

TRACCIA N. 1

“La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore». La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così»”. La studentessa/Lo studente in max 20 righe illustri dove si trova tale affermazione, ne espliciti le motivazioni, ed esponga un esempio di attività che consenta la realizzazione di quanto affermato.

Quest'affermazione è tratta dal punto 10 dell'ottava tesi del GISCEL, (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica). Tale testo, costituito collettivamente nel 1975, a due anni dalla fondazione del gruppo, definiva i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica per una scuola democratica. Questo manifesto nacque in un periodo storico in cui da pochi anni l'obbligo scolastico si era esteso fino ai 14 anni, per cui ebbero accesso a quella che al tempo si chiamava scuola media molti ragazzi dialettofoni, che non erano in grado di parlare e scrivere fluentemente, per comunicare di aver compreso i contenuti disciplinari, in una lingua che non apparteneva loro e per questo venivano etichettati come ignoranti e/o poco studiosi. Anche Don Lorenzo Milani si interessò di questo tema, proponendo, in alternativa alla scuola tradizionale, un'educazione linguistica che ponesse la funzionalità comunicativa come valore fondante. Ad oggi, nell'ambito dell'insegnamento, si tiene conto della varietà linguistica portata dai bambini e si cerca di valorizzarla, facendo capire come adattare la lingua (o le lingue) a seconda del contesto, piuttosto che imponendo uno standard sempre valido per tutti i casi. Questo pensiero si può anche ritrovare in documenti ufficiali come le Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2018 che hanno trasformato l'espressione “competenza nella madrelingua”, ritrovabile nella versione precedente del 2006, in “competenza alfabetica funzionale”, termine più adeguato ad una realtà come la nostra, in cui oltre alla presenza di dialetti ed altre lingue ufficiali nostrane, si aggiungono le lingue portate da bambini di madrelingua straniera. Anche le Indicazioni Nazionali del 2012 promuovono l'acquisizione della padronanza della lingua italiana, nel rispetto della lingua d'origine, per tutto l'arco del primo ciclo d'istruzione. Un esempio di attività da proporre agli alunni della scuola primaria, per apprendere ad utilizzare la lingua in modo diverso a seconda del contesto, consiste nell'analisi di tre dialoghi con tre registri linguistici diversi: informale, formale, standard. Viene quindi richiesto agli allievi di ipotizzare chi siano i protagonisti dei dialoghi e di individuare le parole che caratterizzano i diversi registri linguistici. In seguito, si rifletterà insieme su cosa avvenga quando si utilizzano registri non coerenti con la situazione comunicativa.

TRACCIA N. 2

La riflessione sulla varietà della lingua rappresenta uno dei traguardi più importanti nello sviluppo delle competenze linguistiche sia alla scuola dell'infanzia (campo di esperienza «I discorsi e le parole») che alla scuola primaria (disciplina «Italiano»). La studentessa/lo studente in max 20 righe esponga le basi teoriche di quanto affermato e riporti un breve esempio di attività didattica.

Dal 1300, a partire dalle opere di Dante, Boccaccio e Petrarca, si diffonde tra la gente di lettere il volgare fiorentino, ma rimane una lingua elitaria. Durante l'unificazione politica la situazione storica consente la diffusione di una lingua unitaria. Attraverso la legge Casati del 1859 si riesce ad avere l'obbligo scolastico con l'intento governativo di estirpare i dialetti e imporre il fiorentino da parte dei

manzoniani. Le varietà della lingua italiana ad oggi sono diverse: c'è una lingua nazionale, ci sono i dialetti e le lingue alloglotte. La legge 482 del 1999 regolamenta 12 diverse lingue in Italia.

Dal momento che i bambini già all'infanzia presentano un patrimonio lessicale significativo, la scuola ha la responsabilità di promuovere in tutti loro la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. Il bambino al termine della scuola dell'infanzia deve saper usare la lingua italiana, arricchire e precisare il proprio lessico, comprendere le parole e i discorsi. Inoltre, ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse e riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi.

Quando il bambino arriva alla scuola primaria, ha già una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È molto importante acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico; si tratta, infatti, di una delle condizioni per un uso critico e libero della lingua. Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio ricco di elementi diversificati: la dialettologia, la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie, la compresenza di più lingue in tutto il mondo e la presenza, infine, dell'italiano parlato e scritto con livelli molto diversi di padronanza con marcate varianti regionali. Nell'esperienza di molti bambini e ragazzi, tutto questo comporta il fatto che l'italiano rappresenta una seconda lingua.

Per quanto riguarda l'attività da proporre, l'insegnante dovrà pensare precedentemente ad alcune parole e, in classe, potrà proporle agli alunni scrivendole alla lavagna. I bambini in questione (dalla seconda primaria in poi) scrivono su un post-it la parola questa volta in dialetto (per chi conosce il dialetto) oppure nella lingua di origine, se diversa dall'italiano. I vari post-it vengono poi appesi alla lavagna e seguirà una riflessione comunitaria sulla varietà della lingua.

TRACCIA N. 3

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012, nella parte relativa alla riflessione linguistica, distinguono la «grammatica implicita» dalla «grammatica esplicita»: la studentessa/lo studente in max 20 righe esponga il significato di questa distinzione e la sua rilevanza nella didattica dell'Italiano.

Per «grammatica implicita» si intende una grammatica che ogni persona possiede fin dall'infanzia, che le permette di formulare frasi pur senza conoscere concetti quali quelli di verbo, soggetto, ecc. Questa «grammatica implicita» si amplia e si rafforza negli anni attraverso l'uso della lingua, che permette di giungere a forme "corrette" (in italiano standard) e di realizzare enunciati in diverse varietà linguistiche e in diverse lingue. Inoltre, sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È su queste attitudini che l'insegnante si può basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di «grammatica esplicita»: grammatica questa che vive nelle pratiche didattiche della scuola: analisi grammaticale, analisi logica, declinazione dei tempi verbali. Indipendentemente dalla creatività del docente, questi insegnamenti insistono su una serie di abilità linguistiche e cognitive mature, integre e performanti. Gli aspetti morfologici e quelli sintattici, semantici e testuali, che sono introdotti nella scuola primaria attraverso riflessioni sull'uso, devono essere ripresi ciclicamente. La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole.

Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza primaria, l'obiettivo che spiega meglio questo concetto è «riconoscere se una frase è o no completa, costituita cioè dagli elementi essenziali (soggetto, verbo, complementi necessari)»; mentre quello al termine della classe quinta primaria è «riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta frase

minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo". Per raggiungere questi obiettivi, specificano le Indicazioni Nazionali, l'insegnante potrà scegliere il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più efficace e adeguato che, a mio parere, potrebbe essere il modello di M. G. Lo Duca della "grammatica per scoperta", in quanto è un metodo euristico, induttivo ed esplorativo.

TRACCIA N. 4

L'insegnante si ritrova davanti alla scelta, nella proposta didattica e nella correzione dei testi, tra italiano standard e aperture all'italiano dell'uso medio. La studentessa/lo studente esponga le differenze tra i due tipi di italiano ed esprima la propria opinione a riguardo.

M. G. Lo Duca nel suo testo "Lingua italiana ed educazione linguistica" affronta la differenza tra il livello standard dell'italiano e il livello dell'uso medio attraverso le analisi di diversi autori come Sobrero, Berruto e, in ultima, Sabatini. Da un punto di vista generale, comunque, l'italiano standard è un italiano legato al contesto extralinguistico e sociale, nel quale la lingua è inserita. È quindi quella lingua che è condivisa dalla comunità dei parlanti in maniera statisticamente diffusa, non è marcata ed è accettata come corretta. Un tipico esempio possono essere gli articoli di giornale, alcuni telegiornali, la voce fuori campo dei documentari, le narrative ecc. L'italiano dell'uso medio invece, si trova in tutta Italia e non è legato al ceto o al livello di istruzione. Si può trovare anche nello scritto pianificato. Si distingue dall'italiano standard letterario per una minore distanza dal parlato non pianificato.

La varietà della lingua è una parte molto importante della riflessione linguistica regolata anche dalla legge 482 del 1999. È vero che l'insegnante si trova davanti alla scelta tra italiano standard e aperture all'italiano dell'uso medio ma, a mio parere, questo può dipendere molto dal luogo geografico in cui ci si trova. La scuola e gli insegnanti tutti non devono cadere nel rischio (come già successo) di escludere bambini dialettofoni o di dare insufficienze inutili con la conseguente frustrazione degli alunni e l'abbandono scolastico. Da una parte è giusto insegnare loro la correttezza della forma dell'italiano ma dall'altra, alcune espressioni tipiche, a volte, possono essere anche accettate in quanto considerate non del tutto errate. In linea con le Indicazioni Nazionali e con il Consiglio Europeo del 2018, l'insegnante potrebbe usare come bussola la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali a cui lo si vuole destinare.

TRACCIA N. 5

Tra le competenze linguistiche, quella relativa alla riflessione sulla lingua assume importanza di rilievo sia nella scuola dell'Infanzia che nella scuola Primaria. La studentessa/lo studente esprima in max 20 righe le motivazioni di tale affermazione, attingendo dagli autori e dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, e fornisca un esempio di attività da proporre, indicando il grado di scuola e la fascia d'età dei bambini cui si rivolge la proposta.

Nel corso degli anni, sono diversi i documenti in cui è stata trattata la riflessione sulla lingua. Tra questi possiamo ritrovare le Indicazioni Nazionali, le Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2006 e del 2018 e le Dieci Tesi per l'Educazione Democratica del 1975 del Gisel (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica).

Già a partire dalla scuola dell'infanzia i bambini si presentano con un patrimonio lessicale significativo. Essa ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta e immagina.

Quando il bambino arriva alla scuola primaria, ha già una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua. È molto importante acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico; si tratta, infatti, di una delle condizioni per un uso critico e libero della lingua. Gli oggetti della riflessione sulla lingua sono: le strutture sintattiche delle frasi semplici e complesse, le parti del discorso, gli elementi di coesione tra le diverse parti della frase e del testo, il lessico e la sua organizzazione e le varietà dell'italiano più diffuse. Il ruolo più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzazione, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.

Un esempio di riflessione linguistica può essere dato dalla riflessione sulla differenza tra il livello standard dell'italiano e il livello dell'uso medio. È M. G. Lo Duca che nel testo "Lingua italiana ed educazione linguistica" affronta la questione secondo le analisi di vari autori: Sobrero (1992), Berruto (1987) e, infine, Sabatini (1990).

Per quanto riguarda l'attività da presentare, si può proporre agli alunni una decina di frasi (alcune complete e altre no) con una tabella vicino divisa in due: è una frase/non è una frase. I bambini devono quindi verificare se sono presenti soggetto e predicato e mettere una X nella casella giusta della tabella. Nelle frasi che risultano avere senso, si possono anche prendere due colori e con uno cerchiare il soggetto e con l'altro il predicato. Questo lavoro può essere svolto in una classe terza primaria quindi con bambini di 8/9 anni.

TRACCIA N. 6

Quali sono le caratteristiche dei piani di lavoro degli insegnanti degli anni 70 rispetto ai giorni nostri

- dal punto di vista storico/di costume?
- dal punto di vista pedagogico/didattico?
- dal punto di vista del linguaggio?

I piani di lavoro degli insegnanti nel corso degli anni sono notevolmente cambiati. Per quanto riguarda il punto di vista storico, durante gli anni 70 i programmi fanno riferimento ad una normativa del 1929 in cui, tra le altre cose, si introduceva e rendeva obbligatoria l'ora di religione anche nelle scuole medie e superiori, quale «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica». In questo contesto i bambini sono visti ancora come esseri non formati, come esseri non nella loro interezza a cui manca qualcosa. L'adulto invece, era colui che era in pieno possesso delle sue facoltà.

Per quanto riguarda il secondo punto, anche qui si dà conferma alla tesi precedente. Le progettazioni risentono addirittura di alcuni pregiudizi secondo cui i maschi sono ritenuti più intelligenti delle femmine e, di conseguenza, i bambini e le bambine venivano trattati in maniera differente.

Infine, dal punto di vista del linguaggio, all'interno dell'istituzione scuola, vi era l'uso di una particolare tipologia di italiano, il cosiddetto italiano scolastico. Grazie ad una ricerca di Cortelazzo del 2000, sono emerse le principali caratteristiche e il contesto in cui veniva utilizzato. In particolare,

si ha avuto la conferma che era usato solamente all'interno della scuola, con alcune forme letterarie estranee all'uso comune e con regole disgiunte dalla contestualizzazione. Un esempio lo si può avere analizzando il lessico dell'italiano scolastico in cui venivano usati di frequente diminutivi e vezzeggiativi, in cui c'era il totale rifiuto di norme lessicali regionali e in cui venivano usati sinonimi di livello sostenuto al posto di parole d'uso comune più semplici.

TRACCIA N. 7

A quale "norma della lingua" può fare riferimento l'insegnante di lingua italiana? La studentessa/lo studente in max 20 righe illustri un percorso di azione didattica, in riferimento alla proposta di norma elaborata da Serianni.

La norma dell'italiano si stabilì fin dal XVI secolo (per opera soprattutto di Pietro Bembo) e si modellò sull'esempio dei grandi trecentisti toscani. Nel corso del 1900, grazie ad una ricerca di Cortelazzo del 2000, è stato individuato il cosiddetto italiano scolastico, il quale però non teneva conto in modo efficace della funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto a seconda dei destinatari.

Ai giorni nostri Serianni propone agli insegnanti di affiancare alla tradizione letteraria anche le grammatiche, i dizionari, la prosa argomentativa, la narrativa, il giornalismo di successo, la propria personale sensibilità e l'uso di registri richiesti dalle differenti situazioni comunicative. Nel testo "Lingua italiana ed educazione linguistica" di M. G. Lo Duca, si afferma la validità della proposta di Serianni: la scuola si deve impegnare a far apprendere agli alunni tutte le varietà linguistiche a seconda dei contesti comunicativi, ma si deve soffermare in particolare sulle varietà più formali, parlate e scritte. Da una parte deve lavorare sul riconoscimento delle similarità e delle differenze, dall'altro sulla selezione delle strutture più adeguate e funzionali in certi contesti.

Il percorso didattico da svolgere in classe è rivolto ad una quinta primaria e necessita di alcune preconcoscenze quali la consapevolezza che all'interno della frase sono presenti tre elementi (cioè verbo, soggetto e complemento) ma che l'ordine di questi tre elementi nei vari dialetti e nelle varie lingue del mondo può variare. Se all'interno della classe sono presenti studenti con una madrelingua diversa da quella italiana, studenti bilingui o che conoscono o parlano il dialetto, sarà motivo di ricchezza per l'azione didattica. A questo punto la classe viene divisa a coppie e i compagni si chiedono reciprocamente quale sia la struttura più frequente nella loro lingua madre o nel loro dialetto e se tale struttura è fissa o mobile (cioè se si possono spostare gli elementi soggetto, verbo e complemento). Nel caso in cui tale struttura fosse mobile è interessante far notare ai bambini come questo cambiamento possa eventualmente modificare anche il significato della frase. Con l'aiuto dell'insegnante gli studenti dovranno poi presentare al resto della classe le loro "scoperte" attraverso delle frasi usate come esempi.

TRACCIA N. 8

Impostare l'insegnamento della grammatica con il metodo "per scoperta" o induttivo aiuta l'alunno a divenire consapevole delle forme linguistiche già in suo possesso sin dai primi anni di vita. In base a questa affermazione la studentessa/lo studente in max 20 righe esponga le caratteristiche del metodo induttivo e lo illustri con un esempio.

È M. G. Lo Duca ad affermare che la scoperta grammaticale parte dalla conoscenza linguistica che già l'alunno possiede anche se a livello inconsapevole. Il metodo che viene proposto è quello induttivo in cui il punto di partenza si basa sul problema o sulla domanda (cioè da una dissonanza cognitiva) e si

procede poi con il reperimento di alcuni dati, esempi e regole sia dallo scritto che dal parlato. Il passo successivo consiste nell'analisi della grammaticalità e dell'agrammaticalità cioè la scrittura di parole in modo corretto e non corretto. Si confrontano poi con i libri di grammatica per vedere se questi confermano quello che è stato trovato. Si passa così dal testo alla grammatica a cui segue poi una discussione in classe con gli alunni. Per concludere, vi è la registrazione delle procedure e dei risultati e la verifica. Quest'ultima consiste nella conferma delle regole e/o delle eccezioni.

Un esempio può essere dato dagli accenti usati nella lingua italiana. La ricostruzione secondo la metodologia proposta da M. G. Lo Duca prevede la formulazione di una prima domanda o problema e, in questo caso, potrebbe essere "perché nella lingua italiana alcune parole hanno l'accento?". I bambini vanno quindi a reperire le parole sul testo e formano così due liste. Sarebbe inoltre interessante trovare parole che differiscono per l'accento e cambiano significato (papà e papa, però e pero ecc.). Per la parte poi della grammaticalità e dell'agrammaticalità, si chiede ai bambini di scrivere queste parole tralasciando l'accento e chiedendo loro se la pronuncia sia corretta. Si verifica così la pronuncia attraverso il ritmo e il suono e finalmente si può stendere la regola finale. In conclusione, si prende assieme agli studenti il libro di grammatica e si verifica la regola ma non solo in questa occasione, anche in tutte le altre durante la lettura. Il target idoneo per questa attività è una classe seconda della scuola primaria.

TRACCIA N. 9

«La giacca ha sul davanti una grande tasca impermeabile, ma dietro è di un bel colore verde brillante». La studentessa/lo studente esprima in max 20 righe se in questo caso l'utilizzo della congiunzione ma risulti adeguato e ne illustri le ragioni.

La frase sopra riportata, si può definire corretta dal punto di vista morfologico, ma non dal punto di vista semantico. Le due parti della frase, così connesse con l'utilizzo della particella ma, non hanno senso. L'uso del ma infatti, non è adeguato. Un esempio corretto anche dal punto di vista semantico potrebbe essere "la giacca è grigio scura sul davanti, ma dietro è di un bel colore verde brillante". La regola infatti afferma che il tipo di rapporto creato dal ma tra due elementi distinti posti in relazione è di tipo controaspettativo (rapporto tra parlante e ricevente). Le grammatiche scolastiche si fermano ad una definizione del ma come appartenente alle congiunzioni coordinanti di tipo avversativo, senza esplorarne la valenza logico-semantica. La linguistica del testo ha introdotto una nuova categoria: i connettivi, che assumono il compito di connettere, quindi di dare coesione tra le parti del testo: pronomi relativi, proposizioni e locuzioni preposizionali (nell'intento di ...), sintagmi temporali (dopo un certo tempo...) ecc.

Per giungere alla regola definitiva dell'uso del ma si può procedere con i bambini, attraverso il metodo induttivo proposto da M. G. Lo Duca e quindi partire con un problema o una domanda, dare degli esempi e delle regole, passare poi per la grammaticalità dell'uso del ma e dell'agrammaticalità, utilizzare i testi di grammatica, procedere con una discussione in classe, registrare le procedure e i risultati e infine, fare la verifica. In questo modo, si può scoprire attraverso la lettura di testi, che il ma è una congiunzione di tipo avversativo che crea sempre un'opposizione tra due termini che possono essere nomi, aggettivi o frasi.

TRACCIA N. 10

Date le seguenti due frasi e la conseguente ipotesi di regola, la studentessa/lo studente in max 20 righe esponga le motivazioni secondo le quali l'ipotesi possa considerarsi corretta o meno.

- *“Stamattina ho scritto una lettera, ho letto un articolo sulla scuola”*
- *“Stamattina ho scritto la lettera, ho letto l'articolo sulla scuola”*
- *Ipotesi di regola:* l'articolo determinativo serve a designare il nome in modo determinato, o specifico, o definito; l'articolo indeterminativo si usa quando, al contrario, si vuole che il nome rimanga generico, indefinito, indeterminato, appunto.

In entrambe i casi, la lettera e l'articolo sono ben determinati e specifici quindi l'ipotesi di regola proposta non può reggere. Se, ad esempio, io dico *“stamattina ho scritto la lettera”* l'interlocutore sa già di quale lettera si parla mentre, se io dico *“stamattina ho scritto una lettera”*, l'informazione è del tutto nuova per il ricevente. Nel suo testo *“Esperimenti grammaticali”*, all'esperimento numero otto, M. G. Lo Duca afferma che gli articoli determinativi, per essere comprensibili, devono rimandare a conoscenze condivise dal parlante e dal destinatario. Si può giungere in questo modo alla regola definitiva: l'uso dell'articolo determinativo/indeterminativo in italiano è regolato dall'opposizione notorietà/novità: il *“noto”* viene introdotto dall'articolo determinativo mentre il *“nuovo”* dall'articolo indeterminativo. Si può procedere poi con una verifica: ad esempio se io dico *“ieri il sole era offuscato”* oppure *“il papa andrà in Africa”* non posso sostituire il con un (agrammaticalità) perché l'entità sole e l'entità papà sono facilmente riconoscibili come note.

Si può giungere alla regola finale attraverso il metodo induttivo e l'ipotesi sull'articolo può formare un vero e proprio esperimento grammaticale. Si parte con degli esempi, poi si passa al problema da porre ai bambini e si può così provare a stendere la prima regola. Si continua con altri esempi e altre regole fino a giungere a quella definitiva.

TRACCIA N. 11

I verbi *“andare”* e *“venire”* sono definiti, nel testo di M. G. Lo Duca, verbi *“deittici”*. La studentessa/lo studente in max 20 righe ne esponga le motivazioni ed accenni ad un percorso didattico in merito alle deissi secondo la grammatica per scoperta.

Il primo punto del metodo induttivo pone sempre un problema: quando si usa il verbo andare e quando si usa il verbo venire? Entrambi, infatti, designano un movimento che un soggetto compie nello spazio, ma la scelta dell'uno o dell'altro da cosa dipende? Si procede poi con alcuni esempi: *“Ieri sono andato al cinema”* / *“Ieri sono venuto al cinema”* e *“Domani andrò a Firenze”* / *“Domani verrò a Firenze”*. A questo punto, può essere estesa una regola: la scelta di utilizzare il verbo andare o il verbo venire dipende dal posto in cui si trovano il parlante, o il destinatario, o entrambi, nel momento in cui ha luogo lo scambio. Nell'esempio: *“Ieri sono andato a Roma”* / *“Ieri sono venuto a Roma”*, la scelta è determinata dalla posizione del destinatario cui è rivolto il messaggio. In alcuni casi però il verbo venire può contravvenire, pertanto la regola può risultare non del tutto esaustiva, come ad esempio nella frase *“vieni con me al cinema?”* in cui entrambi gli interlocutori non si trovano nel luogo designato.

Un possibile percorso didattico sui verbi deittici andare e venire può essere rivolto agli alunni della classe terza della scuola primaria (se il livello generale della classe è buono, anche nel periodo finale della seconda). Si può sicuramente partire dalla domanda precedentemente esposta *“Quale verbo scelgo?”* e a questo punto l'insegnante può mettere di fronte gli allievi ad una scheda con alcune frasi da completare. I bambini dovranno usare il verbo andare oppure il verbo venire per completare la frase correttamente, ad esempio *“Vittorio vieni/vai in montagna con noi?”*. La maestra/il maestro, assieme agli alunni, procederà ad un'analisi della scheda attraverso una discussione collettiva delle

motivazioni per cui va messo un verbo o un altro. Si può provare a stendere una regola e a controllare nelle grammatiche se questa viene confermata. La verifica finale, infatti, consiste proprio in questo: conferma della regola e le eventuali eccezioni.

TRACCIA N. 12

Che cosa sono le "Deissi" e a quale esperimento grammaticale si riferiscono? (max 10 righe).

Alle deissi corrispondono certe espressioni linguistiche che non sono interpretabili se non conoscendo chi le ha pronunciate, dove e quando le ha pronunciate, a chi è rivolto il messaggio. Ci possono essere deissi situazionali e deissi testuali. La deissi situazionale consiste nell'identificare referenti nello spazio fisico accessibile al momento dell'atto della parola. I casi più tipici sono equivalenti linguistici di gesti di indicazione: *"portami quel libro"*. Il campo di indicazione è rappresentato dall'ambiente dell'atto della comunicazione: in particolare dal campo visivo condiviso. Es: *"portamelo"*. La deissi testuale invece, si realizza quando un indice linguistico non identifica un luogo fisico o un punto nel tempo, ma una porzione di testo situata prima o dopo il punto in cui compare. Si serve di espressioni tipiche della deissi spaziale e temporale (sopra, sotto, dopo ecc.). Es: *"di questo parleremo più avanti"*. Le deissi fanno parte dell'esperimento grammaticale numero quindici *"Si fa presto a dire <<oggi>>"* presente nel testo di M. G. Lo Duca *"Esperimenti grammaticali"*.

TRACCIA N. 13

Nell'esperimento grammaticale sul tempo verbale imperfetto, si arriva alla regola secondo la quale «L'imperfetto esprime un rapporto di simultaneità tra eventi del passato». La studentessa/lo studente, in max 20 righe esponga il percorso di grammatica per scoperta che permette di giungere a tale conclusione.

Il percorso per grammatica per scoperta comincia da una domanda e, nello specifico del caso sul tempo verbale dell'imperfetto, *"quando si usa l'imperfetto?"*. Si può avviare una discussione e la prima risposta sarà: *"l'imperfetto si usa per esprimere un'azione che si è svolta, o si immagina si sia svolta, nel passato"*. Passato: il punto di riferimento che il parlante assume è il presente (ME), mentre l'evento passato si colloca nel MA. Es. Stanotte qualcuno piangeva. MA à ME à tempo. Si può provare a stendere una prima regola provvisoria: l'imperfetto serve ad esprimere un'azione passata rispetto al ME. Ma l'italiano ha anche altri tempi verbali per esprimere il passato. Quindi *"qual è la peculiarità dell'imperfetto, soprattutto rispetto al PP al PR, con cui spesso si accompagna?"*. Si può fare un'ipotesi: l'imperfetto ha un aspetto durativo, cioè presenta l'evento nella sua durata nel tempo. Es. 1 à mentre Maria leggeva suo fratello guardava la televisione. Es. 2 à Maria faceva il bagno quando è arrivato/arrivò il telegramma. I due esempi hanno in comune il fatto che gli eventi si svolgono entrambi nel passato e che si sono svolti simultaneamente e antecedente al ME. Ma nell'esempio 1 è una coincidenza, nell'esempio 2 faceva il bagno occupa un arco temporale più ampio, all'interno del quale si colloca l'evento al PP o PR (inclusione). Es. 3 à Mentre Maria ha letto, suo fratello ha guardato la televisione. Es. 4 à Maria fece il bagno quando arrivò il telegramma. Qui è presente una dissonanza cognitiva. Le due sequenze sono accettabili ma nell'es. 3 possono non essere simultanee (mentre aversativo) e nell'es. 4 i fatti sono in successione (prima il telegramma, poi il bagno). La

nuova regola, quindi, afferma che l'imperfetto esprime un rapporto di simultaneità tra eventi del passato. Esempi:

- Maria mangiava e telefonava a suo padre (simultaneità/coincidenza)
- Mentre mangiava, Maria telefonava a suo padre (simultaneità/coincidenza)
- Mentre mangiava Maria telefonò a suo padre (simultaneità/inclusione).

TRACCIA N. 14

"... Il percorso di Marcovaldo seguiva un disegno irregolare: più volte egli credeva che il muro terminasse e poi scopriva che continuava in un'altra direzione" (da *Marcovaldo* di I. Calvino). La studentessa/lo studente in max 20 righe costruisca un esperimento grammaticale a partire dal brano riportato, secondo il metodo della "Grammatica per scoperta", ed esprima la propria opinione in merito all'importanza del congiuntivo in Lingua italiana.

Il primo passo è porsi una domanda, in questo caso, sarà *"quando si usa il congiuntivo?"*. Il percorso didattico è rivolto ad alunni di una classe quarta e quinta della scuola primaria. Si parte da una scheda con alcuni esempi di frasi come *"ti ho raccontato queste cose perché sei mio amico"*, *"Daniele è venuto alla mia festa"*, *"domenica alla mia festa verrà anche Alice"* in cui i verbi sono scritti in rosso. A questo punto si analizzano insieme (sei: presente, è venuto: passato prossimo e verrà: futuro semplice). Sono verbi espressi nei tempi del modo indicativo. La grammatica afferma che il modo indicativo indica fatti (azioni) reali, certe, in un tempo passato, presente o futuro. Si può passare ora alla conoscenza del congiuntivo. Si spiega ai ragazzi che tale modo ci fa entrare nel mondo dell'immaginario, del possibile, perché ci permette di esprimere i desideri, i dubbi, le ipotesi. Il congiuntivo ha un suo stile elegante e raffinato. Si spiega quanto appena espresso attraverso una tabella con alcuni esempi in cui sulla colonna di destra ci sono le frasi e nella colonna di sinistra che cosa indica il verbo. Es. *"ti ho raccontato queste cose perché tu sia mio amico"* il cui il verbo indica una speranza; *"dicono che il maltempo stia per cominciare"* in cui il verbo indica un dubbio; *"penso che tu sia stanco"* in cui il verbo indica un'ipotesi, una possibilità; *"come sarei contento se riuscissi a vincere il torneo di scacchi di aprile"* in cui il verbo indica un desiderio. Infine, si analizza la differenza di significato tra l'indicativo e il congiuntivo. *"Clarissa verrà da te"* in cui il verbo è al tempo futuro indica certezza mentre *"spero che Clarissa venga da te"* in cui il verbo al congiuntivo indica dubbio. Si può quindi stendere la regola finale: il congiuntivo è un modo che esprime possibilità, probabilità, immaginazione, ipotesi; è adeguato a esprimere desiderio, speranza, timore e dubbio.

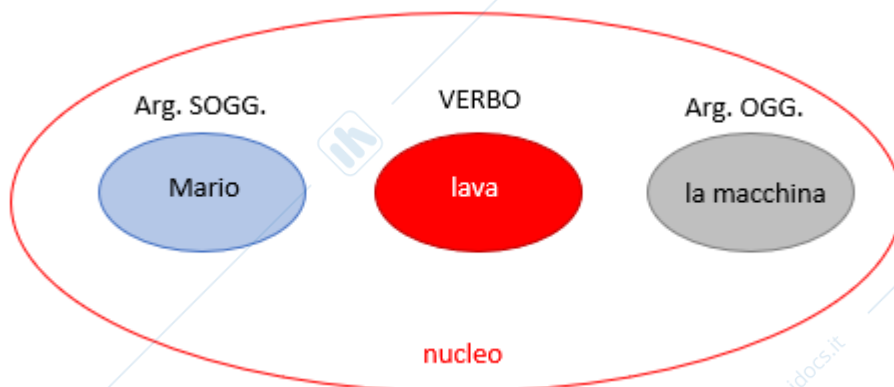
A mio parere, il congiuntivo è necessario e la sua articolazione è essenziale. È il modo verbale della complessità contemporanea. Va salvaguardato, usato e diffuso per la qualità del nostro parlare e, dunque, del nostro fare. È necessario insistere se non sia il caso di difenderlo e usarlo di più e meglio. Il mio pensiero è sicuramente parallelo a quello di M. L. Altieri Biagi.

TRACCIA N. 15

Secondo il modello della Grammatica valenziale, il verbo regola la struttura della frase. La studentessa/lo studente in max 20 righe illustri le motivazioni di tale affermazione ed esponga un esempio di attività didattica che ne consenta la comprensione (corredata di rappresentazione grafica).

Tra tutte le parti del discorso il verbo è quella che fornisce la maggior quantità di informazioni sull'evento che si vuole descrivere. Esso esprime infatti il suo significato, l'indicazione della persona (chi parla o chi ascolta, singolare o plurale, maschile o femminile nel participio passato), l'indicazione del tempo in cui si colloca il dato o l'evento (presente, passato, futuro), l'indicazione del modo cioè della considerazione che fa chi parla della certezza, possibilità, condizionalità, l'indicazione dell'aspetto (valutazione del parlante sulla distanza psicologica da un evento passato che può essere prossimo o remoto o sulla durata temporale usando il tempo imperfetto) e, infine, l'indicazione della diatesi (attiva, passiva o riflessiva).

Il modello valenziale parte dal verbo e dalle sue informazioni. Ci si pone una domanda *"quali elementi devono accompagnare il verbo per ottenere un concetto minimo ma autosufficiente?"* e si scoprono così le valenze di un verbo. Si costruisce in questo modo la struttura centrale della frase (nucleo) costituita dal verbo e dagli elementi necessari (argomenti). L'attività didattica proposta è destinata ad alunni di una classe terza primaria. L'obiettivo è quello di formare una frase partendo da un'immagine. L'insegnante propone quindi la figura di una persona che lava la propria macchina. I bambini devono quindi individuare quale sia il verbo usato come azione (in questo caso *"lava"*) e gli argomenti essenziali (la persona e la macchina). La frase minima di senso compiuto sarà bivalente: avrà un soggetto, un verbo e un argomento oggetto; il verbo lava infatti, ha una valenza di due. Il nucleo della frase è l'insieme costituito dal verbo e dai suoi argomenti, esso è la struttura portante dell'intera frase. In un successivo momento, si possono aggiungere anche eventuali circostanti ed espansioni.



TRACCIA N. 16

La competenza di scrittura si avvale di processi illustrati da Hayes e Flower (1980). La studentessa/lo studente, in max 20 righe, illustri in particolare l'importanza della memoria a lungo termine/pianificazione/trascrizione/revisione (uno di questi) e sulle sue implicazioni didattiche.

- Memoria a lungo termine

Le principali competenze implicate durante la scrittura sono le competenze grafo-motorie e linguistiche. Entrano in gioco poi anche i processi metacognitivi e i fattori motivazionali; tutto questo porta ad avere competenze testuali che possono essere a loro volta divise in pragmatiche ed espositive. Hayes e Flower nel 1980 hanno costituito un modello per i processi di scrittura che si avvale del contesto del compito, dei processi di scrittura e della memoria a lungo termine. Il blocco centrale è costituito da tre processi o fasi della composizione che sono la pianificazione, la trascrizione e la revisione (costituita dalla rilettura, dalla valutazione e dalla correzione).

La memoria a lungo termine in particolare è costituita dalla conoscenza dell'argomento, dalla conoscenza del destinatario e dai piani di scrittura. Chiunque si appresti a scrivere dunque, si deve prima documentare sull'argomento di scrittura attraverso ricerche di letteratura, ricerche di lessico specifico (repertori), utilizzando un registro specifico a seconda del genere testuale e del destinatario e, infine, deve avere delle conoscenze procedurali. Queste ultime sono costituite dalle auto-istruzioni per scrivere un buon testo (aspetto metacognitivo).

In pratica la memoria a lungo termine fornisce al soggetto le conoscenze necessarie all'elaborazione del testo; interviene nella formulazione del piano del testo attraverso le conoscenze dichiarative e procedurali già acquisite dallo scrittore:

- dichiarative riguardano le informazioni sull' argomento, le caratteristiche dei vari tipi di testo, le regole della scrittura, il destinatario del testo
- procedurali sono relative al «come fare», si riferiscono a schemi del compito e ai vari tipi di procedure che contengono informazioni circa le modalità esecutive dello scrivere e che vengono recuperate nel corso della composizione (es. lettera).

- **Pianificazione**

Le principali competenze implicate durante la scrittura sono le competenze grafo-motorie e linguistiche. Entrano in gioco poi anche i processi metacognitivi e i fattori motivazionali; tutto questo porta ad avere competenze testuali che possono essere a loro volta divise in pragmatiche ed espositive. Hayes e Flower nel 1980 hanno costituito un modello per i processi di scrittura che si avvale del contesto del compito, dei processi di scrittura e della memoria a lungo termine. Il blocco centrale è costituito da tre processi o fasi della composizione che sono la pianificazione, la trascrizione e la revisione (costituita dalla rilettura, dalla valutazione e dalla correzione).

La pianificazione in particolare è un'attività simbolica in cui il soggetto immagina tutti i passi necessari per raggiungere lo scopo dell'azione. Questo processo può determinare la selezione di un piano dalla memoria grazie alle conoscenze pregresse ma può, in alternativa, creare un piano al momento. Tale piano comprende la generazione di idee, l'organizzazione delle idee e la definizione degli obiettivi.

- La generazione di idee implica il recupero di informazioni utili e pertinenti all'argomento da trattare; è una ricerca che non deve essere intesa solamente come ricerca mnemonica delle informazioni ma anche come ricerca "esterna", attraverso l'ausilio di materiale come libri e giornali cartacei o virtuali. In questo stadio il soggetto non è impegnato nell'ordine delle proprie idee in quanto la sua ricerca procede per catene associative, è un brainstorming di pensieri.

- Nell'organizzazione lo scrittore ordina tutto ciò che è emerso nella fase precedente, privilegiando nell'ordine le informazioni più importanti. Questa volta il modo di procedere è sequenziale, le varie idee vengono connesse e concatenate tra loro man mano che il testo viene steso.

- Nella definizione degli obiettivi lo scrittore si pone degli obiettivi per valutare il suo elaborato; questi obiettivi possono corrispondere a criteri di chiarezza, organicità o sintesi.

- **Trascrizione**

Le principali competenze implicate durante la scrittura sono le competenze grafo-motorie e linguistiche. Entrano in gioco poi anche i processi metacognitivi e i fattori motivazionali; tutto questo porta ad avere competenze testuali che possono essere a loro volta divise in pragmatiche ed espositive. Hayes e Flower nel 1980 hanno costituito un modello per i processi di scrittura che si avvale del contesto del compito, dei processi di scrittura e della memoria a lungo termine. Il blocco

centrale è costituito da tre processi o fasi della composizione che sono la pianificazione, la trascrizione e la revisione (costituita dalla rilettura, dalla valutazione e dalla correzione).

La trascrizione in particolare è la fase esecutiva dello scrivere. È un processo che traduce in forma testuale le idee e i piani precedentemente formulati. Questa fase presuppone delle grosse abilità da parte dello scrittore di tipo grammaticale, lessicale, sintattico e di ordine testuale come l'organizzazione in paragrafi, in frasi ecc. Ci deve essere infatti, una stretta aderenza e pertinenza tra la forma e il contenuto. La trascrizione rappresenta la scrittura vera e propria in cui l'obiettivo principale è raggiungere determinati risultati espressivi e comunicativi. Il bambino in questa fase è portato ad evitare errori quali le ripetizioni di parole, la costituzione di frasi troppo brevi e spezzettate ecc.

Lo scrivere non è un processo così semplice e spontaneo, ma è frutto di incertezze, prove ed errori e scelte da compiere; tutto ciò presuppone delle abilità che emergono con l'esperienza e la maturazione dell'individuo ma soprattutto grazie all'esercizio.

- **Revisione**

Le principali competenze implicate durante la scrittura sono le competenze grafo-motorie e linguistiche. Entrano in gioco poi anche i processi metacognitivi e i fattori motivazionali; tutto questo porta ad avere competenze testuali che possono essere a loro volta divise in pragmatiche ed espositive. Hayes e Flower nel 1980 hanno costituito un modello per i processi di scrittura che si avvale del contesto del compito, dei processi di scrittura e della memoria a lungo termine. Il blocco centrale è costituito da tre processi o fasi della composizione che sono la pianificazione, la trascrizione e la revisione (costituita dalla rilettura, dalla valutazione e dalla correzione).

La revisione in particolare è l'insieme dei tentativi effettuati da uno scrittore per migliorare il testo o il piano che ne sta alla base. Esso interviene ricorsivamente nell'attività compositiva per controllare lo sviluppo progressivo del testo e, quando questo è concluso, ne verifica la rispondenza agli obiettivi definiti in sede di pianificazione. La revisione si compone di due sottoprocessi: la rilettura e la correzione (editing).

La revisione può essere suddivisa inoltre in due tipologie: la revisione cosmetica cioè una revisione rivolta alla superficie del testo (controllo del lessico, dell'ortografia...) e la revisione profonda. Quest'ultima, consiste invece nella valutazione della rispondenza del testo agli obiettivi posti in sede di pianificazione (coerenza globale).

Lo scrivere non è un processo così semplice e spontaneo, ma è frutto di incertezze, prove ed errori e scelte da compiere; tutto ciò presuppone delle abilità che emergono con l'esperienza e la maturazione dell'individuo ma soprattutto grazie all'esercizio.

TRACCIA N. 17

Il processo di scrittura utilizza le strategie compositive di Knowledge telling e Knowledge transforming. La studentessa/lo studente, in max 20 righe, esponga le differenze tra i due tipi di strategia e proponga un esempio di percorso didattico.

Il knowledge telling è un modello che corrisponde ad uno scrittore inesperto. Esso scrive di getto, in modo lineare (dalle idee alle parole), fa ricorso alla memoria, elenca le sue informazioni fino all'esaurimento, presenta spesso limiti di coerenza e di completezza, non tiene conto del destinatario e degli scopi, la revisione, se c'è, è limitata ad elementi di superficie e, infine, le conoscenze restano "inerti" (non si applicano al di fuori del contesto in cui vengono enunciate). Il knowledge transforming invece, è un modello riflessivo tipico degli scrittori più esperti. Egli trasforma le conoscenze: esamina

attentamente la consegna, individua che cosa conviene approfondire, decide prima cosa dire e poi come dirlo, considera i vincoli relativi al destinatario, allo scopo e al genere di testo, utilizza le conoscenze scegliendole e rielaborandole e fa interagire il piano dei contenuti con il piano del testo.

Per quanto riguarda il percorso didattico, esso è rivolto ad una classe quinta primaria. Bisogna specificare che sarebbe una buona pratica, indipendentemente da questa specifica attività, far parlare i bambini per farsi capire (quindi narrazione orale) e far leggere per capire (sia testi continui che non e testi diversi). In questa attività viene data agli alunni una pagina di un fumetto a carattere poliziesco (la storia inizia e si conclude nella stessa pagina). Gli alunni dovranno scrivere il testo in cui la consegna sarà "traduci il fumetto in racconto ricordando che il lettore non vedrà le immagini". Durante la lezione i bambini produrranno così una prima bozza del testo (knowledge telling). Passata una settimana durante la quale l'insegnante ha proposto loro diversi esempi della stessa tipologia, viene dato il tempo ai bambini di revisionare il loro prodotto, di scrivere quindi il testo costruendo e trasformando il loro pensiero (knowledge transforming), diventando così degli scrittori un po' più esperti.

I riferimenti sui testi sono "Scrivere testi in 9 mosse" a pag.18 e 19 e "Didattica del testo" pag. 245.

TRACCIA N. 18

Il processo di scrittura si avvale di strategie metacognitive e di autoregolazione. La studentessa/lo studente, in max 20 righe, illustri alcune di queste strategie e proponga un esempio di proposta didattica.

Le strategie cognitive, metacognitive e di autoregolazione si collocano all'interno del programma di sviluppo metacognitivo di Harris e Graham. Alcune di queste sono: imparare a darsi delle istruzioni per procedere, richiamare alla mente i consigli ricevuti in precedenza dall'insegnante, chiedere consigli procedurali, darsi dei feedback per proseguire e auto-apprezzare i progressi, auto-monitorare e auto-valutare il proprio lavoro, lavorare tenendo a mente gli obiettivi del compito, darsi degli obiettivi personali, di fronte a un testo mal riuscito, considerarlo come tassello per raggiungere un buon risultato, allenarsi a resistere alla fatica mentale e non rinunciare alla prime difficoltà.

La proposta didattica è pensata per una classe seconda della scuola primaria. È stato previsto l'utilizzo di attività didattiche come la ricerca di un finale per alcune storie ascoltate e l'invenzione di filastrocche svolte in ottica metacognitiva. Ogni attività è stata accompagnata da domande-guida perché i bambini non soltanto svolgessero quanto richiesto, ma diventassero consapevoli di come avevano raggiunto il risultato atteso. È stato loro chiesto, per esempio, di spiegare ad un compagno più piccolo il succedersi delle azioni compiute. Le varie attività sono state proposte in questa modalità "metacognitiva". I bambini sono stati guidati attraverso le domande-stimolo a divenire consapevoli del loro "modo" di apprendere e a percepire emotivamente il senso di auto-efficacia nello svolgimento con successo delle attività proposte, azioni che possono rientrare nel processo di autoregolazione. Questa consapevolezza ha rinforzato la motivazione nell'eseguire le attività e nel voler persistere nell'impegno fino a completare l'attività progettata.

TRACCIA N. 19

Tra le tipologie testuali la studentessa/lo studente, in max 20 righe, esponga i tratti essenziali del testo narrativo/espositivo/argomentativo (uno di questi) e ne proponga un percorso didattico secondo le indicazioni di Hayes e Flower.

- **Testo narrativo**

Gli elementi caratteristici del testo narrativo letterario sono: la storia, i personaggi, il tempo (gli eventi e la loro durata cronologica), lo spazio e il narratore. A questi elementi occorre aggiungere l'autore, cioè la persona reale che ha scritto il testo e il lettore, destinatario della narrazione (si crea così il rapporto autore-lettore-personaggio). La struttura segue sempre una sorta di scaletta: c'è un evento iniziale, una risposta interna, un tentativo, una conseguenza e, infine, una reazione. La scrittura di un testo narrativo prevede solitamente cinque passi: il primo consiste nella traccia cioè nello scopo, nel genere di discorso; il secondo passo è la ricerca di letture, di repertori e di documentazione; il terzo è la pianificazione per scene ed eventi, per descrizioni e per stati interni. Il quarto passo è la stesura: si controlla quindi il lessico, la coerenza con il piano di scrittura e tra le parti, la coesione, l'ortografia, la morfologia e la sintassi. L'ultimo passo consiste, infine, nella revisione composta dalla correzione, dall'autocorrezione e dalla valutazione.

Il percorso didattico è rivolto ad una classe terza della scuola primaria. Come suggerito dal testo "Scrivere testi in 9 mosse" di Cisotto, ai bambini viene data una porzione di testo tratta da "Favole al telefono" di Gianni Rodari, quella in cui "Alice casca in mare". Dopo la lettura, gli alunni interrogano il testo con l'aiuto di domande guida a cui dovranno rispondere brevemente. Trovano poi un titolo adatto ad ogni scena e lo scrivono a fianco. A questo punto saranno i bambini a provare a scrivere un racconto con il medesimo attore protagonista, Alice, ma in un luogo diverso. Il titolo dato loro è "Alice casca in montagna". Per aiutarli in questa fase, vengono date alcune immagini riferite agli ingredienti della storia che possono utilizzare per scrivere questo nuovo racconto. Possono scegliere liberamente e aggiungerne altre, ma devono fare attenzione a metterle d'accordo tra loro. Tra tutte le idee, i bambini devono quindi scegliere quali tenere (saranno 5) e dare un titolo. Possono ora sviluppare il racconto a cui seguirà, dopo un po' di tempo, una riletture per la revisione.

- **Testo espositivo**

Lo scopo del testo espositivo è quello di esporre, trasmettere informazioni, spiegare, dimostrare teorie e argomenti, far apprendere. Ha in sé un alto livello di complessità ma manca di una struttura "forte": i contenuti informativi (idee, concetti, nozioni), sono organizzati secondo schemi di conoscenza e collegati da relazioni logiche (importanza dei connettivi). C'è la necessità, da parte del lettore di un testo espositivo, di uno schema che gli consenta di connettere e organizzare una struttura concettuale. Meyer, nel 1975, ha dato un'organizzazione gerarchica e una definizione di testo espositivo. Esso è definito come una sequenza ordinata di proposizioni, collegate tra loro attraverso relazioni logiche espresse mediante predicati teorici. Egli afferma che la struttura gerarchica facilita la memorizzazione. Il testo espositivo deve essere completo, chiaro, ordinato, oggettivo e fondato. La scrittura di un testo espositivo prevede solitamente cinque passi: il primo consiste nella traccia cioè nello scopo, nel genere di discorso; il secondo passo è la ricerca di letture, di repertori e di documentazione; il terzo è la pianificazione per mappe concettuali. Il quarto passo è la stesura: si controlla quindi il lessico, la coerenza con il piano di scrittura e tra le parti, la coesione, l'ortografia, la morfologia e la sintassi. L'ultimo passo consiste, infine, nella revisione composta dalla correzione, dall'autocorrezione e dalla valutazione.

Il percorso didattico suggerito dal testo "Scrivere testi in 9 mosse" di Cisotto è rivolto ad una classe quinta della scuola primaria. L'argomento in questione sono i mammiferi. I bambini possono iniziare a porsi delle domande per il recupero delle informazioni che già possiedono. L'insegnante comunque dà loro due porzioni di testo, entrambe intitolati "i mammiferi". Gli alunni possono quindi iniziare suddividendo in paragrafi i testi, trovando un titolo adatto e cercando le parole chiave. Per rappresentare il piano di scrittura, gli alunni possono aiutarsi costruendo una mappa concettuale a

partire dalle parole chiave. Possono poi confrontarla con una mappa data dall'insegnante e, a questo punto, possono scrivere un testo espositivo sul tema "i mammiferi". Segue sempre la rilettura per la revisione.

- **Testo argomentativo**

L'obiettivo del testo argomentativo è quello di risolvere una questione controversa rispetto alla quale esiste un disaccordo di opinioni. In questa tipologia di testo è necessario esprimere la propria opinione con supporto di giustificazioni e prove. Deve convincere e persuadere. Nel 1958, Toulmin ne "*Gli usi dell'argomentazione*", ha elencato alcuni ingredienti del testo argomentativo: la questione, i punti di vista, le prove a supporto e il rispetto delle regole del gioco (ragionamento valido e prove coerenti). La scrittura di un testo argomentativo prevede solitamente cinque passi: il primo consiste nella traccia cioè nella questione, nello scopo, nel genere di discorso; il secondo passo è la ricerca di letture, di repertori e di documentazione; il terzo è la pianificazione per tesi, antitesi, prove, confutazione e conclusione (Toulmin). Il quarto passo è la stesura: si controlla quindi il lessico, la coerenza con il piano di scrittura e tra le parti, la coesione, l'ortografia, la morfologia e la sintassi. L'ultimo passo consiste, infine, nella revisione composta dalla correzione, dall'autocorrezione e dalla valutazione.

Il percorso didattico suggerito dal testo "Scrivere testi in 9 mosse" di Cisotto è rivolto ad una classe quinta della scuola primaria. L'insegnante fa lavorare i bambini a coppie e come primo passo essi devono fare un elenco delle espressioni adatte a introdurre un'argomentazione (es. perché, siccome...) e un elenco delle espressioni adatte per confutare una tesi contraria (es. qualcuno dice che, ma, c'è chi sostiene che, tuttavia...). Metà delle coppie riceve una scheda e l'altra metà un'altra scheda e ogni coppia completa la sua con le argomentazioni che ritiene più efficaci (la scheda A ha come argomentazione i vantaggi di salvare gli zoo e la scheda B invece, i vantaggi di chiuderli). L'insegnante, quindi, darà questa nuova consegna: "formate nuove coppie, composte da un allievo della coppia A e uno della coppia B. Per ogni argomento decidete quale delle due tesi sostenere." I bambini scrivono così insieme un testo argomentativo che comincia in questo modo: "qual è la scelta migliore per il bene degli animali? Sicuramente quella più adatta è la..." utilizzando almeno due espressioni di quelle scritte in precedenza a favore. Infine, come ultimo passo, devono confutare almeno due argomentazioni della tesi contraria. Segue sempre la rilettura per la revisione.

TRACCIA N. 20

La correzione di un testo prodotto dagli alunni deve tener conto di alcune procedure. La studentessa/lo studente in max 20 righe esponga quali passi ritiene necessari per un'efficace correzione del testo, anche attraverso alcuni esempi.

La procedura per la correzione di un testo si avvale di diverse fasi. La prima fase consiste nell'analisi dei testi senza giudizio o pregiudizio; il testo, infatti, è un documento da osservare nella sua interezza come un testo letterario. In questa fase c'è da chiedersi il perché delle caratteristiche del testo, perché l'alunno usa un particolare termine, qual è lo stile prevalente e per quale uso linguistico. Da considerare ci sono anche i tempi verbali dell'azione: il TNP (tempo narrativo principale) e lo TSW (tense switching) ossia il cambio di tempi verbali. Bisogna effettuare un'analisi riga per riga e un'analisi dell'errore (ipercorrettismo, lingua parlata, casi particolari DSA o L2...). L'insegnante, infine, prende degli appunti in merito a tutto questo.

La seconda fase consiste nel decidere cosa comunicare allo studente, come segnalare l'errore sul foglio se attraverso un commento, delle indicazioni, un giudizio. Infine, c'è la valutazione.

La terza e ultima fase consiste nella condivisione con gli alunni e le famiglie degli obiettivi di miglioramento.

Ad esempio, un bambino che si vede riconsegnare il proprio testo scritto pieno di correzioni a penna rossa probabilmente non capirà molto di quello che ha sbagliato. È importante non correggere tutto ma selezionare gli errori su cui si desidera che gli studenti lavorino e classificarli in macrocategorie. Si dovrebbe cercare non di dare la soluzione ai vari errori, ma di darne un'indicazione. È fondamentale spingere gli studenti a comprendere e a correggere gli errori e l'insegnante ha "l'obbligo morale" di non stravolgere il testo del bambino. Invece, un testo riconsegnato con le correzioni essenziali scritte in modo chiaro, avrà probabilmente più efficacia nel processo di miglioramento. Si preferiscono poi correzioni non vaghe ma precise e la classificazione degli errori in prototipi.