

## IL PROCESSO DI PRODUZIONE SCRITTA: LA COESIONE VERBALE IN TESTI DI SCUOLA PRIMARIA

Fabiana Rosi, Chiara Borelli<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

L'articolo riporta i primi risultati di una ricerca in corso sullo sviluppo delle competenze di produzione scritta in alunni della scuola primaria, tramite l'analisi di dati del corpus raccolto all'interno del Progetto di formazione docenti e sperimentazione educativa "*Osservare l'interlingua*", promosso dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia<sup>2</sup>. Tale sperimentazione (Pallotti, 2010; Pallotti e Rosi, 2011) propone un'educazione linguistica in cui, da un lato, gli apprendenti sono chiamati a prendere parte attiva nello svolgimento di task mirati all'acquisizione di strumenti logici, procedurali e linguistici per l'organizzazione del proprio pensiero e la produzione di testi coerenti e coesi, dall'altro, gli insegnanti vengono sensibilizzati e guidati nell'osservazione dei dati linguistici prodotti dai propri alunni e nella valutazione formativa delle competenze e dei bisogni della classe, al fine di progettare interventi adatti allo stadio di evoluzione dell'interlingua (Selinker, 1972) in cui gli studenti si trovano.

La ricerca in corso riguarda l'acquisizione delle competenze testuali, in particolare della capacità di produrre testi narrativi scritti dotati di coerenza e coesione (Andorno, 2003a; Giuliano, 2004; Ferrari, 2010) in bambini di 8, 9 e 10 anni, mettendo a confronto i dati raccolti in classi sperimentali e in classi di controllo, in cui non si è svolto il percorso didattico proposto dal progetto. I dati sono attualmente oggetto di analisi finalizzate a misurare lo sviluppo nel corso dell'anno scolastico di diversi aspetti della coerenza e della coesione, come l'organizzazione dei contenuti, la scansione del testo in capoversi, che riflette la struttura del pensiero e la distinzione dei diversi nuclei tematici, l'uso dei segni di interpunzione, la selezione dei connettivi. Nell'ambito di tale ricerca, si discute in questa sede di uno specifico aspetto della coesione: la capacità da parte dell'autore del testo di mantenere il tempo verbale per gli eventi riportati, senza effettuare *shift temporali*, ovvero senza inserire bruschi ed immotivati passaggi dal tempo presente al tempo passato o i salti dal passato prossimo al passato remoto, che caratterizzano molti testi prodotti da alunni di età scolare. Tali shift temporali rendono difficile la comprensione del testo, in quanto creano confusione nel lettore sulla

<sup>1</sup> Università di Modena e Reggio Emilia. Si desidera ringraziare Gabriele Pallotti, responsabile scientifico della sperimentazione educativa "*Osservare l'interlingua*", promossa dal Comune di Reggio Emilia e dall'Università di Modena e Reggio Emilia, e gli istituti scolastici che hanno partecipato al progetto e che hanno reso possibile la raccolta dei dati. Per quanto riguarda la stesura del saggio, sono da attribuirsi a Fabiana Rosi le sezioni 1, 2, 3, 5, a Chiara Borelli le sezioni 4, 6.

<sup>2</sup> [www.interlingua.comune.re.it](http://www.interlingua.comune.re.it)

successione degli eventi riportati e sono un sintomo della difficoltà di progettare la struttura del testo e di dare forma alla consequenzialità logica fra i contenuti che si intendono veicolare.

Dalle prime analisi condotte su un campione di sei classi, tre sperimentali e tre di controllo, in cui i dati sono stati dapprima codificati alla cieca, ovvero senza l'indicazione di quali fossero le classi sperimentali e quali quelle di controllo, e poi comparati, emerge una diminuzione degli shift temporali nelle classi sperimentali al termine dell'intervento didattico, in particolar modo nella classe quarta. Questo risultato converge nella direzione di altri studi sull'acquisizione di competenze testuali in alunni della scuola primaria coinvolti nel progetto (Pallotti *et alii.*, in preparazione), che mettono in luce gli effetti positivi di una didattica basata su un approccio ludico ed attivo alla scrittura di buoni testi, efficaci comunicativamente e accurati da un punto di vista linguistico.

## 2. LA COESIONE VERBALE

Nell'ambito dei procedimenti di coerenza (Bereiter e Scardamalia, 1987; Pallotti, 1999) e coesione del testo (Andorno, 2003a; Ferrari *et alii.*, 2008; Ferrari, 2010), ci concentriamo in questa sede sulle strategie messe in opera da chi scrive un testo per gestire la collocazione temporale degli eventi riportati, la loro successione cronologica e gli svariati collegamenti logico-semantiche che possono intercorrere fra di essi. La coesione verbale, infatti, comprende non solo la selezione della forma verbale appropriata per quanto riguarda la codifica delle categorie del tempo, dell'aspetto e del modo dell'evento che si intende riportare (Bertinetto, 1986; 1991)<sup>3</sup>, ma anche la capacità di gestire il movimento referenziale sul piano della dimensione temporale e di selezionare forme verbali compatibili fra loro lungo tutto il testo che si produce. Come indica Giuliano (2004), con particolare riferimento al testo narrativo, per quanto riguarda la coesione verbale, gli eventi e gli stati riportati in un testo possono essere collocati temporalmente con tre modalità:

- a) l'*introduzione* del tempo della narrazione o trattazione, ovvero l'operazione di scelta della dimensione temporale del testo, da cui dipende la selezione della prima forma verbale;
- b) la *continuazione temporale*, ossia la scelta di forme verbali che seguano l'ordine di successione cronologica rispetto al primo evento del testo;
- c) lo *slittamento o rottura* dell'asse temporale, che consiste nell'inserimento di eventi antecedenti o posteriori rispetto a quelli riportati nell'asse temporale del testo seguendo l'ordine cronologico.

Mentre il caso dell'introduzione e della continuazione sono operazioni più lineari dal punto di vista linguistico e psico-cognitivo e sono utilizzate presto nei testi prodotti da bambini (Berman e Slobin, 1994), le situazioni di rottura sono più complicate da

<sup>3</sup> Le categorie del tempo e dell'aspetto verbale sono definite più avanti nel testo secondo il quadro teorico proposto da Bertinetto (1986; 1991). La categoria del modo codifica l'atteggiamento del parlante nei confronti dell'evento enunciato, che può essere di constatazione di un evento reale, attraverso la selezione di forme verbali all'indicativo, di ordine o divieto, espressi dalle forme dell'imperativo, o ancora di dubbio circa la realizzazione dell'evento, desiderio, esortazione, con la scelta di forme al congiuntivo o al condizionale (Andorno, 2003b).

esprimere e la loro codifica si acquisisce più tardi. Non a caso i primi testi prodotti dai bambini sono costituiti dalla presentazione degli eventi sotto forma di introduzione e continuazione temporale, con un elenco di eventi riportati nel pieno rispetto della successione cronologica in cui avvengono, spesso collegati fra loro semplicemente dal connettivo *e*. Nelle due modalità di riferimento agli eventi in un testo dell'introduzione e continuazione, la scelta della forma verbale rappresenta il momento in cui avviene l'evento, definito momento dell'avvenimento (Reichenbach, 1947; Bertinetto, 1986), in relazione al momento in cui si enuncia il testo, il cosiddetto momento dell'enunciazione, attraverso la triplice scelta fra dimensione passata, quando il momento dell'avvenimento precede quello dell'enunciazione, dimensione presente, quando i due momenti coincidono, o dimensione futura, quando il momento dell'avvenimento è successivo all'enunciazione. Invece, per quanto riguarda la codifica della rottura dell'asse cronologico degli eventi riportati nel testo, non basta che il momento dell'avvenimento faccia riferimento al momento dell'enunciazione, ma la codifica temporale dell'evento, e di conseguenza la scelta della forma del verbo, si trova a dipendere da un terzo punto lungo l'asse del tempo, il cosiddetto momento di riferimento, la localizzazione temporale che si prende come base dell'ancoraggio per il rapporto di anteriorità, contemporaneità o posteriorità da codificare sull'evento. In un testo in cui gli eventi sono introdotti e continuati al presente, il momento di riferimento coincide con il momento dell'enunciazione, per cui anche gli eventi che rompono la successione strettamente cronologica sono codificati con la selezione fra forme di passato, di presente e di futuro. Tale rapporto fra il momento dell'avvenimento (MA), il momento dell'enunciazione (ME) e il momento di riferimento (MR) è schematizzato nella seguente tabella 1.

Tabella 1. *Schema dell'ancoraggio temporale per testi dall'asse cronologico principale al presente*

TESTO	MOVIMENTO REFERENZIALE	ANCORAGGIO TEMPORALE
La sera i due <i>vanno</i> a pattinare,	Introduzione del tempo della narrazione (presente)	MA contemporaneo a ME ( $\equiv$ MR)
Charlot <i>è</i> molto bravo ma sua moglie <i>è</i> un po' imbranata.	Continuazione del tempo della narrazione (presente)	MA contemporaneo a ME ( $\equiv$ MR)
Dopo che <i>hanno pattinato</i> ,	Rottura del tempo della narrazione con l'inserimento di un evento antecedente (passato prossimo)	MA anteriore a MR ( $\equiv$ ME)
il marito <i>compra</i> a sua moglie una folta e calda pelliccia per dormire,	Continuazione del tempo della narrazione (presente)	MA contemporaneo a ME ( $\equiv$ MR)
che sicuramente le <i>piacerà</i> molto.	Rottura del tempo della narrazione con l'inserimento di un evento posteriore (futuro)	MA posteriore a MR ( $\equiv$ ME)

Più complessa è la codifica dei casi di rottura nei testi in cui gli eventi sono introdotti e continuati al passato. In questi contesti, per gli avvenimenti antecedenti, è richiesta una forma che codifichi un evento anteriore non rispetto al momento dell'enunciazione, che è al presente, ma anteriore rispetto ad un evento che fa parte dell'asse cronologico del testo, che è al passato. Per gli avvenimenti posteriori all'asse cronologico, occorre selezionare una forma verbale che codifichi un evento successivo non all'enunciazione, ma alla dimensione passata nella quale sono riportati gli eventi del testo. Tale intreccio fra momento dell'enunciazione, momento dell'avvenimento e momento di riferimento determina la selezione di forme verbali più complesse rispetto al presente, al passato e al futuro, quali il trapassato prossimo, per esprimere gli eventi anteriori all'asse cronologico del testo, e il condizionale passato per gli avvenimenti posteriori, secondo lo schema seguente (tabella 2).

Tabella 2. *Schema dell'ancoraggio temporale per testi dall'asse cronologico principale al passato*

TESTO	MOVIMENTO REFERENZIALE	ANCORAGGIO TEMPORALE
La sera i due <i>andarono</i> a pattinare,	Introduzione del tempo della narrazione (passato remoto)	MA anteriore di ME ( $\equiv$ MR)
Charlot <i>era</i> molto bravo ma sua moglie <i>era</i> un po' imbranata.	Continuazione del tempo della narrazione (imperfetto)	MA anteriore di ME ( $\equiv$ MR)
Dopo che <i>avevano pattinato</i> ,	Rottura del tempo della narrazione con l'inserimento di un evento antecedente (trapassato prossimo)	MA anteriore di MR (anteriore a ME)
il marito <i>comprò</i> a sua moglie una folta e calda pelliccia per dormire	Continuazione del tempo della narrazione (passato remoto)	MA anteriore di ME ( $\equiv$ MR)
che sicuramente le <i>sarebbe piaciuta</i> molto.	Rottura del tempo della narrazione con l'inserimento di un evento posteriore (condizionale passato)	MA posteriore di MR (anteriore a ME)

A questo quadro di collegamenti temporali fra gli eventi, si aggiunge la gestione delle connessioni di tipo aspettuale che concorrono alla selezione di forme perfettive, che codificano gli avvenimenti come conclusi, quali le forme verbali del passato prossimo e del passato remoto, o di forme imperfettive, che presentano gli avvenimenti come aperti ed in corso di svolgimento (Comrie, 1976; Bertinetto, 1986), quali l'imperfetto, come esemplificato nella seguente tabella 3.

Tabella 3. *Schema dell'alternanza aspettuale all'interno di un testo*

TESTO	VALORE ASPETTUALE
La sera i due <i>andarono</i> a pattinare,	perfettivo
Charlot <i>era</i> molto bravo ma sua moglie <i>era</i> un po' imbranata.	imperfettivo
Dopo che <i>avevano pattinato</i> il marito <i>comprò</i> a sua moglie una folta e calda pelliccia per dormire,	perfettivo
che sicuramente le <i>sarebbe piaciuta</i> molto.	imperfettivo

In più, il movimento referenziale della temporalità è legato alla distinzione pragmatico-informativa fra eventi di *Foreground* ed eventi di *Background* (Hopper, 1979a; 1979b), ovvero fra gli eventi principali, che mandano avanti l'asse di primo piano del testo, e gli eventi o stati secondari ed accessori, che arricchiscono il testo di spiegazioni, descrizioni, commenti. Gli eventi di *Foreground* possono essere definiti anche come quelli che rispondono direttamente alla *quaestio* (Klein e von Stutterheim, 1987), la domanda da cui si origina il testo, che per la narrazione è tipicamente: "Cosa succede/è successo?", per la trattazione è generalmente: "Cos'è x?". Al contrario, gli avvenimenti di *Background* non rispondono direttamente alla *quaestio* ma costituiscono una sorta di sfondo, tanto che potrebbero essere eliminati senza determinare la perdita delle informazioni necessarie alla comprensione globale del testo.

La distinzione fra eventi di *Foreground* e *Background* può essere messa in correlazione in maniera significativa con l'alternanza fra forme verbali perfettive ed imperfettive. Infatti, nei testi prodotti al passato la selezione del passato prossimo e dell'imperfetto riflette in gran parte la distribuzione degli eventi di *Foreground* e *Background*<sup>4</sup>, come esemplificato nella tabella 4.

Tabella 4. *Schema dell'alternanza aspettuale e di Grounding all'interno di un testo*

TESTO	VALORE ASPETTUALE	VALORE DI GROUNDING
La sera i due <i>andarono</i> a pattinare,	perfettivo	Foreground
Charlot <i>era</i> molto bravo ma sua moglie <i>era</i> un po' imbranata.	imperfettivo	Background
Dopo che <i>avevano pattinato</i>	perfettivo	Background
il marito <i>comprò</i> a sua moglie una folta e calda pelliccia per dormire,	perfettivo	Foreground
che sicuramente le <i>sarebbe piaciuta</i> molto	imperfettivo	Background

<sup>4</sup> Nei primi testi prodotti da apprendenti di lingue seconde che codificano l'aspetto, come l'italiano, la sovrapposizione del valore aspettuale e del valore di Grounding è pressoché assoluta e rappresenta una delle tappe nell'acquisizione degli usi delle forme perfettive ed imperfettive di passato (Banfi e Bernini, 2003; Rosi, 2009).

Da un punto di vista acquisizionale, l'apprendimento del sistema della coesione verbale procede in parallelo con lo sviluppo linguistico e psico-cognitivo (Berman e Slobin, 1994) pertanto gli apprendenti dell'italiano incontrano generalmente numerose difficoltà nella gestione della selezione delle forme verbali all'interno di un testo. Gli spostamenti repentini ed immotivati della collocazione temporale degli avvenimenti riportati nel testo, che caratterizzano di frequente le produzioni degli alunni della scuola primaria, sono qui definiti *shift temporali*. La narrazione riportata di seguito (Es. 1), scritta da un alunno della quarta classe della scuola primaria, è un esempio di uno degli stadi dell'acquisizione della coesione verbale, in cui compaiono evidenti shift temporali nei bruschi e ripetuti salti dal passato prossimo, scelto nell'introduzione come tempo dell'asse principale (*ha firmato*), al presente, prodotto erroneamente al posto del passato più adatto ai contesti di continuazione temporale (*è, si ricorda*), e di nuovo al passato, questa volta con la forma verbale del passato remoto (*andarono*), che però è incompatibile con la forma del passato prossimo selezionata nell'introduzione all'inizio del testo (*ha firmato*)<sup>5</sup>.

Esempio 1. *La narrazione dell'alunno GC35, tratta dal corpus "Osservare l'interlingua"*<sup>6</sup>

CHARLOT ai grandi magazzini.

Charlot un uomo *ha firmato* un contratto con un supermercato di quei tempi come guardiano notturno.

È arrivata sera e charloto è da solo nel supermercato quando si ricorda di una sua amica povera e affamata, la porta nel supermercato, nel reparto cibo, a dargli un po da manogiare: circa sei panini tramezzini ripieni e un pezzo di torta a strati alternati di cioccolato e crema.

Poi *andarono*, sempre con la sua amica, nel reparto giochi dove c'erano molti giochi; loro decisero di mettersi i roler che sono scarpe con rotelle e Charlot pattinava già molto bene, se li mise anche la sua amica ma non si altttò neanche. . . . . (GC35)

### 3. LA SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA

In linea con il modello dell'apprendimento autonomo delle lingue (Dam, 1995), la sperimentazione educativa "Osservare l'interlingua" (Pallotti, 2010; Pallotti e Rosi, 2011) mira a potenziare le competenze linguistiche nell'italiano, in particolare nell'abilità di produzione di testi scritti, sviluppando le competenze individuali attraverso attività proposte con la metodologia del *cooperative learning* (Johnson e Johnson, 1989; Johnson *et alii*, 2008), l'apprendimento cooperativo in cui gli alunni più competenti possono assumere un ruolo di guida nei confronti dei membri del gruppo più in difficoltà, e del *peer assessment* (McKay, 2006), la valutazione fra pari in cui gli allievi sono chiamati a revisionare le produzioni dei compagni e dare consigli su come migliorarle, con l'aiuto di

<sup>5</sup> Dal momento che sia il passato prossimo sia il passato remoto veicolano un valore aspettuale perfetto, in un testo vanno selezionati in alternativa esclusiva, non in alternanza. Entrambe le forme sono invece compatibili con le forme dell'imperfetto e del trapassato prossimo che indicano, rispettivamente, eventi simultanei agli eventi espressi dal passato perfetto o ad essi antecedenti.

<sup>6</sup> Secondo le convenzioni di trascrizione del corpus "Osservare l'interlingua", i dati sono stati digitalizzati ricopiando in modo fedele il testo cartaceo originale scritto dagli alunni, riportandone le cancellature e non correggendone gli errori.

una griglia di valutazione predisposta *ad hoc*, al fine di maturare capacità di analisi e attitudine alla revisione dei propri testi fin dalla scuola primaria.

I percorsi, proposti di anno in anno presso le scuole primarie del Comune di Reggio Emilia a partire dal 2006 ([www.interlingua.comune.re.it](http://www.interlingua.comune.re.it)), si basano sull'*osservazione* da parte degli insegnanti dell'*interlingua* degli allievi (Selinker, 1972), il codice linguistico che gli apprendenti usano nel corso dell'apprendimento e che evolve da uno stadio acquisizionale al successivo lungo il percorso verso la lingua target o di arrivo, nel nostro caso l'italiano (Giacalone Ramat, 2003). Il progetto di sperimentazione e formazione è, infatti, finalizzato all'acquisizione e al perfezionamento della capacità diagnostica dei docenti nell'individuare le competenze maturate negli alunni, le competenze che si stanno via via sviluppando ed i bisogni linguistici della classe, così da essere in grado di impostare attività didattiche mirate allo stadio acquisizionale in cui gli alunni si trovano ed efficaci per portarli allo stadio acquisizionale successivo. In quest'ottica, l'osservazione dei dati di interlingua è fondamentale per la valutazione del livello delle competenze linguistiche degli allievi, non sul piano della cosiddetta valutazione sommativa, tesa ad assegnare dei voti numerici, ma sul piano della *valutazione formativa* (Edelenbos e Kubanek-German, 2004), attenta ai processi messi in atto dagli apprendenti e non solo ai risultati conclusivi del percorso di apprendimento. L'analisi degli errori (Corder, 1967) non è strumentale a definire il profitto di un alunno, ma è funzionale a comprendere i processi cognitivi che l'apprendente sta mettendo in campo nell'elaborare le informazioni linguistiche ricevute dall'input che lo circonda, nella classe e fuori, e ad agevolare l'acquisizione delle strutture della lingua target attraverso interventi didattici mirati allo stadio acquisizionale in cui lo studente si trova nelle diverse tappe del percorso di formazione scolastica. Al fine di monitorare l'evoluzione dell'interlingua negli alunni coinvolti nel progetto e valutare gli effetti, diretti ed indiretti, della sperimentazione didattica nelle classi, si raccolgono testi individuali scritti all'inizio e alla fine del percorso proposto ogni anno, comparabili fra loro per complessità dei contenuti e modalità di conduzione del compito di scrittura, come descritto nel par. 4.2.

L'intervento didattico sperimentale è articolato in una serie di attività collegate fra loro e realizzate nella forma del *task* (Ellis, 2003; Pallotti e AIPI, 2005; Samuda e Bygate, 2008), un compito comunicativo attivo con finalità chiare e concrete, che può essere definito come «attività comunicativa che induce l'apprendente a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo extralinguistico» (Ferrari e Nuzzo, 2011: 285). La didattica per *task* viene proposta con un approccio inclusivo alla classe intera, in quanto ogni attività è rivolta a tutti gli alunni, anche agli allievi con bisogni cognitivi e comportamentali speciali o con madrelingua diversa dall'italiano, nel pieno rispetto della fase dell'inclusione che sta vivendo in questi anni la scuola italiana, dopo la prima fase dell'accoglienza e la successiva fase dell'integrazione degli alunni stranieri (Favaro, 2011; 2013).

Di anno in anno, la sperimentazione individua un argomento che funga da *fil rouge* dei percorsi che si realizzeranno nelle diverse classi e una o più finalità specifiche per i singoli contesti educativi, sulla base dell'osservazione dei testi raccolti ad inizio delle lezioni. Il macro-obiettivo comune e costante a tutte le classi nei diversi anni scolastici è, per gli insegnanti, quello di imparare ad insegnare l'abilità di scrittura con una metodologia più democratica, collaborativa ed attiva (Scuola di Barbiana, 1967; GISCEL, 1975), per gli alunni, è quello di apprendere la complessa procedura della produzione di testi scritti, acquisendo familiarità con la fase della *pianificazione* del testo,

tramite attività legate alla costruzione di una scaletta concettuale per selezionare e organizzare i contenuti da esporre, e con la fase della *revisione* del testo, attraverso un ciclo di task che sollecitino l'attitudine alla rilettura e alla ricerca di miglioramento del testo, che troppo spesso viene trascurata dagli alunni con conseguenti problemi di coerenza e coesione nei testi prodotti, e non solo per quanto riguarda gli allievi della scuola primaria (Lavinio e Sobrero, 1991; Piemontese, 2000; Serianni e Benedetti, 2009; Prada, 2009; Ciccolone, 2012; Grassi e Nuzzo, 2012).

La pianificazione e la revisione del testo sono proposte attraverso task condotti con la strategia didattica dell'apprendimento cooperativo ((Johnson e Johnson, 1989; Johnson *et alii*, 2008), in cui l'insegnante interviene il meno possibile, solo per focalizzare l'attenzione dei bambini sugli elementi importanti e guidare la loro riflessione sulle scelte linguistiche operate, assumendo un ruolo di stimolo e supervisione del lavoro che i bambini svolgono collaborando con i compagni per risolvere un problema comune.

Nelle attività del percorso, i gruppi sono composti da non più di quattro bambini e sono eterogenei per livello, così che chi ha maggiori competenze possa aiutare il gruppo nello svolgimento del task. Dall'altra parte, lungo il percorso, che è incentrato su attività basate su uno stesso stimolo visivo e fortemente collegate fra loro, anche i bambini che hanno per varie ragioni una competenza nella lingua italiana più limitata riescono a dare il loro contributo all'interno del lavoro in gruppo, man mano che acquisiscono sicurezza sui compiti e sui contenuti e che ampliano la gamma delle risorse linguistiche a loro disposizione.

Nella prima parte dell'intervento didattico sperimentale, sono proposti dei task di potenziamento delle abilità di selezione e organizzazione delle idee da riportare nel testo, chiedendo prima di dividere i contenuti dello stimolo in sequenze, se lo stimolo è di tipo narrativo, o aree tematiche, se lo stimolo è di tipo informativo o argomentativo; poi di dare un *titolo* a ciascun blocco concettuale, costruendo una scaletta iniziale dei punti fondamentali da inserire nel testo, tramite la scelta delle parole chiave, ed infine di trovare i particolari e i dettagli per ognuno di questi nuclei tematici, arricchendo la scaletta di base con la scelta di una serie di *sottotitoli*.

Il concetto di scaletta, che si rivela cruciale per il processo di organizzazione delle informazioni del testo, non è scontato e merita qualche chiarimento. Per scaletta (Pallotti e Pedace, 1999) non è da intendersi una sintesi della storia o della trattazione su uno specifico argomento, ma piuttosto un elenco ragionato dei punti fondamentali e delle parole chiave dei contenuti da veicolare nel testo. Tali punti vanno riportati secondo un ordine logico-consequenziale e in modo gerarchizzato, giacché ad ognuno di questi corrisponde una serie di informazioni accessorie da riportare nel testo in collegamento al punto trattato, non in un qualsiasi momento della narrazione o della trattazione.

Dopo che ogni gruppo è arrivato alla sua scaletta arricchita, tramite la restituzione delle proprie proposte alla classe intera e la discussione collettiva per trovare la soluzione migliore al task, comune a tutti i gruppi, gli alunni scrivono il testo seguendo la scaletta prodotta. Questi primi testi vengono poi consegnati in forma anonima ad un altro gruppo per essere revisionati. I bambini sono così chiamati a prendere parte attiva all'individuazione degli errori e alla proposta di soluzioni alternative, operazioni solitamente svolte dall'insegnante, che diventano invece parte integrante del processo di produzione di un testo. A questa fase di revisione è dato grande rilievo: i gruppi

presentano e motivano le correzioni fatte, che vengono valutate dalla classe e, se condivise, apportate nel testo.

La revisione dei testi è guidata per abituare i bambini a seguire una gerarchia degli errori, concentrandosi dapprima sugli aspetti della coerenza del testo, quali la selezione e l'organizzazione dei contenuti sulla base del rispetto della scaletta; la scansione del testo in capoversi, ovvero in blocchi grafici che riflettano i blocchi tematico-concettuali; la produzione dei segni di interpunzione appropriati per rispecchiare la struttura del pensiero dell'autore e guidare il lettore nella comprensione del testo. In seguito, viene fatta la revisione degli strumenti della coesione del testo, come il mantenimento del tempo verbale e le scelte lessicali, in particolare sul sistema referenziale (Andorno, 2003a), ovvero sugli elementi nominali e pronominali che indicano le entità di cui si parla nel testo, e sui connettivi (Ferrari, 2010), ossia le strutture linguistiche che esprimono le relazioni semantiche che intercorrono tra gli eventi riportati, come i rapporti di temporalità e di causa-effetto. In ultimo, la revisione si focalizza sull'ortografia, che rappresenta una sorta di "cosmetica", un ritocco finale, dei testi scritti dai gruppi.

I sei aspetti vengono revisionati uno alla volta, ciascuno in un task specifico, in cui un gruppo legge il testo di un altro gruppo e ha il compito di revisionarlo e individuarne gli aspetti positivi e negativi, assegnando da una a tre *stelle* per una scelta opportuna, come la buona selezione di un segno di punteggiatura o l'uso di un a capo per delimitare la conclusione di un capoverso, oppure formulando un *augurio* di fronte a un errore, per suggerire una strategia per correggerlo.

Dopo che un gruppo ha letto e revisionato un testo per un aspetto, lo passa ad un altro gruppo che ne fa una revisione per l'aspetto successivo e riceve un nuovo testo da leggere e revisionare sull'aspetto successivo, nell'ambito di quelli concordati con l'insegnante in ciascuna classe sulla base della valutazione formativa precedentemente condotta. L'attività di revisione viene quindi riproposta a ciascun gruppo più volte, tante quanti sono gli aspetti da revisionare, ogni volta sul testo di un gruppo diverso concentrandosi su un singolo aspetto.

Questo sistema di revisione, predisposto *ad hoc* per il percorso, ha il vantaggio di essere creativo, motivante e chiaro, finanche per alunni della classe prima della scuola primaria. Inoltre, offre un'occasione per convertire il procedimento della revisione dall'esercizio di "caccia all'errore" in *feedback* costruttivo, attraverso la formulazione degli auguri su come migliorare il testo, e di affiancare alla valutazione degli aspetti negativi dei testi anche il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze raggiunte dagli alunni, per mezzo dell'assegnazione da parte dei loro compagni delle stelle come premio per le buone scelte concettuali e linguistiche. La fase di restituzione finale, in cui il gruppo legge il proprio testo iniziale, la revisione ricevuta dagli altri gruppi e il testo corretto, offre in più la possibilità di far emergere e di approfondire le riflessioni metalinguistiche, iniziate spontaneamente dai bambini o sollecitate dall'insegnante, sulla funzione delle forme linguistiche, sui valori e le sfumature semantiche delle parole, sulle caratteristiche testuali delle strutture che si stanno imparando (Lo Duca, 2003; 2004).

Come conclusione, si è svolto un task di riflessione metacognitiva sulla competenza procedurale di scrittura di un buon testo, ripercorrendo, prima in gruppo e poi a livello di classe intera, le fasi del percorso e formalizzandole in uno schema, una sorta di *vademecum*, anche come rilancio per le attività dell'anno scolastico successivo.

Infine, come presentato più in dettaglio nel prossimo paragrafo, al termine del percorso si sono raccolti testi scritti individuali in tutte le classi, per poter confrontare la produzione scritta da ciascun alunno prima e dopo l'intervento didattico e misurare così in modo diretto ed empirico, non impressionistico, l'andamento e i risultati della sperimentazione condotta.

#### 4. METODOLOGIA

##### 4.1. Partecipanti

Il campione scelto corrisponde ad una selezione delle classi di scuola primaria del comune di Reggio Emilia che durante l'A.S. 2013/2014 hanno partecipato al progetto di sperimentazione educativa "Osservare l'interlingua" e ad alcune classi non partecipanti al progetto, che si sono rese disponibili alla raccolta dei dati come classi di controllo. È stato scelto un campione comprendente alunni dagli 8 ai 10 anni, che frequentano le classi terza, quarta e quinta della scuola primaria. Le classi selezionate, pertanto, sono due terze, due quarte e due quinte: per ogni annata, una classe è sperimentale e una di controllo. Le classi sperimentali hanno svolto il percorso didattico proposto dal progetto anche negli anni precedenti, a partire dalla classe prima, mentre le classi di controllo hanno seguito il percorso didattico ordinario.

La scelta della fascia d'età 8-10 anni è motivata dal fatto che sono questi gli anni in cui lo sviluppo cognitivo permette ai bambini di apprendere, interiorizzare ed utilizzare determinate strutture linguistiche (Giuliano, 2004). La coesione verbale – la capacità di mantenere il medesimo tempo verbale nel corso di una narrazione, fatti salvi eventuali cambiamenti rientranti nella *consecutio temporum* – è una di quelle abilità linguistiche che si acquisiscono a questa età. Non a caso, solitamente i programmi didattici della scuola primaria propongono per la classe quarta l'approfondimento dei tempi verbali. Nel caso del campione scelto, è opportuno sottolineare che, per quanto riguarda le classi sperimentali, la quarta e la quinta hanno approfondito all'interno del percorso la tematica del mantenimento del tempo verbale, apprendendo a gestirlo e a revisionarlo; per la classe terza, invece, il percorso proposto non prevedeva la revisione dei tempi verbali.

Il numero di partecipanti è di 14 e 15 alunni per le due classi terze, di 17 alunni per entrambe le classi quarte e di 13 alunni per entrambe le classi quinte. Dopo la raccolta dei testi, a ciascun alunno è stato attribuito, al posto del nome reale, un codice identificativo composto dalle iniziali dell'insegnante della classe e un numero progressivo, ad esempio l'alunno GC35, autore del testo riportato nel paragrafo precedente (es.1), è l'alunno numero 35 della classe dell'insegnante GC.

Le classi riflettono la naturale eterogeneità dei contesti educativi attuali e sono composte sia da bambini, che da bambine, con la presenza di alunni con bisogni educativi speciali e di alunni appartenenti a famiglie non italiane, immigrate a Reggio Emilia da diverse aree geografiche. Da un'analisi preliminare è emerso che questi fattori non determinano differenze particolarmente significative nei dati, che pertanto vengono presentati in maniera aggregata per ciascuna classe.

#### 4.2. *La raccolta dati*

I dati raccolti consistono in due testi scritti per ogni alunno, raccolti uno all'inizio dell'anno scolastico, nel mese di novembre, e l'altro a fine anno, nel mese di maggio. Lo stimolo scelto come input per la produzione di questi testi è di tipo audiovisivo. Sono stati mostrati due filmati differenti, in modo da proporre in entrambe le raccolte dati lo stesso tipo di compito, non un task facilitato a maggio, consistente nella narrazione di un video conosciuto, già visto a novembre, su cui nelle classi sperimentali si è lavorato durante l'intero anno scolastico. Dal momento che era importante che i due stimoli video apparissero simili fin dal primo sguardo dello spettatore, sono stati scelti due episodi di film prodotti nello stesso periodo, entrambi muti ed in bianco e nero. Per la scelta degli stimoli, si è tenuta in considerazione la complessità del testo che ne sarebbe derivato, specialmente dal punto di vista della coerenza e della coesione. Pertanto si sono selezionati due stimoli che presentassero:

- una simile complessità narrativa, in termini di unità informative principali e secondarie, un aspetto che ha a che fare con la coerenza testuale;
- lo stesso numero di personaggi e lo stesso sesso per i protagonisti dei due video, in modo tale da richiedere agli alunni nei due testi l'espressione di un sistema referenziale analogo, per misurare la capacità di gestire i casi di introduzione, mantenimento e reintroduzione dei referenti, che rappresenta uno dei principali indicatori della competenza sulla coesione testuale;
- la medesima complessità dal punto di vista della trama narrativa, dal punto di vista del tipo e della quantità degli eventi e dei rapporti temporali che intercorrono fra loro, in modo tale che la gestione dei tempi verbali, che risulta un altro importante indicatore di coesione testuale, presentasse un uguale livello di difficoltà in entrambi gli stimoli;
- una varietà comparabile di collegamenti fra gli eventi, le situazioni, i personaggi, i nuclei tematici dell'episodio, da esprimere con connettivi simili.

Tenendo conto di tali elementi, sono stati selezionati due brevi spezzoni: il primo, di 4.40 minuti, tratto dal film di Charlie Chaplin "Tempi moderni" (1936); il secondo, di 4.01 minuti, tratto dal film "Il mondo della commedia" di Harold Lloyd (1962). Entrambi i filmati sono stati reperiti su [www.youtube.com](http://www.youtube.com).

Lo spezzone del film di Chaplin consiste in un episodio ambientato nei grandi magazzini: Charlot trova lavoro come guardiano notturno e, quando tutti vanno via, fa entrare una sua amica per divertirsi insieme durante la chiusura notturna. Prima mangiano fette di torta e tramezzini al bar, poi vanno nel reparto giocattoli, dove trovano dei pattini e cominciano a pattinare. Charlot è così abile da mettersi a pattinare bendato, mentre la ragazza è insicura sui pattini e fa fatica a seguirlo nelle sue buffe piroette. Ad un certo punto lei si rende conto che Charlot rischia di cadere nel vano delle scale, aperto perché manca la ringhiera, e fa di tutto per raggiungerlo, avvicinandosi al vuoto e riuscendo, dopo vari tentativi, a portarlo in salvo. In seguito, vanno nel reparto dell'arredamento, dove la ragazza indossa una pelliccia come se fosse una modella e si sdraia su un letto, molto lussuoso, su cui si addormenta. Così Charlot le rimbecca le coperte, spegne la luce e riprende il suo giro di guardia pattinando fra i reparti, senza accorgersi che nel frattempo tre ladri sono entrati nei grandi magazzini.

Lo spezzone del film di Lloyd è ambientato su un treno, su cui il protagonista, Harry, sta per salire. Vedendo arrivare una fanciulla, la lascia salire per prima, ma alla ragazza cade un cagnolino, che stava nascondendo sotto la giacca poiché era vietato portare animali sul treno. Intanto il treno parte e il controllore non permette alla ragazza di scendere a prendere il cane. Allora Harry corre in fondo al treno e, prendendo in prestito il bastone di un anziano signore, riesce a recuperare il cane, lo riporta alla ragazza e finisce per sedersi accanto a lei. Quando arriva il controllore, Harry nasconde il cane in quella che crede essere la sua borsa, che viene invece presa da un'altra signora al momento in cui lei deve scendere dal treno. Quando prende la borsa, la donna però sente abbaiare, così apre la borsa, da cui esce il cagnolino che inizia a scorrizzare nella carrozza ferroviaria. Subito dopo il treno entra in galleria, Harry e la ragazza nascondono il cane sotto la barba di un passeggero che si offre di aiutarli e alla fine il controllore si allontana, lasciando ai due protagonisti la possibilità di continuare il loro viaggio in tranquillità.

Come si può notare entrambi gli episodi sono caratterizzati da numerosi eventi e da variegati collegamenti logico-semantiche fra di essi, di natura temporale, consequenziale, causale. Per facilitare la comprensione delle due storie da parte dei bambini, l'insegnante ha fornito alcune informazioni: per il primo video, è stato spiegato che il film è ambientato agli inizi del Novecento e tratta di un uomo di nome Charlot che ha trovato lavoro in un centro commerciale del suo tempo; per il secondo video, è stato spiegato che il protagonista è un uomo di nome Harry che sale su un treno dove non si possono portare animali. Dopo queste semplici indicazioni, date leggendo un'introduzione comune a tutte le classi, si è mostrato il video due volte e si è chiesto agli alunni di produrre un testo scritto con la consegna: "Racconta la storia a chi non ha visto il film".

Una volta raccolti, i testi sono stati trascritti in formato elettronico per effettuare la successiva codifica degli aspetti di coerenza e coesione testuale. In linea con le convenzioni del corpus "Osservare l'interlingua", la trascrizione è stata fedele al testo originale, riportandone errori, cancellature e a capo, al fine di non alterare il prodotto degli alunni.

#### 4.3. *La codifica dei dati*

La codifica dei dati è stata effettuata senza l'indicazione di quali fossero le classi sperimentali e quali quelle di controllo, al fine di evitare ogni possibile influenza derivante dalle aspettative del ricercatore (Lucisano e Salerni, 2002). Le classi sperimentali sono state quindi indicate alla ricercatrice che si è occupata della codifica solo al termine di tale processo, per poter procedere alle analisi e al confronto fra i dati dei due campioni ed individuare così le tendenze più significative.

Per la codifica dei dati, è stato inizialmente conteggiato il numero totale di parole, di frasi e di forme verbali interne alla trama narrativa per ciascun testo. In seguito, sono stati utilizzati gli indicatori quantitativi della coerenza e coesione testuale individuati e definiti nelle ricerche condotte nell'ambito del progetto (Pallotti *et alii*, in preparazione), come riportato nella seguente tabella 5.

Tabella 5. *Descrittori quantitativi della coerenza e della coesione del testo.*

COERENZA	COESIONE
Unità informative principali	Shift temporali (valore assoluto e valore percentuale sul totale delle forme verbali del testo)
Unità informative secondarie	Introduzione di referenti animati (totale)
Virgole (totale)	Introduzioni ambigue
Virgole inappropriate	Introduzioni inappropriate
Punti (totale)	Mantenimenti di referenti animati (totale)
Punti inappropriati	Mantenimenti ambigui
Altri segni di interpunzione (totale)	Mantenimenti inappropriati
Altri segni inappropriati	Reintroduzioni di referenti animati (totale)
Capoversi	Reintroduzioni ambigue
Parole per capoverso	Reintroduzioni inappropriate
Fraasi per capoverso	Connettivi (types; token)

In particolare per quanto riguarda la coesione, è stato conteggiato il numero di:

- *Shift temporali* – come spiegato nel par. 2, l'utilizzo di tempi verbali non compatibili fra loro non giustificato dalle regole della *consecutio temporum*.

Esempio 2: dopo **incontrò** una ragazza che gli **offre** di tutto (OL55)

- *Introduzioni di referenti animati* – per introduzione si intende la prima volta in cui viene nominato un referente. L'introduzione è appropriata quando non presuppone la conoscenza del referente da parte del destinatario; solitamente è espressa da un sintagma nominale indefinito.

Esempio 3: [all'inizio del testo] e andato da **una** ragazza (OL64)

- *Introduzioni ambigue* – un'introduzione è ambigua quando non permette di capire a quale entità si riferisca, come l'uso all'inizio del testo dell'anafora zero, ovvero di un riferimento sottointeso, indicato dal simbolo "Ø".

Esempio 4: [all'inizio del testo] Io visto che Ø erano dentro a un negozio (OL59)

- *Introduzioni inappropriate* – un'introduzione è inappropriata quando fa capire il referente ma lo indica con una forma non corretta, come un lessema nominale introdotto da un determinante definito. Il destinatario comprende a chi ci si sta riferendo, ma è inappropriata la modalità linguistica utilizzata.

Esempio 5: [all'inizio del testo] **La signora** ha mangiato una torta (EP03)

- *Mantenimenti di referenti animati* – il mantenimento è la ripresa del referente menzionato immediatamente prima e solitamente viene espresso con un sintagma nominale definito, con una proforma o con un'anafora zero.

Esempio 6: *Charlot fa entrare **la ragazza**. **Lei** mangia tanti panini* (MB03)

- *Mantenimenti ambigui* – un mantenimento si definisce ambiguo quando non fa capire a quale fra le entità precedentemente nominate si riferisca.

Esempio 7: *c'era un uomo che ha dato un foglio a Charlot. E poi Ø prese una donna* (SA08)

- *Mantenimenti inappropriati* – si definisce inappropriato un mantenimento che permette di capire a quale entità si riferisce, ma è espresso con una forma non corretta, ad esempio con un sintagma nominale indefinito, una strategia adatta all'introduzione, non al mantenimento referenziale, o con la ripresa del referente, che invece deve essere sottointeso perché evidente nel contesto, come nell'esempio 8.

Esempio 8: *Charlot a chiuso la finestra e la taparella e a spento la luce e poi **Charlot** è andato dai suoi amici* (OL58)

- *Reintroduzioni di referenti animati* – si definisce reintroduzione il riferimento a un referente già menzionato nel testo, ma non nella frase immediatamente precedente.

Esempio 9: *Una mattina Harry, un signore, incontra una signorina di nome Giulia con la sua cagnolina Lilli. I tre entrano nel treno ma i cani non possono entrare! Allora **Giulia** cerca di nascondere il cane che però scappa fuori dal treno.* (GC25)

- *Reintroduzioni ambigue* – una reintroduzione si definisce ambigua quando non indica chiaramente l'entità precedentemente nominata alla quale si riferisce, che così non viene compresa dal lettore del testo.

Esempio 10: *Il signore mostra lavoro e lascia solo Charlot. Ø Corre prende ragazza che lei sta aspettando.* (MB25)

- *Reintroduzioni inappropriate* – si definisce inappropriata la reintroduzione che permette di capire a quale entità precedentemente menzionata si riferisce, ma il riferimento è espresso in modo inappropriato, ad esempio con un sintagma nominale indefinito.

Esempio 11: *Il cane fa un abbaio, ma tutti credono che sia il signore che fa finta. Un'altra signora prende una valigia ma sente un abbaio, apre e trova **un cane**.* (MB03)

- *Connettivi* – vengono considerati connettivi tutte le parole o gruppi di parole che introducono, raccordano e chiudono le diverse parti del testo. Sono stati conteggiati sia i types che i tokens, ad esempio nell'estratto seguente vi sono 3 types (*e*, *allora*, *per*) e 5 tokens (*e*, *e*, *allora*, *per*, *e*):

Esempio 12: ***E** la ragazza era nuova in quel posto **e** doveva andare a lavorare. **Allora** Charlot **per** stare con lei gli ha detto che si doveva riposare **e** il giorno dopo iniziava il lavoro* (LN16).

In merito all'analisi della coesione verbale, l'aspetto che si intende approfondire in questa sede, occorre specificare che in ciascun testo è stata calcolata la percentuale degli shift temporali realizzati in rapporto al numero di forme verbali totali prodotte. Sono state escluse dal totale le forme verbali esterne alla trama narrativa, che riguardano perlopiù commenti del narratore, come negli esempi seguenti:

Esempio 13: *Charlot pero non si accorge che in quella stanza è c'era un cartello con scritto danger, che in Inglese vuol dire pericolo* (GC33)

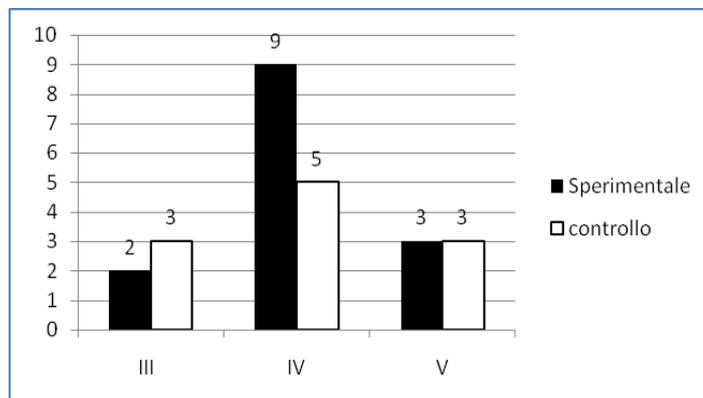
Esempio 14: *Harry, furbo come è, prese in prestito un bastone da passeggio e con la punta ricurva di esso riprese il cane* (GC41)

## 5. RISULTATI

Per quanto riguarda l'acquisizione della coesione verbale, si è misurata la capacità dell'autore del testo di mantenere la dimensione temporale introdotta, ovvero scelta all'inizio della narrazione, per tutti gli eventi e gli stati riportati successivamente, nei casi di continuazione temporale e di rottura rispetto all'asse cronologico (Giuliano, 2004), attraverso l'analisi del numero di shift temporali prodotti nei testi scritti all'inizio e alla fine dell'intervento didattico nelle sei classi che compongono il campione qui studiato.

Dal confronto fra i dati individuali *pre* e *post* di ciascun alunno delle classi sperimentali e delle classi di controllo emerge che il numero di alunni che imparano a gestire la coesione verbale, riducendo la quantità di shift temporali nel testo *post* rispetto al testo *pre*, si correla allo svolgimento dei task mirati alla revisione della coesione verbale, proposti nella sperimentazione. Come riportato nel grafico 1, si può notare che la riduzione di shift temporali interessa soprattutto gli alunni della classe quarta sperimentale. Nelle classi terze e quinte il numero di alunni in cui si registra la diminuzione degli shift temporali è pressoché costante fra classe sperimentale e classe di controllo (rispettivamente 2 alunni e 3 alunni nelle terze, 3 alunni e 3 alunni nelle quinte), mentre nelle quarte il numero di alunni che riducono gli shift temporali nei propri testi è nella classe sperimentale quasi il doppio rispetto alla classe di controllo (rispettivamente 9 alunni e 5 alunni).

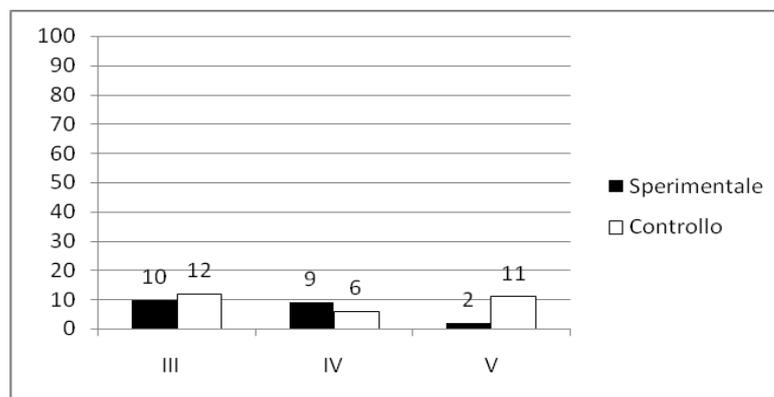
Grafico 1. Numero di alunni in cui diminuiscono gli shift temporali nelle sei classi del campione



All'interno del campione scelto, la riduzione di shift temporali è maggiore nella classe quarta sperimentale in cui è stato dato molto spazio alla revisione della coesione verbale nei testi prodotti dai diversi gruppi durante il percorso didattico. Da novembre a maggio, infatti, l'insegnante ha replicato più volte la revisione sistematica ed analitica dei sei aspetti del testo enumerati nel par. 3, fra cui la gestione del movimento referenziale temporale e la selezione delle forme verbali lungo il testo, sia a livello di gruppo, sia a livello di coppia, sia a livello individuale. Nella classe terza sperimentale, invece, i task di revisione non si sono concentrati sulla coesione verbale, dal momento che in questo anno scolastico gli alunni cominciano a sviluppare la capacità di scrivere testi ed è più efficace focalizzare le attività didattiche sugli strumenti che concorrono a conferire coerenza al testo, come la raccolta e organizzazione delle idee tramite la scaletta concettuale, la scansione del testo in capoversi per distinguere le diverse sequenze della storia da narrare e l'uso dei segni di interpunzione, quali elementi che offrono al lettore una guida della struttura logica del testo. Nella classe quinta sperimentale, si è proposta la revisione sia degli aspetti inerenti la coerenza, sia delle componenti coesive del testo, ma con minor enfasi sulla coesione verbale rispetto a quanto si è fatto nella classe quarta.

È bene sottolineare che, nelle quarte, la classe sperimentale non parte da una situazione di vantaggio rispetto alla classe di controllo per quanto riguarda le competenze nella coesione verbale, giacché la percentuale media degli shift temporali nei testi raccolti all'inizio dell'anno nelle due classi è abbastanza simile, ed anzi la quantità di shift temporali prodotti nel testo, che testimonia difficoltà nella gestione della coesione verbale, è più alta nella classe sperimentale (9%) che nella classe di controllo (6%), come si osserva nel grafico 2.

Grafico 2. *Percentuale media del numero di shift temporali nei testi pre*



Il grafico 2 mostra anche che all'inizio della terza e della quarta, prima dello svolgimento delle attività di revisione mirate alla coesione verbale, la differenza fra le classi sperimentali e le classi di controllo per quanto riguarda questo aspetto è solo di 2 e di 3 punti percentuali (rispettivamente 10% e 12% nelle terze, 9% e 6% nelle quarte), mentre la differenza fra la classe sperimentale e la classe di controllo è nelle quinte di 9 punti percentuali, laddove la classe sperimentale, che ha ricevuto nell'anno precedente il trattamento didattico più focalizzato sulla coesione verbale, parte con una miglior

capacità di selezionare le forme temporali nel testo rispetto alla classe di controllo (rispettivamente 2% e 11%).

Per avere un'idea più chiara dei progressi compiuti nell'arco dell'intervento didattico nella quarta sperimentale, si riportano di seguito i testi prodotti dall'alunna GC30 all'inizio e alla fine dell'anno scolastico (Tabella 6).

Tabella 6. *Testi pre e post di un'alunna della classe quarta sperimentale*

TESTO PRE – NARRAZIONE DELL'EPISODIO "CHARLOT AI GRANDI MAGAZZINI"	TESTO POST – NARRAZIONE DELL'EPISODIO "HARRY E IL TRENO"
<p>GC30 <i>Charlot ai grandi magazzini</i></p> <p>Charlot era finalmente riuscito a trovare un lavoro come guardiano di un supermercato dell'epoca. appena fu assunto andò a prendere sua moglie Marijei. Appena tutti se ne furono andati Charlot e Marijei cominciano a visitare i magazzini. entrarono in una sala dove vi erano riposti dei pattini. Seli infilarono. Icharlot cominciò a volare sulla posta invece Marijei era un po' più timida. Poi <del>pass</del> dovete sapere che prima di cominciare a pattinare erano entrati in un bar e Charlot e sua moglie cominciarono a mangiare panini. Infine entrano in un negozio di letti, reti e materassi visto che era quasi notte merijej e Charlot si addormentarono. Charlot su una poltroncella e Merijej su un morbido letto.</p>	<p>GC30 <i>Harry:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inizio</li> <li>2. Sviluppo</li> <li>3. Finale</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Harry conosce la ragazza</li> <li>• Alla ragazza scappa il cane</li> <li>• Harry lo acchiappa</li> <li>• La ragazza lo ringrazia</li> <li>• Nascondono il cane nella valigia</li> <li>• Il cane a.</li> <li>• Fine</li> </ul> <p>Testo Harry alla stazione:</p> <p>Harry è alla stazione e sta per prendere il treno davanti a lui in coda ci sono il controllore e una ragazza. La ragazza ha in mano un cane però il cane scappa via mentre la ragazza fa il biglietto. Harry per fare un piacere alla bella ragazza si avvia verso il retro del treno e prende a un signore il suo bastone da passeggio e mentre il treno sta partendo riesce ad afferrare il cane. Subito rientra in carrozza e consegna alla signorina il cane che lo nasconde sotto la giacca. Arriva il controllore ed Harry non rendendosi conto scambia la sua valigia <del>per</del> con quella di una signora dell'alta borghesia, la svuota del tutto e ne nasconde il contenuto nelle tasche poi vi infila il cane perché sul treno non si possono tenere animali. Ma il cane comincia ad abbaiare e Harry fa finta che sia lui a tossire. È ora di scendere per la signora dell'alta borghesia</p>

che afferra la borsa con dentro il cane e sente abbaiare allora apre la valigia tira fuori il cane e si accorge di essere stata derubata e vede Harry che si sta asciugando il sudore con la sua calza maglia e arrabbiata scende dal treno.

Poi Harry perde di vista il cane e lo ritrova sotto la barba di un signore.

Nel testo *pre* prodotto da GC30, una bambina di 9 anni di madrelingua italiana, si può notare una continua alternanza, inconsapevole e quasi caotica, delle forme verbali, poiché la narrazione inizia con l'adozione della dimensione temporale del passato (Charlot *era* finalmente riuscito a trovare un lavoro come guardiano di un supermercato dell'epoca. appena *fu assunto andò a prendere* sua moglie Marijei.), ma l'asse cronologico degli avvenimenti viene violato ben presto con l'inserimento di una forma al presente (Marijei *cominciano a visitare* o i magazzini), a cui seguono forme di passato remoto ed imperfetto, correttamente alternate fra loro, un presente, opportuno per un evento esterno alla trama narrativa (*dovete sapere*), un trapassato prossimo, adeguato perché riferito ad eventi antecedenti (*erano entrati*), ma poi di nuovo vi è uno shift temporale nel brusco passaggio dal trapassato prossimo ad un inadeguato passato remoto (*cominciarono*), seguito da altri due shift nell'ultimo periodo, in cui si ritorna prima al presente e poi di nuovo al passato (Infine *entrano* in un negozio di letti, reti e materassi visto che *era* quasi notte merijej e Charlot si adormitarono.).

Mettendo a paragone la mancanza di coesione verbale nel testo *pre* con la selezione delle forme verbali del testo *post*, emerge un notevole progresso nelle competenze testuali di GC30, che già nel testo *pre* dimostra di conoscere forma e funzione di una vasta gamma di tempi verbali, dal trapassato prossimo per segnalare l'anteriorità di un evento rispetto all'asse della narrazione principale, al presente usato per rivolgersi direttamente ai lettori nel frammento introduttivo *dovete sapere che*, ma l'alunna evidentemente ha bisogno di tempo e di indicazioni su come usare le diverse strutture linguistiche che sta apprendendo. Nel testo finale di GC30, infatti, gli eventi e gli stati da narrare sono tutti codificati da tempi verbali compatibili fra loro: l'alunna sceglie di impostare la sua narrazione al presente (Harry è alla stazione e *sta per prendere* il treno davanti a lui in coda *ci sono* il controllore e una ragazza) e riesce a mantenere questo tempo verbale senza shift per l'intero testo, di lunghezza e complessità superiore al testo *pre*.

Un'obiezione potrebbe essere che è più semplice padroneggiare la coesione verbale in testi impostati al presente, ma gli esempi successivi, prodotti dall'alunna SA16 della classe quarta di controllo, anche lei di 9 anni e madrelingua italiana, mostrano una tendenza molto diffusa nel corpus: la sovrestensione dell'imperfetto in contesti di Background anche nel caso di testi il cui asse temporale è al presente.

Tabella 7. Testi pre e post di un'alunna della classe quarta di controllo

TESTO PRE – NARRAZIONE DELL'EPISODIO "CHARLOT AI GRANDI MAGAZZINI"	TESTO POST – NARRAZIONE DELL'EPISODIO "HARRY E IL TRENO"
<p>SA16</p> <p>Inizia che un uomo da un foglio a Charlot, poi sale sulle scale e chiama la ragazza poi dopo avere chiamato la ragazza e la porta nel' bar gli da da mangiare poi porta la ragazza in una stanza piena di <del>pa</del> pattini con le rotelle poi giocano <del>a fare sci</del> a sciare con gli sci poi stava per cadere Charlot ma per <del>fo</del> fortuna non è caduto.</p>	<p>SA16</p> <p>All'inizio Harry sale sul treno e anche <del>un'altra</del> si una signora sale sul treno ma porta con sé un cagnolino, ma <del>i</del> gli animali non potevano entrare, e c'è un controllore che controllava se le persone <del>avevano</del> avevano con sé gli animali, ad un tratto però alla signora cade il cane sulla strada. La signora voleva prenderlo ma non poteva perché il treno era già partito, però Harry con un bastone prese il <del>cane</del> cagnolino dal collare e lo porta dalla signora seduta sul sedile a piangere e <del>prese</del> da' il cagnolino alla signora, la signora rigrazia Harry, poi Harry si siede affianco alla signora, poi arrivò di nuovo il controllore, poi <del>Harri</del> una signora dietro Harri mette la borsa affianco alla sua e allora arrivò ancora il controllore e Harri per sbaglio nella borsa della signora dietro di lui poi il controllore prende i biglietti per <del>il treno</del> far partire il treno, poi la signora dietro <del>di lui</del> Harry guarda l'orologio e <del>prende</del> prende la sua borsa dove sta il cane sente abbaiare apre e trova il cane dentro la sua <del>borsa</del> borsa. Poi il controllore la sgrida, ma la signora <del>spiega</del> spiega che della signora <del>affia</del> affianco ad Harry. Poi il cane morsica la caviglia del controllore e poi si nasconde sotto alla barba di un signore Harry prende il cane dalla barba di quell signore.</p>

Nel testo *pre*, l'alunna SA16 seleziona il presente come tempo della narrazione e lo mantiene per una gran parte del testo, che ha la struttura elementare di un lungo elenco di eventi collegati esclusivamente e ripetitivamente dal connettivo *poi*, ma nel finale vi è un salto dal presente all'imperfetto (*stava per cadere*) che fa attivare la dimensione temporale del passato e la conseguente produzione di una forma di passato prossimo (*non è caduto*). Nel testo *post*, l'alunna adotta all'inizio della narrazione il tempo presente, ma lo alterna da subito con l'imperfetto, selezionato nei contesti di Background (All'inizio Harry sale sul treno e anche ~~un'altra~~ si una signora sale sul treno ma porta con sé un cagnolino, ma ~~i~~ gli animali *non potevano entrare*, e *c'è* un controllore che *controllava* se le persone ~~avevano~~ avevano con sé gli animali, ad un tratto però alla signora cade il cane sulla strada.). Nelle frasi successive all'avvicinarsi del presente e dell'imperfetto, si

aggiunge il passato remoto (*arrivò*), in alternativa al presente per gli eventi dell'asse di Foreground, mentre l'imperfetto continua ad essere selezionato per i contesti di Background (La signora *voleva prenderlo ma non poteva*), e solo nelle ultime frasi l'alunna riprende a narrare usando il presente.

## 6. CONCLUSIONI

In questo contributo si è cercato di mettere in luce l'efficacia del percorso didattico proposto dalla sperimentazione educativa "Osservare l'interlingua", basata sulla metodologia del *cooperative learning* e del *peer assessment*. Il confronto delle competenze sulla coesione verbale fra la produzione iniziale *pre* e *post* ha permesso di verificare se le classi sperimentali, che hanno seguito il percorso didattico del progetto durante tutto l'anno scolastico, mostrassero differenze significative rispetto alle classi di controllo, che hanno partecipato alle fasi di raccolta iniziale e finale ma non hanno svolto task specifici e durante l'anno hanno seguito il percorso didattico ordinario.

Nel corpus di dati analizzato, sono emersi progressi nelle competenze testuali degli alunni di 8, 9 e 10 anni sottoposti alla sperimentazione. In particolare, si sono notati risultati positivi per quanto riguarda la gestione del movimento referenziale della dimensione temporale nel testo. Infatti, nonostante la situazione iniziale di leggero svantaggio rispetto alla classe di controllo, nella classe quarta sperimentale si è registrata la diminuzione quantitativa degli shift temporali fra il testo *pre* e il testo *post* in un numero di alunni quasi doppio rispetto alla classe quarta di controllo. Dai dati emerge così che gli alunni coinvolti nel percorso sperimentale sono maggiormente in grado di produrre testi coesi, per quanto riguarda la capacità di evitare gli shift temporali e selezionare le forme verbali del testo, in linea con uno degli obiettivi primari del progetto. Il dato che tale progresso della classe sperimentale si sia riscontrato soprattutto nella classe in cui il percorso didattico proposto più si è concentrato sulla revisione della coesione verbale induce a correlare i miglioramenti ottenuti con la sperimentazione condotta.

In più, la differenza più significativa nelle competenze di gestione della coesione verbale nei testi raccolti ad inizio dell'anno fra campione sperimentale e campione di controllo si riscontra nella classe quinta, che ha svolto la sperimentazione fin dalla prima, ovvero in quegli alunni che hanno sperimentato l'intervento didattico più a lungo e che hanno condotto un lavoro specifico sulla coesione verbale l'anno precedente, in quarta, a riprova degli effetti positivi del percorso anche a più lungo termine.

Questi primi risultati, da confermare con le analisi più ampie tuttora in corso nell'ambito del progetto, invitano a continuare sulla strada della condivisione tra insegnanti e ricercatori, che permette di far emergere sempre nuovi aspetti su cui è necessario lavorare, nuove criticità, nuovi slanci, in un'ottica di incessante correzione di rotta del percorso didattico proposto e di costante tensione al miglioramento dei metodi e delle tecniche di insegnamento della lingua italiana nella scuola.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2003a), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- Andorno C. (2003b), *La grammatica italiana*, Mondadori, Milano.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Berman R.A., Slobin D.I. (1994), *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bertinetto P.M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P.M. (1991), "Il verbo", in Renzi L., Salvi G. (eds.) *La grande grammatica italiana di consultazione*, Il Mulino, Bologna, pp. 13-161.
- Ciccolone S. (2012), "Incoerenze testuali e problemi di combinazione lessicale nella produzione scritta di studenti universitari: primi rilievi e proposte esplicative", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp. 119-138.
- Comrie B. (1976), *Aspect*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Corder S. (1967), "The significance of learners' errors", in *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-169.
- Dam L. (1995), *Autonomy from Theory to Classroom Practice*, Authentik, Dublin.
- Edelenbos, P., & Kubanek-German, A. (2004), "Teacher assessment: the concept of 'diagnostic competence'", in *Language Testing*, 21, 259-283.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Favaro G. (2011), "L'italiano degli altri", in *Educazione interculturale* 9/3, pp. 297-314.
- Favaro G. (2013), "Dare parole al mondo. Scrivere in un'altra lingua", in *Italiano LinguaDue* 2, pp. 28-39.
- Ferrari A. (2010), "Procedure di coesione", *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma.
- Ferrari A., Cignetti L., De Cesare A.M., Lala L., Mandelli M., Ricci C., Roggia C.E. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Forme e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2011), "Insegnare la grammatica italiana con i task", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano, pp. 284-295.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- Giscler (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: [www.giscler.it](http://www.giscler.it)
- Giuliano P. (2004), *Abilità narrativa ed emarginazione sociale*, Liguori, Napoli.
- Grassi R., Nuzzo E. (2012), "Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp. 101-118.
- Hopper P.J. (1979a), "Observations on typology of focus and aspect in narrative language", in *Studies in Language* 3, pp. 37-64.
- Hopper P.J. (1979b), "Aspect and Foregrounding in discourse", in Givón T. (ed.) *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*, Academic Press, New York, pp. 213-259.
- Johnson D. W., & Johnson, R. (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*, Interaction Book Company, Edina (MN).

- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2008), *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Edina (MN).
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M.G. (2003), “Sulla rilevanza in glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: “narrare” in italiano L2”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, pp. 254-270.
- Lo Duca M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali*, Carocci, Roma.
- Lucisano P., Salerni A. (2002), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- McKay P. (2006), *Assessing young language learners*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pallotti G. (a cura di) (1999), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano.
- Pallotti G. (2010), “Doing interlanguage analysis in school contexts”, in Bartning I., Martin M., Vedder I. (a cura di), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monographs, 1: [www.eurosla.org](http://www.eurosla.org)
- Pallotti G., Pedace P. (1999), “L'organizzazione logico-concettuale dei testi”, in Pallotti G. (a cura di), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano, pp. 77-118.
- Pallotti G., AIPI (2005), *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*, Bonacci, Roma, (DVD + libro).
- Pallotti G., Rosi F. (2011), “Osservare l'interlingua a scuola: dall'analisi alla didattica”, in *Educazione Interculturale* 9/3, pp. 339-354.
- Pallotti G., Rosi F., Della Bona L., Ghinoi A., Ruoli J. (in preparazione), “Coerenza e coesione in testi narrativi di alunni di scuola primaria”.
- Piemontese E. (a cura di) (2000), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
- Prada M. (2009), “Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura”, in *Italiano LinguaDue* 1, pp. 232-278:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>
- Reichenbach H. (1947), *Elements of symbolic logic*, MacMillan, London.
- Rosi F. (2009), *Learning Aspect in Italian L2*, FrancoAngeli, Milano.
- Samuda V., Bygate M. (2008), *Tasks in second language learning*, Palgrave, London.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Selinker L. (1972), “Interlanguage”, in *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-231.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma.
- von Stutterheim Ch., Klein W. (1989), “Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse”, in R. Dietrich, C.F. Graumann (a cura di), *Language Processes in Social Context*, North-Holland, Amsterdam, pp. 39-76.