di analisi individuate su base quantitativa (Tashakkori – Teddlie 1998: 125-130).

#### 4. ANALISI DEI DATI

Come si evince dalla Tabella 3, il nostro corpus è costituito da 34 domande relative al riconoscimento delle relazioni anaforiche, che riguardano esclusivamente l'anafora per sostituzione. La maggior parte delle domande è di difficoltà medio-bassa, mentre la difficoltà non sembra direttamente attribuibile né al tipo di ripresa anaforica né al livello scolastico in cui è stata data la domanda.

La ripresa con sinonimi sembra l'unico tipo di sostituzione che non risulta mai facile da interpretare, almeno per i ragazzi di V primaria e I secondaria di I grado. Dobbiamo però notare l'assenza di domande su questo tipo di sostituzione in III secondaria di I grado e la presenza di

una sola domanda in II secondaria di II grado, che impedisce di formulare ipotesi circa la difficoltà intrinseca di questo tipo di ripresa.

Possiamo inoltre notare che alcuni tipi di ripresa sono tematizzati perlopiù nei cicli superiori, come la sostituzione con un sovraordinato, con una perifrasi o con un incapsulatore. Le poche domande relative a questi tipi di sostituzione poste nella scuola primaria o in I secondaria di I grado riguardano un nodo cruciale del testo, che contiene informazioni altamente salienti, indispensabili alla comprensione del testo (si tratta delle domande B8,2012,6; A3,2013,6; A13,2013,5)<sup>5</sup>.

Tabella 3: Domande sul meccanismo anaforico nelle prove Invalsi

	Facile	Medio-facile	Media	Medio-difficile e difficile
ellissi	A6(2011)5			
pronome	A7(2011)5 B11(2011)8	C5(2012)10 A4(2011)8	D6(2012)8 B3(2013)10	B6(2013)5
forme atone polifunzionali ( <i>ne, lo, ci</i> )	A3(2014)5 B2(2014)5 C8(2014)8 A5(2014)10	A11(2013)5 B10(2011)8 E2(2011)10 F9(2012)10	A9(2014)8 F8(2012)10	
sinonimo <sup>6</sup>			B4(2013)5 C8(2014)10 B2(2011)6	A5(2014)5 B7(2011)6
sovraordinato	D10(2011)10 A4(2013)10	B8(2012)6		
perifrasi	A9(2012)8	C5(2014)10		

<sup>5</sup> Per facilitare eventuali ritrovamenti nei fascicoli pubblicati sul sito dell'Invalsi, per ogni domanda è stata mantenuta la numerazione originaria, seguita dall'indicazione dell'anno di somministrazione tra parentesi e del livello scolastico in cui è stata data la domanda. Il livello scolastico è indicato con un numero progressivo corrispondente all'anno di scolarizzazione (ad esempio il n. 5 indica la V primaria, il n.8 la classe III della scuola secondaria di I grado).

<sup>6</sup> Questa categoria include anche le domande che vertono sulla sostituzione con un sinonimo testuale.

incapsulatore	A3(2013)6 B13(2014)8	A13(2013)5 C11(2014)10 B16(2014)10		A12(2011)6 <sup>7</sup>
---------------	-------------------------	------------------------------------------	--	-------------------------

#### 4.1. Le domande facili

Come si vede dalla Tabella 3, questo gruppo comprende 12 domande, che si distribuiscono in maniera abbastanza equilibrata tra i diversi tipi di ripresa anaforica e i diversi livelli scolari. Le caratteristiche che uniscono queste domande sembrano legate al tipo di antecedente. Le domande facili mettono a fuoco un antecedente altamente topicale, semplice dal punto di vista concettuale, introdotto perlopiù da un sintagma nominale.

Si veda come esempio la domanda A6(2011)5, che richiede agli studenti di individuare il referente di due ellissi:

Ma Doruma non dormì né quella notte, né la notte dopo, né tutte le notti di quella luna: il sonno non veniva. [...]

Venne lo stregone del villaggio e vide in che stato si trovava. Disse che il diavolo Shabunda gli aveva rubato il sonno, e non c'era magia che potesse ridarglielo; così sarebbe morto entro breve tempo. [...]

(Tratto e adattato da: S. Benni, *Il bar sotto il mare*, Feltrinelli, Milano, 2003)

A6. Alle righe da 14 a 16, si incontrano due verbi, “si trovava” e “sarebbe morto”, che sono riferiti allo stesso personaggio.

Di chi si tratta?

- A. Di Doruma.
- B. Del diavolo Shabunda.
- C. Dello stregone.
- D. Di Kulala.

<sup>7</sup> L'unica domanda difficile nel nostro corpus.

Il referente richiamato dalle due ellissi assomma su di sé tutte le caratteristiche di un antecedente facile. È introdotto da un nome proprio (*Doruma*) in funzione di soggetto, costituisce perciò un antecedente «inerentemente topicale» (Berretta 1990: 109) ed è il focus di questa parte del testo. Nessuna meraviglia dunque se la domanda è risultata facile e l'87% dei ragazzi di V primaria è riuscito a individuare la risposta corretta.

Allo stesso modo nei cicli superiori, l'antecedente di anafore facili è introdotto in una posizione sintattica saliente, da un elemento linguistico facilmente identificabile, che si colloca vicino alla ripresa anaforica dal punto di vista sia strutturale che lineare. Tuttavia, le domande facili poste nei cicli superiori si differenziano da quelle date nella scuola primaria per quanto riguarda i tratti referenziali dell'antecedente, solitamente [-animato].

Le domande facili formano dunque un gruppo abbastanza unitario per quanto riguarda la salienza e le caratteristiche referenziali dell'antecedente. Solo in due casi l'espressione anaforica richiama un antecedente più complesso, il contenuto di una porzione di testo (le domande A3,2013,6 e A9,2012,8). In entrambi i casi si tratta però di contenuti altamente salienti, indispensabili alla comprensione del testo.

#### *4.2. Le domande medio-facili*

La presenza di un antecedente più complesso dal punto di vista concettuale sembra contrassegnare il gruppo delle domande medio-facili, composto da 11 quesiti. Per rispondere correttamente a queste domande occorre collegare una serie di informazioni contenute nel testo, senza però la necessità di formulare inferenze complesse. Si veda ad esempio la domanda A11(2013)5:

[...] “Uova di falco queste! Ma non eravate la mia allieva più brava in storia naturale? Queste sarebbero uova di falco, secondo voi! Queste sono uova di tordo, povera Melisenda! E volevate

restare a covarle sull'albero fino alla fine dei tempi...".

Melisenda guardò offesa i suoi due sghignazzanti salvatori. "Lo sapevo" mentì. "Ma non sono tutte uova di tordo. Guardate, ce n'è uno diverso, più grande, più scuro, e quello è certo un uovo di falco".

(Tratto e adattato da: Bianca Pitzorno, *La bambina col falcone*, Firenze, Salani Editore, 2003)

A11. Quando Melisenda dice "Lo sapevo" (riga 73), che cosa intende dire?

- A.  Sapevo che qualcuno sarebbe venuto a salvarmi.
- B.  Sapevo che erano uova di tordo.
- C.  Sapevo che non potevo restare sull'albero per sempre.
- D.  Sapevo che c'era qualcuno nascosto nei cespugli.

In questo caso il pronome atono *lo* si riferisce al contenuto della frase evidenziata che, nonostante la presenza di un confine di capoverso, si trova abbastanza vicina alla ripresa anaforica dal punto di vista lineare, e la sua identificazione non richiede una rielaborazione inferenziale del testo. Il 75% dei ragazzi di V primaria individua infatti la risposta corretta. Il distrattore più scelto è l'opzione C, che riprende un'informazione più vicina dal punto di vista lineare. Anche gli altri due distrattori sono plausibili, riferendosi a informazioni date nel testo.

Sembra che la differenza tra le domande medio-facili date nella scuola primaria e quelle date nei cicli superiori sia da cercare nella densità informativa della porzione di testo che lo contiene.

#### 4.3. Le domande di difficoltà media

Tra le domande date nella scuola primaria troviamo una sola domanda di difficoltà media, che riguarda la sostituzione con sinonimi. Questo tipo di ripresa, come vedremo in 4.4, risulta abbastanza difficile per questo livello scolare.

Per quanto riguarda i cicli superiori, la difficoltà delle domande appartenenti a questo gruppo sembra riconducibile da un lato all'ambiguità dell'espressione anaforica, dall'altro alla complessità concettuale dell'antecedente. Ne è un esempio la domanda D6(2012)8, che riguarda una frase complessa, in cui l'individuazione del referente è resa difficile dall'intrecciarsi di due catene anaforiche e dall'assenza di elementi disambiguanti dal punto di vista formale:

D6. I pronomi sottolineati nella frase che segue si riferiscono a due persone diverse: Paolo e l'avvocato. Indica quali pronomi si riferiscono a Paolo e quali all'avvocato.

“Paolo era perplesso perché l'avvocato in un primo tempo gli aveva detto di aspettarlo in anticamera ed ora proprio lui lo rimproverava di essere in ritardo all'appuntamento”.

Pronomi	Paolo	avvocato
a) <u>gli</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) <u>-lo</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) <u>lui</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) <u>lo</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In una lingua morfologicamente ricca come l'italiano, il genere grammaticale ha un ruolo importante nell'interpretazione dei pronomi. Come osservano Cacciari et al. (1997: 529) «the surface gender information incorporated in the antecedent, presumably at a lexical level, plays an important role in the on-line interpretation of anaphoric expressions»<sup>8</sup>. A conclusioni simili giungono anche Shake e Stine Morrow (2012) studiando la processazione di pronomi in inglese. Nel caso della domanda D6(2012)8 però, il genere grammaticale non facilita il ritrovamento dell'antecedente e il lettore deve fare affidamento sulla propria rappresentazione semantica della frase. Se il tasso delle

<sup>8</sup> «Le informazioni relative al genere grammaticale incorporate nell'antecedente, presumibilmente a livello lessicale, giocano un ruolo importante nell'interpretazione on-line delle espressioni anaforiche» (Cacciari et al. 1997: 529, trad. mia).

risposte corrette si aggira intorno al 75% per ciascun item, solo il 53% degli studenti di III secondaria di I grado è riuscito a individuare il riferimento di tutti e quattro i pronomi.

La complessità concettuale dell'antecedente sembra un altro dato comune alle domande di difficoltà media. Nella domanda A9(2014)8 il pronome atono polifunzionale si riferisce a un concetto senza antecedente linguistico, che può essere inferito collegando una serie di informazioni contenute nel testo:

[...] Io amavo starmene in disparte, magari a leggere, e spesso rifiutavo gli inviti dei coetanei. Quando poi, stanco di star solo, avrei voluto andare con gli altri ragazzini, loro non mi volevano più, offesi dalle mie arie da intellettuale. Se cercavo di partecipare ai loro giochi, non sempre ero accettato e, quando finalmente mi accoglievano, per un po' dovevo subire scherzi e prese in giro. Ho capito in ritardo che quel che li infastidiva non era tanto il fatto che io volessi diventare un uomo istruito, quanto piuttosto che mi dessi delle arie per questo. Allora ci soffrivo parecchio, ma in fondo mi ha fatto anche bene.

(Tratto da: Cristina Rava, *Un mare di silenzio*, Garzanti, Milano 2012)

A9. Alle righe 30-31 si legge “Allora ci soffrivo parecchio”. A che cosa si riferisce “ci”?

Al fatto di .....

La risposta corretta che, secondo la Guida alla lettura (Invalsi 2014) deve far riferimento al fatto di ‘non essere accettato dai compagni’ oppure al fatto di ‘dover subire scherzi da parte dei compagni’, è stata individuata dal 55,47% dei ragazzi di III secondaria di I grado. Purtroppo il formato della domanda non consente di ottenere informazioni relativamente alla natura delle risposte errate.



#### 4.4. *Le domande medio-difficili*

Il numero esiguo delle domande che rientrano in questo gruppo (tre domande in totale, due date in V primaria e una in I secondaria di I grado) rende difficile l'identificazione di tratti comuni. Uno dei fattori responsabili della difficoltà di queste domande sembra il tipo di ripresa anaforica. Due domande sulle tre medio-difficili riguardano infatti la sostituzione con sinonimi. Questo dato suggerisce che la sostituzione con sinonimi sia un tipo di anafora generalmente difficile da risolvere, almeno nella scuola primaria, forse perché chiama in causa la competenza lessicale e testuale dello studente. Questo è osservabile nella domanda A5(2014)5, alla quale risponde correttamente il 38% degli studenti:

Fu così che un giorno ad Amsterdam un giovane apprendista artigiano di errore in errore giunse alla conoscenza della verità. Ciò accadde perché quando egli arrivò in questa grande e ricca città di commerci, piena di case lussuose, navi ondegianti e uomini indaffarati, il suo sguardo fu colpito da una casa grande e bella come ancora non ne aveva viste in tutto il suo viaggio da Tuttlingen ad Amsterdam. A lungo osservò stupito quel magnifico palazzo, con i sei comignoli sul tetto, con i ricchi cornicioni e le finestre alte, più alte della porta della casa di suo padre, e alla fine non poté fare a meno di chiedere informazioni a un passante. – Buon amico, – gli disse, – mi saprebbe dire come si chiama il proprietario di questa splendida casa con le finestre piene di tulipani, aster e violaciocche?

Però l'uomo, che probabilmente aveva qualcosa di più importante da fare e purtroppo capiva il tedesco tanto quanto il suo interlocutore capiva l'olandese, ossia nulla, disse sbrigativo: – Kannitverstan, – e se ne andò.

(Tratto e adattato da: Johann Peter Hebel, *Kannitverstan*, in "Era una notte buia e tempestosa", Einaudi Ragazzi, 2002)

- A5. A riga 13 c'è la parola "interlocutore". Chi è l'interlocutore di cui si parla?
- A.  Il passante.
  - B.  Il giovane apprendista.
  - C.  Kannitverstan.
  - D.  L'amico.

## 5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Lo scopo della ricerca qui presentata era analizzare il profilo qualitativo di cinque gruppi di domande relative al meccanismo anaforico, individuati in base alla difficoltà delle domande. Nell'analisi si è tenuto conto: a) di fattori come il tipo di antecedente e il tipo di ripresa anaforica messo a fuoco dalla domanda, per capire in quale misura queste variabili linguistiche incidano sul grado di difficoltà delle domande; b) della stratificazione interna di ciascuno gruppo di domande, riconducibile al fatto che esse sono state somministrate in diversi livelli di scuola.

L'analisi fa emergere una serie di fattori che possono incidere sul grado di difficoltà delle domande, come la salienza e i tratti referenziali dell'antecedente, la sua complessità concettuale, l'intrecciarsi di più catene anaforiche e l'ambiguità formale delle anafore pronominali. La stratificazione interna dei gruppi di domande lascia intuire la progressione delle difficoltà ipotizzata dall'Invalsi.

Coerentemente con i modelli basati sulla salienza (Givòn 1983; Gundel et. al 1993), il fattore che accomuna le domande facili è la salienza dell'antecedente. Le domande facili date nella scuola primaria si distinguono da quelle date nei livelli superiori per le caratteristiche referenziali dell'antecedente.

La complessità concettuale dell'antecedente sembra contraddistinguere le domande medio-facili. La maggior parte di queste domande riguarda infatti la sostituzione con forme atone polifunzionali e incapsulatori che richiamano porzioni più ampie di testo. In questo gruppo

di domande troviamo solo due quesiti somministrati nella scuola primaria. Questo risultato suggerisce che il ritrovamento di antecedenti concettualmente complessi sia oggetto di valutazione perlopiù nei cicli superiori.

Le domande di difficoltà media date in III secondaria di I grado e in II secondaria di II grado si distinguono per la densità informativa della porzione di testo a cui si riferiscono le riprese anaforiche e per la presenza di anafore pronominali ambigue dal punto di vista formale. Quest'ultimo risultato è coerente con gli esiti di ricerche condotte sullo spagnolo (Carreiras et al. 1993) e sull'italiano, secondo le quali «formal gender cues influence pronoun resolution» (Cacciari et al. 1997: 519).

Corrispondentemente al suo carattere esplorativo, la ricerca non intende offrire risultati generalizzabili, ma avanzare ipotesi basate su analisi quantitative e qualitative. Esplorare la validità delle ipotesi sopra esposte può fornire una serie di informazioni utili sia alla progettazione dell'insegnamento, sia alla costruzione di prove sommative.

*Assegnista di ricerca presso l'Invalsi*  
*Zzn.toth@gmail.com*

## BIBLIOGRAFIA

Berretta, M.

1990 *Catene anaforiche in prospettiva funzionale: antecedenti difficili*, in «Rivista di linguistica», 2/1, pp. 91-120.

<http://linguistica.sns.it/RdL/2.1/Berretta.pdf>

Brown-Schmidt, S. – Byron, D.K. – Tannenhaus, M.K.

2005 *Beyond salience: Interpretation of personal and demonstrative pronouns*, in «Journal of Memory and Language», 53(2), pp. 292-313.

Büring, D.

2005 *Binding theory*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cacciari, C. – Carreiras, M. – Cionini, C.B.

1997 *When Words Have Two Genders: Anaphor Resolution for Italian Functionally Ambiguous Words*, in «Journal of Memory and Language», 37, pp. 517-532.

Carreiras, M. – Garnham, A. – Oakhill, J.

1993 *The use of superficial and meaning-based representations in interpreting pronouns: Evidence from Spanish*, in «European Journal of Cognitive Psychology», 5(1), pp. 93-116.

Conte, M.E.

1998 *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

Cornish, F. – Garnham, A. – Cowles, H.W. – Fossard, M. – André, V.

2005 *Indirect anaphora in English and French: A cross-linguistic study of pronoun resolution*, in «Journal of Memory and Language», 52(3), pp. 363-376.

Chomsky, N.

1981 *Lectures on government and binding: The Pisa lectures (No. 9)*, Dordrecht, Foris.

Ferrari, A.

2010a *Anafora*, in Simone, R. – Berruto, G. – D'Achille, P. (a cura di) *Enciclopedia dell'italiano (Encit)*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma, vol 1, pp. 59-61.

2010b *Espressioni anaforiche*, in Simone, R. – Berruto, G. – D'Achille, P. (a cura di) *Enciclopedia dell'italiano (Encit)*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma, vol 1, pp. 61-64.

- Fukumura, K. – van Gompel, R.P.G.  
2015 *Effects of Order of Mention and Grammatical Role on Anaphor Resolution*, in «Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition», 41 (2), pp. 501-525.
- Givón, T.  
1983 *Topic continuity in discourse. A quantitative cross-language study*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Gundel, J.K. – Hedberg, N. – Zacharski, R.  
1993 *Cognitive status and the form of referring expressions in discourse*, in «Language», 69, pp. 274-307.
- Invalsi  
2014 *Prova nazionale a.s. 2013-2014. Guida alla lettura. Prova di Italiano - Fascicolo 1. Classe Terza – Scuola secondaria di Primo grado*.  
<http://www.invalsi.it/snvpn2013/index.php?action=strum>
- Järvikivi, J. – van Gompel, R.P.G. – Hyönä, J. – Bertram, R.  
2005 *Ambiguous pronoun resolution contrasting the first-mention and subject-preference accounts*, in «Psychological Science», 16(4), pp. 260-264.
- Klin, C.M. – Weingartner, K.M. – Guzmán, A.E. – Levine, W.H.  
2004 *Readers' sensitivity to linguistic cues in narratives: How salience influences anaphor resolution*, in «Memory & Cognition», 32(3), pp. 511-522.
- Lo Duca, M.G. – Solarino, R.  
2006 *La lingua italiana. Una grammatica ragionevole*, Padova, Unipress.

Prandi, M.

2006 *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, UTET Università.

Shake, M.C. – Stine-Morrow, E.A.

2011 *Age differences in resolving anaphoric expressions during reading*, in «Aging, Neuropsychology, and Cognition», 18(6), pp. 678-707.

Vanelli, L.

2016 *I pronomi rivisitati: idee per la didattica*, in «Grammatica e Didattica», 1(6), pp. 1-14.