

ELLE

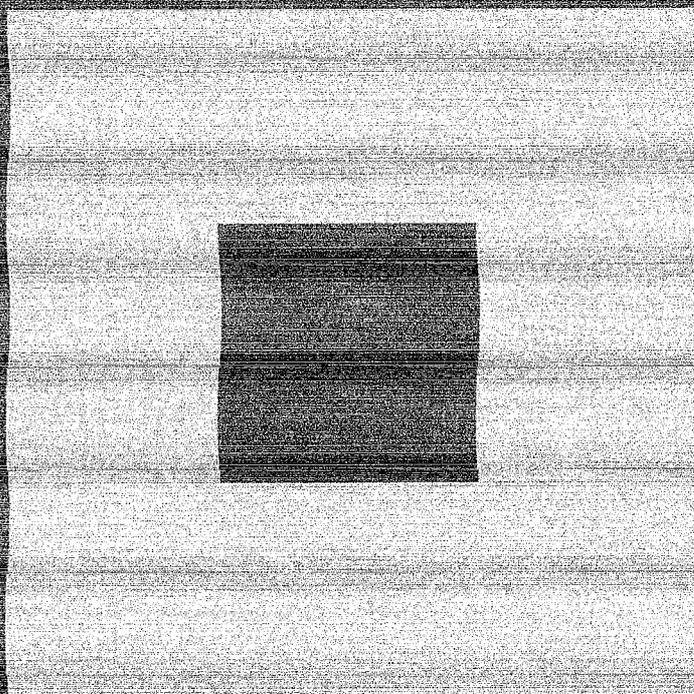
[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 7 – Num. 1
Marzo 2018



Edizioni
Ca' Foscari



EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

e-ISSN 2280-6792

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosio (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosnia e Herzegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Paola Celentini (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Università di Bologna, Université Stendhal, Grenoble, France) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università di Pisa, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Viterbo, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavino (Università degli Studi di Cagliari, Italia) Renè Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi «Roma tre», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yildiz Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapaciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Rupert (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari s.r.l. | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2018 Università Ca' Foscari Venezia

© 2018 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.
Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

EDITORIALE

Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta*Alfabetizzare in lingua seconda*

Annalisa Bricchese

7

LA DIMENSIONE TEORICA

Content-Specific Learning in CLIL*The Case of Physics Teaching in Italy*

Fabiana Rosi

27

Logbook o Diario di bordo:**uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua**

Marcella Menegale

51

Il concetto di coerenza nell'insegnamento della lingua seconda

Chiara Del Rio

75

LA DIMENSIONE METODOLOGICA

Risorse in rete per lo sviluppo della competenza lessicale*Una proposta per la lingua russa*

Claudio Gabriele Macagno

91

**Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2
attraverso la danza di tradizione popolare**

Alessandra Pagan

119



**«Chi lece questo scritto mi deve compatire
perche non sono una per sona indelicende»
Riflessioni sulla lingua 'dal basso' nella didattica dell'italiano**
Paola Cantoni

135

LETTERATURA SCIENTIFICA

BELI - Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia
Aggiornamento 2017
Paolo Balboni

155

«Chi lece questo scritto mi deve compatire perche non sono una per sona indelicende» Riflessioni sulla lingua 'dal basso' nella didattica dell'italiano

Paola Cantoni
(Università «La Sapienza» di Roma, Italia)

Abstract The semi-literate people texts offer many ideas for linguistic education and in an interdisciplinary perspective; they are real texts, sources for the literacy history and they reflect useful experiences for citizenship education. I present two examples of these texts and I show some linguistic activities on the central aspects related to linguistic variation: interference of the Italian dialect and 'Italiano regionale', graphic and morphosyntactic deviations, lexicon, written and spoken strategies, the standard and the concept of linguistic error, linguistic register. I also show some ideas in order to develop skills in the production of texts, based on the educational paths experienced during the teacher training.

Sommario 1 I testi di 'semicolti' nella didattica. – 2 Un percorso al contrario: dall'uso alla norma. – 3 La riflessione sulla lingua 'dal basso': percorsi trasversali. – 4 Modelli teorici e proposte didattiche: TFA 2012 e 2014. – 5 Conclusioni.

Keywords Semi-literate people texts. Linguistic education. Linguistic variation. Teacher training. Linguistic error.

1 I testi di 'semicolti' nella didattica

Uno degli obiettivi centrali nella didattica della lingua italiana, l'acquisizione dell'italiano come *lingua variabile*, ribadito dagli studi teorici (cf. Lo Duca 2013; Lavinio 2011) e dalle ultime *Indicazioni* (2010 e 2012), stenta a trovare spazio sufficiente nella concreta pratica scolastica e, a giudicare dalle competenze linguistiche conseguite dagli studenti alla conclusione

La citazione nel titolo è tratta da un libro della Croce Rossa Americana su cui i soldati scrivevano messaggi di ringraziamento alle infermiere (<http://www.europeana1914-1918.eu/it/contributions/5843>, 2018-09-11), cf. Cantoni 2015, 53-4; 2016. Si pubblica in questa sede una sintesi della comunicazione tenuta al III Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE) *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti* (Università della Calabria, 8-10 ottobre 2015).

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/01/007

Submitted: 2017-12-02 | Accepted: 2018-06-16

© 2018 | © Creative Commons 4.0 Attribution alone

del ciclo di istruzione superiore, sembra non essersi tradotto ancora oggi in «buone pratiche e buoni risultati» (Lo Duca 2013, 284).

Rileggendo il punto VII delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* e confrontandolo con la realtà contemporanea, non sarà difficile concordare con quanto rilevato nell'anniversario di quel documento: il percorso avviato nel 1975 non si può dire ancora concluso (*I quarant'anni delle Dieci Tesi. Riflessioni e piste di lavoro per la scuola italiana*, Roma 9 settembre 2015).¹

La pedagogia linguistica tradizionale si è largamente fondata sulla fiducia nell'utilità di insegnare analisi grammaticale e logica, paradigmi grammaticali e regole sintattiche. La riflessione scolastica tradizionale sui fatti linguistici si riduce a questi quattro punti. [...] Se riflessione sui fatti linguistici deve esserci nella scuola, essa deve tener conto anche dei fenomeni del mutamento linguistico (storia della lingua), delle relazioni tra tale mutamento e le vicende storico-sociali (storia linguistica), dei fenomeni di collegamento tra le conoscenze e abitudini linguistiche e la stratificazione socioculturale ed economico-geografica della popolazione (sociologia del linguaggio), dei fenomeni di collegamento tra organizzazione del vocabolario, delle frasi, delle loro realizzazioni e organizzazione psicologica degli esseri umani (psicologia del linguaggio), dei fenomeni del senso e del significato, della strutturazione del vocabolario (semantica).²

Nonostante i risultati conseguiti,³ stenta a radicarsi l'obiettivo di una competenza linguistica fondata sul concetto di variazione.⁴ Come segnala Colombo (1999, 176) «un vero punto debole [...] resta la riflessione sulla lingua», in particolare la morfosintassi e il lessico, sono ancorati a una *visione ancora tradizionale, rispetto alle innovazioni intervenute sul piano degli aspetti testuali e comunicativi*. Alle difficoltà del docente di italiano L1 che deve già destreggiarsi nel difficile compito di coniugare l'insegnamento della lingua con quello della letteratura (Serianni 2010, 37),

1 Sull'educazione linguistica, a vent'anni dalle *Dieci Tesi*, cf. Ferreri-Guerriero 1998. Sugli effettivi cambiamenti intervenuti nella didattica della lingua a partire dalle *Dieci Tesi* il dibattito è aperto, si vedano, ad esempio, le due differenti opinioni di Dardano 2011, 133-4 (e ancor prima Dardano 1994, 376-7) e Ferreri 2011; un bilancio su tali posizioni e una sintesi di dati a riguardo, in Lo Duca 2013, 283-9.

2 <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica> (2018-09-11).

3 Per un bilancio sulla presenza della storia linguistica italiana nella didattica, cf. Serianni 1999.

4 Per uno stato dell'arte sull'insegnamento dell'italiano cf. Maraschio, Caon 2011 e qui, per l'italiano L1 cf. la sintesi di Ferreri 2011.

non vengono incontro i libri di testo. Sono note le critiche di ipertrofismo rivolte alla manualistica (Serianni 2010) anche per quel che riguarda, più specificamente, le grammatiche: «simili a enciclopedie della linguistica più utili all'aggiornamento degli insegnanti che alla formazione degli allievi» (Cella 2018, 117),⁵ spesso di impianto tradizionale nei contenuti, fino alla riproposizione di formulette ascientifiche o di distinzioni logistiche inutili (Serianni 2011), e così anche nel metodo, ancora legato a modelli tradizionali (Fiorentino 2010, 117-8).

Non c'è dubbio che ciò riguardi da vicino la questione della formazione degli insegnanti, affidata negli ultimi vent'anni a percorsi eterogenei regolati da norme transitorie (Librandi 2014, 247-9). Del resto l'obbligatorietà (per l'insegnamento dell'italiano), dei 12 crediti nel settore di Linguistica Italiana è solo molto recente (dalla riforma del 3 + 2) e ciò spiega una competenza «debolissima in linguistica» nei docenti saliti in cattedra ancora venti e dieci anni fa e quindi in servizio (Sabatini 2014, 231-2); inoltre le lauree triennali e magistrali in lettere «non danno quasi mai quella formazione disciplinare di base che, per chiunque voglia oggi insegnare la lingua italiana, è fatta almeno di linguistica, teorica e applicata, di lingua e grammatica italiana, di psicolinguistica, di sociolinguistica» (Lo Duca 2013, 288-9).

Anche in ragione di ciò gli insegnanti di italiano talvolta non dispongono di conoscenze adeguate o di una prassi consolidata e comune per la didattica dell'italiano come lingua «variabile» (Lo Duca 2013, 57 e ss.; Lavinio 2011) e della grammatica come riflessione sulla lingua (Lo Duca 2003, 164 e segg.), acquisizioni indiscusse dell'educazione linguistica, ribadite nelle *Indicazioni* (2012, 34).

Di qui la specifica attenzione che nei corsi di formazione e aggiornamento è necessario dedicare al tema della variazione linguistica e la necessità di mettere a punto sempre nuovi modelli per fornire ai docenti metodi, sfondi teorici e proposte didattiche concrete.

A partire da queste premesse, si vuole mostrare come possano essere utilmente proposte a scuola le produzioni semicolte, scritte in quella varietà battezzata negli anni Settanta come 'italiano popolare' e collocata negli studi più recenti nel quadro di un *continuum* di realizzazioni più ampio che include tutte le scritture non letterarie e non istituzionali.⁶

5 Sulla dimensione e sui contenuti delle grammatiche scolastiche a partire dagli anni Ottanta, cf. Lo Duca 2013, 179-80.

6 Sull'italiano popolare si vedano almeno: De Mauro 1970; Cortelazzo 1972; Berruto 1987; Bruni 1994; D'Achille 1994, 2010; Fresu 2014; Testa 2014.

2 Un percorso al contrario: dall'uso alla norma

L'idea di proporre alcuni testi e campioni di scrittura popolare, non solo come lettura per il loro valore di fonti storiche ma anche come materiali su cui condurre laboratori di riflessioni linguistiche, è stata presentata all'inizio in via teorica⁷ nell'ambito dei corsi di Didattica della lingua italiana del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) (Università «La Sapienza» di Roma 2012 e 2014) e, in relazione agli interessi dei singoli tirocinanti, da loro applicata in classe durante il tirocinio condotto in scuole secondarie di primo e di secondo grado di area romana.

I registri medio-bassi e informali della scrittura e le tipologie testuali di queste produzioni sono raramente oggetto di lettura e di riflessione a scuola anche perché poco presenti (se non assenti) nei libri di testo.⁸

Accanto ai 'buoni' modelli (letteratura, saggistica, scrittura giornalistica) e alle tipologie professionali di immediata utilità, qualche flash su questo 'altro italiano' può favorire l'acquisizione del concetto di lingua variabile,⁹ contrastando la tradizionale concentrazione sulle produzioni alte e scritte che restituisce agli studenti la visione di una lingua monolitica e invariabile.

Se il testo letterario risulta inadatto come 'palestra linguistica',¹⁰ le scritture popolari o non istituzionali possono rappresentare un terreno nuovo sul quale sperimentare senza ostacoli¹¹ operazioni di smontaggio,¹²

7 Ma, da chi scrive, personalmente sperimentata in diverse occasioni nella scuola secondaria di primo grado negli anni 2008-12, con ottimi risultati in termini di motivazione degli studenti ed efficacia didattica su vari temi dell'educazione linguistica, inoltre per le acquisizioni culturali in altre discipline (storia, geografia).

8 In questa prospettiva è stato pensato un volume sulle scritture non istituzionali che conterrà una scelta antologica ad ampio spettro di tali testi anche in funzione didattica, a firma di chi scrive e di Rita Fresu.

9 «Lo studente consolida e sviluppa le proprie conoscenze e competenze linguistiche in tutte le occasioni adatte a riflettere ulteriormente sulla ricchezza e la flessibilità della lingua, considerata in una grande varietà di testi proposti allo studio» (*Indicazioni* 2010, 13).

10 «Sarebbe bene evitare il riassunto di un testo letterario, sia per non mortificarne lo spessore sia per ragioni intrinseche: il testo letterario è per sua natura plurivoco e non si presta a essere ridotto ai minimi termini» (Serianni 2014a, 25); e altrove: «Ma per cogliere gli snodi argomentativi di un testo, per gerarchizzarne le informazioni salienti il testo letterario è doppiamente controindicato: da un lato perché il suo potenziale educativo va in un'altra direzione, quella di far riconoscere ed esprimere adeguatamente sentimenti ed emozioni e di sviluppare l'immaginario; dall'altro perché sottoporre il testo letterario a esercizi [...] significa svilire il suo carattere intrinsecamente plurivoco e spegnere inevitabilmente nel discente ogni piacere per la lettura» (Serianni 2014b).

11 Al di là del timore di violarne la 'sacralità', sul quale si veda quanto riportato nelle conclusioni.

12 Consigliate per sviluppare le competenze linguistiche da Serianni 2013.

esercitare e verificare le competenze metalinguistiche, stimolare riflessioni sulle varietà di registro, sulle tipologie testuali, sulla diatopia (dialetto e italiano regionale), sul concetto di standard e sull'uso scritto e parlato, formale e informale.

La riflessione sui concetti di uso e di norma e sui punti di crisi di quest'ultima, può avviare con gradualità lo studente a sanare le proprie incertezze e ad acquisire consapevolezza dei propri errori o dell'adeguatezza di certe scelte linguistiche.¹³

3 La riflessione sulla lingua 'dal basso': percorsi trasversali

Molte scritture popolari sono inoltre interessanti per la loro efficacia narrativa e per il rinvio a realtà (e contenuti) da conoscere e a valori da trasmettere. Pongono lo studente a contatto con una pluralità di voci, storie, esperienze che rappresentano modelli cui guardare anche sotto il profilo dell'educazione alla cittadinanza.

Da un punto di vista storico, sono fonti per ricostruire e conoscere una storia (anche linguistica) 'dal basso', si prestano a percorsi trasversali con altre discipline, in modo particolare con la storia ma anche con altre materie.

In prospettiva storico-linguistica documentano la storia dell'alfabetizzazione italiana, illuminando la «linea d'ombra dell'alfabetismo»,¹⁴ sono letture fondamentali per capire la fatica del percorso lento, incerto, difficile verso il raggiungimento dell'unità anche in termini di unità linguistica.¹⁵

Riguardo alla motivazione (questione sempre attuale e urgente),¹⁶ consentono di agganciare facilmente l'interesse degli studenti anche per il ribaltamento di prospettiva rispetto alla didattica tradizionale: sono testi reali, prodotti da gente comune e nei quali si respira la vita di chi li ha scritti, di difficile reperimento e insoliti a scuola, anche per questo affascinanti.¹⁷

Per tali ragioni si prestano ad esperienze di apprendimento attivo e sarà opportuno ricavare momenti specificamente destinati a questi oggetti 'altri' di scrittura e lettura, spazi intermittenti ma costanti nel percorso annuale e pluriennale.

13 Secondo la nozione di errore come dato storico e contestuale, indicata in Serianni 2014c; cf. anche Prandi 2006; Serianni 2007.

14 Ben nota e felice definizione di Cardona 1989.

15 Su questi temi riferimento essenziale è ancora De Mauro [1963] 2011.

16 Per alcuni modelli descrittivi della motivazione cf. Balboni 2018, 20-1.

17 Tra gli aspetti chiamati in causa per la motivazione vi è infatti il *piacere della varietà* che riguarda gli studenti quanto i docenti (Balboni 2014, 173): metodi, attività, materiali diversi da quelli tradizionalmente proposti e ricercati anche personalmente dagli studenti nelle loro case (testimonianze di familiari) rispondono a questo scopo.

La pratica laboratoriale, sollecitata dalle *Indicazioni* per tutti i livelli scolastici,¹⁸ favorisce l'apprendimento cooperativo fra pari, l'acquisizione di competenze nella ricerca e nell'uso delle tecnologie (TIC, Tecnologie dell'informazione e della comunicazione),¹⁹ la valorizzazione del territorio e delle sue istituzioni e ribalta l'approccio didattico della lezione frontale ancora dominante, in particolare nei licei.

Nei laboratori di italiano L1 per studenti di scuola secondaria di primo e di secondo grado²⁰ possono trovare spazio varie finalità: individuazione e raccolta di materiali (ricavati a scuola, a casa, in archivi e biblioteche, dalla rete), schedatura, trascrizione ed analisi dei testi, approfondimento di un tema trasversale specifico (emigrazione, alfabetizzazione, guerra, prigionia, ecc.) o di una fase della storia italiana.

4 Modelli teorici e proposte didattiche: TFA 2012 e 2014

Nei due cicli del Tirocinio Formativo Attivo (2012 e 2014)²¹ e in altre sedi (tra l'altro in un seminario di aggiornamento dell'Accademia dei Lincei)²² sono stati sottoposti agli insegnanti alcuni modelli operativi, proponendo un ampio ventaglio di testi: scritture di guerra (diari, scritture esposte, lettere); testi dell'emigrazione (lettere e agendine); lettere e cartoline 'dal teatro'; scritture femminili; testi digitati e trasmessi (WhatsApp e YouTube).

Per ragioni di spazio si riproducono in questa sede solo un paio di brani che si possono inserire con facilità nella programmazione anche per i temi di sfondo: la Prima guerra mondiale e l'emigrazione.

18 «Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento» (*Indicazioni 2012*).

19 Sul cui utilizzo nelle scuole è stato dato sempre più spazio e valore anche nella formazione.

20 Sulla opportunità di coinvolgere su temi di riflessione linguistica anche gli studenti del triennio superiore, che generalmente si esercitano nell'osservazione di fatti linguistici solo con riferimento al testo letterario, cf. Sabatini 1995, 64, poi Lo Duca 2013, 192-3.

21 Nei quali sono stata Referente all'Università «La Sapienza» di Roma della classi A043 e AC05 e per i quali ho tenuto corsi di Didattica della lingua italiana.

22 Per il progetto *I Lincei per una nuova didattica nella scuola: una rete nazionale*: Cantoni, «L'altro italiano. Le scritture di semicolti sui banchi di scuola» (Bologna, 26 febbraio 2015), ciclo di seminari cur. M. Viale: *Lingua italiana e realtà. Nuove pratiche di educazione linguistica per la scuola di oggi. I Lincei per il rinnovamento della didattica a scuola*

Per la Grande Guerra²³ sono state sollecitate attività di ricognizione sui siti on-line²⁴ delle fonti, che consentono anche di trattare il tema dell'alfabetizzazione di massa e il problema della comunicazione linguistica tra soldati.

Del diario del soldato Mario Lodesani,²⁵ sono stati illustrati gli aspetti più utili per la riflessione linguistica: interferenza dialettale, devianze grafiche e morfosintattiche, fenomeni dell'oralità, strategie narrative, stile, lessico.

Era il 26 agosto 1915, una magnifica giornata di Festa che passai allegramente insieme a molti miei compagni di Campo di Maserada (presso Treviso). [...] Passarono varie ore che finalmente presi il sonno ma che purtroppo doveva durare poco. Difatti non era una mezz'ora che dormivo, che mi sento chiamare tutto in fretta. [...] Arrivai a Treviso alla mattina del 27 Agosto dopo sei ore di marcia con uno zaino sulle spalle di ben 30 chili. Si mangiò un poco di carne e dopo fui chiamato con i miei compagni a raccolta nel cortile. Là mi fu dato i vestiti di panno, le gallette, 2 scatole di carne, scarpe da montagna, coperta da campo e il corredo di lana. [...] Si marciò due ore per delle ripide salite che i polmoni non si riempivano più. [...] Si fece questa istruzione, che mi fece sudare sangue e sputare i polmoni a fare delle incursione sopra a dei monti che erano già coperti di un po' di neve. [...] Allora con santa rassegnazione, si mettemmo lo zaino in spalla, e si andò in cerca di un piccolo paese chiamato Tàì sopra alla vetta di un alto monte. In questo paese ci si giunse alla Mezzanotte e si trovò libero una casa con la paglia per dormire. Si entrò e si gettammo tutti a terra stretti come le sardelle, ma si dormì lo stesso come i ghiri dalla gran stanchezza. [...] Si passò tutta la notte con un freddo del diavolo e alla mattina a pancia vuota si riprese la marcia del giorno scorso. [...] Alla mattina del giorno 19 Settembre si riprese la marcia per andare alle nostre trincee di 2° linea. Qui allora ho cominciato a sentire, e a vedere gli effetti della guerra.

Il diario di Lodesani si presta a mostrare come le testimonianze popolari riflettano diversi livelli di competenza linguistica; se opportunamente confrontato con altri testi (ricchissima in tal senso la documentazione) può infatti ben rappresentare la variegata gradualità del *continuum* diastra-

23 Alcuni progetti scolastici (quello di una scuola media di Faenza su Mario Lodesani, scaturito dal mio seminario bolognese, e quello di un liceo romano condotto da me e dalla prof.ssa G. Penzo, sul diario del salernitano Gennaro Parisi), segnalati in Cantoni 2016, 383-4, sono oggetto di riflessione in Cantoni, Fresu, in corso di stampa; in Cantoni 2015, 50-3 segnalò il progetto di un liceo abruzzese sul diario di Ettore Di Clemente.

24 Nati numerosi per il centenario, per una loro ricognizione rinvio a Cantoni 2015.

25 Sul diario di M. Lodesani (Modena 1895-Gorizia 1916; testo digitalizzato in <http://www.europeana1914-1918.eu/it/contributions/5517>, 2018-09-11), Stegher 2014-15, 35-47; Cantoni 2015, 44-51; Cantoni 2017.

tico nel quadro sociolinguistico italiano durante la Grande Guerra: dalle scritture in italiano colto degli ufficiali, a quelle che rivelano un italiano d'uso dominato dal parlato, venato di elementi diatopici e faticoso sul piano sintattico, alle scritture più incerte dei soldati. Un tema, questo, meritevole di essere affrontato ai livelli più alti della scuola secondaria ma anche, con minor approfondimento, nella secondaria di primo grado (in ultimo anno).

Pochissime le devianze o incertezze grafiche (lo scrivente era infatti tipografo) ma presenti alcuni costrutti locali come *ci* per 'gli' e (molto frequente) lo scambio *si* per 'ci'. Si potrà porre l'attenzione su alcuni tratti legati all'oralità (diffusi nel neostandard), come l'accordo erroneo e l'uso esteso di *che* sul quale sarà utile anche proporre esercizi volti a individuarne le diverse funzioni o a stimolarne la sostituzione con altri connettivi.²⁶

La grande efficacia espressiva del testo, che non può essere colta solo da questo brano ma da una lettura più estesa del diario, potrebbe dar luogo a riflessioni sul lessico (presenza di colloquialismi, usi metaforici, lessico realistico, preferenza per la sfera semantica uditiva).²⁷

Per l'utilizzo quasi esclusivo delle forme impersonali e del passivo, inoltre per l'espressione impersonale 'venne', si potrà commentare il riflesso di una dimensione psicologica (gli eventi infatti si succedono in modo fatale, senza che ci sia un vero soggetto che determina le azioni dei singoli), di contro all'esplosione dell'*io* nel periodo conclusivo, che corrisponde al primo vero contatto con la guerra.

Si è poi mostrata l'utilità della lettura di più brani di uno stesso scrivente. Nelle annotazioni delle agendine di Domenico Marcovecchio,²⁸ scritte continuativamente dal 1931 al 1973, la storia dell'individuo si intreccia con i grandi eventi storici, sociali, politici ed economici del Novecento (l'emigrazione, le due guerre mondiali, la guerra fredda, la politica italiana), registrati trapassando di continuo da un piano privato e personale ad una dimensione collettiva; la scrittura porta impressi i segni di una alfabetizzazione sommaria, riflettendo il sostrato dialettale e l'interferenza della lingua di emigrazione (negli anni in cui si trovava a New York):

26 Per i fenomeni, qui solo accennati, e per un quadro complessivo delle varietà di italiano popolare, neostandard, italiano parlato, italiano regionale, cf. Berruto 1987.

27 Qualche esempio dal testo, per i colloquialismi: *un freddo del diavolo; mi fece sudare sangue e sputare i polmoni; tra le metafore: la bella pettinata (le mitragliatrici); la pioggia di piombo; una vera gara di fuochi artificiali di Bengala;* per il lessico realistico: *gli fu fraccassato il cranio; morti sfracellati; le granate dei cannoni sfracellavano mucchi di soldati che li riduceva irricognoscibili;* per il lessico 'uditivo': *Cominciò a fischiarmi le prime pallottole vicino alle orecchie e giungermi i primi lamenti dei feriti; Il rombo del cannone. Ormai si sentiva prossimo, e le nostre grosse artiglierie rompevano i timpani delle orecchie; Come tanti fulmini, cominciò a tuonare i cannoni austriaci, e crepitare le mitragliatrici.*

28 Caso singolare di semicolto versatile e prolifico, che ha sperimentato varie tipologie nella scrittura, cf. Cantoni, Perrella 2005-06.

Fattomi le fotografie a mezzo busto in White Plains N.Y. (Dominick); toccato con un altro automobile in Yonkers n.y. costato a my \$ 6.75 Dominick

31 december 1931

Chiusura Del vecchio anno io chiusolo in Italia allegramento col buon vino unito con la mia indiera famiglia. Però ingeneralo fù unanno molto male e criticato in quaso tutto tutto il monto indiero Specio per la molto disoccupazione qui in Italia poi ben 4 mesi di siccita angora dai primi di magio al fino di agosto per noi ag=ricoltori un raccolto molto scarso, solo fu menomale il grane tom. 60 e il vino some 2 y. del resto quaso piu nulla perme che fui in america mentro fù unannata abastanza buona! In Pagna ci fù la rivoluzione fù scacciato il Ré e proclamata, la ripubblica in Russia fù completato il famoso Piano quinquennale di 5 anni. querra fra la cina e il giappone lungo la Frontiera Mangiuriana.

questo il piu inportanto e Basta Firmato Marcovecchio Domenico

DIARY 1932

january

Trovantomi In Italia pringipio un buon anno unito colla cara famiglia Iniziato ango il primo scasso di terra per Piantare le prime vite americane. Si pringipia col primo meso col tempo molto bello nevicato il primo giorno e poi tutto il resto di gennaio quaso tutte belle giornate col sole Brillante come una primaviera. Fermato Domenico

1 fri Iniziatosi con una Bufara di neve recatomi atteatro con mia Moglie.

30 sat terminat[alla] magesa per i granturchi e patate nella masseria tempo angora buono

march

19 sat enomastico di mio Papa fatta una bella festa.

27 sun Pasqua tempo turbolente e nevicoso. fatta buona festa.

may

2 mon morte del povero Defunto cugino Masciotra Pietro a anni 32

8 sun morto ucciso a Parigi Paolo Doumer Presedente della Frangia.

Tra gli aspetti su cui indirizzare l'attenzione degli studenti, oltre alle questioni grafiche relative al grado di semiacculturazione dello scrivente,²⁹ le consistenti interferenze del dialetto,³⁰ per alcune delle quali il riflesso grafico può essere un utile elemento di confronto con le scritture degli

29 Accento erroneo, mancato uso delle maiuscole, ad es.: fù, colosseo, galisto, cina, giappone.

30 Sonorizzazione della consonante postnasale e assordimento ipercorretto, resa <e> dell'indistinta o sua falsa restituzione in posizione finale con anomalie sul piano morfologico che rispondono al principio dell'analogia, ad es.: Indiera, pringipio, Frangia, ango, angora, querra, Catacompe, monto, magesa, inportanto, cognate, turbolente, allegramento, mentro, quaso.

studenti di area centro meridionale (ad es. per l'affricazione della sibilante postnasale, vedi *Inzertati*). Il livello grafico può dar luogo a riflessioni anche sulla riproduzione di sequenze foniche (grafie unite) e per la conseguente registrazione del raddoppiamento fonosintattico (anche questo, fenomeno non raro nelle scritture di apprendenti L1).³¹

Per la tipologia testuale si possono notare le brachilogie e lo stile tachigrafico connessi al genere della 'agendina' e l'utilizzo non coerente sul piano diafasico di strutture tipiche del linguaggio burocratico (participio passato con pronomi enclitico).

Tra gli aspetti lessicali, oltre all'uso di malapropismi, un aspetto molto stimolante, poco affrontato a scuola, è l'interferenza dell'inglese nell'italiano dell'emigrazione, che produce testi mistilingue.³²

I due testi proposti sono solo due dei tanti esemplari disponibili, ampia la scelta quanto a tipologie testuali, natura degli scriventi, area di provenienza e fasi storiche.

Il *continuum* delle scritture non istituzionali comprende anche ambiti generalmente associati alla cultura alta e letteraria come il teatro. La comunicazione epistolare di attori e autori, per fare un esempio, consente di affrontare la questione dell'alternanza di codice lingua-dialetto-italiano regionale nella dimensione privata.³³ E così il cinema e la televisione, che forniscono esempi di italiano popolare nelle parodie del semicolto, la cui *lunga tradizione comica è rappresentata anche da casi recenti e fortunati, di grande presa sugli studenti anche in funzione del mezzo.*³⁴

Nella prospettiva degli scriventi, i testi di scriventi donne possono offrire spunti per una riflessione sulle scritture di genere e per la ricostruzione della storia dell'alfabetizzazione femminile.

A partire da questi materiali, l'insegnante potrà ragionare sui fenomeni ricorrenti per favorire la riflessione linguistica³⁵ (fonetica regionale, de-

31 Vedi, ad es., *unannata, per me, atteatro*.

32 Con incroci come nel caso di *toccato con un altro automobile*, o riflessi nella firma e nel pronome personale (*Dominick, my*).

33 Come per Raffaele Viviani e Ettore Petrolini, le cui lettere si prestano ad approfondimenti tematici sulla vita degli autori e attori, sul teatro dialettale durante il regime fascista, sulla guerra e sui bombardamenti a Napoli documentati dal primo. Per i testi cf. Cantoni 2008, 2010, 2012; Ceccarelli 2012-13.

34 Dal Totò di Totò Peppino e la *malafemmina* e *Miseria e nobiltà* si potrà ripercorrere questo filone attraverso la coppia Troisi-Benigni di *Non ci resta che piangere*, fino a *Catarella* (del *Mantabano* letterario e televisivo) di Camilleri (per cui rinvio agli esempi forniti in Cantoni, Fresu 2018) o alle parodie su YouTube.

35 *Indicazioni* 2012: 30: «La riflessione sulla lingua, [...] contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale. Ma il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è

vianze dalla norma, morfosintassi del parlato, lessico regionale, aspetti semantici, tipologie testuali) e proporre attività che sviluppino il riconoscimento delle varietà di lingua e le capacità di correzione degli errori esercitando gli studenti nella trasposizione in altro codice o registro e nell'interpretazione del testo.³⁶

Potrà anche elaborare esercizi mirati, ad esempio: segnalare le grafie errate e i fenomeni dialettali che le determinano; integrare o correggere la punteggiatura; correggere devianze nel testo (morfologia, sintassi, ecc.); segnalare le anomalie nei connettivi e nell'uso dei verbi; individuare i diversi valori del 'che' polivalente; riscrivere il testo in modo che risulti corretto e chiaro (coeso e coerente), ecc.

A partire da uno stesso testo (ma già nella scelta di testi e fasi storiche si può lavorare in relazione agli obiettivi della progettazione annuale) è possibile calibrare e circoscrivere attività di riflessione linguistica in relazione al curricolo e alle specifiche esigenze della classe, nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, adattandole anche ai diversi indirizzi.

Quanto al triennio delle superiori, un ciclo per cui da più parti si auspica un prolungamento della pratica di riflessione sulla lingua per sviluppare «un atteggiamento speculativo nell'analisi della lingua» (Sabatini 1991, 19) la lettura di testi così compositi, in cui lo studente può esercitarsi a riconoscere e distinguere gli aspetti di devianza dalla norma, quelli dell'oralità, i tratti di interferenza col dialetto, i fatti diacronici e le convergenze con la lingua contemporanea, contribuisce al formarsi di una visione organica della lingua come oggetto complesso, auspicabile per la conclusione del ciclo superiore (Lo Duca 2013, 193).

Dai modelli presentati e discussi nelle lezioni del TFA sono scaturite spontaneamente alcune proposte didattiche che i docenti hanno sperimentato nel loro tirocinio in classi di scuola secondaria di primo e di secondo grado. I percorsi, orientati spesso in chiave interdisciplinare (nella maggior parte dei casi italiano, storia e geografia), sono stati oggetto di descrizione e ripensamento critico nelle Relazioni finali del Tirocinio Formativo Attivo (2012 e 2014).³⁷

Scritture di briganti, lettere e scritture autobiografiche della Prima e Seconda guerra mondiale e, sul piano sincronico, testi tratti dai social network, canzoni e articoli di quotidiani, sono stati oggetto di lettura e

quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico».

36 Nei traguardi per lo sviluppo delle competenze nelle *Indicazioni 2012*: 34: «Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo [...] utilizza le conoscenze metalinguistiche per comprendere con maggior precisione i significati dei testi e per correggere i propri scritti».

37 Tra quelli più interessanti si segnalano: Caporale 2014; Cardinale 2015; Di Domenico 2015; Di Vita 2015; Gallo 2015; Giulianella 2015.

di discussione in classe. In queste proposte didattiche i testi sono stati utilizzati per attività specifiche di riflessione linguistica (efficacia narrativa anche nel confronto con testi letterari, fenomeni dell'oralità come le dislocazioni e il 'che' polivalente, lessico e semantica, malapropismi, problemi di registro) o su questioni di carattere generale (italiano popolare, neostandard, concetto di variazione linguistica, dinamiche scritto/parlato).

Un percorso è stato incentrato sul potenziale formativo della riflessione sull'errore (individuazione e revisione).

In alcuni casi i testi sono stati lo spunto per attività di scrittura: testi espositivo-argomentativi (anche il commento metalinguistico), riscrittura individuale e collettiva (per risolvere le anomalie grafiche e testuali),³⁸ scrittura creativa (sfruttando il potenziale di 'immedesimazione' e il coinvolgimento emotivo che tali testi suscitano negli studenti).

Nella metodologia si richiamava il *cooperative learning* e ci si affidava a materiali cartacei ma anche a fonti visive e digitali, promuovendo l'utilizzo delle TIC.³⁹

La preoccupazione che manipolare, smontare, riscrivere e vedere sotto la lente linguistica testi grondanti vita privata, emozioni, sentimenti, valore civico, potesse violarne la 'sacralità' (questione posta da una insegnante al corso di aggiornamento bolognese dei Lincei⁴⁰) è risultata infondata: gli studenti tendevano infatti più alla parafrasi che alla correzione; lontani dalla stigmatizzazione degli errori, si mostravano piuttosto interessati a rendere comprensibili e fluidi i testi, adeguandoli semmai all'uso linguistico contemporaneo.

In tutti i casi sperimentati dai tirocinanti è emerso che gli studenti erano consapevoli della particolarità ed eccezionalità dei documenti, nei confronti dei quali nutrivano rispetto e così per gli autori (e le loro vicende), apprezzandone il valore umano e storico.

38 «Le attività di scrittura dovrebbero essere per un buon 50% di riscrittura: si impara a scrivere correggendo e riscrivendo più volte lo stesso testo, con l'aiuto delle indicazioni dell'insegnante» (Colombo 2002, 6)

39 L'acronimo (in inglese ICT, Information and Communication Technologies) si è diffuso negli ultimi 15 anni con riferimento alle tecnologie legate alla didattica 2.0, sulle quali il Ministero ha richiamato l'attenzione già dal 2000, superando la centralità del personal computer in favore di tutte le innovazioni, come supporti (smartphone, tablet, notebook, LIM) e strumenti per l'accesso, l'elaborazione e lo scambio di dati e informazioni (ambienti di produttività *on the cloud*, piattaforme web, e-learning, video on demand, messaggistica, social network, registro elettronico, ecc.); per le indicazioni ministeriali, cf. il *Piano Nazionale di Formazione degli insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione* del 2002, consultabile in: https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione/progetti/allegati/linee_guida_for_tic.pdf (2018-09-11); e il *Piano Nazionale Scuola Digitale* del 2015, consultabile in http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (2018-09-11).

40 Cantoni «L'altro italiano. Le scritture di semicolti sui banchi di scuola» (Bologna, 26 febbraio 2015)

5 Conclusioni

Le considerazioni finali dei docenti confermano quanto esposto ai paragrafi 2 e 3: l'interesse degli studenti, coinvolti in un lavoro attivo e critico, stimolati dall'autenticità dei testi e dal fascino per la storia 'dal basso' e le molteplici potenzialità didattiche dei testi (lingua italiana, storia, geografia, educazione civica, letteratura).

Testi come quelli proposti possono concretamente contribuire a sviluppare un *ragionamento sulla variazione linguistica perché non possono essere affrontati se non con un approccio metodologico che parte dalla riflessione sulla lingua, con attenzione all'intreccio delle variabili inserite nel quadro sociolinguistico e gli opportuni collegamenti agli aspetti di convergenza con la lingua contemporanea e con le varietà di apprendimento degli studenti.*

Presentano aspetti che non potrebbero essere indagati in altri testi, né nei testi letterari e saggistici, proposti agli studenti come modello (i primi con l'obiettivo centrale dello studio della letteratura), né in testi funzionali come quelli professionali, proposti per l'allenamento alle tipologie più utili per il livello di formazione successivo e per il lavoro.

Sarebbe quindi opportuno avviare una sperimentazione costante per raccogliere dati ed evidenze che possano rappresentare una prima base *per costituire dei modelli operativi comuni; preme tuttavia sottolineare come elemento positivo la possibilità che ogni docente adatti alle proprie esigenze i testi di volta in volta scelti da raccolte antologiche o ricavati da personali ricerche, in particolare da archivi o fondi locali per promuovere anche il legame degli studenti col territorio e con le istituzioni locali.*

Già da questi primi sondaggi, si può tuttavia rilevare che la riflessione sulla lingua 'dal basso' presenta molti punti di forza per la didattica dell'italiano, spunti di grande arricchimento per l'educazione linguistica e, più in generale, per la formazione culturale degli studenti.

Si rivela vantaggiosa per la formazione di una coscienza storica, sociale, individuale, che va di pari passo con lo sviluppo delle competenze linguistiche nella madrelingua, per quel legame tra linguaggio e identità che nelle scritture non istituzionali talvolta è espresso con la consapevolezza *di un limite insuperabile, come nelle parole del soldato siciliano riprese a titolo (che ricalcano un topos ricorrente nelle scritture dei semiacculturati): Chi lece questo scritto mi deve compatire perché non sono una persona indelicenda.*

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2014). «Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare». Landolfi, Liliana (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: City University Press, 165-78.
- Balboni, Paolo E. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET.
- Berruto, Gaetano (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Bruni, Francesco (1994). *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*. Torino: UTET.
- Cantoni, Paola (2008). «Doie parole: le lettere inedite di Raffaele Viviani alla moglie Maria Di Maio». *Bollettino di Italianistica*, V(1), 205-29.
- Cantoni, Paola (2010). *Mari'...Rafe'... Raffaele Viviani: lettere alla moglie Maria (1929 e 1940-43). Introduzione, edizione e commento linguistico*. Alghero: Edizioni del Sole.
- Cantoni, Paola (2012). «Italiano e dialetto nelle lettere di Raffaele Viviani». Bianchi, Patricia; De Blasi, Nicola; De Caprio, Chiara; Montuori, Francesco (a cura di), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali*, vol. 1. Firenze: Cesati, 131-40.
- Cantoni, Paola (2015). «Esplora le storie: scritture popolari on-line dalla Grande guerra». Fresu, Rita (a cura di), «questa guerra non è mica la guerra mia». *Scritture, contesti, linguaggi durante la Grande Guerra*. Roma: Il Cubo, 35-54.
- Cantoni, Paola (2016). «A scuola dalla Grande guerra: riflessioni linguistiche sulle scritture popolari tra ricerca e didattica». Cirillo, Silvana (a cura di), *La grande guerra nella letteratura e nelle arti*. Roma: Bulzoni, 369-85.
- Cantoni, Paola (2017). «Diari popolari della Grande Guerra: forme e strategie della narrazione», in Bernardini Napolitano, Francesca (a cura di), «La grande guerra nell'immaginario e nella coscienza europea», num. monogr., *Costellazioni*, 2, 161-88.
- Cantoni, Paola; Fresu, Rita (in corso di stampa). «Insegnare la variazione: cattivi modelli nella didattica dell'italiano». Borreguero Zuloaga, Margarita (a cura di), *L'italiano, lingua d'apprendimento: riflessioni teoriche, nuovi apprendenti e storia*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Cantoni, Paola; Ferrella, Annunziata (2005-06). «Un esempio di genere dialettale semicolto: le agendine di Domenico Marcovecchio (Agnone, 1931-1973)». *Contributi di Filologia dell'Italia Mediana*, 19, 225-66; 20, 291-338.
- Caporale, Vincenzo (2014). «La nazione nei luoghi, nelle immagini e nelle parole». Cantoni, Paola; Tatti, Silvia (a cura di), *Lettere in classe, Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza*. Roma: Sapienza Editrice, 61-3. URL http://www.editricesapienza.it/sites/default/files/5098_Lettere_in_Classe.pdf (2018-09-17).

- Cardinale, Valentina (2015). *Sbagliando s'inventa... nella classe 2.0* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.
- Cardona, Giorgio Raimondo (1989). «La linea d'ombra dell'alfabetismo. Ai confini tra oralità e scrittura». Pellizzari, Maria Rosaria (a cura di), *Sulle vie della scrittura. Alfabetizzazione, cultura scritta e istituzioni in età moderna*. Napoli: ESI, 39-54.
- Ceccarelli, Federica (2012-13). *Lingua epistolare, lingua teatrale e romanesco nelle lettere di Ettore Petrolini* [tesi di laurea]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.
- Cella, Roberta (2018). «Grammatica per la scuola». Antonelli, Giuseppe; Motolese, Matteo; Tomasin, Lorenzo (a cura di), *Grammatiche*. Vol. 4 di *Storia dell'italiano scritto*. Roma: Carocci, 97-140.
- Colombo, Adriano (1999). «Vent'anni di educazione linguistica: abbiamo davvero sbagliato tutto?». Cardinale, Ugo (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Padova: Unipress, 173-82.
- Colombo, Adriano (2002). «Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura». Guerriero, Anna Rosa (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*. Firenze: La Nuova Italia, 43-61. URL <http://www.adriancolombo.it/scrittura/scrittura07.pdf> (2018-09-04).
- Cortelazzo, Manlio (1972). *Lineamenti di italiano popolare*. Vol. 3 di *Avvicinamento critico allo studio della dialettologia italiana*. Pisa: Pacini.
- Dardano, Maurizio (1994). «Profilo dell'italiano contemporaneo». Serianni, Luca; Trifone, Pietro (a cura di), *Scritto e parlato*. Vol. 2 di *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi, 343-430.
- Dardano, Maurizio (2011). *La lingua della nazione*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Achille, Paolo (1994). «L'italiano dei semicolti». Serianni, Luca; Trifone, Pietro (a cura di), *Scritto e parlato*. Vol. 2 di *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi, 41-79.
- D'Achille, Paolo (2010). «Italiano popolare». Simone, Raffaele (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, vol. 1. Con la collaborazione di Gaetano Berruto. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 723-6.
- De Mauro, Tullio (1970). «Per lo studio dell'italiano popolare unitario». Rossi, Annabella, *Lettere da una tarantata*. Bari: De Donato, 43-75.
- De Mauro, Tullio [1963] (2011). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Domenico, Valeria (2015). *L'Italia nella grande guerra* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.
- Di Vita, Annalisa (2015). *La memoria della Grande Guerra* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.
- Ferreri, Silvana (2011). «Didattica dell'italiano L1: lo stato dell'arte e le sue prospettive». Maraschio, Nicoletta; Caon, Fabio (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET, 71-94.

- Ferreri, Silvana; Guerriero, Anna Rosa (a cura di) (1998). *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre: che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Florentino, Giuliana (2010). *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*. Roma: Carocci.
- Fresu, Rita (2014). «Scritture dei semicolti». Antonelli, Giuseppe; Motolese, Matteo; Tomasin, Lorenzo (a cura di), *Italiano dell'uso*. Vol. 3 di *Storia dell'italiano scritto*. Roma: Carocci, 195-223.
- Gallo, Federica. (2015). *Lessico e variazione linguistica* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.
- Giulianella, Noemi (2015). *Una lingua 'strana', Riscrittura di testi di italiano popolare a scuola* [relazione finale di TFA]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.
- Indicazioni 2010 = *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali [...]* (2010). URL <https://bit.ly/2b02Chp> (2018-09-05).
- Indicazioni 2012 = *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012). URL http://www.mondadorieducazione.it/media/contenuti/canali/primaria/IndicazioniNazionali/INDICAZIONI_NAZIONALI.pdf (2018-09-05).
- Lavinio, Cristina (2011). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- Librandi, Rita (2014). «Ancora sulla formazione degli insegnanti: speranze deluse e cattive abitudini». Lubello, Sergio (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua nel nuovo millennio*. Bologna: il Mulino, 247-55.
- Lo Duca, Maria Grazia (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Maraschio, Nicoletta; Caon, Fabio (2011) (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET.
- Prandi, Michele (2006). *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Sabatini, Francesco (1991). «La 'riflessione sulla lingua' in un'ipotesi di curricolo complessivo». Marellò, Carla; Mondelli, Giacomo (a cura di), *Riflettere sulla lingua*. Firenze: La Nuova Italia, 15-24.
- Sabatini, Francesco (1995). «Grammatica delle valenze e riflessione sulla lingua». Colombo, Adriano (a cura di), *La riflessione sulla lingua. I. Orientamenti teorici. 2. Materiali didattici*. Bologna: IRRSAE, 60-74.
- Sabatini, Francesco (2014). «Italiano e scuola oggi. La formazione linguistica dei docenti». Lubello, Sergio (a cura di). *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua nel nuovo millennio*. Bologna: il Mulino, 227-33.
- Serianni, Luca (1999). «La storia linguistica italiana nell'insegnamento scolastico: bilanci e prospettive». *Lingua e letteratura italiana: istituzioni e insegnamento*. Roma: Accademia Nazionale dei Lincei, 133-54.

- Serianni, Luca (2007). «La norma sommersa». *Lingua e Stile*, 42, 283-95.
- Serianni, Luca (2010). *L'ora d'italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Serianni, Luca (2011). «Dal testo di grammatica alla grammatica in atto». Corrà, Loredana; Paschetto, Walter (a cura di), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, 73-96.
- Serianni, Luca (2013). *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Roma-Bari: Laterza.
- Serianni, Luca (2014a). «L'italiano a scuola». Cantoni, Paola; Tatti, Silvia (a cura di), *Lettere in classe. Percorsi didattici del TFA di area letteraria della Sapienza*. Roma: Sapienza Editrice, 15-26.
- Serianni, Luca (2014b). *Per la Scuola: qualche proposta*, intervento al Convegno "I Lincei per una nuova Scuola: una rete nazionale". URL <http://www.linceiscuola.it/files/2011-2015/convegno-7-ottobre-2014-Serianni.pdf> (2018-09-17).
- Serianni, Luca (2014c). «Giusto e sbagliato: dove comincia il territorio dell'errore?». Lubello, Sergio (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua nel nuovo millennio*. Bologna: il Mulino, 234-46.
- Stegher, Sofia (2014-15). *Produzioni semicolte nel continuum diastratico e diafasico della Grande Guerra* [tesi di laurea]. Roma: Università «La Sapienza» di Roma.
- Testa, Enrico (2014). *L'italiano nascosto*. Torino: Einaudi.