

Book of abstracts

18-20 novembre 2021
XXI Convegno Nazionale GISCEL

La scrittura nel terzo millennio

www.supsi.ch/go/giscel-2021



Book of abstracts

18-20 novembre 2021

XXI Convegno Nazionale GISCEL

La scrittura nel terzo millennio

Relatori invitati

Pietro Boscolo – Università di Padova

Angela Ferrari – Università di Basilea

Vincenzo Todisco – ASP Grigioni

Lilia Andrea Teruggi – Università Milano-Bicocca

Bruno Tognolini

Comitato scientifico

Luca Cignetti, Simone Fornara, Raffaella Giammarco, Annarosa Guerriero, Cristina Lavinio, Silvana Loiero, Emanuela Piemontese, Alberto Sobrero.

Comitato organizzativo

Francesca Antonini, Luca Cignetti, Adamo Citraro, Claudio Della Santa, Silvia Demartini, Claudia Di Lecce, Simone Fornara, Jessica Gallarate, Francesco Giudici, Sara Giulivi, Kata Lucic, Elisa Manetti, Alessandra Moretti, Luca Ramelli, Adolfo Tomasini, Sela Wittig, Sibylle Zanoli.

Un evento



Con il sostegno di

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport



Indice

Comunicazioni

| | |
|---|----|
| <i>Comprensione, riflessione, scrittura: per un approccio integrato e strategico</i> Mario Ambel – Torino; Claudia Provenzano – Bolzano | 14 |
| <i>Quale didattica della scrittura attraverso i testi letterari?</i> Luisa Amenta, Melissa Provenzano, Rosalia Raineri, Morena Rosato – Università di Palermo | 16 |
| <i>L'entrata nella cultura della lingua scritta</i> Francesca Antonini, Pier Carlo Bocchi, Sibylle Zanoli – SUPSI DFA, Locarno | 19 |
| <i>La scrittura di Facebook e la didattica dell'italiano scritto</i> Veronica Bagaglini – Università di Pisa | 22 |
| <i>Didattica della scrittura: punti di vista e orientamenti. Un questionario-intervista</i> Roberta Belardini, Germania Ianuario, Annalisa Piantadosi – GISCEL Campania | 25 |
| <i>Leggere, interpretare e commentare un racconto: "Titanio" di Primo Levi</i> Giovanna Bertazzoli – CIDI Brescia | 27 |
| <i>La scrittura nelle e per le discipline: il punto di vista degli studenti universitari</i> Claudia Borghetti, Rosa Pugliese, Claudia Roberta Combei – Università di Bologna | 29 |
| <i>Le difficoltà degli studenti nel riassumere il testo espositivo: alcune evidenze da una sperimentazione didattica</i> Luigi Bosi – GISCEL Emilia Romagna | 32 |
| <i>C'è vita prima del pre-A1</i> Simona Brusco – Università La Sapienza di Roma; Annamaria Cacchione – INDIRE Roma | 33 |

| | |
|--|----|
| <i>Didattica epistolare in università: dalla lettera all'e-mail</i> Claudia Bussolino – Università degli Studi di Pavia) | 35 |
| <i>"Per imparare a scrivere imparate a nuotare". Agire e pensare la scrittura a scuola</i> Angela Chiantera, Cristiana De Santis – Università di Bologna | 37 |
| <i>La scrittura manuale nell'era digitale.</i> <i>Gli aspetti cognitivi che la didattica non può trascurare</i> Maira de Iaco – Università degli Studi di Bari | 39 |
| <i>Lingua italiana e matematica: la scrittura come strumento</i> <i>per indagare la comprensione disciplinare</i> Silvia Demartini, Elena Franchini, Silvia Sbaragli – SUPSI DFA, Locarno | 42 |
| <i>Discutere per imparare a scrivere</i> Stefania Ferrari – Università del Piemonte Orientale; Gabriele Pallotti – Università di Modena e Reggio Emilia | 46 |
| <i>I cortometraggi: dalla narrazione per immagini alla parola scritta</i> Rosanna Figus – GISCEL Sardegna | 48 |
| <i>"Sai scrivere in italiano?". La scrittura nelle classi plurilingui</i> <i>tra produzione e (auto)valutazione</i> Ilaria Fiorentini, Chiara Gianollo – Università degli Studi di Bologna | 50 |
| <i>Insegnare la didattica della scrittura in modalità flipped classroom.</i> <i>Un'esperienza nella formazione dei docenti</i> <i>di scuola elementare del Canton Ticino</i> Simone Fornara – SUPSI DFA, Locarno | 52 |
| <i>Quale relazione tra competenza lessicale e competenza linguistica</i> <i>nell'abilità di scrittura in italiano L2? Un'analisi delle prove CILS</i> Francesca Gallina – Università di Pisa; Sabrina Machetti, Paola Masillo – Università per stranieri di Siena | 54 |

| | |
|---|----|
| <i>Insegnare a insegnare a scrivere: un percorso di studio e intervento</i> GISCEL Sicilia | 56 |
| <i>Il translanguaging nella scrittura collaborativa di studenti universitari con profilo plurilingue</i> Roberta Grassi – Università degli Studi di Bergamo; Eleonora Piangerelli – Università degli Studi di Bergamo, Università degli Studi di Pavia | 58 |
| <i>Sintassi, punteggiatura e testualità negli elaborati di studenti universitari: analisi e proposte di intervento</i> Letizia Lala – Università di Losanna | 61 |
| <i>Percorsi di educazione linguistica inclusiva per ridurre le disuguaglianze. I primi risultati di una sperimentazione in quinta primaria e terza secondaria di primo grado</i> Letizia Lazzaretti – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia | 66 |
| <i>La competenza argomentativa tra comprensione e produzione del testo scritto. Quali possibili relazioni?</i> Elia Leonetti – Università di Bologna; Marta Saccoletto – Libera Università di Bolzano; Camilla Spagnolo – Università di Urbino | 69 |
| <i>Usi linguistici giovanili in rete: il pendolo tra oralità e scrittura</i> Luca Marano, Pietro Maturi – Università di Napoli, Federico II | 72 |
| <i>Leggere per capire, capire per scrivere. Dalla lettura dei testi al riassunto</i> Paola Marinetto, Paola Iannacci, Augusto Campagnolo, Walter Paschetto – GISCEL Veneto | 74 |
| <i>La scrittura attraverso le competenze del Piano di studi 21. Analisi di alcuni strumenti didattici, utilizzati nella scuola dell'obbligo grigionese, partendo dal piano di studi 21</i> Luigi Menghini – ASP Grigioni | 77 |

| | |
|--|----|
| <i>La relazione degli studenti universitari: è possibile passare da un patchwork a un testo ben organizzato?</i> Annarita Miglietta – Università del Salento | 79 |
| <i>Dall'oralità alla scrittura attraverso la lettura ad alta voce</i> Anna-Chiara Monardo – Cosenza | 82 |
| <i>Punteggiatura e dimensione logico-argomentativa del testo: alcuni nodi critici nella scrittura degli studenti universitari</i> Filippo Pecorari – Università di Basilea | 84 |
| <i>Hashtag, microblogging e compiti in classe: la scrittura dei ragazzi fuori e dentro l'aula</i> Greca Piras – GISCEL Sardegna | 87 |
| <i>La scrittura argomentativa: problemi e prospettive</i> Alessandro Prato – Università di Siena | 88 |
| <i>La profezia di Ammon: "insegnare" a scrivere dalla scuola media all'università attraverso il liceo: esperienza e considerazioni, alla luce di una (breve) disamina dei manuali accademici di scrittura italiana</i> Marco Ricucci – Università degli Studi di Milano | 90 |
| <i>Gli usi pratici della scrittura e la didattica della scrittura</i> Mirko Tavosanis – Università di Pisa | 92 |
| <i>Il contributo della riflessione metalinguistica nello sviluppo dell'abilità di scrittura accademica in italiano L2</i> Donatella Troncarelli, Matteo La Grassa – Università per stranieri di Siena | 94 |
| <i>L'esperienza degli studenti nella scrittura digitale come risorsa per l'insegnamento. Errori, allografici e prestigio della correttezza formale nelle comunità videoludiche</i> Giovanni Urraci – Università degli Studi di Cagliari | 96 |

*Quali competenze e quali scritture istituzionali
per la pubblica amministrazione digitale?*

Daniela Vellutino – Università di Salerno 99

*La scrittura collaborativa con le tecnologie come mezzo
per "pensare ad alta voce" l'attività di composizione scritta*

Matteo Viale – Università di Bologna 103



Comunicazioni

Mario Ambel¹, **Claudia Provenzano**²

¹ Torino, ² Bolzano

Comprensione, Riflessione, Scrittura: per un approccio integrato e strategico

La comunicazione proposta espone i presupposti teorici e metodologici e i primi risultati ottenuti di esperienze di ricerca-azione condotte in contesti diversi; la proposta si caratterizza per l'assunzione di una visione strategica e integrata dei rapporti fra comprensione del testo, riflessione sulla lingua, riuso e riscrittura in un testo proprio.

Queste dimensioni sono state a lungo separate nella ricerca teorica, come nella pratica didattica; vanno invece integrate alla luce della natura del testo e degli scopi di chi legge o scrive in modo consapevole e competente. Per far questo, il testo e la testualità che lo caratterizza vengono messi al centro di una serie di attività didattiche convergenti che non separino queste componenti dell'apprendimento linguistico, ma anzi ne valorizzino tutte le possibili integrazioni e i rinforzi reciproci.

Tale impostazione complessiva comporta anche qualche cambiamento significativo nel modo di intendere e praticare le singole dimensioni dell'apprendimento linguistico.

La comprensione è intesa come un'attività complessa che si attua in fasi diverse: alcune procedure linguistiche e cognitive che vengono attivate prima di leggere, altre che si possono svolgere durante la lettura; altre infine che seguono i diversi momenti di lettura/comprendimento.

La scrittura, fortemente connessa con le attività di comprensione, viene intesa e praticata prevalentemente come attività di riuso o riscrittura di parti del testo o dei testi letti.

La riflessione sulla lingua, orientata alla necessità di funzionare da interfaccia e rinforzo fra la comprensione e la scrittura, prevede momenti di riflessione intrecciati all'esercizio delle abilità linguistiche e finestre di approfondimento e sistematizzazione, nell'ottica della grammatica valenziale e degli esiti della moderna ricerca linguistica.

Riferimenti bibliografici

Giscl, (a cura di), *Educazione linguistica democratica*, franco Angeli, Milano, 2007

M. Della Casa, *Scritture intertestuali*, La Scuola, Brescia, 2012.

M.G. Lo Duca, *Viaggio nella grammatica*, Carocci, Roma, 2018.

Luisa Amenta¹, Melissa Provenzano¹, Rosalia Raineri¹ e Morena Rosato¹

¹ Università di Palermo

Quale didattica della scrittura attraverso i testi letterari?

Il contributo si propone di indagare il ruolo del testo letterario in un curriculum verticale di didattica della scrittura nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

A partire da un'analisi di un campione di testi di antologia in adozione in alcune scuole in cui si svolgerà la ricerca, ci si propone di verificare quali attività siano proposte agli studenti per sviluppare ed esercitare la scrittura e in che modo siano utilizzati i testi letterari nei manuali scolastici.

Tradizionalmente, infatti, l'educazione linguistica e l'educazione letteraria sembrano correre nella scuola su due binari paralleli che difficilmente trovano un punto di intersezione. A fronte, infatti, di una ricca mole di brani antologici, le attività legate allo sviluppo delle competenze di scrittura che da questi prendono spunto sono piuttosto limitate e riconducibili ad esercizi di scrittura creativa, costituendo un'occasione mancata di quello che potrebbe essere un fecondo intreccio.

In questa prospettiva, al fine di avere ulteriori elementi di analisi si intende sottoporre anche un questionario agli studenti delle scuole coinvolte nella ricerca sugli usi del testo letterario e sulle pratiche di scrittura a cui sono abituati così da poter procedere ad un confronto tra i materiali proposti nei testi e le prassi a cui sono sottoposti.

Infine, a partire dalla condivisa e ormai stabile necessità di promuovere negli alunni un contatto diretto con il testo letterario, si presenteranno i risultati di una sperimentazione condotta insieme ai docenti delle classi coinvolte nella ricerca che mette al centro della didattica della scrittura la viva voce degli autori della nostra tradizione letteraria.

Riferimenti bibliografici

- Carta, A. (a cura di), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche di una disciplina*, QdR n.9, Didattica e Letteratura, Loescher, Torino 2019.
- Ceserani, R. *Che cosa fare della letteratura*, in D. Medici (a cura di), *La trasmissione del sapere letterario a scuola*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Colombo, A. *Ripariamo di letteratura*, «Italiano e Oltre», XV, 2000, pp. 79-83.
- Colombo, A. – Guerriero A. R., *Educazione linguistica e letteraria: Italiano*, in A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, RCS Scuola - La Nuova Italia, Milano-Firenze 2001.
- Giovannetti, P. (a cura di), *La letteratura in cui viviamo. Saggi e interventi sulle competenze letterarie*, «I Quaderni della Ricerca» n. 26, Loescher, Torino 2015.
- Giusti, S. *“Più forte di me”. La letteratura come risorsa per la vita. Una conversazione con Marielle Macé*, in S. Giusti, F. Batini (a cura di), *Imparare dalla lettura*, «I Quaderni della Ricerca» n. 5, Loescher, Torino 2013, pp. 85-105.
- Guerriero, A. R. *Rielaborare testi: un approccio procedurale alla scrittura*, in Id. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze 2002, pp. 67-82.
- Lavinio, C. *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Lavinio, C. *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Luperini, R. *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2006.

Ruozzi, C. *Fatti di parole. Itinerari di educazione linguistica e letteraria nella scuola secondaria*, «Per Leggere. I generi della lettura», XI, n° 20, 2011.

Serianni, L. *L'ora d'Italiano*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

Francesca Antonini¹, Pier Carlo Bocchi¹ e Sibylle Zanolì¹

¹ SUPSI DFA, Locarno

L'entrata nella cultura della lingua scritta

La lingua scritta deve essere considerata quale strumento di conoscenza e comunicazione che si configura progressivamente all'interno di determinati contesti culturali e sociali. Il processo di alfabetizzazione non può essere quindi ridotto all'acquisizione di mere tecniche di decifrazione e trascrizione, ma dipende dallo sviluppo di competenze complesse in relazione ad ambiti linguistici e cognitivi diversi. L'assunto di base è che il processo di acquisizione, con gradi di elaborazione diversi, inizia prima della scuola dell'obbligo sotto forma di alfabetizzazione emergente. Lo sviluppo spontaneo dei primi apprendimenti dovrebbe aprire la strada al periodo dell'alfabetizzazione formale che riguarda l'apprendimento della lettura e della scrittura convenzionale per mezzo di appropriati percorsi pedagogici e didattici. Il processo di scoperta e acquisizione della lingua scritta può essere pensato come un continuum che tiene in debito conto gli atteggiamenti che il bambino prescolare mostra rispetto alla lettura e alla scrittura. È sulla base di questi presupposti che s'innesta l'orientamento metodologico da noi elaborato, di cui cercheremo di evidenziare gli elementi qualificanti. Di natura strettamente induttivo, l'orientamento valorizza il ruolo del bambino conoscente e le differenze interindividuali per mezzo di un'alternanza fra situazioni aperte e attività specifiche tese allo sviluppo di pratiche educative il più eque ed efficaci possibile.

Riferimenti bibliografici

Bocchi, P. C. (2015). *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. Bern: Peter Lang.

Bocchi, P. C. (2018). L'errore: una pietra da scartare o una pietra angolare? Elementi per lo sviluppo di una didattica dell'errore. *Scuola Ticinese*, 333-3, 31-37.

- Chauveau, G. (2000). *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*. Roma: Armando.
- Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practice for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup e S. J. Samuels (Eds.) (2013). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, 205-242.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montreal: Gaetan Morin.
- Giasson, J. (2003). "Metacognizione e comprensione della lettura". In Albanese, O., Doudin, P. A. & Martin, D. (Eds.) (2003). *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli, 178-188.
- Grossi, A. (2000). *Dal bambino alla scrittura. Idee e percorsi di alfabetizzazione spontanea*. Brescia: La Scuola.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: il Mulino.
- Orsolini, M., Fanari, R. & Maronato, C. (2005). *Difficoltà di lettura nei bambini*. Roma: Carocci.
- Pascucci, M. (2015). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carocci.
- Pinto, G. (2003). *Il suono, il segno, il significato: psicologia dei processi di alfabetizzazione*. Roma: Carocci.

Teruggi, L. A. (2007) (a cura di). *Percorsi di lingua scritta. Esperienze didattiche dai 3 ai 13 anni*. Reggio Emilia: Ed. Junior.

Teruggi, L. A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.

Veronica Bagaglini¹

¹ Università di Pisa

La scrittura di Facebook e la didattica dell'italiano scritto

Il contributo propone i risultati di una ricerca avviata ad aprile 2019 e orientata all'analisi dell'influsso della varietà orale sulla scrittura liquida (Pistolesi 2004) dei commenti di Facebook (Tavosanins 2011; 2019). L'analisi si è concentrata sul che polivalente (tratto tipico del parlato colloquiale; Berruto 1998; Fiorentino 1999; Cerruti 2016), verificandone frequenza e funzioni attraverso un corpus di commenti estratti dalle pagine Fanpage.it e Repubblica.it. I dati mostrano un cedimento dei confini tra varietà scritta e orale: la relativizzazione degli obliqui, dell'oggetto indiretto e del genitivo tramite che indeclinato prevale su quella standard, con caratteristiche simili a quelle rilevate da Alfonzetti (2002) per il parlato, tra cui la preferenza del che su art.+quale e la riluttanza verso il genitivo. Il che è usato anche come introduttore causale e consecutivo: nel secondo caso, la soluzione non standard è più frequente. Inoltre, nei commenti in cui la relativa è standard non mancano tratti di substandardità, confermando quella sovrapposizione tra varietà e registri riscontrata nello scritto degli studenti universitari (Bernini 1991; Alfieri 2017). Il contributo intende presentare gli elementi linguistici che favoriscono la polivalenza e suggerire una strategia didattica che guidi lo studente alla comprensione della differenza tra varietà, facendo del social un utile termine di confronto rispetto alle scritture tradizionali (Roncaglia 2018; Favelli 2019).

Riferimenti bibliografici

Alfieri, G. (2017). Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?. *Lingue e culture dei media*, 1(1), 91-125.

-
- Alfonzetti, G. (2002). *La relativa non-standard. Italiano popolare o italiano parlato*. Atlante linguistico della Sicilia. Palermo: Centro Studi Filologici.
- Bernini, G. (1991). *Frase relative nel parlato colloquiale*. In Lavinio, C. e Sobrero A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia, 165-187.
- Berruto, G. (1998). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci: Roma.
- Cerruti, M. (2016). *Costruzione relative in italiano popolare*. In Cerruti, M. (a cura di), *Italiano e dialetto bresciano in racconti di partigiani*. Aracne: Roma.
- Fanelli, V. (2019) *Dalla lettera a WhatsApp, da WhatsApp alla lettera: come cambia la scrittura nell'era digitale*. In Palermo & Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Atti del Convegno ASLI Scuola*. Milano: Franco Cesati Editore, 137-149.
- Fiorentino, G. (1999). *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Gheno, V. (2017). *Social-linguistica. Italiano e italiani dei social*. Milano: Franco Cesati Editore.
- Lubello, S. (a cura di) (2016). *L'e-italiano. Scriventi e scritture nell'era digitale*. Milano: Franco Cesati Editore.
- Milkowska-Samul, K. (2018). La deissi sociale e la comunicazione su Facebook. *Cuadernos de Filología Italiana*, 25, 11.
- Onesti, C. (2010). Varietà formali in rete. Peculiarità linguistiche e ricadute glottodidattiche. *Italiano LinguaDue*, 2(1), 206.
- Patota, G. & Rossi, F. (a cura di) (2018). *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Firenze: goWare.

- Pistolesi, E. (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: Esedra.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale*. Roma: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Tavosanis, M. (2011). *L'italiano nel web*. Roma: Carocci.
- Tavosanis, M. (2019). *Il rapporto tra le tecnologie, il cambiamento linguistico e l'educazione linguistica*. In Coppola, D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: Edizioni ETS, 97-112.
- Tavosanis, M. (2019). *Variazione linguistica nei commenti su Facebook*. *Italiano LinguaDue*, 11(1), 112-125.

Roberta Belardini¹, Germana Iannario¹ e Annalisa Piantadosi¹

¹ GISCEL Campania

Didattica della scrittura: punti di vista e orientamenti. Un questionario – intervista

La proposta fa riferimento al punto 2 del temario: (Buone) pratiche didattiche relative alla scrittura e, in particolare, ai punti 2.3. Organizzazione delle attività in classe e a casa e 2.10. Insegnare a insegnare a scrivere: la formazione dei docenti (iniziale e continua).

Si presentano i risultati di un'indagine condotta attraverso un questionario rivolto a docenti di istruzione secondaria di primo e di secondo grado di alcune scuole napoletane. Il questionario-intervista è articolato in 20 domande a scelta multipla e a risposta aperta (oltre alla domanda iniziale relativa all'ordine e al grado della scuola di provenienza). La raccolta dei dati è ancora in corso, il campione analizzato, allo stato attuale, è costituito da 125 docenti.

Scopo dell'indagine è quello di individuare tipi di approccio alla didattica della scrittura: quali orientamenti metodologici, nuclei di linguistica educativa e percezioni dello sviluppo della competenza di scrittura indirizzano scelte didattiche e pratiche di scrittura scolastica?

I fuochi tematici delle domande sono così riassumibili:

- la competenza di scrittura nella percezione dei docenti;
- procedure, consegne di scrittura e protocolli di verifica;
- gestione dell'ora di lezione;
- tipi di pratiche di letto-scrittura;
- criteri e metodi di correzione.

Il trattamento delle risposte aperte, oltre ad analisi di tipo qualitativo, ricorre a criteri di classificazione tipologica:

- nelle risposte a domande centrate sull'indicazione di contenuti / approcci metodologici / pratiche didattiche, sono state individuate espressioni e parole / termini chiave ricorrenti in modo da ricavarne frequenze e caratterizzazioni tipologiche;
- i nuclei concettuali di risposte caratterizzate da strategie espositivo-argomentative.

mentative sono stati classificati secondo gradienti di maggiore o minore focalizzazione e pertinenza rispetto alle questioni sollevate dalle relative domande.

Riferimenti bibliografici

Bereiter C., Scardamalia M., 1995, *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia.

Calò, R., 2003, *Scrivere per comunicare inventare apprendere*, Franco Angeli.

Corno, D., 2000, "Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere" in F. Camponovo, A. Moretti (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, pp. 97-124.

Della Casa M., 2012, *Scritture intertestuali*, Editrice La Scuola.

De Masi S., Maggio M. (a cura di), 2008, *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*, Franco Angeli, Collana GISCEL.

Guerriero A.R. (a cura di), 2002, *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, La Nuova Italia.

Rossi S., 2015, *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi – Indicazioni per la scuola secondaria di grado e per il biennio*, Aracne.

Giovanna Bertazzoli¹

¹ CIDI Brescia

Leggere, interpretare e commentare un racconto: “Titanio” di Primo Levi

Il racconto Titanio di Primo Levi, tratto da Il sistema periodico, è stato oggetto di un percorso di ricerca azione, promosso dal Cidi di Brescia.

Le caratteristiche del titanio, resistenza e duttilità, richiamano efficacemente l’approccio al testo che si è proposto agli studenti, dal terzo anno della scuola secondaria di I grado fino all’ultimo anno di quella di II grado, attraverso la declinazione curricolare delle attività di comprensione, interpretazione e scrittura.

Resistenza, cioè fedeltà al testo. Si è cercato di individuare le informazioni funzionali alla comprensione, partendo dalla domanda se si possa prescindere dalla conoscenza di chi è l’autore quando si legge Primo Levi. Si sono proposte domande di comprensione e di interpretazione, prima, durante e dopo la lettura, domande graduali, aperte e problematizzanti.

Duttilità, cioè costruzione condivisa di un’interpretazione che non si riduce al reperimento del già noto, ma che si apre a ipotesi – anche ingenue e superficiali - da convalidare con riscontri testuali convincenti.

L’interpretazione, nel suo costante ritorno al testo, suggerisce che per comprendere un testo, ma ancor più per godere pienamente di un’esperienza di lettura, sia necessario sedimentare letture di senso. La sfida a cercare significati intende maturare la consapevolezza di essere sempre immersi in un mondo complesso che va interpretato. E qui sta il suo senso profondamente democratico.

L’interrogazione del testo – atto individuale e dialogico nel contesto della classe – ha trovato il completamento nella costruzione di un commento, dalla recensione all’analisi testuale; la scrittura, basata sull’atto interpretativo, ha reso l’incontro con il testo una consapevole esperienza di fruizione culturale.

Riferimenti bibliografici

Maurizio Della Casa, *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012.

Ezio Raimondi, *Un'etica del lettore*, Bologna, il Mulino, 2007.

Claudia Borghetti¹ e Rosa Pugliese¹

¹ Università di Bologna

La scrittura nelle e per le discipline: il punto di vista degli studenti universitari

La relazione presenta una ricerca sul rapporto che gli studenti universitari hanno con la scrittura accademica. Più precisamente, si espongono i risultati di un'indagine – condotta attraverso un questionario – mirata a identificare le aspettative, presupposizioni, esperienze e percezioni degli studenti verso le pratiche di scrittura, nelle diverse tappe dello studio universitario, e nella continuità-discontinuità rispetto alle pratiche in uso nella scuola superiore, soprattutto quando legate a specifiche discipline.

L'indagine ha coinvolto 217 tra iscritti e neo-laureati, presso i tre corsi di laurea magistrale del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università di Bologna. Si collega sia ad altre surveys realizzate dalla prospettiva degli studenti (Lillis, 2001; Stefinlongo, 2002; Delcambre I. & Lahannier-Reuter D., 2010; Delcambre I. & Donahue C., 2011) sia all'orientamento noto come *Writing in the disciplines* (cf., tra gli altri, Clughen & Hardy, 2012; Lavinio, 2015; Carter, 2017), all'interno del più ampio dibattito internazionale sulla scrittura universitaria (cf., ad es., Beaufort, 2007; Pollet, 2012; Piemontese & Sposetti, 2014; Klein, Boscolo, 2016).

Oltre a confermare un punto di vista critico in merito alle esperienze di scrittura pre-universitaria, i risultati dell'indagine evidenziano un dato rilevante: quando invitati a riflettere in maniera sistematica sulla scrittura, gli studenti mostrano precise aspettative nei confronti dell'università, alcune delle quali sono compatibili con un approccio integrato tra scrittura e discipline, come si evince dalle risposte riguardanti l'esigenza di usufruire di "attività di supporto in linea con i contenuti e le richieste del corso di laurea" e di scrivere di più.

Riferimenti bibliografici

- Beaufort, A. (2007), *College writing and beyond: a new framework for university writing instruction*. Logan (UT): Utah State University Press.
- Carter, M. (2007), "Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines", in *College Composition and Communication* 5(3), pp. 385-418.
- Clughen, L. & Hardy, C. (eds.) (2012), *Writing in the disciplines: building supportive cultures for student writing in UK higher education*. Bingley: Emerald.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010), "Les littéracies universitaires : Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit", in www.forumlecture.ch, 3.
- Delcambre, I. & Donahue, C. (2011), "University Literacies: French Students at a Disciplinary 'Threshold'?", in *Journal of Academic Writing*, 1/1, pp. 13-28.
- Klein, P. & Boscolo, P. (2016), "Trends in Research on Writing as a Learning Activity", in *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350.
- Lavinio, M. C. (2015), "Italiano e altre discipline: arricchimenti reciproci", in Ostinelli M. (a cura di), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*. Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, pp. 107-118.
- Lillis, T. M. (2001), *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Piemontese, M. E., & Sposetti, P. (a cura di) (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*. Roma: Carocci.

-
- Pollet, C. (2012), "From Remediation to the Development of Writing Competences in Disciplinary Contexts: Thirty Years of Practice and Questions", in C. Thaiss et al. (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp.93-103. URL: <https://wac.colostate.edu/books/perspectives/wpww/>.
- Stefinlongo, A. (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.

Luigi Bosi¹

¹ GISCEL Emilia Romagna

Le difficoltà degli studenti nel riassumere il testo espositivo: alcune evidenze da una sperimentazione didattica

Il contributo si propone di evidenziare le principali difficoltà incontrate da studenti di secondaria di primo grado nella redazione di riassunti di testi espositivi e di verificare quale tipo di intervento didattico risulta più efficace per potenziare le competenze degli alunni rispetto a questo compito, cruciale per l'attività di studio e recentemente inserito tra le prove dell'esame di stato. È stata condotta una sperimentazione in 4 classi seconde di secondaria di primo grado nel territorio della provincia di Bologna (San Lazzaro, San Giovanni in Persiceto, Sala Bolognese). Alle classi è stata somministrata una verifica di ingresso che consisteva nel riassunto di un testo espositivo di media difficoltà. Nei cinque mesi successivi, due classi hanno avviato un percorso didattico sistematico sulla comprensione del testo espositivo (senza esercitare in modo specifico al riassunto), mentre le altre due hanno svolto regolarmente un lavoro guidato di sintesi di alcuni testi. Al termine dei percorsi, a tutte le classi è stata somministrata come prova finale il riassunto dello stesso testo scelto nella prova di ingresso. I riassunti prodotti sono stati valutati da tre correttori diversi, che hanno utilizzato per tutti i riassunti la stessa griglia di correzione con 12 voci creata ad hoc.

Anche se i dati quantitativi non consentono di trarre conclusioni certe sulla maggiore ed effettiva efficacia di un percorso didattico rispetto all'altro, un'analisi qualitativa più attenta mette in luce gli aspetti di maggiore difficoltà incontrati da alunni con la stessa competenza di partenza e la persistenza di alcune criticità.

Inoltre, le evidenze raccolte offrono spunti di riflessione sull'efficacia degli indicatori scelti per la costruzione della griglia di valutazione e la sua effettiva utilità didattica.

Simona Brusco¹ e Annamaria Cacchione²

¹ Università La Sapienza di Roma, ² INDIRE Roma

C'è vita prima del pre-A1

L'afflusso massiccio di studenti stranieri analfabeti nei CPIA ha generato fabbisogni formativi che nessuno era preparato a soddisfare. Se, da una parte, il QCER inizia dall'A1, per il pre-A1 abbiamo un sillabo sperimentale che però è spesso ignorato nella pratica e, soprattutto, non si rivolge agli analfabeti completi. In assenza una teoria che possa unificare le singole attività sperimentali, a dominare sono i materiali grigi.

Avviare il processo d'apprendimento della tecnica della letto-scrittura di una lingua, in età adulta, per la prima volta, e in italiano, cioè in una lingua straniera di cui si ha una competenza linguistica parlata parziale, mostra un contesto d'apprendimento formale ancora da esplorare.

A partire dalle difficoltà rilevate con l'osservazione di due classi (ca.15 persone) di prima alfabetizzazione del CPIA 4 di Roma, si intende evidenziare le specifiche esigenze di apprendenti adulti analfabeti stranieri mentre imparano a leggere e a scrivere, che si rivelano, in primis, di tipo pre-linguistico e culturale. Ai problemi noti (frequenza oscillante, diversità culturale e linguistica) se ne aggiungono altri relativi alla familiarità con il modo occidentale di fare scolarizzazione e, in particolare, con:

- strumenti, anche banali come il libro, che diventano difficili da seguire “secondo il giusto ordine”;
- contenuti proposti che non tengono conto delle conoscenze enciclopediche degli studenti (“f di foca”, “gn di gnomo”);
- espressioni da usare in classe, ad es., per fare domande e rispondere all'insegnante coerentemente.

Per l'efficacia didattica, diventa fondamentale un orientato uso delle abilità metacomunicative e metarappresentazionali, che mostri le “molte cose che devono essere pronte nel linguaggio, perché il puro denominare abbia senso”, e perché, nel Sillabo, il pre-A1 abbia senso (Wittgenstein, 1953, §257).

Riferimenti bibliografici

Bateson Gregory, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2001.

Bettoni C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2006.

Cardona Giorgio Raimondo, *I linguaggi del sapere*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

De Mauro Tullio, *Minima Scholaria*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

Jakobson Roman, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966.

Spinelli B., Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze, 2010.

Wittgenstein Ludwig, *Ricerche Filosofiche*, Boringhieri, Torino, 1967.

Claudia Bussolino ¹

¹ Università degli Studi di Pavia

Didattica epistolare in università: dalla lettera all'e-mail

Quale spazio ha il testo epistolare nei manuali di scrittura per l'Università? In che modo vengono illustrate e discusse le peculiarità diamesiche e diafasiche della posta elettronica? Quale stile epistolare si propone per gli scambi dialogici asincroni tramite computer? In che modo tale tipo di testo rientra nell'ambito della scrittura professionale? Quale spazio trova la dimensione socio-pragmatica del linguaggio della cortesia?

Attraverso una ricognizione di manuali di scrittura destinati più o meno esplicitamente all'Università pubblicati negli ultimi vent'anni, il presente intervento tenterà di definire una casistica della didattica epistolare anche in una dimensione diacronica.

Verrà quindi discussa una proposta didattica, già sperimentata con un piccolo gruppo di studenti, basata sull'uso di materiali autentici: un esercizio di riscrittura non di un testo contemporaneo, ma di una lettera scritta alla segreteria universitaria da uno studente di Lettere nel 1908 (Archivio storico dell'Università di Pavia, Lettere e Filosofia, Corrispondenza, b. 632, fasc. 10).

Riferimenti bibliografici

Luisa CARRADA, *Scrivere un'email: con voce sicura, limpida, tua*, Bologna, Zanichelli, 2017.

Luca CIGNETTI - Simone FORNARA, *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Roma, Carocci, 2014.

Dario CORNO, *Scrivere e comunicare: la lingua italiana in teoria e in pratica*, Milano - Torino, Pearson, 2019.

Serena FORNASIERO - Silvana TAMIOZZO GOLDMANN, *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, Bologna, il Mulino, 2005 (I ed. 1994).

Riccardo GUALDO - Lucia RAFFAELLI - Stefano TELVE, *Scrivere all'Università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Roma, Carocci, 2014.

Angela Chiantera ¹ e Cristiana De Santis ¹

¹ Università di Bologna

“Per imparare a scrivere imparate a nuotare”. Agire e pensare la scrittura a scuola

Quando si parla di lingua, ricorre spesso il paragone tra il suo apprendimento e quello del nuoto: come a nuotare si impara stando in acqua, così le regole linguistiche devono emergere dall'esperienza viva, dal “bagno di lingua”. Se ci si riferisce all'abilità di scrittura, la metafora è ancora più calzante: scrivere, come nuotare, non è un movimento spontaneo, ma una pratica che richiede un apprendistato.

Elisabeth Bing (1977), animatrice di atelier di scrittura in Francia dagli anni '70, definisce come un “nuotare fino alla riga” il percorso teso a raggiungere una scrittura propria, autoriale, ma non autarchica: per scrivere occorre essere lettori capaci di ascoltare e interrogare i testi altrui, di usarli come fonti di stile, come strumenti per conquistare una personale capacità espressiva.

Giuseppe Pontiggia, scrittore e pioniere delle scuole di scrittura italiane negli anni '80, configura la scrittura come prassi che combina progettualità e sorpresa: per scrivere in senso ‘forte’ bisogna a un tempo dominare la tecnica e aprirsi a quanto il testo rivelerà di nuovo (agli altri e all'autore stesso) nel suo farsi.

Pontiggia e Bing: le loro idee e le loro pratiche di accompagnamento nella conquista di una scrittura efficace, tradotte in concrete situazioni di formazione (a partire dalla scuola primaria), offrono occasioni di riflessione sul difficile equilibrio tra scrittura e pianificazione, e sull'utilità di partire da sé per “raggiungere quel sé che coincide con gli altri”.

Riferimenti bibliografici

Bing E., *...et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture)*, Ed. des femmes Antoinette Fouque, 1976 (trad. it.: *Ho nuotato fino alla riga. Bambini alla conquista della scrittura*, Milano, Feltrinelli, 1977).

Chiantera A., Cocever E., Giunta C., *Il laboratorio di scrittura a scuola. Percorsi didattici per la primaria*, Roma, Carocci, 2018.

Pontiggia G., *Per imparare a scrivere imparate a nuotare. Lezioni di scrittura*, a cura di C. De Santis, Milano, Mondadori, 2020 c.s.

Moira de Iaco¹

¹ Università degli Studi di Bari

La scrittura manuale nell'era digitale. Gli aspetti cognitivi che la didattica non può trascurare

Viviamo un'era in cui i supporti digitali si sono imposti nella quotidianità, per cui sempre più diffusamente le nostre mani digitano anziché tracciare per scrivere. La scrittura digitale, in diverse circostanze, ha agevolato e velocizzato la comunicazione, al punto che oggi sarebbe impensabile un ritorno ai tempi d'azione della scrittura manuale. Tuttavia, in ambito cognitivista sono stati recentemente avanzati alcuni importanti interrogativi circa le implicazioni dell'estensione dell'uso della scrittura digitale: cosa comporta, sia nello sviluppo delle competenze linguistiche che nella prospettiva del lifelong learning, il sopravvento della scrittura digitale su quella manuale? Quali sono le conseguenze e dunque i moniti per la didattica? Questo paper propone l'analisi dei vantaggi cognitivi della scrittura manuale e delle conseguenti implicazioni glottodidattiche. Mostreremo che la scrittura manuale è in grado di garantire prestazioni d'apprendimento migliori, favorendo – attraverso un'elaborazione concettuale più profonda dettata dai tempi e modi di produzione di essa – l'attenzione, la memorizzazione degli input e lo sviluppo della capacità critica. Evidenzieremo, inoltre, la capacità della scrittura manuale di implementare la riserva cognitiva per via del maggiore carico cognitivo che la sua realizzazione comporta per il nostro cervello. Quindi, pensando all'applicazione di questi esiti alle tecniche della didattica, concluderemo che è fondamentale che si preservi l'apprendimento e l'uso della scrittura manuale da parte dei discenti.

Riferimenti bibliografici

- BERNINGER V. (2012), "Strengthening the mind's eye: The case for continued handwriting instruction in the 21st century", in *Principal. National Association of Elementary School Principals*, May/June, pp. 28-31.
- BERNINGER V. (2013), "Educating students in the computer age to be multilingual by hand", Invited Commentary on "The Handwriting Debate" NASBE Policy Debate (2012, September) for *National Association of State Boards of Education (NASBE)*, Arlington, VA, March.
- CARDONA M. (2010), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Utet, Torino.
- CARDONA M. – LUISE C. M. (2018), *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.
- COHEN L., LEHÉRICY S., CHOCHON F., LEMER C., RIVAUD S., DEHAENE S. (2002), "Language-specific tuning of visual cortex? Functional properties of the Visual Word Form Area", in *Brain*, 125 (Pt 5), pp. 1054–1069.
- DEHAENE S. (2007), *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris; trad. it. *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.
- DIADORI P. (2011), "Tecniche per l'insegnamento della L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano.
- DINEHART L. H. (2014), "Handwriting in Early Childhood Education: Current Research and Future Implications", in *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 15, n.1, pp. 97-118.
- KIEFER M. – VELAY J. – L. (2016), "Writing in the digital age. Editorial", in *Trends in Neuroscience and Education*, 5, pp. 77-81.

-
- Longcamp M., Velay J., Berninger V. W. and Richards T (2016), “Neuroanatomy of Handwriting and Related Reading and Writing Skills in Adults and Children with and without Learning Disabilities: French American Connections”, in *Pratiques* [Online], Dec., pp. 171-176.
- MAGGINI M. (2011), “Tecnologie didattiche per la L2”, in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 127-167.
- MUELLER P. A. (2000), “The Pen is Mightier than the Keyboard: Longhand and Laptop Note – Taking”, in *PsycEXTRA*, Dataset.
- MUELLER P. A. – OPPENHEIMER D. M. (2016), “Technology and note-taking in the classroom, boardroom, hospital room and courtroom”, in *Trends in Neuroscience and Education*, Vol. 5, Num. 3, pp. 139-145.

Silvia Demartini ¹, Elena Franchini ¹ e Silvia Sbaragli ¹

¹ SUPSI DFA Locarno

Lingua italiana e matematica: la scrittura come strumento per indagare la comprensione disciplinare

L'intervento si colloca nell'ambito della ricerca finanziata dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica Italmatica. Comprendere la matematica a scuola tra lingua comune e linguaggio specialistico, condotta da un gruppo interdisciplinare di linguisti ed esperti in didattica della matematica e incentrata sull'indagine degli aspetti linguistici coinvolti nell'insegnamento e nell'apprendimento della matematica (dall'analisi dei libri di testo alla comprensione di essi, senza trascurare le difficoltà che emergono dalle produzioni degli studenti).

Proprio la scrittura – strumento di rielaborazione e trasformazione delle conoscenze – permette di individuare sia gli aspetti interiorizzati e compresi dagli allievi, sia i nodi di maggiore criticità. A tal proposito, il contributo presenta l'analisi di alcuni item somministrati nel pre-test delle prove standardizzate di matematica per la quinta elementare in Canton Ticino: questi, sottoposti a un campione significativo di allieve e allievi all'ingresso della scuola media, sono stati progettati in modo congiunto da linguisti e matematici allo scopo di far emergere aspetti rilevanti per entrambe le discipline. La peculiarità è che negli item selezionati allieve e allievi hanno dovuto scrivere in risposta a varie consegne: dalle definizioni alle richieste di riformulazione (secondo diverse variabili contestuali), fino all'argomentazione. L'analisi dei testi prodotti permette di addentrarsi nello specifico disciplinare attraverso un prezioso lavoro sinergico tra lingua e matematica.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta* (introduzione e traduzione di D. Corno). Firenze: La Nuova Italia.
- Colombo, A. (2002). *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Demartini, S. & Sbaragli, S. (2019). La porta di entrata della comprensione di un problema: la lettura del testo. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula* (5), 9-43.
- Demartini, S., Fornara, S. & Sbaragli, S. (in corso di stampa). *Se la sintesi diventa un problema. Alcune caratteristiche del linguaggio specialistico della matematica in prospettiva didattica*. In Atti del VX Congresso Internazionale SILFI "Linguaggi settoriali e specialistici: sincronia, diacronia, traduzione, variazione", Genova, 28-30 maggio 2018. Firenze: Cesati.
- De Mauro, T. & Pallotti, G. (a cura di) (2014). *L'italiano per capire*. Roma: Aracne. 1
- De Renzo, F. & Piemontese, M. E. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*. Roma: Aracne.
- D'Amore, B. (2000). Lingua, Matematica e Didattica. *La matematica e la sua didattica*, 1, 28-47.
- D'Amore, B. & Maier, H. (2002). Produzioni scritte degli studenti su argomenti di matematica (TEPs) e loro utilizzazione didattica. *La matematica e la sua didattica*, 2, 144-189.
- D'Aprile, M., Squillace, A., Armentano, P., Cozza, P., D'Alessandro, R., Lazzaro, C., Rossi, G., Scarnati, A. L., Scarpino, G., Servi, G. & Sicilia, R. (2004). Dillo con parole tue. *L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 27B(1), 31-51.

- Ferrari, P. L. (2004). *Matematica e linguaggio. Quadro teorico e idee per la didattica*. Bologna: Pitagora.
- Ferrari, P. L. (2012). Linguaggio, formalismo e costruzione del significato in matematica. In Pacelli, T., Coppola, C. & Gerla, G. (a cura di) (2012). *Logica, linguaggio e didattica della matematica* (Vol. 135). Milano: FrancoAngeli.
- Fornara, S., & Sbaragli, S. (2013). *Italmatica. Riflessioni per un insegnamento/apprendimento combinato di italiano e matematica*. In D'Amore, B. & Sbaragli, S. (a cura di). *La didattica della matematica come chiave di lettura delle situazioni d'aula*. Bologna: Pitagora, 33-38.
- Fornara, S., & Sbaragli, S. (2016). *Che problema, queste parole! La vita scolastica*. 2, 16-18.
- Fornara, S., & Sbaragli, S. (2017). *Italmatica. L'importanza del dizionario nella risoluzione di problemi matematici*. In De Renzo, F. & Piemontese, M. E. (a cura di). *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*. Roma: Aracne, 211-224.
- Franchini, E., Lemmo, A. & Sbaragli, S. (2017). *Il ruolo della comprensione del testo nel processo di matematizzazione e modellizzazione*. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 1, 38-63. Disponibile in <http://www.rivistaddm.ch/index.php/2017-01-volume/2017-01-franchini-lemmo-sbaragli/> (consultato il 29.03.2019).
- Gualdo, R. & Telve, S. (2011). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Ganesalingam, M. (2013). *The Language of Mathematics: A Linguistic and Philosophical Investigation*. Berlin-New York: Springer.
- Guerriero, A. R. (1988). *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*. Scandicci: La Nuova Italia.

-
- Laborde, C. (1995). Occorre apprendere a leggere e scrivere in matematica? *La matematica e la sua didattica*, 2, 121-135.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci (prima ed. 2003).
- Lugarini, E. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Sbaragli, S. & Franchini, E. (2017). *Valutazione didattica delle prove standardizzate di matematica di quinta elementare*. Locarno: SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento.
- Viale, M. (2019). *I fondamenti linguistici delle discipline scientifiche. L'italiano per la matematica e le scienze a scuola*. Padova: Cleup.
- Zambelli, M. L. (1994) (a cura di). *La rete e i nodi. Il testo scientifico nella scuola di base*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia: Firenze, pp. 3-14.

Stefania Ferrari¹, **Gabriele Pallotti**²

¹ Università del Piemonte Orientale, ² Università di Modena e Reggio Emilia

Discutere per imparare a scrivere

La discussione è ampiamente riconosciuta come strumento valido per insegnare le abilità linguistiche in generale (e.g. Vygotsky, 1990; Pontecorvo et al., 2004) e in particolare la scrittura (e.g. De Mauro et al., 2012; Storch, 2005). Tuttavia, la ricerca sulla didattica della scrittura si è concentrata più sulle dinamiche conversazionali nei piccoli gruppi che sulla discussione a classe intera. Nel progetto Osservare l'Interlingua vengono sfruttati entrambi i livelli di discussione per stimolare negli alunni un approccio cooperativo e consapevole alla scrittura. In questa relazione ci focalizzeremo in particolare sulla discussione a classe intera, un aspetto che merita maggiore attenzione a livello di ricerca e che è spesso considerato problematico sul piano didattico. Per aiutare gli insegnanti a sfruttare le potenzialità della discussione in classe, si sono sviluppati percorsi formativi basati sulla metodologia del lesson study (Bartolini, Ramploud, 2018), una forma di progettazione e analisi collaborativa delle attività didattiche che permette ai docenti di osservare al microscopio una singola lezione, sviluppando sia capacità analitiche sia consapevolezza rispetto al proprio ruolo nella gestione delle dinamiche comunicative. Nella relazione verranno presentati i percorsi di riflessione meta-didattici svolti in una classe quinta di scuola primaria e i risultati ottenuti nel miglioramento della qualità delle discussioni sulla scrittura.

Riferimenti bibliografici

Bartolini M.G., Ramploud A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci.

De Mauro T., De Luca C., Bini G., Detti E., Fascicolo L., Fioramanti M. (2012), *Come scrivere un testo*, Roma, Edizioni Conoscenza.

Pontecorvo C., Ajella A.M., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo si impara*, Roma, Carocci.

Storch N. (2005), "Collaborative writing: product, process and students' reflections", in *Journal of Second Language Writing* 14, pp. 153-173.

Vygotsky L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.

Rosanna Figus¹

¹ GISCEL Sardegna

I cortometraggi: dalla narrazione per immagini alla parola scritta

Lo spunto per realizzare l'esperienza parte da una sperimentazione fatta e nasce dalla difficoltà di gestire una prima media "particolare", molto eterogenea e problematica, e dalla pratica delle "10 Tesi", in particolare della 6.

Il lavoro si svolge in un triennio che termina con l'anno in corso. Era necessario individuare un lavoro che potesse essere modulato in modo differente a seconda delle diverse possibilità dei ragazzi, lo stesso per tutti gli alunni perché tutti si sentissero ugualmente partecipi; si sono alternate attività corali con attività singole e in piccolo gruppo. I cortometraggi scelti non hanno parole, cosa che stimola i ragazzi ad esprimersi liberamente in prima persona e a cercare nella propria enciclopedia le parole più adatte a rappresentare la situazione.

Si parte da un cortometraggio, si propongono alcuni screenshot, si focalizza l'attività su difficoltà rilevate (discorso diretto e trasformazione in indiretto, riordino di sequenze, coesione del testo), terminando con una riscrittura.

Il primo anno ho proposto un cortometraggio in cartone animato, breve, semplice ma ricco di spunti, il secondo anno un cartone più articolato e complesso, in terza si passerà all'immagine filmata con attori in carne ed ossa. Si conserveranno alcuni aspetti metodologici già sperimentati per potenziarli e adattarli a una maggiore complessità. Le attività riguarderanno un lavoro sulle emozioni, sulla loro percezione e su come la lingua può essere utilizzata per esprimerle e comunicarle.

In itinere, ho rilevato:

- maggiore disponibilità a lavorare sulle immagini, rispetto al testo scritto,
- più lunga e persistente memoria a medio termine delle immagini e ricordo di particolari ad esse collegati,
- maggiore autonomia nella messa in parole di un testo in immagini, che obbliga ad esprimersi a partire da sé.

Riferimenti bibliografici

Depau, Lecca, Milia: *Percezione, costruzione e espressione dello spazio e del tempo: esperienze di interazione tra linguaggi* in: Fare, conoscere, parlare, a cura di M. Ceccherini, Angeli, Milano 2004.

Adriano Colombo: *Leggere Capire e non capire*, Zanichelli 2002.

Cristina Lavinio, *Citazione e testi*.

Levorato: *Racconti, storie, narrazioni*, Il Mulino, 1996.

Ilaria Fiorentini¹ e Chiara Gianollo¹

¹ Università degli Studi di Bologna

“Sai scrivere in italiano?”. La scrittura nelle classi plurilingui tra produzione e (auto)valutazione

Il contributo indaga le pratiche di scrittura nella scuola primaria di I grado, al fine di verificare se e come la composizione dei repertori familiari degli allievi in contesti plurilingui si rifletta, da un lato, sull'autovalutazione delle competenze di scrittura e, dall'altro, sulle effettive produzioni scritte in italiano. Verranno presentati innanzitutto i risultati di un'indagine sociolinguistica (secondo il modello di Chini/Andorno 2018) che ha coinvolto 11 classi (4e e 5e primarie, 250 studenti) dell'area metropolitana di Bologna (a.s. 2018-2019); dai dati risulta l'assenza di una correlazione tra la composizione del repertorio familiare degli intervistati e la percezione degli stessi nei confronti delle proprie competenze in italiano, valutate positivamente dalla maggioranza del campione. A questi saranno accostati i dati di un ulteriore studio su quattro delle classi, relativo alla produzione scritta (attraverso un'attività guidata di story telling con l'Edmonton Narrative Norms Instrument, Schneider et al. 2005). Dal confronto emerge una eterogeneità di competenze ascrivibile a fattori generali di alfabetizzazione che prescindono dalla condizione di plurilinguismo in senso stretto; ciò suggerisce l'importanza di un intervento didattico inclusivo, rivolto all'intera classe e concentrato sugli aspetti di maggiore complessità in questa fase di sviluppo (gestione dei referenti nella catena discorsiva, gestione della catena dei tempi verbali, utilizzo dei connettivi).

Riferimenti bibliografici

Chini, M., Andorno, C. 2018. *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine su minori alloglotti, dieci anni dopo*. FrancoAngeli, Milano.

Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. 2005. *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>.

Simone Fornara¹

¹SUPSI DFA, Locarno

Insegnare la didattica della scrittura in modalità flipped classroom. Un'esperienza nella formazione dei docenti di scuola elementare del Canton Ticino

La proposta descrive il contesto, l'impostazione e le caratteristiche di un corso semina-riale svoltosi nell'anno accademico 2017-18 presso il Dipartimento formazione e ap-prendimento della SUPSI, collocato al secondo anno della formazione Bachelor per futu-ri docenti di scuola elementare e incentrato sulla didattica della scrittura. Il corso, deno-minato Percorsi di scrittura e di riflessione sulla lingua, mira a sviluppare una competen-za fondamentale del profilo in uscita del docente di scuola elementare, cioè la capacità di progettare percorsi di insegnamento e apprendimento della composizione scritta adattati ad allievi dalla III alla V, al fine di sviluppare in loro le competenze legate alla scrittura di testi.

L'elemento innovativo del percorso è l'approccio flipped classroom ("classe rovesciata"), realizzato seguendo i principi della progettazione a ritroso. L'approccio flipped consiste nello spostare la maggior parte del lavoro teorico al di fuori delle ore d'aula, attraverso una miscela accorta di materiali accattivanti, per sfruttare in modo ottimale il tempo in au-la, dedicandolo al lavoro di progettazione a gruppi e alla riflessione, per allenare ripetutamente la competenza focus, individuata in partenza mediante la progettazione a ritroso.

Grazie a una serie di fattori ben individuabili (quali l'utilizzo di strumenti Web2.0, il ricorso a consegne mirate, la realizzazione ad hoc di video didattici, la proposta di riscontri precisi sui lavori svolti, la condivisione delle progettazioni, la predisposizione di schede-guida per l'autovalutazione), l'esperienza si è rivelata vincente: gli studenti hanno sviluppato in modo solido la competenza focus del percorso, a tutto vantaggio delle competenze di scrittura degli allievi.

Riferimenti bibliografici

- Bergmann, A., & Sams, J. (2016). *Flip your Classroom*. Firenze: Giunti.
- Capetti, A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: Topipittori.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped Classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Novara: De Agostini.
- Fornara, S. (2017). *Viaggi di immagini e parole. La didattica dell'italiano nella scuola primaria con gli albi illustrati e i silent books. Italica Wratislaviensia*. 8(1)/2017, 65-83.
- Maglioni, M., & Biscaro, F. (2014). *La classe capovolta*. Trento: Erickson.
- Piano di studio (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: DECS.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione* (2 volumi). Roma: LAS (ed. or. 1998).

Francesca Gallina¹, Sabrina Machetti² e Paola Masillo²

¹ Università di Pisa, ² Università per stranieri di Siena

Quale relazione tra competenza lessicale e competenza linguistica nell'abilità di scrittura in italiano L2? Un'analisi delle prove CILS

La relazione tra competenza lessicale e competenza linguistica è stata oggetto di studio in diverse ricerche, anche con riferimento alla produzione scritta di apprendenti non nativi (Crossley et al. 2011, Cushing Weigle 2002, Stark 2016, Zareva et al. 2005).

Tale relazione è centrale nel costrutto degli esami CILS – Certificazione dell'Italiano come Lingua Straniera (Barni et al. 2009). Ad esempio, negli esami di livello C1 e C2, il lessico non è solo valutato tramite un cloze test lessicale, ma anche tramite prove di produzione scritta e orale. Nella valutazione di tali prove, i valutatori utilizzano differenti griglie analitiche, che includono il criterio dell'adeguatezza e dell'ampiezza lessicale.

Il contributo analizza una serie di dati proveniente da uno studio sulla validità del costrutto CILS (Machetti, Purpura 2018). In particolare, si discutono le evidenze relative alla componente lessicale, provenienti dal confronto tra i risultati ottenuti da un campione di 100 candidati nel cloze test e nelle prove di produzione scritta di livello C1 e C2.

Il contributo propone anche una riflessione sulla validità concorrente (Bachman 1990) delle suddette prove, delle quali vengono infine operate analisi di ricchezza lessicale, quali la densità, varietà, sofisticatezza (Meara, Bell 2001).

I risultati attesi sono allineati con quanto già rilevato per i test di proficiency di lingua inglese, che evidenziano una correlazione significativa tra competenza lessicale e competenza linguistica in L2.

Riferimenti bibliografici

- Bachman L., 2000, *Fundamental Considerations in language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A.M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A.M., 2009, *Linee guida CILS Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, Guerra edizioni, Perugia.
- Crossley S., Salsbury T., MacNamara D.S., 2011, Predicting the proficiency level of language learners using lexical indices, in *Language Testing* 29(2): 243-263.
- Cushing Weigle S., 2002, *Assessing writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Machetti S., Purpura J. E., 2018, *Examining Claims Underlying the B1 Level CILS Exam: A Certification Test of Italian as a Foreign Language*, paper presented at the Assessing World Languages Conference II, University of Macau, November 1st, 2018.
- Meara P., Bell H., 2001, P_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts, in *Prospects*, 16, 3: 5-19.
- Stark M., 2016, *Exploring the relationship between automated analyses of linguistic features and human ratings of test-taker performances on an ESL writing task*. MA dissertation. Lancaster University.
- Zareva A., Schwanenflugel P., Nikolova Y., 2005, Relationship between lexical competence and language proficiency, in *Studies in Second Language acquisition*, 27, 4: 567-595.

Gruppo di ricerca* ¹¹ GISCEL Sicilia

Insegnare a Insegnare a scrivere: un percorso di studio e intervento

Nei dati analizzati per la ricerca che il Giscel Sicilia ha presentato al workshop del LIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana e sulla base di quanto emerso dalla tavola rotonda “Bisogni di formazione linguistica degli insegnanti” organizzata dal Giscel Sicilia (8/05/2019), il tema della didattica della scrittura non risultava come specifico bisogno di formazione degli insegnanti né tantomeno si riscontrava nelle dichiarazioni degli insegnanti particolare attenzione alle pratiche per lo sviluppo dell’abilità di scrittura.

A partire da tali suggestioni, il gruppo di lavoro con questo contributo intende proporre un ulteriore approfondimento sul tema dell’“insegnare ad insegnare a scrivere”.

Pertanto, al fine di fare emergere più nello specifico i bisogni di formazione degli insegnanti, il gruppo Giscel Sicilia intende mettere in campo due strategie di “studio” e di “intervento” con e per gli insegnanti, i cui risultati saranno oggetto di riflessione e discussione.

In questa prospettiva, tenendo conto dell’evoluzione e dei cambiamenti connessi ai requisiti e alle tipologie di scrittura a scuola, si cercherà di comprendere su quali parametri e su quali modelli si fondino oggi le pratiche didattiche e quali siano i bisogni formativi dei docenti. Con tale obiettivo, da una parte si somministrerà un questionario a docenti di varie scuole del primo e del secondo ciclo d’istruzione volto alla raccolta di un corpus quantitativamente significativo.

Dall’altra parte, parallelamente alla raccolta dei dati, il gruppo Giscel Sicilia of-

* Il gruppo di ricerca è composto da Luisa Amenta, Adriana Arcuri, Francesca Cappadonna, Rosa Calò, Alessandra Colonna Romano, Antonella Lorenzi, Maria Antonietta Marchese, Melissa Provenzano, Rosalia Raineri, Morena Rosato, Francesco Scaglione, Giulio Scivoletto, Rosalia Tarantino, Maria Rosa Turrisi.

frirà un percorso di formazione sulla didattica della scrittura attraverso alcuni laboratori che facciano ulteriormente emergere i bisogni a partire dalle riflessioni stimulate dall'esperienza di didattica della scrittura vissuta nel percorso laboratoriale.

Il percorso di studio prevede inoltre una riflessione su vecchi e nuovi bisogni di formazione dei docenti nella progettazione e nella messa in pratica di un curriculum di scrittura, anche alla luce di un possibile confronto con i dati emersi da precedenti ricerche (cfr., ad esempio, Marchese 2003).

Riferimenti bibliografici

Boscolo, P. – Zuin E. (2014), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, Bologna, Il Mulino.

Calò, R. (a cura di) (2003), *Scrivere per comunicare, inventare, apprendere. Percorsi curricolari nella scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli

Guerriero A. R. (2002) (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia.

Marchese, M. A. (2003) "Forme testuali e pratiche di scrittura nella scuola dell'obbligo". In R. Calò (a cura di), pp. 67-102.

Roberta Grassi¹ ed Eleonora Piangerelli^{1 2}

¹ Università degli Studi di Bergamo, ² Università degli Studi di Pavia

Il translanguaging nella scrittura collaborativa di studenti universitari con profilo plurilingue

Secondo l'OECD, larga parte degli studenti con background migratorio non accede all'istruzione terziaria (OECD, 2018) e coloro i quali vi accedono si trovano a fronteggiare difficoltà maggiori, spesso legate alla lingua dello studio, anche a fronte di una parziale o completa scolarizzazione nella lingua target (Van Avermaet et al., 2018). In Italia, questo fenomeno è stato osservato in relazione ai Test di Valutazione Iniziale in lingua italiana, obbligatori per gli immatricolati al primo anno dei corsi di studio triennali (Duso, 2017, Grassi, 2017).

Poiché le azioni di supporto incentrate sul potenziamento della lingua target non sempre portano ai risultati sperati (Dooly, 2007; Duarte, 2019; Pulinx, Van Avermaet, 2014), sembra promettente il ricorso al translanguaging (García, Wei, 2014), inteso come valorizzazione delle risorse linguistiche già in possesso degli studenti plurilingui per incoraggiare transfer di competenze e riflessione metalinguistica.

La nostra ricerca si prefigge l'obiettivo di osservare l'efficacia dell'incoraggiamento di pratiche di translanguaging in un compito di scrittura collaborativa fra coppie di matricole plurilingui, nell'ambito di una sperimentazione che propone attività simili ad esami realmente presenti nel loro piano di studi. Tale obiettivo viene raggiunto analizzando in termini di accuratezza funzionale (Kuiken, Vedder, 2017) le produzioni scritte dei partecipanti in sessioni in cui il translanguaging è incoraggiato, paragonandole alle produzioni in cui, al contrario, è incoraggiato l'uso esclusivo della lingua target. Anche l'interazione dei partecipanti durante lo svolgimento dei compiti viene analizzata allo scopo di identificare strategie e strumenti che possono rivelarsi utili per supportare gli studenti plurilingui all'università.

Riferimenti bibliografici

- Dooly, M. (2007). Constructing differences: A qualitative analysis of teachers' perspectives on linguistic and cultural diversity. In *Linguistics and Education*, 18(2), 142-166.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164.
- Duso, E.M. (2017). Studenti stranieri all'università: hanno davvero pari opportunità? In *L'italiano dei nuovi italiani Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne, 307-326.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. In *Language Testing*, 34(3), 321-336.
- García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Grassi, R. (2017) Internazionalizzazione dell'internazionalità. Azioni a supporto delle matricole 'straniere' nei corsi accademici in italiano. In *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: le sfide dell'internazionalizzazione*. Università Ca' Foscari Venezia, Italia.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2014). Linguistic diversity and education. Dynamic interactions between language education policies and teachers' beliefs. A qualitative study in secondary schools in Flanders (Belgium). In *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 9-27.

Van Avermaet P., Slembrouck S., Van Gorp K., Sierens S., Maryns K. (eds) *The Multilingual Edge of Education*. Palgrave Macmillan, London.

Letizia Lala¹

¹ Università di Losanna

Sintassi, punteggiatura e testualità negli elaborati di studenti universitari: analisi e proposte di intervento

Come è stato messo in luce anche recentemente con una presa di posizione pubblica che ha riunito centinaia di docenti universitari, in Italia gli studenti arrivano in università con competenze in scrittura scarsissime, che talvolta restano tali anche al termine del percorso universitario. La situazione non cambia di molto in Svizzera, dove gli studenti (anche limitandosi agli L1) mostrano carenze anche gravi nella gestione dell'italiano scritto.

L'osservazione di un corpus di elaborati prodotti da universitari italo-foni durante il percorso di studi nella facoltà di Lettere mostra che le difficoltà maggiori pertengono ai domini della sintassi, della punteggiatura e della testualità: ambiti strettamente collegati tra loro, ai quali si possono ricondurre alcune delle principali complessità dell'attività di scrittura, e che nonostante ciò (o proprio a causa di ciò) fanno parte solo sommariamente della pratica didattica scolastica.

Partendo da queste riflessioni, il mio intervento si pone un duplice obiettivo:

- identificare e descrivere le problematicità centrali che emergono negli elaborati di studenti universitari svizzeri con italiano L1;
- indicare alcune ipotesi di intervento – attraverso strumenti derivati dalla moderna teoria linguistica e in particolare dalla linguistica del testo – al fine di identificare strategie per l'educazione alla scrittura e la formazione degli insegnanti. Come si sa, infatti, una buona didattica della scrittura richiede che l'insegnante padroneggi e sappia trasmettere le diverse competenze necessarie per l'allestimento di un testo: grammaticali, testuali, tipologiche, socio-culturali.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition* [trad. it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia, 1995].
- Bertocchi D., Brasca L., Citterio S., Corno D., Ravizza, G. (2000), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, Milano-Firenze, RCS Scuola-La Nuova Italia.
- Camponovo F., Moretti A. (2000), *Didattica ed educazione linguistica*, in «Quaderni del Giscel», La Nuova Italia, Firenze.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (2016), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Roma, Aracne.
- Cignetti L., Fornara S. (2014), *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Roma, Carocci.
- Conte R., Parisi D. (1979), "Per un'analisi dei segni di punteggiatura, con particolare riferimento alla virgola", in Domenico Parisi (a c. di), *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, il Mulino, pp. 363-385.
- Corno D. (1999), *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica per imparare a scrivere e a migliorare il proprio stile*, Torino, Paravia.
- Colombo A. (2011), *"A me mi". Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*, Milano, Franco Angeli.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro T. (1977), *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.

-
- De Mauro T. (2003), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro T. (1995), *Idee per il governo. La scuola*, Roma-Bari, Laterza.
- Ferrari A. (2019), *Che cos'è un testo*, Roma, Carocci.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Fornara, S. (2010), *La punteggiatura*, Roma, Carocci.
- Fornara S. (2012), *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Roma, Carocci.
- Ferreri S., Guerriero A.R. (a c. di) 1998, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia.
- Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. (1986), *Guida alla lingua scritta*, Roma, Editori Riuniti.
- Grabe W., Kaplan R. B. (1996), *Theory & Practice of Writing*, London and New York, Longman. Halliday M. A. K. (1992), *Lingua parlata e lingua scritta*, Firenze, La Nuova Italia. Halliday.
- Lala L. (2011), *Il senso della punteggiatura nel testo. Analisi del punto e dei due punti in prospettiva testuale*, Firenze, Cesati.
- Lala L. (2011), *Tipi di testo*, in *Enciclopedia dell'italiano Treccani*, dir. R. Simone, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, pp. 1488-1494.

- Lala L. (2017), *Il punto fermo e il punto interrogativo nell'italiano contemporaneo*, in Angela Ferrari, Letizia Lala, Filippo Pecorari (a cura di), *La punteggiatura in Europa oggi. Teorie e descrizioni*, Firenze, Cesati, pp. 37-58.
- Lala L. (2019), *Sulle tendenze interpuntive nella narrativa italiana contemporanea*, in Bruno Moretti, Aline Kunz, Silvia Natale, Etna Krakenberger (a c. di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*, Milano, Officinaventuno, pp. 323-341.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lavinio C. (a c. di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Lavinio C. (2002), *Come scrivere di un testo*, in Anna Rosa Guerriero (a c. di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, «Quaderni del Giscel», La Nuova Italia, Firenze, pp.235-249
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Bari, Laterza.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Piemontese M. E. (2002), *La scrittura: un caso di problem solving*, in Anna Rosa Guerriero (a c. di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 5-40
- Simone R. (1991), *Riflessioni sulla virgola*, in Margherita Orsolini, Clotilde Pontecorvo (a c. di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 219-231.

Sobrero A.A. (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 voll., Bari, Laterza.

Sobrero A. A. (1997), Il peso della grammatica, in Rosa Calò, Silvana Ferreri (a c. di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, «Quaderni del Giscel», La Nuova Italia, Firenze, pp. 489-502.

Letizia Lazzaretti¹

¹Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Percorsi di educazione linguistica inclusiva per ridurre le disuguaglianze. I primi risultati di una sperimentazione in quinta primaria e terza secondaria I grado

La scrittura è un compito complesso che, soprattutto per chi è alle prime armi o non padroneggia la lingua in uso, richiede di gestire con impegno diversi sotto-processi e strategie (Bereiter & Scardamalia, 1987; Boscolo, 1990; Hayes & Flower, 1980). La comunicazione mostra i primi risultati di una ricerca sulla scrittura che si inserisce in un progetto educativo (Osservare l'interlingua) volto a promuovere un'efficace educazione linguistica, coniugando la didattica per task (Ellis, 2003; Nunan, 2004) a un clima collaborativo e alla valorizzazione delle risorse del singolo (Pallotti, 2017; Pallotti & Rosi, 2017a; 2017b). Il fine è colmare il più possibile le distanze, soprattutto tra alunni italiani e alunni con altra lingua madre, nell'ottica di un'educazione linguistica inclusiva e democratica (GISCEL, 1975).

Si discuteranno i risultati di una quinta primaria e una terza secondaria di I grado che hanno partecipato al progetto per l'intera durata del rispettivo ciclo scolastico, comparandoli con due classi di controllo. Nelle classi sperimentali c'è molto plurilinguismo, in quelle di controllo quasi solo alunni italiani. I ragazzi hanno scritto un testo narrativo e completato tre questionari di autovalutazione sulla scrittura (adattati da Bruning et al, 2013; Piazza & Siebert, 2008; Zhang & Qin, 2018). L'analisi dei testi mostra che le classi sperimentali, in diverse dimensioni, eguagliano o superano quelle di controllo. I questionari mostrano che le classi sperimentali tendono a sottovalutare le loro capacità linguistiche: forse, grazie al percorso svolto, sanno mettersi più in discussione. Dunque, un'educazione linguistica di qualità pare un buon punto di partenza per ridurre gli svantaggi.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boscolo, P. (cur.). (1990). *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). *Examining dimensions of self-efficacy for writing*. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25–38.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- GISCEL. (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Disponibile da www.giscel.org
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (cur.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pallotti, G. (2017). Osservare l'interlingua. Percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze. In M. Vedovelli (cur.), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp. 505-520). Roma: Aracne.

- Pallotti G., & Rosi, F. (2017a). Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado. In M. Vedovelli (cur.), *L'italiano dei nuovi italiani* (pp.193-209). Roma: Aracne.
- Pallotti, G., & Rosi, F. (2017b). Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia. In L. Corrà (cur.), *Educazione linguistica in classi multietniche* (pp. 117-142), Roma: Aracne.
- Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and Validation of a Writing Dispositions Scale for Elementary and Middle School Students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275–286.
- Progetto Osservare l'interlingua. Promosso dal Comune di Reggio Emilia e dall'Università di Modena e Reggio Emilia. Disponibile da www.interlingua.comune.re.it.
- Zhang, L. J., & Qin, T. L. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (cur.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (pp.157-177). London: Routledge.

Eliana Leonetti¹, Marta Saccoletto², Camilla Spagnolo³

¹ Università di Bologna, ² Libera Università di Bolzano, ³ Università di Urbino

La competenza argomentativa tra comprensione e produzione del testo scritto. Quali possibili relazioni?

Lo studio indaga i legami sussistenti tra la comprensione di un testo scritto e la capacità di scrivere un'argomentazione, e intende rilevare come la comprensione e la produzione del testo siano alla base di abilità e competenze anche matematiche, tra cui la competenza argomentativa.

A partire da un testo espositivo-informativo, analizzato sul piano della leggibilità linguistica, sono stati elaborati dei quesiti di comprensione (utili a indagare l'avvenuta o mancata comprensione del testo) e un quesito argomentativo che richiama specifiche competenze matematiche. I quesiti sono stati costruiti nel formato delle risposte aperte e secondo il modello teorico ripreso dall'OCSE PISA. Le domande sono state somministrate a un campione di studenti di scuola secondaria in due modalità differenti: una parte del campione ha lavorato su un fascicolo cartaceo, l'altra ha svolto l'attività al computer.

Tutte le risposte fornite sono oggetto di un'analisi di tipo linguistico che tiene conto di specifici indicatori testuali, grammaticali, lessicali-semantici. Le risposte relative alla domanda di tipo argomentativo sono analizzate, oltre che dal punto di vista linguistico, attraverso il Modello di Toulmin, particolarmente idoneo perché interpreta la maggior parte dei tipi di argomentazione solitamente utilizzati in matematica, e stabilisce collegamenti con molti tipi di argomentazione utilizzati in altri ambiti.

Infine, saranno resi noti gli esiti dell'analisi comparativa condotta tra le produzioni scritte dagli studenti che hanno lavorato sul fascicolo cartaceo e le produzioni degli studenti che invece hanno lavorato al computer, allo scopo di rilevare differenze o punti di contatto tra le due diverse modalità di produzione.

Riferimenti bibliografici

- Bennett R.E., Rock D.A., Wang M. (1991), *Equivalence of free-response and multiple-choice items*, in: *Journal of Educational Measurement*, vol. 28(1), pp. 77-92.
- Boero P., Douek N., Morselli F., Pedemonte B. (2011), Argumentation and proof: A contribution to theoretical perspectives and their classroom implementation. In: M. F. F. Pinto, T.F. Kawasaki (Eds.), *Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 179-205). Belo Horizonte: Exact Sciences Institute.
- De Mauro T. (1994), *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso Uno stile italiano per capire e farsi capire*, Editori Riuniti, Roma.
- GISCEL (2014), XVIII Convegno Nazionale "Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche", Roma (Atti del convegno).
- Iacona A. (2005), *L'argomentazione*, Torino, Einaudi.
- INVALSI (2018), *Rapporto Nazionale – Rapporto Prove INVALSI 2018*. Testo disponibile al sito: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf.
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento delle prove INVALSI di Italiano*. Testo disponibile al sito: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf.
- Kintsch W., Van Dijk T.A., (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York Academy Press.

-
- Lavinio C. (2008), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lavinio C. (2000), *Tipi testuali e processi cognitivi*, in Fabio Camponovo, Alessandra Moretti, *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze.
- Lemmo A. (2015). *A comparison between paper & pencil and computer based assessment. Ninth Congress of European Research in Mathematics Education, CERME 9, Prague, Czech Republic, 4-8 February 2015. Thematic working group: Comparative studies in Mathematics Education, Poster proposto per il volume dei Proceedings (Konrad Krainer & Nada Vondrová Editors).*
- Lo Duca M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Laterza, Bari.
- OECD (2018). *PISA 2018 DRAFT ANALYTICAL FRAMEWORKS MAY 2016*, OECD Publications, Paris.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Santambrogio M. (2008), *Manuale di scrittura (non creativa)*, Roma-Bari, Laterza.
- Toulmin S. (1958), *The Uses of Argument*, Cambridge University Press.
- Vollmer H. (2010), *Lingua(e) delle altre discipline*, "Italiano Lingua Due", n.1.

Luca Marano¹ e Pietro Maturi¹

¹ Università di Napoli, Federico II

Usi linguistici giovanili in rete: il pendolo tra oralità e scrittura

Secondo il linguista inglese David Crystal, le generazioni nate tra la fine del XX secolo e l'inizio del XXI sono quelle che, nell'intera storia dell'umanità, hanno fatto maggior ricorso alla scrittura.

Naturalmente, egli si riferisce non solo alle forme di scrittura di tipo tradizionale, essenzialmente scolastico (in forte crescita), ma anche e soprattutto a forme di scrittura totalmente nuove, diffuse in misura esponenzialmente crescente negli ultimi trent'anni, legate prima al web e alla telefonia cellulare tradizionale e successivamente alla telefonia smartphone, cui le nuove generazioni affidano una parte importante del proprio spazio esistenziale, delle proprie esperienze comunicative e del proprio tempo. Com'è noto, queste nuove forme di scrittura, definite nel loro insieme *textspeak*, presentano caratteristiche particolari dovute a diversi fattori, quali la diffusione di stili e codici giovanili crittografici (come ad esempio il cosiddetto *leet-speak*) e/o tachigrafici, legati, questi ultimi, a esigenze di velocità e brevità.

In questi ultimi anni tuttavia, soprattutto a partire dal 2015 e dalla introduzione di funzioni vocali in applicazioni come Whatsapp, il pendolo oralità ~ scrittura sembra nuovamente oscillare in direzione della prima.

Il contributo intende esplorare le modalità di scelta tra uso orale e scritto e i meccanismi dello switching diamesico tra l'uno e l'altro, mettendo in discussione la stessa nozione di testo e verificando l'applicabilità dei criteri utilizzati dalla linguistica testuale su questo tipo di materiali.

Intendiamo in particolare analizzare la dinamica delineata così come si sta sviluppando all'alba degli anni Venti del nostro secolo, a partire da un corpus di materiali scritti e orali prodotti spontaneamente da studentesse e studenti universitari e di secondaria superiore (14-24 anni). Intendiamo inoltre raccogliere, attraverso la somministrazione di un questionario, informazioni sull'evoluzione diacronica e diagenazionale del passaggio alla funzione vocale e sugli aspetti connotativi attribuiti alle due diverse modalità.

Riferimenti bibliografici

- Crystal, David. *The Language and the Internet*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.
- Crystal, David & McLachlan, Edward. *Txtng the gr8 db8*. New York, Oxford Univ. Press, 2008.
- Lorenzetti, Luca & Schirru, Giancarlo. *La lingua italiana nei nuovi mezzi di comunicazione*, in Gensini Stefano (cur.) *Fare comunicazione*, 71-98, Roma, Carocci, 2006.
- Marano, Luca. *Come parlano i giovani. Una indagine di sociolinguistica urbana*. Napoli, Editoriale scientifica, 2019.
- Maturi, Pietro. *I giovani e l'espressione linguistica: riflessioni su scritte spontanee napoletane*. In Savonardo, Lello (cur.) *Figli dell'incertezza: i giovani a Napoli e provincia*, 173-182. Roma, Carocci, 2007.
- Maturi, Pietro. *Percorsi linguistici globali della Bit Generation*. In Savonardo, Lello (cur.) *Bit generation. Culture giovanili, creatività e social media*, 100-110. Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Pistolessi, Elena, *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms*, Padova, Esedra, 2004.
- Pistolessi, Elena, *Scritture digitali*, in: G. Antonelli, M. Motolese, L. Tomasin (curr.), *Storia dell'italiano scritto*, III, 349-75. Roma: Carocci, 2014.
- Rossi, Fabio. *Internet, lingua di*, in *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia italiana Treccani, 2010.

**Paola Marinetto¹, Paola Iannacci¹, Augusto Campagnolo¹
e Walter Paschetto¹**

¹GISCEL Veneto

Leggere per capire, capire per scrivere. Dalla lettura dei testi al riassunto

La scrittura di sintesi che, per gli insegnanti attenti all'educazione linguistica, ha sempre avuto un particolare rilievo cognitivo (in virtù della stretta relazione con l'attività della comprensione), ha ricevuto recentemente una maggior attenzione dalle indicazioni nazionali e dai nuovi esami di fine scuola secondaria di primo e secondo grado.

Tuttavia non è pratica facile da insegnare, né si può affidare alla naturale maturazione cognitiva degli apprendenti, dal momento che, ai diversi gradi di scolarità, si rilevano difficoltà:

- nella comprensione dei testi di partenza
- nella focalizzazione e nella selezione
- nella resa delle informazioni utilizzando dei corretti legami logici

In particolare, sul piano didattico, si concretizzano alcune questioni:

- Su quali porzioni di testo concentrare l'azione della focalizzazione e la conseguente selezione?
- Come individuare gli argomenti principali?
- Il tipo di testo influenza le operazioni di focalizzazione e selezione?

La ricerca scientifica risponde parzialmente a tali domande e si traduce, attraverso i manuali, in interventi che spesso hanno le caratteristiche dell'artigianalità e della meccanicità.

In particolare, eravamo intenzionati a lavorare su testi espositivi/informativi, perché massicciamente presenti nella scuola come 'base' testuale dei manuali, ma anche perché caratterizzati da una giustificata asimmetria cognitiva che non sempre rende facile l'attività della comprensione. Inoltre tali tipi di testo non presentano una struttura forte, che possa supportare nell'azione della selezione, paragonabile, ad esempio, ad uno schema narrativo, mentre, d'altro canto, l'operazione del riassumere presenta la necessità di individua-

re lo schema sottostante del testo. I testi espositivi sono caratterizzati piuttosto da contenuti informativi scanditi in unità testuali legate da relazioni logico-compositive per le quali riveste una particolare importanza l'architettura semantica.

Nell'impostare una ricerca avevamo dunque bisogno di un modello scientifico di riferimento.

Il modello della scuola basilese, che intende il testo come prodotto di un atto comunicativo, è sembrato adatto allo scopo.

Il testo si sviluppa da un topic centrale che si concretizza grazie allo sviluppo di topic di livello inferiore: da questi ultimi, attraverso operazioni di progressivo avvicinamento alla macrostruttura e di distanziamento dalla lingua di superficie, è possibile ricostruire lo schema globale.

La gerarchia del testo si può cogliere con maggiore precisione se, partendo dall'enunciato (unità fondamentale dell'articolazione semantica del testo) si lavora prima sulle unità informative al suo interno, poi sulle unità intermedie del testo, i movimenti testuali, attraverso l'accorpamento degli enunciati su base semantica e logico-compositiva. La 'tridimensionalità' evidenziata consente di porre in primo piano alcune informazioni e alcuni concetti e quindi di operare attraverso operazioni di focalizzazione, cancellazione, generalizzazione, costruzione.

Abbiamo avuto modo di provare le nostre ipotesi / proposte didattiche a vari livelli: in classi della scuola secondaria di primo e di secondo grado; attraverso un corso di formazione in collaborazione con l'università di Padova che, essendo rivolto (oltre che a studenti di laurea magistrale) a insegnanti dei due ordini di scuola, ci ha consentito di discuterne l'applicabilità didattica. Inoltre i corsi OFA sulla comprensione del testo e i corsi di recupero dell'abilità di base della scrittura, tenuti presso l'università di Padova, hanno permesso di ampliare le nostre osservazioni ad una fascia di popolazione scolastica che si colloca oltre il diploma.

Riferimenti bibliografici

Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare*, Pearson.

Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo*, Carocci.

Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (a cura di) (2017), *L'interpunzione oggi (e ieri)*, Cesati editore.

Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto*, Carocci.

Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Carocci.

Ferrari A. e altri (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea*, Carocci.

Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema*, Laterza, Bari.

Mortara Garavelli B. (2009), *La parola d'altri. Prospettive di analisi del discorso riportato*. Edizioni dell'Orso.

Prandi M. (2020), *Le regole e le scelte*, UTET.

Van Dijk T. A. (1985), *Semantica del discorso*, in Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio e apprendimento*, La Nuova Italia.

Luigi Menghini

ASP Grigioni

La scrittura attraverso le competenze del Piano di studi 21

Le lamentele rispetto alla scarsa preparazione per quanto riguarda le conoscenze e soprattutto l'utilizzo della lingua materna all'uscita della scuola dell'obbligo, sono riscontrabili anche all'uscita del secondario superiore. Partendo da questa considerazione, numerose istituzioni del terziario sono partite al contrattacco proponendo dei corsi di recupero, dei corsi di introduzione alla scrittura, accademica o creativa, dei corsi di grammatica.

Le recenti novità del punto di riferimento orientativo per gli ordini della scuola dell'obbligo, il Piano di studi 21 per il Canton Grigioni, dovrebbe rispondere meglio alle esigenze della scuola e permettere di costruire solide basi nell'apprendimento degli allievi.

Un ulteriore strumento di lavoro, su cui poggia la progettazione dell'insegnamento degli insegnanti è rappresentato da tutti i sussidi didattici, editi prevalentemente in Italia. Purtroppo il riferimento forte, voluto dalla scuola svizzera di armonizzare il proprio lavoro anche grazie alla definizione dapprima degli standard di apprendimento, quindi dai piani di studio – in Svizzera ve ne sono tre: il Plan d'études romand, il Lehrplan 21 e il Piano di studio ticinese – non è filtrato, in ambito italofono, nella produzione di sussidi didattici che ne seguano gli orientamenti, tra i principali la didattica per competenze. In ambito tedescofono, per contro, la tradizionale didattizzazione della scuola ha portato a creare dei sussidi didattici con riferimento chiaro ai nuovi piani di studio, che segnano una proposta di percorso verticale in cui le diverse abilità sono costruite e consolidate.

In questo nostro lavoro ci prefiggiamo di analizzare quanto è presente nei sussidi didattici dichiarati obbligatori nel Grigionitaliano e rilevare quelle indicazioni che potrebbero collegarsi già ora con il Piano di studi 21 ed eventualmente mettere in evidenza quegli aspetti che andrebbero ripresi e approfonditi in un'ulteriore elaborazione degli strumenti didattici, al fine di rag-

giungere gli obiettivi prefissi nel Piano di studio.

Si sono fatti numerosi studi e sono stati pubblicati parecchi libri sulla situazione della scrittura in Ticino, legati principalmente al progetto Tiscrivo, quindi i presupposti teorici sono essenzialmente dati e formeranno un interessante tela di fondo per la riflessione e il confronto.

Testi su cui verterà l'analisi:

- Merlo amico 1°
- Formula ita 1 e 2
- Il tempo delle ciliegie 2 e 3
- MiniMappe grammatica 2 e 3
- Sempre Meglio 4 e 5
- Semplicemente 4 e 5
- Sgrammit, Punteggiatura

Riferimenti bibliografici

Boscolo (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Laterza.

Corno (2012), *Scrivere e comunicare*, Bruno Mondadori.

Cignetti, Fornara (2014), *Il piacere di scrivere*, Carocci.

Cignetti, Demartini, Fornara (2016), *Come Tiscrivo?, La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne.

Fornara, Giudici (2015), *Giocare con le parole*, Carocci.

Piano di studi 21_Grigioni <https://gr-i.lehrplan.ch/>.

Annarita Miglietta¹

¹ Università del Salento

La relazione degli studenti universitari: è possibile passare da un patchwork a un testo ben organizzato?

Con questo contributo s'intende riportare l'attenzione sul problema della scrittura all'università, puntando l'attenzione sulla relazione, genere previsto – e dato per scontato nelle competenze degli studenti - in tutti gli indirizzi di studio: dagli umanistici ai giuridico-economici agli scientifici. In particolare, in questa sede si analizzerà un corpus di circa 500 relazioni di seminari di studenti di facoltà umanistiche, raccolto negli anni accademici 2014-2019. Da una prima analisi i testi del corpus si presentano sempre più frequentemente, dal punto di vista macrotestuale, come “patchwork” prodotti con accostamenti di pezzi copiati da Internet, “cuciti” in modo maldestro, giustapposti a considerazioni personali, sovente banali, che fungono da conclusioni. Le carenze forse più preoccupanti riguardano le attività di riflessione, pianificazione, problem solving e la preferenza sempre più frequente per il trasferimento rispetto alla trasformazione e alla sintesi interpretativa, così come ci si aspetterebbe invece dalle relazioni, che presuppongono una competenza critica e uno sforzo cognitivo che assicuri il passaggio dal knowledge telling al knowledge transforming (Bereiter e Scardamalia 1987).

Alla luce di tali criticità, confermate peraltro da altre ricerche, si propone come avvio alla soluzione di questi problemi un percorso verticale, fra ultimo biennio della scuola di secondo grado e primo anno di università – e non solo nelle Facoltà umanistiche - per fare acquisire competenze nella scrittura, orientate non tanto – settorialmente - su grammatica, lessico, sintassi, quanto su una visione globale della grammatica del testo, in quanto prodotto di processi linguistici differenti, cooccorrenti e simultanei. La realizzazione di questo progetto può essere affidata solo – o preferibilmente – a percorsi laboratoriali, con lavori centrati direttamente su testi. Se ne presenteranno al-

cune proposte operative, nella convinzione che se si insegna e, soprattutto, se si sollecita la riflessione insieme all'operatività, gli studenti imparano. Anche la macrotestualità.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C., Scardamalia M., *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 1987.
- Brusco S., Lucisano P., Salerni A., Sposetti P., *Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'educazione e della formazione della "Sapienza"*. In A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne, 2014: 147-165.
- Cerruti M., Cini M., *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Roma-bari, Laterza, 2007.
- Cisotto L., *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci, 2006.
- Cisotto L., Novello N., *La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», V, 8, 2012: 41-57.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Piemontese E., Sposetti P., *Realizzare un laboratorio di scrittura all'università*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 279-285, dic. 2015. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17213>. Data di accesso: 02 ott. 2019.

-
- Piemontese P., Sposetti P. (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Roma, Carocci, 2015.
- Prada M., *Scrittura e comunicazione. Guida alla redazione di testi professionali*, Milano, Led, 2003.
- Salerni A., Sposetti P., *La valutazione della produzione scritta universitaria: il caso delle relazioni di tirocinio*, In E. Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Atti del XV Convegno Nazionale Giscel, Milano, Franco Angeli, 2010: 391-404.
- Sobrero A. (a cura di), *Come parlano e scrivono i giovani universitari*, in I&O, *La Nuova Italia*, 1991: 164-175.
- Sposetti, P., *L'italiano degli studenti universitari*, Roma, Homolegens, 2008.

Anna-Chiara Monardo¹

¹ Cosenza

Dall'oralità alla scrittura attraverso la lettura ad alta voce

L'intento della ricerca didattica è stato quello di indagare sulle connessioni cognitive tra lettura, parlato e scrittura focalizzando l'attenzione sul processo di sintesi.

La letteratura rivela che gli apprendenti registrano forti difficoltà nella sintesi in quanto essa risulta una meccanica e mnemonica ripetizione a livello linguistico e strutturale. Si è partiti, dunque, dal presupposto teorico di considerare la sintesi come una forma di riscrittura riformulativa (Della Casa, 2012) soffermandosi sul processo di costruzione.

La sperimentazione è stata condotta in una classe prima della scuola secondaria di primo grado, attestante un livello medio-basso. In una prima fase si è lavorato sulla sintesi come rielaborazione orale a partire da un testo narrativo letto dall'insegnante ad alta voce e ri-raccontato oralmente dagli alunni.

Nella seconda fase è stato proposto agli alunni il loro testo orale trascritto dal docente e si è avviata la fase di riscrittura che è consistita in interventi come ad esempio: sostituzione sinonimica, uso di forme implicite come participio e gerundio, uso dei pronomi per evitare ridondanze.

Dall'analisi delle registrazioni, effettuate a cadenza settimanale per due mesi, è emerso un miglioramento nella comprensione selettiva ed inferenziale (Ambel 2006) e nella rielaborazione del parlato. Le trasformazioni operate dagli alunni, in fase di scrittura, hanno evidenziato una ricaduta positiva nella sintesi come rielaborazione.

A fine percorso è stato sottoposto alla classe un testo narrativo da sintetizzare. Dai dati emersi si è registrato un notevole miglioramento nell'uso dei gerundi come connettivi, dei participi, dei pronomi come sostitutivi, dei tempi verbali nonché una riformulazione, in fase di riscrittura che ha reso la sintesi una rielaborazione creativa e non semplice riproduzione del testo di partenza.

Riferimenti bibliografici

Ambel M. (2006), *Quel che ho capito*, Carocci Faber, Roma.

Della Casa M. (2012), *Scritture intertestuali – Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*, Editrice La Scuola, Brescia.

Filippo Pecorari¹

¹ Università di Basilea

Punteggiatura e dimensione logico-argomentativa del testo: alcuni nodi critici nella scrittura degli studenti universitari

Come mostrano gli studi teorici più recenti (cfr. e.g. Ferrari et al. 2018), la punteggiatura è uno strumento al servizio della costruzione del significato testuale. Una sua padronanza solida e consapevole passa attraverso l'apprendimento di competenze testuali raffinate come la segmentazione delle unità del testo, la loro gerarchizzazione, il loro raggruppamento in blocchi informativi coerenti. Non deve dunque stupire che anche ai livelli più alti dell'istruzione superiore permangano problemi sostanziali di punteggiatura, i quali sono sintomo di un disagio più profondo nella capacità di controllo dell'architettura testuale.

Il contributo intende focalizzarsi su un aspetto cruciale dei problemi inter-puntivi nei testi degli studenti universitari, ovvero il rapporto tra uso inter-puntivo e costruzione/segnalazione dell'architettura logico-argomentativa del testo. L'indagine è basata sull'analisi di un corpus di 200 brevi testi argomentativi, elicitati attraverso un esperimento all'Università di Bologna. Saranno discussi tre fenomeni notevoli, che in vario modo testimoniano la difficoltà degli studenti a progettare l'architettura logico-argomentativa del testo: (i) l'uso rarefatto del punto a capo, che annulla le gerarchie e i raggruppamenti prodotti di norma nell'architettura testuale dall'equilibrio tra enunciati e capoversi; (ii) la sovraestensione del punto e virgola a scapito dei due punti come segnale di connessioni argomentative rilevanti, quali la motivazione e la specificazione; (iii) l'uso della virgola tra enunciati connessi dal punto di vista argomentativo, che in una scrittura esperta sarebbero collegati dai due punti o da un connettivo.

Riferimenti bibliografici

- Brianti G., 2019, “Un mare di virgole: punteggiatura e articolazione sintattica negli elaborati di studenti universitari”, in Ferrari A. et al. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Firenze, Cesati, pp. 195-207.
- Demartini S., Ferrari P. L., 2019, “La virgola splice nei testi di studenti universitari: un problema solo in apparenza superficiale”, in Ferrari A. et al. (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Firenze, Cesati, pp. 225-236.
- Ferrari A., 2014, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Ferrari A. et al., 2018, *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Roma, Carocci.
- Lavinio C., Sobrero A. A. (a cura di), 1991, *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia.
- Prada M., 2009, “Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura”, in *Italiano LinguaDue*, vol. 1, n. 1, pp. 232-278.
- Ricci A., 2007, “Sulla scrittura degli studenti universitari”, in Della Valle V., Trifone P. (a cura di), *Studi linguistici per Luca Serianni*, Roma, Salerno, pp. 387-400.
- Rossi F., 2020, “Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2”, in *Italiano LinguaDue*, vol. 12, n. 1, pp. 159-185.
- Stefinlongo A., 2002, *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Roma, Aracne.

Stefinlongo A., Boccafurni A. M., 2001, "Tra ortografia e grammatica. Punti di crisi nella scrittura di testi di studenti universitari", in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*. Atti del Colloquio internazionale di studi (Roma, 5-6/2/1999), Roma, Aracne, pp. 265-292.

Greca Piras¹

¹ GISCEL Sardegna

Hashtag, microblogging e compiti in classe: la scrittura dei ragazzi fuori e dentro l'aula

La ricerca indaga la scrittura degli adolescenti nei nuovi format, sui social, microblogging e nei testi liberi non sottoposti a valutazione scolastica, mettendola a confronto con la scrittura degli stessi ragazzi nei tradizionali compiti in classe.

Due le esperienze che hanno dato spunto al lavoro di ricerca, entrambe nate “fuori dall’aula” nella scuola secondaria di un Istituto Comprensivo.

Uno è un Talent show, pensato e ideato dai ragazzi senza l’intervento di nessun docente, in cui, la scrittura dei testi dello spettacolo si intreccia con l’allestimento dei numeri artistici. Riprendendo le formule tipiche del format televisivo i ragazzi fanno emergere una immediatezza e spontaneità difficile da osservare nell’aula scolastica.

L’altro è un Contest letterario, basato su testi liberi, senza vincoli di argomento né di forma o lessico, svincolato da qualsiasi giudizio scolastico.

La forma dei racconti arrivati in finale è sorprendente. Il linguaggio è spesso crudo, più propenso a riportare sensazioni che a seguire il filo narrativo, a raccontare per immagini che suonano come pugni nello stomaco. Non a caso il premio è per un testo forte, che riprende parte del vissuto della concorrente: un’alunna pluriripetente con valutazioni scolastiche insufficienti. Il modello di riferimento è quello dei testi che imperversano sulla piattaforma di microblogging Tumblr, frequentata da adolescenti turbolenti e tormentati.

Stride il confronto con i testi dei compiti in classe di questi stessi ragazzi: scarni, senza elementi di originalità, e del tutto standardizzati.

La ricerca verifica quali elementi siano alla base della scrittura utilizzata dagli adolescenti “fuori dall’aula”, così da individuare elementi su cui riflettere per innovare la didattica della scrittura nel curriculum scolastico.

Alessandro Prato¹

¹ Università di Siena

La scrittura argomentativa: problemi e prospettive

La scrittura argomentativa si basa sulla capacità di fare emergere una tesi di fondo, intorno alla quale selezionare gli argomenti pertinenti, al fine di convincere il lettore ad accettare, ed eventualmente fare propria, l'opinione e la posizione di chi scrive. A volte per convalidare il proprio punto di vista si hanno a disposizione delle vere e proprie prove argomentative, altre volte si ricorre a procedure logiche oltre che narrativamente efficaci. La validità argomentativa dipende poi anche dalla correttezza del testo, cioè dalla capacità di controllare gli elementi di grammatica e di sintassi, di utilizzare un lessico puntuale e non banale, di impiegare una punteggiatura funzionale e infine di ricorrere a risorse retoriche come il linguaggio figurato o la dispositio che possano rafforzare il valore persuasivo del testo.

Esaminando una serie di esempi tratti dal giornalismo, dalla saggistica e dalla scrittura accademica, avremo modo di mostrare quanto oggi, nell'epoca della non argomentazione da Twitter, questi due fattori peculiari del testo argomentativo (la validità e la correttezza) siano spesso in crisi. Sul piano dell'inventio ci troviamo di fronte in molti casi ad argomentazioni deboli, capziose, non pertinenti rispetto al contesto argomentativo come la fallacia ad hominem o la petitio principii. Argomentazioni che fanno appello solo all'emotività – ad esempio confondendo maliziosamente la notizia e il racconto – per mascherare la debolezza argomentativa. Sul piano dell'elocutio dobbiamo spesso confrontarci con una forma oscura e fumosa, in molti casi anche imprecisa nell'uso delle parole e che preferisce alzare delle barriere tra chi scrive e il destinatario, impedendo di fatto il buon funzionamento della comunicazione.

La relazione che si intende proporre ha come obiettivo quello di stigmatizzare queste forme di manipolazione ingannevole e di mostrare come l'analisi linguistica possa costituire un salutare antidoto, permettendo da un lato di cogliere le intenzioni di chi scrive, di riconoscere le fallacie in modo da prender-

ne le distanze e, dall'altro, quando siamo noi i responsabili di un testo scritto, di evitare di cadere in questi errori ponendoci sempre l'esigenza di rispettare noi stessi e il lettore a cui ci rivolgiamo.

Riferimenti bibliografici

Carofiglio G., *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Laterza, 2015.

De Mauro T., *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, 1991.

Iacona A., *L'argomentazione*, Einaudi, 2005.

Piemontese E., *Capire e farsi capire*, Tecnodid 1996.

Prato A., (a cura di) *La teoria dell'argomentazione e i suoi sviluppi* = Blityri, III, 1-2, 2014.

Santambrogio M., *Manuale di scrittura (non creativa)*, Latera, 2006,

Serianni L., *Leggere, scrivere, argomentare*, Laterza, 2013.

Marco Ricucci¹

¹ Università degli Studi di Milano

La profezia di Ammone: “insegnare” a scrivere dalla scuola media all’università attraverso il liceo: esperienza e considerazioni, alla luce di una (breve) disamina dei manuali accademici di scrittura italiana

Negli ultimi anni, i docenti di “lettere” hanno avvertito un “decadimento” di una delle quattro abilità ritenute fondamentali dalla civiltà occidentale fin dall’antichità classica, la scrittura, e su tutti i mass-media ebbe vasta eco, nel 2017, l’appello di 600 accademici italiani alla classe politica che denunciavano la scarsa “conoscenza” e “competenza” della lingua italiana da parte delle nuove generazioni. Questo complesso fenomeno, ancora da ben contestualizzare, andrebbe interpretato alla luce di concetti più generali come società liquida (Bauman), villaggio globale (Ong), oralità e scrittura (MacLuhan), nativi digitali (Prensky). In questa comunicazione, in riferimento ad essi, il relatore, partendo dalla sua diretta esperienza sia di docente di lettere alla scuola media e al liceo scientifico che di docente di laboratori di lingua e scrittura italiana presso l’Università degli Studi di Milano, intende proporre alcune indicazioni didattiche per buone prassi per un “sillabo” di scrittura argomentativa ed espositiva nel curriculum scolastico, valorizzando sia la trasversalità della riflessione didattica nella filiera formativa sia la visione complessiva per un (primo?) tentativo di interpretazione nella ricerca-azione. La relazione, di matrice problematizzante, sarà basata anche sulle considerazioni generali che si trovano nelle Introduzioni dei manuali di scrittura rivolta a studenti universitari, pubblicati negli ultimi 10 anni (1999-2019). Tale “disamina” avrà un naturale confronto-raffronto-incontro con le più recenti Indizioni nazionali per la prima prova sia all’Esame di Stato delle medie e delle superiori: è dunque vera – cioè si avvera – la profezia di Ammone evocata da Platone?

Riferimenti bibliografici

- M. Cerruti, M. Cini, *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Laterza, Roma-Bari 2014.
- A. Ciliberti, L. Anderson (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica*, Milano, Angeli 1999.
- A. Cotugno, F. Malagnini, *Manuale di scrittura e comunicazione*, Zanchelli, Bologna 2013.
- P. Italia, *Scrivere all'Università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*, Le Monnier, Firenze 2014.
- F. Rossi, F. Ruggiano, *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma 2018.
- F. Ruggiano, *L'italiano scritto a scuola. Fenomeni di lingua in elaborati di studenti di scuola secondaria dal primo al terzo anno*, Aracne, Roma 2011.
- L. Serianni, G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma 2009.
- R. Spirito, *La scrittura accademica*, in G. Pallotti (a cura di), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano, 1999, pp. 205-219.

Mirko Tavosanis¹

¹ Università di Pisa

Gli usi pratici della scrittura e la didattica della scrittura

La capacità di scrivere in italiano è una delle più richieste nei sondaggi presso il mondo del lavoro. Tuttavia, viene spesso segnalato il disallineamento tra le pratiche scolastiche e l'uso reale (De Mauro 2018).

Una delle cause di questo disallineamento, oggi, è forse la mancanza di informazioni precise sull'uso della scrittura nel mondo del lavoro, in un contesto di vernacular literacy ormai strettamente legato alle nuove tecnologie (Barton e Lee 2012). Se per le attività burocratiche esiste una tradizione di studi che ha portato alla pubblicazione di opere di riferimento (Piemontese 1996), in altre aree le informazioni sono molto meno definite e riguardano spesso contesti non italiani (Sellen e Harper 2001). Inoltre, anche dove esistono, spesso le informazioni non vengono collegate a pratiche didattiche.

Il contributo presenterà in quest'ottica i risultati di un confronto tra le descrizioni della scrittura professionale e la trattatistica didattica (Carrada 2012). Da questo confronto emerge il ruolo positivo che l'introduzione di attività riprese dal mondo del lavoro può avere anche nell'insegnamento scolastico e universitario. Dall'altro, si mostra l'influenza positiva che la didattica della scrittura può assumere sulle stesse pratiche professionali; in particolare, sarà presa in esame la tendenza a sostituire testi scritti articolati con presentazioni su diapositive, concepite spesso anche in ambiti in cui non sono previste presentazioni reali (Tufte 2006).

Riferimenti bibliografici

Barton, David, e Lee, Carmen KM (2012). *Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0*, «Applied linguistics», 33, 3, pp. 282-298.

-
- Carrada, Luisa (2012). *Lavoro, dunque scrivo! Creare testi che funzionano per carta e schermo*. Bologna, Zanichelli.
- De Mauro, Tullio (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari, Laterza.
- Piemontese, Emanuela (1996). *Capire e farsi capire: teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli, Tecnodid.
- Sellen, Abigail J. e Richard H. R. Harper (2001), *The myth of the paperless office*. MIT Press.
- Tufte, Edward (2006). *Beautiful evidence*. Cheshire, Graphic Press.

Donatella Troncarelli¹ e Matteo La Grassa¹

¹ Università per stranieri di Siena

Il contributo della riflessione metalinguistica nello sviluppo dell'abilità di scrittura accademica in italiano L2

Il dominio di usi scritti della lingua rappresenta un'importante abilità da sviluppare per lo svolgimento degli studi universitari. Alle difficoltà nella gestione di una testualità complessa, per gli studenti non italofofoni si aggiunge una padronanza non completa delle forme linguistiche. In particolare, è rilevante la capacità di gestire la struttura e la stratificazione frasale, generalmente trascurate nei corsi di italiano L2 in cui lo studio esplicito della sintassi è limitato alla presentazione dei connettivi che introducono le proposizioni e delle forme verbali richieste.

Il contributo presenta i risultati di una indagine svolta su un gruppo di apprendenti non italofofoni, frequentanti un corso di scrittura accademica. Oltre al lavoro su soluzioni formali e stilistiche che caratterizzano il testo espositivo, sono state proposte attività online di riflessione metalinguistica centrate su aspetti sintattici che, consentendo una più articolata espressione delle idee, rendono maggiormente efficaci e stilisticamente appropriate le produzioni degli studenti. L'approccio adottato ha guidato in modo induttivo dalla comprensione delle modalità espressive disponibili alla scoperta delle caratteristiche formali della frase, focalizzando l'attenzione degli studenti sulla funzione delle strutture utili a elaborare testi espositivi. Oltre a una valutazione immediata e variabile a seconda dei risultati conseguiti, sono stati forniti agli studenti possibili percorsi di approfondimento.

Riferimenti bibliografici

Ciliberti A., 2015, *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Roma, Carocci.

-
- D'Achille P. (a cura di), 2016, *Grammatica e testualità*, Firenze, Cesati.
- Fallani G., Troncarelli D., 2018, "Strategie e risorse per lo sviluppo delle abilità di scrittura accademica in Italiano L2", in Jafrancesco E. (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Siena, Becarelli.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S., 2014, *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di), 2011, *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli.
- Lavinio, C. 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci.
- Palermo M. Salvatore E. (a cura di), 2019, *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Cesati.
- Troncarelli D., 2016, "La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2", *Italiano a stranieri*, 20, pp. 8-14.

Giovanni Urraci¹

¹ Università degli Studi di Cagliari

L'esperienza degli studenti nella scrittura digitale come risorsa per l'insegnamento. Errori, allografia e prestigio della correttezza formale nelle comunità videoludiche

La relazione descriverà peculiarità e funzioni delle alterazioni ortografiche impiegate nelle chat dei videogiochi, illustrate con l'intento di dimostrare che i membri delle comunità videoludiche, principalmente ma non esclusivamente adolescenti, possiedono una coscienza linguistica che, seppure grezza, ben si presta ad essere valorizzata attraverso interventi didattici mirati. Questo in quanto il ricorso ad abbreviazioni e allografia non è semplicemente il prodotto del "parlar spedito" bensì costituisce un fenomeno sfaccettato, espressione di una specifica competenza comunicativa e capace di intersecarsi con istanze interazionali: la manipolazione delle parole risponde a criteri rigorosi e si manifesta in forme differenti all'interno delle diverse situazioni che compongono il ciber spazio; è pertanto oggetto di una variazione diafasica che, essendo direttamente esperita e saldamente interiorizzata da un non trascurabile numero di studenti, può offrire al docente un appiglio per stimolare riflessioni relative ai registri linguistici e alla percezione sociale dell'errore grammaticale: si tratta di una realtà poco considerata dalla scuola, che però, se adeguatamente compresa, potrebbe trasformarsi in una valida risorsa.

La tematica sarà osservata secondo una prospettiva che combina dati quantitativi e osservazioni qualitative, rivolte anche alle interviste, strutturate e non, sottoposte agli utenti. Verranno descritti i contesti comunicativi in cui abbreviazione e allografia sono accettabili o necessarie, e si estrapoleranno i criteri, codificati implicitamente, che determinano quali parole possono essere sottoposte a manipolazione ortografica e quali sono le procedure ammesse; un insieme di regole, tacite ma rigorose, il cui mancato rispetto è

socialmente sanzionato: l'errore e il ricorso indiscriminato all'alterazione grafica vengono condannati, e possono essere causa di marginalizzazione all'interno del gruppo.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, Gabriella (2017), *Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?*, in «Lingue e culture dei media», 1/1, pp. 91-125.
- Antonelli, Giuseppe (2009), *Scrivere e digitare*, in T. Gregory (a cura di), *XXI secolo. Comunicare e rappresentare*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, pp. 243- 252.
- Fiorentino, Giuliana (2013), «*Ti auguro tanta fortuna ma non dov'esse esser così...»: norma liquida tra Internet e scrittura accademica*, in S. Lubello (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, Bologna, Il Mulino, pp. 181-204.
- Gheno, Vera (2012), *L'Italia da bastione dell'indifferenza digitale a paese socialnetworkizzato*, in M. Gargiulo (a cura di), *L'Italia e i mass media*, Roma, Aracne, pp. 361-370.
- Palermo, Massimo (2016), *Testi cartacei e digitali: una sfida per il docente di italiano*, in P. D'Achille (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Franco Cesati Editore, pp. 25-37.
- Pistolesi, Elena (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- Pistolesi, Elena (2014), *Scritture digitali*, in G. Antonelli, M. Motolese e L. Tomasin (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma, vol. III. Italiano dell'uso, pp. 349-375.

Urraci, Giovanni (2016), *Competenza comunicativa 2.0. Le funzioni sociali dell'alterazione grafica nelle comunità videoludiche*, in «Letterature straniere 8», 16, pp. 207-229.

Daniela Vellutino¹

¹ Università di Salerno

Quali competenze e quali scritture istituzionali per la PA digitale?

Nell'era della trasformazione digitale della PA quali competenze di scrittura deve possedere un/a professionista della comunicazione pubblica per operare nelle strutture per le attività d'informazione e comunicazione istituite dalla legge 150/00? Quali sono i tratti caratteristici delle scritture istituzionali digitalizzate che usano la lingua italiana come risorsa per il web semantico?

A partire dagli studi sulla varietà linguistica dell'italiano istituzionale, sulla semplificazione linguistica, sulla terminologia, sulla pragmalinguistica e sulle scritture digitali, nel contributo sono descritte le principali pratiche di scrittura per redigere testi istituzionali digitali usabili, accessibili con dati linguistici interoperabili per operare negli Uffici Relazioni con il Pubblico dell'Amministrazione Aperta.

In particolare, il contributo presenta gli studi di preparazione alla redazione della norma tecnica UNI dell'Ente Italiano di Normazione che descrive le conoscenze, competenze e abilità del "Comunicatore professionale". Le norme tecniche sono documenti elaborati da un gruppo di lavoro costituito da esperti che rappresentano le parti economiche e sociali interessate; sono finalizzate a descrivere un prodotto, un processo, un servizio o, come nel caso esposto, un profilo professionale, non regolamentato dallo Stato italiano, di cui è essenziale definire le conoscenze, competenze e abilità per l'esercizio della professione e per realizzare adeguati percorsi di formazione - a livello scolastico, universitario e per l'aggiornamento professionale - che siano rispondenti alle reali esigenze del mercato del lavoro.

Riferimenti bibliografici

Andorno C. (2003), *Linguistica testuale. Un'introduzione*, Roma, Carocci.

- Antonelli G. (2014), "L'e-italiano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*. Atti del XII Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, II, pp. 537-556.
- Bazzanella C. (2008), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Bari, Laterza.
- Chiusaroli F. (2017), "Scritture brevi nel diasistema delle scritture digitali", in Grandi N., De Santis C., *Club Working Papers in Linguistics* (volume 1), Bologna, Alma Mater Studiorum Università di Bologna. https://amsacta.unibo.it/5752/1/CLUB_WPL_volume1_2017_DEF.pdf.
- Cortelazzo M. (2014), "L'italiano nella scrittura amministrativa", in *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, a cura di Sergio Lubello, Bologna, Il Mulino, 2014, pp. 85-104.
- D'Achille P. (2010), *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.
- De Mauro T., Vedovelli M., a cura di (1999), *Dante, il gendarme e la bolletta. La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta Enel*, Editori Laterza, Bari.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci.
- Fiorentino G. (2013), *Frontiere della scrittura. Lineamenti di Web Writing*, Roma, Carocci.
- Fioritto A., a cura di (2009), *Manuale di stile dei documenti amministrativi*, Bologna, Il Mulino.

-
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Gudrun H., Schwarze S., a cura di (2011), *Testi brevi. Teoria e pratica della testualità nell'era multimediale*, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften; Lea edition.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lubello S., a cura di (2016), *L'e-italiano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Firenze, Cesati.
- Nielsen J. (2006), Hoa Loranger, *Web Usability 2.0*, Milano, Apogeo, 2006.
- Nielsen J. (1996), *Inverted Pyramids in Cyberspace*, <http://www.useit.com/alertbox/9606.html>.
- Maeda J. (2006), *Le leggi della semplicità*, Milano, Mondadori.
- Piemontese M.E. (1999), "La comunicazione pubblica e istituzionale. Il punto di vista linguistico", in Gensini S. a cura di, *Manuale di comunicazione. Modelli semiotici, linguaggi, pratiche testuali*, Roma, Carocci, pp. 315-42.
- Pistolesi E. (2015), "Scritture digitali", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L., *Storia dell'italiano scritto, Italiano dell'uso* (volume III), Roma, Carocci, pp. 349-375.
- Sabatini F. (1999), "Rigidità-esplicitezza" vs "elasticità-implicitezza". Possibili parametri massimi per una tipologia dei testi", in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusulanum Press, Copenaghen, 1999, pp.141-72.
- Sobrero A. A., a cura di (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Bari-Roma, Laterza.

Vellutino D. (2018), *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*,
Bologna, Il Mulino.

Zanola M.T. (2018), *Che cos'è la terminologia*, Roma, Carocci.

Matteo Viale¹

¹ Università di Bologna

La scrittura collaborativa con le tecnologie come mezzo per “pensare ad alta voce” l'attività di composizione scritta

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono oggi al mondo della scuola un'ampia gamma di applicazioni in grado di modificare profondamente e in modi diversi l'organizzazione didattica dell'attività di composizione scritta, sia dal punto di vista del processo che del prodotto.

In particolare, nell'intervento ci si soffermerà sulla scrittura collaborativa con Google drive, che consente di scrivere in contemporanea su uno stesso file a partire da più supporti, sia in modalità sincrona che asincrona. Attraverso l'analisi dell'interazione in piccoli gruppi durante il compito è possibile far emergere il valore che attività di questo tipo comportano, costringendo i partecipanti a discutere ad alta voce le strategie di pianificazione e redazione, intervenendo contestualmente a più mani in modo diretto sul testo. L'obiettivo è mostrare come questo tipo di interazione indotta dalla dimensione tecnologica del supporto costituisca una sorta di attività metacognitiva estremamente formativa per i singoli, in particolare i soggetti in difficoltà.

Nell'intervento si darà conto di alcuni esempi di costruzione collaborativa in modalità wiki di testi scritti a scuola. Ciò ha consentito di raccogliere dati e osservazioni per verificare l'efficacia e le potenzialità delle diverse proposte didattiche, di documentare i processi coinvolti e di analizzare dal punto di vista linguistico i prodotti realizzati.

A partire dalla discussione di queste sperimentazioni è stato poi possibile individuare alcuni modelli di pratiche didattiche innovative in grado di superare la rigidità di alcune prassi nell'insegnamento della scrittura a scuola*.

* Per un inquadramento dal punto di vista bibliografico e dell'ordinamento scolastico si rimanda ai contributi nel volume *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e didattica dell'italiano*, a cura di Matteo Viale, Bologna, Bononia University Press, 2018 (*Didattica dell'italiano*, 2).

La scrittura nel terzo millennio Book of abstracts

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana, SUPSI
www.supsi.ch/dfa

Progetto grafico:
Jessica Gallarate, Servizio risorse
didattiche e scientifiche,
eventi e comunicazione

Impaginazione:
Adamo Citraro, Servizio risorse
didattiche e scientifiche,
eventi e comunicazione

Dipartimento formazione
e apprendimento - SUPSI

Locarno, Ottobre 2021

