

Lingua In Azione

No 2 11/2019

ILSA Italiano L2

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

Fase 4 - Fare esperienza. È l'ultima fase, che chiude il percorso. L'insegnante propone l'osservazione della lingua in contesti comunicativi reali. I bambini sono invitati a osservare le interazioni quotidiane e annotare esempi di dialoghi potenzialmente conflittuali a cui hanno assistito, registrando con attenzione parole, gesti e espressioni usati dagli interlocutori. Il materiale raccolto permette ulteriori riflessioni e approfondimen-

L'atto comunicativo del protestare è stato selezionato dai docenti sulla base di un'analisi dei bisogni di apprendimento dei propri allievi. Gli insegnanti riportano difficoltà da parte dei bambini nell'affrontare verbalmente situazioni conflittuali,

Condivisi-
sione:
gli utenti
possono
disporre di
diverse aree in
cui il materiale
è stato preselezio-
nato. Materiale che
potrà essere condiviso
dal singolo sul proprio
diario, dal diario di un amico
o nell'area comune Com-
municiamo, fornendo per sé
e per gli altri input di tipologia.

comu-
riflessio-
della a-
Tutoraggio, strate-
monitoraggio: la pres-
on line permette agli stu-
vere un supporto agli appren-
nel proprio percorso di riceve-
e didattica sull'utilizzo degli strumenti,
funzioni e dei materiali Sit, o caricati da
un percorso di autoapprendimento lo studen-
a disposizione diverse strategie di controllo che

L'inventario delle funzioni comunicative delle frasi prese
me copre i seguenti temi: completare il significato della propo-
sizione principale, spiegare e precisare, definire un elemento
della proposizione principale, esprimere una causa, esprime-
re una conseguenza, esprimere una causa di un effetto
inatteso, esprimere un fine, uno scopo, esprimere una
condizione, esprimere il modo in cui si svolge un azio-
ne, precisare il rapporto di tempo fra azioni, esprimere
un'eccezione rispetto a un fatto, esprimere una
limitazione rispetto a un fatto, esprimere un

Dopo l'iscrizione dell'utente secondo la formula freemium, ThingLink permette all'utente di generare un database di immagini interattive, che costituiscono così lo sfondo di-

Quali sono le preferenze per i materiali di studio degli studenti di italiano L2? Recenti indagini condotte sul profilo di studenti di Italiano come L2 (Fratter, Altinier 2015, in stampa; Fratter 2016; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017) hanno fornito dei risultati inaspettati: gli studenti del XXI secolo preferiscono studiare le lingue in modo tradizionale ma soprattutto prediligono l'utilizzo di materiali cartacei. Nel presente contributo si cercherà di rispondere alla seguente domanda: quali sono le principali motivazioni che portano alla scelta

- **La scrittura documentata: una proposta per l'università, Paolo della Putta**
- **Logogrammi e alfabeto nella concettualizzazione precoce della struttura superficiale e profonda dell'Italiano L1/L2, Nicoletta Cherubini**
- **Didattica del lessico nell'università americana: strategie di insegnamento e apprendimento, Renata Carloni**

landese, che permette di creare immagini, arricchite da link ad altri contenuti multimediali, e di condividerle pubblicamente. In questo senso ThingLink, pensato in modo specifico per la condivisione

Nella definizione data da Morris nel 1938 (Morris 1938), la pragmatica si differenzia dalla sintassi e dalla semantica perché prende in considerazione l'utente di un sistema di segni: il parlante che usa un linguaggio per esprimersi e comunicare. Di chi usa

Per-
che la for-
mazione linguistica
certa ai rifugiati
e di contatto sia di qualità.
no alla creazione di un atteggiamento
mo, in effetti, sottolinea in più passaggi le sfide
l'interazione tra persone di culture e lingue
linguistico di una persona» (cfr. Fig. 2).

Per-
che la for-
mazione linguistica
certa ai rifugiati
e di contatto sia di qualità.
no alla creazione di un atteggiamento
mo, in effetti, sottolinea in più passaggi le sfide
l'interazione tra persone di culture e lingue
linguistico di una persona» (cfr. Fig. 2).

Siamo sempre più individui social on line, seguiamo pagine facebook e profili twitter, facciamo parte di gruppi, in ambienti virtuali dove la partecipazione è a portata di click: la condivisione di un pensiero o l'apprezzamento di una foto e di un video, con un like o attraverso le faccine per esprimere i nostri stati d'animo. Tutto avviene in modo così diretto e naturale, attraverso automatismi spontanei che poco si distaccano dal semplice gesto quotidiano di spegnere una luce o di aprire la porta della propria automobile. Tra le diverse tipologie di suoni quotidiani, riusciamo a distinguere senza indugi lo squillo di un sms, da un bip di un nuovo commento, o di un nuovo messaggio ricevuto su una chat. Dediciamo ormai gran parte del nostro

Lo studio su supporto digitale in generale risulta meno apprezzato rispetto al supporto cartaceo in quanto sembra che agli studenti venga a mancare quell'aspetto legato alla fisicità che risulta essere anche determinante sul piano cognitivo della ritenzione e memorizzazione delle informazioni. Concludendo, leggere su carta permette di

EDITORIALE

Massimo Maggini 11

RIFLESSIONI

La scrittura documentata: una proposta per l'università
Paolo Della Putta 17

Il lessico orientale di un viaggiatore fiorentino in Mesopotamia (XVIII sec.)
Raweya Molod Arrawi 26

ESPERIENZE/ATTIVITÀ

Il filtro affettivo negli studenti USA: uno studio di caso
Rita Barbieri 34

MIGRANTI

A cura di Eleonora Fragai, Elisabetta Jafrancesco
La classe di concorso A023: una promessa delusa?
APIDIS 42

LINGUE PER IL FUTURO: Percorsi Glottodidattici per Trasformare se stessi e il mondo

A cura di Nicoletta Cherubini
Logogrammi e alfabeto nella concettualizzazione precoce della struttura
superficiale e profonda dell'Italiano L1/L2
Nicoletta Cherubini 48

STUDY ABROAD IN ITALIA

A cura di Renata Carloni
Didattica del lessico nell'università americana: strategie
di insegnamento e apprendimento
Renata Carloni 54

LETTI PER VOI

A cura di Massimo Maggini 64

RISORSE IN RETE

A cura di Gerardo Fallani 70

PROMEMORIA

A cura di Elisabetta Jafrancesco 74

LinguaInAzione. ILSA Italiano L2 in classe

Rivista digitale semestrale per l'insegnamento dell'Italiano LS/L2

ISSN 2653-9586

Atene, n. 2, 11/2019

Organigramma della Rivista

Direttore

Massimo Maggini

Comitato scientifico

Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa, Massimo Maggini, Anthony Mollica, Fiorenza Quercioli, Donatella Troncarelli

Coordinamento

Elisabetta Jafrancesco

Direttore responsabile

Orestis Dousis

Redazione

Anna Baldini, Claudia Borgioli, Francesca Carboni, Renata Carloni, Nicoletta Cherubini, Gerardo Fallani, Elisabetta Jafrancesco, Massimo Maggini, Francesca Peruzzi

Responsabile di Redazione ILSA

Anna Baldini, Elisabetta Jafrancesco

Consulenza grafica

ORNIMI editions

Editore e Proprietario

ORNIMI editions
Lontou, 8 - 10681 Atene
Grecia



Per inviare un contributo scrivere a info@ornimieditions.com, www.ornimieditions.com/it/

Gli Autori dei contributi sono gli unici responsabili di quanto contenuto nei loro articoli e in nessun caso i Responsabili della Rivista e della Redazione possono essere perseguibili per eventuali atti lesivi di diritti di terzi.

Riflessioni

La scrittura documentata: una proposta per l'università

Paolo Della Putta, *Università di Torino*

1. Introduzione

La scrittura documentata è stata introdotta ufficialmente nel sistema scolastico italiano nel giugno del 1999 a seguito della riforma dell'esame di maturità, firmata dall'allora ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer. Tale riforma, che della "maturità" cambiò anche il nome in «esame di Stato», prevedeva, fra le altre disposizioni, il riordino delle prove di valutazione dell'abilità di scrittura, ampliandone la tipologia. Si decentrava così il ruolo del tema, fino ad allora l'unica forma di verifica delle competenze scritte, affiancato ora da due nuove procedure: l'analisi e il commento di un testo letterario o d'uso e, appunto, la scrittura documentata di un saggio o di un articolo di giornale. Partendo da un *dossier* informativo composto da fonti testuali, numeriche e/o iconografiche, agli esaminandi veniva chiesto di redigere un testo espositivo «di sintesi», in cui fossero presentati con raziocinio gli argomenti e i dati tratti dal *dossier* e in cui fosse scelto e mantenuto un registro pragmaticamente adeguato ai destinatari e agli scopi comunicativi, preventivamente dichiarati nella consegna. La scrittura documentata richiede quindi la contemporanea attivazione di abilità linguistiche e cognitive complesse qua-

li la lettura, la cernita delle informazioni, la loro riorganizzazione e la loro presentazione in un nuovo testo, da collocare scientemente in un contesto comunicativo dato. Coniugare tali abilità in un compito di produzione scritta era cosa nuova, per il sistema scolastico italiano: sino al 1999, infatti, è stato il modello linguistico e testuale "forbito" del tema a essere insegnato e praticato e la scrittura era, nella maggior parte dei casi, una prassi decontestualizzata e disgiunta dalla sua abilità speculare, la lettura.

La riforma dell'esame di Stato ha comportato un'analisi critica delle prassi scritte in atto nella scuola italiana, analisi che, in realtà, era iniziata circa un ventennio prima con le proposte operative e i rilievi teorici fatti da linguisti, docenti e associazioni professionali (cfr. Lavinio 2004: 17 ss.). Da un lato si è dato maggiore valore all'aspetto processuale della scrittura, scandita in fasi (recupero delle informazioni, pianificazione, composizione e revisione) che dovevano opportunamente essere esercitate durante momenti laboratoriali, vere e proprie «officine» di produzione testuale (Guerriero 2014); dall'altro lato si è insistito affinché avvenisse un graduale distanziamento dai *cliché* e dalle modalità espressive di

una spesso mal imitata testualità letteraria per favorire, nella prassi didattica, l'analisi e la produzione di una più ampia varietà di generi testuali.

Tali correnti riformiste, a dispetto della loro solidità scientifica e didattica, sono state accolte piuttosto freddamente dai docenti e dal sistema scolastico italiano. Della scrittura documentata, forse la declinazione concreta più coerente di queste proposte innovatrici, sono state infatti implementate versioni parziali e poco rispettose dei principi cognitivi e didattici a essa sottesi, spesso operativizzati in un meccanico e deleterio «copia e incolla» delle informazioni da un testo all'altro (Guerriero 2019). Nonostante i vantaggi pedagogici sin qui considerati, e nonostante altre possibili ricadute positive sulla competenza scrittoria degli scolari italiani (cfr. Pallotti 2002), la scrittura documentata è stata spesso interpretata troppo semplicisticamente e lo spazio dedicato all'interno della scuola è stato, nella maggior parte dei casi, davvero troppo esiguo.

2. Scrivere in università

Proporre la prassi della scrittura documentata in contesto universitario a vent'anni dalla sua introduzione nel sistema formativo potrebbe sembrare anacronistico, oltre che superfluo: al netto di mancanze ed errori applicativi, essa è, in ogni caso, una pratica scrittoria con cui gli scolari italiani si cimentano da due decenni e che, all'entrata in università, si dovrebbe poter considerare quanto meno conosciuta, se non acquisita.

Tuttavia ancora e, forse, soprattutto oggi, le carenze nella scrittura degli studenti

universitari italofoni sono oggetto di un dibattito molto vivace e attuale che, tralasciando alcune sue connotazioni quasi scandalistiche e non scientifiche¹, trova fondamento nel concreto bisogno di rinforzare le abilità di redazione testuale. Vengono così offerti, ormai da quasi tutti gli atenei, corsi pensati per colmare le lacune nella produzione di testi espositivi e argomentativi, come tesi di laurea, articoli scientifici e revisioni di letteratura accademica (cfr. Simone 2005, cit. in Sposetti 2008). Nella redazione di tali testi si rivelano le difficoltà incontrate dai discenti italofoni: scelte stilistiche improprie, realizzazioni di registro oscillanti, difficoltà nell'organizzazione del discorso e imprecisioni terminologiche e morfosintattiche (Della Putta in stampa). Simili criticità nella scrittura sono sovente rilevate anche in altri Paesi, come negli Stati Uniti (Moore Howard *et al.* 2010) e nel mondo ispanofono (Bocca, Vasconcelo 2009); anche la francofonia è toccata da difficoltà simili, come già nel 2001 Pollet denunciava in un libro dedicato alla didattica delle pratiche discorsive universitarie (Pollet 2001, cap. 3). Questo scenario, se traslato alla didattica dell'Italiano L2/LS, si complica ulteriormente, *in primis* per la competenza linguistica *in fieri* degli studenti alloglotti, ma non solo. Come ben messo in evidenza da Troncarelli (2017), molti materiali didattici dedicati ai non

¹ Cfr. il recentissimo dibattito sulle prove INVALSI, avvenuto nel luglio 2019 sulle pagine di *La Repubblica*, in cui si sono affastellate proposte anacronistiche e certamente poco fondate per risolvere molti problemi del sistema d'istruzione italiano. Illustri linguisti hanno ribattuto, fra cui Alberto Sobrero con la sua lettera *C'è un nuovo analfabetismo?*, pubblicata sul sito del GISCEL (<https://bit.ly/360iEhQ>).

italofoni non prendono in considerazione la dimensione interfrastica e testuale, la cui analisi ed esercitazione è fondamentale per l'apprendimento della scrittura. D'altro canto, anche entrare in contatto con tipologie testuali diverse da quelle più comuni è cosa complessa, per gli studenti stranieri: anche in questo essi vanno guidati e spinti a un riuo critico e proattivo di tipologie scritte sorvegliate e con scopi accademici e scientifici.

Scrivere in e per l'università sembra essere, pertanto, sempre più difficile. I motivi di questa viepiù riconosciuta complessità nella redazione testuale non possono, per ragioni di spazio, essere affrontati qui; richiamiamo soltanto due fattori spesso riportati in letteratura: la massificazione dell'università che ha perduto, per giuste ragioni, la sua patina elitaria, aprendosi a numeri sempre più crescenti di studenti (Hornsby, Osman 2014) e il complesso rapporto con le nuove testualità della comunicazione digitale (Leu *et al.* 2013). I sistemi universitari sono così venuti a ricoprire, nell'ultimo ventennio, ruoli istruttivi che, storicamente, erano in carico al sistema scolastico superiore². La scrittura è, probabilmente, l'abilità che maggiormente si è tentato di rafforzare tramite l'organizzazione dei summenzionati corsi di recupero e approfondimento. È in tale contesto di emergenza formativa che si colloca a ragioni ben vedute, secondo noi, la proposta della scrittura documentata per contesti accademici.

2 È stato ed è tutt'ora, questo, un processo molto articolato, le cui complessità sono ben riassunte in Spisetti 2008: 77-78.

3 Per una descrizione dei sempre più variegati bisogni scrittori dell'università italiana, in Italiano L1, L2 o in altre lingue, cfr. il contributo di Fallani e Troncarelli 2018.

3. La scrittura documentata per l'università

La scrittura documentata può collocarsi solidamente all'interno dei corsi di scrittura accademica o di recupero di abilità testuali offerti dagli atenei italiani³ a condizione che le sue prassi operative vengano conformate alle proprietà del discorso accademico, prendendo come oggetto di riflessione ed esercitazione le caratteristiche linguistiche e testuali delle discipline insegnate in università.

L'introduzione della scrittura documentata può stimolare la consapevolezza delle modalità di variazione diafasica del testo scientifico, favorendo la ricezione della sua organizzazione retorica, delle sue particolarità linguistico-lessicali e delle sue caratteristiche di registro; un paragone interdisciplinare, poi, potrebbe rendere edotti gli studenti di come la concretizzazione di queste dimensioni di variazione muti da scienza a scienza e da lingua a lingua. Sul versante procedurale, la scrittura documentata fa sue molte componenti del modello cognitivo di Hayes e Flower (cfr. Pozzo 2017) e, data anche la sua natura di «sintesi generativa» delle informazioni, favorisce un approccio non lineare, esplorativo, generativo e ricorsivo alla redazione testuale: si inizia con la lettura dei documenti-stimolo, si passa alla cernita delle informazioni e si prosegue con la loro disposizione su pagina. Le fasi finali di correzione e revisione del testo non sono accessorie ma fondanti e spesso obbligano il discente a rianalizzare le fonti informative da cui è iniziato il processo.

Infine, da un punto di vista più operativo, è molto utile dare a un percorso di

scrittura documentata una dimensione laboratoriale, in cui vi sia un diretto coinvolgimento dei discenti e in cui il docente accompagni, sostenga e discuta le attività, i processi cognitivi e i prodotti con i partecipanti, che a loro volta potranno confrontare il loro lavoro con i compagni. Ciò richiede un adeguato tempo operativo, certamente non inferiore alle quattro ore, anche se suddivise in più incontri, e spazi di lavoro adeguati in cui sia possibile far esercitare gli studenti in piccoli gruppi.

Vediamo ora, fase dopo fase, come organizzare e proporre un laboratorio di scrittura documentata.

3.1. Prima fase – Presentazione del lavoro e analisi del dossier

Nella prima fase vengono esplicitati gli scopi e le caratteristiche del laboratorio di scrittura che sta per iniziare. Per ridurre il possibile disorientamento degli studenti, messi a confronto con un'attività insolita per il contesto universitario, giova fare riferimenti espliciti alla natura composita della proposta, che ha come fine ultimo la scrittura ma che non la disgiunge dalla lettura e da altre abilità manipolatorie del testo, quali il riassunto, la parafrasi e la divisione in paragrafi.

Si dà poi inizio a un'attività esplorativa del *dossier* documentale in cui l'insegnante ha riunito fonti di carattere scientifico (articoli, saggi, dati numerici, grafici ecc.) inerenti a un nodo tematico⁴ della disciplina studiata dai partecipanti; nel caso di un gruppo con interessi di studio disomogenei, è possibile proporre testi accademici di una scienza "morbida" come la sociologia o la storia, la

cui comprensione non è ostacolata da un'alta densità di tecnicismi o da un eccessivo ricorso a linguaggio formalizzato o iconico. Si passa quindi a una lettura esplorativa dei documenti stimolo, non solamente focalizzata sul contenuto ma dedicata, anche, all'individuazione delle loro caratteristiche linguistiche e testuali. Potrebbero quindi venir messi in rilievo e condivisi, grazie a un'attività di recupero e revisione delle analisi condotta *in plenum*, i tratti più tipici della scrittura scientifico-professionale, come i fenomeni di spersonalizzazione, atemporalità e passivizzazione, l'uso rilevante dei connettivi per segnalare relazioni logiche e meta-testuali, l'organizzazione del manoscritto in sezioni ricorrenti⁵ e le sue proprietà lessicali. Se i discenti sono già avvezzi alla lettura e alla produzione di testi accademici, il riconoscimento di queste caratteristiche non sarà necessario e potrà essere del tutto eliminato dalla proposta o limitato a una revisione attiva.

A tutti i partecipanti, singolarmente o in piccoli gruppi, viene richiesto di analizzare il contenuto dei documenti stimolo. In questa fase vengono quindi riconosciute e raccolte le informazioni più importanti, i dati numerici e quantitativi più salienti e

4 Con «nodo tematico» intendiamo un aspetto discusso in letteratura e importante per una data disciplina. In linguistica, per esempio, possiamo proporre documenti che dibattono diverse posizioni teoriche (funzionaliste vs. generativiste, per esempio) su uno stesso argomento. Oppure, in psicologia, stimoli che dibattono i diversi risultati di terapie farmacologiche o psicoterapeutiche su un disturbo mentale.

5 Come l'introduzione, la descrizione della metodologia e la discussione dei risultati. Per questa e altre proprietà dei testi scientifici rimandiamo alla rassegna in Lavinio (2004: 93 ss.)

vengono confrontati i documenti, scavandovi le informazioni ripetute o ridondanti. Il percorso induttivo di questa prima fase porterà a una restituzione *in plenum* e a una sistematizzazione, facilitata dal docente, di ciò che è stato identificato dagli studenti. Si raccolgono così le idee nucleari dei testi, le loro relazioni e i loro aspetti opachi, che potrebbero spingere gli allievi ad approfondire alcuni temi o a mettere mano al proprio bagaglio conoscitivo per sciogliere dubbi e incomprensioni. Parallelamente, come visto sopra, si evidenziano le forme e le strategie per presentare adeguatamente i contenuti individuati.

La prima fase della prassi di scrittura documentata implica una notevole mole di lavoro linguistico: gli studenti, alla fine di questo passo iniziale del percorso, avranno letto e schematizzato i documenti stimolo, avranno analizzato le loro caratteristiche formali, avranno appuntato i concetti più importanti e ne avranno parlato, sia con in gruppo sia *in plenum*.

3.2. Seconda fase – Riordino e schematizzazione delle idee

Dopo aver identificato nel *dossier* le informazioni e le idee principali occorre riordinarle e schematizzarle in griglie concettuali che aiutino a non perdere di vista, durante la stesura del testo, le relazioni logiche che le legano. Verranno così prodotti schemi, diagrammi o matrici che rendano evidenti rapporti di causa-effetto, di mezzo-scopo e di ipotesi-dimostrazione, oppure attinenze e divergenze fra dati e risultati riportati dai diversi documenti del *dossier*. È questa la fase del «gioco con le idee» (Pallotti 2002: 131) a

cui si è meno abituati nella prassi scolastica e universitaria. Anche qui, a seconda del tempo a disposizione e del gruppo classe, si può favorire il lavoro di gruppo e lo scambio di informazioni e idee fra i corsisti. Sarà cura dell'insegnante verificare se le relazioni fra le informazioni identificate nella prima fase saranno state riordinate correttamente. Gli schemi e i diagrammi ottenuti vanno conservati e usati nella fase di scrittura: servono da ancora concettuale durante l'ideazione e la redazione del testo e favoriscono una maggiore aderenza alla realtà dei dati contenuti nel *dossier*.

3.3. Terza fase – Pacchetti ideativi e scaletta

Le informazioni e le loro relazioni logiche, così come sono state rappresentate nelle schematizzazioni del passaggio precedente, vengono ora raccolte e strutturate in «pacchetti ideativi» (Pallotti 2002: 131), ovvero unità argomentative coese, eventualmente articolate in sotto unità, alla cui disposizione testuale si può iniziare a pensare da questa fase. Fra i pacchetti ideativi intercorrono relazioni concettuali e testuali che dovrebbero essere messe in relazione con le caratteristiche strutturali del testo scientifico: dovrà essere adeguatamente individuata, per esempio, l'unità argomentativa che ruota attorno ai dati empirici presentati dai documenti del *dossier*. Una volta determinata l'unità argomentativa, sarà importante stabilire in quale sezione del testo scientifico da produrre bisognerà collocarla. Naturalmente, la rigida organizzazione testuale tipica del testo scientifico renderà più accessibile quest'ultimo compito: non sarà

complesso capire che i dati dovranno essere collocati nella sezione «risultati», e che essi dovranno essere disgiunti dal loro commento a cui, di norma, si dedica la sezione successiva.

Al termine della terza fase verrà così stilata una scaletta, ovvero un piano schematico di come saranno presentati i concetti. Ogni livello della scaletta dovrà essere corredato da una breve descrizione nucleare dei suoi contenuti, che è il primo vero atto di scrittura compiuto dagli studenti.

3.4. Quarta fase – Stesura del testo

Arrivati a questo punto, il laboratorio entra nel vivo: i discenti hanno tutte le coordinate necessarie per iniziare a scrivere il testo e l'insegnante deve guidare molto da vicino lo svolgimento di questa fase. Verrà infatti suggerito di espandere i pacchetti ideativi, estendendo e approfondendo i contenuti di ogni sezione della scaletta che diventerà un insieme ancora slegato di paragrafi, ognuno dedicato a un nucleo tematico ben individuabile. L'espansione del testo avverrà, per così dire, dal suo centro e non dalla sua periferia, costruendo lentamente i blocchi concettuali dell'argomentazione. Ciò favorisce un maggior controllo dell'autore sulla disposizione delle informazioni e una certa riflessione sui motivi delle scelte logico-argomentative che sta compiendo durante la stesura del testo. Ben inteso, il ragionamento *in plenum* o in gruppo sulle scelte che si vanno facendo durante la scrittura è più che mai consigliato ed è in linea con i principi e le caratteristiche della scrittura documentata. La guida dell'insegnante in questa fase è quindi

molto importante, non solo per il suggerimento di procedere per espansione di gruppi argomentativi endogeni, altrimenti difficilmente ipotizzabile, ma anche per il richiamo alle norme linguistiche e stilistiche del testo che si sta componendo. Si ritornerà, quindi, alle caratteristiche proprie del discorso scientifico e disciplinare così come esse sono state individuate nella prima fase, eventualmente adattando o correggendo le produzioni degli allievi.

I pacchetti ideativi, una volta adeguatamente espansi, andranno uniti tramite un lavoro di coesione, adoperando adeguatamente i connettivi e facendo riferimento alla struttura caratteristica del testo scientifico. Gli schemi e le mappe concettuali redatti nella terza fase aiutano di molto gli studenti a rispettare le relazioni logiche e tematiche fra i nuclei argomentativi.

3.5. Quinta fase – Revisione

Il testo, una volta completato, va rivisto, corretto e ulteriormente adeguato alle norme stilistiche e linguistiche proprie del suo genere. L'ultima fase è dedicata a queste operazioni, spesso ingiustamente viste come superflue dagli studenti. È infatti questo il momento in cui l'autore può guardare alla sua produzione con più oggettività, rivedendone proprietà contenutistiche e formali. I corsisti saranno incoraggiati a interrogare il loro testo, esercitando così un controllo critico sui seguenti punti:

- a) quantità, qualità e coerenza delle informazioni esposte;
- b) aderenza ai contenuti del dossier;

- c) aderenza alle norme stilistiche e di registro del testo accademico e/o scientifico;
- d) adeguatezza al destinatario;
- e) adeguatezza della densità informativa;
- f) presenza di errori morfosintattici e generale chiarezza espositiva.

L'attività di revisione può essere praticata prima a livello macroscopico, prestando attenzione alla dimensione informativa del testo e poi a livello microscopico, dando spazio a un'analisi formale e strutturale del brano poco prima completato. Verrà dunque data risposta ai punti (a), (b), (c) ed (e) durante la fase correttiva macroscopica, mentre i punti (c), (d) e (f) saranno trattati durante la revisione più analitica. Mettiamo in luce, infine, come anche quest'ultima fase del laboratorio di scrittura documentata favorisca l'attivazione di abilità testuali complesse, non solo in produzione ma anche in ricezione: gli studenti saranno molto probabilmente spinti a rileggere alcuni passi dei testi contenuti nel *dossier* e a confrontarne alcune parti con il nuovo testo da loro redatto.

4. Conclusioni

Sono molte le attività di scrittura richieste dal sistema universitario che possono giovare dall'introduzione della scrittura documentata. La redazione della tesi di laurea o di dottorato, per esempio, richiede sempre una lunga fase di analisi e sintesi della letteratura, fase cruciale non solo per una buona scrittura dell'elaborato finale ma anche per una corretta appropriazione dei contenuti su cui esso è basato. Inoltre, la scrittura documentata mette in atto ed esercita abilità testuali complesse, utili trasversalmente a tutte le attività di studio: essa implica, infatti, un approccio analitico ai testi durante la fase di lettura, richiede una loro manipolazione tramite sintesi e/o parafrasi e muove i discenti verso un modello di scrittura contestualizzato; sono, queste, abilità fondanti per uno studio efficace e sono esercitate, anche indirettamente, da quanto abbiamo presentato in questo contributo.

Per comodità del lettore e a mo' di conclusione, riassumiamo in tabella 1 le proprietà delle cinque fasi operative della nostra proposta.

Fase	Mosse didattiche	Abilità linguistiche e cognitive	Risultati
1. Presentazione del lavoro e analisi dossier	Spiegazione obiettivi; proposta di testi da leggere; analisi induttiva lessicale e morfosintattica; guida attiva degli studenti; raccolta <i>in plenum</i> delle informazioni e loro schematizzazione.	Lettura globale; lettura cursoria; identificazione informazioni più salienti e nodi tematici di un testo; confronto con compagni e insegnante; analisi linguistica e stilistica di un testo.	Identificazione idee nucleari dei testi; eliminazione idee superflue o ridondanti; collegamento fra testi diversi; eventuali approfondimenti tematici.
2. Riordino e schematizzazione delle idee	Guida nell'identificare relazioni e gerarchie tematiche fra le informazioni raccolte in 1; discussione <i>in plenum</i> con gli studenti; esemplificazione di schemi adatti per questa attività.	Riassunto; parafrasi; lettura analitica; schematizzazione e trasposizione grafica di concetti linguistici.	Rappresentazioni schematiche e/o diagrammatiche delle relazioni che intercorrono fra le informazioni raccolte.
3. Pacchetti ideativi e scaletta	Guida e confronto nello sviluppo delle prime attività scritte; loro riconduzione ai modelli testuali identificati in 1.	Scrittura breve; (ri)lettura cursoria dei brani stimolo; scrittura schematica dello scheletro del testo; riallacciamento con proprietà tipiche del genere testuale in oggetto.	Brevi testi nucleari suddivisi in una scaletta organizzativa del testo finale.
4. Stesura del testo	Focus sull'attività di scrittura; controllo dei testi durante il loro farsi; recupero di informazioni linguistiche e stilistiche; correzione di eventuali devianze rispetto a scaletta e a rappresentazioni ottenuti in 2.	Scrittura; rilettura dei brani stimolo; adesione a schemi fatti in precedenza (scaletta e rappresentazioni); controllo della forma testuale in fase produttiva.	Una prima stesura del testo.
5. Revisione	Incoraggiamento a riprendere in mano il proprio testo; spiegazione dell'importanza di questa attività; richiamo delle proprietà del testo accademico; suggerimenti linguistici per risolvere problemi.	Rilettura analitica; confronto con altri testi; revisione; attività di ragionamento metalinguistico e metacontestuale.	La versione finale del testo.

Tabella 1. Le fasi della scrittura documentata.

La proposta estesa in questo articolo è aperta alla sperimentazione: chi scrive ha sperimentato quanto esposto in diversi anni di lavoro in università, in corsi di Italiano L1 e L2, ma l'efficacia di una metodologia glottodidattica è cosa empirica e va correlata scientemente con il contesto di studio in cui è inserita. Ci au-

guriamo di poter ricevere dei riscontri in merito a quanto delineato in questo contributo: questo significherà che qualcuno avrà praticato la scrittura documentata in contesto universitario e che da questa pratica potranno essere ricavati suggerimenti e miglioramenti.

Riferimenti bibliografici

- Bocca, A. M., Vasconcelo, N. B. 2009.** *Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiante universitarios; la escritura académica.* «Enunciación», 20: 20-27.
- Della Putta, P. in stampa.** *Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofoeni e non italofoeni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2.* In R. Grassi (a cura di). *La scrittura e/per l'apprendimento dell'italiano L2.* Firenze. Cesati.
- Fallani, G., Troncarelli, D. 2018.** *Strategie e risorse per lo sviluppo delle abilità di scrittura accademica.* In E. Jafrancesco (a cura di). *Le competenze trasversali dello studente universitario di italiano L2.* Siena. Becarelli: 107-134.
- Guerriero, A. R. 2014.** *Orientamenti didattici e pratiche di scrittura nella scuola secondaria superiore.* In M. E. Piemontese, P. Sposetti (a cura di). *La scrittura dalla scuola superiore all'università.* Roma. Carocci: 161-176.
- Guerriero, A. R. 2019.** *Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura.* «Italiano LinguaDue», 1: 166-176.
- Hornsby, D., Osman, R. 2014.** *Massification in higher education. Large classes and student learning.* «Higher Education», 67: 711-719.
- Lavinio, C. 2004.** *Comunicazione e linguaggi disciplinari.* Roma. Carocci.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., Hery, L. 2017.** *New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment.* «Journal of Education», 197: 1-18.
- Moore Howard, R., Serviss, T., Rodrigue, T. 2010.** *Writing from Source, Writing from Sentences.* «Writing and Pedagogy», 2: 177-192.
- Pallotti, G. 2002.** *La scrittura documentata.* In A. R. Guerriero (a cura di). *Il laboratorio di scrittura.* Scandicci. La Nuova Italia: 124-151.
- Pollet, M. C. 2001.** *Pour un didactique des discours universitaires.* Bruxelles. De Boeck Université.
- Pozzo, G. 2017.** *La fatica (e il piacere) di scrivere.* «Lend», XLVI, 4: 23-45.
- Sposetti, P. 2008.** *L'italiano degli studenti universitari.* Roma. Homolegens.
- Troncarelli, D. 2017.** *Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento.* «Aggiornamenti», 12: 28-35.