



Il paesaggio linguistico italiano e il rapporto tra dialetto e lingua L'educazione linguistica a scuola nella complessità dei repertori linguistici



Quaderno per la scuola N° 6

a cura della Sezione Scuola



Il paesaggio linguistico italiano e il rapporto tra dialetto e lingua
L'educazione linguistica a scuola nella complessità dei repertori linguistici

Corso di formazione per insegnanti ed esperti Judicaria a. s. 2020-21

con contributi di:

Silvia Dal Negro
Elvira Zuin
Tullia Giacometti

Quaderno per la scuola N° 6

a cura della Sezione Scuola

Curricula studiorum

Prof.ssa Silvia Dal Negro

Professoressa ordinaria di linguistica in numerosi corsi presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Bressanone, ha studiato *Lingue e letterature straniere moderne* a Bergamo e ha conseguito il dottorato in *Linguistica* all'Università di Pavia. È stata ricercatrice all'Università del Piemonte Orientale dove ha lavorato prevalentemente nel campo delle minoranze linguistiche dell'arco alpino. Al momento è attiva soprattutto negli ambiti della linguistica del contatto e dell'educazione linguistica.

Ha al suo attivo numerose pubblicazioni, contributi in libri, articoli in riviste accademiche e saggi per la didattica sui temi della ricerca anche in collaborazione con colleghi e studiosi internazionali.

Prof.ssa Elvira Zuin

Laurea in *Lettere* alla facoltà di Lettere e Filosofia di Bologna è stata docente nella scuola secondaria fino al 2005; ricercatrice/responsabile del settore ricerca educativa presso IPRASE dal 2005 ad oggi; docente SSIS dal 2006 al 2009 presso l'Università di Trento; responsabile scientifico e coordinatore dei gruppi di ricerca azione (aree di apprendimento italiano, storia/geografia, educazioni) per l'attuazione dei Piani di Studio della Provincia Autonoma di Trento. In particolare per quanto riguarda la ricerca ha approfondito con continuità diversi settori: i processi mentali e le condizioni che favoriscono l'apprendimento della lingua, il curriculum della lingua italiana, la storia locale e la didattica della storia, l'apprendere attraverso la finzione e la rappresentazione del reale (il rapporto tra teatro e scuola), la didattica per competenze. Ha svolto e svolge attività di formazione per docenti di italiano, in Trentino e in altre regioni d'Italia; per docenti nei corsi per il Tirocinio formativo attivo e PAS presso l'Università di Trento. Saggista, ha pubblicato numerosi contributi sui temi della sua ricerca sia individualmente, sia in collaborazione con Istituzioni e colleghi.

Dott.ssa Tullia Giacometti

Laurea in *Materie letterarie* presso l'Università Cattolica di Brescia, è stata insegnante di scuola primaria fino al 2009. Esperta formatrice presso Iprase e Istituti Comprensivi, in particolare per la didattica della lingua italiana, ha contribuito alla stesura dei Piani di studio provinciali, sperimentando metodologie innovative e curando anche per il Centro Studi Judicaria laboratori tematici quali il "Fare poesia a scuola". Ha collaborato e collabora con varie associazioni in percorsi didattici e formativi volti alla conoscenza storico-sociale del contesto.

Presentazione

Con il quaderno n. 6, il Centro Studi Judicaria dà veste formale al materiale del Corso di formazione svoltosi nel settembre 2020, che ha posto l'attenzione alla didattica della lingua e al valore formativo del dialetto inteso nel suo utilizzo della tradizione e come contenuto di apprendimento scolastico, chiarendo il significato di recupero e salvaguardia per le generazioni di alunni/studenti di oggi.

Accanto ad indicazioni teorico-pratiche è stato inoltre affrontato il tema dell'insegnamento della "grammatica" o riflessione linguistica, della scrittura e della sua valutazione, con dati di ricerca ed esemplificazioni di test e prove. A completamento di questo percorso un assaggio del "Fare poesia", inteso come avvicinamento degli alunni/studenti ad una modalità di fruizione e produzione di un linguaggio che invita a riflettere su sé stessi, sulla lingua (materna e non) e a dare spazio ai sentimenti e alla riscoperta di storie e memorie del passato.

Programma del Corso di formazione, anno scolastico 2020-2021

"Il paesaggio linguistico italiano e il rapporto tra dialetto e lingua. L'educazione linguistica a scuola nella complessità dei repertori linguistici"

Prof.ssa Silvia Dal Negro

Il repertorio linguistico italiano come sfida dell'educazione linguistica.

La grammatica o la riflessione.

Proposte didattiche: il dialetto, punto di partenza.

Prof.ssa Elvira Zuin

L'arte della scrittura: dalla ricerca alla pratica, la valutazione.

Dott.ssa Tullia Gicacometti

Fare poesia a scuola.

Il paesaggio linguistico italiano: la situazione socio-linguistica attuale

a cura della Prof.ssa Silvia Dal Negro



L'Italia dialettale

La carta dei dialetti d'Italia (Pellegrini 1977)

I gruppi dialettali principali sono separati da fasce di isoglosse (qui contrassegnate da colori diversi)

La carta non distingue nella sostanza i dialetti italo-romanzi dagli altri gruppi "alloglotti"

L'Italia è ricchissima dal punto di vista linguistico-culturale, ha una storia di unità politica recente e la diversità, al suo interno, è motivo di bellezza ed interesse.

Ha aree linguistiche di minoranza storico-territoriale, alloglotte, tradizionali. Da secoli in Italia ci sono zone in cui si parla una lingua diversa dall'italiano o un dialetto diverso dall'italiano, ad esempio nelle aree di confine, nella zona alpina, interessantissima dal punto di vista culturale, nella zona appenninica, o comunque di montagna, isolata che ha mantenuto a lungo una certa chiusura.

Sono diffuse lingue di minoranze come ad esempio la parlata dei rom e sinti, stanziati in Italia da secoli ma non localizzabili in un territorio ben definito.

Nuove alloglossie si sono affacciate al panorama linguistico italiano, nuove minoranze diffuse dovute all'immigrazione, albanesi, rumene, spagnole, urdu, cinesi, arabe etc., mentre è notevole la diffusione delle lingue internazionali come inglese, francese, tedesco.

Quando si parla in Italia di dialetto, si tiene conto anche della presenza di lingue e cittadinanze diverse; non si può prescindere da aspetti legati alla società, alla politica, alla sociologia, alla lingua stessa.

In generale l'Italia può essere suddivisa in grandi aree geografiche:

- area gallo italica, dal Piemonte alle Marche, fino ad una linea immaginaria La Spezia-Rimini;
- area Veneto, Friuli;
- area Toscana, caso particolare perché dal fiorentino colto si è sviluppato l'italiano. Pur essendoci al suo interno dialetti, essi sono dialetti dell'italiano, uno di questi si parla in Corsica;
- area mediana, Roma, centro Italia;
- area meridionale, Campania, Abruzzo Molise, Lucania;
- area meridionale estrema: Calabria, Puglia, Sicilia, Sardegna.

Alpi/Italia Settentrionale	
Piemonte meridionale	Area provenzale
Piemonte settentrionale, Valle d'Aosta	Area franco-provenzale (<i>patois</i>)
Alta Val d'Aosta	Dialetti tedeschi alemannico (<i>walser</i>)
Trentino Alto Adige	Ampia area germanofonica, dialetti bavaresi, cimbro, mocheno, parlate ladine che per volontà politica hanno sviluppato uno standard
Friuli Venezia Giulia	Area friulana, dialetti sloveni, standard nelle zone di confine critiche dal punto di vista storico
Veneto	Area che presenta dei casi a sé

Italia Meridionale	
Campania, Calabria, Molise	Area albanese 50 comunità, “ <i>arbèresh</i> ”, radicati da secoli, di alto livello culturale religioso (chiesa cattolica greca)
Calabria, Puglia	Area greca, <i>griche</i> , in estinzione sopravvive per manifestazioni turistiche
Molise	Area slavofona
Sicilia	Area gallo-italica presente per emigrazione di ritorno dal Nord

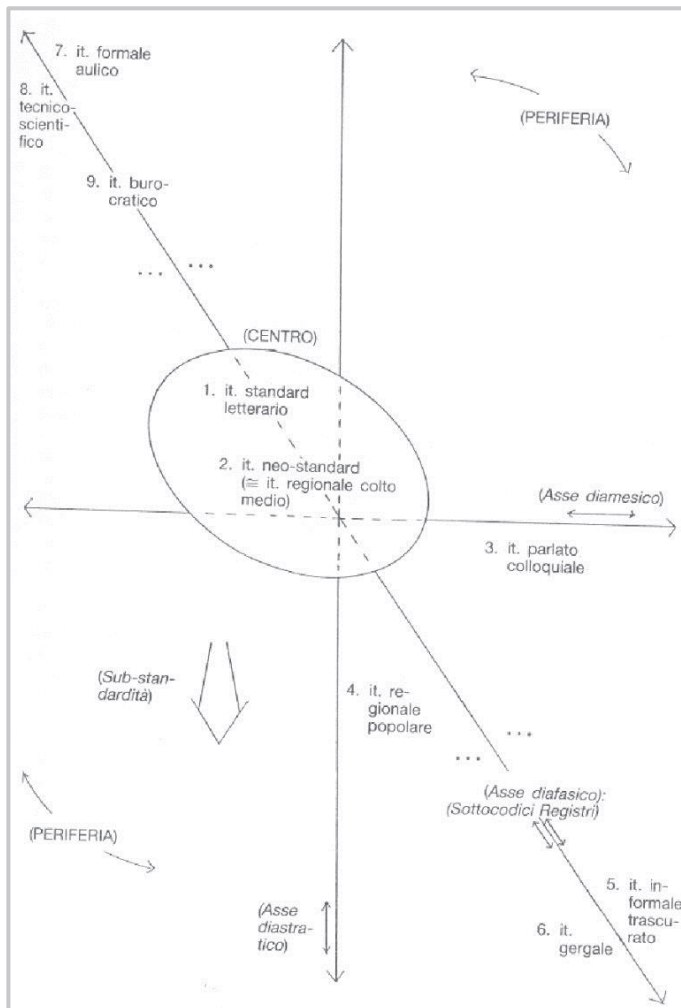
La varietà linguistica italiana è data dalla presenza di dialetti italo-romanzi che possono essere raggruppati per zone diverse. Non sono forme di italiano regionale ma sistemi linguistici sufficientemente distinti dall'italiano, fortemente differenziati gli uni dagli altri.

Ladino, friulano, sardo condividono il fatto di essere parlate autoctone, derivate dal latino: non possiamo definirli dialetti dell'italiano, ma dialetti del latino così come lo è il toscano.

Ogni singola comunità di parlanti ha il proprio **repertorio linguistico**, inteso come l'insieme delle risorse linguistiche possedute dai suoi membri, le lingue o le varietà di lingua usate, con i relativi rapporti gerarchici, la distribuzione nello spazio sociolinguistico (domini d'uso, ecc.) e le regole d'uso (o di non uso).

Dall'Unità d'Italia ci si trova di fronte ad una situazione di **diglossia**, dal momento che solo un'*élite* scrive in italiano e solo il 20% lo parla.

In questa situazione italiano e dialetto funzionalmente e socialmente sono ben differenziati, nello spazio comunicativo, negli ambiti d'uso, dall'alto al basso. Nella vita sociale i due sistemi linguistici si espandono nei vari contesti, non hanno in teoria alcuna sovrapposizione



Oggi l'italiano è in una situazione di **dilalia**, di semipermeabilità, ed è sovrapposto al dialetto, diventando lingua normale: l'italiano è in espansione e sovrapposizione negli ambiti che erano propri del dialetto. Le conseguenze sono la disponibilità di italiano, dialetto e altre lingue nei domini bassi senza che vi sia una rigida separazione sul piano funzionale, l'aumento del multilinguismo e della complessità (spazio linguistico sempre più «affollato»), la «nativizzazione» dell'italiano, sempre più usato in tutti i contesti.

Raramente si trovano casi di vero e proprio **bilinguismo** (inteso come sociale), funzionali in tutti gli ambiti. L'unico in Italia è l'Alto Adige in cui il bilinguismo è nella comunicazione sociale (esempio nei cartelli stradali), anche se in ambiti particolari, anche privati, si parla solo tedesco o solo italiano.

Le varietà dell'italiano

L'italiano è un sistema complesso, un'architettura formale, di tre dimensioni (o assi) che si svolgono in un *continuum* di varietà.

Asse diastratico: asse di variazione di strati socioculturali, anagrafici. Verso il basso si posiziona l'italiano popolare, verso l'alto quello colto.

Asse diafasico: riguarda i contesti d'uso. Dall'alto al gergale, variabile anche nel quotidiano, è l'asse dei registri/ sottocodici, formale, medio-colloquiale, informale.

Asse diamesico: dei mezzi comunicativi, dal parlato al "letto" nei mezzi di comunicazione, *sms*, *chat*.

Esiste un quarto asse, quello **diatopico** che comprende i tre precedenti, riguarda il lessico e l'accento, attraversa quindi i luoghi e le regioni di provenienza dei parlanti.

Dialetto e lingua

Definiamo i dialetti (italo-romanzi) come lingue perché sono sistemi linguistici diversi, separati dall'italiano, comparabili ma con lessico e grammatica propria raramente codificata in libri.

Alcuni esempi:

- soggetto espletivo: *al piöf*, piove
- negazione postverbale *l'è mia lüntan*
- posposizione del possessivo *patrume*, mio padre, *ttsiama* mia zia
- diversi tipi di formazione del plurale *al gat*, *i gat*, *i gac*.

Italiano *versus* dialetto

- L'italiano è un concetto geografico nazionale, il dialetto è locale;
- L'italiano è anche scritto, dialetto è solo orale (poca la scrittura, marginale);
- L'italiano è utilizzato in un maggior numero di ambiti;
- L'italiano ha uno *standard*, cambia nel tempo è codificato da dizionari, dalla scuola, il dialetto non è standardizzato nella sua grammatica;
- L'italiano ha un'ortografia che da visibilità, sicurezza nello scritto, il dialetto non ha un'ortografia riconosciuta, fissata;
- L'italiano abbisognava in un passato recente di un apprendimento formale (scuola), il dialetto è appreso spontaneamente, è lingua madre orale;
- L'italiano ha un *corpus* letterario, riconosciuto da tutti (letteratura), il dialetto non ha corpus letterario generale;
- L'italiano veicola valori nazionali, il dialetto simboleggia il valore locale;
- Dal punto di vista sociale il dialetto è visto come relazionale, relativo, sul quale pesano gli atteggiamenti linguistici dei parlanti, impliciti ed espliciti, percepito come sottolingua o diastratico proprio di ceti bassi.

Proposte didattiche

Grammatica o riflessione linguistica

Fare grammatica significa partire dal testo e poi arrivare alla discussione di classe. La discussione collettiva è uno dei passaggi fondamentali della metodologia della ricerca grammaticale. Dal momento che può diventare uno scambio cognitivamente importante, capace di far avanzare le conoscenze di tutti, le condizioni sulle quali dovrà vigilare l'insegnante sono:

- la partecipazione corale della classe nella sua totalità comprendendo domande, risposte e commenti da parte dell'insegnante. Risulta necessario fare una negoziazione con gli alunni per costruire un comune mondo di significati (discutendo si impara);
- tutti devono dare un contributo: la classe diventa una comunità di apprendimento e ricerca dove si pensa insieme e insieme si impara;
- forte coinvolgimento della classe per capire;
- flessibilità dell'insegnante ovvero capacità rispondere a sollecitazioni impreviste;
- esplorazione del contesto per cogliere lingue diverse anche nella toponomastica.

La discussione porta alla registrazione delle procedure e dei risultati. Tutti i punti focali insorti nella discussione andranno registrati su un apposito quaderno che durante l'ora di grammatica gli studenti terranno aperto. Il quaderno servirà per:

- raccogliere tutti i materiali utili alla ricerca (liste di dati, esempi);
- classificare e ordinare il materiale raccolto secondo criteri riconoscibili;
- trascrivere le ipotesi che emergono durante il lavoro;
- trascrivere le sistemazioni proposte ricavate da dizionari e grammatiche.

Il dialetto come punto di partenza

Un'attività proponibile nella scuola primaria è andare alla ricerca del paesaggio linguistico.

- Si “vedano” e si raccolgono le scritte esposte nel contesto, al fine di lavorare con gli alunni in attività facili, documentando l'uso delle diverse lingue, anche straniere: un modo per esplorare e conoscere il mondo vicino, un modo inclusivo, in quanto scova le lingue diffuse e utilizzate nel territorio.
- Mappare ad esempio i cartelli turistici, quelli del Comune o delle case private, le insegne, i nomi storici dei luoghi o toponimi, l'inglese commerciale.
- Redigere un elenco multilingue, trovando ove possibile i corrispondenti termini in italiano
- Costruire una mappa comunale

L'omino delle lingue: il ritratto linguistico

Proposte didattiche (1): il repertorio linguistico



Giallo: italiano
 Blu: albanese
 Rosso: inglese
 Pallaoro (2018)



Giallo: italiano
 Azzurro: dialetto
 Rosa: inglese

Quale lingua ti piace usare più delle altre?

Qual è la lingua che usi maggiormente per parlare?

Per ogni lingua che sai parlare o solo capire, scrivi dove l'hai imparata. Ad esempio: a scuola, guardando la TV, ascoltando musica, al parco giochi, etc.

Lingua	La parlo	La conosco ma non la parlo	L'ho imparata
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Battisti (2012)

Fai una crocetta sulla risposta esatta:

INFAMIGLIA

Con la mamma parlo:

- italiano:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai
- dialetto:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai
- altro _____:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai

Con il papà parlo:

- italiano:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai
- dialetto:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai
- altro _____:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai

Con i miei fratelli parlo:

- italiano:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai
- dialetto:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai
- altro _____:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai

Con i nonni parlo:

- italiano:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai
- dialetto:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai
- altro _____:	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> qualche volta	<input type="checkbox"/> mai

Proposte didattiche (2): il dizionario del dialetto



ISTITUTO COMPRESIVO ALTA VALLAGARINA
Via Piave, 85 - 38100 Bolzano (Sudtirolo)
Tel. 0471 424175 - Fax 0471 424959
e-mail: icpv@scuoladiprincipi.it
Cultura@icpv.it



EL NOS DIZIONARI DE DIALET

Letizia Sommer
Alessia
Simone
David
Anna
Giulia
Andrea
Luca
Nico
Luca D.

Anno scolastico 2011/2012

A cura di Karlo Battisti



padela

[s.f.] Oggetto che serve per cucinare. Pestola [s.f.].

pam

[s.m.] Cosa che si mangia fotta con la farina e l'acqua.
Pena [s.m.].



parlar

[v. (parlo, parli, ho parlato)] Una persona che continue a dire delle cose.
Parfare [v. (parlo, parliamo, ho parlato)].

parol

[s.m.] Oggetto usato per fare la polesta. Palole [s.m.].



pastor

[s.m.] Persona che porta le pecore al pascolo. Pastore [s.m.].

pedalar

[v. (pedalo, pedalem, ho pedalà)] Una persona che pedale in bici. Pedalare
[v. (pedalo, pedalamo, ho pedalato)].

pegora

[s.f.] Animale ovino di taglia media di colore bianco da dove ricivi la lana.
Pecora [s.f.].

penarel

[s.m.] Oggetto usato per colorare. Pennarello [s.m.].

per

1. [s.m.] È un frutto. Pera [s.f.]; 2. [prep. semplice] Per [prep. semplice]. Se
l'è passà per la ment?

porgela

[s.f.] È una riga di vigne. Filare [s.m.].

permalos

[agg.] Quando una persona è permalosa. Permalosa [agg.].

perer

[s.m.] Pianta che produce peri. Pero [s.m.].

pes

[s.m.] Animale che vive nell'acqua. Pesca [s.m.].



pestolar

[v. (pestolo, pestolem, ho pestolà)] Quando una persona fa lo stesso giro.

pever

[s.m.] Spezia per insaporire il cibo. Pepe [s.m.].

pez

[s.m.] È un albero. Pino [s.m.]; 2. [s.m.] Un po' di tempo. Momento [s.m.].
Vegno tra en pez.

peza

[s.f.] Pezzo di stoffa per pulire. Straccio [s.m.].

Proposte didattiche (3): il confronto interlinguistico

ha detto | a casa
g'a dit | a ca

La riflessione linguistica: esplorazioni e scoperte

da Maria G. Lo Duca: "Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica e dell'italiano"

Distribuire ai bambini un lista di nomi: *gatta, nonnino, stellina, stella, visino, cavallo, gattina, nonno, nonnina, cavallino*...chiedendo loro di fare due gruppi omogenei, sottolineando per il momento ci interessa solo la forma esterna. Approderanno a questa suddivisione:

1. *Gatta, nonna, stella, mamma*...
2. *Nonnina, stellina, visino*...
- 3.

La lista n. 2 sarà più lunga in termini di spazio, inviteremo i bambini a fare una suddivisione diversa ovvero: *gatto-gattino, nonna-nonnina, cavallo-cavallino*. Faremo notare che ogni parola è diventata più lunga grazie all'aggiunta di una coda che chiamiamo suffisso. Noteremo però che non basta solo aggiungere qualcosa ma anche togliere qualcosa: *gatto - o = gatt*; *gatt + ino = gattino* o più semplicemente *vis(o) + ino = visino*. Nello stesso modo si possono formare tante altre parole. Chiariremo che la prima parola è "la parola di base" e la seconda "derivata".

Qualcuno farà l'ipotesi che la vocale cancellata si possa trasferire nella finale della parola derivata, dunque "dente" si dovrebbe trasformare in "dentine" dato che *dent(e) + ine = dentine*. Dunque non è la vocale finale della parola di base che si trasferisce, riconsiderare gli esempi *nonnino* e *nonnina*.

Ci aspettiamo che da soli arrivino a capire che è il genere del nome a condizionare il suffisso: il nome maschile diventa **-ino**, uno femminile **-ina**.

La regola allora è:

In italiano da certe parole si formano altre parole (derivate) che finiscono in "ino" o "ina", questa coda di parole si chiama suffisso. Prima di aggiungere il suffisso si deve cancellare la parola finale nella parola di base. Se la parola di base è maschile il suffisso sarà -ino altrimenti -ina.

E per *libro*? *Lume, bastone, sasso, sedia, topo* la regola sembra non funzionare. Invece di *librino* si dice *libricino*, di *lumino* *luminico*, di *bastone* *bastoncino* ...

Ci sono parole che prima del suffisso ino aggiungono altre lettere – *ic, -c, -ol*.

Queste lettere non cambiano e sono sempre le stesse (*libratino, librolino, librarino* infatti non vanno bene).

La regola è la seguente:

Tra la parola di base e il suffisso -ino, -ina ci possono le seguenti combinazioni di lettere -ic, -c, -ol.

Se incontriamo però *casettina, sacchettino, gonnellina* vediamo infiltrate prima del suffisso altre lettere. Se guardiamo con attenzione scopriremo che sono in realtà il frutto di una doppia derivazione: *cas(a) + etta = casetta, casett(a) + ina = casettina*.

La regola è: **Le parole derivate in -ino, -ina possono derivare da altre parole.**

Ma *gatto* e *gattino* significano la stessa cosa? I bambini individueranno facilmente che *gattino* è un gatto piccolino. Il suffisso **-ino** è quindi un diminutivo. Ma, *mammina* è una mamma piccolina? Posti di fronte a questi quesiti i bambini dovrebbero arrivare a scoprire il valore del vezzeggiativo: dove *manina* non è solo una piccola mano, ma una mano graziosa. I suffissi certe volte possono servire a caricare le parole di significati complessi.

Raccogliamo infine parole dialettali/straniere che indichino i diminutivi incontrati nel lavoro.

Dopo l'esperimento sui suffissi **-ino, -ina**, gli alunni capiranno che per rimpicciolire qualcosa, ci sono altri modi. Una piccola camera può essere una *camerina*, ma forse è più facilmente una *cameretta*.

Affidiamo ai bambini il compito di raccogliere copie di parole, dove la prima sia una parola di base e la seconda la parola derivata:

Ragazzo – ragazzone, capra – capretta, albero – alberello.

Il procedimento è sempre lo stesso, si cancella la vocale finale e si aggiunge il suffisso terminante in *-o* per i nomi maschili e in *-a* per i nomi femminili.

I suffissi sono simili e a volte si possono usare indifferentemente: *ragazzino, ragazzone* oppure si possono sommare: *casettina, scarpettina, gonnellina.*

Posso dire *calzinetto*? O *scarpinetta*? No, non esistono in italiano.

E *bambinetto* o *caminetto*? In questo caso *-ino* non è un suffisso dato che “bambo” non esiste ma si dice *bambino*.

La regola è:

In italiano possiamo formare parole derivate aggiungendo alla parola di base *-ino*, *-etto*, *-ello*; a volte si possono trovare assieme due di questi suffissi, ma *-ino* è sempre in finale di parola; tutti e tre i suffissi aggiungono alla parola di base il significato di piccolo e grazioso.

Ci sono alcune parole però che non hanno nulla a che fare con il suffisso diminutivo: *budino, giardino, mocassino, ermellino, imbianchino* ...

Il fatto è che queste parole non si sono formate per derivazione di altre parole italiane, la terminazione in *-ino* è del tutto casuale e per dimostrarcelo basterà fargli provare: *bud(o) + ino = budino*. “Budo” in italiano non esiste per cui non sono parole di base. Incontrando altre parole che finiscono per *-ino* i bambini si chiederanno se sono parole derivate, incontrando *chietino* o *triestino*, capiranno il significato di *triestino* ovvero abitante di Trieste. La conclusione è:

Quando il suffisso *-ino* si attacca a nome propri di città forma parole che significano “abitante di quella città”. E i soprannomi o gli *scotum*?

Se incontriamo *imbianchino, spazzino, frollino* i nostri alunni analizzando le parole troveranno *imbianco, spazzo* e *frollo*. Con il nostro aiuto arriveranno a capire che si tratta di verbi alla prima persona singolare del verbo indicativo: *io spazzo, io imbianco, io frollo*.

Siamo di fronte anche in questo caso alla possibilità di formare altre parole a partire da verbi e il significato cambia: può essere una persona che fa l’azione oppure uno strumento.

Quando il suffisso *-ino* si attacca ad un verbo forma parole che significano persona o strumento che fa l’azione espressa dal verbo di base.

E *postino, stradino*? Applicando lo stesso procedimento di scomposizione delle parole gli alunni arriveranno a capire che la parola di base non è un verbo (*io posto*), ma un nome (*posta*). *Postino* però non significa “piccola posta”, ma un mestiere. Il suffisso ci dice che si tratta di una persona che ha a che fare con il mestiere e con il nome di base, ad esempio il *postino* è colui che porta la posta.

Le prove di verifica devono sempre fare riferimento al lavoro svolto e vanno elaborate di volta in volta. La prova consiste in una lista di frasi di varia complessità contenenti forme verbali sottolineate all’infinito e il participio passato. La consegna tende a verificare:

- capacità di ordinare e classificare i dati a seconda dei criteri stabiliti dall’insegnante o trovati dallo studente;
- capacità di risalire dai dati alle generalità e individuare i casi irregolari;
- capacità di comportamenti sintattici;
- capacità di porsi nuove domande.

Quanti elementi ha una frase minima?

Ci deve essere almeno un soggetto e un concetto: *la mamma ride*. Il soggetto può essere espresso da tutte le categorie grammaticali anche se in quasi la totalità dei casi si tratta di un nome o di un pronome, e il predicato è costituito da un verbo semplice o composto.

Vediamo ora:

1. “Il cane sta abbaiando”
2. “ Il cane era”

La seconda frase sembra incompleta. I predicati della prima frase sono di senso compiuto e bastano ad esprimere una certa azione del soggetto. Il verbo della seconda invece non riesce a predicare nulla del soggetto, sono i cosiddetti verbi copulativi. È indispensabile aggiungere: *il cane era molto feroce*.

Arriviamo alla regola: **una frase minima dotata di senso compiuto si compone di soggetto e predicato. Il predicato può essere costituito:**

- **da una qualunque voce verbale (predicato verbale)**
- **da un verbo copulativo accompagnato dal nome o dall’aggettivo (predicato nominale).**

Vediamo ora:

1. “Il cane era piccolo”
2. “Il cane ha spaventato”

La regola sopra espressa sembra funzionare solo per i verbi intransitivi (abbaiare, scodinzolare, correre, ecc) mentre per i verbi transitivi no, è infatti necessario un terzo elemento: *il cane ha spaventato il gatto*. Dobbiamo quindi modificare la regola:

Una frase minima dotata di senso compiuto si compone di soggetto e predicato. Il predicato può essere :

- **nominale (verbo copulativo + nome o aggettivo)**
- **verbale (qualunque voce verbale di senso compiuto che sono: tutti i verbi intransitivi e i verbo transitivi seguiti dal compl. oggetto)**

Dunque “*mio fratello studiava*” dovrebbe risultare inaccettabile, dato che è un verbo transitivo e può essere seguito da un complemento oggetto “*mio fratello studiava la storia*”. Con alcuni verbi transitivi poi non basta aggiungere un complemento oggetto “*il cane infilava la zampa*”. Alcuni non sono di senso compiuto. E è necessario aggiungere un complemento di moto a luogo (*il cane infilava la zampa nella tagliola*), risulta necessario aggiungere altri complementi preposizionali (*il cane appartiene al mio cugino*), predicativi (*il cane si è comportato da eroe*) o avverbiali (*il cane si è comportato bene*). Ciò significa che neppure i verbi intransitivi sono sempre di senso compiuto e non bastano a formare le frasi minime. Dobbiamo rivedere la regola:

Una frase minima si compone del predicato e degli argomenti (0,1,2,3,4) necessariamente richiesti dal verbo.

Per riassumere, gli elementi necessariamente richiesti dal verbo per rappresentare linguisticamente l’azione verbale sono chiamati dalla riflessione grammaticale moderna “valenze” o “argomenti”. Sicché avremo:

- frasi minime costruite solo dal verbo e prive del soggetto: *Piove, fa caldo, sta grandinando*;
- frasi minime ad un solo argomento il soggetto: *il cane abbaia, il bambino dorme*;

- frasi minime a due argomenti: la mamma bacia il bambino, il padrone schiaffeggia lo schiavo, questa casa è di mio cugino;
- frasi minime e tre argomenti: *il cane dà la zampa al padrone, Maria ha messo i libri sullo scaffale;*
- con certi verbi si può arrivare fino a quattro argomenti: mio fratello ha tradotto un romanzo dal francese all'italiano.

La regola dunque è: una frase minima si compone del predicato e degli argomenti (0,1,2,3,4) necessariamente richiesti dal verbo.

L'arte dello scrivere: dalla ricerca alla pratica

a cura della Prof.ssa Elvira Zuin, Materiali di sintesi della relazione per i partecipanti al corso

La ricerca sulla scrittura scolastica: problemi e prospettive

La ricerca sulla scrittura scolastica è molto complessa perché complesso è l'oggetto dell'indagine. Tre i settori fondamentali: la scrittura degli studenti, la valutazione della scrittura, la didattica della scrittura. Ciascuno di essi ha raccolto dati e prodotto suggerimenti per la didattica.

La scrittura degli studenti e la valutazione della scrittura

La pietra miliare è stata posta con l'indagine internazionale IEA del 1984, alla quale ha partecipato anche l'Italia: un campione scientificamente ha coinvolto IV elementare, III media, II e IV superiore con 14310 elaborati di varia tipologia. I metodi di correzione utilizzati sono stati: olistico, analitico, reattivo. Sono emerse molte indicazioni sugli ambiti di intervento per migliorare la didattica e di conseguenza la scrittura.

Dopo IEA si sono svolte varie ricerche di carattere locale e su campioni molto circoscritti. Si distingue la ricerca INVALSI-Crusca del 2007 sui temi dell'esame di stato, sia per il campione selezionato sia per il confronto tra correzioni delle commissioni d'esame (valutazione positivamente condizionata dalla conoscenza del contesto), per le correzioni libere di due correttori (valutazione globale più attenta ai contenuti), per le correzioni su griglia (valutazione attenta alla forma e ai dati oggettivi). Deriva da questa ricerca il suggerimento ad adottare una griglia nazionale per la valutazione dei testi.

La didattica della scrittura

Tre i filoni principali di ricerca sulla scrittura scolastica:

- cognitivista, con attenzione al processo di scrittura e ai numerosi piani di attività che si devono tenere sotto controllo e integrare quando si scrive;
- socio-costruttivista, con considerazione delle possibilità di collaborare per scrivere testi e costruire insieme significati;
- motivazionale, con valorizzazione dei contesti e dell'autenticità del compito.

A questi si aggiunge il filone pratico-riflessivo, che, pur non avendo come oggetto la scrittura scolastica, è molto presente nella formazione dei docenti e nella stessa pratica didattica, in quanto affronta il tema della scrittura come strumento di riflessione autobiografica.

Il rapporto tra evoluzione della lingua e scrittura scolastica

“L'italiano contemporaneo è una lingua in profonda evoluzione. Le strutture lessicali e morfosintattiche, le organizzazioni testuali, le relazioni tra parlato e scritto sono soggette a mutamenti talmente rapidi e significativi che oggi è difficile descrivere tratti permanenti e specifici delle varietà in cui si articola.

Le ragioni alla base di questo fenomeno sono molteplici.

Il primo elemento da sottolineare – che emerge chiaramente dalle rilevazioni di ISTAT e, ancor prima, della Doxa – è la costante crescita di coloro che parlano (o, meglio, dichiarano di parlare) in italiano in tutti i contesti: l'italiano, pur **diatopicamente** differenziato, è ormai quasi per tutti la madrelingua appresa naturalmente durante la socializzazione primaria e non imparata sui banchi di scuola, come spesso in passato.

Il fatto che l'italiano sia usato da tutti e diffuso in ogni settore della vita sociale, economica e culturale produce un indubbio arricchimento della lingua quanto a lessico d'uso quotidiano e specifico, strutture sintattiche e testuali, situazioni comunicative, ma anche un'accelerazione di fenomeni quali l'abbandono di termini non usuali, la creazione di neologismi, il mutamento semantico. Contestualmente fa entrare in crisi modelli grammaticali costruiti sostanzialmente sulla lingua scritta e in particolare su quella storicamente tramandata attraverso testi di registro alto; gli usi orali tendono a trasferirsi nella scrittura,

non senza problemi di accettabilità, con la conseguente percezione che la lingua orale sia sostanzialmente sregolata e la lingua scritta inutilmente resistente alle modifiche.

Altri elementi da considerare. Il contesto socioculturale promuove funzioni diversificate della lingua italiana (lingua materna – o lingua di casa, lingua di studio – di scuola, lingua ufficiale di esercizio della cittadinanza, lingua di cultura), i media e le tecnologie digitali inducono usi che scardinano regole e ne determinano altre, la diffusione di altre lingue alimenta la tendenza, più marcata in alcuni ambiti, al prestito linguistico e induce a privilegiare strutture lessicali e sintattiche traducibili, espungendo quelle più peculiari.

Dal punto di vista della norma linguistica, il processo di ri-standardizzazione è continuo e muove dalla necessità di aggiornare periodicamente le regole, eliminando gli elementi non più praticati e accreditando quelli generalmente accettati e in uso.

Una lingua a più funzioni, tutte fondamentali, ma anche una delle tante che saranno parlate nel futuro continuerà ad evolvere velocemente, può comportare che i singoli, se non competenti, assumano acriticamente e automaticamente usi imposti da altri, a meno che non vi sia un parallelo, maggiore sviluppo delle competenze linguistiche di base.” (da E. Zuin, *Materiale grigio* per la ricerca “*Come cambia la scrittura a scuola*”, 2017, Trento: IPRASE).

“La scrittura ... fino a qualche tempo fa competenza sviluppata quasi esclusivamente a scuola, è attualmente oggetto di apprendimento anche informale, attraverso il contatto con vari tipi di scrittura presenti nella vita quotidiana, quali sono, ad esempio, le scritte pubblicitarie e televisive, gli avvisi e gli annunci di varia natura, le indicazioni topografiche, le comunicazioni con gli strumenti digitali. Gli studenti non scrivono soprattutto a scuola e per la scuola, al contrario lo fanno probabilmente di più al di fuori e con scritture che, in gran parte, sono di interazione dialogica tra persone in grado di ricostruire gli impliciti; al contempo sono esposti costantemente a testualità miste e multiple, che costruiscono significati e coerenze semantiche attraverso processi associativi, analogie, connessioni logiche ricavabili da collocazioni spaziali, richiami tra linguaggi diversi, aperture di approfondimenti da ricondurre a sintesi. Ed è assai probabile che vi siano interferenze nel momento in cui si ritrovano a produrre testi di natura completamente diversa, e tanto più incisive quanto più si inscrivono in un quadro di incapacità a riconoscerle e analizzarle, e di inconsapevolezza dei vari e differenti usi della lingua” (da E. Zuin, *Le basi teoriche della ricerca*, in “*Come cambia la scrittura a scuola*”, 2020, Trento: IPRASE).

“Riguardo al *concetto di testo e alla grammatica testuale*, dalle rilevazioni si è concluso che «molti studenti non sembrano avere una conoscenza precisa, né, se la possiedono, l’abilità di trasferirla correttamente nel compito di scrittura» (da *Come scrivono gli adolescenti*, pp. 314-315). E i docenti con cui questo tema è stato discusso hanno generalmente ritenuto che la causa prima delle difficoltà che incontrano gli studenti nel comporre testi coerenti e coesi «sia da ricondursi all’universo mediale in cui sono immersi, con i suoi frammenti di comunicazione, il suo linguaggio suggestivo, il suo procedere per giustapposizione di unità discorsive e non per collegamento logico» (ibidem, p. 315). ... In altri termini, il fatto che gli studenti, posti di fronte al compito di scrivere testi espositivo-argomentativi, rivelino di non padroneggiare un’idea di testo inteso come tessuto organicamente costruito, non sarebbe da imputare tanto alle pratiche didattiche, quanto all’impossibilità di reggere il confronto con le testualità informalmente apprese.

E l’attribuire soprattutto all’apprendimento informale della lingua la difficoltà degli studenti nel comporre testi organici, se da un lato si poteva intendere come l’espressione di un atteggiamento difensivo da parte della scuola rispetto a convinzioni e pratiche consolidate, dall’altro manifestava la percezione che qualcosa di “veramente” nuovo, e per certi versi inaspettato, stesse accadendo all’esterno della scuola, qualcosa in grado di indirizzare l’evoluzione della lingua verso imprevedibili e incontrollabili approdi lessicali, morfosintattici, testuali.

Quale che fosse l'atteggiamento nei confronti dei fenomeni osservati, si poneva con forza la questione del divario tra i testi orali e scritti cui sono esposti gli studenti nell'apprendimento informale della lingua e le scritture scolastiche, in particolare quelle di rielaborazione e argomentazione.

La questione non era nuova - il divario e la reciproca influenza tra lingua orale e scritta, e tra italiano d'uso e italiano appreso a scuola è da decenni oggetto di ricerca -, nuovo era semmai il considerare che si stesse attuando uno sbilanciamento in quel divario e che l'una, la lingua d'uso, stesse diventando talmente potente da impedire che l'altra, la lingua scritta e scolastica, potesse essere acquisita e utilizzata nei modi canonici. Sotto traccia si esprimeva anche la convinzione che le testualità cui sono esposti gli studenti nella loro vita quotidiana, siano esse informali, o formalizzate tramite grammatiche diverse da quelle abituali della scuola, si evolvessero con tale rapidità e in modi così anarchici da porre alla scuola non tanto il problema di come interpretare il rapporto tra uso e norma, tra testualità spontanee e testualità standardizzate, quanto di difendere la norma stessa, almeno nella lingua scritta." (da E. Zuin, *Basi teoriche della Ricerca in Come cambia la scrittura a scuola*, 2020, Trento: IPRASE).

"A questo proposito, sarebbe vano anticipare troppo, perché lo studio è ancora in corso al momento in cui va in stampa questo rapporto.

Ma si possono appuntare alcune conclusioni parziali:

- com'era prevedibile, non tutte le ipotesi sono state confermate, non tutte le tendenze previste si sono rivelate consolidate;
- in generale non vi sono differenze molto significative nel lasso di tempo considerato, a parte, ma è ancora da accertare con sicurezza, un certo irrigidimento nella formalizzazione dei testi, un'adesione più diffusa ad un modello testuale ben preciso;
- la sintassi tende a semplificarsi, o meglio la subordinazione tende a divenire più semplice, soprattutto attraverso la composizione di periodi con poche frasi e dipendenti solo di 1°; ma è vero anche che ciò non necessariamente inficia la coesione e coerenza dei testi, che tendono ad essere espresse da una parte con nessi di tipo implicito e dall'altra con legami di tipo analogico o intuitivo;
- nella scrittura dei compiti dell'esame di Stato gli studenti non osano, puntano a una lingua tutto sommato media, formale, senza forti escursioni; non si può parlare di deciso avvicinamento al parlato, in quanto gli studenti utilizzano una prosa tradizionale, da "norma sommersa"; anche le frasi fatte (prese da giornali o manuali scolastici) cui fanno ricorso sembrano manifestare la convinzione che elevino il registro della composizione;
- si rileva buona padronanza grafica degli anglismi e non si notano, tranne che in casi assai rari, scelte derivate dagli usi digitali della comunicazione (simboli matematici, K invece di ch, nn invece che non ...); vi sono, invece, come da previsione, usi indebiti o espressivi delle maiuscole, gestione dei dubbi negli apostrofi con eliminazione dell'elisione e dell'apocope (*una anima*, invece che *un'anima*, *quale* invece che *qual*), usi indebiti degli accenti;
- si sono consolidate tendenze nell'utilizzo degli articoli, dei verbi, dei pronomi personali, con semplificazione dei sistemi e adozione degli usi comunicativi più diffusi;
- nel generale processo di semplificazione sia della morfologia flessiva, sia della sintassi testuale, si vede in ogni caso prevalere lo stile caratterizzato da verbi coniugati e connettivi espliciti, rispetto ad alcuni strumenti espressivi e di architettura testuale di cui è evidente che gli studenti pure avrebbero bisogno, perché tendono ad utilizzarli senza padroneggiarli; sono quegli strumenti che fanno parte ormai dell'armamentario della lingua contemporanea che sono meno presenti nei temi di quanto non lo siano nei testi scritti dell'italiano contemporaneo, a segnare una distanza o una resistenza dell'italiano che si fa a scuola rispetto a quello che esiste nei giornali e nella saggistica, o perché poco insegnati, o perché stigmatizzati da "norme sommerse" tipiche della scuola. L'adesione al modello tradizionale di prosa saggistica, certamente dovuta principalmente al fatto che la tipologia espositivo argomentativa richiede di per sé molta attenzione alla formalizzazione, può anche significare altro.
- La presenza di formalizzazioni alternative, pur consuete e considerate accettabili nell'italiano extrascolastico della medesima tipologia testuale, sembra discendere non tanto da una scelta quanto da adozione inconsapevole di forme linguistiche cui si è esposti quotidianamente. In

altri termini, mentre nel caso dell'adesione al modello tradizionale (e per il suo consolidarsi nel tempo), è indubitabile che vi sia un indirizzo didattico, nel caso delle formalizzazioni alternative, si può ipotizzare che siano dovute ad operazioni spontanee, poco permeate di consapevolezza, quindi che l'educazione consista soprattutto nella sanzione. (da M. Ruele, E. Zuin, *Introduzione in Come cambia la scrittura a scuola*, 2020, Trento: IPRASE)

Dalla ricerca alla didattica della scrittura

“Per quanto riguarda, invece, la competenza di scrittura degli studenti, si possono individuare un primo filone (di ricerca) che tratta della qualità dei testi prodotti, e un secondo che si occupa delle pratiche di insegnamento, delle sperimentazioni didattiche e della valutazione della scrittura. In questo ambito, accanto agli studi basati su ricerche scientifiche, si producono spesso denunce di crescente incompetenza degli studenti e appelli ad intervenire per bloccare quella che si ritiene un'inaccettabile deriva.

In genere, la scuola è chiamata in causa quali che siano i settori di ricerca e tuttavia, paradossalmente, proprio l'effettiva ricaduta sulla scuola delle analisi svolte e dei suggerimenti profusi è molto difficile da valutare, e non solo perché la percezione della loro rilevanza scientifica è spesso condizionata dalla presenza nei media: qualsiasi studio o appello, infatti, per essere veramente di stimolo per la scuola, dovrebbe essere non solo comunicato, ma accompagnato da percorsi di approfondimento e formazione sui temi che tratta, rilanciato dall'editoria scolastica e, non da ultimo, ripreso nelle leggi che governano percorsi scolastici ed esami. Dovrebbe, cioè, entrare nel sistema scuola attraverso le strutture in cui questo si articola.

Quando ciò non accade, l'interesse può accendersi per un momento più o meno lungo, parte dei docenti possono tradurre teorie e suggerimenti in pratiche didattiche, ma difficilmente si possono riscontrare effetti permanenti e diffusi su larga scala. ...

A riprova il fatto che negli ultimi vent'anni, ad imprimere una svolta nella didattica della scrittura sono stati gli esami di maturità, con le modifiche introdotte nelle prove di italiano scritto, le griglie nazionali di valutazione, l'accompagnamento delle ricerche INVALSI CRUSCA sugli esiti degli esami stessi e sulle modalità di valutazione. (da E. Zuin, *Basi teoriche della Ricerca in Come cambia la scrittura a scuola*, 2020, Trento: IPRASE).

Strategie didattiche e valutative

Oggi, dai dati di ricerca più attendibili, dagli studi più autorevoli, dai testi delle leggi di riforma, si possono desumere alcune fondamentali indicazioni per la didattica.

Le strategie didattiche e valutative sono molteplici e, com'è ovvio, nessuna può essere considerata in assoluto valida per tutte le circostanze, i segmenti di percorso scolastico, le classi e i singoli studenti.

Non avendo lo spazio per articularle tutte, possiamo in generale affermare che:

- più il compito di scrittura è articolato nelle sue varie fasi, tipologie, funzioni e scopi, più è probabile che gli studenti ne comprendano la complessità e contestualmente vi si accostino con la consapevolezza di poterlo svolgere;
- più la scrittura è presentata come processo sul quale si può intervenire con tecniche apprendibili, più è probabile che gli studenti non la considerino come frutto di talento naturale;
- più la valutazione è presentata e vissuta come azione intrinseca al compito, co-gestibile, oggetto di pratiche metacognitive, più è considerata funzionale e necessaria in quanto sguardo sul testo da parte lettore, dell'altro da sé cui il testo scritto è destinato;
- più nella lettura di testi di tutte le tipologie si evidenziano le scelte organizzative, sintattiche, lessicali, assieme allo sviluppo dei contenuti, più si riconoscono le specificità testuali, più si può utilizzare consapevolmente il testo letto come modello di scrittura.

Tra le pratiche didattiche e valutative assai funzionali si sono rivelate nel tempo:

- distinguere tra lo *standard* sociale e lo *standard* individuale sia nella proposta di esercitazioni sia nella valutazione, con conseguente assegnazione e verifica di obiettivi individuali di scrittura all'interno di una gamma di obiettivi comuni
- considerare prodotto di scrittura anche il risultato di una singola fase del processo e assegnare e valutare compiti parziali
- agire sulla revisione dei testi, considerando e selezionando i piani di scrittura e fornendo istruzioni per quei piani che si ritiene gli studenti non siano in grado di rivedere autonomamente
- stendere consegne in cui siano indicati precisi vincoli di processo e di prodotto
- proporre esercitazioni su testi di varia natura, la cui consegna dichiarino sia la parte sottoposta a vincolo sia quella di libera espressione
- proporre esercitazioni a ricalco di testi analizzati per le loro forme (organizzazione, scelte compositive, scelte lessicali), le specificità, gli scopi comunicativi
- proporre esercitazioni indicando tecniche per ottenere testi "originali" rispetto ad uno *standard*
- proporre traduzioni di testi non continui in testi continui
- proporre i testi sulla base di altri testi (riassunti, parafrasi, sintesi, riscritture, traduzioni da un tipologia ad un'altra, ...) non come propedeutici allo scrivere testi originali o come funzionali allo studio, ma come categoria testuale da considerare per tutti i suoi valori
- proporre la costruzione di testi misti, multipli e plurimi, anche nella forma di ipertesti
- analizzare le scritture digitali di uso quotidiano da un lato o di uso comunicativo, professionale, scolastico dall'altro
- utilizzare la classificazione Sabatini per analizzare e scrivere-riscrivere testi
- assegnare un giudizio sulla prima copia e uno sulla seconda, riscritta dopo un tempo congruo e dopo l'indicazione delle parti da correggere
- valutare sia il processo sia il prodotto
- selezionare gli elementi cui assegnare maggiore o minore peso nella valutazione considerando la tipologia testuale
- promuovere la capacità di autovalutarsi e valutare la scrittura
- adottare le modalità di valutazione olistica, analitica, reattiva
- valutare assieme ad altri colleghi
- presentare la valutazione come operazione necessaria allo scrivere.

Esempi di valutazione: alcune tipologie di scrittura e specificità delle valutazioni

1. Valutazione di una frase semplice o complessa

Elementi che si possono considerare:

per la frase semplice: la grafia, la gestione degli spazi tra una parola e l'altra, l'ortografia, la concordanza tra gli elementi (nome, articolo, aggettivo, verbo, pronome), l'appropriatezza delle parole, il rapporto tra soggetto – predicato – altri elementi, l'appropriatezza delle preposizioni semplici o articolate, l'uso della punteggiatura (virgole e punto nelle 3 forme), la coerenza semantica;

per la frase complessa, oltre agli elementi di cui sopra, la correttezza dei coesivi e dei connettivi grammaticali e testuali, l'uso della punteggiatura (virgole, due punti, punto e virgola, virgolette, punti nelle 3 forme), il rapporto tra le frasi semplici.

2. Valutazione di una fase del processo di scrittura

Elementi che si possono considerare: la coerenza con la consegna, la funzionalità rispetto alle altre fasi, la competenza linguistico testuale per quanto richiesto dalla fase.

Ad esempio se la fase è inerente la stesura di una scaletta, sarà importante considerare la scelta degli argomenti, lo schema grafico e l'ordine con cui sono presentati (cronologico, logico), le eventuali connessioni esplicite, le modalità di sintesi di sequenze – blocchi logici – argomenti, oltre all'utilità per la stesura e alla padronanza della lingua.

Valutazione di una porzione di testo (un'introduzione, una sequenza narrativa, un blocco logico, una mossa argomentativa, un segmento di testo istruzionale, una conclusione ...)

Elementi che si possono considerare: oltre a quelli indicati al punto 1, la coerenza con la consegna e i descrittori degli ambiti testuale, grammaticale, lessicale proposti nella tabella.

Tabella 1 - Sintesi degli ambiti configurati da INVALSI e Accademia della Crusca

Ambiti	Aspetti da osservare
TESTUALE	Uso del registro linguistico complessivo adeguato al tipo di testo
	Coerenza e coesione nella struttura del discorso
	Scansione del testo in capoversi e paragrafi, con eventuali titolazioni
	Ordine nell'impaginazione e nell'aspetto grafico (calligrafia)
GRAMMATICALE	Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità
	Correttezza ortografica
	Uso consapevole della punteggiatura (valore sintattico e prosodico)
LESSICALE	Ampiezza del repertorio lessicale
	Appropriatezza semantica e coerenza specifica del repertorio lessicale
	Padronanza dei linguaggi settoriali
IDEATIVO	Scelta di argomenti pertinenti
	Organizzazione degli argomenti intorno ad un'idea di fondo
	Ricchezza e precisione delle informazioni e dei dati
	Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali

Valutazione di testi continui propri

Tabella 2 - categoria *testi propri*

Dimensioni della competenza di scrittura	Descrittori
Competenza testuale	Pertinenza del contenuto alle richieste della traccia
	Coerenza interna al testo
	Sviluppo /approfondimento dei contenuti
	Organizzazione dei contenuti, per struttura (sequenze narrative /blocchi logici/ introduzione-sviluppo-conclusione) e per composizione grafica (a capo al punto, capoverso, paragrafo)
	Coesione dell'esposizione
	Uso appropriato della punteggiatura (dal punto di vista coesivo e comunicativo)
Competenza pragmatica	Corrispondenza alle caratteristiche della tipologia testuale richiesta
	Aderenza allo scopo comunicativo
Competenza linguistica	Correttezza morfologica (rispetto delle forme e delle concordanze)
	Correttezza sintattica nelle frasi semplici e complesse
	Correttezza ortografica
	Proprietà lessicale
	Ricchezza lessicale
Padronanza del processo	Utilizzo dei suggerimenti / dei vincoli di processo
	Efficacia della revisione

La pratica

Esemplificazione per la scuola primaria

Da un testo narrativo alla ri-scrittura

Testo: *Quel giorno siamo diventati amici inseparabili*

Stava diventando scuro quando nella nostra aula scolastica è entrato il direttore insieme ad un ragazzo; tutti noi abbiamo osservato con curiosità lo sconosciuto che lo seguiva. Più ancora dell'atteggiamento pieno di sicurezza, dell'aria aristocratica, del sorriso appena accennato e vagamente altezzoso, ciò che ha colpito me e i miei compagni era la sua eleganza. I pantaloni lunghi che portava erano di ottimo taglio e perfettamente stirati, ben diversi dai nostri confezionati in serie. L'abito dall'aria costosa era ricavato in un tessuto grigio chiaro, di sicura fabbricazione inglese. La camicia azzurra e la cravatta blu a pallini bianchi facevano sembrare le nostre, per contrasto, sporche e rovinate.

Fissavo lo strano ragazzo, che aveva esattamente la mia età, come se fosse arrivato da un altro mondo. Seguivo affascinato ogni suo gesto, elegante e misurato: il modo in cui apriva la cartella, quello in cui disponeva con le dita bianche e perfettamente pulite (così diverse dalle mie, che erano sempre macchiate d'inchiostro) la penna stilografica e le matite, il movimento con cui apriva e chiudeva il quaderno. Tutto in lui risvegliava la mia curiosità: la cura con cui sceglieva la matita, la posizione composta con cui stava seduto, la mano che passava sui capelli biondi.

Non mi ricordo quando ho deciso che Konradin doveva diventare mio amico. Fino al giorno del suo arrivo, io non avevo amici: nella mia classe non c'era nessuno che aveva l'idea romantica dell'amicizia che avevo io, nessuno che capiva il mio bisogno di fiducia e di lealtà, nessuno che io ammiravo. I miei compagni mi sembravano tutti piuttosto insignificanti e senza immaginazione. Ma lui, Konradin, di sicuro sarebbe diventato mio amico. Konradin mi piaceva: il suo nome importante, il suo portamento fiero, i suoi modi, la sua eleganza, la sua bellezza mi piacevano e mi facevano pensare che, finalmente, avevo trovato qualcuno che corrispondeva all'idea di amico che io avevo.

Ma come attirare la sua attenzione? L'unica cosa che potevo fare era cercare di farmi notare.

Di solito in classe stavo per conto mio, mi piaceva essere lasciato in pace: non cercavo di farmi vedere perché non mi interessava. Adesso era diverso. Ho iniziato a alzare la mano ogni volta che mi sembrava di avere qualcosa da dire e in questo modo sono riuscito a entusiasmare i miei professori.

Un giorno ho portato a scuola alcune monete greche della mia collezione. Quando è arrivato Konradin, ho cominciato a osservarle con la lente di ingrandimento. Konradin ha visto quello che stavo facendo e la curiosità ha vinto sulla sua riservatezza: si è avvicinato e mi ha chiesto il permesso di guardarle. Dal modo in cui le teneva in mano e le toccava, ho capito che anche lui era esperto: infatti mi ha detto che anche lui faceva la collezione di monete e che ne aveva altre che io non possedevo. L'ingresso in classe dell'insegnante ci ha interrotti e, alla ricreazione, Konradin non mi ha nemmeno guardato. Io però ero felice: era la prima volta che mi rivolgeva la parola!

Tre giorni dopo, il quindici marzo (una data che non posso dimenticare!), stavo tornando a casa dopo la scuola. Era un pomeriggio primaverile, dolce e fresco. Gli alberi erano fioriti, il cielo era azzurro. Davanti a me ho visto Konradin. Sembrava aspettare qualcuno. Io ho rallentato, ma non potevo fermarmi e non volevo sembrare indeciso, così ho continuato a camminare. Quando l'ho raggiunto, lui si è girato verso di me e mi ha sorriso. Poi, con un gesto un po' impacciato, mi ha stretto la mano dicendo: "Ciao Hans". Allora mi sono sentito felice, sereno e meravigliato e ho capito: Konradin era timido come me e, come me, aveva bisogno di amicizia. Non mi ricordo che cosa ci siamo detti quel giorno. Tutto quello che mi ricordo è che abbiamo camminato avanti e indietro per un'ora, nervosi e intimiditi. Sentivo che quello era solo l'inizio e che la mia vita non sarebbe più stata vuota e triste ma ricca e piena di speranza.

Il giorno dopo, quando sono entrato in classe, Konradin si è avvicinato a me e si è seduto al mio fianco. Quel giorno siamo diventati amici inseparabili.

[Adattamento da Fred Uhlman "L'amico ritrovato"]

Comprensione

Metti una **X** nel riquadro vicino alla risposta corretta

1. Hans in classe, prima dell'arrivo di Konradin,	<input type="checkbox"/>	ha molti amici
	<input type="checkbox"/>	ha pochi amici perché è troppo sicuro di sé
	<input type="checkbox"/>	ha pochi amici perché non c'è nessuno che lui ammira

____/1

2. Konradin piace ad Hans perché	<input type="checkbox"/>	è educato, elegante, bello, nobile
	<input type="checkbox"/>	è un nuovo studente
	<input type="checkbox"/>	sta sempre in silenzio

____/1

3. Hans, per attirare l'attenzione di Konradin	<input type="checkbox"/>	parla con i compagni ad alta voce
	<input type="checkbox"/>	alza spesso la mano
	<input type="checkbox"/>	porta a scuola alcuni francobolli della sua collezione

____/1

1. Quando Konradin lo aspetta e gli dà la mano, Hans si meraviglia perché	<input type="checkbox"/>	capisce che Konradin vuole invitarlo a casa sua
	<input type="checkbox"/>	capisce che Konradin è timido e ha bisogno di amici
	<input type="checkbox"/>	capisce che Konradin vuole andare a camminare con lui

____/1 **Comprensione e scrittura**

2.
Rileggi la parte finale del testo (a partire da “Tre giorni dopo, il quindici marzo” e racconta: - che cosa fa Hans, - che cosa succede quando Hans incontra Konradin - quali sentimenti prova Hans quando Konradin lo saluta.

Individuazione delle informazioni ____/5
elementi di scrittura a, d, e, f, g, h, i, j ____/8

3.
Sottolinea nel testo tutte le informazioni su Konradin: com'è fisicamente, come si veste, com'è di carattere, come si comporta in classe, come si comporta con Hans ... Scrivi poi qui sotto la descrizione di Konradin utilizzando le informazioni che hai trovato.

Individuazione delle informazioni indicate ____/8
elementi di scrittura a, c, d, e, f, g, h, i, j ____/9

Scrittura

4. Che cosa è per Hans l'amicizia? E per te che cosa è l'amicizia? (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza un foglio)

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ____/10

5. Hans e Konradin diventano amici e passano molto tempo l'uno in compagnia dell'altro: spesso dopo la scuola si trovano per studiare o parlare, vanno in bicicletta, fanno qualche gita, Inventa e racconta una giornata speciale o un'esperienza che i due ragazzi vivono insieme. (Usa tutte le righe a disposizione; se vuoi scrivere di più utilizza un foglio)

Elementi di scrittura a, b, c, d, e, f, g, h, i, j ____/10

Individuazione delle informazioni ____/5

Elementi di scrittura a, d, e, f, g, h, i, j ____/8

Esemplificazione

Scuola secondaria di secondo grado (con qualche aggiustamento anche secondaria di primo grado)

La ri-scrittura di testi espositivi

Elabora un testo informativo/espositivo sviluppando una delle 3 tracce proposte.

Avrai a disposizione 4 ore, durante le quali dovrai eseguire una serie di esercizi nell'ordine esatto in cui ti sono presentati.

Potrai utilizzare il vocabolario.

Ricorda che dovrai rispettare le caratteristiche del testo informativo/espositivo (informazioni pertinenti e significative, ordine nell'esposizione, descrizione oggettiva, proprietà lessicale) e arricchire la tua esposizione di contenuti disciplinari affrontati durante l'anno. Ricorda anche di rispettare il genere di testo informativo-espositivo richiesto nelle singole tracce: relazione, rapporto, articolo informativo.

1° Compito. Lettura delle tracce

Traccia n. 1

In occasione del centenario della Grande Guerra, il Museo della Guerra di Rovereto ha allestito la mostra tematica "Le armi del soldato. 1914-18". La sezione didattica ha predisposto un simulatore, destinato ai ragazzi della tua età, che inscena una battaglia. Tu sei stato selezionato per stendere la relazione di presentazione delle tecnologie e delle armi in uso nella Grande Guerra, facendo riferimento all'evoluzione da esse compiute tra Risorgimento e inizio '900. Serviti dei documenti d'archivio che il Museo ti ha messo a disposizione!

Scrivi, dunque, la relazione sull'uso della tecnologia militare nella Grande Guerra, prendendo in considerazione i documenti.



1. A San Martino 24 giugno 1859

Verso le sei udimmo i primi colpi e vedemmo riportare i feriti del battaglione dei bersaglieri steso in catena davanti a noi. E da allora, con assidua vicenda, per più di sei ore si combattè senza posa fra il rullio dei tamburi e il fragore delle artiglierie, attaccando ed inseguendo, fermandosi e ritirandosi secondo che più ingrossavano i nostri o gli austriaci, secondo che gli accidenti del terreno erano a noi o a loro favorevoli; giacché l'azione si svolgeva fra colline ed avvallamenti, fra campagne e selve intramezzate da ogni sorta di ostacoli (...) io ricordo della battaglia un seguito di

episodi staccati; dell'andamento generale non capii nulla. I nostri pesanti fucili ad avancarica, di grande calibro e di piccola portata non ci permettevano se non di sparare pochi colpi. Io, che fui costantemente nella mischia, bruciai undici cartucce; ma dopo i primi tiri, sentivo il braccio intorpidito pel maneggio della lunga bacchetta nella canna insudiciata e risparmiavo il fuoco per la fatica che dovevo fare nel ricaricare (...)

Soldato Giulio Adamoli, Diario soldato piemontese combatte per Sua Maestà Vittorio Emanuele II di Savoia

2. Sul fronte orientale, 1915

Intanto sopra le nostre teste ferveva la battaglia cupa. Le palle passavano in alto, con un sibilo straziante. Improvvisamente si sente il comando: *Auff! Avanti di corsa.* In un lampo tutti ci inerpicammo su per la scarpata (...) di lì si vedeva a circa 200 passi la trincea nemica. 200 metri allo scoperto. Un ultimo pensiero alla famiglia e via. (...) i russi, appena ci videro, ci scaricarono addosso una tal quantità di ferro, che oggi a pensare, mi par impossibile di essere ancora vivo. Però arrivammo al reticolato, ed il nostro lavoro incominciò. Le fucilate mi fischiarono agli orecchi, le mitragliatrici vomitavano morte, e le granate a mano ululavano, io non vedevo, non udivo nulla. Per due o tre minuti tagliai fili, quando sento, un formidabile urrà, e la mia compagnia arriva di corsa. In mezzo a quell'inferno coi calci del fucile allargarono il foro già aperto, e tutti come un sol uomo si scaliano sul nemico, ché a piè fermo li attende. Un assalto alla baionetta.

Dal diario di Giovanni Pederzoli

3. Immagini e dati relativi alla 1° guerra mondiale



FIAT REVELLI MOD 1914:	calibro 6,5 mm cm il fucile	cadenza media di tiro 400-500 colpi al minuto	peso a vuoto 17 kg	caricatore n 50 colpi
CARCANO MOD 1891	calibro 6,5 mm	cadenza media di tiro 10-12 colpi al minuto	peso a vuoto 3,8kg	Caricatore 6 colpi
CANNONE (ITALIA)	calibro 149	gittata 9300 m	peso proietto 35,3Kg	
AEREO NEUPORT 10	velocita max 140km/h, tempo di salita a 2000 m 15'30", autonomia 2h 30'		peso 650 kg, a vuoto 440 kg	

Traccia n. 2

La tua scuola ha istituito la “Settimana dell’acqua” nella quale viene chiesto a ogni studente di adottare alcuni comportamenti corretti, volti al risparmio e alla salvaguardia di questa risorsa. Tu hai il compito di elaborare un testo informativo per rendere più consapevoli i tuoi compagni sull’importanza di tale bene prezioso per l’umanità.

Servendoti dei dati esposti e delle varie letture di testi d’approfondimento condotte durante l’anno scolastico, elabora un rapporto nel quale illustri la situazione italiana rispetto al consumo e allo spreco dell’acqua. Concludi il testo chiarendo quali potrebbero e dovrebbero essere i comportamenti corretti per l’utilizzo ed il risparmio di questa risorsa.

1. L’acqua è l’elemento fondamentale per ogni essere vivente.

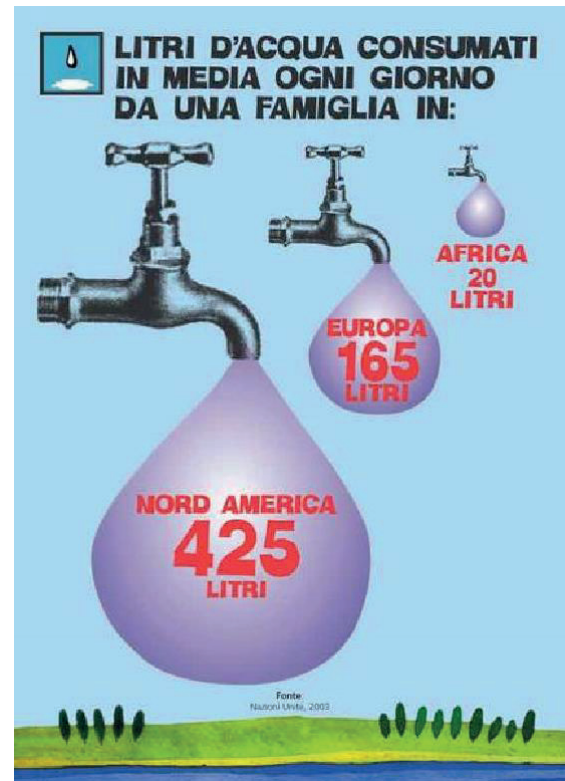
Un uomo di media statura e corporatura è costituito per il 65%, della sua composizione chimica, di acqua. A seguire gli altri elementi che lo compongono sono: proteine 16 %, lipidi 13%, sali minerali 5%, glucidi 1% e sono presenti solo alcune tracce di vitamine.

2. Da una recente ricerca sul consumo medio giornaliero pro capite di acqua potabile in Italia, risulta che ogni individuo utilizza 215 litri d’acqua per gli usi domestici. Questo consumo è ripartito come segue: 84 litri per gli usi del bagno/ doccia, 43 per i sanitari, 26 per il bucato, 21 per la lavastoviglie, 13 per lavaggi dell’auto, 13 per la cucina, 2 litri per bere e, per finire, 13 per gli altri usi.

3. Disponibilità di acqua salata e dolce sulla Terra (dati in %)



4. Consumo giornaliero in famiglia



Traccia n. 3

Il Ministero dell'Istruzione ha indetto un concorso per la realizzazione di un opuscolo informativo per sensibilizzare le persone sul problema dei rifugiati. La tua scuola ha deciso di partecipare al concorso con un libretto informativo realizzato dagli studenti.

A te è stato chiesto di scrivere un articolo informativo che spieghi questi aspetti:

- in che cosa consiste lo “status di rifugiato”
- qual è la differenza tra *profughi* e *rifugiati*
- quali sono i problemi che si legano alle condizioni di vita dei rifugiati.

Puoi utilizzare i documenti che trovi qui sotto e puoi fare riferimento alle conoscenze e competenze acquisite nell'ambito dell'Educazione alla Cittadinanza e della Geografia.

1. Per *sfollati* si intende *profughi*

2. Definizione di “rifugiato” dalla Convenzione di Ginevra (1951):

“una persona che, a causa di un timore fondato di essere perseguitata per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un particolare gruppo sociale, opinione politica, si trova al di fuori del proprio Paese, e non le è possibile avvalersi della protezione di tale Paese, sia perché le è impedito, sia perché nutre tale fondato timore”.

3. Dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (Parigi, 10.12.1948)

Art. 1: “Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza”.

Art. 3: “Ogni individuo ha diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona”.

Art. 14: “Ogni individuo ha diritto di cercare e di godere in altri Paesi asilo dalle persecuzioni”.

4. UNHCR

In base al mandato assegnatogli dalle Nazioni Unite, l'UNHCR ha il compito di fornire e coordinare la protezione internazionale e l'assistenza materiale ai rifugiati ed alle altre categorie di persone di propria competenza, impegnandosi nel ricercare soluzioni durevoli alla loro drammatica condizione. Per fornire protezione ed assistenza l'UNHCR è impegnato in tutto il mondo, direttamente o attraverso agenzie partner governative o non governative, in programmi che coprono entrambi i settori di attività.

5. Profugo/profugo interno

Profugo è un termine generico che indica chi lascia il proprio paese a causa di guerre, invasioni, rivolte o catastrofi naturali.

6. Chi è un *richiedente asilo*?

Un *richiedente asilo* è una persona che, avendo lasciato il proprio paese, chiede il riconoscimento dello status di rifugiato o altre forme di protezione internazionale. Fino a quando non viene presa una decisione definitiva dalle autorità competenti di quel paese (in Italia è la Commissione centrale per il riconoscimento dello status di rifugiato), la persona è un richiedente asilo e ha diritto di soggiornare regolarmente nel paese, anche se è arrivato senza documenti d'identità o in maniera irregolare.

2° Compito. Comprensione delle consegne

Rispondi alle domande indicando con una x la risposta corretta:

La traccia n.1 ti chiede di:

- esprimere la tua opinione sull'uso delle armi
- commentare i documenti motivando le tue opinioni
- descrivere e spiegare l'uso delle armi nella Grande Guerra basandoti sui dati e i documenti proposti
- scrivere quello che pensi sulla Grande Guerra senza tener conto dei documenti

La traccia n. 2 ti chiede di:

- parlare di fatti inventati, frutto della tua fantasia
- esprimere il tuo stato d'animo in una determinata situazione
- commentare i testi contenuti nella traccia, esprimendo le tue opinioni
- descrivere una situazione, proponendo una soluzione

La traccia n. 3 ti chiede di:

- esprimere la tua opinione su un argomento
- illustrare un particolare aspetto della realtà
- commentare i testi contenuti nella traccia, esprimendo le tue opinioni
- raccontare ciò che hai studiato a scuola

3° Compito. Scelta della traccia

Scegli la traccia che vuoi sviluppare, poi completa il periodo che segue, portando due motivazioni a sostegno della tua scelta.

Ho scelto la traccia numero ... perché

1)

2)

Ora che hai scelto la traccia, rivedi i documenti che contiene. Per comprenderli meglio, puoi utilizzare le indicazioni che seguono.

Traccia n. 1

Prima immagine: osserva in particolare i colori delle divise e le armi raffigurate;
chiediti da che cosa è causato il fumo.

Diari: confronta le armi indicate nel primo diario con quelle indicate nel secondo;
osserva gli effetti acustici ricordati;
confronta i campi di battaglia descritti nel primo e nel secondo diario.

Immagine: individua le armi “nuove” rispetto a quelle già usate nel Risorgimento;
in particolare osserva il calibro, quanti colpi sparano al minuto;
osserva a quale nazione appartiene l’aereo.

Traccia n. 2

Immagine del corpo umano: osserva i diversi colori nell'immagine del corpo umano e la loro prevalenza.

Immagini della gocce: rifletti sulle immagini che illustrano la "disponibilità delle acque salate e dolci" e i "litri d'acqua consumati",
..... chiediti quale collegamento si può stabilire tra le due immagini e con gli altri documenti.

Traccia n. 3

Documento 1: rifletti sulla differenza tra *rifugiati* o *profughi* e sulle loro condizioni di vita
verifica la quantità di richieste d’asilo

Documento 2: chi può essere definito *rifugiato*?

Documento 3: individua i diritti fondamentali di ogni essere umano secondo la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani? Dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani ricava un’indicazione sull’atteggiamento che dovrebbe tenere un Paese ospitante

Documento 4: quali compiti ha l’UNHCR?

Documento 5: chi può essere definito *profugo*?

Documento 6: chiediti quali diritti vengono riconosciuti a un richiedente asilo che gli altri profughi non hanno

4° Compito. Inventario delle idee

Ora fai l’inventario delle idee che ti vengono in mente e scrivile.

Puoi aiutarti con varie tecniche, ad esempio: mappa concettuale, lista disordinata, tabella, domande, scrittura continua.

5° Compito. Pianificazione

Stendi una scaletta in cui selezioni le idee che hai raccolto e metti in ordine concetti/argomenti di cui intendi scrivere.

Introduzione _____

Sviluppo idea 1 _____
 idea 2 _____
 idea 3 _____
 ecc. _____

Conclusione

6° Compito. Stesura del testo

Scrivi la prima copia del tuo testo nel foglio protocollo numero 1.
Utilizza la scaletta e organizza il tuo testo in modo che l'inizio, lo sviluppo, la conclusione siano riconoscibili.
Fai attenzione ai collegamenti tra le frasi e i periodi, ai verbi, al lessico, alla punteggiatura.

7° Compito. Revisione del testo

Quando hai finito di scrivere, rileggi il testo per intero controllando se hai rispettato tutte le consegne; in particolare fai attenzione ai seguenti aspetti:

- contenuto (ho detto tutto quello che volevo dire? Le informazioni si contraddicono?)
- organizzazione del testo (i capoversi sono collegati? La punteggiatura è corretta? il discorso è ordinato e efficace? Le parti – introduzione, svolgimento, conclusione – sono presenti?)
- forma linguistica (i tempi e i modi dei verbi sono corretti? Le frasi sono costruite e collegate correttamente? Le parole sono scritte correttamente?)
- lessico e stile (i termini sono appropriati? Ci sono ripetizioni inutili?)

Rileggi poi capoverso per capoverso e controlla se è chiaro, se è legato a quanto detto prima, se dice cose inutili, se scorre bene.

Segnala gli errori e le parti da modificare o togliere, sottolineandole.

Correggi, modifica e sposta, ove necessario.

8° Compito. Riscrittura del testo

Ricopia il testo.

Vai a capo quando serve e fai attenzione alla grafia (deve essere leggibile!) e all'ortografia.

9° Compito. Ultima revisione

Rileggi il testo riscritto e apporta, se necessario, le ultime correzioni.

10° Compito. Riflessione sulla prova

Ora che hai terminato anche la seconda revisione, ripercorri tutte le fasi del tuo lavoro.

Tra i compiti che hai eseguito, scegline due, quello che ti ha creato i maggiori problemi e quello che ti è parso più semplice, e spiega perché.

Per quello che hai trovato difficile, indica anche come hai fatto a superare le difficoltà.

1) Ho trovato difficile

2) Ho trovato facile

Infine, esprimi un tuo giudizio sul lavoro svolto, spiegando se sei soddisfatto e se ritieni di aver rispettato le consegne. Motiva le tue affermazioni.

Fare poesia a Scuola

apporti teorico-pratici a cura della dott.ssa Tullia Giacometti

Poesia e creatività

Nel suo libro *“La parola nascosta”* (Ed. Carrocci Faber, 2004) Nadia Ferretti afferma: “Bisogna pensare alla poesia come a un codice particolare, che concede al linguaggio un respiro più ampio e che, attraverso le parole, trasfigura le cose ed attribuisce alla realtà un significato diverso, interpretandola con immagini sorprendenti”. Ed a tale proposito l’autrice osserva ancora: “Si dovrebbe riflettere sulle sue potenzialità, che non si riducono a giochi di parole, di ritmi, di versi, di strofe, ma fanno della poesia uno straordinario strumento per comunicare messaggi profondi: sentimenti, sensazioni, descrizioni e stati d’animo”.

Ma è possibile insegnare ai bambini ad usare strumenti e strutture del linguaggio poetico? Ed ancora: perché è importante educare alla creatività?

Il lavoro svolto con i bambini, l’incontro con la poesia dimostrano che questo obiettivo può essere raggiunto con risultati inattesi. È possibile insegnare ai bambini ad avere con la poesia un rapporto conoscitivo ed emotivo, non limitandosi alla comprensione del testo, ma prestando attenzione alla ricerca delle parole, all’originalità delle idee, alla creazione di immagini non consuete, alla musicalità del verso. È possibile far prendere coscienza che la poesia è gioco e lavoro, è fatica e scoperta, è impegno e libertà. In passato perlopiù si riteneva che la creatività fosse un carisma di pochi. Oggi al contrario si parla di “normalità creativa”, perché si ritiene che tutti gli individui possiedano potenzialità, “germi creativi” che l’ambiente contribuisce a reprimere o a sviluppare. Lo psicologo americano A. Maslow in particolare nei suoi scritti ritiene che i bambini siano dotati di tale potenzialità in quanto non hanno ancora assimilato stereotipi e condizionamenti, per questo le loro attività spontanee risultano particolarmente creative. Un esempio di creatività infantile è l’uso della metafora, strumento fondamentale per mezzo del quale il bambino dà senso alla realtà, ma che è anche gioco e divertimento. Il linguaggio poetico è finzione e gioco, perché *la metafora*, che ne costituisce gran parte, altro non è che fingere, con le parole, che una cosa sia un’altra. La parola deriva dal greco *metaphèrein*, trasportare, portare oltre, attraverso e indica il trasporto e poi la sostituzione nel campo di significato e di associazione di un’altra. Così in una ricerca di Ellen Winner si dimostra che bambini molto piccoli, dai due ai quattro anni, in situazioni di gioco spontaneo producono numerosissime *metafore*, chiamate *metafore del gioco simbolico* (il far finta), quando, per esempio, il bambino chiama “*coda*” un pezzo di spago.

Ma per meglio comprendere l’importanza della scoperta e dell’uso della metafora da parte dei bambini bisogna riflettere sulla valenza cognitiva che essa possiede. Infatti la definizione tradizionale di metafora come una similitudine abbreviata, è ritenuta insufficiente, perché essa non è più considerata come un fenomeno esclusivamente linguistico, e studi ormai consolidati ne mettono in rilievo la natura concettuale. L’attenzione si sposta così dal linguaggio al pensiero. (Alberto Bertoni, *La Poesia*, il Mulino, 2006)

Una buona competenza linguistica consiste nell’uso corretto del linguaggio logico con il quale esprimiamo le idee, i concetti, ma si rivela anche nel possesso degli strumenti che consentono di esprimere le potenzialità creative della persona, le emozioni, i sentimenti, le sensazioni intime attraverso immagini inconsuete. “Educare alla creatività contribuisce alla piena realizzazione personale”, sostiene Maslow, e la Scuola, che ha il compito di formare la persona nelle sue dimensioni “fisiche, mentali, spirituali, morali e sociali”, non può quindi disattendere l’educazione alla creatività.

Perché e come avvicinare i bambini alla poesia?

Per i bambini la disponibilità alla poesia è davvero spiccata, naturale? Ricorda ancora Bertoni ciò che aveva già affermato Freud: “Forse si può dire che il bambino impegnato nel gioco si comporta come un poeta; in quanto si costruisce un suo proprio mondo, o meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo”.

Educare i bambini alla creatività significa incoraggiare la loro naturale predisposizione al “fare” in tutta la vastità dei suoi significati, quindi all’operare, costruire, foggare, dare forma, proprio come nell’accezione greca di “poesia” (“*poiésis*” = produzione, costruzione, composizione, creazione, termine derivato dal verbo “*poièin*” = fare), promovendo l’autonomia e l’iniziativa personale ed offrendo al bambino la possibilità di vivere esperienze gratificanti sul piano estetico, perché è possibile trovare attività che consentano di giocare lavorando e di produrre giocando. Non si deve aver timore di fornire agli alunni modelli linguistici inconsueti, di favorire accostamenti verbali insoliti. I bambini non si formalizzano dinnanzi ad immagini insolite, siamo noi ad essere conformisti e a dimenticare che la poesia parla con un linguaggio che esula dalla norma. (Grazia Tanzi, *Il laboratorio di poesia*, Ed. La Scuola, 1998).

Un Progetto Poesia viene attuato nel curriculum, con un percorso operativo (di sei/otto ore, distribuito in tre/quattro incontri a partire dalla classe III della Scuola Primaria), all’interno dello spazio didattico del Laboratorio, metodologia che meglio concretizza gli obiettivi del Progetto ed offre al bambino un “luogo” protetto in cui intuizioni, idee, scoperte, prodotti non vengono sottoposti a giudizi inficiati da valutazioni di carattere critico ed estetico, ma incoraggiati e promossi, là dove l’utilizzo di un approccio creativo lo allena a cambiare punto di vista, ad essere flessibilmente curioso nei confronti del mondo. Il laboratorio didattico favorisce, inoltre, la comunicazione, il dialogo ed il confronto proprio perché “luogo” e “momento” privilegiato di riflessione e di attenzione al mondo interiore, alla sfera emotiva e sentimentale.

Fare poesia non è una materia. È un momento magico in cui i pensieri forti che sono dentro di noi escono e diventano parole, le parole prendono il loro posto come le note di una “musica”, come le forme ed i colori in un quadro.

Progetto Poesia

Nell’area dell’educazione linguistica la poesia possiede un valore formativo oltre che letterario e culturale. La poesia promuove, approfondisce la conoscenza di sé; è veicolo privilegiato dei pensieri e dei sentimenti più profondi dell’individuo e del mondo. Far avvicinare i bambini e i ragazzi al linguaggio poetico favorisce il confronto interiore e con le potenziali capacità immaginative e creative insite in ogni persona.

Il poeta portoghese F. Pessoa ci ricorda che “la poesia è dappertutto: nella terra e nel mare, nei laghi, nei boschi e sulle rive dei fiumi e anche nelle città... È in ogni cosa.”

I bambini si sentono molto vicini alla natura e soprattutto agli elementi presenti nell’ambiente in cui vivono. Partire da ciò che il bambino conosce, che è a lui familiare e a cui è affettivamente legato è molto gratificante, favorisce la motivazione per spiegare, per riflettere, per esprimere sentimenti.

Il laboratorio come metodologia

*“Ciò che i bambini sanno fare assieme oggi, domani sapranno farlo da soli”
Vygotskji*

Il Progetto poesia è attuato con la metodologia del laboratorio in un percorso operativo guidato e attivo, finalizzato a scrivere, non come attività esclusivamente spontaneistica, ma come esperienza in cui l’alunno impara a giocare con le parole, a non avere timore delle parole, anzi a padroneggiarle e a farle proprie. Impara l’acquisizione di una tecnica di composizione e scopre figure di significato e di suono molto potenti nel linguaggio della poesia.

La pratica didattica



Percorso 1 - L'esperienza del bambino come stimolo iniziale

Il percorso didattico è finalizzato alla scrittura poetica attraverso l'acquisizione delle tecniche: ricalco di frasi stereotipate, creare sinestesia, composizione di Haiku. Esse si basano sull'esperienza e, in parte, sulla memoria del bambino, quali stimoli iniziali. Nella prima parte il bambino collabora all'interno del gruppo alla scoperta del repertorio lessicale comune con

attenzione sensoriale; nella seconda sceglie "le sue parole", crea la sua immagine (frase) poetica con parole non usuali, la scrive in forma di poesia, provando a spostare le parole in un ordine non consueto, creando un ritmo personale, perché il poeta, come dice Alfonso Masi, *cerca le parole giuste e le mette al posto giusto*.

Percorso 2 - La poesia d'autore come stimolo iniziale

Il percorso didattico è finalizzato alla scrittura poetica attraverso l'acquisizione delle tecniche: variazione sul tema, ricalco di poesia d'autore, versificazione di un brano di prosa, collage di testi poetici, permutazioni di haiku. Esse si basano sull'incontro con la poesia d'autore come stimolo iniziale in cui l'esperienza diventa uno strumento. Il bambino impara che si può giocare con le parole attraverso la riscrittura e la manipolazione di un testo poetico. Nella prima fase il bambino incontra la poesia d'autore, dà "voce" al testo con letture collettive; comprende e interpreta il messaggio anche con il disegno. In seguito riscrive la poesia proposta su di un canovaccio, interpretando, attribuendo significati e costruendo un senso globale del testo poetico che egli via via compone. Nell'attività di manipolazione egli sposta le parole della poesia e le riutilizza per costruire un nuovo ordine, sfumature di senso, nuovi significati. Nel laboratorio didattico il bambino scopre il linguaggio della poesia con alcune figure di significato: la similitudine, la metafora, la sinestesia, la personificazione e gioca con le figure di suono: la rima (per i più piccoli) l'onomatopea, l'allitterazione e l'anafora. Esplora le parole a livello semantico e fonetico (significato e ritmo). Esprime emozioni e stati d'animo spontanei.

Esemplificazioni sul tema: Poesia della natura.

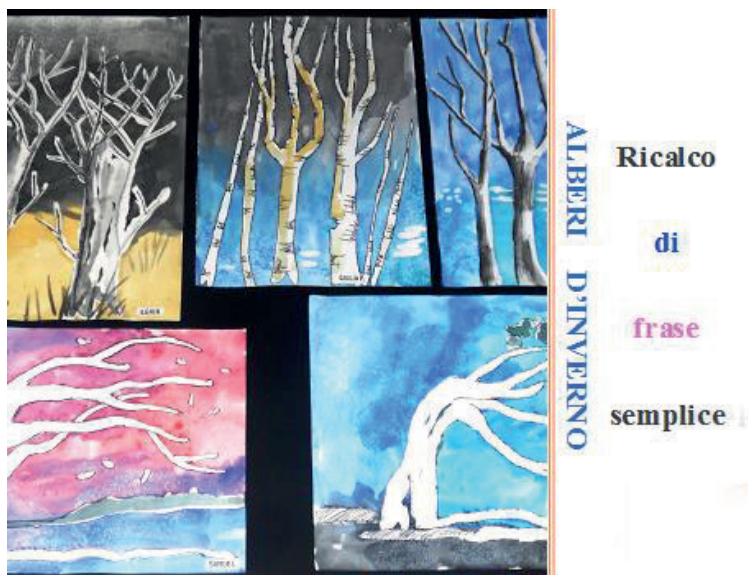
“Il fluire delle stagioni
è il tempo che passa e
cambia le cose; è il
tempo
che trasforma il
paesaggio che il
bambino vive e ama
come la sua casa.”
(Cristina Balzaretti in
“La poesia della
natura”)



I temi e i contenuti proposti sono legati alle manifestazioni della natura nel suo variare attraverso le stagioni, come fonte di sentimenti, emozioni e sensazioni personali. In questo tipo di attività è importante partire dall'ambiente naturale geograficamente più vicino ai bambini perché essi si sentono molto vicini alla natura e soprattutto agli elementi presenti nell'ambiente in cui vivono.

Tecniche e contenuti proponibili

- L'esperienza come stimolo iniziale: le bolle di sapone (cl. III)
- Ricalco di frase stereotipata (temi: le stagioni, le parti della giornata, l'albero, le foglie, la neve, il vento, la nebbia, il cielo, il sole, le nuvole, le stelle, la luna, la pioggia) (cl. III, IV, V); acqua: il ruscello, la cascata, il torrente, il lago
- Poesia con identificazione (io fiore, io ruscello ...)
- Creare sinestesia (temi: il bosco, il prato, altre realtà naturali che mutano con il variare delle stagioni) (cl. IV, V, I Sc. Sec. I grado)
- Variazione sul tema (tema: "Mattina" di G. Ungaretti) (cl. V, I Sc. Sec. I grado)
- Ricalco di poesia d'autore (*Conchiglia* e *Sera* di G. Lorca, *Ho visto la primavera*, *Tra l'erba* di A. Bertolucci) (cl. III-IV-V)
- Versificare un brano di prosa (temi: la notte, la luna; il risveglio del bosco, pioggia primaverile; notte di gelo) (cl. V- I Scuola II grado)
- Collage di poesie (tema: le stagioni) (cl. V, I Sc. Sec. I grado)
- Haiku (temi legati alla natura) (cl. IV-V, I Scuola Sec. I grado)



Giochi con il proprio nome

*“In poesia ogni violazione è permessa e benvenuta,
soprattutto se genera effetti espressivi”
(Chiara Carminati in “Fare poesia”)*

Esplorare l’espressività grafica delle parole con una delle seguenti figure di segno, è un’attività particolarmente gradita ai bambini.

Questioni di carattere!

Alfabeti figurati

Forme del nome

Calligramma

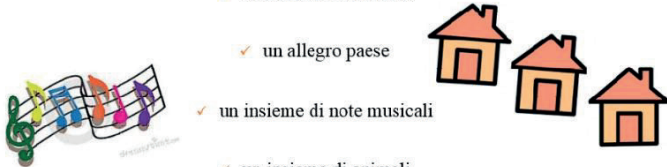
Poesia visiva

Acrostici: I e II livello di difficoltà.

SECONDO GIOCO

IL MIO NOME DIVENTA ...UN ALFABETO FIGURATO

- ✓ un giardino fiorito
- ✓ una classe di bambini
- ✓ un allegro paese
- ✓ un insieme di note musicali
- ✓ un insieme di animali
- ✓ Un paesaggio marino
- ✓ Un insieme di giochi
- ✓



Fasi di lavoro

1. Che cos’è la poesia per i bambini

Attività di brainstorming in intergruppo: raccolta e mappatura delle idee.

Creare definizioni.

Ascolto di due poesie (di Roberto Piumini e di Raimond Queneau) che definiscono il testo poetico.

Gioco linguistico: ricalco di poesia d’autore con “*Per fare una poesia*” di R. Piumini o con la “Ricetta” di Queneau.

Un altro gioco linguistico per scoprire definizioni interessanti è la variante della similitudine forzata.

2. Uscita sul territorio.

È prevista un’uscita sul territorio (facoltativa) al fine di osservare direttamente gli elementi naturali e fotografare paesaggi e particolari che incuriosiscono gli alunni (il bambino ha bisogno di fare esperienza diretta ed esplorare la realtà naturale con tutti i sensi).

3. In classe

Presentazione del Tema e della tecnica di composizione con Power Point

Attività collettiva di arricchimento lessicale e avvio alla composizione

Composizione guidata della poesia: scrittura dei versi e del titolo.

4. Incontro con i poeti

Gli alunni ascoltano e leggono alcune brevi poesie d’autore, che presentano il tema del percorso operativo effettuato, individuano le figure di significato presenti; scelgono la poesia preferita, i versi che preferiscono, discussione finale.

ALBERI ARTISTICI



FOGLIE DI QUERCIA INTRAPPOLATE NEL GHIACCIO



Bibliografia consigliata

Prof.ssa Silvia Dal Negro

- Berruto Gaetano, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, ed. Manuali universitari 131. Carocci ed., Roma, 2012
- Calaresu Emilia e Silvia Dal Negro, *Attorno al soggetto: percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*. Milano ed. Aitla, 2018 <http://www.aitla.it/images/pdf/ebook-AItLA-6.pdf>.
- D'Agostino Mari, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. 2. ed. Itinerari Linguistica. Il Mulino, Bologna, 2012
- Dal Negro Silvia, Emilia Calaresu, Maria Elena Favilla, Claudia Provenzano e Fabiana Rosi. «Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto», in *Cuadernos de Filología Italiana* 23, n. 0 (16 dicembre 2016): 83–117 <https://doi.org/10.5209/CFIT.54005>
- Grandi Nicola (a cura di), *La grammatica e l'errore: le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, prima edizione Bologna, Bononia University Press, 2015
- Lo Duca Maria G, *Lingua italiana ed educazione linguistica: tra storia, ricerca e didattica*, ed. Studi superiori Linguistica 901, Carrocci ed., Roma, 2013
- Lo Duca Maria G., *Viaggio nella grammatica: esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, 1a edizione. Studi superiori Scienze dell'educazione 1131, Carocci ed., Roma, 2018
- Atlante della Lingua italiana quotidiana www.atlante-aliquot.de

Prof.ssa Elvira Zuin

- Pietro Boscolo ed Elvira Zuin (a cura di), *Come scrivono gli adolescenti*, Il Mulino, Bologna, 2014
- Michele Ruele ed Elvira Zuin (a cura di), *Come cambia la scrittura*, Trento, IPRASE, 2020
- Chiara Tamanini (a cura di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università*, IPRASE, Trento, 2008
- Elvira Zuin, Cap. 3 *Lingua della scienza – Scienza della lingua: l'impianto teorico di LES*, in Elvira Zuin (a cura di), *Lingua della scienza, scienza della lingua Leggere e scrivere matematica fisica e scienze indagando in laboratorio e con le nuove tecnologie*, IPRASE, Trento, 2016.
- Elvira Zuin, *Italiano Prove di processo e di prodotto nella SSPG e nel biennio della SSSG*, in *Rivista dell'Istruzione* n. 1, ed. Maggioli, Rimini, 2020
- Si rimanda a *Lettera ad una professoressa* (Scuola di Barbiana 1967), a *Italiani scritti* (Benedetti e Serianni, 2009) a *Valutazione e misurazione automatizzata della produzione scritta* (C.C. Borghi 2014). per individuare in forma teorica l'oggettività e la soggettività nella valutazione; gli oggetti, gli strumenti, gli scopi della valutazione.

Dott.ssa Tullia Giacometti

- Cristina Balzaretto, *Laboratorio poesia, laboratorio poesia 2*, ed. Erickson, Trento, 2001
- Cristina Balzaretto, *La poesia della natura*, ed. Erickson, Trento, 2008
- Chiara Carminati, *Fare poesia*, ed. Mondadori, Milano, 2002
- Nadia Ferretti, *La parola nascosta. percorsi didattici nella poesia*, ed. Carocci Faber, Roma, 2004
- Grazia Tanzi, *Il laboratorio di poesia*, ed. La scuola, Brescia, 2014
- Ersilia Zamponi, Roberto Piumini, *Calicanto. La poesia in gioco*, ed. Einaudi, Milano, 2008

Collana

Quaderni per la Scuola

Quaderno 1	A scuola con il museo	Marzo 2017
Quaderno 2	Didattica della storia	Settembre 2019
Quaderno 3	La storia/le storie nella musica che racconta e nel canto popolare: dall'ascolto alla pratica vocale	Settembre 2019
Quaderno 4	Arte: i documenti iconici e la didattica dell'arte-immagine	Dicembre 2020
Quaderno 5	L 'ambiente e il contesto: l'educazione ambientale e la didattica delle scienze naturali	Dicembre 2020
Quaderno 6	Il paesaggio linguistico italiano e il rapporto tra dialetto e lingua. L'educazione linguistica a scuola nella complessità dei repertori linguistici	Novembre 2021

Novembre 2021

La Grafica, Mori (TN)

