

“IMPARARE A IMPARARE”: OSSERVAZIONI SULL’INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO DELLA SCRITTURA

*Eugenio Salvatore*¹

1. “IMPARARE A IMPARARE” ALL’UNIVERSITÀ

Nel contributo che qui si presenta si tenta di dare risposta a un problema avvertito come urgente “anche” in contesto universitario: quali sono i possibili strumenti per migliorare le competenze di lettura e di scrittura degli studenti? Lo studio si fonda su due presupposti strettamente connessi, il primo dei quali efficacemente descritto da Michele Colombo (2017: 129):

L’articolazione in verticale dell’insegnamento della scrittura non coincide con la creazione di compartimenti stagni, bensì con l’individuazione dei punti che dovrebbero costituire il centro dell’attività dell’insegnante in un certo stadio del percorso scolastico, catalizzandone gli sforzi di chiarificazione e imponendosi all’attenzione dell’alunno.

Il saggio di Colombo riguarda un curriculum verticale di scrittura (dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado), ma la riflessione può essere utilmente allargata anche all’insegnamento accademico. Se si considera infatti quest’ultimo come uno dei livelli del percorso di istruzione, va da sé che il docente universitario non possa “dare per scontate” competenze pregresse², il cui mancato raggiungimento spesso viene imputato dagli accademici alle carenze formative dei cicli scolastici precedenti³. All’università, insomma, non arrivano dei carducciani “grandi artieri” pronti a redigere inappuntabili testi argomentativi, compresa la tesi di laurea⁴. Si possono forse comprendere le motivazioni, ma non certo condividere le contromisure, proposte nel 2017 da 600

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Il presupposto che gli studenti universitari siano già in possesso di elevate competenze di scrittura è presente anche nei programmi ministeriali, come mostrato da Piemontese, Sposetti (2005: 9-11); d’altra parte, gli stessi docenti di scuola secondaria palesano difficoltà nell’insegnamento della scrittura (cfr. Rossi, 2019, con ampia ricognizione bibliografica); sullo stesso argomento, Notarbartolo (2019: 391) osserva che «le dimensioni linguistico-testuali, come curare la flessibilità sintattica, saper organizzare la successione tematica attorno a un’idea centrale, controllare le relazioni logiche dell’insieme, dominare gli strumenti della coesione testuale e dell’efficacia comunicativa, non sembrano oggetto di apprendimento sistematico». Sulla necessità di un curriculum verticale di scrittura che coinvolga anche l’insegnamento universitario cfr. anche Parola, 2019.

³ Su questo atteggiamento cfr. in particolare Lavinio, 2011: 289, con bibliografia menzionata in nota.

⁴ Su questo aspetto si veda l’ampia gamma di studi menzionati in Brusco *et alii* (2014: 147). In questo saggio si conduce un’analisi sulle competenze linguistiche in prove di accesso ai corsi di Laurea Magistrale, e – anche dopo tre anni di ciclo universitario – i risultati appaiono nient’affatto positivi (cfr. *ivi*: 161-163), tanto da consigliare anche a questo livello di studi «la progettazione e la realizzazione di percorsi sul testo argomentativo e sul lessico della conoscenza».

accademici per migliorare le competenze linguistiche dei neo-immatricolati. D’altra parte, pare inappropriato che i docenti universitari non partecipino attivamente al percorso di acquisizione di competenze linguistiche, e poco utile che assumano l’esclusivo ruolo di valutatori di queste competenze⁵.

Da questa riflessione deriva il secondo presupposto: se è vero che «l’acquisizione delle competenze che consentono di produrre testi scritti corretti, adeguati ed efficaci è [...] il risultato di un apprendistato più lungo e faticoso, che matura pienamente solo grazie a un’esposizione prolungata a modelli linguistici adeguati e a una coscienza vigile» (Prada, 2014: 249), allora anche l’università deve a pieno titolo farsi carico della sua parte di responsabilità nel percorso di acquisizione delle competenze di lettura e scrittura da parte dei discenti. Per tale ragione, in questo studio si è volutamente partiti dalla menzione di un saggio sulla scrittura scolastica, allargandone le conclusioni all’insegnamento universitario. Che, nella prospettiva qui assunta, non può esimersi dall’adottare strategie (analisi dei bisogni degli apprendenti e formulazione di percorsi efficaci per il miglioramento delle competenze) che si impongono ai docenti operanti nei cicli di studio precedenti.

Nei fatti, il docente universitario può dunque far uso di una certa “flessibilità” nell’adattamento del proprio approccio didattico. Ma non solo: nello stesso contesto universitario le strategie prima citate sono ampiamente impiegate nell’insegnamento linguistico di LS. E dunque: è possibile fare tesoro nell’insegnamento accademico di approcci, metodi e tecniche da decenni teorizzati dalla glottodidattica⁶, e a oggi fatti compiutamente propri soltanto dalla didattica delle lingue straniere?⁷ In particolare, in questo studio ci si concentrerà sul possibile impiego di strategie didattiche, tra cui induttività e sviluppo di processi metacognitivi, in grado di migliorare le competenze linguistiche (lettura e, soprattutto, scrittura). La convinzione generale che guida questa riflessione è che in ambito universitario si abbia a che fare con studenti che, se non possiedono competenze consolidate, hanno tuttavia una maturità che consente loro di sviluppare una abilità di grande importanza per il futuro professionale: quella di “imparare a imparare”. E sta forse ai docenti universitari tentare di promuovere questa che potremmo definire una “competenza procedurale”.

Come fondamenti teorici di questa prospettiva si possono menzionare studi di un decennio fa che già esponevano il problema. La condizione generale della didattica universitaria è efficacemente descritta da Cristina Lavinio (2011: 290), secondo la quale

la didattica universitaria, fatta prevalentemente con il metodo trasmissivo della lezione frontale e sostenuta da manualetti sempre più gracili, sembra promuovere solo il possesso effimero di una serie di saperi frammentari,

⁵ Tra le tante voci a supporto dell’inclusione nel processo educativo degli studenti del percorso universitario, che deve fornire risposte didattiche per favorire l’apprendimento delle competenze linguistiche, appaiono efficaci le riflessioni recenti di Lubello (2019a: 179): «È bene ribadire che la scrittura accademica, quindi il livello più complesso di scritto in cui si cimenta lo studente universitario durante il suo percorso di studio, è un’abilità che non si conquista *ex abrupto*, ma richiede cure continue e un lavoro costante durante tutto il percorso educativo»; e di Palermo (2017b), che in disaccordo con la lettera dei seicento citata a testo, sostiene tra l’altro che «la comunità accademica dovrebbe lavorare fianco a fianco coi docenti, per esempio attraverso una formazione di qualità per quelli in servizio e l’adeguata riflessione sul percorso universitario per quelli futuri».

⁶ Sul valore e sull’efficacia dell’adozione di tecniche e materiali per l’insegnamento delle LS nell’insegnamento a studenti di madrelingua cfr. Marengo, 2016: 691-693.

⁷ Va in questa direzione l’auspicio di Giuliana Fiorentino (2009: 10), secondo la quale sarebbe utile e vantaggioso «includere nella formazione del docente di italiano contenuti glottodidattici che sono parte della formazione del docente di lingua straniera».

labili e incapaci di radicarsi davvero nella memoria cognitiva degli studenti, utili magari per passare gli esami anche con buoni voti, ma destinati a dissolversi in breve tempo.

A partire dalla consapevolezza di questa condizione, Maria Giuseppa Lo Duca (2008: 23) consigliava di «coinvolgere gli stessi allievi nella costruzione delle conoscenze mettendo in moto quelle capacità di base che sono l’osservazione, la classificazione, il confronto, l’ordinamento, l’inclusione, la categorizzazione». Fare questo è possibile adottando un approccio che tenti di sviluppare processi metacognitivi in grado di migliorare anche in autonomia le competenze degli studenti? Di seguito si tenterà di fornire alcuni esempi che dovrebbero permettere di dare una risposta affermativa a questa domanda. Verranno presentati tecniche e materiali impiegabili in due spazi dell’attività didattica universitaria: i laboratori di scrittura e l’insegnamento disciplinare (in particolare di carattere linguistico e storico-linguistico).

Per non rischiare fraintendimenti, occorre anzitutto qualche puntualizzazione su cosa si intenda per approccio induttivo. In questa sede non ci si scosterà dalla sua comune considerazione di processo attraverso cui l’apprendente, opportunamente guidato dal docente, diventa protagonista di un percorso di scoperta della lingua. È senz’altro vero, specie per la didattica della LS, che «l’applicazione del metodo induttivo diventa più complessa laddove il rapporto forma-funzione non sia biunivoco» (Palermo, 2015: 178). Nei casi (che riguardano in particolare il lessico, la sintassi e l’organizzazione del testo) in cui sia esclusa la possibilità di un’associazione inequivocabile tra forma e funzione, restano però valide da un lato l’associabilità tra fenomeno e comprensione e descrizione del suo funzionamento, e dall’altro la non associabilità tra forma e determinate funzioni (es. una errata reggenza preposizionale).

Un esempio che può descrivere queste casistiche è quello del gerundio irrelato in frasi implicite: la consuetudine sintattica di usare questo modo solo in frasi implicite con medesimo soggetto rispetto a quello della reggente è assai poco presente agli studenti, i quali da una parte non conoscono il concetto di coreferenzialità, e dall’altra attingono a piene mani a una struttura sintattica (le implicite al gerundio) evidentemente avvertita come diafasicamente sostenuta e morfosintatticamente semplice; ma sbagliano⁸.

2. I LABORATORI DI SCRITTURA

Da qualche decennio, nei percorsi universitari – e non solo nei corsi di laurea di area umanistica – è stato inserito uno spazio laboratoriale destinato a offrire un contributo al rafforzamento delle competenze di scrittura degli studenti: si tratta dei laboratori di scrittura (variamente definiti in ciascun Ateneo). L’intento di questi moduli, senz’altro apprezzabile, è quello di offrire anche all’interno dei curricoli universitari uno spazio dedicato all’addestramento alla scrittura. Nella gran parte dei casi, tali laboratori sono tuttavia gravati da una serie di difficoltà: il numero esiguo di cfu, e dunque delle ore di lavoro; la sostituzione della valutazione in trentesimi con un generico giudizio di idoneità, che abbassa giocoforza il livello di impegno degli studenti; il rischio di una ghetizzazione della competenza di comprensione e produzione scritta in questi spazi, senza che poi tali interventi siano accompagnati con omogeneità e continuità nel

⁸ Sull’ampio uso del gerundio in frasi implicite non coreferenti in testi accademici cfr. l’interessante ricerca di Baragli (2018: 28-37); lo stesso ampio uso del gerundio irrelato in elaborati scolastici è segnalato da Prada (2016: 242).

restante percorso universitario (rischio avvertito sin dall’attivazione di questi laboratori, cfr. Lubello, 2019a: 179)⁹.

Anche alla luce di queste problematiche, appare essenziale operare nei laboratori in una doppia direzione: una efficace individuazione dei bisogni degli apprendenti, e la strutturazione di singole attività o più complessive unità di lavoro che consentano non soltanto di riconsiderare con gli studenti aspetti della lingua già affrontati nei cicli precedenti, ma anche di fornire loro gli strumenti metodologici attraverso i quali possano elaborare «strategie autonome di apprendimento» (Palermo, 2015: 176) anche al di là dell’esperienza laboratoriale.

Quanto all’individuazione dei bisogni degli apprendenti, ci si limiterà in questa sede a dare conto delle lacune più marcate riconoscibili nei neo-immatricolati italiani:

1. la scarsa conoscenza esplicita delle regole grammaticali (cfr. ad esempio i risultati dell’analisi di Viale, 2011: 149), dovuta probabilmente al fatto che «a scuola si continua a fare, e male, una grammatica approssimativa, con un metodo trasmissivo e mnemonico che non attiva il ragionamento» (Lavinio, 2011: 289). L’abilità di operare riflessioni metalinguistiche è universalmente ritenuta essenziale per gli studenti universitari di discipline umanistiche, anche in considerazione dell’importanza di una «piena consapevolezza» delle regole grammaticali per un eventuale futuro professionale degli studenti come docenti di lingua (cfr. Palermo, 2015: 158-160)¹⁰. Per lo sviluppo di questa conoscenza esplicita, oltre a spazi extra-disciplinari *ad hoc* come – appunto – i laboratori, vengono spesso proposti moduli di grammatica italiana miranti, tra l’altro, a raggiungere la capacità di verbalizzare le regole¹¹.
2. Una delle maggiori competenze di un abile parlante (e scrivente) è senz’altro legata alla capacità di adattamento del proprio registro alla situazione comunicativa. Pertanto, è auspicabile che «gli studenti siano sensibilizzati all’idea che le differenze linguistiche tra testi diversi sono riconducibili a scelte di tipo stilistico istituzionalizzate e collegate a un sistema di attese» (Prada, 2016: 246). Questo tanto più in epoca di affermazione del testo digitale, che complica ulteriormente il riconoscimento delle paratie tradizionalmente attribuite alle nozioni di scritto, parlato e trasmesso (codificate per primo da Sabatini, 1982; e oggi sintetizzate da Rossi, 2011). L’affermazione dell’italiano delle scritture digitali porta certo con sé

⁹ Su quest’ultimo rischio si può richiamare anche una giusta considerazione di molti anni fa, relativa all’analogo rapporto tra didattica delle lingue e laboratori linguistici: «non va comunque dimenticato che il laboratorio linguistico è soltanto un sussidio per l’insegnamento e che esso non potrà mai da solo determinare il successo della nostra opera didattica. È molto diffusa infatti l’idea che l’acquisto di un laboratorio sia garanzia di un insegnamento “moderno” ed efficace. Si tratta però di un’illusione ed anche di un’illusione pericolosa perché il laboratorio di lingue non è che un’attrezzatura costosa ed inutile se non vi sia stata una previa scelta di buon materiale didattico da parte di insegnanti preparati» (d’Addio Colosimo, 1983: 194-195).

¹⁰ De Caprio, Montuori (2010a: 564) osservano giustamente a questo proposito che «la capacità di svolgere riflessioni metalinguistiche [...] sarà da valutare come prerequisito per gli studenti delle Facoltà di Lettere, alla luce degli sbocchi professionali previsti dagli ordinamenti di gran parte dei Corsi di laurea attivati nelle facoltà umanistiche»; in ivi: 560-565 è anche ricostruito il dibattito degli ultimi decenni relativamente a questa competenza in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado.

¹¹ Oppure corsi più organici, come propongono De Caprio, Montuori (2010b: 258): «La capacità di fare osservazioni metalinguistiche è competenza desiderabile in ingresso negli studenti di tutte le Facoltà, ma deve essere considerata un prerequisito per quelli iscritti a Lettere. Eventuali carenze dovrebbero essere sanate in corsi di Lingua italiana perché possedere un’elementare terminologia tecnica così come avere un’idea chiara delle strutture della lingua sono competenze di base in vista della formazione linguistica da svolgere all’interno del curriculum triennale».

delle insidie, tra cui in particolare la sua affermazione come codice universalmente spendibile che «rischia di depauperare e appiattire la varietà dello scritto» (Lubello, 2019a: 246)¹². D’altro canto, è ormai impossibile non confrontarsi con le scritture digitali¹³; anzi, è agevole trovare entro lo sterminato terreno del digitale nuove e interessanti risorse per la prassi didattica, specie attraverso l’impiego di testi multimodali come punti di partenza (ben noti agli studenti) per giungere attraverso passaggi trans-semiotici alla scrittura lineare (in ispecie argomentativa).

3. Legato all’ultimo aspetto è senz’altro il problema delle dimensioni del bagaglio lessicale degli studenti, considerato sia in senso passivo che attivo¹⁴. Più ancora che gli altri punti, per questo settore della lingua l’assunzione di responsabilità dell’insegnamento accademico dovrebbe essere assoluta, poiché «l’acquisizione del lessico, in particolare del lessico astratto, non può che essere progressiva» (Serianni, 2019: 24)¹⁵. Tuttavia, molto spesso si ha l’impressione che ci si affidi, nelle aule universitarie, all’apprendimento implicito del lessico (“leggi e imparerai nuove parole”), mentre sarebbe forse utile che anche il percorso accademico si occupasse incisivamente di questo problema.
4. Il quarto livello di precarietà delle competenze degli studenti riguarda la testualità, il settore della lingua studiato con maggiore difficoltà nelle scuole. Questo da un lato perché è ancora molto in uso (nei manuali e nella prassi scolastica) l’esame «della frase decontestualizzata, tipicamente dichiarativa e in terza persona» (Dal Negro, Pani, 2019: 48); dall’altro perché – prima di tutto nei manuali – scarseggiano attività didattiche relative «alla coerenza, alla coesione, alla capacità di gestire la progressione tematica, alla capacità di codificare e decodificare adeguatamente le informazioni implicite in un testo» (Palermo, 2020b: 20). Questo determina negli allievi uno scarso addestramento alla buona costruzione dei testi, che non può che avere ricadute sugli elaborati accademici se non si interviene in maniera organica in avvio del percorso universitario¹⁶.

¹² Per quanto, d’altra parte, Lubello (2019b: 11) osserva che «non si assiste al rarefarsi della scrittura (e della lettura), ma a nuove (in parte) pratiche e modi di scrivere e di leggere, e a un ecosistema testuale variegato e complesso»; all’interno del quale, osserva nello stesso volume Giuliana Fiorentino (2019: 42), «molti testi in rete presentano una vicinanza strutturale con quelli a stampa tradizionali, soprattutto nelle proprietà costitutive e irrinunciabili». Va dunque forse ridimensionata l’idea di una destrutturazione linguistica e testuale imposta dall’avvento della lingua in rete.

¹³ Sulla necessità per la didattica scolastica e universitaria di confrontarsi con le tecnologie digitali cfr. su tutti Palermo (2017a: 99-126); e Telve (2016). Per percorsi didattici che tengono conto delle competenze linguistiche indispensabili nel mondo digitale cfr. ad esempio, per i testi valutativo-interpretativi ricorrenti nel Web e per esercitazioni in classe sulla recensione, l’interessante proposta di de Roberto, Orlando (2019). Per un resoconto sull’impiego reale delle nuove tecnologie tra i docenti di scuola secondaria cfr. l’indagine di Clemenzi (2016).

¹⁴ In glottodidattica si usa anche la distinzione tra lessico “ricettivo e produttivo” (cfr. La Grassa, 2016: 6-8).

¹⁵ Sull’argomento, oltre alla trattazione teorica dell’articolo citato a testo (cfr. Serianni, 2019: 24-31), un particolare riguardo all’acquisizione della competenza lessicale viene dato da Serianni, 2013; e D’Aguanno, 2019 (cfr. in particolare l’ampia ricognizione bibliografica sull’argomento presente a p. 93).


¹⁶ In particolare sugli ultimi due aspetti (arricchimento lessicale e necessità per i docenti di affrontare il tema delle inferenze da decodificare nel testo), si veda l’esaustiva trattazione di Serianni, 2019; più in generale, queste criticità sono evidenziate in numerose ricerche: si cita qui a titolo di esempio l’interessante analisi di Giuliano (2017) su un corpus di elaborati dei laboratori di scrittura dell’università di Catania, dalla quale emerge che «le carenze più ricorrenti si sono rilevate non tanto sul piano ortografico e morfologico ma, in modo più accentuato, nella gestione dei registri lessicali e nell’elaborazione e strutturazione logico-sintattica del pensiero, con un significativo procedimento di riduzione dei contenuti di partenza» (Giuliano, 2017: 246). Nella scuola secondaria di II grado, tra l’altro, i docenti si mostrano

Si tenterà dunque nelle prossime pagine di fornire alcuni esempi di attività miranti ad affrontare i problemi appena esposti.

2.1. Riflessione metalinguistica autonoma

L'ampliamento della conoscenza di processi tecnici (e della relativa terminologia) è senz'altro ottenibile in maniera implicita all'interno dei corsi curricolari, visto che a nessuno è richiesto in entrata all'università di conoscere cosa è l'aferesi, il *linguistic landscape* o la vocale turbata. D'altra parte, nei laboratori potrebbe essere utile lavorare sulla comprensione e verbalizzazione di nozioni solo implicitamente possedute (si spera) dagli studenti. A tale scopo si possono proporre percorsi induttivi di scoperta delle regole grammaticali, che idealmente seguono, nella progressione del ciclo di istruzione, quelli proposti da Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore (2019). Un solo esempio (Figura 1) da un percorso induttivo riguardante l'individuazione delle regole per la scelta dei verbi ausiliari nei tempi composti (da Palermo, Ciampaglia, Pacini, Salvatore, 2019: 292-293):

Figura 1. Percorso induttivo per comprendere come scegliere gli ausiliari nei tempi composti

DALL'ESPERIENZA ➔ ALLA SCOPERTA DELLA REGOLA 

VIDEOLEZIONE

La scelta dell'ausiliare nei tempi composti

I tempi composti si possono formare sia con l'ausiliare *essere* sia con l'ausiliare *avere*. Proviamo a scoprire in quali casi è obbligatorio l'uso dell'uno e dell'altro. Nel seguente brano sono evidenziati in grassetto i tempi composti formati con *essere*, e sottolineati quelli formati con *avere*.

Ieri mattina **mi sono svegliato** alle 9.00, ho preso un caffè e ho mangiato un cornetto. Poi **mi sono lavato**, **mi sono pettinato** e infine **mi sono vestito**. Tutto come sempre? Certo che no! Ieri ho fatto il primo colloquio di lavoro della mia vita.

Sono uscito di casa alle 8.00 con un'ansia terribile, ho telefonato due volte a mia madre per chiederle se mi fossi dimenticato qualcosa a casa. Ho bevuto più acqua del solito e dopo una buona mezz'ora **sono arrivato** all'indirizzo che mi hanno indicato. **Sono salito** col cuore in gola, ma appena entrato **mi sono calmato** in un istante. Mi hanno presentato la responsabile dei colloqui, una ragazza simpatica e affabile. Ho risposto a tutte le domande, non ho avuto nessun problema e l'emozione **è scomparsa** col passare del tempo. Non so se mi assumeranno, ma sono contento: **è stata un'esperienza interessante e formativa**.

pienamente consapevoli di questi "bisogni" degli studenti in uscita; in una interessante ricerca su questo argomento, Rossi (2019: 64) osserva che «gli insegnanti rilevano punti di sofferenza nella scrittura dei propri alunni [...] su: lessico, sintassi e costruzione del testo, sia dal punto di vista del contenuto che della concatenazione delle idee». Tentando di indagare le ragioni di questo stato di cose, Notarbartolo (2019: 392) osserva condivisibilmente come «il grande lavoro che a scuola si fa su tipologie e generi riguarda in realtà un solo aspetto dell'entità-testo, cioè l'intenzione generale e specifica, ma che non affronti le altre caratteristiche tipiche di un testo, per esempio la coerenza e l'efficacia comunicativa».

Abbiamo inserito nella colonna di sinistra tutte le forme verbali presenti nel testo. Ora completa la tabella con l'infinito di ciascun verbo. Indica poi se si tratta di un verbo transitivo, intransitivo o riflessivo/pronominale.

forma verbale	infinito	transitivo	intransitivo	riflessivo/ pronominale
mi sono svegliato	svegliarsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
ho preso		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ho mangiato		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mi sono lavato		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mi sono pettinato		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mi sono vestito		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ho fatto		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sono uscito		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ora completa la regola: **la scelta dell'ausiliare nei tempi composti.**

Nei tempi composti, usiamo sempre l'ausiliare *avere* quando il verbo è

..... Usiamo sempre l'ausiliare *essere* quando il verbo è in forma

....., o

Coi verbi, invece, l'ausiliare non è fisso.

Il percorso prevede dunque la lettura di un testo, non necessariamente autentico, in cui siano presenti *pattern* linguistici sui quali si desidera poi attrarre l'attenzione del discente protagonista del processo didattico.

Lo stesso si può prevedere per l'esplicitazione di norme più complesse, quali ad esempio la nozione di coreferenzialità per le frasi implicite, la distinzione tra frasi completive introdotte da *che / come*, i parametri contestuali (distanza lineare e potenziale ambiguità: cfr. Palermo, 2013: 169) che regolano il rimando anaforico attraverso i pronomi relativi. Si tenta di seguito un esperimento per quest'ultimo argomento. Al breve testo segue una tabella con la richiesta di individuazione del pronome e del suo antecedente, e poi l'esplicitazione della "regola" per mezzo di un *cloze*.

Leggi il testo e individua, sottolineandoli, i pronomi relativi presenti:¹⁷

La Polfer è il reparto della Polizia di Stato che gestisce la sicurezza all'interno delle stazioni ferroviarie, nelle quali sono previsti spesso controlli a campione sulle persone che mirano ad accertare il possesso dei biglietti e di regolari documenti da parte dei viaggiatori. Di recente, il servizio della Polfer è stato affiancato da quello di tutor di Trenitalia, i quali offrono sui binari informazioni ai viaggiatori e assistenza nei casi, non infrequenti, di ritardi che possono provocare reazioni scomposte da parte degli utenti. I tutor possono anche salire sui treni (regionali veloci e Intercity) in forte ritardo, per assistere i viaggiatori e agevolare il compito dei macchinisti, che

¹⁷ L'attività risulta svolta per comodità di lettura. Le porzioni sottolineate sono quelle la cui risoluzione sarebbe affidata agli studenti.

potrebbero richiedere con insistenza informazioni sul ritardo accumulato. Allo stesso modo, sui treni sono previsti controlli da parte degli agenti della Polfer, i quali mirano a garantire la sicurezza all'interno dei convogli.

Ora completa la tabella, inserendo i pronomi sottolineati e il loro antecedente:

pronome	antecedente	certo o ambiguo?
1. <u>che</u>	reparto della Polizia di Stato	certo
2. <u>nella quali</u>	stazioni ferroviarie	certo
3. <u>che</u>	controlli a campione	ambiguo
4. <u>i quali</u>	tutor di Trenitalia	certo
5. <u>che</u>	ritardi	certo
6. <u>che</u>	i viaggiatori	ambiguo
7. <u>i quali</u>	controlli	ambiguo

Ora completa la regola completando il testo che segue:

I pronomi relativi garantiscono il rinvio a un referente menzionato nella frase appena precedente. Quando si usa il pronome *che*, il riferimento anaforico non è individuabile attraverso marche morfologiche e può svolgere nella nuova frase il ruolo sintattico di soggetto o di complemento oggetto. Quando si usa il pronome quale/quali, il riferimento anaforico è individuabile attraverso una marca morfologica che segnala il numero e può svolgere il ruolo di complemento indiretto nella nuova frase.

Il corretto legame tra rinvio anaforico e antecedente è garantito da due parametri, senza il rispetto dei quali si rischia che la continuità tematica del testo sia precaria: 1. la distanza tra pronome e antecedente, che ad esempio nel caso 6 è troppo ampia per garantire il legame tra rinvio e referente. In generale, l'individuazione dell'antecedente è certa quando il pronome relativo è posto immediatamente dopo l'antecedente, senza che tra questi elementi siano interposti altri sostantivi che potrebbero rendere ambigua l'individuazione del legame; 2. la potenziale ambiguità, vale a dire la presenza nella frase precedente di due o più sostantivi che possono potenzialmente rappresentare un antecedente. In questi casi, per evitare l'ambiguità che si rintraccia ad esempio nei casi 3 e 7 è indispensabile tenere fede al primo parametro, e fare in modo che tra anafora e antecedente la distanza sia minima; ad esempio, nel caso 3 si può modificare la frase in questo modo: *sono previsti spesso sulle persone controlli a campione che mirano ad accertare il possesso dei biglietti e di regolari documenti da parte dei viaggiatori.*

2.2. I registri comunicativi e l'estensione del lessico

La questione dell'adeguato registro comunicativo è cruciale, visto che la violazione di questo principio è assai diffusa. Lubello, Nobili (2018: 58) considerano il «riversamento di tratti non adeguati all'interno di produzioni che richiederebbero un altro registro» l'elemento caratterizzante dei cosiddetti «semicolti di oggi». Osservazione condivisibile, ma riferibile (si spera) con gradazione solo tenue agli studenti universitari. Resta il fatto che il lavoro sui registri comunicativi può essere orientato da alcuni presupposti che qui

si ritengono fondanti per l'azione didattica. Intanto, appare essenziale «riconoscere la fenomenologia di contatto tra scritto e parlato, nelle loro varie forme, che si manifesta nei testi prodotti dai nostri giovani» (Prada, 2016: 239). D'altra parte, occorre essere consapevoli che questo contatto è fortemente influenzato dalle nuove tecnologie digitali: la loro affermazione rappresenta una realtà con la quale confrontarsi nel percorso didattico, senza biasimarla né idolatrarla (cfr. Palermo, 2017a: 99-100). Si veda dunque un primo esempio di attività in cui il confronto tra registri comunicativi può utilmente essere svolto a partire dalle consuetudini scritte degli studenti, per tendere con consegne mirate verso la realizzazione di testi "solidi" con registro adeguato. Nella seguente Figura 2 sono presentati un testo ipoteticamente realizzato sullo schermo di un cellulare, accompagnato da una consegna vincolante dal punto di vista sintattico:

Figura 2. Dalla scrittura liquida alla scrittura lineare



The image shows a mobile phone screen displaying a text message conversation. The messages are as follows:

- OGGI
- Grazie mille di esistere 21:07
- Prego Antone 21:07 ✓✓
- Amore 21:07 ✓✓
- Antone? Antone di Antonella? 21:09
- Il tuo t9 ha salvato questa parola perché messaggi con una che si chiama Antonella 21:10
- O perché parli con i tuoi amici di quanto tu sia innamorato di Antonella 21:10
- Chissà cosa avrà Antonella più di me allora... Sono proprio curiosa 21:11
- Sappi sempre che ci vai solo a perdere. Buon appetito 😊 21:12

Below the messages is a text input field with the placeholder "Scrivi un messagg...".

To the right of the phone screen is a challenge card with the following text:

COGLI LA SFIDA Dividetevi in coppie. Il messaggio che leggete segnala la conclusione della storia d'amore fra Luca e Alessandra (e Antonella). Immaginate e raccontate la loro storia in un testo formato da dieci frasi complesse, ciascuna delle quali ha una frase reggente e una frase subordinata. Mentre scrivete la storia, sottolineate le dieci frasi subordinate. Poi leggete le storie in classe e l'insegnante premierà la più fantasiosa (e meglio scritta).

Below the challenge card are several horizontal dotted lines for writing.

Attività di questo tipo possono sollecitare un mutamento di registro comunicativo, che va nella direzione di un passaggio dalla scrittura liquida del Web (ben presente nella quotidianità degli studenti) alla scrittura solida argomentativa. Inoltre, esercizi come questo possono auspicabilmente sviluppare quella consapevolezza di dover "imparare a imparare" di cui si è detto in premessa, in questo caso rivolta all'impiego di un registro adeguato al diverso contesto comunicativo.

Lo stesso obiettivo può essere perseguito attraverso trans-codificazioni, con passaggi al testo argomentativo a partire da video-tutorial, canzoni (ad esempio quelle con più chiara linearità narrativa come *Il pescatore* di De André o *La vasca* di Britti), e – in generale – commistioni di canali semiotici. È il caso, ad esempio, dell'attività che segue (Figura 3), dove si richiede di mescolare proficuamente una serie di codici e registri:

Figura 3. *Mescolanza di codici e registri*


Completa gli spazi mancanti nei seguenti manifesti pubblicitari: immagine, slogan, descrizione del prodotto.



Apple WATCH

Da sempre puntiamo a una tecnologia che sia potente ma facile da usare. Più utile, più immediata, più vicina. E oggi nel rapporto fra uomo e tecnologia si apre un capitolo nuovo: Apple Watch. Fra tutti i nostri dispositivi è quello che sentirai più tuo, perché è il primo che nasce per essere indossato.

Per vivere in città





Paella Ricca

Gatorade Powder Drink è una miscela di polvere specifica, da diluire con acqua, di 4 sali minerali: Sodio, Cloruro, Potassio e Magnesio. Disponibile nel gusto Arancia.

Oltre ad attività singole, si possono proporre anche vere e proprie unità di lavoro utili ad agevolare la comprensione delle differenze tra registri comunicativi. Nell'unità che si presenta di seguito si lavora peraltro su un'altra competenza essenziale per la produzione e fruizione nell'ambito della comunicazione mediata tecnicamente:

l’approccio filologico ai testi digitali. Difatti, come sostenuto condivisibilmente da Palermo (2017a: 100), «qualsiasi intervento è destinato all’inefficacia se non si lavora a monte su una competenza fondamentale: la capacità di leggere un testo valutando l’attendibilità delle informazioni che contiene». Nell’attività che segue (Figura 4) sono trasversalmente (e induttivamente) stimulate le competenze di lettura consapevole, e la capacità di adattare la propria argomentazione al registro comunicativo più idoneo¹⁸.

Figura 4. *Dalla lettura consapevole alla scrittura consapevole*

The infographic is divided into three numbered sections, each with a circular icon containing three dots and the text 'APPRENDIMENTO COOPERATIVO' below it.

- 2 RICONOSCI** Fate una ricerca sulla biografia di Lady Diana. In coppia, cercate sul Web tre fonti che ritenete attendibili: una da un’enciclopedia on-line, una da un quotidiano on-line e una da un sito di informazioni. Spiegate poi in classe perché avete scelto queste fonti.
- 3 CREA E MANIPOLA** **PRODUZIONE** Nelle stesse coppie, elaborate un breve profilo biografico (massimo una facciata di quaderno) della principessa, concentrandovi nell’ultimo capoverso sulle circostanze della sua morte. Immaginate che la biografia vada poi pubblicata su Wikiscuola, portale di informazioni per studenti.
- 4 COGLI LA SFIDA** Leggete questo articolo sulla morte di Lady Diana. L’articolo è modificato, e contiene sette informazioni false. In coppie diverse da quelle formate in precedenza, provate a cercarle; vince la coppia che le rintraccia tutte nel più breve tempo possibile.
Tunnel de l’Alma, Parigi: notte tra il 30 ed il 31 agosto 1997

Agli studenti viene richiesta una doppia consapevolezza “filologica”: la capacità di informarsi attraverso fonti attendibili nell’esercizio 2, e quella di valutare la veridicità delle informazioni rintracciate on-line nell’esercizio 4, nel quale è indispensabile un preventivo e mirato intervento del docente per manipolare il testo/i testi presentati (modificandone alcune informazioni). Nell’esercizio 3 si chiede agli studenti anche uno sforzo di elaborazione di un testo argomentativo, che necessariamente dovrà differenziarsi per registro e costruzione testuale rispetto ai testi giornalistici fruiti negli esercizi 2 e 4.

Quanto all’ampliamento del lessico, la cui trattazione si interseca evidentemente con la questione dei registri, basterebbe intanto adottare in ambito accademico una prospettiva in continuità con quella descritta per l’insegnamento scolastico da Seriani (2013) e Cardinale (2015). A questa si può aggiungere un intervento su una criticità elevata nei neo-immatricolati: il tentativo di far uso di terminologia diafasicamente alta (o presunta tale) che però non si padroneggia, e che dunque spesso viene impiegata fuori contesto. In questo senso, appare più che mai attuale la raccomandazione di «porre attenzione al fatto che non esistono, nelle lingue, sinonimi assoluti, cioè parole che possono scambiarsi in qualsiasi situazione possibile» (Colombo, 2006: 136). Allo scopo di promuovere la «padronanza dell’intera “informazione lessicale” [...] delle parole»

¹⁸ Lavori di questo tipo sono presentati da Tavosanis (2013 e 2017) con la proposta di redazione di voci di Wikipedia; si tratta di attività in cui, come espone l’autore in modo condivisibile, «il coinvolgimento in lavori che non sono semplici esercizi scolastici, ma sono pubblicati in un sito noto, usato e apprezzato da moltissimi studenti, colma una buona parte della separazione tra mondo della didattica e mondo reale» (Tavosanis, 2017: 181).

(D’Aguanno, 2019: 95)¹⁹, oltre alla proficua proposta di testi con scelta multipla di item lessicali, si può stimolare il corretto uso del dizionario dei sinonimi e contrari con esercizi di semplificazione o tecnicizzazione del registro linguistico di un testo attraverso la modifica di suoi item lessicali²⁰. Oltre all’attività in sé, conta – come più volte detto – la sollecitazione della capacità di “imparare a imparare”, in questo caso riferita al fatto che le parole non sono tutte uguali, e non tutte ugualmente impiegabili in qualsiasi contesto comunicativo. Un esempio per ciascuna tipologia:

Sostituisci le parole sottolineate con altri vocaboli più semplici, ma ugualmente adatti al registro del testo. Aiutati consultando il Dizionario dei sinonimi e contrari:

Il nostro Istituto attuа (realizza) l’Alternanza Scuola-Lavoro, cioè percorsi flessibili e personalizzati di integrazione (...) tra Formazione e mondo del lavoro per garantire (...) agli studenti una preparazione professionale aggiornata con le esigenze del Territorio.

L’Alternanza Scuola-Lavoro è una didattica innovativa (...), uno stile di insegnamento e di apprendimento che ha la finalità (...) di valorizzare, come momenti interdipendenti (...) di formazione lo studio e la pratica lavorativa, rendendo così possibile un’integrazione efficace tra le acquisizioni (...) maturate in entrambi contesti.

Prevede azioni diversificate (...) per i tre settori, volte a (...) verificare l’efficacia della preparazione scolastica rispetto alle richieste dell’Impresa/Ente, a favorire l’orientamento dopo il diploma e ad agevolare (...) l’inserimento nella realtà produttiva.

L’Alternanza Scuola-Lavoro prevede una progettazione comune tra il tutor scolastico e il tutor aziendale che si occupano di condurre (...) e seguire lo studente in tutte le fasi del percorso per conseguire (...) gli obiettivi di formazione prefissati.

Sostituisci le parole sottolineate con altri vocaboli più tecnici, maggiormente adatti al registro del testo. Aiutati consultando il Dizionario dei sinonimi e contrari:

Scrivere bene, disse un sommo linguista, «è una cosa che sa di miracoloso, una cosa da perigliarvi la vita». Emessa la memorabile sentenza, in cui sembra esserci (esprimersi) una visione sacrale della scrittura, lo scienziato si affrettò a ridimensionarla o equilibrarla con un’intelligente idea (...) sulla rilevanza dei testi inclini al pratico piuttosto che al bello. L’importante volume di Luisa Revelli dice (...), sulla base di un vasto corpus documentario e ordinato con pionieristica caparbia dalla brava (...) Autrice, che dai tempi dell’Ascoli a oggi l’italiano scolastico ha gradualmente perduto quote significative di retorica, mentre ha preso (...) un assetto ortografico sempre più stabile e si è ammodernato nelle strutture e nel

¹⁹ Intesa come «padronanza di tutti gli aspetti relativi alla forma (ortoepia, ortografia e morfologia), alla semantica (significato principale, accezioni e relazioni semantiche) e all’uso (valenze, reggenze, collocazioni e registro)» (D’Aguanno, 2019: 95). A queste osservazioni si aggiunga l’interessante riferimento all’impiego del *mobile-learning* per l’estensione del lessico (adattabile, in giusta proporzione, anche al contesto universitario) di Fiorentino, Cacchione, 2011.

²⁰ A questo proposito, va senz’altro menzionata in questa sede la ricognizione sulla didattica dei linguaggi specialistici di Gualdo, 2016: 376-378. Esercitazioni su registri e lessico sono possibili con ciascuna lingua speciale, il cui lessico può essere incrementato attraverso percorsi mirati; si vedano, ad esempio, le interessanti proposte di D’Aguanno (2019) per il lessico accademico, Ortore (2019) per il lessico scientifico, Pirazzo, Rati (2019) per il lessico burocratico.

lessico. Tuttavia tende ora a determinarsi, rispetto ai tempi in cui l'italiano scolastico coincideva quasi con l'italiano tout court, «una progressiva diminuzione (...) della forbice tra le attese, riconducibili al modello di lingua virtuale proposto come modello, e le produzioni effettive degli alunni, risultato dell'esposizione alla pratica linguistica». In questo senso, rileva sempre l'Autrice, «l'etichetta di italiano scolastico rischia allora di essere (...) oggi un modello scrittorio poco spendibile nella vita reale (...)», che talvolta si riduce a poche regolette stereotipate, frutto della «cristallizzazione convenzionale di norma un po' ingenua». La studiosa menziona l'uso di *egli* ed *ella*, il rigetto dell'apostrofo in fondo al rigo (dello / amico), il ricorso a sinonimi difficili (...) per evitare una ripetizione, aspetti peraltro da vedere (...) con indulgenza rispetto alle «grossissime sviste sintattiche, trascuratezze ortografiche o maldestri usi interpuntivi» rilevabili nei testi di tanti studenti universitari.

(Fonte: Trifone P., *Prefazione* a Revelli L., *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne, 2013, pp. 11-12)

2.3. Organizzazione del testo

L'organizzazione del testo è tra i settori della lingua più complessi da insegnare, essenzialmente per due ragioni: la preparazione non approfondita in questo ambito dei docenti di scuola; la sfuggente associazione forma-funzione di cui si è parlato in avvio. La comprensione e l'impiego dei meccanismi di elaborazione di un testo ha dunque bisogno, più che in altri casi, di una propedeutica capacità di riconoscere e riprodurre buoni modelli testuali. E, anche in questo caso, l'assunzione di responsabilità di un docente universitario può essere la medesima che si va sostenendo in questo saggio: stimolare la capacità di "imparare a imparare". Sono senz'altro utili in questo senso attività di rielaborazione, manipolazione e *retelling*, che tra l'altro sono previste in varia misura nelle prove dell'esame di Stato entrate in vigore nel 2019²¹.

Negli ultimi anni, peraltro, studiosi e docenti si sono molto interessati all'argomento della competenza testuale, offrendo alla comunità scientifica e didattica molte strategie e attività utilmente spendibili. Tra queste, vanno segnalati intanto alcuni interessanti contributi che riguardano intere unità di lavoro: il lavoro proposto da Ruggiano (2019) sul riconoscimento della struttura testuale di un testo argomentativo, a cui segue in seconda battuta un lavoro più analitico sulla sintassi²²; la proposta di Graffigna (2019: 383) di «produrre brevi testi rispettando determinati vincoli e/o consegne relative a un aspetto della forma», sulla base del suggerimento di consegne vincolate per l'elaborazione di testi offerto da Serianni, Benedetti (2009: 83); l'impiego di esercizi di «manipolazione, trasformazione, variazione linguistica e testuale» promossi da Notarbartolo (2019: 395-400) per compensare le lacune in ambito testuale e pragmatico

²¹ Cfr. Luca Serianni *et alii*, *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*:

www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c.

²² La riflessione si fonda su due basi condivisibili e quanto mai attuali: «la prima è che l'efficacia dell'argomento è legata prima di tutto alla scelta di dati e garanzie adatti allo scopo e al contesto. L'argomento, cioè, funziona se le garanzie (o regole generali) su cui si fonda sono credibili per il ricevente. Bisogna, insomma, mettere gli studenti in guardia dai ragionamenti infondati, prima che dagli argomenti mal costruiti: la coerenza, in tutte le sue sfaccettature, è un principio più importante della coesione e della sintassi» (Ruggiano, 2019: 377-378; e cfr. sull'argomento anche Notarbartolo, 2016).

della formazione degli studenti²³; la rielaborazione narrativa attraverso un'attività multimodale come il *film retelling* (cfr. Tarallo, 2016).

D'altra parte, sono stati di recenti proposti contributi altrettanto validi miranti a sollecitare singole componenti sintattico-testuali di un elaborato: è il caso di tracce come «Scrivi un breve testo di senso compiuto su un argomento a tua scelta in cui utilizzi i seguenti segnali di connessione: *in principio, in seguito a questi fatti, se si considera*» (Graffigna, 2019: 384), in cui alla relativa importanza attribuita al contenuto si accompagna un lavoro mirato (e proponibile anche induttivamente) sul corretto impiego di articolatori testuali che indirizzano fortemente le fasi dell'argomentazione. Altre attività che sollecitano il miglioramento delle competenze testuali degli studenti sono le scritture imitative e le rielaborazioni: nel primo caso, entra in gioco il non sottovalutabile aspetto psicologico per cui «lo studente, seguendo e riproducendo un modello sintattico-testuale, sperimenta il fatto di riuscire anche lui a realizzare testi corretti (coerenti e coesi)» (Graffigna, 2019: 390); nel secondo, si possono menzionare gli esperimenti di elaborati di immedesimazione (cfr. Italia, 2019), in cui viene realizzato un esercizio simile al role-play che consente, allo stesso modo, di elaborare un testo autonomo sulla base però di un riferimento (in questo caso un testo letterario da rielaborare in forma scenica).

Oltre a queste buone pratiche didattiche, possono rappresentare esperimenti di una certa efficacia le correzioni *inter pares* di elaborati altrui (anonimi), sulla scia del lavoro pionieristico proposto da Serianni, Benedetti (2009)²⁴. Questa strada può essere battuta in aula in molti modi; se ne segnalano due. In primo luogo, la proposta di elaborati scolastici o accademici con evidenti lacune di coerenza testuale; per tale attività, può essere utile una lettura *in plenum* di luoghi critici, da commentare con il gruppo classe per non far avvertire alcuna intenzionalità valutativa e stimolare l'interesse e la curiosità degli studenti universitari. Si prenda a titolo di esempio la rassegna di problemi di coerenza testuale denunciati da Luca Serianni in una lezione di formazione tenuta ai Lincei nel 2011²⁵. Se si blocca la proiezione del video sui momenti in cui vengono proposti al pubblico i luoghi critici, si possono sollecitare gli studenti a fornire risposte sui problemi rintracciati. Si vedano i primi cinque casi presenti nel video:

- 1) è strano però che Polifemo dedichi tutto il suo tempo a mungere, curare e allevare le pecore, dato che lui è così malvagio.
- 2) purtroppo la morte è uno dei tanti fenomeni più diffusi, sin dalla Preistoria.
- 3) lui per me è un ragazzo bello, carino, ma allo stesso tempo anche simpatico per i miei gusti.
- 4) un altro esempio è quello che noi ragazze siamo molto diverse dai maschi, almeno da quello che mi sembra; perché noi rispetto ai maschi cerchiamo sempre l'abbraccio, il bacetto, che ci fa sentire al sicuro da tutte le cose che ci sembrano brutte. Al contrario i maschi cercano di dare il meglio di loro ma poi alla fine non ci riescono.
- 5) sicuramente uno dei problemi che investe il mondo intero e tutta l'umanità è l'integralismo islamico.

²³ Sulle necessità relative alla formazione dei docenti di scuola cfr. le interessanti riflessioni di Librandi (2011 e 2014) e Sabatini (2014).

²⁴ Si tratta di un lavoro che potrebbe essere promosso anche nelle tesi di laurea, e che può fornire interessanti risultati di ricerca oltre che notevoli impulsi formativi al laureando.

²⁵ Il video è attualmente all'URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nMzzPx1OILo&t=393s>.

In secondo luogo, si potrebbe proporre la correzione di elaborati di colleghi pari grado o di studenti di grado leggermente inferiore²⁶, per individuare problemi di costruzione testuale più difficilmente rintracciabili nei propri elaborati. Nei laboratori di scrittura questa attività è quasi obbligatoria in presenza di una platea di partecipanti molto estesa, ma riveste senz’altro un’importanza rilevante sia se fatta in classe (correzione fra pari senza alcun filtro affettivo), sia se fatta a distanza rendendo anonimi gli elaborati dei colleghi.

3. I PERCORSI CURRICOLARI


Si può infine tentare di stimolare autonomi processi metacognitivi anche per affrontare contenuti curricolari. Nella convinzione, già espressa più volte, che gli studenti universitari debbano “imparare ad imparare”, si possono utilmente proporre esercizi – altrimenti impiegabili ai fini della valutazione – per introdurre alcuni argomenti curricolari. Si pensi ad attività di trans-codificazione come le seguenti (Figura 5), entrambe centrate su due aspetti del lessico individuabili induttivamente²⁷:

Figura 5. *Lo studio induttivo del lessico attraverso trans-codificazioni*

Alle seguenti immagini corrispondono delle parole polirematiche.


SELEZIONARE LA RISPOSTA CORRETTA

FERRO



Vero Falso


SPESA




Vero Falso

A queste immagini corrispondono dei geosinonimi, cioè parole diverse in varie regioni d'Italia. Vero o falso?

SELEZIONARE LA RISPOSTA CORRETTA



Vero Falso



Vero Falso

²⁶ È il caso ad esempio dell’interessante esperimento di Lubello, Nobili (2019), con la correzione di elaborati in italiano di studenti slovacchi affidata a triennialisti dell’università di Salerno.

²⁷ In entrambi i casi si tratta di esercizi allegati nel portale dell’editore il Mulino (pandoracampus.it) a Palermo, 2020a.

In entrambi i casi, si tratta di associare un fenomeno conosciuto o conoscibile senza grandi difficoltà (si pensi allo statuto delle polirematiche, facile da cogliere attraverso l'associazione diretta tra struttura con più lemmi e referente unico rappresentato iconograficamente) alla terminologia metalinguistica che lo descrive. Per lo stesso scopo, si possono proporre attività che sollecitino conoscenze teoricamente già acquisite in ambito scolastico, e che all'università vanno processate (anche induttivamente). È il caso ad esempio di un'associazione forma/fenomeno sulle classi nominali (Figura 6), mirante a fissare un argomento morfologico teoricamente già presente nella coscienza linguistica (passiva) degli studenti:

Figura 6. *Lo studio induttivo della morfologia nominale*

4a classe monosillabi invariabili	5a classe maschili in -a	1a classe maschili in -o/-i	3a classe femminili in -e/-i
4a classe prestiti non adattati invariabili	4a classe plurisillabi tronchi invariabili	4a classe invariabili in -i	
2a classe femminili in -a/-e	6a classe alternati in -o/-a	3a classe maschili in -e/-i	

Abbina ciascuna delle seguenti parole alla classe nominale in elenco.

1. stazione _____
2. libertà _____
3. sedia _____
4. armadio _____
5. crisi _____
6. farmacista _____
7. uovo _____
8. cellulare _____
9. sport _____
10. re _____

In presenza invece di fenomeni (e terminologie di riferimento) presumibilmente meno noti agli studenti, si può comunque procedere all'esame di testi che mostrino le caratteristiche oggetto di analisi. Magari impostando una unità di lavoro che non si riduca alla semplice osservazione e classificazione del fenomeno. Si pensi al seguente estratto del romanzo *Achille pie' veloce* di Stefano Benni (2003: 12-13), lampante esempio di riferimenti cataforici a un referente la cui esplicitazione è nient'affatto banale nel corso del brano:

Sembrava tutto tranquillo, e l'uomo con i libri sottobraccio, di nome Ulisse, sistemò i libri in una busta di plastica per non bagnarli e si sedette. Ma i demoni dell'autunno annunciarono un imminente rivolgimento. Prima fu un botto di tuono, poi un lampo che fotografò un cielo da apocalisse, e uno scroscio oceanico di pioggia che convinse tutti a stringersi sotto la pensilina. In fondo alla strada si avvertì un grido rauco, e uscendo da una curva in leggera discesa apparve il dragobruco. Forando con gli occhi gialli la parete di nebbia, si avvicinò dondolando la testa mostruosa in direzione delle prede. Era lungo più di dieci metri, color rosso sangue, con sei zampe rugose su cui galoppava veloce tra le file di auto parcheggiate. Quando fu vicino alla pensilina, fece brillare a intermittenza un occhietto giallognolo sulla parte destra del muso, un osceno ammiccamento bramoso. Poi si fermò con stridere di zanne davanti agli umani incapaci di fuggire, paralizzati dal terrore.

Spalancò lentamente non una, ma tre bocche. Con due di esse ingoiò le vittime, dalla terza ne sputò fuori una evidentemente masticata e digerita. Chiuse di colpo le fauci e ripartì con un soffio satollo.

Dietro a lui si mise a correre una ragazzina bionda, con le trecce al vento e lo zainetto sulle spalle. Lo inseguiva urlando, con coraggio incredibile per la sua giovane età. Certamente aveva visto scomparire nella bocca del mostro un genitore o forse un compagno di scuola, e senza paura alcuna si avventò contro il fianco del dragone e lo colpì più volte col pugno.

Il mostro si arrestò, spalancò la bocca posteriore e ingoiò la temeraria.

– Grazie – disse la ragazzina con le trecce.

– Di niente – disse il conducente dell’autobus.

L’unità di lavoro, che ha come oggetto il riconoscimento della catafora e delle sue caratteristiche, può essere articolata in vari modi. Se ne propone uno: lettura drammatizzata del testo per stimolare l’interesse degli studenti; eliminazione dell’ultima riga e richiesta al pubblico di individuare il referente a cui si riferiscono le caratteristiche mostruose (agevolando la comprensione globale del testo); consegna di scrittura imitativa, che preveda la stesura di un testo in cui analogamente vengono associate caratteristiche mostruose a oggetti quotidiani. In particolare, quest’ultima attività consente agli studenti di sperimentare il fenomeno prima ancora di conoscere la terminologia che lo definisce. Si tratta dunque di una conoscenza procedurale, aspetto che – come già sottolineato – dovrebbe costituire un obiettivo della didattica universitaria funzionale a un maturo ingresso degli studenti nel mondo professionale.

In conclusione, si tenta di fornire una proposta di unità di lavoro relativa a un testo letterario, che consenta di comprenderne gli aspetti tematici e lessicali, e poi le sue caratteristiche linguistiche. Si veda un esempio, a partire da un brano del *Dialogo dei massimi sistemi* di Galilei.

a) I due scienziati Simplicio e Salviati hanno idee diverse sul movimento del sole e della terra. Prova a immaginare come si svolge la loro conversazione, e qual è il ruolo di Sagredo.



GIOVANNI SAGREDO.

Intellettuale veneziano, ascolta con interesse la discussione tra gli altri personaggi

FILIPPO SALVIATI. Nobile fiorentino che sostiene idee scientifiche moderne

SIMPLICIO. Scienziato anziano legato a idee aristoteliche e non aperto alle scoperte seicentesche

b) Collega le parole della colonna di sinistra, riferite alla luna, ai loro significati posti nella colonna di destra:

- | | |
|---------------|---|
| 1. SFERICA | a. forma differente di due o più oggetti che si confrontano |
| 2. LUMINOSA | b. di superficie curva e che rientra verso l'interno |
| 3. CONCAVA | c. spazio che delimita un corso d'acqua, spesso inforzato dall'uomo con terra o altri materiali |
| 4. OPACA | d. incurvata con una forma simile alla falce |
| 5. SOLIDA | e. stabile, resistente, molto forte |
| 6. INEGUALE | f. luoghi molto elevati |
| 7. EMINENZE | g. che splende di luce |
| 8. SCOGLI | h. piccolo spazio di colore diverso dall'area che lo circonda |
| 9. ARGINI | i. di forma rotonda |
| 10. MACCHIE | l. scusa, non illuminata da nessuna fonte di luce |
| 11. FALCIATA | m. massa di roccia che emerge sopra una superficie piana |
| 12. TENEBROSA | n. non trasparente, che assorbe e riflette la luce |

c) Inserisci le parole della tabella di sinistra nel testo qui sotto:

La luna e la terra hanno molte diversità, ma anche molte caratteristiche simili.

Prima di tutto, sono simili nella forma, che è _____ per entrambe. Questo perché la luna appare circolare ai nostri occhi, ed è illuminata in modo non uguale e risulta completamente _____ solo quando è collocata a 180° rispetto al sole. Si verificherebbe esattamente il contrario se la superficie della luna fosse _____.

In secondo luogo, come la terra la luna è per sua natura scura e _____, e grazie a questa caratteristica è in grado di riflettere la luce del sole.

In terzo luogo, la materia della luna è densa e _____, visto che grazie al telescopio è possibile vedere che la sua superficie è _____, e piena di _____ eminenze simili alle nostre montagne. Alcune sono raggruppate come le nostre catene montuose, ma ci sono anche _____ isolati che emergono da una superficie pianeggiante. Inoltre, si notano sulla luna degli _____ dentro i quali si trova spesso un monte molto elevato, e che circondano spazi in cui qua e là si notano _____ di colore più scuro.

In quarto luogo, si vedono sulla luna zone più splendenti e chiare e altre più scure, esattamente come sulla terra abbiamo delle superficie acquatiche e delle superfici terrestri.

In quinto luogo, noi vediamo la luna con diversi gradi di illuminazione, qualche volta piena, qualche volta _____ e qualche volta _____ quando si trova sotto i raggi del sole. La terra dovrebbe avere la stessa immagine se fosse osservata dalla luna.

d) Ora leggi il testo che segue:

SALV: Sia come vi piace. E per cominciar dalle cose più generali, io credo che il globo lunare sia differente assai dal terrestre, ancorché in alcune cose si veggano delle conformità: **dirò le conformità, e poi le diversità (1)**. Conforme è sicuramente la Luna alla Terra nella figura, la quale indubitabilmente è sferica, come di necessità si conclude dal vedersi il suo disco perfettamente circolare e dalla maniera del ricevere il lume del Sole, del quale, se la superficie sua fusse piana, verrebbe tutta nell'istesso tempo vestita e parimente poi tutta, pur in un istesso momento, e non prima le

parti che riguardano verso il Sole e successivamente le seguenti, sì che giunta all'opposizione [corpi celesti distanti 180°], e non prima, resta tutto l'apparente disco illustrato; di che, **all'incontro (2)**, accaderebbe tutto l'opposto quando la sua visibil superficie fusse concava **cioè (3)** la illuminazione comincierebbe dalle parti avverse al Sole. **Secondariamente**, ella è, come la terra, per se stessa oscura ed opaca, per la quale opacità è atta a ricevere ed a ripercuotere il lume del Sole, **il che (4)**, quando essa non fusse tale, far non potrebbe. **Terzo**, io tengo la sua materia densissima e solidissima non meno di quella della Terra; di che mi è argomento assai chiaro l'esser la sua superficie per la maggior parte ineguale, per le molte eminenze e cavità che vi si scorgono mercé del **telescopio (5)**: delle quali eminenze ve ne son molte in tutto e per tutto simili alle nostre più aspre e scoscese montagne, e vi se ne scorgono alcune tirate e continuazioni lunghe di centinaia di miglia; altre sono in gruppi, più raccolti, e sonvi ancora molti scogli staccati e solitari, ripidi assai e dissipati; ma quello di che vi è maggior frequenza sono gli **argini (userò questo nome per non me ne sovvenir altro che più gli rappresenti (6))** assai rilevati, li quali racchiudono e circondano pianure di diverse grandezze e formano varie figure, ma la maggior parte circolari, molte delle quali hanno nel mezzo un monte rilevato assai ed alcune poche son ripiene di materia alquanto oscura, cioè simile a quella delle gran macchie che si veggono con l'occhio libero, e queste sono delle maggiori piazze; il numero poi delle minori è grandissimo, e pur quasi tutte circolari. **Quarto**, sì come la superficie del nostro globo è distinta in due massime parti, cioè nella terrestre e nell'acquatica, così nel disco lunare veggiamo una distinzione magna di alcuni gran campi più risplendenti e di altri meno; all'aspetto de i quali credo che sarebbe quello della Terra assai simigliante, a chi dalla Luna o da altra simile lontananza la potesse vedere illustrata dal Sole, ed apparirebbe la superficie del mare più oscura, e più chiara quella della terra. **Quinto (7)**, **si come** noi dalla Terra veggiamo la Luna, or tutta luminosa, or meza, or più, or meno, talor falciata, e talvolta ci resta del tutto invisibile, cioè quando è sotto i raggi solari, sì che la parte che riguarda la Terra resta tenebrosa; **così (8)** appunto si vedrebbe dalla Luna, coll'istesso periodo a capello e sotto le medesime mutazioni di figure, l'illuminazione fatta dal Sole sopra la faccia della Terra.

e) Rispondi alle seguenti domande relative al testo che hai appena letto:

Domanda	Vero	Falso
1. Salviati sostiene che il globo terrestre e il globo lunare siano completamente diversi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La superficie della luna non può essere piana, altrimenti sarebbe illuminata o interamente e per niente dalla luce del sole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La luna è sempre opaca, e per questo non può ricevere l'illuminazione del sole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La superficie della luna è ineguale perché si alternano mare e terra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Le montagne che sono sulla luna possono essere vicine oppure solitarie in spazi pianeggianti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Dalla terra la superficie della luna appare di diversi colori, con macchie più scure e spazi più splendidi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Come la terra, la luna gira intorno al sole e per questo riceve un'illuminazione differente a seconda della sua posizione rispetto al sole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vista dalla luna, la terra avrebbe invece un aspetto molto diverso da quello che ha la luna per noi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f) Associa le parti del testo alle frasi di commento linguistico poste sulla colonna di sinistra:

- | | |
|---|--|
| 1. dirò le conformità, e poi le diversità | a. ricerca di parole che abbiano nel linguaggio scientifico un significato preciso e unico |
| 2. all'incontro | b. frase metaletteraria in cui Galilei si rivolge al lettore per giustificare le sue scelte linguistiche |
| 3. cioè la illuminazione | c. organizzazione del testo basato sulla comparazione nello stesso periodo di due contenuti diversi |
| 4. il che far non potrebbe | d. coerenza testuale basata su contenuti sequenziali segnalati da numeri |
| 5. il telescopio | e. coesione testuale favorite da frasi in cui si spiega il contenuto della frase precedente |
| 6. userò questo nome | f. coerenza testuale favorita dalla presenza di frasi introdotte da pronomi relativi |
| 7. quinto | |
| 8. così si vedrebbe dalla luna | |

g) Prova a immaginare il dialogo tra questi due personaggi. Nel dialogo devi inserire almeno una volta tutte le caratteristiche della lingua di Galilei



Marcello, 25 anni, è convinto che la rivoluzione informatica (chat, social network, rete globale) offra soltanto vantaggi per l'umanità

Luca, psicologo di 50 anni, sostiene che la rivoluzione informatica porti molti svantaggi per la mente e per la vita sociale dell'uomo

Marcello: «Ti spiegherò in breve quali sono i vantaggi della rivoluzione informatica. Il primo è che il mondo è diventato globale con un semplice clic, e questo favorisce la conoscenza di ogni singolo uomo».

Un'unità di lavoro di questo tipo permette in fase iniziale di elicitare le più notevoli asperità lessicali che si incontreranno nel testo. In seguito, si procede con la canonica scansione comprensione globale → comprensione analitica del testo, tentando di far giungere induttivamente gli studenti alla comprensione delle caratteristiche linguistiche del brano, poi auspicabilmente reimpiegate nel *role-play* finale. Si tratta dunque di un tentativo concreto di mettere in pratica molte delle riflessioni teoriche dispiegate in questo contributo: analisi dei bisogni degli apprendenti (in particolare in classi composte non soltanto da italofoni), dialogo continuo tra glottodidattica e didattica disciplinare, partecipazione dell'insegnamento universitario al percorso di acquisizione delle competenze di lettura e scrittura degli studenti, adozione nell'insegnamento accademico di strategie tese a fornire abilità procedurali più estesamente spendibili dai laureati nel loro futuro professionale.

4. CONSIDERAZIONI FINALI

Al di là del preminente interesse per i contenuti disciplinari, uno dei principali obiettivi della didattica universitaria dovrebbe essere lo stimolo e – col tempo – il raggiungimento di competenze non banali e non scontate a 19 anni: il riconoscimento della variazione diafasica della lingua e delle caratteristiche costitutive di un testo²⁸. In altre parole, quella «coscienza vigile» di cui si è parlato in premessa, la quale – ancora con le parole di Prada (2014: 249) – dei modelli linguistici proposti «sappia cogliere le caratteristiche distintive astraendole dalle singole fattispecie testuali e che sia in grado di distillarle in una serie di schemi applicativi e di regole operative che saranno poi applicati in maniera intelligente a seconda delle condizioni interazionali, dei fini comunicativi, delle attese dei destinatari».

Il raggiungimento di questi obiettivi è senz'altro complicato da una serie di difficoltà. Su tutte, il fatto che la «prossimità tra lingua scritta e lingua parlata», riconosciuta agli inizi degli anni Duemila come conquista nella padronanza sociale dell'italiano, ha ingenerato «una certa confusione, rendendo più difficile riconoscere e correggere alcuni tratti non standard» (Trifone, 2007: 179). Entra dunque in discussione nella didattica contemporanea un elemento che Gensini (2015: 53) definisce efficacemente «la *qualità* degli apprendenti linguistici»: quali sono, al di là del titolo conseguito, le competenze reali e le competenze target per ciascun livello di studio? La risposta mi pare efficacemente fornita da Gualdo, Raffaelli, Telve (2014: 55)²⁹.

padronanza della lingua significa conoscenza evoluta delle sue strutture ortografiche, grammaticali, sintattiche e capacità di adeguare lo stile a diverse situazioni comunicative. Maturità significa, nel contesto della ricerca e del lavoro, possesso di un adeguato bagaglio di nozioni [...] e consapevolezza di quello che gli ambienti di studio e di lavoro si aspettano da chi ha concluso un percorso di studi universitario.

²⁸ Anche Luca Serianni (2014: 245) annovera tra le fattispecie dell'errore linguistico che «rientrano in quelle di cui a pieno titolo deve occuparsi l'insegnamento linguistico (nell'ordine in cui ne abbiamo parlato: uso dei connettivi; appropriatezza del lessico; pragmatica e tecnica dell'argomentazione; uso di maiuscole e virgolette)»; molti di questi aspetti sono stati affrontati a titolo esemplificativo in questo contributo.

²⁹ Si tratta di uno dei molti manuali di scrittura scolastica/universitaria, accanto al quale vanno menzionati almeno Colombo, 2006; Rossi, Ruggiano, 2013; e il recentissimo D'Aguanno, 2020.

La parola-chiave è forse “maturità”, strettamente legata alle “aspettative” del mondo professionale rispetto a un laureato. E proprio su questo aspetto è opportuno concentrarsi nella parte finale di questo saggio: il mondo professionale si aspetta laureati che “sappiano”, oppure che “sappiano fare/imparare”? L’università è chiamata a formare la futura classe dirigente (istituzionale e professionale) del Paese, e la questione è cruciale. Di certo, negli Atenei non ci si può aspettare che entrino studenti con competenze già completamente acquisite, e che escano con un pacchetto supplementare di conoscenze (quasi esclusivamente disciplinari). Dato che lo studente universitario viene seguito da vari docenti per cinque anni al massimo, sarà utile che egli entri in possesso anche di competenze attraverso le quali, anche al di fuori del contesto universitario, sia in grado di conquistare una padronanza linguistica soddisfacente, adottando se necessario in autonomia processi metacognitivi.

Il mondo accademico dovrebbe pertanto assumersi la responsabilità di porsi come ulteriore e finale tassello del percorso educativo, in grado di rinforzare e portare a piena maturità le competenze degli studenti, senza con questo voler sminuire il valore delle conoscenze teoriche impartite nei corsi universitari. La parte procedurale tuttavia resta essenziale: gli studenti dovrebbero “essere in grado di imparare”, possedere strategie per apprendere in contesto professionale, ed è forse questa la sfida più ardua (perché sfuggente) ma anche più urgente dell’insegnamento universitario. Un primo passo verso questo obiettivo mi pare sia ottenibile attraverso l’impiego assai più esteso nella didattica universitaria di un approccio induttivo, in grado di potenziare le capacità di scoperta e processazione delle conoscenze e, soprattutto, delle competenze.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baragli V. (2018), *Norma e neo-standard negli elaborati di un laboratorio di scrittura accademica*, Tesi di laurea triennale in “Mediazione linguistica e culturale”, Università per Stranieri di Siena, aa. 2017/2018.
- Benni S. (2003), *Achille pie’ veloce*, Feltrinelli, Milano.
- Brusco S. et alii (2014), “Le scritture degli studenti laureati: un’analisi di prove di accesso alla Laurea Magistrale”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’italiano per capire*, Aracne Editore, Roma, pp. 147-165.
- Cardinale U. (2015), *L’ora di riassumere. Introduzione alla scrittura breve*, il Mulino, Bologna.
- Clemenzi L. (2016), “Nuove tecnologie nella didattica a Viterbo: un sondaggio tra i docenti delle scuole di istruzione secondaria”, in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell’italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana, pp. 47-70.
- Colombo M. (2006), *Scrivere la tesi di laurea e altri testi*, Mondadori Università, Milano.
- Colombo M. (2017), “La scrittura in verticale: dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado”, in Covino S. (a cura di), *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Seminario triregionale dell’ASLI Scuola (Firenze, Perugia, Catania, 20-23 aprile 2015), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 123-130.
- d’Addio Colosimo W. (1983), *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Zanichelli Editore, Bologna.

- D'Aguanno D. (2019), "Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 93-105.
- D'Aguanno D. (2020), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- Dal Negro S., Pani G. (2019), "TU ed IO nel discorso. Deissi, allocuzione e accordo come problema di ricerca e di didattica", in Nuzzo E., Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, AITLA, Milano, 47-63:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAITLA9/004_DalNegro_Pani.pdf.
- De Caprio C., Montuori F. (2010a), "Il soggetto «fa l'azione» e il dialetto «è una deformazione dell'italiano». Riflessioni sul ruolo dell'insegnamento della grammatica nell'educazione linguistica fra scuola e università", in Cennamo M. *et alii* (a cura di), *Plurilinguismo e integrazione: abilità e competenze linguistiche in una società multi-etnica*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 553-577.
- De Caprio C., Montuori F. (2010b), "Il ruolo della grammatica nella formazione linguistica fra scuola e università", in *Studi linguistici italiani*, 36/2, pp. 212-259.
- De Roberto E., Orlando O. (2019), "Dal 'mi piace' alla recensione: scrivere testi interpretativo-valutativi a scuola", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 413-424.
- Fiorentino G. (2009), "Perché la grammatica? Validazione formativa della riflessione sulla lingua e curricolo di grammatica", in Ead. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 7-11.
- Fiorentino G. (2019), "Tipi di testi sul web: qualche regola e molta variabilità tra creatività e funzionalità", in Lubello S. (a cura di), *Homo scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 19-43.
- Fiorentino G., Cacchione A. (2011), "Incremento lessicale e m(obile)-learning: prospettive teoriche e applicative", in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 201-217:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1920>.
- Gensini S. (2015), *Breve storia dell'educazione linguistica dall'Unità a oggi*, Carocci, Roma [I ed. 2005].
- Giuliano M. (2017), "Tendenze linguistico-espressive nella scrittura argomentativa di studenti universitari (2007-2011)", in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 244-256:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8779>.
- Graffigna D. (2019), "Lo scritto 'su consegna'", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 383-390.
- Gualdo R. (2016), "Linguaggi specialistici e settoriali", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Walter De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 371-395.
- Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all'università. Pubblicare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Italia A. (2019), "Il tema di immedesimazione nella scuola secondaria di primo grado", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 443-452.
- La Grassa M. (2016), "Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei sillabi", in *Italiano a Stranieri*, 21, pp. 6-13.
- Lavinio C. (2011), "(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere", in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 258-291:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925>.
- Librandi R. (2011), "La lingua e la letteratura italiana e il nuovo regolamento per la formazione degli insegnanti", in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, il Mulino, Bologna, pp. 101-116.

- Librandi R. (2014), "Ancora sulla formazione degli insegnanti: speranze deluse e cattive abitudini", in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 247-255.
- Lo Duca M. G. (2008), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma [I ed. 1997].
- Lubello S. (2019a), "L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum", in *Testi e linguaggi. Rivista di studi letterari, linguistici e filologici dell'Università di Salerno*, 13, pp. 178-187.
- Lubello S. (2019b), "Premessa. Di scritto e di digitato. Frontiere nuove (e meno nuove) della scrittura", in Id. (a cura di), *Homo scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 1-16.
- Lubello S., Nobili C. (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lubello S., Nobili C. (2019), "Coretto... ma non troppo: analisi della competenza valutativa di testi scritti in un esperimento trasversale in italiano L1/LS", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 267-277.
- Marello C. (2016), "La didattica dell'italiano", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Walter De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 686-706.
- Notarbartolo D. (2016), "I modelli sintattici di frasi e il testo", in D'Achille P. (a cura di), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Atti del I Convegno-Seminario dell'ASLI Scuola (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 83-91.
- Notarbartolo D. (2019), "Imparare a scrivere fra tipologie e generi testuali", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 391-402.
- Ortore M. (2019), "Modelli di scrittura alternativi al testo letterario: analisi ed esercizi di rielaborazione del discorso scientifico", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 323-334.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2015), "Riflessione grammaticale e apprendimento", in Id., Diadori P., Troncarelli D., *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma, pp. 155-184.
- Palermo M. (2017a), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesi*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2017b), "Le competenze di italiano: il ruolo della scuola e dell'università", in *Le parole e le cose². Letteratura e realtà*, 28:
<http://www.leparoleelecose.it/?p=26455>.
- Palermo M. (2020a), *Linguistica italiana. Seconda edizione*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2020b), "Il (difficile) dialogo tra grammatica e testi nei manuali scolastici e le nuove prove dell'esame di Stato", in De Roberto E. (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Grammatiche e antologie nella scuola secondaria*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 17-24.
- Palermo M., Ciampaglia N., Pacini B., Salvatore E. (2019), *L'italiano di oggi. A. Regole e usi*, G. B. Palumbo & C. Editore, Palermo.
- Palermo M., Salvatore E. (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, Università per stranieri di Siena, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Parola L. (2019), "Tassonomia dei criteri di valutazione dalla scuola superiore all'università. La necessità di un progetto per un curriculum di scrittura", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 71-80.
- Piemontese E., Sposetti P. (a cura di) (2015), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma.
- Pirazzo A., Rati M. S. (2019), "Il testo burocratico nella didattica scolastica e universitaria", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 335-346.

- Prada M. (2014), "Per la didattica di una scrittura espositiva: la relazione", in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 249-326:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4235>.
- Prada M. (2016), "Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 232-260:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185>.
- Rossi F. (2011), "Variazione diamesica", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Treccani, Roma:
[http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi L. (2019), "Gli insegnanti e le difficoltà dell'insegnare a scrivere", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 59-70.
- Ruggiano F. (2019), "La sintassi dal punto di vista del testo. Usi, funzioni e proposte didattiche", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 373-382.
- Sabatini F. (1982), "La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni", in Boccafurni A. M., Serromani S., *Educazione linguistica nella scuola superiore. Sei argomenti per un curriculum*, Provincia di Roma e Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, pp. 105-127.
- Sabatini F. (2014), "Italiano e scuola oggi. La formazione linguistica dei docenti", in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 227-234.
- Serianni L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma/Bari.
- Serianni L. (2014), "Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell'errore?", in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 235-246.
- Serianni L. (2019), "Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 21-36.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Tarallo C. (2016), "La tecnica del *film retelling* nella didattica della scrittura", in Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli, Manziana, pp. 113-125.
- Tavosanis M. (2013), "Insegnamento universitario della scrittura 2.0 attraverso Wikipedia", in *Tecnologie e metodi per la didattica del futuro*. Atti della 27a DIDAMATICA, CNR, Pisa, 407-410.
- Tavosanis M. (2019), "Scrivere su Wikipedia dall'università alla scuola", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 173-183.
- Telve S. (2016), "Risorse digitali e insegnamento dell'italiano", in Lubello S. (a cura di), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati editore, Firenze, pp. 29-51.
- Trifone P. (2007), *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante a oggi*, il Mulino, Bologna.
- Viale M. (2011), "Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-149.