

Insegnare a scrivere nel biennio della scuola secondaria di primo grado

Alessia Barbagli • I.C. "Via Padre Semeria", Roma, alessia.barbagli@gmail.com
Pietro Lucisano • Università "la Sapienza" di Roma, pietro.lucisano@uniroma1.it
Patrizia Sposetti • Università "la Sapienza" di Roma, patrizia.sposetti@uniroma1.it

Teaching of writing to 6° and 7° grade students

Il contributo offre una riflessione sulle strategie e azioni didattiche utilizzate nell'insegnamento della scrittura nel biennio della scuola secondaria di primo grado. Nello specifico è presentata parte dei risultati di una ricerca biennale (2012/2014) sulla scrittura degli studenti del primo biennio della scuola secondaria di primo grado. Si tratta di dati relativi: a) alla progettazione e all'azione didattica di un gruppo docenti di Lettere che insegnano in sette scuole romane; b) all'analisi delle tracce utilizzate nei due anni da tali docenti per le prove di scrittura in classe.

La scuola ha da tempo avvertito l'esigenza di un ripensamento complessivo delle modalità di insegnamento/apprendimento della lingua e delle quattro abilità linguistiche di base e, in particolare, della scrittura.

In continuità con tale bisogno, i risultati mettono in luce progettualità didattiche sperimentate nella scuola e atteggiamenti di docenti, rispondendo alla esigenza di studi e contributi alla riflessione sul tema in vista di una ricaduta di natura didattica.

Keywords: Didactic of Writing; Evaluation of Writing Assignments; Selection of Writing Assignments; Teachers Attitude; Written Production; Linguistic Education.

This paper provides a reflection on strategies and actions used in teaching writing to lower secondary school students.

Specifically, this contribution focuses on some of the results of a two-year research (2012/2014) based on the analysis of writing compositions by students of the first two years of secondary school. Data concern a) the design and action of teaching by a group of mother tongue teachers from seven schools of Rome; b) the analysis of instructions for students' written composition used in the two years from such teachers.

The school has felt for long time the need to rethink its methods of teaching/learning the language and the four basic language skills, writing in particular. In keeping with this need, the results highlight experimented educational projects in schools and attitudes of teachers, responding to the need for studies and contributions to the reflection on the issue in view of didactic effects.

Parole chiave: Didattica della scrittura, Valutazione delle prove di scrittura, scelta delle prove di scrittura, atteggiamento docenti, produzione scritta, educazione linguistica.



Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline

Insegnare a scrivere nel biennio della scuola secondaria di primo grado

1. Imparare e insegnare a scrivere

L'apprendimento della scrittura in ambito scolastico rappresenta un tema di grande interesse da diverse prospettive di studio e di ricerca, che negli anni molto hanno arricchito la riflessione e contribuito allo sviluppo di pratiche di insegnamento apprendimento dell'uso scritto della lingua (Corda Costa, Visalberghi, 1995; Cisotto 1998, 2006; Lo Duca, 2013). Una pluralità di voci e apporti è d'altra parte resa indispensabile dalla complessità e poliedricità stesse dell'oggetto. Come evidenziano Dyson e Freedman (2003) l'insegnare a scrivere è un atto complesso per la natura stessa del contesto educativo, delle classi che l'insegnante si trova di fronte nell'agire quotidiano, composte da una pluralità di soggetti, ciascuno con proprie caratteristiche; dunque, richiede uno sforzo di conoscenza, osservazione e azione. Tale sforzo è peraltro reso maggiore dalle caratteristiche del processo stesso di scrittura, dal fatto che si tratta anche di un processo evolutivo e dalla natura del prodotto, utilizzabile in una molteplicità di occasioni eterogenee, caratterizzate da modi, contesti, fini e destinatari molto distanti tra loro.

Affrontare il tema dell'insegnamento della scrittura nel biennio della scuola secondaria di primo grado nel nostro paese, allora, porta con sé la necessità di riflettere sulla natura necessariamente trasversale dell'educazione linguistica, richiamando questioni centrali nell'azione didattica dalle tecniche e metodologie all'expertise degli insegnanti.

L'intreccio virtuoso tra teoria e pratica dell'agire didattico è chiaramente legibile nell'atto di nascita dell'educazione linguistica in Italia, costituito dalla pubblicazione nel 1975 delle *Dieci Tesi*, manifesto fondativo del Giscel¹. Come afferma Ferreri (1998), l'educazione linguistica «sembra orientarsi e orientare a cogliere gli aspetti esterni, le dimensioni sociali e culturali, i bisogni comunicativi, i diversi modi del comunicare come modalità alternativa a una visione glottocentrica che si esaurisce in se stessa [...]. - E - così intesa [...] impone un insieme di pratiche educative miranti allo sviluppo e all'attivazione delle potenzialità del linguaggio negli alunni. Il fare, l'operare e il riflettere con la lingua sulla lingua diventano centrali nell'esercizio dell'uso linguistico consapevole. Le regole interne di funzionamento vengono acquisite assieme alle modalità d'uso dei discorsi: i gradi di formalità vengono commisurati sulla base delle condizioni della comunicazione» (pp. 3-4).

Le *Dieci Tesi* e l'intenso periodo di dibattiti, discussioni e confronto apertosi dopo la riforma della scuola media in Italia, portano nella scuola l'esigenza di un ripensamento complessivo delle modalità di insegnamento/apprendimento



1 Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica costituitosi nel 1973 nell'ambito della Società Linguistica Italiana. Le Dieci tesi sono consultabili sul Sito Giscel: <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.

della lingua e delle quattro abilità linguistiche di base e, in particolare, della scrittura.

Nel periodo che precede la riforma, l'insegnamento delle abilità di scrittura era centrato sulla stesura di testi che prevedevano stereotipi tematici in cui dominava l'assegnazione di argomenti ideati secondo una visione letteraria, moralistica spesso di stampo fortemente retorico, per usare le parole di Corno "funeraria"², in cui è evidente il retaggio di una didattica ottocentesca. La lingua usata dagli studenti era una lingua fortemente sorvegliata dal punto di vista lessicale con una sintassi molto curata mentre il contenuto, lungi dall'esprimere i pensieri degli alunni, rappresentava il tentativo di adeguarsi ad un modello forte proposto dalla cultura dominante a cui si aggiungeva il valore della "quantità" tradotta in aggiunte ridondanti e, spesso, superflue. Questo, che è stato definito l'istinto alla quantità, emerge anche nei temi degli anni Sessanta dove pare, però, entrato a far parte della "competenza dello scrittore" tanto da esser presente a livello più profondo e, per così dire, meno retorico.

Dopo la riforma della scuola media fino agli '80 la didattica della scrittura scolastica era affidata principalmente a prove di composizione, al tema, integrate eventualmente da prove di riassunto e da esercitazioni sugli aspetti formali della lingua con scarsa attenzione alle tipologie testuali. Unica eccezione interessante era la stesura di piccole ricerche talvolta corredate da immagini spesso nella forma di collazione di testi copiati da fonti disponibili.

Gli anni Sessanta portano anche un mutamento nell'uso dei registri linguistici. Moneglia (1982) colloca in questo periodo un mutamento di paradigma nella scrittura scolastica sia nelle tracce proposte dai docenti, sia nel tipo di italiano che gli studenti mostrano di voler utilizzare nelle loro scritture. Nel suo studio individua come elemento di distinzione dei temi degli anni Sessanta lo scivolamento della lingua verso un registro più parlato e meno stereotipato e, al livello dei contenuti, uno spazio maggiore per l'espressione di un proprio pensiero benché filtrato dalla situazione scolastica e dai modelli di valutazione. La forma della lingua continua a essere curata, in altre parole corretta ossia aderente alla norma; se ci spostiamo verso un'epoca più recente a livello dei contenuti troviamo una sempre maggiore predisposizione a esprimere il proprio pensiero nella forma più lineare e meno retorica.

Come accennato, l'evoluzione nella forma dei componimenti e, ovviamente, anche nelle istruzioni fornite dai docenti, è stata fortemente influenzata, oltre che dai mutamenti profondi avvenuti nella società e nella cultura, dall'evoluzione che l'educazione linguistica ha portato alla normativa scolastica relativa, che sempre maggiore importanza ha attribuito alla pratica delle diverse tipologie testuali.

L'attenzione alla dimensione testuale diventa evidente nei diversi documenti che hanno in qualche modo orientato la didattica nella scuola italiana dagli anni Settanta a oggi³.

2 Alcuni titoli di temi dell'inizio del Novecento: «Una giovinetta commise una cattiva azione alla mamma. Quale fu? Come passò la notte la giovinetta? Appena si alzò la mattina cosa fece?»; «Fuggi la compagnia dei tristi ripeteva il babbo a Costantino. Questi non volle ascoltarlo ed ora...»; «Piove a dirotto e un povero bambino si trascina per le vie piangendo...»; «Il giorno dei morti al cimitero» (Corno, 2000).

3 Dalla ricezione degli apporti teorici di sociolinguistica e pragmatica nei programmi per la scuola media del 1979, all'allargamento dell'orizzonte testuale nei programmi della scuola elementare del 1985 e all'attenzione ai processi di produzione del testo nei Programmi Brocca del 1991/1992,



Il rilievo della necessità di preparare gli studenti alla scrittura di tipologie diverse di testo, di mettere a fuoco tecniche di preparazione delle istruzioni, di modificare i tempi attribuiti alle prove emerse con forza nella prima e unica indagine internazionale comparativa sulle abilità di scrittura, la IEA Written composition (Gorman, Purves, Degenhart, 1988; Purves 1992; Lucisano, 1988).

Nel tempo, dunque, è andata progressivamente maturando la consapevolezza della scrittura come abilità complessa, sul piano teorico e sul piano della pratica didattica, come abilità da esercitare e affinare con l'esperienza. Insieme si è consolidata l'idea che l'esercizio di questa abilità debba seguire un percorso progressivo e svilupparsi nella forma di un curriculum organizzato (Colombo 2008, Cisotto, 2015, Cicardi 2015). A tale consapevolezza si accompagna quella che ai diversi livelli del sistema di istruzione l'insegnamento della scrittura richiede che gli insegnanti tengano conto della ampia gamma di competenze implicate nel processo – grafo-motorie, linguistiche, testuali cognitive e metacognitive e motivazionali – (Cisotto, Gruppo RDL, 2015), trattando i compiti di scrittura come un vero e proprio caso di *problem solving* (Piemontese, 2002; Piemontese, Sposetti, 2014).

La scrittura, infatti, è un'abilità strettamente connessa alla costruzione del pensiero e del ragionamento (Bereiter, 1980; Bereiter, Scardamalia, 1987; Cisotto, 2006), e le operazioni richieste dalla produzione del linguaggio scritto quali l'elaborazione e la strutturazione di una serie di connessioni di senso e formali volte a tessere la rete semantica e la struttura del discorso (Emig, 1977) sono affini, propedeutiche e difficilmente scindibili dalle operazioni legate all'apprendimento e all'acquisizione ed elaborazione della conoscenza.



2. Scrivere nel primo biennio della scuola secondaria di primo grado

Per chi si occupa di educazione e di didattica, in forme e misure diverse, l'evoluzione della capacità di scrittura rappresenta un terreno di ricerca molto rilevante e fecondo. Ad ogni ciclo scolastico, infatti, corrispondono fasi, caratteristiche e difficoltà differenti del processo di apprendimento e di sviluppo della scrittura, abilità peraltro tra le più difficili da descrivere e da valutare (Cicardi, 2015, p. 5).

Predisporre un modello di analisi diacronica della evoluzione delle competenze di scrittura è l'obiettivo alla base di una ricerca che ha avuto come oggetto di analisi le modalità di insegnamento e i prodotti di scrittura di un campione di studenti della scuola secondaria di primo grado seguiti per un

così come nell'articolo 64 relativo alle "Disposizioni in materia di organizzazione scolastica" nella Legge del 6 agosto 2008 e nel "Piano programmatico di interventi volti alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali del sistema scolastico" (23 settembre 2008). L'attenzione alla importanza della dimensione testuale è richiamata, anche se solo indirettamente nelle Indicazioni nazionali per i Licei (2010)⁴, mentre risulta esplicitamente presente in quelle per gli Istituti Tecnici e professionali e nelle Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione nel 2012 dove leggiamo che «al termine della scuola secondaria di primo grado l'alievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma». Nello specifico, tra gli obiettivi alla fine della scuola secondaria di primo grado troviamo il saper scrivere correttamente «testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) adeguati a situazione, argomento, scopo, destinatario» (D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013, p. 28).

biennio⁴. In tal modo è stato possibile analizzare le variazioni avvenute nel corso dei due anni sia in termini di proposte didattiche sia in termini di caratteristiche dei testi prodotti dagli allievi.

Nel periodo compreso tra l'anno scolastico 2012/2013 e 2013/2014 sono stati monitorate le prove scritte degli studenti di sette classi di sette diverse scuole di Roma. L'unità di analisi è stata selezionata in base ad un criterio di giudizio e la scelta delle scuole è avvenuta basandosi sull'ipotesi che esista una forte relazione tra l'area territoriale in cui è collocata la scuola e l'ambiente socioculturale di riferimento dell'utenza. Sono state quindi individuate due aree territoriali: il centro storico della città e alcune aree di periferia dove un'edilizia popolare spesso degradata fa da sfondo ad un elevato di disagio sociale e ad una particolare concentrazione di criminalità⁵. L'area territoriale del centro è stata considerata come ambiente socio-culturale medio-alto e le zone periferiche come un ambiente medio-basso. Scelta peraltro confermata dai dati ottenuti somministrando un questionario socio-culturale⁶.

In ogni scuola è stata individuata una classe da seguire nel biennio e, benché le scuole di periferia siano 4 e quelle del centro 3, le classi delle scuole del centro sono più numerose e questo fa sì che il numero degli studenti sia quasi equivalente: 77 in centro e 80 in periferia.

La consapevolezza della complessità dei fattori che possono influire sulla competenza di scrittura ci ha portato a considerare diverse variabili di sfondo e molte dimensioni che concorrono alla determinazione di tale competenza. Esse sono state rilevate e analizzate mediante la somministrazione di un questionario studenti, utile a comprendere se gli eventuali esiti di apprendimento fossero più legati ai contesti socioculturali degli studenti o all'efficacia dell'insegnamento. Le altre dimensioni che consideriamo strettamente connesse alla scrittura quali



- 4 La ricerca è stata condotta da Alessia Barbagli con la supervisione di Pietro Lucisano e la collaborazione di Patrizia Sposetti nell'ambito del Dottorato in Ricerca Educativa, Psicologia dello Sviluppo e Processi di Socializzazione, XXVIII ciclo, Università di Roma "La Sapienza", con il titolo *Quanto e come si impara a scrivere nel corso del primo biennio della scuola secondaria di primo grado*.
- 5 Il Rapporto Censis del 2013 (Censis, 2013) rileva che, sebbene sia difficile parlare di una situazione dualistica per quanto riguarda la distribuzione sociale della popolazione tra il centro e le periferie nella città di Roma, è innegabile che « le aree socialmente più disagiate, dove la comunità è maggiormente slabbrata e le forme di condensazione comunitaria sono spesso quelle illegali, sono caratterizzate dalla presenza di complessi di edilizia popolare dove la maggioranza è affittuaria e non ha sviluppato un rapporto di pieno riconoscimento nei luoghi in cui abita.» (pag. 41). Le zone suburbane selezionate per la ricerca sono collocate in municipi che più degli altri presentano indici di disagio e arretratezza socio-culturale, non indicati per motivi di privacy e riservatezza dei dati.
- 6 Per avere dei dati attendibili circa le caratteristiche dell'unità di analisi è stato somministrato agli studenti un questionario formato da due sezioni: la prima inerente aspetti anagrafici degli studenti e gli elementi che concorrono a definire il livello socio-culturale della famiglia (professione dei genitori, titolo di studio, libri in casa ecc.), la seconda riguardante le idee, le credenze e i convincimenti degli studenti a proposito della scrittura del loro rapporto con la scrittura scolastica. I risultati della prima sezione del questionario confermano l'ipotesi su cui si è basata la scelta delle unità di analisi. Dai dati emergono, infatti, due profili ben distinti tra le famiglie del centro e quelle di periferia. La maggior parte delle famiglie di periferia hanno un livello di istruzione entro l'obbligo, lavori che, in base alla codifica ISTAT, rientrano tra quelli a bassa professionalità e, nella maggior parte delle case, non ci son più di 25 libri, la situazione è del tutto rovesciata per le famiglie del centro dove la maggior parte dei genitori hanno un titolo di studio pari o superiore alla laurea, lavori ad alta professionalità e nelle case son presenti più di 200 libri.

la comprensione del testo, la didattica degli insegnanti la percezione della didattica della scrittura da parte degli studenti sono state considerate ed analizzate separatamente. Infine la descrizione della variazione nella abilità di scrittura dei testi prodotti nei due anni considerati dalla ricerca è stata completata da un'analisi della struttura linguistica e degli errori presenti nei testi del primo e del secondo anno⁷.

In questa sede presenteremo parte dei dati relativi all'esame delle pratiche didattiche che emergono dalle tracce⁸ delle prove di verifica in classe e su quello che gli insegnanti pensano della didattica della scrittura.

Poiché lo scopo della ricerca era quello di predisporre un modello di analisi diacronica della evoluzione delle competenze di scrittura è evidente che i dati presentati hanno solo un valore indicativo di che cosa può emergere da un lavoro di questo tipo.

3. Analisi delle tracce



Per l'analisi delle tracce è stato elaborato un modello sulla base di quello utilizzato nel corso dell'indagine IEA IPS per la formulazione delle istruzioni delle prove (Takala, Lucisano, 1988) (figura 1). Abbiamo inoltre aggiunto i seguenti criteri:

- la tipologia testuale nella forma più utilizzata a cui fanno riferimento le Indicazioni Nazionali;
- la familiarità con l'argomento proposto, ovvero quanto il contenuto che si richiede di trattare si riferisca a conoscenze familiari per l'allievo o invece richieda conoscenze che potrebbero non disponibili agli allievi⁹;
- il referente esperienziale del testo richiesto;
- il livello di strutturazione della istruzioni per le prove, ovvero quanto la traccia contiene le linee guida da seguire per la composizione del testo dando allo studente indicazioni chiare su che cosa deve scrivere, sullo scopo, sul destinatario e su eventuali criteri di valutazione.

Gli indicatori presenti nel nostro modello sono, dunque, i seguenti:

- Funzione prevalente;
- Tipologia testuale;
- Referente esperienziale;

7 La misurazione e l'analisi delle caratteristiche linguistiche dei testi e degli errori presenti è stata possibile grazie alla collaborazione con il gruppo di ricerca di Linguistica Computazionale del CNR di Pisa coordinato da Simonetta Montemagni che ha effettuato l'analisi computazionale dei testi e con i quali è stata messa a punto la griglia di analisi degli errori.

8 Ci siamo basati sul presupposto che la produzione di una qualunque composizione si costituisca come risposta ad una domanda o, in parole diverse, si presenti come una questione di *problem solving* (Cfr. Piemontese, 2007) in quest'ottica è fondamentale la domanda posta o il problema da risolvere.

9 Il problema della familiarità con i contenuti si pone in quanto spesso le prove di produzione scritta si propongono assieme lo scopo della verifica delle conoscenze e quello della verifica dell'acquisizione di contenuti con il rischio di non consentire una chiara rilevazione di ciascuno di questi due aspetti.

- Familiarità del contenuto;
- Struttura della traccia;
- Processo cognitivo richiesto.

L'insieme dei criteri utilizzati per definire gli indicatori risponde a due orientamenti tra loro integrati dello studio della scrittura: quello di area cognitivista (processi cognitivi, vicinanza del contenuto, ecc) e quello che vede la lingua come strumento di comunicazione (funzione prevalente, referente esperienziale ecc). Questi due approcci, già proposti nella formulazione del modello IEA (Vahapassi, 1982), corrispondono alla linea teorica generale sfondo di questa ricerca, inoltre alcuni studi (Maccarthy, Mkhize, 2013; Galbraith, 1999, 2007; Cisotto, 1998) sull'insegnamento della scrittura individuano questi orientamenti come le due direttrici entro le quali si muovono gli insegnanti nella pratica didattica.

Funzione/ intenzione comunicativa prevalente	Destinatario	PROCESSI COGNITIVI		
		Riprodurre	Organizzare/ riorganizzare	Inventare / Produrre
CONTENUTI				
		Fatti idee	Eventi cose, fatti, idee, stati d'animo	Idee, stati d'animo, nuove realtà
APPRENDERE Metalinguistica matematica	Se stesso	Copiare, scrivere sotto dettato	Riscrivere una storia letta o ascoltata, prendere appunti, riassumere, fare un sommario, parafrasare	Commentare a margine un testo, scrivere metafore, analogie
ESPRIMERE Emotiva	Se stesso altri	Descrivere stati d'animo	Scrivere storie personali, tenere un diario, lettere personali	testi riflessivi, saggi...
INFORMARE Referenziale, transazionale	Altri	Citare, compilare un modulo, scrivere un avviso	Resoconti, direttive, notizie, istruzioni, telegrammi, avvisi, circolari, messaggi, descrizioni tecniche, rapporti scientifici	testi espositivi, definizioni, saggi e articoli, commenti...
CONVINCERE Conativa	Altri	Citare da autorità o da esperti	Lettere commerciali, lettere di consigli, annunci pubblicitari, testimonianze di opinioni o di punti di vista	testi persuasivi editoriali, saggi articoli
INTRATTENERE Poetica		Citare poesie o prose		Comporre testi poetici, parodie, versi
TIPO DI DISCORSO		DOCUMENTATIVO	CONSTATATIVO Narrativo, descrittivo, esplicativo	ESPLORATIVO interpretativo, letterario



Fig. 1 - Traduzione del modello di riferimento per l'elaborazione delle istruzioni nei compiti di produzione scritta
(in Gorman, Purves, Degenhart, 1988 p. 22)

Per quanto riguarda il primo anno abbiamo un totale di 71 tracce di cui 47 appartengono alle scuole del centro e 24 a quelle di periferia.

Data l'esiguità dei corpora e la distribuzione piuttosto asimmetrica delle tracce tra centro e periferia si cercherà, pertanto, di descrivere le tendenze che emergono dall'esame degli stimoli forniti nel biennio.

Un dato evidente è la differenza nel numero di tracce proposte tra centro e periferia. Le tracce proposte dagli insegnanti del centro risultano essere quasi il doppio rispetto a quelle fornite dagli docenti in periferia, questa differenza è legata in parte al fatto che gli insegnanti delle scuole del centro tendono a proporre più tracce tra cui scegliere per ogni prova scritta, mentre nelle scuole di periferia, gli insegnanti tendono a proporre una o due tracce per prova.

Dalle interviste ai docenti risulta inoltre che in due delle scuole di periferia gli insegnanti, constatato un livello di abilità linguistica di partenza della propria classe molto basso, hanno scelto di far esercitare molto i ragazzi in classe e a casa proponendo una sola verifica scritta a quadrimestre. Di conseguenza, in questi due casi abbiamo una bassa frequenza di prove: due l'anno rispetto alla media di sei nelle altre scuole.

Il primo indicatore considerato riguarda la funzione prevalente del testo richiesto dalla traccia, identifica lo scopo del testo. Risulta evidente che la maggior parte delle prove proposte al primo anno richiedono allo studente di esprimere le proprie idee, sensazioni ecc. Due tracce, nelle classi di periferia, hanno come scopo quello di intrattenere, si tratta di testi di struttura poetica o narrativa (elaborazione di favole, miti, ecc), in un solo caso, in periferia, si chiede di informare, ovvero di rendere il lettore informato su un certo fatto o evento, e due tracce in centro e due in periferia chiedono di argomentare, ovvero esprimere la propria opinione intorno ad un argomento.

Al secondo anno la distribuzione dei testi in base alle funzioni prevalenti diventa più variata. Anche se la più frequentemente richiesta resta quella di esprimere; registriamo un numero maggiore di tracce legate alle funzioni di argomentare e informare. Ciò fa pensare che al secondo anno i docenti introducano nella didattica della scrittura le funzioni diverse del testo in una logica di progressione curriculare (Tab. 1)



Funzione prevalente	Primo anno			Secondo anno		
	Centro	Periferia	Totale	Centro	Periferia	Totale
Esprimere	37	19	56	25	14	39
Informare	0	1	1	3	4	7
Argomentare	2	2	4	5	4	9
Intrattenere	8	2	10	2	5	7
Totale	47	24	71	35	27	62

Tab. 1 – Funzione prevalente per area territoriale

Il secondo indicatore si riferisce alla tipologia testuale richiesta dalla prova. La tipologia testuale ha un legame stretto, se pur non sempre vincolante, con la funzione del testo e, come accennato, si tratta di uno degli elementi presenti e raccomandati dalle indicazioni nazionali sia del 2007¹⁰ sia del 2012.

In entrambi gli anni e in tutte le scuole il testo riflessivo appare quello più ricorrente. L'alta frequenza dei testi narrativi al primo anno può essere spiegata dal fatto che al primo anno si prevede lo studio delle favole, le fiabe e i miti. Anche in questo caso solo al secondo anno registriamo un aumento, seppur limitato, di testi di tipo argomentativo e descrittivo. In sostanza al primo anno e per buona parte del secondo la tipologia testuale delle prove scritte di italiano ha caratteristiche che rimandano alla tipologia del classico tema di italiano che era principalmente un testo di tipo riflessivo, talvolta narrativo.

10 https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Tipologia testuale	Primo anno			Secondo anno		
	Centro	Periferia	Totale	Centro	Periferia	Totale
Riflessivo	25	13	38	24	13	38
Narrativo	18	4	22	3	6	9
Descrittivo	2	1	3	0	0	0
Espositivo	0	1	1	4	5	9
Argomentativo	2	4	4	4	3	7
Non classificabili	0	3	3	0	0	0
Totale	47	26	71	35	27	62

Tab. 2 – Tipologia testuale per area territoriale

L'indicatore "referente esperienziale" è stato elaborato partendo da un concetto proposto da un lavoro di Maria Teresa Serafini e si riferisce al tema rispetto al quale lo scrivente è chiamato a esporre le proprie riflessioni, a elaborare un pensiero (Serafini,1987, pag.132). Coerentemente con la tipologia testuale più frequente e la funzione prevalente emerse, il referente esperienziale più ricorrente è se stessi, ovvero la maggior parte dei testi chiede agli studenti di riflettere o esprimere idee, opinioni, sensazioni relativamente a sé. In alcuni casi la richiesta è relativa ad altre persone, e solo poche volte e solo al primo anno gli studenti sono chiamati a riflettere ed elaborare un testo rispetto all'ambiente che li circonda. I temi dei ragazzi del centro hanno come referente principalmente se stessi o i sistemi simbolici (temi di fantasia o di riflessione) mentre ai ragazzi delle scuole di periferia viene chiesto di parlare di sé in rapporto agli altri (umani), in maniera minore soltanto di se stessi.



Referente esperienziale	Primo anno			Secondo anno		
	Centro	Periferia	Totale	Centro	Periferia	Totale
Se stessi	19	7	26	13	14	27
Umani	7	12	19	16	5	21
Ambiente	1	3	4			
Sistemi simbolici	18	4	22	9	5	14
Totale	45	26	71	38	25	62

Tab. 3 – Referente esperienziale per area territoriale

L'indicatore "familiarità dei contenuti" presenta degli elementi in comune con l'indicatore precedente perché fa riferimento alla capacità di rielaborare pensieri e riflessioni in base alla conoscenza del referente e dei contenuti da esporre. Il primo anno emerge una differenza evidente tra le due aree territoriali i docenti delle scuole del centro tendono a dare testi relativi a contenuti conosciuti direttamente mentre in periferia si propongono tracce inerenti ad argomenti meno conosciuti che richiedono l'attivazione di strategie cognitive più complesse e il recupero di informazioni non immediatamente disponibili.

Familiarità dei contenuti	Primo anno			Secondo anno		
	Centro	Periferia	Centro	Periferia	Centro	Periferia
Personale esperienza diretta	22	8	30	9	13	22
Personale familiare	17	11	28	17	6	22
Non personale	9	4	13	8	10	18
Totale	48	23	71	42	20	62

Tab. 4 – Familiarità dei contenuti per area territoriale tracce primo anno

Il quinto indicatore è utile a rilevare quanto la traccia contenga le informazioni inerenti la struttura del testo. Sono state considerate molto strutturate le tracce che indicavano i contenuti da esporre e la sequenza in cui dovevano esser presentati, i contenuti attesi e lo scopo del testo, semi strutturate abbastanza strutturate quelle che indicavano l'argomento centrale e lo scopo del testo, poco strutturate quelle che indicavano argomento e uno degli altri riferimenti, poco o per niente strutturate quelle che indicavano unicamente l'argomento.

Al primo anno in periferia le tracce più strutturate sono di numero superiore a quelle meno strutturate, in centro è avvenuto il contrario; al secondo anno in centro le tracce diventano più strutturate. Ciò potrebbe portare a pensare che laddove la traccia sia poco o per niente strutturata, lo stimolo alla riflessione sul processo della scrittura viene ridotto privilegiando una maggiore attenzione al prodotto e mettendo in secondo piano la consapevolezza relativa al processo¹¹.

Strutturazione della traccia	Primo anno			Secondo anno		
	Centro	Periferia	Centro	Periferia	Centro	Periferia
Poco / Per niente strutturata	6	6	12	1	1	2
Poco strutturata	22	6	28	9	5	13
Abbastanza strutturata	15	8	23	16	19	35
Molto strutturata	3	5	8	9	2	11
totale	46	25	71	35	27	71

Tab. 5 – Strutturazione della traccia per area territoriale tracce

L'ultimo indicatore si riferisce al processo cognitivo necessario per elaborare la traccia proposta, al primo anno le prove di scrittura richiedono soprattutto di produrre e inventare, mentre al secondo anno la richiesta si sposta verso l'organizzazione e la riorganizzazione di testi e di pensieri, in questo caso appare coerente l'andamento della didattica che si muove da processi più semplici verso processi più impegnativi e complessi.

11 Questo sembrerebbe in controtendenza con le rilevazioni fatte negli Stati Uniti (Cfr. Applebee, Rangler, 2009) dalle quali emerge che i docenti americani orientano la didattica della scrittura sul processo di composizione.

Processo cognitivo	Primo anno			Secondo anno		
	Centro	Periferia	Centro	Periferia	Centro	Periferia
Organizzare /Riorganizzare	9	12	21	25	17	42
Produrre /inventare	37	12	49	7	10	27
Riprodurre	1	0	1	3	0	3
Totale	47	24	71	35	27	62

Tab. 6 – Processo cognitivo della traccia per area territoriale

Dai casi esaminati emergerebbe che al primo anno gli insegnanti stimolano gli studenti alla produzione di testi che siano elaborazione di esperienze personali, che abbiano come scopo l'espressione del sé, che parlino di sé o dei rapporti con persone conosciute trascurando la scrittura come strumento di riflessione sulla realtà o di comunicazione.

Al secondo anno possiamo individuare nelle tracce proposte alcune caratteristiche (presenza maggiore di testi argomentativi, di referenti esperienziali più lontani, contenuti meno familiari, maggiore richiesta di processi cognitivi legati all'organizzazione e alla riorganizzazione di idee e contenuti) che ci fanno pensare che sia stato intrapreso un primo passo verso una dimensione di scrittura più consapevole e sorvegliata caratterizzata da una funzione comunicativa più orientata all'esplicazione e meno all'espressione di sé.

In centro, dove il livello di partenza degli studenti risulta più alto, si richiede di parlare essenzialmente di sé o di rapportarsi a sistemi simbolici quindi al mondo dell'immaginario, della fantasia, soffermandosi in modo particolare su quello che spesso è considerato livello iniziale dell'apprendimento della scrittura (come peraltro dichiarato esplicitamente da un docente di una scuola del centro¹²) mentre in periferia, dove il livello di partenza sembra notevolmente più basso, si chiede spesso di utilizzare la scrittura per rielaborare ciò che accade nel rapporto con gli altri.

Questo lavoro di analisi delle tracce ha invece consentito di validare il modello di analisi, e di mettere a punto una metodologia riproducibile in percorsi di ricerca da effettuare su campioni di dimensioni adeguate.

4. La percezione dei docenti

Le istruzioni e le prove di scrittura scelte dai docenti indubbiamente danno indicazioni su azioni e strategie didattiche. Tuttavia per poter meglio interpretare quel che emerge nella didattica implicita nella scelta delle prove di scrittura, abbiamo ritenuto utile intervistare i sette docenti che avevano somministrato quelle tracce nelle classi che costituiscono la nostra unità di analisi.

Pur con la consapevolezza che la pratica didattica dichiarata non sempre corrisponde a quella effettiva, le convinzioni, gli orientamenti di pensiero più o meno consapevoli degli insegnanti influenzano il loro agire didattico (McCar-



12 «[...]prima bisogna imparare a scrivere e poi bisogna adattare la scrittura a quello poi che oggettivamente si deve scrivere. Nel senso che prima bisogna imparare a scrivere quello che si ha dentro e poi si può discutere quello che si ha fuori, la procedura non è inversa perché la scrittura è una tecnica della comunicazione e la comunicazione viene dall'interno non dall'esterno la comunicazione parte da noi non parte da fuori. Non è che il linguaggio esiste come entità astratta fuori di noi ma esiste in base a come ognuno di noi lo sa utilizzare».

they, Mkhize, 2013; Birello, 2012; Graham, 2007) e possono fornire indicazioni utili per la lettura delle abilità effettive degli studenti. Attraverso una intervista semi-strutturata, dunque, abbiamo cercato di indagare le differenti pratiche impiegate da ognuno di loro nell'insegnamento della scrittura anche in rapporto al contesto educativo strettamente connesso all'azione didattica. Oltre a indagare le concrete azioni e progettazioni didattiche realmente messe in atto, il colloquio ha reso possibile mettere in luce i problemi che tali insegnanti percepiscono come propri dell'insegnamento della scrittura nella scuola secondaria di primo grado, riflettendo intorno a due temi: Composizione, livelli di partenza e clima di classe; progettazione e azione didattica.

Le interviste sono state realizzate nel luglio del 2013, a metà della rilevazione e, dunque, al termine del primo anno di scuola secondaria di primo grado per gli studenti e per i docenti coinvolti. Questa scelta ha permesso di collocare la riflessione dei docenti in un orizzonte di bilancio di un primo anno, con una classe "nuova" e di prospettiva per l'anno successivo.

Per quanto riguarda gli aspetti legati alla composizione e clima di classe, i tre insegnanti che lavorano nelle scuole del centro lamentano in due casi una certa difficoltà iniziale di rapporto e gestione della classe parlando di inadeguata esperienza scolastica da parte degli studenti e della loro profonda difficoltà a collaborare con i compagni¹³. Tale problematicità è ben esemplificata dalle parole di un insegnante che, nel descrivere i suoi studenti parla di

«un gruppo classe molto difficile, ognuno è una scheggia impazzita non sono scolarizzati, non riescono a stare fermi, non sono abituati al rispetto del lavoro per gli altri»¹⁴ (Scuola2).

Questa difficoltà appare trasversale e condivisa dai due insiemi di realtà scolastiche e territoriali molto differenti tra loro. Anche tre docenti che lavorano in scuole di periferia raccontano, infatti chi di una

«classe priva di scolarizzazione, quando entri in classe è come se tu non ci fossi, ognuno fa come gli pare» (Scuola 6), chi di «Grandi problemi di comportamento, passi metà del tempo a dire non urlare, fai piano ecc. Poi è una classe molto competitiva, ognuno ha bisogno di un rapporto esclusivo con l'insegnante e sono molto molto insicuri, necessitano di gratificazioni continue tutti» (Scuola7).

Voci discordanti quelle di un docente di una scuola di una periferia ed una docente di una scuola del centro; il primo, che lavora in un contesto che si presenta notoriamente come un ambiente difficile, afferma di non aver riscontrato difficoltà con quella classe "specificata" poiché, da anni insegnante in quella scuola aveva orientato il proprio approccio didattico sul quel tipo di contesto

«Con questa classe non ho avuto nessun problema: Inizialmente quando ho iniziato a lavorare in periferia i problemi c'erano ma erano i miei e riguardavano soprattutto la comunicazione, è stato necessario per me semplificare il linguaggio, a quel punto il messaggio passava e i problemi sono diminuiti» (Scuola4).

13 Negli esempi che seguono le tre scuole del centro sono codificate come Scuola 1, Scuola 2, Scuola 3; le quattro scuole di periferia come Scuola 4, Scuola 5, Scuola6, Scuola7.

14 Per "scolarizzazione" il docente intervistato intende l'abitudine a rispettare le regole di comportamento tipicamente scolastiche che riguardano il rispetto dei tempi e dei luoghi, la capacità di stare fermi nei banchi e di seguire la lezione senza disturbare.

La seconda, invece sostiene di non aver riscontrato alcuna difficoltà con la classe per quanto riguarda il comportamento.

Il livello di preparazione iniziale, e questa volta in linea con le aspettative, è descritto in modo ben diverso dagli insegnanti delle scuole del centro rispetto ai colleghi che insegnano in periferia. Nelle tre scuole del centro, infatti, i docenti dichiarano di aver trovato una classe ben preparata, solo in un caso si fa riferimento a una scarsa abitudine dei ragazzi a scrivere testi che non siano di fantasia (Scuola 1).

Nelle quattro scuole di periferia, invece, gli insegnanti segnalano grandi difficoltà iniziali e sono concordi nell'evidenziare l'esistenza di profonde carenze a livello ortografico e morfosintattico, ma soprattutto riscontrano problemi nella resa grafica: sembra che una buona parte di studenti non padroneggi l'uso del corsivo, talvolta poco anche quello dello stampatello e la prima parte dell'anno alcuni di loro la dedicano ad una rieducazione grafica, come emerge da queste testimonianze:

«Grandissimi i problemi di preparazione all'inizio, in particolare nella scrittura dove è stato necessario ripartire dal segno grafico, non erano in grado di scrivere in corsivo, inoltre hanno enormi problemi con il lessico, non sanno usare le parole, ne conoscono pochissime» (Scuola5)

«La preparazione era scarsissima, ho dovuto ricominciare come se fossimo in terza elementare, con la scrittura delle lettere, il segno grafico, come si attaccano le lettere. Diciamo che in prima media loro hanno rifatto la scuola elementare però penso che abbiamo posto le basi per fare una seconda media che sia scuola media [...]. Loro iniziavano da una parte scrivendo piccolissimo e finivano scrivendo gigante, oppure scrivevano una riga sì e un ano, a caso e io ho cominciato con la direzione del foglio» dare un po' un inquadramento e con questo sì criterio cominciamo ad essere più inquadrate.» (Scuola6)

«Avevano tantissime difficoltà in ortografia, sono dovuta ripartire dall'abc, a volte anche insegnando loro il corsivo che sapevano utilizzare a malapena» (Scuola7).

La gestione faticosa della classe non può che influire in modo pesante e negativo sulla didattica della disciplina poiché l'impegno nella costruzione di un gruppo classe efficace assorbe la maggior parte del tempo e dell'attenzione dei docenti.

La programmazione e la realizzazione della didattica della scrittura mostra ovviamente caratteristiche differenti in relazione ai livelli e le condizioni di partenza eppure emergono pratiche comuni tra i diversi contesti che evidenziano pensieri e convinzioni condivise tra i docenti.

Diffusa è l'abitudine a proporre occasioni di scrittura frequenti sia in centro sia in periferia:

«Per esempio, io insegno subito a prendere appunti, ad una mostra a un campo scuola, anche per fissare l'emozione. È importante che gli studenti abbiano sempre il blocchetto. Il block notes ci accompagna e ci può aiutare a fissare le idee, le sensazioni, può essere un'altra forma di fotografia. Poi, per esempio, ogni volta che si fa un'uscita, per me è importante la rielaborazione dell'esperienza, quindi raccontiamo cosa abbiamo visto ma anche come l'abbiamo visto e poi il commento, cosa ha significato, come l'abbiamo vissuta. I miei alunni hanno dei dossier, dove annotano, scrivono prima, durante e dopo l'esperienza» (Scuola1).



«Io faccio scrivere poco ma sempre, scrivere, scrivere e scrivere, di qualsiasi cosa» (Scuola 4).

A fronte di una comune consapevolezza dell'importanza dell'esercizio per lo sviluppo dell'abilità di scrittura, gli insegnanti intervistati mostrano differenti approcci. È questo per esempio il caso di due insegnanti in scuole di periferia che, pur avendo, peraltro, scelto entrambi di limitare a due o tre le verifiche di scrittura in tutto il primo anno scolastico, per potersi concentrare in modo specifico sull'esercizio, seguono vie molto distanti tra loro. Mentre il primo docente non individua un percorso preciso il secondo dichiara di mettere in pratica una didattica più strutturata.

«Non credo esista uno strumento unico, io vado per tentativi, i migliori, quelli che funzionano meglio sono quelli improvvisati, quindi mi è difficile farci un pensiero, però io faccio scrivere poco ma sempre, scrivere, scrivere e scrivere, di qualsiasi cosa. Anche come temi da scrivere propongo testi diversi: da un giallo poliziesco ("Chi si è fregato la merenda a ricreazione"), alla fantascienza ("Un marziano rapisce Cappuccetto Rosso"), all'esistenziale ("Oggi non me ne va bene nessuna, mi sento piatto come una sogliola"), alla riflessione ("Il motorino: gioia per me, dolori per i miei genitori") prediligo che riempiano quel foglio bianco davanti a loro, gli errori pian piano li toglieremo col tempo. Quando correggo i compiti nei casi più problematici, coloro che per esempio fanno tanti errori, a volte scelgo di correggere solo alcuni errori per facilitare il lavoro ai ragazzi» (Scuola 4).

«All'inizio con loro ho insistito molto sulla descrizione, ho cominciato con le descrizioni orali e il disegno, (il disegno favoriva il lavoro con gli stranieri). Poi ho lavorato su tipologie diverse di testi con esercizi di comprensione a risposta chiusa: all'inizio mettevano le crocette a caso perché non si rendevano conto poi si correggeva e si rileggeva il testo. La composizione scritta intesa come tema tradizionale è stata la parte minore. Abbiamo fatto tre temi durante l'anno perché hanno fatto altre tremila cose come il quaderno di scrittura dove vi dovevano completare le storie, inventarle, riscriverle, oppure scrivere una storia al contrario dove non si chiede troppa inventiva ma molto esercizio di scrittura» (Scuola 6).

Un altro elemento che accomuna trasversalmente alcuni insegnanti in scuole del centro e della periferia è una particolare attenzione alle istruzioni fornite agli studenti per la stesura di un testo:

«In genere elaboro tracce molto lunghe in modo che la traccia sia già la scaletta. Io ho trovato nei miei alunni, tutti i miei alunni da sempre che questa modalità funziona. A volte do anche quattro tracce e loro sono contenti, il tema per loro è una festa, perché si possono confrontare, non lo so... l'attenzione alle istruzioni è importante. Io non ho mai fatto fare a loro la scaletta, anche se in effetti sarebbe importante; al corso di recupero lo faccio, insegno a fare la scaletta oppure il grappolo delle idee, che è utile. Ai miei alunni non l'ho mai fatto perché la scaletta gliela do direttamente nella traccia. Io do tre tracce e poi comincio a spiegare. Spesso le tracce qualche volta hanno qualcosa in comune tra loro perché spesso sono il risultato di ciò che ho fatto prima, le tracce si intersecano quindi è capitato che mi chiedessero di fare due tracce insieme. Hanno molta voglia di raccontare. Durante il tema dico di usare il vocabolario, il dizionario dei sinonimi e dei contrari, incito ad usare gli aggettivi» (Scuola 3).

«Non sempre spiego prima. Quando io ho scelto il titolo di un testo argomentativo e abbiamo scelto tutti i possibili sviluppi insieme poi alla fine sono venuti fuori testi meno coesi al loro interno. Perché passavano dai punti della scaletta in modo un po' arido se invece li lasci liberi, vanno da soli sono più armonici nel testo» (Scuola 5).



In alcuni casi la scelta di proporre un tipo di scrittura non funzionale né pragmatica, emersa dall'analisi delle tracce, corrisponde ad un pensiero preciso:

«Io personalmente non credo alla scrittura pragmatica, ideologicamente non ci credo; ovviamente siamo pieni di scritture pragmatiche, però è un tipo di scrittura che si acquisisce tecnicamente con la pratica e si acquisisce nel momento in cui, secondo me, si sono già acquisite tutte le tecniche di espressione scritta. Per cui, prima bisogna imparare a scrivere e poi bisogna adattare la scrittura a quello poi che oggettivamente si deve scrivere. Nel senso che prima bisogna imparare a scrivere quello che si ha dentro e poi si può discutere quello che si ha fuori.» (Scuola 2).

È interessante notare come in merito all'impostazione generale della didattica i docenti delle scuole del centro riportino di effettuare una didattica rivolta all'intera classe, *«Non ho mai avuto bisogno di fare didattica per gruppi, ho sempre lavorato ben con tutta la classe, per lavori specifici su alcuni alunni li ho portati fuori dalla classe»* (Scuola 1), al contrario i docenti delle scuole di periferia riferiscono di alternare la didattica all'intera classe con la didattica per sotto gruppi *«All'inizio ho lavorato con il gruppo classe intero poi abbiamo lavorato in gruppo in base alle diverse problematiche»* (Scuola 6). In modo più o meno dichiarato emerge che la didattica per piccoli gruppi è considerata da questi insegnanti, una risorsa da utilizzare nei casi di difficoltà con classi che partono con una bassa preparazione ,

Per quanto riguarda, infine, la presenza di alunni stranieri e la questione dell'insegnamento dell'italiano come L2, tema oggi di particolare interesse nel campo della didattica delle abilità linguistiche in generale, in due classi di periferia non si registrano alunni stranieri, nelle altre cinque sono presenti ma solo in due casi, uno in centro e l'altro in periferia, rappresentano una porzione importante della classe. Si tratta di due casi molto distanti tra loro, quasi a voler rimarcare al distanza fisica e culturale tra il centro e alcune periferie romane (Censis 2013). Mentre nella scuola del centro, infatti, è previsto un programma sperimentale specifico di alfabetizzazione che agevola il lavoro del docente in classe, nella scuola di periferia l'azione di alfabetizzazione è completamente a carico dell'insegnante di italiano.

«Ci sono alunni stranieri in classe, alcuni italianizzati, altri che hanno delle difficoltà, due tre che sono in un programma di alfabetizzazione (in questa scuola abbiamo, come carattere sperimentale, un progetto di alfabetizzazione che funziona molto bene anche perché li stimola molto,)c'è un altro insegnante che se ne occupa e sono stati fatti interventi specifici. Alcuni sono migliorati moltissimo. Sono anche seguiti dalla famiglia ma in collaborazione con la famiglia noi abbiamo questo progetto: un doppio insegnante che se li prende se li porta via e lavora con due o tre alunni per volta che è tutta un'altra cosa. Io, invece, quando sono in classe purtroppo devo tenere conto che sono ventisette e devo tenere la classe, non posso preoccuparmi di una problematica così specifica» (Scuola 2)

«Il cinquanta per cento degli alunni di questa classe sono alunni stranieri. Il problema della lingua inizialmente c'è stato perché erano praticamente analfabeti, alcuni sono rumeni venuti in Italia quando facevano la quarta o la quinta elementare e in casa parlano rumeno, quindi, non esercitandosi a casa e avendo una classe di livello bassissimo, non scolarizzati, in cui la possibilità di concentrazione era bassa facevano moltissima fatica. Poi se tu fai dei lavori di italiano iniziando, come faccio io, con la descrizione, perché parto dalla realtà lavorando sia sull'aggettivazione che sulla ricchezza lessicale se non hai il possesso della lingua non scrivi» (Scuola 6).



Conclusioni

Le parole degli insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca, così come la loro azione didattica, leggibile attraverso le prove utilizzate nel biennio, ci sembrano restituire la complessità del processo di scrittura e del suo insegnamento, evidenziando alcune difficoltà, ma anche confermando la presenza di pratiche consolidate negli anni.

Come evidenzia Cisotto (2006) «la considerazione dello scrivere in ambito scolastico è segnata da una singolare contraddizione: da un lato il testo scritto è tradizionalmente considerato quasi una prova di intelligenza [...]; dall'altro non è raro notare la mancanza di un vero e proprio curriculum di scrittura nelle programmazioni didattiche degli insegnanti. Negli ultimi vent'anni, l'innovazione più significativa intervenuta nella didattica della scrittura ha riguardato il crescente interesse per la processualità del comporre» (pag. 265). In tale prospettiva l'approccio basato sui processi cognitivi e quello ispirato ai generi testuali, sul piano didattico andrebbero integrati. Questo è possibile ricorrendo ai concetti reciprocamente implicati di "comunità di discorso" e di "genere di discorso": un gruppo classe si fa comunità di discorso nel momento in cui tutti gli attori condividono generi di discorso e dunque idee, esperienze di apprendimento, obiettivi e pratiche didattiche attraverso gli strumenti del discorso. In questo quadro la scrittura, per la sua trasversalità e funzione aggregatrice, diviene un forte strumento di coesione facilitando la continuità con le altre abilità comunicative, l'apprendimento e la costruzione di conoscenza in ogni campo disciplinare, la capacità di praticare generi di discorso di volta in volta adeguati alla specifica situazione comunicativa (ivi, p. 266).

Insegnare e imparare a scrivere è complicato e faticoso, ma riflettere in questa direzione può aiutare ad alleviare questa fatica. Tale prospettiva ci sembra confermata dai risultati della ricerca che abbiamo presentato in questa sede. Se l'analisi delle tracce proposte agli studenti indica un orientamento verso un curriculum progressivo, confermato dalle parole dei docenti, queste chiariscono anche l'importanza attribuita al gruppo classe con le sue specificità e caratteristiche. Nella pratica didattica la scrittura supporta e si fa lavoro condiviso, in un coinvolgimento dei singoli individui in una dimensione collettiva.

Riferimenti bibliografici

- Barbagli A., Lucisano P., Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2014). Tecnologie del linguaggio e monitoraggio dell'evoluzione delle abilità di scrittura nella scuola secondaria di primo grado. In *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it)*, (pp. 23-27), 9-10 December, Pisa, Italy.
- Barbagli A., Lucisano P., Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2015). Il ruolo delle tecnologie del linguaggio nel monitoraggio dell'evoluzione delle abilità di scrittura: primi risultati. In R. Basili, S. Montemagni (eds.), *Italian Journal of Computational Linguistics*, 1(1), (pp. 99-117). Accademia University press.
- Barbagli A., Lucisano P., Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2015). CItA: un Corpus di Produzioni Scritte di Apprendenti l'Italiano L1 Annotato con Errori. *Proceedings of the 2nd Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it)* (pp. 31-35), 3-4 December, Trento, Italy.
- Barbagli A., Lucisano P., Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2016). CItA: an L1 Italian Learners Corpus to Study the Development of Writing Competence. *Proceedings*



- of 10th Edition of International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2016), 23-28 May, Portoroz, Slovenia, pp. 88-95.
- Bereiter C. (1980). Development in writing. In L.W. Gregg, E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 73-93). Hillsdale: Erlbaum.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The Psychology of Written Composition*. Mahwah (NY): Lawrence Erlbaum Associates (trad. it. *La psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1995).
- Birello M (2012). Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature*, 5 (2), pp. 88-94.
- Cicardi F. (2015) (a cura di). Percorsi di scrittura per comunicare, inventare, imparare. Attività didattiche e prove di verifica dalla scuola primaria al biennio della scuola secondaria di secondo grado. *Italiano Lingua Due*, 1.
- Cisotto L. (1998). *Scrittura e metacognizione: linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto L., Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse, Volume I*. Trento: Erickson.
- Corda Costa M., Visalberghi A. (a cura) (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corno D. (2000). Scrivere, pensare, sapere di sapere. In F. Camponovo F., Moretti A., *Didattica ed educazione linguistica*. Quaderni del Giscel (pp. 97-124). Firenze: La Nuova Italia.
- Dyson A. H., Freedman S. W. (2003). Writing. In J. Flood et al. (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (2nd edition). New York: Macmillan.
- Emig G. J. (1977). *Writing as a mode of learning*. College Composition and Communication published by National Council of Teachers of English, 28, 2 pp. 122-128.
- Gorman T., Purves A. C., Degenhart R. E. (1988). *The IEA Study of Written Composition I. Writing tasks and scoring scales*. Oxford: Pergamon Press.
- Graham S. (2007). *Research on writing development, practice, instruction, and assessment*. *Reading and Writing*, 21(1-2), 1-2.
- Lo Duca Maria G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Seconda edizione. Roma: Carocci.
- MC Carthey S.J., Mkhinze D. (2013). Teachers' Orientations towards Writing. *Journal of Writing Research*, (issue), 1-33.
- Moneglia M. (1982). Sul cambiamento dello stile della lingua scritta, come scrivono i bambini. In AA.VV., *La lingua italiana in movimento* (pp. 241-276). Firenze: Accademia della Crusca.
- Piemontese M. E. (2002). La scrittura: un caso di "problem-solving. In A. R. Guerriero (a cura di), *Quaderni del Giscel nuova serie 4: Laboratorio di scrittura* (pp. 3-40). Firenze: La Nuova Italia.
- Purves A.C. (1992). *The IEA Study of Written Composition II Education and performance in fourteen countries*. Oxford: Pergamon Press.
- Serafini M. T. (1985). *Come si fa un tema in classe*. Milano: Bompiani.
- Vahapassi A. (1982). On the specification of school writing. In Purves A. C., Takala S. (Eds), *An International perspective on the evaluation of written composition* (pp. 265-89). Oxford: Pergamon.



