



Il progetto Tlscrivo: studiare la scrittura per rinnovarne la didattica nella scuola 2.0

Luca Cignetti, docente-ricercatore in Didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI

Silvia Demartini, ricercatrice in Didattica dell'italiano presso il DFA della SUPSI

Analizzare la scrittura in contesto scolastico dei bambini e dei ragazzi di scuola elementare e di scuola media di oggi è un'attività di ricerca estremamente affascinante, le cui ricadute sulla didattica sono numerose e varie. Infatti, si tratta di una fase – e anche di una base – necessaria per poter riflettere in maniera consapevole e attuale sulle condizioni della lingua nella sua variante scritta, evitando sia la tentazione di un lamento indistinto e spesso sommario sulla decadenza del codice (sovente abbinato alla condanna, altrettanto superficiale, delle tecnologie digitali), sia quella – in un certo senso opposta – di un lassismo generalizzato (si scrive tanto, si scrive tutti: purché si capisca, va tutto bene). La questione non è, in nessuno dei due casi, così semplice: da un lato perché il lamento non ha, a ben vedere, né ragion d'essere né utilità; dall'altro perché il “va tutto bene” può avere risvolti più profondi di quanto possa sembrare a un primo sguardo. Risvolti che riguardano l'organizzazione e la condivisione del proprio pensiero.

Chi si occupa di studio scientifico e di didattica della scrittura, e si propone di farlo in dialogo con la realtà scolastica, non può che cominciare dal confronto con i testi reali. In questa prospettiva, al Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI, e più specificamente presso il DILS (Centro di competenza in Didattica dell'italiano e delle Lingue nella Scuola, di cui è responsabile Simone Fornara)¹, è in corso da anni una ricerca di ragguardevoli dimensioni e di notevole prestigio, che ha visto e vede tutt'ora coinvolti numerosi partner: il progetto *Tlscrivo*, cioè la ricerca FNS DoRe 13DPD3_136603 *La scrittura oggi, tra parlato e lingua mediata dalla rete. Aspetti teorico-descrittivi, diagnostici e interventi didattici*, di cui sono responsabile e vice-responsabile rispettivamente Simone Fornara e Luca Cignetti. In realtà, a questo punto dei lavori, possiamo dire che non si è che alla prima fase: iniziato nel 2011 e terminato nel novembre 2014, il progetto è stato recentemente finanziato per ulteriori tre anni dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica, a conferma dell'interesse per i temi indagati e della rilevanza dei risultati scientifico-didattici conseguiti. Questo nuovo triennio di ricerca appena iniziato, che si colloca in serrata continuità col precedente, prende ora il nome di *Tlscrivo2.0*, *Scrivere a scuola nel terzo millennio. Descrizione della varietà e del vocabolario dell'italiano scritto in contesto scolastico ticinese e implicazioni didattiche*. Come mostra il blog dedicato alla descrizione dei progetti e

all'aggiornamento sulle numerose attività a essi collegate (<http://dfa-blog.supsi.ch/tlscrivo>), si tratta di due fasi di ricerca riconducibili a un'unica attività d'indagine: lo studio della scrittura sui banchi di scuola, operazione imprescindibile e complessa con la quale si trovano da sempre confrontati gli studenti, ma ancor più articolata se la si colloca nel contesto (multi)culturale e cognitivo odierno, caratterizzato, com'è noto, da una pluralità di stimoli diversi, tra i quali dominano quelli legati alle tecnologie digitali.

Insomma, *Scrivere a scuola nel terzo millennio* significa inevitabilmente confrontarsi con un quadro composito di conoscenze, competenze e abilità, alcune delle quali sembrano sostituirne altre che, per contro, paiono arretrare o modificarsi nella “mente al tempo del web” (come sottotitola il fortunato volume di Raffaele Simone, *Presi nella rete*, Milano, Garzanti, 2012). Altri aspetti, invece, sembrano profilarsi come costanti dell'attività di scrittura in contesto scolastico: basti citare, tra i molti tratti ricavati dall'esame dei nostri testi, l'uso abbondante del passato remoto nelle narrazioni sia alla scuola elementare, sia alla scuola media (non sempre ben gestito né a livello di *consecutio temporum* né a livello morfologico: lo mostrano le numerose coniazioni analogiche del tipo *corsimo, decisimo, fecimo, riconobbimo, vidimo* e varie altre desinenze approssimative nelle quali domina l'accentazione impropria, come, ad esempio, in *io ci salì sopra* per *io ci salii sopra* e in forme come *urlammò e partimmò*) e la tendenza a un certo ipercorrettismo lessicale di stampo scolastico, con conseguenti *passeggiate* “svolte” e *partite di calcio* “effettuate” (su cui torneremo in seguito); tendenza che non esclude, com'è lecito supporre, alcuni colloquialismi, rarissimi alla scuola elementare, più marcati e tendenti al gergale, seppur raramente, solo alla scuola media, in particolare nel quarto anno (si va da espressioni come *un casino di, era un posto fico, fregarsene, incavolarsi, fino a fare i cazzoni e sputtanare*; in tutto sono circa una sessantina di occorrenze distribuite nel corpus scuola media); colloquialismi che si affiancano, per contro, alla non rara ricerca della parola o dell'espressione idiomatica puntuale (sovente raggiunta solo in forma parzialmente corretta: si hanno, perciò, le *combulsioni*, la *commozione celebrare* e l'*orta* da operare; e c'è persino chi corre a *gambe elevate*).

Per affrontare questi e altri elementi, non solo lessicali, ma riguardanti l'intero procedere del testo, con la con-

Note

¹ Le numerose attività di ricerca e di formazione maturate nell'ambito del DILS e che fanno capo a questo centro di competenza sono descritte in modo specifico nell'articolo di Fornara apparso su “Scuola ticinese”, Numero 321, 2014.



©iStock.com/BrianAJackson

sapevolezza e la profondità necessarie, e per porli in dialogo con la didattica odierna, la ricerca ha richiesto la collaborazione di diversi interlocutori, con competenze in parte differenti: oltre al DFA della SUPSI, che ha promosso la ricerca e vi partecipa con Simone Fornara, Luca Cignetti e Silvia Demartini (docenti e ricercatori del DILS), il progetto coinvolge il territorio del Canton Ticino, rappresentato dall'Ufficio dell'Insegnamento Medio (Marco Guaita e Alessandra Moretti) e dall'Ufficio delle Scuole Comunali, e la Sezione di Linguistica italiana dell'Istituto di Italianistica dell'Università di Basilea (Angela Ferrari e Letiza Lala); inoltre, l'équipe include ulteriori collaboratori subentrati nelle diverse fasi del lavoro (da quella iniziale di trascrizione degli elaborati, realizzata dalle docenti di scuola elementare Sabrina Croci e Cécile Franscella, a quelle successive di sistemazione e analisi, con Sara

Pacaccio, dell'Università di Friburgo, e Sara Giulivi, ricercatrice del DFA).

Entriamo ora ancor più nel vivo della descrizione del progetto, soffermandoci su alcuni aspetti salienti a livello di descrizione del materiale raccolto e di analisi effettuate. Partiamo dall'inizio, cioè dalla costituzione del corpus di testi, cominciata nelle primissime fasi del lavoro, durante la primavera del 2012, e conclusa nel corso dello stesso anno: il corpus, denominato *DFA-TIscrivo*, è costituito da 1.735 elaborati scritti da allievi di 3a e 5a elementare (742 testi) e di 2a e 4a media (742 testi) di scuole ticinesi, distribuite a campione in tutto il territorio del Cantone; la raccolta è stata possibile grazie alla collaborazione di direttori e insegnanti: hanno partecipato 35 scuole elementari, con 48 classi, e 21 scuole medie, con 51 classi, dalle quali ci sono arrivati i testi scritti dagli allievi, con le eventuali correzioni di loro pugno.

È il corpus più grande di questo tipo mai raccolto in contesto scolastico ticinese², e si prospetta come una raccolta di interesse e di dimensioni ragguardevoli anche nel panorama di ricerca internazionale.

Il progetto – nella sua prima e nella sua seconda fase – ha come obiettivo d’insieme di delineare un percorso di didattica della scrittura che, partendo dall’analisi scientifica dei testi, consideri il complesso quadro linguistico attuale, caratterizzato dall’intersezione tra lingua scritta, lingua parlata e comunicazione mediata dal computer. Nel percorso, un ruolo chiave spetta alla prassi, spesso trascurata, di revisione del testo scritto: questa come altre indicazioni sono elaborate sia per essere proposte come pratiche didattiche innovative nel nuovo piano di studio della scuola dell’obbligo (in fase di elaborazione nell’ambito della riforma HarmoS), sia per fornire strategie didattiche efficaci ai docenti in formazione iniziale e in formazione continua. Per conseguire questo e altri risultati, il lavoro ha richiesto e richiede un’accurata progettazione in tutte le sue fasi, a cominciare dall’ormai lontana presa di contatto con le scuole sino alle questioni metodologiche più fini con le quali quasi quotidianamente si trovano confrontati i ricercatori (come gestire una raccolta tanto ampia in modo sistematico? Con quali software? Quali rilievi effettuare su tutto il corpus e quali a campione? Come progettare le attività di analisi in modo che possano portare a un dialogo efficace con la didattica?).

Prima fra tutti, è sorta la fondamentale questione della consegna da proporre agli allievi e di come farli lavorare a essa nelle classi. Si è optato per una consegna differenziata come complessità fra scuola elementare e scuola media, ma confrontabile, in quanto si è trattato, in entrambi i casi, di una consegna “problematica”, cioè studiata appositamente per favorire non la scrittura di getto (per lo più narrativo-cronachistica), ma la riflessione intorno alla propria esperienza. A questo scopo, alle classi coinvolte è stata proposta dapprima la lettura di un testo narrativo contenente un insegnamento (la favola *La tartaruga e la lepre* di Esopo per la SE; il racconto *Il giardino segreto* di Italo Calvino per la SM), seguita da una fase di discussione e di commento sulle possibili interpretazioni del significato, condotta dai docenti titolari delle classi. Poi, una settimana dopo, agli allievi è stato assegnato il seguente compito di scrittura:

Dopo aver letto e analizzato in classe il racconto di Calvino / la favola di Esopo, ti è stato chiesto di pensa-

re a un episodio che hai vissuto o cui hai assistito dal quale hai ricavato un insegnamento. Raccontalo ora in forma scritta (minimo una pagina, massimo due pagine) e spiega che cosa ti ha insegnato.

A partire da questo stimolo, bambini e ragazzi hanno elaborato in forma di testo le più svariate esperienze e vicende. Hanno fatto ricorso – spesso inconsapevolmente – a stili e a strategie sorprendenti, hanno cercato le parole giuste (talvolta catturando quelle sbagliate) e il giusto effetto espressivo (talvolta eccedendolo), sono incappati, certo, in tutta la gamma di quelli che, comunemente, chiamiamo “errori”, e che spesso lo sono, ma sono anche qualcosa di più. Tracce della lingua che evolve (fra noi, malgrado noi, a causa nostra), e tracce dello sforzo cognitivo e culturale dello scrivente, che a sua volta sta evolvendo verso un sé più complesso e più maturo.

Questo patrimonio di parole costituisce la base della ricerca, che si snoda a tutti i livelli dell’analisi linguistica (dall’ortografia, con un amplissimo repertorio di errate segmentazioni e di grafie oscillanti, alla testualità, passando per le strade, non sempre agevoli, della sintassi in alcuni casi spezzata, in altri ipertrofica). Tra i molti aspetti, non è trascurato quello del lessico, e l’ampiezza lessicale del corpus è un dato di grande rilievo: esso conta poco meno di 400.000 parole grafiche, cioè sequenze di lettere separate da uno spazio bianco; più precisamente, i bambini di scuola elementare hanno fornito circa 109.500 forme (28% del totale), mentre i ragazzi di scuola media circa 281.700 (72% del totale). Dalla ricchezza di questo materiale e dalla necessità di mettervi ordine per analizzarlo approfonditamente, è nata l’idea di realizzare il Vocabolario del corpus (che prenderà il nome di LISSICS, Lessico dell’Italiano Scritto della Svizzera Italiana in Contesto Scolastico), cioè un repertorio di tutte le forme ricondotte a lemma (comprese quelle graficamente errate e le combinazioni significative), organizzato secondo criteri scientifici e agevolmente consultabile. I numeri permettono di ipotizzare un risultato finale paragonabile per estensione ad altri importanti strumenti analoghi come il LIPSI di Pandolfi (2010), il LIP di De Mauro et al. (1993), e il *Lessico elementare* di Marconi et al. (1994).

Tenendo al centro questo grande e impegnativo lavoro, il triennio di ricerca da poco iniziato è orientato a tre principali obiettivi: oltre alla costruzione del LISSICS, l’approfondimento dell’analisi di due livelli linguisti-

Note

2

In letteratura non sono assenti altri studi che descrivono la lingua scritta degli allievi delle scuole del Canton Ticino, ma in generale si tratta di indagini su campioni più ristretti o su specifici ambiti territoriali, come Taddei Gheiler (2008).

co-testuali specifici, cioè il livello semantico-lessicale e il livello sintattico-testuale, e la predisposizione di strumenti didattici che orientino i docenti nell'ambito dell'insegnamento della composizione scritta in Canton Ticino. In particolare, se continuiamo a soffermarci sul lessico, possiamo già evidenziare numerosi elementi significativi, che vanno dagli aspetti tematici (esplorabili attraverso le parole più ricorrenti e le loro co-occorrenze) a quelli lessicometrici, fino a quelli più fini delle combinazioni complesse (come le figure retoriche, non di rado usate dai giovani scriventi, soprattutto in forma di similitudini e metafore). Quanto alle parole più ricorrenti, limitiamoci, qui, a segnalare le prime cinque di tutto il corpus: *giorno, casa, amico, cosa e mamma*, con un prevedibile dominio di *mamma* (e della dimensione della famiglia) in 3a SE, che cala, altrettanto prevedibilmente, in 4a SM (dove si affacciano altre aree semantiche come quella dell'amicizia, del tempo che passa e, non ultima, della scuola). Se, invece, volessimo esplorare il territorio delle immagini figurate, scopriremmo che sin dalla 3a SE i bambini provano spontaneamente a esprimere quanto osservato e ricavato dall'esperienza in termini traslati, attraverso similitudini e metafore più o meno nuove. Nei testi dei bambini più piccoli sono le prime a essere più numerose (circa 70 alla SE), e spaziano dai "classici" e ormai cristallizzati nell'uso *odiarsi come cane e gatto o gridare come una matta*, fino ad accostamenti cromatici d'effetto quali *becco piccolo arancione come un'albicocca e capelli biondi come l'oro arrugginito*, e a vette d'invenzione (e di complessità, tanto da richiedere una spiegazione) come *Mi sentivo usata come le macchine fotografiche usa e getta, dentro alle macchine fotografiche usa e getta ci sono dei ricordi, e anche dentro di me c'erano tanti ricordi, che erano anche belli ma rovinati* (scritta da una bambina di 5a SE).

Continuando con le osservazioni sulle scelte lessicali, ma ponendoci ora in una prospettiva didattica, possiamo rilevare come sia diffusa la tendenza all'impiego di parole troppo generiche, oppure di parole imprecise. Si tratta di un aspetto comune alla scrittura degli adulti, poiché, come si ricorda anche in Cignetti & Fornara (2014: 110), quando dobbiamo trovare la parola "giusta" spesso siamo tentati di evitare il problema, ricorrendo al cosiddetto "lessico generico": un insieme di parole semanticamente "deboli" o del tutto "svuotate" che ricorrono (soprattutto nel parlato) come jolly da giocare senza moderazione alcuna.

Nei bambini e nei ragazzi, ad ogni modo, il ricorso a parole generiche si riscontra soprattutto nella scelta dei verbi e dei sostantivi. In questi casi diventa comune l'impiego di un verbo come *fare* con il valore di "verbo supporto", usato cioè insieme a un nome d'azione di cui indica le marche grammaticali (Jezek 2011: 1568), come in *fare una telefonata* o in *fare una domanda*; oppure in "costruzioni polirematiche", vale a dire elementi lessicali formati da più parole, sia in realizzazioni ormai accolte nell'uso scritto (*fare un giro, fare i letti*), sia in altre ancora sub-standard (*fare l'urlo, fare le scrivanie, fare l'aspirapolvere, fare il cambio dei vestiti*). E capita anche che più costruzioni con il verbo *fare* generico si concentrino in uno stesso testo, come in questo breve estratto di un elaborato di 5a SE:

"In marzo sono andato all'Europa Park. Prima abbiamo fatto un giro e dopo finalmente abbiamo fatto le giostre. Abbiamo fatte tante giostre e abbiamo visto una giostra gigantesca."

Per quanto riguarda i sostantivi, invece, imperversa il nome generico per eccellenza, cioè il termine *cosa*. Anche in questo caso la genericità lessicale emerge in modo tanto più marcato quanto più i fenomeni sono concentrati in un singolo elaborato, evidenziando limiti lessicali anche gravi, come in questo esempio di 5a SE, in cui l'uso generico di *cosa* si combina con quello di *fare*:

"Non bisogna ne avere troppa fretta nelle cose, ma non bisogna neanche essere troppo lenti nelle cose. Non bisogna fare le cose male ma bene, quindi c'è infatti chi è veloce a fare le cose, e le fa bene, e chi invece le fa piano e anche male. Chi però le fa veloci e bene non si deve vantare troppo, perché potrebbe offendere chi magari le cose le cose le fa piano e male ma perché fa fatica e non riesce a farle bene".

Non mancano però i casi opposti a questi, da considerare anch'essi alla stregua di errori di selezione lessicale. Si tratta di forme come i già citati "ipercorrettismi scolastici", vale a dire quelle ossessioni correttorie, purtroppo ancora presenti a scuola, che portano a sostituire espressioni come *andare a scuola con recarsi a scuola, passano molte macchine con circolano molte macchine o fare i compiti con svolgere i compiti*, nel nome di una presunta maggiore precisione ed eleganza³. Che gli ipercorrettismi scolastici non siano soltanto esperienze legate al passato lo dimostrano diversi esempi presenti negli elaborati raccolti nella nostra ricerca, tra cui il seguente, tratto da una 3a SE:

Note

3

Come sostiene Colombo (2011), questo modello linguistico si ispira non tanto ai nostri grandi scrittori quanto alla ben meno esemplare lingua della burocrazia.

“Dopo un po’ di allenamento di tiri *abbiamo svolto una partita* e infatti l’A. e il M. non si impegnavano per niente ma io lo facevo al massimo ed è l’impegno l’importante”.

Quando invece il bambino o il ragazzo cerca di spingersi oltre i confini del lessico più generico, ricorrendo cioè a termini meno comuni, incorre usualmente in errori di altro tipo. Un primo tipo è di natura ortografica, di solito dovuto all’influenza su chi scrive della sua pronuncia regionale: per questo, nel contesto del Canton Ticino, sono particolarmente frequenti errori nella resa delle consonanti doppie, come prova la presenza di forme come *improffitato* o *incoraggiare*. Gli altri tipi di errore riguardano invece l’impiego di parole semanticamente inadeguate al contesto, come nei casi di “errata categorizzazione”, cioè quando una regola (ad esempio nella formazione delle parole) è applicata nel contesto sbagliato, così al posto della parola *splendore* si può trovare *splendezza* (“Mi tuffai di testa chiusi gli occhi poi gli apri sott’acqua, e vidi una *splendezza*”, 3a SE); oppure nei casi in cui si presentano dei “malapropismi”, cioè, con Berruto (1978: 125), quelle “forme dovute ad approssimata riproduzione, da parte del parlante in genere poco colto, di forme che non gli sono familiari e che reinterpreta assimilandole a qualcosa di noto”, di cui un esempio è l’impiego della parola *digrignare* al posto *denigrare* (“Mai vantarsi e *digrignare la gente*”, 3a SE) oppure di *espanso* al posto di *esteso* (“Un *prato espanso*”, 5a SE). I malapropismi sono abbastanza comuni anche nelle classi di SM, dove la maggiore densità concettuale e ricchezza di dettagli tende a favorire anche una più alta varietà lessicale. Ecco allora errori come il seguente, estratto da un elaborato di 4a SM: “Marco e John correvano per un sentiero *deforme*. In fondo al sentiero c’era un enorme prato con l’erba che raggiungeva un’altezza *abominevole*”. Abbiamo qui riprodotto, evidentemente, soltanto alcune tipologie di errore eccezionalmente ricorrenti e relative all’ambito lessicale, rinviando per un’analisi più approfondita ad altri studi dell’équipe Tlscivo, e in particolare a Cignetti, Demartini & Fornara (in c.s.). In conclusione, proponiamo una considerazione di carattere più generale, che fa da sfondo alle nostre diverse ricerche e che ha valore per l’insegnamento non solo del lessico ma anche di tutti gli altri livelli linguistici coinvolti nella didattica della scrittura. Ci riferiamo al fatto che il commettere errori costituisce un rischio in

qualche modo inevitabile se si vuole arricchire il proprio vocabolario, e più in generale per migliorare le proprie competenze linguistiche. Questo perché, come scrive Colombo (2011: 66-67), provare a immettere nel proprio uso nuove parole, udite o lette poche volte, significa rischiare di equivocare sulla loro forma o sul loro significato. Non rischierebbe di sbagliare chi restasse tutta la vita alle prime cinquecento o mille parole che ha appreso da bambino.

La didattica delle lingue, già da tempo, ha per questo fatto propria la prospettiva secondo cui l’errore non deve più essere considerato come il fallimento di un intervento didattico, quanto piuttosto come l’esito imperfetto di una strategia dell’apprendente per ipotizzare soluzioni linguistiche più efficaci⁴.

Bibliografia

- Berruto, G. (1978). *L’italiano impopolare*. Napoli: Liguori.
- Cignetti, L. & Fornara, S. (2014). *Il piacere di scrivere. Guida all’italiano del terzo millennio*. Roma: Carocci.
- Cignetti, L., Demartini, S. & Fornara, S. (2011). *Caratterizzazione del vocabolario e prospettive didattiche, in Sviluppo della competenza lessicale – Acquisizione, apprendimento, insegnamento. Atti del XLVII Congresso Internazionale SLI, Salerno 27 settembre 2013*, Roma, Aracne (in corso di stampa).
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Colombo, A. (2011). «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*. Milano: FrancoAngeli.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M. & Voghera, M. (1993). *LIP. Lessico di frequenza dell’italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- Fornara, S. (2014). La ricerca in didattica dell’italiano al DILS: linea diretta con i banchi di scuola. *Scuola Ticinese*, 321/3, pp. 61-65.
- Jezek, E. (2011). Verbi supporto. In Simone, R. (A cura di), *Enciclopedia dell’italiano* (Vol. 2, pp. 1568-1569). Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana.
- Marconi, L., Ott, M. & Pesenti, E. (1994). *Lessico elementare. Dati statistici sull’italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*. Bologna: Zanichelli.
- Pandolfi, E.M. (2010). *Lipsi. Lessico di frequenza dell’italiano parlato nella Svizzera italiana*. Bellinzona: OLSI.
- Taddei Gheiler, F. (2008). *L’italiano nei temi di maturità di allievi ticinesi (1965-2005)*. Bellinzona: OLSI.

Note

4

Per approfondimenti, cfr. in particolare Ciliberti (2012).