

LA COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA

ORIENTAMENTI TEORICI E PROPOSTE CURRICOLARI

Maria Piscitelli

Questo contributo è il risultato di un lavoro biennale di ricerca- sperimentazione, promosso dalla Provincia di Firenze, relativo a più aree (linguistico-letteraria, matematica, tecnologica). Obiettivo del progetto è stato quello di contrastare il problema della dispersione, affrontando tematiche quali quelle:

- dello sviluppo delle competenze chiave indicate dal Quadro di Riferimento europeo (Bruxelles, 2005);
- dell'inserimento nelle classi, dette " marginali", di allievi non motivati;
- dell'integrazione tra soggetti italofoeni e non;
- della motivazione.

L'area di Lingua Italiana ha coinvolto più soggetti: un gruppo di insegnanti della scuola secondaria di II grado, appartenenti a Istituti diversi (ISIS, I. P., I. T. C), i consigli di classe e le classi degli studenti con interventi d'aula dell'esperto-tutor.

Le attività di Ricerca e sperimentazione si sono svolte in più fasi. Nella prima fase, dedicata alla riflessione teorica, sono state discusse e prese in esame le difficoltà degli studenti nelle differenti classi e il disagio da parte dei docenti ad affrontarle. Si è ribadito la necessità di dotare gli studenti di competenze di base per svolgere un programma, seppur essenziale. Ciò ha condotto a trattare il tema del curricolo verticale, che condiziona l'apprendimento in momenti cruciali di crescita complessiva del ragazzo. Si è rilevato che molti degli insuccessi scolastici sono legati a disfunzioni dei curricoli esistenti, basati ancora sull'idea del programma, non sempre aggiornato o correttamente applicato e sovente svincolato da rapporti con altri ordini di scuole. Anche coloro che si sono occupati del tema della continuità hanno considerato secondario porsi il problema di elaborare curricoli verticali, unitari e organici (3-18 anni), capaci di incrementare il cambiamento e le trasformazioni che accompagnano l'individuo nell'acquisizione di conoscenze e di abilità. Difatti poco si è lavorato su alcuni nodi fondamentali dell'insegnamento/apprendimento linguistico, senza affrontarne taluni aspetti specifici, quali ad esempio:

- 1) le conoscenze prioritarie ed essenziali per ogni ordine di scuola;
- 2) le competenze che gli alunni devono acquisire nelle varie fasce di scolarità;
- 3) l'individuazione delle strategie didattiche e degli stili educativi, finalizzata a focalizzare le difficoltà e gli insuccessi scolastici;
- 4) l'armonizzazione delle pratiche di insegnamento, evitando ogni forma di appiattimento e di uniformità;
- 5) la trattazione di argomenti complessi, sovente specialistici, che richiedono precocemente prestazioni cognitive, senza valutarne la produttività, in termini di tempo e di dispendio di energie;
- 6) l'eliminazione di anticipazioni dannose che comportano l'attivazione di strategie che gli alunni in genere non possiedono;
- 7) la riduzione di ripetizioni e di ritorni sugli stessi argomenti, che in genere non fanno intravedere le differenze;
- 8) la progressione degli apprendimenti e l'acquisizione graduale di abilità e di atteggiamenti nel corso delle diverse scolarità.

Nella fase successiva si è iniziato a prendere in esame un percorso curricolare in verticale, di cui sono stati rilevati tratti specifici (linguistico-letterari) e trasversali (cognitivi e comunicativo/relazionali) all'insegnamento linguistico. Utili sono stati in tal senso gli incontri con i diversi colleghi del Consiglio di classe, durante i quali sono stati avviati confronti su dispositivi trasversali di insegnamento, quali ad esempio, la didattica laboratoriale, la metacognizione, la testualità, la narrazione, l'intercultura.

In seguito il tema degli incontri ha ruotato intorno all'approfondimento di un'opzione curricolare (Piscitelli, 2007), articolata in percorsi modulari, flessibili e organici, che i docenti hanno rivisitato e sperimentato in funzione delle loro esigenze e classi.

Il Quadro teorico di riferimento e le implicazioni didattiche

Nel lavoro svolto il Quadro teorico di riferimento è stato quello internazionale e nazionale, indicato dai Documenti ufficiali e dalla Letteratura scientifica; ne sono state condivise le linee generali ed evidenziate le implicazioni didattiche.

In primis si è condiviso la definizione data a livello europeo della comunicazione nella madrelingua, considerata centrale per sviluppare qualsiasi altra competenza, così espressa nel

Documento: "la capacità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta), interagire adeguatamente sul piano linguistico nell'intera gamma di contesti culturali e sociali – istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero" (Bruxelles, 2005, pp.14-15). Per svilupparla in termini di conoscenze, abilità e attitudini essenziali, legate ad essa, si presuppone che "una persona sia a conoscenza del vocabolario di base, della **grammatica funzionale** e delle **funzioni del linguaggio**" (Ivi, p.15). Ciò significa che l'alunno deve acquisire "una consapevolezza dei **principali tipi di interazione verbale**, possedere un "bagaglio di testi letterari e non letterari" e conoscere "le principali caratteristiche **dei diversi stili e registri del linguaggio nonché la variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi**" (Ibidem).

Dal Quadro emergono puntualizzazioni e spunti di riflessione per l'insegnamento linguistico, che orientano nelle scelte epistemologiche e negli interventi didattici. Esaminiamone alcuni importanti punti, come la grammatica funzionale, i vari tipi di interazione verbale e la variabilità della lingua e della comunicazione in contesti diversi.

Iniziamo dalla grammatica funzionale.

1. La grammatica funzionale

Il tipo di grammatica indicato nel Documento è quello funzionale: una grammatica cioè che descrive la lingua a partire dalle sue funzioni (usi e scopi), per arrivare alle forme che esse esprimono. In essa si prendono soprattutto in esame contesti di comunicazione autentici, scopi o "funzioni" per cui avviene l'atto linguistico, la cui conoscenza non può prescindere da competenze di tipo pragmatico, sociolinguistico, linguistico, culturale. Per acquisire una padronanza linguistica diventa vitale osservare la lingua, conoscerla ed indagarla in situazioni di comunicazione; rilevarne le funzioni che svolge e gli atti linguistici (del dire- *locutorio*), del fare- *illocutorio* e del creare un effetto- *perlocutorio*); coglierne i registri ricorrenti, i ruoli dei partecipanti e l'intenzionalità dei partecipanti alla comunicazione (orale e scritta) e infine scoprirne le implicature conversazionali e le inferenze attivate. Usare una lingua non significa applicare delle regole, ma compiere atti comunicativi che consentono di agire socialmente e di relazionarsi con un interlocutore allo scopo di perseguire i propri fini.

Alla base di quest'impostazione grammaticale che rimanda al metodo nozionale/funzionale (Wilkins,1978. Programmi Brocca,1991), risiede l'idea che, per appropriarsi della lingua ed usarla con efficacia e adeguatezza, bisogna curare non soltanto l'aspetto linguistico, la sua *forma*,

riducendola a puro sapere grammaticale, quanto il suo uso comunicativo, il “*saper fare con la lingua*”, sapere cioè di che cosa parlare e scrivere, con chi, come e quando. (Dik, 1978, p. 3).

Con quest’indicazione siamo abbastanza distanti dagli orientamenti del panorama italiano, in cui *domina* la grammatica tradizionale (grammatica della frase, delle parti del discorso, dei modi e dei tempi verbali) e il cui insegnamento è prevalentemente rivolto ad attribuire “etichette agli elementi linguistici, senza riuscire ad evidenziare le profonde reti logiche che collegano la realtà con il linguaggio” (Simone 1993). Spiegazioni di contesti rilevanti della lingua parlata oppure dei cambiamenti che avvengono nella lingua sono inevitabilmente assenti. Anzi nelle classi viene sempre meno praticato un concetto di grammatica *allargata* alla dimensione testuale delle prestazioni concrete, (Programmi elementari 1985, Progetto Brocca 1991), con la finalità di portare a livelli di consapevolezza i fenomeni che l’alunno è già in grado di produrre e percepire.

Non solo morfosintassi, lessico ed ortografia si evince quindi dal Quadro di riferimento europeo, ma testi, funzioni, atti linguistici, registri, intenzionalità comunicativa, etc. da esaminare nelle variegata forme e contesti, dando una spiegazione logica e appropriata ai fenomeni incontrati (regole che governano questi fenomeni). Questo dovrebbe essere il messaggio da veicolare alle scuole, che riceverebbero così un aiuto nel raggiungere alcuni traguardi previsti dalle Indicazioni nazionali (2007) sulla riflessione della lingua. Difatti la grammatica tradizionale fatica a spiegare la “varietà dei registri informali e formali in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori” oppure a esplicitare “ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge”, facendo cogliere all’alunno “le operazioni che si fanno quando si comunica e le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa” (Indicazioni nazionali, 2007, p. 24). Per spiegare queste operazioni e definirle servono concetti e categorie afferenti a grammatiche diverse da quella della frase, quali ad esempio la grammatica funzionale.

Rispetto poi alla possibilità di utilizzare altre grammatiche non dovrebbero esserci problemi, poiché ne esistono tante e tutte valide, dato che le loro modalità descrittive poggiano su fondamenta scientifiche e teorie della lingua. Su questo piano non possiamo dunque considerare una grammatica migliore dell’altra. Tuttavia è necessario privilegiarne alcune per ovvi motivi, stabilendo un criterio di scelta che per la scuola democratica è quello della *formatività* linguistica. Il docente, differentemente dal linguista, opterà per quelle grammatiche più funzionali all’apprendimento, allo sviluppo delle abilità linguistiche (lettura/scrittura, ascolto/parlato) e di un pensiero critico.

Un criterio, quest’ultimo, irrinunciabile per attuare un’educazione linguistica democratica.

Nel dibattito intorno alla formatività dei saperi si è sempre messo in discussione l'identificazione di modelli linguistici/metalinguistici accademici con quelli scolastici, rivendicando saperi, nel nostro caso *grammaticali*, *significativi* per l'alunno. La significatività di un sapere, come è stato notato in più luoghi, si realizza quando soddisfa un doppio vincolo: una significatività per la cultura e per l'acquisizione di competenze, richiedendo saperi essenziali e generativi in vista della costruzione dell'edificio del sapere e di una molteplicità di modelli valoriali; una significatività per l'allievo, che si verifica quando gli oggetti linguistici sono accessibili alle strutture cognitive degli alunni e sono in grado di "conversare" con i loro bisogni di alfabetizzazione; bisogni che non sono occasionali e fittizi, o indotti da altro, ma profondi, radicati nella sfera del sé (sé sociale, psicologico, comunicativo, cognitivo, etc.). Queste considerazioni chiamano in causa anche l'insegnamento grammaticale.

Rimanendo entro questo quadro, una grammatica come quella **funzionale**, attenta ai contesti e osservata in situazioni *autentiche*, risulta ad ogni studente più *accessibile* sul piano cognitivo e maggiormente *motivante*, poiché propone una lingua *in azione*, su cui ragionare, scoprire e spiegare nei suoi risvolti spesso nascosti, rispetto ad una grammatica basata sullo studio di frasi decontestualizzate, talvolta in disuso, e analizzata con tassonomie ingombranti e improduttive, se non incomprensibili.

Parimenti proficua è, dal nostro punto di vista, la grammatica del testo che, analizzando porzioni di testo, fa intravedere meccanismi di funzionamento e tratti formali del testo, ponendoli in stretta relazione con i sensi trasmessi. Questo tipo di grammatica, organizzata intorno alla sintassi, alla semantica e alla pragmatica, consente di esplorare il testo da più punti di vista (morfologico, lessicale e sintattico) e capirne a fondo le scelte (Altieri Biagi, 1998).

Una volta così inteso lo sviluppo delle capacità metalinguistiche, lo studio grammaticale non può rivolgersi solo all'ambito morfosintattico o al massimo a quello lessicale, tra l'altro molto importante, ma dovrebbe estendersi ad altri campi, che nell'opzione di lavoro proposta al gruppo, hanno riguardato:

- il lessico e il mondo della parola, ambiti da valorizzare nella scuola di base ricorrendo a strategie e tecniche creative che favoriscano l'appropriazione dei diversi significati della parola e dei suoi effetti nella varietà dei contesti comunicativi (Altieri Biagi, 1992);
- la variabilità del linguaggio e della comunicazione;
- la coesione e la coerenza del testo. In particolare la coerenza costituisce un aspetto rilevante su cui insistere fin dalla scuola primaria;

- le **principali** strutture morfosintattiche e i tratti fondamentali del sistema fonologico, da affrontare **secondo un principio di ricorrenza**, in **contesti comunicativi** e **testi, analizzandoli** in stretto rapporto sia con i significati veicolati sia con le modalità di scelta da parte di colui che parla o scrive;
- i linguaggi non verbali.

Ciò comporta l'assunzione di un atteggiamento eclettico (Besse, Porquier, 1989), capace di integrare le categorie fondamentali dei vari campi di ricerca grammaticale, prendendo in esame più ambiti (pragmatico, semantico- lessicale, testuale, morfosintattico) di analisi e livelli di intervento. Di questi ambiti bisogna tuttavia reperire le *essenzialità*, cioè alcune categorie fondamentali, generatrici di competenze e funzionali allo sviluppo di capacità logiche e di abilità linguistiche.

Ne consegue sul piano didattico l'abbandono di abitudini diffuse: spiegare ad esempio agli studenti una quantità di argomenti afferenti prevalentemente ad un solo modello metalinguistico (1/2h alla settimana sul manuale di grammatica), scartando l'idea di una didattica grammaticale esaustiva. Gli interventi dovrebbero invece essere concepiti come finestre di riflessione, non occasionali, da aprire ogni qualvolta che le situazioni didattiche e comunicative lo consentano.

Nella fase operativa il gruppo si è mosso partendo dai testi e dall'analisi delle caratteristiche della lingua, in relazione ai diversi canali (orale, scritta, televisiva); analisi che ha condotto ad esaminare gli elementi costitutivi dei vari tipi di testo, l'intenzionalità comunicativa, funzioni e registri linguistici, coesione e coerenza testuale, alcune principali strutture morfosintattiche, e specifici tratti dell'oralità. Riguardo a quest'ultimo punto, la familiarità d'uso nei giovani ha consentito di attivare operazioni complesse su materiali relativamente semplici, che hanno inciso fortemente nell'elaborazione di nuovi modi di parlare e di scrivere e nella relazione tra i partecipanti alla comunicazione.

Attraverso l'itinerario su ***Lingua, linguaggi e messaggi pubblicitari*** gli alunni hanno riflettuto sulle modalità comunicative del linguaggio televisivo e rilevato sia le caratteristiche e le peculiarità del mezzo (strategie e tecniche perseguite) che gli scopi sottesi ad ogni atto linguistico, mettendoli in rapporto costante con modalità e caratteristiche della lingua parlata/scritta.

2. I principali tipi di interazione verbale

L'altro punto, affrontato nell'opzione curricolare sperimentata nelle classi e presente nel Quadro di riferimento europeo è quello relativo ai principali tipi di interazione verbale, che riveste

una funzione preponderante nello sviluppo della competenza comunicativa, sia che riguardi l'orale che lo scritto. Essa pone gli interlocutori in una relazione di scambi, che impongono di volta in volta le loro norme, comportando conseguentemente la padronanza di registri linguistici e il dominio di codici legati alla scelta del lessico, all'uso della sintassi, ai modi in cui ci si rivolge ad altri per partecipare pienamente alla vita sociale e culturale. Sappiamo bene che in qualsiasi comunicazione è inevitabile la relazione con l'altro, che dobbiamo imparare a gestire, sia quando si desidera che l'interlocutore partecipi ad un'emozione o ad un'azione, sia quando si cerca di farlo aderire ad un'opinione. Determinante diventa far cogliere allo studente l'importanza dei ruoli che l'emittente e il suo destinatario possono svolgere, evidenziando nella comunicazione gli scopi dell'interlocuzione, le strategie messe in atto per realizzarli e le condizioni della loro riuscita o fallimento. Esaminiamone brevemente alcuni tratti.

2.1. L'interazione verbale orale e scritta

Se entriamo nel merito dell'interazione verbale vediamo ch'essa assume una pluralità di forme, producendo testi con regole e vincoli più o meno rigidi.

Per l'orale possiamo indicare parecchie forme interazionali, che vanno dalla confidenza, dalla confessione o dalla chiacchierata, che hanno un lessico particolare, una gestualità sviluppata, un modo di parlare che cementa le intese e le complicità, al colloquio, al dialogo, alla conversazione, "dove si mettono in atto segnali verbali e non verbali per regolare la comunicazione, per concordare o proporre gli argomenti o per stabilire ruoli e turni" (Zuccherini, pp. 90-92). Da queste, che a loro volta si differenziano a seconda delle situazioni d'uso (dialogo in famiglia, al mercato, nell'aula scolastica, in un film, alla televisione, al tribunale, dallo psicanalista, etc.), si passa a forme di comunicazione "predisposte", in cui "gli interlocutori decidono in anticipo l'argomento, i ruoli, la durata, lo scopo da raggiungere; spesso vi è un ruolo specifico di regolamentazione o moderazione dello scambio; il livello verbale, pur collegato a quelli non verbali, tende a prevalere, a farsi più rigoroso nel lessico e nella sintassi" (Ibidem, p. 93). Ne fanno parte la discussione, il dibattito, l'assemblea, l'intervista, l'interrogazione.

A queste forme interazionali possiamo aggiungere altri generi, più formali come le conferenze, le relazioni, la lezione e la spiegazione, che richiedono specifiche strategie conversazionali, dirette a individuare la questione su cui verte il discorso oppure una linea di intervento appropriata, a sintetizzare il discorso altrui e a mediare conflitti. Anche l'interazione verbale scritta si esplica in più forme, comprendendo attività variegata come scrivere lettere, sms, e-mail; scritture a più mani

attraverso interventi di riformulazione, cancellazione, aggiunta, etc., scambio di appunti, annotazioni e *chat*, etc.

In questi tipi di interazione entrano in gioco una serie di fattori e regole che gli interlocutori devono imparare a rispettare e a conoscere, quali per esempio a) la tendenza a manifestare accordo o a esprimere un disaccordo garbato; b) il produrre forme di discorso coerenti; c) il conoscere e controllare il sistema dei turni di parola (l'alternarsi dei parlanti; questo processo non coinvolge comportamenti solo linguistici, ma anche para e non linguistici); c) il conoscere e controllare le strategie per introdurre nuovi temi (di conversazione e/o per cambiare argomento); d) il riconoscere e produrre sequenze preparatorie, laterali e di inserzione (queste servono da premessa ad una richiesta, a un'offerta, possono inserirsi in una conversazione interrompendola temporaneamente o possono aggiungersi al corpo centrale di uno scambio dialogico); e) il rispettare il principio cooperativo e le massime conversative, individuando e formulando richieste di chiarimento, sequenze di riparazione attraverso le quali si realizza la negoziazione di significato (processo in base al quale i conversatori utilizzano le risorse reciproche per raggiungere, dopo successivi aggiustamenti, la comprensione); f) il richiedere e ottenere autorizzazioni per violare le massime conversative di base. Ciò riguarda i modi (comportamenti e strategie: licenze, risposte evasive, disconoscimenti) in cui si possono negoziare e concordare con propri interlocutori le infrazioni al principio cooperativo (Piazza, 1991, pp. 36- 43)

Nei segmenti didattici sperimentati nelle classi un ampio spazio è stato destinato alla dimensione interazionale della comunicazione, tramite diversi lavori: ***Dialoghi, regole e divieti intorno a noi e Comandi e divieti, L'autobiografia, Misteri nella vita quotidiana e.. nel racconto, La pubblicità.*** Ciò ha consentito ai docenti di svolgere attività di scrittura, lettura e di riflessione sulla lingua, sensibilizzando i ragazzi alle regole che governano l'interazione comunicativa: "come si prende la parola, come si organizza un discorso intorno ad un tema, come si apre o si chiude un'interazione e così via" (Orletti 1996, p.72). Utile è stato sviluppare capacità osservative della comunicazione dialogica, relativa a situazioni quotidiane o a materiali autentici raccolti in famiglia e in altri luoghi, dei quali hanno intravisto la funzione fondamentale che il linguaggio non-verbale svolge per la comprensione.

3. La variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi

Il terzo e ultimo punto, richiamato sempre nel Quadro di riferimento europeo insieme alle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio, è la variabilità del linguaggio e

della comunicazione in contesti diversi, legata alle dimensioni della variazione linguistica (registri; mezzo o canale- parlato, scritto, trasmesso;-tratti linguistici regionali, dialetti; gerghi, varietà giovanili, etc.). Essa rappresenta, come sottolineano anche i Programmi dell'85 e le Indicazioni nazionali, uno snodo indispensabile per padroneggiare la lingua italiana, offrendo al ragazzo l'opportunità di cogliere meglio la differenza tra lingua *standard* e altre varietà linguistiche, nonché di rilevarne caratteristiche e peculiarità. Nei Documenti nazionali si raccomanda la pratica di una lingua "plurale" e "relazionale", da investigare negli spazi antropologico-sociali, geografici e linguistici dei parlanti, che prende le distanze da una concezione della lingua monolitica (Tempesta, 2008, p.50), statica, studiata a tavolino nelle sue forme codificate.

Questa concezione della lingua, che ha attraversato i percorsi proposti e sperimentati, si è rivelata molto efficace sul piano dell'apprendimento/insegnamento poiché, riproducendo il mondo in cui gli alunni vivono e i tratti identitari delle comunità, si è prefigurata come un'articolazione e stratificazione di universi identitari, in cui molti studenti si sono riconosciuti, disponendosi positivamente all'esercizio di capacità linguistiche da acquisire. Vediamo alcune caratteristiche delle dimensioni di variazione.

3.1. Le dimensioni della variazione linguistica

La variabilità della lingua e della comunicazione è legata alla **varietà degli usi della lingua e alla pluralità dei testi**. Ogni parlante utilizza la lingua in modi che mutano nel tempo, attraverso lo spazio geografico e sociale, i contesti o mezzi di comunicazione (orale, scritto, trasmesso). I testi prodotti sono di vario formato, che le indagini internazionali come ad esempio OCSE PISA, classifica in testi continui, non continui, misti multipli secondo differenti tipologie. Tralasciando questa classificazione per motivi di spazio, diamo invece qualche informazione sui vari tipi di variazione: **diacronica, diatopica, diastratica, diafasica, diamesica**.

La variazione **diacronica** è connessa all'evoluzione della lingua nel tempo, mentre quella **diatopica** allo spazio. "Essa consiste nelle variazioni fonologiche, lessicali, sintattico-grammaticali correlate alla diversa area geografica di appartenenza dei parlanti" (De Mauro, 1998, p.106). Riguarda soprattutto le varietà regionali dell'italiano, caratterizzate da particolarità locali (soprattutto a livello fonologico e lessicale; molto meno a livello morfosintattico), anche se molte parole finiscono per assumere poi una validità nazionale o vengono gradualmente scartate, poiché avvertite dai parlanti come localmente marcate, e sostituite con alternative considerate di maggior prestigio (anche perché sostenute e diffuse dalla televisione e dalla pubblicità televisiva e

non) (Altieri Biagi,1985, pp.331-332). Ne riproduciamo un esempio, tratto da *Linguistica essenziale* di M.L. Altieri Biagi:

Italiano regionale settentrionale- *anguria (cocomero), pianoterra (pianterreno), sberla (schiaffo)*;

Italiano regionale toscano: *cencio (straccio), diaccio (freddo), sciocco (scarso di sale)*;

Italiano regionale romano: *bozzo (bernoccolo), dritto (furbo), fruttarolo (fruttivendolo)*;

italiano regionale meridionale: *carnezzeria (macelleria), stare (tenere), uscire pazzo (ammattire)*.

Altra importante forma di variabilità è quella **diastratica**, legata all'uso diversificato della lingua da parte di parlanti appartenenti a strati sociali differenziati. Le pronunzie, gli apparati morfologici, la sintassi e il vocabolario risentono fortemente della diversa collocazione sociale, del diverso livello di istruzione dei parlanti" (De Mauro, cit. p.107). Alcune di queste varietà sociali vanno concepite come l'identificazione di certi "livelli", nota l'Altieri Biagi, all'interno di una gradazione continua di realizzazioni individuali che vanno da un minimo a un massimo di "formalità" e di accuratezza. I fattori che intervengono a diversificare socialmente la lingua sono vari, fra cui l'età dei parlanti, il sesso, il livello di istruzione, l'appartenenza a una classe socioeconomica o categoria socioprofessionale (Altieri Biagi, cit. pp. 333-335).

Alla variazione **diastratica** possiamo affiancare quella **diafasica** "correlata ai diversi tipi di discorso e di testo producibili con una lingua: una conversazione tra amici, e una conferenza, un trattato scientifico, una lettera commerciale e una lettera privata si riferiscono a uno stesso argomento utilizzando parti spesso assai diverse del vocabolario e diverse strutture sintattiche" (De Mauro, cit. p.107). Essa implica, sia al parlato che allo scritto, scelte e modulazioni linguistiche in relazione alle situazioni e agli scopi che i partecipanti alla comunicazione si prefiggono. Due varietà particolarmente importanti sono: i registri e i sottocodici oppure lingue speciali/ settoriali. (sportivo- burocratico-amministrativo, tecnico-scientifico, biologico, politico etc.) (Altieri Biagi, cit. p.335). I primi (registri) vengono definiti come modalità di uso della lingua, realizzate mediante scelte operate a tutti i livelli, "modulazioni" globali del codice- lingua, che volta per volta lo adattano alla situazione comunicativa. Il registro, a differenza del sottocodice non "aggiunge" nulla alla lingua; esso opera "selezionando" coerentemente dalla lingua un certo numero di elementi che nella lingua esistono già: non solo elementi del lessico, ma anche elementi morfosintattici, prosodici, intonazionali, ecc. Mentre i secondi (i sottocodici) rappresentano una varietà della lingua caratterizzata da corrispondenze (soprattutto lessicali) aggiuntive, nei confronti del codice; tali corrispondenze aggiuntive (parole *nuove*, o parole esistenti nella lingua comune a cui viene assegnato un *nuovo significato*) sono funzionali a una comunicazione che si

svolge su argomenti specifici, all'interno di particolari settori dell'attività umana" (Altieri Biagi, cit. pp.335,337).

Infine le variazioni **diamesiche** sono quelle che "dipendono dalla diversità del mezzo che usiamo: qui si collocano le differenze rilevabili tra uso parlato e uso scritto di una lingua e uso a distanza (De Mauro, cit. p.107). A seconda del codice e del mezzo che usiamo (parlato, scritto, multimediale) la lingua acquista caratteristiche diverse come diverse sono le realizzazioni dello stesso atto comunicativo.

Rispetto alle variazioni **diamesiche** l'indagine OCSE PISA, finalizzata a testare in *un continuum* la *literacy* di lettura di paesi europei ed extraeuropei, propone nella sua rilevazione un'ampia varietà di testi legati all'intera gamma delle situazioni in cui entra in gioco la competenza di lettura: dalla vita privata a quella pubblica, dalla scuola al lavoro, dall'apprendimento per tutta la vita all'esercizio attivo della cittadinanza. Di conseguenza i testi cambiano a seconda del *medium* (stampa e elettronico), *ambiente* (con autore o basato su msg), *formato testuale* (continuo non continuo, misto, multiplo); *tipo di testo* (descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo, di istruzione, transazionale). La distinzione fra testi continui e testi non continui è al centro della rilevazione Pisa. I primi (testi continui) sono normalmente costituiti da frasi raggruppate in paragrafi. Questi ultimi, a loro volta, possono far parte di strutture più ampie come sezioni, capitoli e libri. La principale classificazione dei testi continui si basa sul loro fine retorico, ovvero sul tipo di testo. Per i secondi (testi non continui o documenti, come sono a volte chiamati a seconda dell'approccio metodologico) la classificazione si riferisce in genere alle descrizioni abituali del formato di questo tipo di testi.

IL QUADRO OPERATIVO E L'OPZIONE CURRICOLARE

L'esempio di curricolo linguistico proposto al gruppo di ricerca e sperimentazione è strutturato in percorsi flessibili e differenziati e collegati l'uno all'altro da fili ricorsivi e poliprospektivi, rispondenti ad obiettivi formativi (istruzione/ educazione) e ai traguardi previsti dai documenti ufficiali. I percorsi trattano le **principali forme del discorso** (narrazione, descrizione, regolazione, informazione, esposizione, argomentazione), da affrontare nella realtà concreta dei testi, nonché dei linguaggi di cui sono portatori. In ognuno di questi ricorre, insieme all'immaginario, la narrazione che rappresenta un elemento di passaggio dagli **usi pragmatici della lingua a quelli poetici e letterari**, oltre che terreno fertile per sviluppare nello studente capacità cognitive.

Ogni percorso è connotato da focus di approfondimento (narrazione/descrizione; regolazione/informazione/narrazione, etc. ed educazione relativa, vedi a seguire lo schema) sì da permettere all'alunno di fare *a lungo* esperienza di quel tipo di testualità e problematicità connessa (l'esplorazione de sé e relazione con il compagno- autobiografia, la comprensione e rispetto delle regole e dell'altro, rapporto con i genitori nei comandi e divieti, regole e leggi, l'esercizio alla diversità- enigma. contraddittorio- processo, etc.) . Fa da sfondo ad ogni focus la frequentazione di una **varietà di testi, di situazioni, di argomenti** (scaturiti dai bisogni degli alunni), finalizzata a spaziare su molteplici versanti (lettura di testi di appoggio, discussioni, scritture di problemi, finestre di riflessione linguistica, analisi di linguaggi multimediali e non verbali, etc.). Le abilità linguistiche, nuclei operativi degli apprendimenti linguistici, vengono esercitate in maniera integrata (ascolto e parlato; ascolto e lettura; lettura e scrittura; lettura e riflessione sulla lingua, etc.) sì da favorirne l'incremento. Tuttavia a seconda dei percorsi e delle difficoltà incontrate o risultati degli alunni, sono state approfondite o le une o le altre, soffermandosi sugli aspetti processuali.

Punto di partenza dei percorsi è stata quasi sempre la ricerca, da parte degli alunni, di generi o microgeneri testuali (orali e scritti) che li circondano (spazi linguistico-sociali), rispetto alla quale vengono assegnate consegne precise (osservazione e trascrizione). I dati raccolti sono portati in classe e diventano oggetto di studio (negoiazione di significati, formulazione di ipotesi, ricerca di indizi, etc.) .

È sottinteso che la lingua studiata è una **lingua in azione**, analizzata nei suoi usi concretamente e direttamente dall'alunno come fosse un fenomeno scientifico. In classe gli alunni discutono, spiegano ciò che hanno indagato e lo rielaborano alla luce delle riflessioni effettuate, supportati da specifici testi e dal docente. Quasi tutte le attività sono accompagnate da forme di scrittura, finestre di riflessione sulla lingua e lettura (le caratteristiche dell'orale e differenze con lo scritto).

Una particolare rilevanza ricoprono le abilità orali, non soltanto dal punto di vista strumentale e metacognitivo, ma relazionale e sociale, poiché la **dimensione dello scambio e dell'interazione verbale e la pratica costante** è alla base della convivenza sociale e civile.

Si riporta uno schema dell'opzione curricolare con esempi di alcuni percorsi, da cui sono scaturiti gli itinerari sperimentati dal gruppo di ricerca e sperimentazione.

Ordine di scuola	Età- Classe	Focus Forme del discorso	Focus Educazione alla cittadinanza <i>Educazioni</i>	Percorsi
INFANZIA	3 anni	Narrazione e interazione verbale	Educazione all'affettività, interculturale e ambientale	<i>Bolle di sapone</i>
	4 anni	Narrazione e interazione verbale	Educazione all'affettività, interculturale e ambientale	<i>Paesaggi sonori</i>
	5 anni	Narrazione e interazione verbale	Educazione all'affettività, interculturale e ambientale	<i>Fiori per dire e raccontare</i>
PRIMARIA- SECONDARIA I E II GRADO	Cl. 1a 1a	Narrazione e interazione verbale Abilità linguistiche, riflessione sulla lingua, ed. letteraria, tematiche rilevanti..	Educazione all'affettività, interculturale e ambientale	<i>La messaggeria</i>
PRIMARIA- SECONDARIA I E II GRADO	Cl. 2a 1a 1a	Narrazione e interazione verbale Abilità linguistiche, riflessione sulla lingua, ed. letteraria, tematiche rilevanti..	Educazione all'affettività, interculturale e ambientale	<i>Le relazioni e lo scambio in situazioni dialogiche e narrative</i> <i>Contesti comunicativi e scambi dialogici</i>
PRIMARIA- SECONDARIA I E II GRADO	Cl. 3a 1a 1a	Narrazione – Descrizione Abilità linguistiche, riflessione sulla lingua, ed. letteraria, tematiche rilevanti..	Educazione all'affettività, all'esplorazione del sé e dell'altro. Educazione interculturale	<i>L'esplorazione del sé in una prospettiva narrativa e descrittiva</i> <i>I labirinti della memoria</i> <i>Quadri di vita. Istruzioni per l'uso</i>
PRIMARIA- SECONDARIA I E II GRADO	Cl. 4a 2a 1a.2a	Regolazione - Informazione – Narrazione Abilità linguistiche, riflessione sulla lingua, ed. letteraria, tematiche rilevanti..	Educazione alla legalità, all'affettività. Educazione interculturale e ambientale	<i>Il rispetto delle regole fra.. tradimenti e lealtà</i> <i>Dai comandi e divieti alle regole</i>

PRIMARIA- SECONDARIA I E II GRADO	Cl.5a 3a 1a-2a	Narrazione- Informazione- Argomentazione Abilità linguistiche, riflessione sulla lingua, ed. letteraria, tematiche rilevanti..	Educazione all'affettività e all'alterità. Educazione interculturale e ambientale	<i>Enigma e mistero tra finzione e realtà</i> <i>Dall'esposizione "normata" all'esposizione rappresentata</i>
--	----------------------	---	--	--

1. Alcuni esempi dei percorsi

1.1. Contesti comunicativi e scambi dialogici

In questo percorso sono stati privilegiati gli scambi comunicativi, i messaggi, le forme dialogiche ricorrenti in diversi luoghi e contesti (dialoghi a casa, mercato, negozio, scuola etc.), che vengono poi trattati nei dialoghi di testi scritti (narrativi non letterari, narrativi letterari/teatrali) e in una varietà di forme testuali (generi), in particolare quelle letterarie, che richiedono approfondimenti testuali e forme di contestualizzazione. Punto di approdo è quello di potenziare e consolidare nello studente capacità comunicativo/relazionali nonché narrative (all'orale e allo scritto), dotandolo di quella strumentazione necessaria a comprendere e produrre un'ampia gamma di testi, sempre più formalizzati.

In questo tipo di lavoro entrano in gioco tutte le abilità (comprensione e produzione orale e scritta, riflessione sulla lingua), che sono affrontate in maniera processuale mediante frequenti operazioni esplorative, rielaborative e riflessive sui testi.

Il principio **educatore** di questo percorso consiste nel ritenere l'**interazione sociale**, insieme alla **narrazione**, un punto qualificante per la formazione del soggetto che impara a confrontarsi e a misurarsi con gli altri dentro un circuito comunicativo autentico: i ragazzi parlano di fatti veri, discutono e decidono su problemi della loro esperienza personale e scolastica, confrontando le loro idee nell'ambito di quanto hanno scoperto. In particolare a scuola i giovani avvertono il bisogno di porsi in relazione, manifestare i propri sentimenti, idee e desideri, calibrare il proprio rapporto con gli altri, creando intese e complicità. Un "buon" uso della lingua, intesa come agire sociale, accompagnato da attività didattiche motivanti, li aiuta in questa ricerca di crescita sociale e intellettuale.

1.2. L'esplorazione del sé in una prospettiva narrativa e descrittiva. L'autobiografia

In genere nelle prime classi della scuola secondaria di II grado si propone di dedicare abbastanza spazio alla ricostruzione documentaria della **storia individuale** (la ricostruzione autobiografica) che, partendo dalla raccolta di tracce di sé (documenti e dati) e di testimonianze individuali e collettive (interviste), ripercorre esperienze e *pezzi* di vita. I ragazzi sono invitati a rivisitare, seppur a passi leggeri e silenziosi, certe zone “ingarbugliate e ingorgate” della propria e altrui memoria, narrandole e riscrivendole con il supporto di esperienze culturali di taluni scrittori. Una buona parte di queste ultime rende più fluidi quei momenti e quei vissuti, cruciali per ognuno, sciogliendo forse qualche piccolo nodo, ma tuttavia di grande ostacolo alla costruzione dell'identità. L'intento sotteso a questa esplorazione del sé e della dimensione privata del soggetto, che si ricerca, si rappresenta, si spiega, si racconta, conosce sé e l'altro, non è tanto quello di risolvere i problemi, quanto, come sottolinea Bruner, di trovarli (Bruner, 2002, p. 17), per metterli in comune, condividerli e conviverci.

Il principio **educatore** sotteso a questo percorso di lavoro è quello di offrire ai ragazzi l'opportunità di inoltrarsi, attraverso la dimensione più intima della narrazione e l'uso frequente della scrittura privata, nel labirinto della loro memoria e di **interrogare, tramite terzi, le loro soggettività, il loro modo di sentire**; in alcuni casi di *mettere a nudo* seppur timidamente, quelle articolazioni complesse e nascoste della personalità umana (autobiografie, epistolari, diari intimi etc.) ed intessere intrecci tra la ricostruzione soggettiva della memoria privata con gli aspetti della società e con il costume del tempo, contestualizzando il racconto sul piano antropologico-culturale (Cambi, Piscitelli, 2005).

Sul piano didattico si è privilegiato il lavoro sulle abilità linguistiche (*orale e scritto*), sviluppate in un'ottica unitaria; all'interno di questo si inserisce l'approccio al letterario, rivolgendo l'attenzione soprattutto a quei generi vicini alla tematica prescelta (*l'autobiografia, le lettere, i diari intimi, il racconto epistolare, etc.*). La scrittura, affrontata nelle diverse fasi (*pre-scrittura, scaletta, stesura, revisione*) e nella sua dimensione più intima (*scrittura espressiva, rappresentativa e simbolica*), consente di mettere a nudo alcune articolazioni della personalità degli studenti, evidenziando intrecci con abitudini, comportamenti, pensieri ed emozioni che la ricostruzione *soggettiva* della memoria privata inevitabilmente intesse.

1.3. Comandi e divieti

Con questo percorso si propone la ricerca, in situazioni concrete, di comandi, divieti e regole in casa, fuori, a scuola, che quotidianamente invadono la vita di ognuno di noi, con l'obiettivo di capire e discutere se questi hanno un senso (motivazione) e se svolgono una funzione civile e sociale significativa. Ad essa si affianca la trattazione di una varietà di forme testuali, legate alla problematica della regolazione/informazione (istruzioni, ricette, comunicati, avvisi, regolamenti, statuti, leggi), che vengono poi collocate in una dimensione immaginaria, aperta alla costruzione di mondi possibili e impossibili. L'apertura all'immaginario permette di iniziare un nuovo capitolo di riflessione che riguarda la trasgressione della regola e della legge (E' possibile trasgredirla? Perché si trasgredisce, quando?).

Il principio **educatore** che informa questo percorso è quello di far capire al ragazzo l'importanza **delle regole, dei principi e delle leggi**, dentro qualsiasi società (*Senza regole non si può neanche giocare!*). Ma si intende anche a mettere in risalto che ogni regola e ogni legge, seppur necessarie, rispecchiano il loro tempo (società, cultura, tradizione, etc.), quindi sono soggette a cambiamento e a trasformazioni, in vista del rispetto (sempre maggiore) dei valori universali dell'uomo. Sul piano linguistico-testuale si è mirato a far cogliere i significati riposti in questo tipo di testo, dove la lingua esercita una forte azione sociale, condizionando i comportamenti altrui. Per cui è importante cercare frequentemente di mettere in rapporto l'analisi delle caratteristiche linguistico-pragmatiche e testuali con la portata dei significati trasmessi da questo tipo di testi, tendendo a far emergere il nesso che sussiste tra gli elementi linguistici e extralinguistici. Difatti è opportuno far notare che in questo tipo di testi si incita a fare qualcosa o a usare qualcosa (ricette). In essi si agisce sui comportamenti, indirizzando in vario modo e in maniera implicita o esplicita, le azioni del lettore/ ascoltatore. Nella maggioranza dei casi si forniscono regole di condotta e istruzioni da seguire, come è emerso dagli itinerari sperimentati. Si propongono principi da rispettare, chiedendo interventi, attraverso forme differenziate (consigli, ordini, istruzioni, raccomandazioni, prescrizioni, elenchi), che ricoprono una varietà di funzioni (espressivo-poetica, persuasiva, argomentativa) e utilizzano una diversità di strategie operative (Pubblicità: procedure argomentative, forme allusive, ambiguità, giochi di parole). Spesso gli alunni rilevano che la sequenza di azioni da compiere è finalizzata non solo ad informare, ma anche a controllare e a uniformare i comportamenti in funzione di scopi precisi e differenziati, espressi secondo formulazioni linguistiche opportunamente scelte per raggiungerli. Ad esempio nel fornire istruzioni per le ricette, i cui atti si riferiscono agli oggetti e alle operazioni richieste, la finalità può essere data da una piena riuscita di un buon piatto, come dalla conservazione e dalla

trasmissione di un complesso di abitudini e tradizioni culturali, mentre per i documenti storico-giuridici (regolamenti, principi, leggi) l'intenzione risiede sia nell'adeguare comportamenti secondo rapporti sociali e istituzioni stabiliti dall'ordine sociale in funzione di un modello politico-culturale, sia nell'esercitare, in maniera più efficace, forme di controllo.

In alcuni itinerari si è partiti dai divieti, comandi, comunicati, avvisi e regolamenti per arrivare agli statuti e alle leggi. Insieme a questi non è stato dimenticato il testi pubblicitario (*stampa, televisione*), anche se si tratta di testi in cui si mescolano prospettive diverse di modalità di elaborazione dell'esperienza (*dimensione estetica, persuasiva, informativa, ecc.*). Ma essendo testi pesantemente presenti nella vita di ognuno di noi incidono fortemente nel determinare comportamenti automatici e inconsapevoli. Difatti tramite il ricorso a strategie seduttive agiscono sul nostro inconscio, vagheggiando falsi valori e stili di vita sovente inaccessibili. Scoprire i meccanismi sottesi, i linguaggi, le forme retoriche usati e la forza delle strategie persuasive messe in atto (*complicità, lusinga, provocazione ecc.*) può risultare importante per la crescita complessiva dell'individuo. Lavorando sulla pubblicità si può aiutare il giovane ad acquisire non solo competenze linguistiche, ma anche consapevolezza, che limitano forme di identificazione nocive e attivano forme di distanziamento e di fruizione autonoma. A ciò si può aggiungere che questo genere testuale offre l'opportunità di avviare, in maniera agevole ed efficace, il discorso sulle tecniche discorsive dell'argomentazione, prendendo in esame il ruolo della persuasione, le forme che questa assume in un preciso contesto comunicativo e gli effetti che essa produce.

1.4. Misteri nella vita quotidiana enel racconto

Il percorso, che intende affrontare la tematica dell'argomentazione attraverso alcune articolazioni della narrazione (racconti del t errore, gialli, polizieschi; elementi ricorrenti: enigma, dubbio, controversia, opposizione/ contrapposizione dei punti di vista, etc.), parte da una consegna precisa fatta ai ragazzi: *munirsi di un taccuino giallo, lapis giallo e soprattutto di occhi gialli per esplorare, indagare e svelare, i misteri* che accompagnano la vita quotidiana di ognuno di noi. Lo scopo è quello di far costruire storie, leggende da supportare poi con dipinti e brani d'autore che contengono elementi legati alla tematica del fantastico (notte, buio, mondo oscuro, follia, mostruosità, l'inconoscibile, l'enigmatico, l'inesplorabile etc.). Gli elementi del fantastico vengono poi approfonditi nel dipinto, nel racconto (horror, giallo, poliziesco), nella poesia, per "sviscerare" situazioni di dubbio, enigmi irrisolti o casi archiviati da dibattere in processi giudiziari. Nel corso

dell'approccio narrativo (tratti esemplificativi, didascalici, enigmatici, controversia e dubbiosi) si approfondiscono tecniche e strategie argomentative per utilizzarle in seguito e direttamente nel processo giudiziario, attraverso un'argomentazione orale e scritta.

Il principio **educativo**, ricorrente in questo percorso, tocca più aspetti, tutti fondamentali per la crescita del ragazzo:

1. far emergere problemi nascosti, *mostri e paure*, segreti, fantasmi interiori, piccoli e grandi drammi, situazioni difficili, conflitti con altri compagni o adulti; comunque forti emozioni per dividerle insieme. Ogni ragazzo è diverso, è un mondo a parte, ma tutti hanno *qualcosa* in comune: è su questo *qualcosa* che si lavora.
2. sviluppare capacità narrative/ argomentative e atteggiamenti aperti al diverso.
3. educare al *dubbio*, alla dialettica e alla divergenza, nell'affrontare piccole o grandi questioni, enigmi che non necessariamente si sciolgono e che attraversano, in ogni società ed epoca, l'esistenza dell'uomo, connotando la memoria storica; con i ragazzi affiorano problemi di ieri e di oggi, per i quali non vi sono risposte certe e complete, né tanto meno soluzioni assolute o dogmatiche, ma "relative" legate al "dubbio"; a quel dubbio che percorre, da sempre, la natura umana in continua ricerca di senso da dare alla propria esistenza.

2. Le sperimentazioni in atto

Dialoghi, regole e divieti intorno a noi. Due classi a confronto

di Maria Cristina Butini e Massimo Caserta

(ISIS "G. Vasari" Figline Valdarno)

Alla ricerca dell'identità

Pagine di un diario di bordo

di Paolo Martini

I.T.C. "G. Galilei"

Lingua, linguaggi e messaggi pubblicitari

Di Renzo Vignini

I. P. "L. Da Vinci"

Riferimenti bibliografici

- M. L. Altieri Biagi, *Linguistica essenziale*, Milano, Garzanti, 1985.
- M. L. Altieri Biagi, *Io amo, tu ami, egli ama.. Grammatica per italiani maggiorenni*, Milano, Mursia, 1992.
- M. L. Altieri Biagi, *La programmazione verticale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- M. L. Altieri Biagi, *La grammatica dal testo*, Milano, Mursia, 1998.
- C. Bazzanella, *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- H. Besse, R. Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, LAL, Hatier, Paris, 1989.
- J. Bruner. J., *La fabbrica delle storie*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- T. De Mauro, *Linguistica elementare*, Bari, Laterza, 1998.
- E. Goffman, *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- F. Orletti, *Per una educazione al parlato*, in F. Orletti, *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- R. Piazza, *Per una grammatica conversazionale*, "Lend", Sett. 1991, anno XX, numero 2.
- M. Piscitelli, B. Piochi, I. Casaglia, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007.
- M. Piscitelli, *I Labirinti della memoria* in F. Cambi, M. Piscitelli *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Roma, Armando, 2005.
- Programmi Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi per i primi due anni*, Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, Le Monnier, 1991.
- Proposta di Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a Competenze chiave per l'apprendimento permanente, Commissione delle comunità europee Bruxelles, 10.11.2005.
- S.C. Dik, *Functional grammar*, North Holland, Amsterdam, 1978.
- R. Simone, *Le parole e le cose in Italiano e Oltre* a. 8, n. 2, 1993, pp. 109-112.
- R. Simone, *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- R. Simone, *Il parlare e la sua trasmissione*, in *Alfabeti del sapere*, R. Simone, (a cura di), Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- I. Tempesta, *Lingue, culture, identità* in A. Colombo (a c.di), *Il curricolo e l'educazione linguistica*, Leggere le nuove Indicazioni, Milano, F. Angeli, 2008.
- M. Verlatto, *Avviamento alla linguistica del testo*, Padova, CLESP, 1983.
- D. A Wilkins, *Notional Syllabus* (i programmi nozionali), Bologna, Zanichelli, 1978.
- R. Zuccherini, *Manuale del parlare*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Sitografia

<http://www.itals.it> 1 - M. C. Luise, *Insegnare la grammatica*, Laboratorio itals – dipartimento di scienze del linguaggio- Università Ca' Foscari – Venezia

<http://www.fucinadelleidee.eu>

Dialoghi, regole e divieti intorno a noi. Due classi a confronto

di Maria Cristina Butini e Massimo Caserta

(ISIS "G. Vasari" Figline Valdarno)

La sperimentazione avviata nell'a. s. 2008-2009, nell'ambito del Progetto "INNOVARE", in due classi prime del biennio professionale dell'Istituto "Vasari" di Figline Valdarno, unitamente ad altri due Istituti di Firenze, finanziata dalla Regione Toscana e attuata dal CIDI, nasce dal tentativo di elaborare dei piccoli percorsi didattici strutturati, che possano risultare più rispondenti ai bisogni formativi reali degli alunni. Ma anche nella prospettiva di contenere la dispersione scolastica, con specifico riferimento a quegli alunni che abbandonano dopo il 2° anno e per i quali si rende necessario un recupero delle competenze di base nei corsi di Formazione Professionale, di nuova istituzione.

Il Progetto si sta svolgendo parallelamente ad un corso di formazione dei docenti e con riunioni periodiche dei Consigli di classe sia per una informazione sul lavoro svolto e sulle metodologie apprese e testate, sia per diffondere la pratica laboratoriale presso i docenti non direttamente coinvolti con le loro discipline nell'attività sperimentale.

Le proposte operative hanno avuto come premessa l'intenzione di non abbassare i livelli dei contenuti disciplinari proposti, ma anche l'esigenza di concentrarsi sui "saperi essenziali", sui nodi fondamentali evitando un infruttuoso enciclopedismo: una pratica didattica, che ha quindi cercato di individuare le competenze essenziali per lo studente.

Per quanto riguarda le classi del nostro Istituto, l'ipotesi di lavoro individuata in relazione alle competenze linguistiche (Piscitelli 2007) è stata incentrata su un percorso che, partendo dal testo verbale, si potesse concludere nella produzione, graduata e progressiva, di testi scritti regolati. Più precisamente la sperimentazione è stata avviata seguendo due percorsi: una raccolta di *Dialoghi*, e l'individuazione di *Divieti e comandi* sia di ambito domestico che pubblico.

Il percorso dei *Dialoghi* è iniziato con la raccolta da parte degli alunni di dialoghi tratti da situazioni reali: a casa, sul treno, sul pullman, al bar, a scuola e nei luoghi pubblici; le modalità di raccolta hanno privilegiato l'uso del registratore, del cellulare, ma anche la scrittura diretta sul quaderno. Il percorso dei *Divieti e comandi* si è invece basato su quei divieti e comandi che quotidianamente sono presenti nella vita dei nostri alunni, a casa o nei luoghi pubblici, e che non sempre vengono compresi e responsabilmente condivisi.

I due percorsi ci sono sembrati efficaci per un coinvolgimento fattivo degli alunni, vista la centralità che essi sarebbero venuti ad assumere nel corso di una attività didattica molto legata a situazioni reali. Oltre alla finalità di tipo linguistico e testuale, sarebbe stato inoltre possibile operare una serie di inferenze con ricaduta sul sociale, particolarmente necessarie in riferimento a situazioni scolastiche caratterizzate, come nel caso nella fascia dell'obbligo degli Istituti professionali, da alunni non in tutti i casi disponibili al dialogo educativo o con aspettative diverse rispetto a quelle attualmente offerte da percorsi di studio professionalizzanti.

1. Ipotesi di lavoro per un percorso strutturato sui “dialoghi”

- Si ipotizzano per il percorso sui *Dialoghi* le seguenti tappe di lavoro:
- Motivazione degli allievi attraverso la spiegazione delle modalità di lavoro e degli obiettivi da raggiungere.
- Assegnazione del lavoro.
- Raccolta dei dialoghi e loro trascrizione (lavoro svolto sia a casa che in classe).
- Riflessione linguistica e riscrittura in classe dei testi prodotti (quando ritenuto “espressivo” è stato rispettato il registro linguistico originale).
- Trasformazione dei testi dei dialoghi nella forma di discorso indiretto. Alcuni dialoghi hanno poi offerto lo spunto per la produzione di un testo letterario narrativo, con l’inserimento di elementi di invenzione.
- Valutazione da parte del docente del lavoro svolto.

Discussione collettiva su eventuali spunti offerti dai testi per operare inferenze.

Osservazioni

Si è provato ad avviare anche un'attività di laboratorio linguistico-informatico per la trascrizione e la stesura definitiva dei testi, ma la non compatibilità di orario per la disponibilità dei laboratori e i tempi necessari per lo svolgimento del lavoro, ne hanno per ora scoraggiato la continuazione. L'inizio della sperimentazione attraverso l'attività sui *Dialoghi* si è dimostrato un modo semplice e “leggero” per motivare e coinvolgere anche quegli alunni che erano spesso rimasti ai margini dell'attività scolastica, anche per le difficoltà di seguire con profitto lezioni con un approccio di tipo frontale.

2. Trasformazione dei Dialoghi in testo letterario narrativo

Nella fase successiva l'attività è stata indirizzata verso la trasformazione dei Dialoghi in testi letterari narrativi. La stesura dei racconti è avvenuta solamente dopo l'apprendimento da parte degli alunni degli elementi di base del racconto (Fabula e intreccio, Sequenze, Narratore, Modalità di rappresentazione dei pensieri e delle parole dei personaggi, Rappresentazione dello spazio e degli ambienti, Sistema dei personaggi e loro caratterizzazione, Piano temporale del racconto e della scrittura, Stile, Temi del racconto). Lo studio degli elementi essenziali di Narratologia si è appoggiato sulla lettura e l'analisi di brani di narrativa, cui hanno fatto seguito esercitazioni scritte sia in classe che a casa.

Facendo leva sul possesso dei prerequisiti di carattere narratologico, i ragazzi hanno poi effettuato una serie di operazioni linguistiche e cognitive in vista della stesura di un testo diverso da quello iniziale. I racconti scritti dagli alunni (In alcuni casi individualmente, in altri a piccoli gruppi) e con la guida e l'assistenza del docente, sono stati quindi costruiti partendo dai dialoghi elaborati ed effettuando una serie di operazioni linguistiche e cognitive. Tale percorso ci è sembrato particolarmente coinvolgente e motivante. Più precisamente, si è trattato di un percorso che, basandosi sulla scelta di contenuti e di spazi linguistici propri dei ragazzi, ha dato modo di arrivare alla lingua standard, prima (Nel caso della trasformazione dei dialoghi in testi costruiti nella forma di discorso indiretto), e in quella letteraria, dopo (Racconti), mettendo cioè in moto operazioni più complesse per produrre materiali complessi (vedi allegato n.1).

3. Ipotesi di lavoro per un percorso strutturato sui divieti e comandi , in ambito familiare e pubblico

Si segue la medesima procedura anche per i divieti e i comandi sui quali gli studenti, tenendo conto di quanto richiesto (testo narrativo), intervengono con attività di espansione, riduzione, trasformazione, eliminazione, sostituzione, etc. fino ad arrivare ad una produzione finale.

Si riportano anche per questo percorso le differenti tappe di lavoro.

- Motivazione degli alunni attraverso la spiegazione delle modalità di lavoro e degli obiettivi da raggiungere. Assegnazione del lavoro da svolgere sia a casa che in classe.
- Individuazione ed elencazione dei divieti e dei comandi, con le motivazioni che li sorreggono ed esprimendo la propria opinione al riguardo (In pratica, da una semplice elencazione si è arrivati alla produzione di brevi testi argomentativi).
- Riflessione linguistica e riscrittura in classe dei testi prodotti.
- Unità didattica su *Come prendere appunti* e *Come scrivere un Verbale*.

- Discussione collettiva e stesura di un Verbale (in una classe da parte di ogni singolo alunno; in un'altra, per gruppi).
- Riflessione linguistica e revisione dei testi.
- Valutazione del lavoro svolto.

Osservazioni:

I primi testi prodotti risultavano dei semplici elenchi di divieti e comandi; le motivazioni che li sorreggevano erano assenti o scarsamente articolate; così la condivisione o no e relative motivazioni da parte degli alunni.

Nel lavoro svolto in classe gli alunni sono stati pertanto invitati a scrivere dei testi più adeguati e articolati dopo una discussione con il docente sui contenuti possibili. L'intervento del docente nella proposizione delle motivazioni è stato volutamente limitato per dare più spazio alla discussione collettiva.

Le difficoltà maggiormente riscontrate sono state quelle relative al passaggio da una forma di scrittura di tipo narrativo o descrittiva –quella più praticata dagli alunni- ad un'altra di tipo argomentativo. Si è pertanto preliminarmente lavorato sulle caratteristiche generali della strutturazione della frase complessa e dell'uso dei connettivi. Successivamente gli alunni sono stati invitati a riscrivere i loro testi misurandosi con le difficoltà legate alla scrittura di una tipologia di testo per loro sostanzialmente nuova.

L'attività proseguita con la discussione in classe ha dato modo poi di proporre e di costruire un modello diverso di confronto rispetto a quello diseducativo di certa televisione, a cui sempre più frequentemente i ragazzi assistono: l'ascolto, la concentrazione finalizzata anche a prendere appunti per la stesura del Verbale, l'intervento rispettoso, ordinato e pertinente (vedi allegato n. 2)

4. Prosecuzione dell' attività

La sperimentazione, proseguita nel corso dell'anno scolastico 2009-2010 e nella prima parte di quello successivo nelle classi prime e seconde, è stata indirizzata sulla produzione di testi di tipo narrativo, informativo ed argomentativo. Anche per queste due ultime tipologie è stato prima necessario fornire agli alunni, come prerequisiti, la conoscenza delle caratteristiche generali, strutturali e linguistiche di queste tipologie di testi. Successivamente è stata svolta un'attività di

tipo analitico: individuazione di elementi di narratologia e di tecniche espressive; la struttura di un articolo di Quotidiano; la struttura del testo argomentativo.

L'attività di tipo laboratoriale si è conclusa con la produzione di testi di tipo informativo (Articolo di cronaca), di transcodifica (Dal testo narrativo all'articolo di cronaca e viceversa).

Nel caso degli articoli di cronaca, questi sono stati incentrati su tematiche relative a divieti e comandi trattati nella prima fase del progetto (Per esempio, il divieto di un uso eccessivo del telefono cellulare o il divieto del fumo) oppure su spunti offerti da brevi notizie di cronaca. Nella produzione di questi articoli di cronaca si è fatto ricorso a elementi di invenzione.

Sono risultati molto utili "testi di appoggio", appositamente individuati e selezionati, come articoli di Quotidiano e testi o brani di narrativa. Testi cioè dove gli alunni hanno potuto ritrovare rappresentati ad un livello più "alto" i temi e gli argomenti che da loro trattati.

E' stata inoltre svolta la lettura di due libri di narrativa; uno inerente alla tematica delle regole (W. Golding, *Il Signore delle mosche*); l'altro, riferito al mondo della droga, trattato nell'ambito del divieto del fumo (F. Christiane, *Noi, i ragazzi dello zoo di Berlino*).

Come detto, la produzione dei testi, oltre che essere stata aperta all'attività linguistica, ha pure tentato di operare il più possibile delle inferenze che, muovendo proprio dagli spunti offerti dall'attività svolta, si sono allargati il più possibile sul terreno delle regole più generali della società per favorirne la conoscenza ed una condivisione responsabile da parte degli alunni.

a) Articoli di cronaca

L'elaborazione dei testi si è basata su un fatto di cronaca pubblicato su un Quotidiano e attinente a tematiche già affrontate dagli alunni nell'ambito del lavoro sui *Divieti*. Il fatto di cronaca è stato proposto dal docente in forma molto sintetica; l'elaborazione da parte degli alunni ha fatto ricorso a elementi di invenzione rispetto al testo di partenza; per la stesura si è cercato di rispettare le caratteristiche di stile e di linguaggio proprie di questa tipologia di testo.

Consegne del docente: "Prendendo spunto dalla breve sintesi del fatto di cronaca proposto, scrivi tu un breve articolo di cronaca inserendo elementi di tua invenzione e utilizzando le tecniche di produzione richieste da questa tipologia di testo" (vedi allegato n. 3).

b) Transcodifica: dal testo letterario narrativo all'articolo di cronaca

Per quanto riguarda la procedura adottata, la stesura dell'articolo di cronaca è stata avviata dopo aver suddiviso il testo letterario nelle varie sequenze che lo costituivano; le sequenze sono state poi riordinate secondo la reale successione cronologica dei fatti e attribuendo ad ognuna di esse una frase-titolo per facilitare poi la ricostruzione del testo sotto forma di cronaca. Prima del lavoro di stesura, gli alunni sono stati invitati ad individuare quelle sequenze proprie di un narratore onnisciente da utilizzare in un secondo momento, ricorrendo all'espedito dell'intervista o del racconto dei protagonisti della vicenda (Ad esempio, nel racconto di Sciascia, i pensieri dei protagonisti prima dell'imbarco, le prolessi, le retrospettive). Le sequenze sono state poi rielaborate (individualmente o per piccoli gruppi) cercando di far rispettare le caratteristiche sia di contenuto che di stile di un articolo di cronaca (le 5 W, integrate dalla spiegazione delle *cause* dei fatti oggetto di cronaca; uso di enunciati brevi, uso di frasi ellittiche). In alcuni casi, il *racconto* trasformato in *cronaca* ha dato luogo a un finale con delle variabili rispetto al testo di partenza (Le indagini della polizia, l'arresto del truffatore) (vedi allegato n. 5).

c) Transcodifica: dall'articolo di cronaca al testo letterario narrativo

Quella relativo alla transcodifica dall'articolo di cronaca al testo narrativo letterario, avviata con gli alunni delle classe prime, si è dimostrata l'attività finora più complessa e impegnativa rispetto a tutte le altre. Ciò in considerazione della difficoltà della costruzione di un testo che avesse le caratteristiche della "coerenza narrativa": un testo cioè in cui tutte le unità scelte fossero collocate in modo corretto, susseguendosi con ordine logico. Altro problema è stato quello di creare un ordine di narrazione che non seguisse quello cronologico, che è quello più semplice e naturale per i ragazzi, ma da cui risulta una prospettiva narrativa meno originale e meno vivace. Si sono inoltre riscontrate difficoltà nel *dosaggio* delle varie sequenze all'interno del testo, nel senso che alcune sequenze di scarso rilievo risultavano troppo lunghe o viceversa. Infine, una certa riluttanza a lavorare di più nella ricerca, attraverso l'uso del dizionario dei sinonimi, di termini più appropriati e con maggiore valenza espressiva.

Tali considerazioni ci fanno ritenere opportuno di attivare questo specifico percorso nelle classi seconde. Classi, che riteniamo più adatte allo scopo, sia per il minor numero di alunni su cui si deve intervenire con operazioni di una certa complessità, sia per una presumibile maggiore maturazione linguistica degli alunni (vedi allegato n. 6).

d) Dal testo letterario all'articolo di cronaca e al film

Al momento della consegna del presente testo per la stampa è in corso un'attività laboratoriale, che in sua prima fase prevede l'analisi e la transcodifica del testo letterario *Lisabetta da Messina* (G. Boccaccio, *Il Decameron*) in un articolo di cronaca in chiave moderna, e che è stato già definito; in una seconda -più lunga e complessa- il lavoro sarà invece incentrato sulla trasposizione cinematografica della stessa novella nel *Decameron* di P. P. Pasolini, e sull'analisi comparativa tra le due diverse modalità espressive.

Per quanto riguarda il lavoro di transcodifica, nel caso della novella del Boccaccio le difficoltà si sono rivelate maggiori rispetto a quelle riscontrate lavorando sui testi di Sciascia e Pirandello, avendo progettato di inserire nella cronaca delle variabili e un numero maggiore di elementi di invenzione, funzionali anche alla scelta di attualizzarne il contenuto. Nella prima stesura della cronaca sono infatti emerse diverse contraddizioni, che ne compromettevano la coerenza logica, mentre meno difficoltosi sono stati gli interventi del docente per la correzione -collettiva- del testo sul piano della coesione linguistica, anche se la complessità sintattica di alcuni parti del testo ha richiesto più volte l'interruzione del lavoro di stesura per un approfondimento di tipo grammaticale.

Le tappe e le modalità di lavoro sono state le seguenti: analisi narratologica della struttura della novella; discussione collettiva per la progettazione del contenuto dell'articolo; stesura del testo; revisione. Per la stesura, la classe è stata divisa in gruppi di lavoro, ognuno dei quali doveva rielaborare in forma di cronaca le diverse sequenze che -come da progetto- avrebbero dovuto costituire l'articolo. Successivamente, dopo la lettura collettiva e il confronto del lavoro di ogni singolo gruppo, si è proceduto -pure collettivamente- alla stesura definitiva di un testo unico. Il lavoro di revisione finale ha riguardato sia le concordanze logiche di significato fra le varie parti del testo (il "filo del discorso"), sia gli aspetti linguistici (Scelta del registro adeguato con l'utilizzazione della terminologia specifica richiesta da un articolo di cronaca nera/giudiziaria; fluidità linguistica).

Particolarmente gradita dagli alunni è risultata l'idea di produrre una cronaca connotata da elementi di altro genere, come quelli riferibili alla dimensione dell' "improbabile" e del "mistero", come il racconto e la cantilena della vecchia domestica di Elisabetta. (Per l'articolo di cronaca, vedi allegato n. 7).

5. Riflessioni finali sull'attività svolta nel corso della presente sperimentazione

Come riflessione finale sulla sperimentazione svolta, ma al momento della consegna di questo testo ancora in corso di svolgimento, va osservato che le attività testate attraverso un percorso di tipo verticale, in ordine al livello di complessità (Si è trattato di svolgere delle operazioni *complesse* partendo da testi *semplici*), hanno ovviamente avuto la caratteristica della sperimentality, con tutte le incertezze e le difficoltà quindi ad essa connesse. Fra le tante, vogliamo segnalare quelle della precisa individuazione della tempistica reale per i percorsi programmati e del *dosaggio* dei contenuti (Fattori comunque legati alle conoscenze e alle competenze degli alunni destinatari).

Vogliamo inoltre sottolineare che, per noi docenti coinvolti nella sperimentazione, il Progetto "INNOVARE", inizialmente accolto con qualche perplessità (Dovuta sostanzialmente al fatto che ci veniva richiesta l'attivazione di una didattica diversa da quella, più "sicura", per anni praticata)) si è via via rivelato didatticamente e professionalmente *salutare* per averci offerto l'opportunità di un arricchimento professionale e la possibilità di rendere più proficuo il nostro lavoro quotidiano con i ragazzi. L'attività didattica laboratoriale ci ha infatti effettivamente consentito una maggiore capacità di coinvolgimento nei confronti degli alunni, soprattutto di quelli che spesso rimangono ai margini del processo formativo, consentendo loro di stabilire una maggiore *familiarità* con le pratiche linguistiche.

Ma il problema di fondo del completamento delle competenze linguistiche di base nel biennio delle scuole professionali, anche se supportato da meritorie sperimentazioni resta tuttavia, a nostro avviso, sostanzialmente ancora non risolto.

Fatte salve, infatti, quelle istanze che presiedono alla attivazione di percorsi didattici che, come nel nostro caso, hanno avuto il non trascurabile merito di evitare maggiori difficoltà nella gestione del gruppo classe, di contenere situazioni di emarginazione e, come già osservato, di favorire una maggiore *familiarità* con la materia linguistica, resta il fatto che si tratta di alunni che in buona parte dei casi si trovano comunque a dovere affrontare un percorso scolastico che forse mal si concilia con le loro aspettative reali, sia nel biennio che negli anni successivi.

Sembra non adeguata infatti l'esiguità del monte ore per le attività di Laboratorio e di Stage, a fronte dell'eccessivo numero di discipline di ordine generale. E sembra non giovare l'evidente appiattimento dei programmi sul modello di quelli degli Istituti Tecnici. Senza considerare inoltre la dilatazione del tempo-scuola degli studenti, molti dei quali sono soggetti a faticoso pendolarismo.

Un percorso quindi che andrebbe ripensato per evitare la poco fruttuosa divaricazione, come quella attualmente esistente, fra l' *Istruzione* e la *Formazione professionale*, alla luce delle esigenze reali degli studenti e dei molti casi di insuccesso e di abbandono scolastico dopo il raggiungimento dell'obbligo, se non prima.

Riferimenti bibliografici

Cidi, *Quale scuola per il biennio obbligatorio*, a cura di D. de Scisciolo, C. Fiorentini, Maurizio Muraglia, Roma, O.GRA.RO srl, 2008.

F. Christiane, *Noi, i ragazzi dello zoo di Berlino*, Milano, Bur Rizzoli, 2009,

W. Golding, *Il Signore delle Mosche*, Milano, Oscar Mondadori, 1980.

Il curricolo verticale, in *Rassegna*, Periodico dell'Istituto Pedagogico, Anno XVI, n. 36 agosto 2008.

L. Pirandello, *Il treno ha fischiato*, in L. Caporale, S. Nicola, G. Castellano, I Geroni, *Professione lettore*, vol. A, Petrini Editore, 2009, pp. 286-293,

M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, *Proposte per il curricolo verticale*, Napoli, Tecnodid, 2007,

L. Sciascia, *Il lungo viaggio*, in L. Caporale, S. Nicola, G. Castellano, I Geroni, *Professione lettore*, cit., pp. 217-223,

Lingua, linguaggi e messaggi pubblicitari

Di Renzo Vignini

I. P. "L.Da Vinci

Premessa

Questa esperienza, apparentemente semplice, se inquadrata e considerata da un punto di vista teorico, si è rivelata estremamente complessa ed impegnativa nella sua attuazione pratica, specialmente nella gestione quotidiana del lavoro del gruppo-classe.

Essa è stata avviata nell'a.s.2008-2009, nell' ambito del Progetto Innovare, in una prima classe del Biennio Professionale dell'Istituto d'Istruzione Superiore "L.Da Vinci", indirizzo Operatori Termici-Motoristi ed è terminata nel Maggio dell'a.s. successivo.

La sperimentazione ha avuto come primo obiettivo la riduzione a livelli fisiologici dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico nelle prime classi degli Istituti Professionali, il contrasto al disagio, al senso di frustrazione, di noia, di insuccesso, che spesso attanaglia le menti della maggior parte degli adolescenti, nostri studenti, con quel loro desiderio di evadere

dall'ambiente scolastico, di "essere altrove", se non fisicamente con il corpo, almeno con la loro mente, i loro desideri, la loro fantasia.

Di conseguenza l'attività è nata e si è svolta come tentativo di elaborare e mettere in pratica percorsi didattici strutturati in modo concreto; una progettualità più rispondente alle reali esigenze formative degli allievi, la maggior parte dei quali giunge in prima superiore con carenze diffuse ed accentuate nelle abilità e nelle competenze linguistiche di base.

La necessità di un recupero e di un rafforzamento di tali competenze è condizione essenziale ed indispensabile, perché fornisce agli studenti gli strumenti espositivi e critici necessari per affrontare in maniera più proficua le tappe successive del loro curriculum scolastico, anche in aree ed ambiti più attinenti ai loro desideri, alle loro scelte e potenzialità, come le discipline di indirizzo e le attività connesse ai Laboratori ed alle Esercitazioni Pratiche.

Gli studenti degli Istituti Professionali dovrebbero acquisire, al termine del loro percorso di obbligo scolastico, le competenze linguistiche di base, come la lettura fluida ed espressiva, la capacità di comprensione di testi di varia tipologia, le abilità di esposizione logica e consequenziale delle idee e dei contenuti nella produzione di testi, la correttezza formale degli stessi.

1. Modalità di attuazione

Durante gli incontri di programmazione e progettazione dei percorsi didattici, insieme ai colleghi dell'Istituto di Istruzione Superiore "G. Vasari" di Figline Valdarno e "G. Galilei" di Firenze ed all'esperto tutor della Area Linguistica, Prof. ssa M. Piscitelli, sono state condivise alcune idee ed approcci comuni, partendo anche da esperienze maturate in molti anni di insegnamento e dalla coscienza di dover affrontare problematiche identiche.

Le proposte operative, nate dalla comune discussione, hanno avuto come idea fondamentale quella di evitare di abbassare il livello dei contenuti disciplinari, precisando alcuni saperi essenziali, trasmessi non nel tradizionale modo enciclopedico e nozionistico, ma concentrando l'attenzione ed il lavoro su obiettivi fondamentali, per consentire agli studenti di sviluppare le competenze linguistiche di base.

Il secondo spunto fondamentale è stata la ricerca di alcune strategie per stimolare la motivazione e l'interesse degli studenti delle nostre classi, nella maggior parte dei casi indifferenti, talvolta restii ed ostili al dialogo didattico. Come conferma, desidero riportare un estratto della Relazione Finale del Coordinatore del Consiglio di Classe (a.s. 2008-2009), nel quale viene

analizzata la situazione di partenza della classe. Ecco le considerazioni “la Prima Operatori Termici, sez. C era inizialmente composta da ventinove allievi, fra i quali due ragazzi diversamente abili (n.d.s.: tre nel successivo a.s.) ed alcuni di provenienza extracomunitaria, da poco giunti in Italia e perciò carenti nelle fondamentali abilità linguistiche di base.

	<p>[...]...la maggioranza del gruppo presentava un curriculum scolastico irregolare, con una o più bocciature alle spalle.</p> <p>...diversi elementi si sono mostrati scarsamente scolarizzati..., altri hanno frequentato in modo irregolare e saltuario, o hanno cessato la frequenza dopo alcune settimane...”.</p>	
--	---	--

Per riuscire a smuovere questo “macigno” non sono sufficienti soltanto proposte didattiche innovative, presentate in forma più leggera e simpatica agli allievi.

E’ anche necessario un nuovo approccio alla classe; parlare, discutere con i ragazzi, saperli ascoltare, lavorare sul loro disagio individuale, far emergere i loro problemi, le loro tensioni, dar loro fiducia, gratificarli quando mostrano buona volontà, saper ascoltare e prestare la nostra attenzione quando hanno qualcosa da esprimere, favorire la socializzazione all’interno del gruppo-classe, i legami di amicizia e tolleranza fra compagni.

Con classi numerose ed eterogenee come età, provenienza e competenze degli studenti, questo tipo di lavoro diventa complicato, richiede tempi lunghi e deve necessariamente impegnare e coinvolgere tutto il consiglio di classe.

Partendo da queste premesse, si è concretizzato un preciso agire operativo:

- definire in maniera precisa e puntuale i livelli di partenza degli allievi
- operare dal concreto all’astratto
- fare riferimento al vissuto degli allievi, almeno come approccio iniziale
- partire dal testo verbale per giungere gradualmente e progressivamente alla produzione di testi scritti regolati
- analizzare i meccanismi linguistici non su modelli alti e precostituiti, ma iniziando dalla lingua viva, di uso concreto e quotidiano

-fare uso di più linguaggi, compresi quelli multimediali.

2. Percorso strutturato: ipotesi di lavoro

- Primo incontro in classe con presenza della tutor, per introdurre e programmare il percorso.
- Indagine conoscitiva sulle abitudini e le preferenze degli studenti circa i programmi televisivi più seguiti, con somministrazione di un breve questionario.
- Indagine conoscitiva per sondare i gusti ed i punti di vista degli studenti sulla pubblicità, con distribuzione di un breve questionario.
- Divisione degli allievi in gruppi di lavoro.
- Tabulazione delle risposte; lettura, discussione collettiva e commento dei risultati.
- Stesura di un verbale e/o di una relazione per ciascun gruppo di lavoro.
- Revisione dei testi prodotti e loro esposizione alla classe da parte di ciascun gruppo (prima verifica intermedia).
- Proiezione del film "The Truman Show" e successive riflessioni sui significati ed i messaggi impliciti ed espliciti trasmessi dalla storia (presenza tutor).
- Ricognizione collettiva e scelta del materiale pubblicitario con il quale iniziare il lavoro di analisi, in base al gradimento degli allievi emerso dai questionari.
- Analisi del materiale pubblicitario raccolto in alcuni dei suoi elementi principali: personaggi, ambienti, azioni; discussione collettiva e stesura di una relazione per ciascun gruppo.
- Riflessioni sul linguaggio: parole, tipi di frase, concetti chiave, registro di lingua, caratteristiche morfologiche.
- Riflessioni sul messaggio: persuasione, informazione, regolazione, argomentazione.
- Stesura di una relazione per ciascun gruppo di lavoro (seconda verifica intermedia).
- Ipotesi di trasferimento delle competenze acquisite all'analisi di alcuni testi poetici di autore.

Tale passaggio si è rivelato estremamente difficoltoso per quasi tutti gli studenti.

- Le tecniche di realizzazione di un messaggio pubblicitario:
 - a) Il mercato e la penna
 - b) Pubblicità: i principi dell'arte
 - c) Scrivere per convincere: la cassetta degli attrezzi del copy
 - d) La filosofia della pubblicità: pubblicità mitica e pubblicità sostanziale

- Creazione e realizzazione, anche grafica, da parte di ogni gruppo di lavoro, di un visual, un logo, uno spot, uno slogan per presentare e pubblicizzare l'indirizzo Motoristi ad ipotetici amici di Terza Media, interessati ad una possibile, futura iscrizione.
- Resoconto conclusivo (verifica finale).

3. Conclusioni

Ricadute educative e didattiche

A conferma della validità della sperimentazione portata avanti dal Progetto Innovare, della sua concretezza, del suo aggancio alla realtà scolastica ed alla didattica giornaliera in classe, risulta interessante citare alcuni dati e statistiche riguardo alla ricaduta pratica sul comportamento ed il profitto della classe che ha partecipato all'iniziativa.

I dati si riferiscono al termine dell'anno scolastico 2009-10 (secondo anno di svolgimento di Innovare), quando ormai la sperimentazione aveva avuto da alcuni mesi possibilità di agire in modo significativo sul lavoro didattico.

Esiti scrutinio finale Seconda O.T.R., sez.C -Istituto Professionale" L.Da Vinci"-

Allievi scrutinati numero 19

Nessun caso di ritiro anticipato e cessazione della frequenza.

Allievi ammessi alla classe successiva num.8 (42% del totale)

Allievi con giudizio sospeso num.11 (58% del totale)

Esami di Settembre: promozione per tutti gli undici studenti con giudizio sospeso in una o più materie.

Mediamente nelle altre seconde O.T.R. le non ammissioni oscillano fra il 20% ed il 30% ; i giudizi sospesi si attestano e possono superare il 40%.

Altro aspetto significativo: la frequenza degli studenti è stata rilevata come molto più alta rispetto alla media delle altre seconde O.T.R., così come risulta importante il sensibile miglioramento del comportamento, dell'interesse e della partecipazione alle attività scolastiche; infatti il 42% degli studenti ha ottenuto il voto 9 in condotta.

Pur tenendo conto della estrema complessità e molteplicità dei fattori esterni ed interni all'ambiente scolastico che determinano l'andamento di una classe, tali risultati sicuramente

confermano ed evidenziano un significativo miglioramento degli apprendimenti e dei comportamenti prodotto dalla sperimentazione, con positive ricadute educative e didattiche.

Mi sia consentito esprimere una ultima breve considerazione finale: quali possono essere stati altri fattori che hanno determinato questi buoni risultati negli studenti?

Sicuramente il mutamento della azione didattica sugli allievi, sicuramente l'abitudine e la possibilità per i docenti di lavorare in gruppo e mettere in comune riflessioni, opinioni, discussioni di esperienze, valutazione. Tuttavia questo nuovo approccio didattico non mi sembra esaustivo per giustificare completamente i risultati ottenuti.

Forse non è lecito mettere in evidenza il contributo positivo dato dal miglioramento delle relazioni umane docente-discente, con conseguente diminuzione del disagio, del senso di insuccesso e frustrazione, dei quali si fanno portatori molti studenti degli istituti professionali; in altri termini ciò che viene definito come "vivibilità" all'interno dell'aula scolastica e del gruppo classe?

La risposta è, senza ombra di dubbio, positiva.

Riferimenti bibliografici

M. Piscitelli, I. Casaglia, B. Piochi, Proposte per il curricolo verticale, Napoli, Tecnodid, 2007.

C. Fiorentini, Il curricolo verticale, in Rassegna, Anno XVI, n.36, Agosto 2008.

L. Melluso, D. Cuccia, F. Grimaldi, Diario di bordo, Poseidonia, 2004.

A. Mariotti, A.C. Sclafani, A. Stancanelli, Talee, D'Anna, 2008.

V. Calvani, Le radici del futuro nell'Età della Globalizzazione, A. Mondadori 2006.

D. De Scisciolo, C. Fiorentini, M. Muraglia, Quale scuola per il biennio obbligatorio, Roma 2008.

ALLEGATO N. 1

Esempi di dialoghi con trasformazione in testo narrativo

a. Dialogo tra “mister” e calciatore

Mister: *Ciao!*

Giocatore: *Buongiorno, Mister!*

Mister: *Cosa fai qui, oggi?*

Giocatore: *Sono venuto a parlare con lei del perché voglio smettere di giocare.*

Mister: *Ma allora andiamo nel mio spogliato e parliamo.*

Giocatore: *Ok.*

Mister: *Dimmi pure tutto!*

Giocatore: *Allora, Mister, io voglio smettere di giocare, perché: 1. Vado male a scuola 2. fumo troppo 3. non ho più voglia.*

Mister: *Allora, non puoi cercare di studiare di più e fumare di meno?*

Giocatore: *Ascolti, Mister: io non riesco a smettere di fumare e a stare tanto sui libri...*

Mister: *Dovresti almeno provare, perché sei un bravo giocatore.*

Giocatore: *Lo so, Mister, ci penserò e Le farò sapere, ora devo andare. Arrivederci!*

Mister: *Ciao, Roberto!*

Racconto tratto dal Dialogo

La “Decisione”

Avevo iniziato a giocare a calcio a sei anni. Era la cosa che mi appassionava più di ogni altra. Gli allenamenti e l’attesa della partita della domenica li vivevo poi con gioia ed eccitazione insieme. Quel gioco era sempre nei miei pensieri. Di giorno, e talvolta anche di notte. Ma col tempo altre cose, altri pensieri cominciarono ad affacciarsi nella mia mente e nella mia vita, fino a prendere il sopravvento su tutti gli altri. Anche sul calcio. Non lo avrei mai detto!

Quelli non erano pensieri con cui era facile convivere. Mi turbavano parecchio, anzi. Dicono che parlare dei propri problemi, magari con un amico o con qualcuno, ti può aiutare. Ma non ne ho mai avuto voglia di farlo. Perché non so.

Col tempo, giorno dopo giorno, essi diventarono un pensiero fisso. Il mister mi era diventato antipatico, la scuola poi cominciava a diventare l'ultimo dei miei pensieri, avevo cominciato a fumare, e molto. L'unico a rallegrarsene forse era Ettore, il tabaccaio vicino casa mia... cui mi accorgevo di diventare ogni giorno sempre più simpatico...

Fu così che un giorno presi la "decisione": non sarei più andato agli allenamenti, non avrei più giocato a calcio! Andai all'allenamento, a quello che sarebbe stato il mio *ultimo* allenamento. Lo feci in qualche modo. Ma dopo chiesi al mister di poter parlare con lui. La conversazione avvenne nel suo spogliatoio e durò venti per me interminabili minuti. Gli spiegai le mie intenzioni. Rimase molto sorpreso ed anche contrariato. Mi fece tanti discorsi, tutti buoni e tutti giusti... che avrei potuto stare più sui libri, smettere di fumare e cose del genere. Pensava che le mie *difficoltà* per continuare con il calcio fossero veramente dovute alla scuola e alle tante sigarette che fumavo. "*Puoi stare di più sui libri e fumare meno*" -mi disse. Ma io avevo già deciso che avrei lasciato la mia squadra e il calcio. Non avevo detto nulla per fargli pensare che i miei veri problemi fossero *altri*. Lo salutai, uscii dallo spogliatoio e tornai a casa. Il mister ci rimase molto male, mi sembrava deluso, afflitto.

Oggi, che è passato molto tempo e che ho fumato tante sigarette, mi chiedo quanto deluso e afflitto resterebbe Ettore, il tabaccaio vicino casa mia, se gli andassi a dire che ho preso la "decisione" di smettere di fumare per tornare a giocare a calcio...

(Roberto T e Andrea C).

b. Dialogo in Pullman

Martina: *Ehi, Ciao! Come stai?*

Rosa: *Ciao! Tutto bene. Te?*

Martina: *Tutto bene grazie! Oggi cosa fai?*

Rosa: *Dovrei studiare per il compito di Latino, perché?*

Martina: *Perché volevo fare qualcosa con te, ma se non puoi, non importa, sarà per un'altra volta.*

Rosa: *Va bene! Mi dispiace però!*
Martina: *Allora? Ci sono novità?*
Rosa: *No, no, niente di importante! Te?*
Martina: *Niente di che, sono molto stanca in questi giorni!*
Rosa: *Ah, mi dispiace! Lo sai che cosa ho saputo??*
Martina: *No! Dimmi...*
Rosa: *.. Mi hanno detto che due ragazze del '95 si sono picchiate!*
Martina: *Noo! Non ci credo! Ma per quale motivo?*
Rosa: *Boh non lo so! Non me lo hanno detto!*
Martina: *Ah va bene... senti io scendo! Ci sentiamo! Ciao Rosy!*
Rosa: *Okei Marti! Ci sentiamo! Bacio.*

Racconto tratto dal Dialogo

Passaparola

Erano ormai le dodici e trenta, e tutti i ragazzi come sempre si apprestavano ad uscire da scuola. Dalle loro espressioni del viso si poteva benissimo capire il programma per il pomeriggio. Chi aveva il sorriso infatti quel pomeriggio sarebbe uscito, chi invece aveva un'espressione più seria quel pomeriggio avrebbe studiato.

Tutti insieme, come un fiume in piena, i ragazzi si riversarono nel sottopassaggio della stazione dirigendosi verso il binario dove sarebbe arrivato il loro treno. Alcuni di loro, come Elena e Maria, presero la strada che portava al piazzale dei pullman per ritornare a San Giovanni Valdarno, terra che diede i natali a Masaccio. Intanto, all'uscita del sottopassaggio, sul marciapiede del binario, si era formato un grande gruppo di studenti tutt'intorno a due ragazze che si volevano picchiare. E, come molte volte succede, si volevano picchiare per un ragazzo, o così volevano darla a credere. Erano una bionda e l'altra mora, una piuttosto bassina e l'altra decisamente di alta statura, classe '95. L'unica cosa che avevano in comune era la voglia di apparire e farsi notare. Già, proprio così: il ragazzo era solo un pretesto. Iniziarono ad offendersi e a darsi delle spinte. Intanto la folla di studenti che si era creata intorno, sempre più numerosa, sembrava essere stanca di aspettare per vedere le "botte". Così, come sempre, molti iniziarono ad incitarle, mentre dal gruppo si levarono delle grida "*Si vole 'i sangue*", "*Dagnene secche*", e così

via. I primi ragazzi però cominciarono ad andarsene via per paura di perdere il treno. Ma la maggior parte rimase lì, perché molti di loro avrebbero persino perso il treno per vedere quella lotta... Finalmente "l'incontro" iniziò. Ma, come facilmente prevedibile, fu molto breve. Entrambe incassarono l'una dall'altra un paio di schiaffi e qualche tirata di capelli, ma niente di più, lasciando molti delusi. La notizia della rissa iniziava già a passare di bocca in bocca e di cellulare in cellulare. Così anche Elena e Maria, appena salite sul pullman, seppero del fatto. Si erano messe a sedere una accanto all'altra e avevano preso a parlare di cosa avrebbero fatto nel pomeriggio, quando il cellulare cominciò a squillare. Era Marta, una loro amica che andava a scuola a San Giovanni e che le informava di quanto era accaduto, senza però specificare il nome delle due litiganti. Appena letto il messaggio, le due amiche passarono la notizia ad altre ragazze, e queste, a loro volta, ad altre ancora... quest'ultime la dettero a dei loro amici... e così via. Così, nel giro di pochi minuti, tutti nel pullman, fuori del pulmann e chissà fino a dove, seppero cosa fosse accaduto alla stazione!

Chi afferma che i ragazzi di oggi non comunicano?

(Simone e Duccio F)

ALLEGATO N. 2

a) Esempi di divieti e comandi

A casa: *Non stare troppo tempo a parlare al telefono, soprattutto con il cellulare. Non lasciare in disordine in camera. Non ascoltare la musica a volume alto. Non uscire senza il permesso dei genitori. Collaborare nei lavori domestici. Fare i compiti. Non chiudersi in camera. Non alzarsi da tavola prima di aver finito di mangiare. Non rientrare la sera oltre l'ora stabilita.*

Sui mezzi pubblici: *Non salire in treno o in pullman senza il biglietto; Non sporcare e non danneggiare i sedili; Non fumare e non parlare al conducente.*

b) Esempio di Verbale della discussione in classe sui divieti e comandi in casa mia .

Oggi, 9 Maggio 2009, alle 08.20, nell'aula 8 dell'Istituto "Giorgio Vasari" di Figline Valdarno si svolge una discussione sui "DIALOGHI" e sui "DIVIETI E COMANDI IN CASA MIA". Verbalizza Pamela R.

DIVIETI

NON STARE TROPPO TEMPO A PARLARE AL TELEFONO

Interviene per prima ELENA che sostiene che, se si parla per troppo tempo al telefono, i suoi genitori si arrabbiano perché il costo della bolletta è alto, soprattutto quando si parla con il cellulare.

MARTINA afferma che, se una persona parla troppo tempo al telefono dopo cena, poi la mattina non ce la fa ad alzarsi.

SABRINA fa osservare che, se si tiene troppo tempo il cellulare occupato, può anche succedere che, quando, ad esempio, si verifica qualcosa di grave e i nostri genitori ci vogliono avvisare dell'accaduto, trovano sempre la linea occupata.

PAMELA E ROBERTO affermano che stare troppo tempo a parlare con il telefono è una cosa che può dare fastidio alle altre persone che si trovano a casa.

ROBERTO E SAMUEL sostengono che loro ci possono parlare quanto vogliono al cellulare, perché tanto la ricarica se la pagano da sé.

Interviene ancora ELENA e dice che sua madre, quando le arriva la bolletta, controlla anche i tabulati e, secondo lei, questo è giusto per una questione di privacy.

Riprendendo l'affermazione fatta da Roberto e Samuel, secondo cui loro al cellulare possono parlare fin che vogliono perché la ricarica se la pagano da sé, OLSION ricorda che in realtà la ricarica, anche se indirettamente, viene pagata sempre dai genitori e che quindi dobbiamo essere ugualmente responsabili.

NON ASCOLTARE LA MUSICA AD ALTO VOLUME

Secondo SAMUEL, quando il volume della musica è troppo alto, non si riesce a comunicare con le persone con cui ci si trova insieme e che magari non hanno neanche la voglia di ascoltare la musica.

SABRINA pensa che, se non si ascolta musica ad alto volume, si può socializzare meglio.

Per ROBERTO il volume troppo alto può provocare danni all'udito.

MARIA aggiunge che la musica ad alto volume può dare anche fastidio all'ambiente esterno,

soprattutto quando in estate si tengono le finestre aperte.

OLSION fa notare che bisogna avere rispetto per gli altri. Ad esempio, invece di ascoltare la musica ad alto volume, ci si può mettere le cuffie, ma anche in questo caso bisogna tener presente che col tempo ciò può provocare danni irreversibili all'udito.

Per ELENA, se si sta in gruppo, bisogna comunicare con gli amici e non ci si deve isolare ascoltando musica con le cuffie.

FRANCESCO fa presente che, se ci sono bambini in casa, si possono svegliare o comunque essere infastiditi.

NON USCIRE SENZA IL PERMESSO DEI GENITORI

PAMELA afferma che bisogna sempre avvisare i nostri genitori perché altrimenti si possono preoccupare.

MARIA aggiunge che avvisare i genitori quando si esce è importante perché, se accade qualcosa, non sanno dove trovarci.

OLSION ci ricorda che se i nostri genitori danno un orario per tornare a casa, bisogna rispettarlo. E che questo divieto ha le sue ragioni, e viene dato ai figli nel loro stesso interesse.

Interviene CHEYENNE che afferma che bisogna sempre avere soldi sul cellulare, così, se si tarda a rientrare a casa, si può avvisare i genitori per non farli preoccupare..

SABRINA concorda. Infatti, per una ragione di sicurezza, bisogna avere sempre soldi sul cellulare per chiamare in casa di emergenza i nostri genitori o gli amici che frequentiamo; inoltre pensa che i genitori debbano essere a conoscenza dei numeri di cellulare degli amici che si frequentano, sempre per ragioni di sicurezza.

OLSION propone che, quando dobbiamo uscire e non c'è nessuno in casa, si può anche lasciare un bigliettino per avvisare.

ELENA fa notare che sua mamma, ad esempio, vuole sapere con chi esce, e che è giusto che si interessi della propria figlia.

NON STUDIARE TARDI LA SERA

Secondo MARIA, se studiamo tardi la sera, lo studio non è proficuo.

ROBERTO è d'accordo e aggiunge che, se si fa troppo tardi, la mattina non ce la facciamo ad alzarci.

Per PAMELA è meglio programmare lo studio perché, la sera, si potrebbe essere tentati da una

trasmissione alla televisione, e poi si finisce per non studiare.

FRANCESCO pensa che la sera si è distratti da tante cose (computer, tv, playstation, ecc...) per cui è preferibile studiare durante il pomeriggio.

Per MARIA inoltre, se rimandiamo lo studio alla sera, si rischia di non poterlo fare perché ci possono essere degli ospiti (amici, parenti o fidanzato).

Per ELENA è sconsigliabile perché la sera non c'è tempo per studiare, perché dobbiamo fare altre cose.

Non è d'accordo rispetto a tutti gli altri intervenuti SABRINA, secondo la quale è meglio studiare la sera, così il pomeriggio si può stare fuori.

COMANDI

PORTARE FUORI IL CANE

Per MARTINA, portare fuori il cane è uno dei nostri doveri, soprattutto se il cane lo abbiamo voluto noi. Bisogna averne cura ed esserne responsabili.

OLSION pone la domanda: "Perché una persona ha bisogno di portare un animale in casa?"

Secondo ANDREA si fa per avere compagnia.

MARIA richiama l'attenzione sul fatto che i cani a volte li usano solo per addestrarli alla lotta e che questo secondo lei non è giusto.

Secondo OLSION, i figli si devono occupare degli animali che sono in casa, anche quando non sono stati proprio loro a volerli, per imparare ad avere delle responsabilità all'interno della famiglia.

Per FRANCESCA il gatto è meglio del cane, poiché è un animale più autonomo.

FRANCESCO aggiunge che un cane richiede più attenzione ed affetto del gatto. Per questo, prima di prenderlo in casa, bisogna pensarci bene.

FRANCESCA ed ELENA fanno notare che, se si parte per fare un viaggio, è difficile lasciare il cane da solo in casa. La responsabilità deve essere pertanto grande.

FARE I COMPITI

ELENA pensa che, se ora si smette di studiare, da grande ce ne possiamo pentire.

Per OLSION, è preferibile studiare tutti i giorni per evitare recuperi difficili, se non impossibili, nel corso dell'anno.

Per MARIA bisogna studiare anche per avere più possibilità di lavoro nella vita.

SABRINA sostiene che bisogna studiare anche per una propria soddisfazione.

Secondo PAMELA lo studio non va inteso solo per un fine pratico, ma anche per avere una cultura, perché la cultura è un valore.

COLLABORARE NEI LAVORI FAMILIARI.

PAMELA collabora con sua madre altrimenti da sola si stanca troppo e che lo fa anche per imparare, così da grande saprà fare le pulizie e gli altri lavoro di casa.

Per MARIA bisogna collaborare anche per non diventare pigri.

Secondo OLSION, questo comando spesso è dovuto al fatto che bisogna mettere a posto ciò che noi stessi lasciamo in disordine; è un discorso di rispetto e responsabilità verso gli altri.

ELENA pensa che a volte i nostri genitori fanno pulire la casa ai figli, anche per fa loro piacere stare in compagnia con loro.

PAMELA fa notare che un impegno a cui capita spesso di dovere assolvere è quello di badare ai fratellini più piccoli, perché i genitori possono essere occupati.

MARIA dice che fa le pulizie anche quando non le viene comandato dai genitori perché così impara ad essere autonoma.

SAMUEL E ROBERTO sono del parere che i genitori a volte fanno svolgere le faccende ai figli, anche per mettere alla prova il loro senso di responsabilità e poter mostrare la loro fiducia nei confronti dei figli.

MANGIARE ANCHE LA FRUTTA E LA VERDURA DURANTE I PASTI.

RACHELE dice che suo padre ci tiene tanto a farle mangiare la frutta e le verdure, perché contengono tante vitamine.

Per PAMELA, i genitori hanno ragione, perché la frutta e la verdura ci danno il senso di sazietà, così si evita di mangiare altro come per esempio i salumi che fanno male.

A SHARMA i genitori fanno mangiare la frutta e la verdura perché fa bene alla pelle.

Secondo OLSION, i genitori fanno bene a ricordare ai figli di mangiare anche la frutta e le verdure perché i giovani tendono, per pigrizia forse o per scarsa cultura alimentare, a non farlo.

ALLEGATO N. 3

Esempio di realizzazione di Articoli di cronaca

(Dal "Corriere della Sera" del 15 maggio 2008 –notizia in breve):

Titolo: L'assenza di dialogo. Noi e i nostri ragazzi ossessionati dal telefono.

Il telefono o, anzi, il telefonino, la mia vita: da intendersi a volte anche alla lettera, stando al tragico gesto dell'adolescente pugliese, impiccatasi perché i genitori, per punirla, le avevano tolto il cellulare per mezza giornata. Chi avrebbe immaginato solo vent'anni fa che un oggetto così poco appariscente e non sempre costoso sarebbe diventato l'accessorio più amato, più indispensabile di tutti gli altri indispensabile di tutti gli altri indispensabili accessori giovanili come la tv, la play station, il computer e forse anche il motorino?

Articolo prodotto

Titolo: Adolescente si suicida per il sequestro del telefonino da parte dei genitori

Sottotitolo: La punizione, a causa dello scarso impegno a scuola. Il tragico gesto rivela anche la difficoltà di dialogo tra genitori e figli

A. M., una studentessa di quindici anni, è stata trovata morta impiccata nel garage della sua abitazione. Il fatto è avvenuto ieri mattina a Trani, in provincia di Bari, dove la ragazza frequentava, sembra con scarso profitto, l'Istituto Tecnico. Il ritrovamento è avvenuto ad opera dei genitori. In attesa degli esiti della autopsia e del completamento delle indagini, gli inquirenti mantengono un comprensibile riserbo sulle cause della morte della ragazza. Ma, stando a quanto dichiarato dai suoi genitori e dai compagni di scuola, sembra che si tratti di un suicidio. Dalle parole scritte in una breve lettera lasciata nello stesso garage risulterebbe infatti che, A. M. avrebbe compiuto il tragico gesto a causa del sequestro del suo telefonino da parte dei genitori. La ragazza aveva ultimamente riportato dei pessimi voti a scuola e i genitori le avevano sequestrato per punizione proprio quell'oggetto a cui lei era molto legata e da cui era inseparabile. Forse perché proprio in quel telefonino, secondo loro, era da ricercarsi la causa della trascuratezza nei doveri scolastici da parte della figlia.

In quel cellulare A. M. aveva racchiuso tutto il suo mondo di adolescente: messaggi, foto, musica, video. Inoltre le permetteva una comunicazione continua con i suoi amici e compagni di scuola che non poteva incontrare nell'orario extrascolastico dato che abitavano in località lontane tra loro.

Il suicidio di questa ragazza conferma sempre di più l'importanza, quasi sacrale, che è venuto ad assumere questo piccolo oggetto per i giovani. Al punto da diventare una vera e propria ossessione. Ma anche l'assenza o la difficoltà di dialogo tra genitori e figli.

Vittorio D. P.

ALLEGATO N. 4

Esempi di Transcodifica: dal testo letterario narrativo all'articolo di cronaca

a) Da L. Sciascia, *Il lungo viaggio*.

Articolo prodotto:

Titolo: atroce beffa ai danni di un gruppo di emigranti siciliani

Sottotitolo: Erano partiti per l'America dalla loro terra, ma vengono raggirati da uno speculatore che li sbarca poco distante dal punto di partenza dopo un viaggio durato undici giorni. Arrestati gli autori della truffa

Gela 20 giugno

È l'ennesima truffa avvenuta ai danni di povera gente che tentava di emigrare clandestinamente per gli USA alla ricerca di una vita migliore. In questo ultimo caso in ordine di tempo, si tratta di un numeroso gruppo di contadini siciliani. Poveri braccianti agricoli, per lo più, provenienti dall'entroterra siciliano, con mogli e figli e pochi e miseri bagagli al seguito.

Come raccontato da alcuni dei protagonisti, il gruppo aveva progettato da tempo la partenza. Gli accordi presi con l'organizzatore del viaggio prevedevano uno sbarco a New York o nel New Jersey. Duecentocinquanta mila lire il prezzo del viaggio: metà alla partenza, il resto all'arrivo. Per racimolare la somma necessaria, molti di loro avevano dovuto vendere i loro pochi averi, altri avevano fatto ricorso agli usurai. Erano partiti un mese fa da una spiaggia della costa meridionale della Sicilia, fra Gela e Licata, lontano da centri abitati. Al momento dell'imbarco molti di loro pensavano al momento dell'arrivo in quel "grande" e "ricco" paese; all'accoglienza che avrebbero avuto dai loro parenti "americani".

Il viaggio era durato meno del previsto, undici giorni. Da alcune testimonianze raccolte si sa

che le condizioni della “traversata” sono state pessime. Durante la navigazione venivano tenuti nascosti sottocoperta. “Eravamo immersi nell’odore di pesce, nafta e vomito. Ne grondavamo all’alba, quando salivamo in coperta poche ore al giorno per prendere una boccata d’aria” racconta uno di loro. Molti di loro non avevano mai visto il mare. Come previsto, il capitano della nave, dopo undici giorni di navigazione, li aveva informati che stavano per arrivare e di prepararsi allo sbarco. Che è avvenuto di notte. Come di notte era stata la partenza. Prima di essere sbarcati, avevano consegnato, come convenuto, l’altra metà della somma pattuita. Dopodiché la nave si è allontanata nella oscurità della notte verso il mare aperto. Mentre tutto il gruppo aspettava sulla spiaggia, due di loro si sono avviati per un giro di perlustrazione nella zona circostante la spiaggia. Da diversi indizi, però, si accorgono si rendono conto di essere stati sbarcati al punto di partenza. Ma ormai la nave e i truffatori erano già spariti. A quel punto, ai malcapitati, rassegnati all’idea di aver perso tutti i loro averi e le loro speranze, non resta altro che fare ritorno ai paesi d’origine ed affrontare un futuro ancora più incerto di quello che avevano pensato aver lasciato per sempre alle spalle.

La vicenda e la truffa vengono successivamente denunciate alla polizia. Non ci volle molto per le forze dell’ordine risalire agli autori della truffa e trarli in arresto. Il capo della banda, tale Melfa, era infatti già noto alle forze dell’ordine per precedenti truffe ai danni degli emigranti.

Mirko N.

b) Da L. Pirandello, *Il treno ha fischiato*

Articolo prodotto

Occhiello: Schizofrenia o presa di coscienza?

Titolo: Ritenuto matto dopo una giusta ribellione

Sottotitolo: Mite computista dopo anni di sottomissione si ribella al capoufficio ma viene rinchiuso in manicomio

Palermo, 22 marzo

Belluca, un uomo di quarantasette anni, computista modello da molti anni presso una nota ditta della città, improvvisamente, senza un apparente motivo, dà segni di squilibrio ed è stato rinchiuso nel reparto psichiatrico del nosocomio cittadino.

Ieri Belluca si era recato al lavoro presentandosi , secondo i colleghi, “diverso dal solito” con un’aria ilare sul volto, tanto da sembrare stordito. Da impiegato paziente e sottomesso che tutti in ufficio conoscono, che hanno sempre beffeggiato e preso in giro, è diventato uno stralunato: è arrivato con mezz’ora di ritardo e alla fine della giornata non aveva svolto nessun lavoro trascorrendo la giornata a fantasticare impossibili viaggi che avrebbe dovuto fare perché aveva sentito fischiare un treno la notte precedente. Infatti, quando il capoufficio gli ha chiesto il perché di tale atteggiamento, Belluca ha esordito dicendo “Il treno ha fischiato” ed altre mezze frasi senza senso. Ciò ha suscitato l’ilarità dei colleghi e la rabbia del capo che ha iniziato a picchiare il Belluca. Ma, con sorpresa di tutti, l’uomo ha reagito alle botte ed ha continuato a gridare frasi, all’apparenza prive di senso, parlando di treni di montagne innevate, Congo e Siberia. Non riusciva a smettere, farneticava. È stato così immediatamente accompagnato all’ospizio dei matti.

Ma perché rinchiuderlo in manicomio?

Le condizioni familiari del computista sono disastrose: in casa vive con tre donne cieche, due figlie e sette nipoti tutti da mantenere, servire e riverire. Senza contare che, dopo otto ore di lavoro in ufficio, si porta il lavoro a casa che svolge di notte. Ancora conti da fare e ricopiare e solo poche ore di sonno sopra un vecchio divano.

Alienazione mentale, follia, schizofrenia, come si stanno pronunciando i medici o legittima ribellione ad una vita così dura e sottomessa? La voglia di Belluca di evadere e ritrovare la sua vera identità potrebbero essere la causa di tanto fragore; ora non sta che alla giustizia ed al buonsenso degli uomini mettersi una mano sulla coscienza e chiedersi dove finisce l’istinto e comincia la ragione e viceversa.

Irene R.

ALLEGATO N. 5

Esempi di Transcodifica: dall’articolo di cronaca al testo letterario narrativo

a) Articolo di cronaca (Da “La Repubblica” del 16 aprile 2010 - notizia in breve):

Grosseto costringeva la moglie a restare sempre in casa e a non avere rapporti sociali con altre persone, nemmeno per telefono. E per essere sicuro che la donna rispettasse le consegne, la spiava attraverso una webcam che aveva fatto installare su un computer portatile e che la moglie

doveva tenere sempre con sé in ogni stanza. E' stato quanto hanno ricostruito i carabinieri di Alberese che hanno arrestato l'uomo, un italiano di 35 anni.

Testo narrativo prodotto

La casa davanti al mare

In un bellissimo giorno d'estate, di fronte al mare più limpido della Toscana, due sguardi si incrociarono. Lui, Marco, un ragazzo dai duri lineamenti con due occhi scuri pieni di rabbia, lei, Mariem, bellissima, con occhi verdi come un prato illuminato dai raggi del sole, una ragazza semplice, con meravigliosi capelli biondi che incorniciavano un viso dolce, senza un filo di trucco. L'amore li sovrastò come un fulmine: incominciarono ad avvicinarsi l'uno verso l'altra e da quel momento, la loro storia ebbe inizio. Tutto era perfetto per lei, era come vivere in una favola, Marco era l'uomo che da tanto aspettava, era come se lo conoscesse da sempre, era convinta che avessero ragione gli antichi greci quando dicevano che ogni essere umano tenta di ritrovare la propria iniziale completezza cercando la propria metà perduta. E lei era convinta che fosse Marco l'altra sua metà.

Dopo poco tempo si sposarono ed andarono a vivere insieme in una casetta in riva al mare. Il loro amore giorno dopo giorno cresceva sempre di più come la passione che li travolgeva, ma a volte questa passione diventava persino violenta e faceva tremare Mariem di paura, una paura che svaniva però in fretta ogni volta che lui la stringeva a sé.

Il giorno della festa delle fragole tutto il paese era sceso sulla spiaggia a ballare ed a festeggiare l'arrivo della bella stagione. Mariem non passava certo inosservata, splendida con quel suo vestitino verde come i suoi occhi, scherzava assieme a Francesca la sua amica del cuore ed agli altri ragazzi del paese mentre aspettava l'arrivo di Marco, lui intanto la osservava da lontano e quello che vedeva non gli piaceva affatto.

Marco era accecato dalla rabbia e dalla gelosia e la bella favola si stava trasformando in una grigia realtà, una realtà fatta di momenti bui, distante da tutti, lei sola con il mare davanti, momenti di solitudine, segregata in casa, senza amici, lui, infatti non voleva che incontrasse nessuno, doveva rimanere sola e sempre rinchiusa in casa, in quella casa con il mare davanti.

Mariem, non capiva come poteva l'uomo che diceva di amarla costringerla a rinunciare a tutto. Aveva provato a farlo ragionare, ma ogni volta Marco si trasformava, nei suoi occhi si leggeva odio, e dolore che diventava violenza. In lui esplodevano sensazioni che non riusciva a

controllare, la sua era diventata un'ossessione... Mariem era sua e di nessun altro, nessuna mano poteva sfiorarla, nessun altro sguardo che non fosse il suo doveva cadere su di lei. E per evitare che ciò potesse accadere, non solo l'aveva costretta a rimanere tutto il giorno chiusa in casa ma, per riuscire a controllarla con il suo portatile mentre era fuori o al lavoro, aveva anche installato una webcam su un computer portatile, che Mariem doveva portare con sé, in ogni stanza della casa. Una casa, che ormai era diventata la sua prigione.

Molte volte Francesca era andata a bussare alla porta di quella casa davanti al mare, invano aspettava, nessuno veniva mai ad aprirla, inutilmente il telefono squillava. Era passato fin troppo tempo da quando aveva visto per l'ultima volta la sua amica, tutto l'inverno era ormai trascorso ed era arrivata la primavera con i suoi tiepidi raggi di sole riflessi sul verde mare; doveva fare qualcosa, doveva cercare di capire cosa c'era dietro lo strano comportamento della sua amica, perché ogni volta che per caso incrociava Marco, lui la fulminava con quello sguardo duro, la evitava, la minacciava di stare lontano dalla loro vita

Non le era mai piaciuto Marco, e non capiva come una ragazza bella e dolce come Mariem avesse sposato un uomo così cupo e scontroso.

Un pomeriggio di una tiepida giornata d'aprile, Francesca incrociò l'auto di Marco che sfrecciava sul viale del lungomare, invertì velocemente la direzione alla sua auto ed iniziò a seguirlo. Marco era arrabbiatissimo... Mariem quel giorno non si è fatta vedere attraverso la webcam e allora lui era uscito prima dall'ufficio per andare a casa. Arrivato, scese velocemente dall'auto e si precipitò in casa, per la fretta non chiuse la porta, Francesca, senza farsi notare gli corse dietro, ed era ancora dietro di lui quando lo vide cominciare a picchiare selvaggiamente la sua amica. Con le lacrime agli occhi Francesca uscì di casa, corse alla vicina stazione dei carabinieri, che dopo pochissimi minuti arrivarono in quella casa davanti al mare ed arrestarono l'uomo che si ribellava, che gridava come impazzito che nessuno può permettersi di guardare e toccare sua moglie.

Francesca aiutò l'amica ad alzarsi da terra, si abbracciarono e piansero.

M. Ninci

b) Articolo di cronaca (Dal "Corriere della Sera" del 15 maggio 2008 –notizia in breve):

Titolo: L'assenza di dialogo. Noi e i nostri ragazzi ossessionati dal telefono.

(n. d. r. Il testo dell'articolo è lo stesso fornito agli alunni e utilizzato per la produzione dell'articolo di cronaca)

Testo narrativo prodotto

Quel cellulare tanto desiderato...

Guardai con la punta dell'occhio destro l'ora in fondo allo schermo del pc, erano le cinque del pomeriggio e la data, cinque gennaio duemilaotto. Il giorno del mio compleanno. In casa c'era solo mia madre che cucinava per la sera, mentre mio padre ancora non era ancora tornato dal lavoro e come ogni giorno non sarebbe tornato prima delle otto.

Mia madre era la classica madre casalinga, affettuosa, sempre preoccupata per la figlia, la casa e il marito. Piccola di statura, mora e riccioluta, con gli occhi verdi e grandi, un nasino piccolo dalla punta rotonda e una bocca con delle labbra rosse e sottili... ma soprattutto molto ansiosa e apprensiva. Mio padre portava gli occhiali per il fatto che non riusciva a vedere bene da lontano. Un avvocato, una persona importante per la società, ma assente in casa e in famiglia.

Un pomeriggio, sul tardi, uno come tanti altri ma con più noia e meno voglia di stare a casa a fare i compiti, decisi di uscire. Senza avvisare mia madre, afferrai il mio "chiodo", aprii la porta di casa e andai giù per le scale verso il portone. Lo aprii e mi resi conto che era già quasi buio.

Le luci della città illuminavano di colori diversi le strade, lucide e grigie, bagnate dalla pioggia invernale. Camminavo da sola per le strade, guardavo le vetrine dei negozi in chiusura soffermandomi soprattutto presso quelle in cui erano in bella mostra i cellulari. Il mio era ormai allo stremo, cadeva a pezzi e funzionava molto male. I miei genitori da tempo me ne avevano promesso uno nuovo e io non vedevo l'ora. Il mio giro per le strade della città continuò, la pioggia bagnava i miei capelli e il mio "chiodo", ma continuai a camminare perché i miei pensieri li ritenevo più importanti di un giubbotto di cinquanta euro. Vagavo a testa bassa, osservando l'asfalto, sembrava un fiume che correva per arrivare al mare. Arrivai alla stazione, il posto che più preferivo al mondo, il posto in cui mi recavo sempre per pensare, il posto più strano per essere considerato fonte di ispirazione per le mie difficili scelte. Amavo guardare i treni arrivare e partire, vedere i saluti di ritrovo fra persone che si ritrovavano dopo molto tempo; di altre, che, invece, si davano l'addio, i loro pianti, le loro lacrime. Queste scene riuscivano per qualche momento a farmi dimenticare i miei pensieri. Dopo un po' sentii però il cellulare vibrare nella tasca destra dei miei jeans, rigorosamente neri decorati e rattoppati da stracci di stoffa leopardata e zebrata. Era la mamma: "Sara, dove sei?" –urlò preoccupata- "Torna subito a casa!". "Sì, mamma arrivo..." ma

rimasi lì, a fissare il vuoto per altri dieci minuti, poi mi avviai. Ripercorsi tutte le vie che prima erano illuminate dalle luci delle vetrine dei negozi oramai chiusi.

Appena arrivai a casa, mi accorsi che mio padre era già tornato e che era a tavola per la cena. Mi sembrava un po' nervoso e il suo sguardo non prometteva nulla di buono... capii subito il motivo: avevo fatto tardi! Io intanto mi tolsi il "chiodo" e lo appesi all'attaccapanni ancora zuppo e gocciolante. "Sara, ricordi la promessa?" –domandò serio- "Sì, il cellulare?" –risposi. "Ecco, vedi, pensavamo di regalartelo proprio stasera, per il tuo compleanno, però ci abbiamo ripensato e abbiamo deciso di dartelo fra un mese". "Perché?" –dissi io già disperata. "Vedi, cara" –rispose mia madre- "abbiamo visto i voti riportati a scuola nel primo trimestre e non sono un granché, anzi. Ci avevi promesso che ti saresti impegnata di più e invece non l'hai fatto. E, oggi, poi, invece di stare a studiare, sei uscita e sei tornata così tardi... il cellulare nuovo lo avrai fra un mese se d'ora in poi studierai come si deve".

Mi consentirono comunque di aprire quel pacchetto incartato con una carta rosa, con tanti orsetti marroni disegnati sopra, il tutto decorato da un bellissimo fiocco di colore azzurro, il mio colore preferito. Strappai la carta e mi si illuminarono gli occhi: finalmente il cellulare che desideravo! "Stupendo!" –esclamai. Ma la gioia durò solo un attimo perché mia mamma, oltre che riprenderselo, volle che le consegnassi anche il cellulare che avevo già, e poi li portò via tutte e due.

Senza dir nulla, voltai le spalle ai miei genitori e corsi al piano superiore sbattendo violentemente la porta della cucina. Mi chiusi in bagno e mi sedetti per terra con le spalle al muro. Ero disperata e con le lacrime agli occhi. Come avrei fatto senza il cellulare? come avrei fatto a non sentire i miei amici per un mese? come avrei fatto a non parlare al telefono con la mia migliore amica? Non riuscivo a distaccarmi da questi brutti e insopportabili pensieri. Non so cosa altro continuai a pensare in quei momenti, fatto sta che presi d'istinto la lametta che usava mio padre per farsi la barba, scoprii l'avambraccio e vi poggiai la lametta tagliente. Mi ricordo che guardai per l'ultima volta la porta, sperando che si aprisse o almeno, essendo chiusa, che qualcuno tentasse di aprirla. Ma non si aprì. Affondai quindi lentamente la lama, là dove la vena era più evidente, e, improvvisamente, tutto intorno a me cominciò a girare... Caddi con la testa sul pavimento. La mia fine era arrivata. Mi abbandonai così in un sonno infinito, con un inizio, ma senza fine.

Irene C.

ALLEGATO N. 7

Transcodifica dal testo letterario narrativo *Lisabetta da Messina* (G. Boccaccio *Decameron*) a un articolo di cronaca in chiave moderna

Un cold case che ci riporta al medioevo

Risolto il caso del cadavere con la testa mozzata scoperto nei boschi del Casentino

Il casuale ritrovamento ci riporta alla celebre novella del Boccaccio *Lisabetta da Messina*. La straordinaria rassomiglianza tra le due vicende.

30 novembre

La scoperta di un corpo con la testa mozzata avvenuta casualmente due settimane fa durante una battuta di caccia al cinghiale da parte di un gruppo di cacciatori nei boschi del Casentino, sta avendo incredibili e sconcertanti sviluppi. A ritrovare il corpo erano stati i cani al seguito dei cacciatori.

Le indagini svolte hanno intanto stabilito con certezza che il corpo appartiene ad una persona di giovane età, di venti anni circa. E che la morte risale a non meno di quarant'anni fa. Le cause sono dovute a ferite da coltello. Una decina, e inferte da tre diversi coltelli o pugnali. Della testa, nessuna traccia.

Le ricerche negli archivi delle persone scomparse in quegli anni e la rilettura delle cronache dell'epoca hanno portato alla identificazione della vittima. Si tratta di Lorenzo V., originario di Pisa, misteriosamente scomparso nel giugno del 1970. L'esame comparato del dna con quello dei suoi familiari a Pisa ne ha dato conferma.

Le indagini e le testimonianze raccolte dagli inquirenti hanno permesso di ricostruire l'intera drammatica e macabra vicenda. E dato anche un nome ai suoi protagonisti.

A dare un contributo alla soluzione del caso sono state forse anche le dichiarazioni di Laura G., una donna residente in un paese vicino al luogo e nipote di Fiorenza P., ormai da anni deceduta e all'epoca dei fatti in servizio come domestica presso una ricca famiglia della zona.

Laura G. ha riferito agli inquirenti di certi strani discorsi che la nonna, da anni mentalmente non più lucida, faceva spesso. E che si riferivano ad un omicidio e al sotterramento di un giovane di nome Lorenzo nei boschi lì d'intorno. L'anziana donna faceva anche altri sconclusionati discorsi, su sogni e apparizioni. Discorsi a cui nessuno in famiglia faceva però più caso. Fiorenza P. parlava anche di un vaso con una pianta di basilico dove era stata nascosta una testa. Talvolta al racconto

seguiva una triste e monotona cantilena, di cui la nipote ricorda solo qualche parola. Ricorda però che si parlava di Elisabetta, di Lorenzo e della sua morte, e di una pianta di basilico.

Le indagini, incrociate con queste e altre testimonianze, hanno permesso di risalire ai responsabili della morte di Lorenzo V. Si tratta dei tre fratelli, Lapo, Vanni e Niccolò T., eredi di un ricco imprenditore agricolo del Casentino. Della famiglia faceva anche parte la bellissima sorella Elisabetta, all'epoca diciottenne.

Questi i fatti, così come sono stati ricostruiti dagli inquirenti.

Fra Elisabetta e Lorenzo, giovane garzone di famiglia, era nato un amore. Che presto diventò passione. Gli incontri amorosi fra i due avvenivano segretamente, di notte, e con la complicità di Fiorenza P.; i due giovani erano infatti consapevoli che il loro amore non sarebbe mai stato accettato dai suoi fratelli, per via della loro diversa condizione sociale.

Venuti a conoscenza della relazione, i tre fratelli decisero di risolvere tutto con l'uccisione di Lorenzo. Il giovane garzone così condotto con una scusa, dai tre, nei boschi del Casentino, in un luogo non molto lontano dalla loro azienda. Lì, fu ucciso a pugnalate, poi sotterrato. Nessuno seppe spiegare la scomparsa del giovane.

I tre fratelli, oggi ultrasettantenni, rintracciati a Firenze dove si erano trasferiti con la sorella qualche mese dopo il delitto, sono stati arrestati con l'accusa di omicidio premeditato, vilipendio e occultamento di cadavere. Durante gli interrogatori hanno reso piena confessione sia sul movente che sulle modalità dell'omicidio. Negano però di non essere responsabili del reato di vilipendio, in quanto della testa mozzata dichiarano di non saperne nulla.

Non sappiamo se davvero il racconto e le parole della cantilena della vecchia domestica abbiano contribuito alla soluzione del caso. Secondo l'anziana donna, Lorenzo V. sarebbe apparso in sogno ad Elisabetta, rivelandole tutti i particolari della sua morte, della responsabilità dei suoi fratelli e del luogo dove era stato seppellito. Il giorno successivo al sogno, Elisabetta, di nascosto dai fratelli e accompagnata da lei, si sarebbe recata in quel luogo; individuato il luogo preciso della sepoltura indicatole nel sogno, dissotterrò il cadavere di Lorenzo, ne tagliò la testa e, avvoltala in un telo, la portò a casa. La testa sarebbe stata posta in un grande vaso di terracotta con su una pianta di basilico, poi posta dalla giovane sul davanzale della finestra della sua camera. La giovane, a detta dei vicini, trascorreva molte ore al giorno, piangendo, davanti a quel vaso.

Dopo alcuni anni dal trasferimento con i fratelli a Firenze, Elisabetta morì. Del vaso che, secondo il racconto di Fiorenza P. e riportato dalla nipote, avrebbe dovuto contenere la testa di Lorenzo V., nessuna traccia.

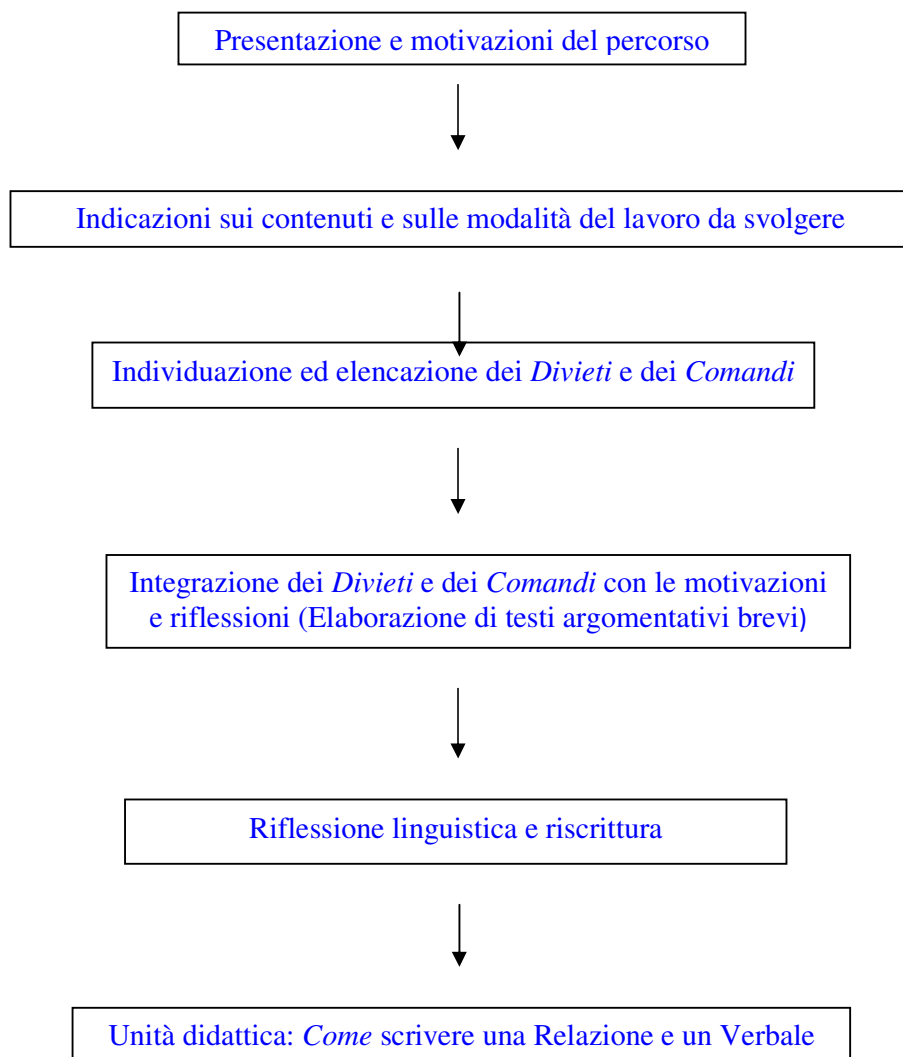
Non sfuggirà ai più la straordinaria e incredibile somiglianza di questa storia con quella raccontata dal Boccaccio nel suo *Decameron* (*Lisabetta da Messina*). Come pure la coincidenza dei nomi di alcuni dei suoi protagonisti e di tanti altri particolari. Va pure osservato che la vecchia domestica di Elisabetta era analfabeta e che in famiglia, a dire della nipote, non erano mai state lette o raccontate novelle. Tantomeno quelle del Boccaccio.

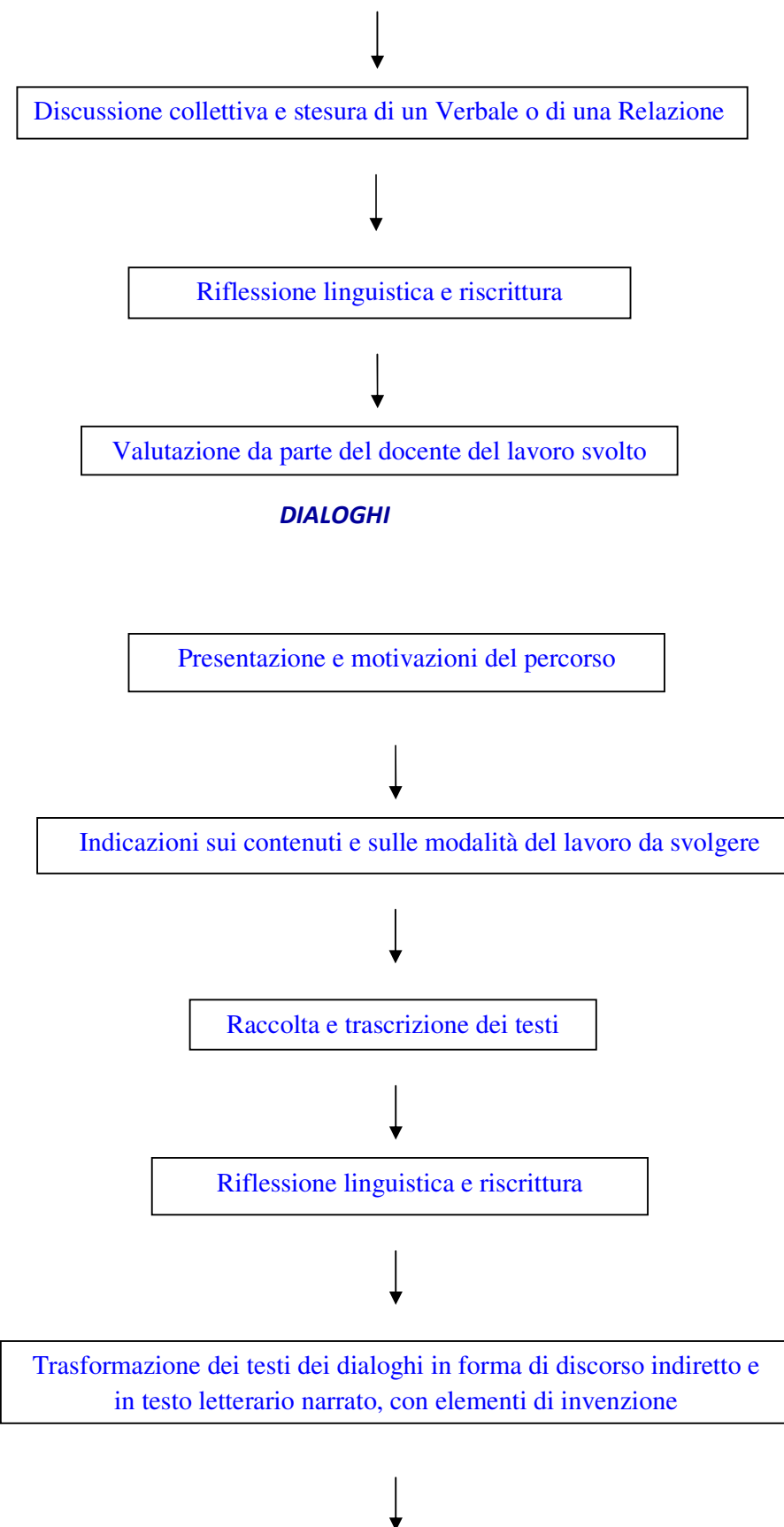
Insomma, risolto il caso, rimane ancora un mistero.

Gruppo classe

APPENDICE

REGOLE E DIVIETI PUBBLICI E PRIVATI





Discussione collettiva su eventuali inferenze operate



Valutazione da parte del docente del lavoro svolto

PRODUZIONE DI UN ARTICOLO DI CRONACA

Presentazione e motivazioni del percorso



Indicazioni sulle modalità del lavoro da svolgere



Studio delle tecniche di analisi e di produzione del Testo Informativo



Produzione di un articolo di cronaca con l'inserimento di elementi di invenzione prendendo spunto da una notizia fornita dal docente in forma sintetica



Riflessione linguistica e riscrittura



Discussione collettiva su eventuali inferenze operate



Valutazione da parte del docente del lavoro svolto

TRANSCODIFICA: DAL TESTO LETTERARIO NARRATIVO ALL'ARTICOLO DI CRONACA

Presentazione e motivazioni del percorso



Analisi del testo letterario (Narrativa) con indicazioni sui contenuti e sulle modalità del lavoro da svolgere



Produzione di un articolo di cronaca con il possibile inserimento di elementi di invenzione e rispetto al testo di partenza



Riflessione linguistica e riscrittura



Discussione collettiva su eventuali inferenze operate



Valutazione da parte del docente del lavoro svolto

