

Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento¹

Donatella Troncarelli
Università per Stranieri di Siena

1. Saper scrivere: una competenza in espansione

L'abilità di scrittura costituisce l'attività linguistica che negli ultimi decenni ha accresciuto maggiormente la propria presenza nella nostra vita quotidiana. L'evoluzione tecnologica che caratterizza questa epoca e la convergenza digitale, cioè alla fruizione integrata di più canali di comunicazione in più media, ha condotto infatti la parola scritta a riconquistare uno spazio importante nella vita di tutti i giorni. Nelle diverse forme di comunicazione mediata dal computer e da tecnologia mobile lo scritto si affianca al parlato e molto spesso lo sostituisce. Molte delle attività che qualche anno fa facevamo alzando al telefono, andando di persona in un ufficio o alcune delle relazioni che intrattenevamo usando un canale orale, le realizziamo oggi scrivendo una mail, compilando moduli *on line* o scambiando messaggi scritti come sms, messaggi Whatsup, post su *social network*.

Questa presenza dilagante della scrittura nella comunicazione quotidiana ha portato al delinearsi di nuovi generi testuali in cui scritto e parlato sono più vicini e, come afferma Antonelli (2016), a «desacralizzare la scrittura», non più relegata a scopi primariamente formali e a usi controllati ma a servizio di una pluralità di funzioni e attuata in condizioni diverse da quelle che tradizionalmente hanno contraddistinto questa attività. Oggi si scrive ovunque e in qualsiasi momento, prestando ridotta attenzione al testo che si sta producendo perché guidati dalla consapevolezza che avrà vita breve e sarà fruito in condizioni simili.

Accanto alla scrittura che potremmo etichettare come "usa e getta", utilizzata per intrattenere rapporti sociali o transazionali, come l'acquisto di beni e servizi, continuano ad essere prodotti testi scritti per situazioni comunicative più ufficiali come quelle che si realizzano nel dominio comunicativo pubblico, educativo e lavorativo, dove vengono prodotti testi con altre finalità, più pianificati, articolati e linguisticamente controllati che possono raggiungere anche gradi elevati di complessità, come nel caso della scrittura accademica.

2. Principi per la didattica dell'abilità di scrittura

Se vogliamo rendere chi apprende una lingua in grado di comunicare in modo appropriato in differenti contesti di comunicazione sia ordinari, sia connessi all'attività di studio o di lavoro, insegnare a saper dominare la pluralità di forme che la scrittura assume costituisce dunque un obiettivo formativo importante. Si tratta però di sviluppare una abilità complessa che implica non solo competenze grammaticali, lessicali e testuali, sulle quali si focalizza generalmente la didattica della L2, ma anche l'elaborazione cognitiva, la capacità di organizzazione delle idee e il controllo di un dominio di conoscenze enciclopediche. Imparare a scrivere in modo adeguato ed efficace comporta infatti saper gestire le diverse dimensioni attraverso cui si realizza la produzione di un testo scritto.

Una di queste dimensioni è quella funzionale. Con la produzione di un testo chi scrive vuole conseguire uno scopo, realizzare un'intenzione complessiva che ne determina la funzione comunicativa (Werlich 1976). Diversi tipi di testo possono essere identificati sulla base della funzione comunicativa pragmaticamente dominante:

- narrativo

¹ Il contributo è stato pubblicato sulla rivista dell'ADI Germania (Associazione Docenti di Italiano) *Aggiornamenti*, n. 12/2017 (<http://adi-germania.org/it/>)

- descrittivo
- argomentativo
- regolativo
- espositivo
- scenico.

Ciascun tipo testuale è correlato a specifiche matrici cognitive (*ibidem*). Il testo narrativo pone il focus su azioni, persone, oggetti, relazioni ed eventi che formano una storia. Pertanto è associato alla matrice cognitiva che consente di cogliere percezioni relative al tempo. Il testo descrittivo illustra invece fenomeni in relazione alla matrice cognitiva che permette di cogliere percezioni spaziali, in modo che il lettore possa formarsi un'immagine mentale di luoghi, oggetti e personaggi. Il testo argomentativo, avendo come obiettivo la persuasione del destinatario attraverso il sostegno di una tesi, si focalizza sulle relazioni tra concetti e la matrice cognitiva richiamata è quella legata al giudizio, all'opinione. Il testo espositivo, per conseguire i propri scopi informativi e formativi, si centra sulla scomposizione e la composizione degli elementi costitutivi dei concetti (analisi/sintesi), coinvolgendo la matrice cognitiva che concerne la capacità di individuare la struttura e la partizione di un testo, la relazione fra le sue parti e sua funzione. Al fine di dirigere il comportamento del destinatario, il testo regolativo è collegato alla matrice cognitiva che pianifica il comportamento futuro. Infine, il testo scenico è caratterizzato dalla matrice cognitiva connessa alla capacità di individuare *script*, sequenze sceniche di una rappresentazione, ponendo il focus sulla messa in scena di eventi comunicativi o avvenimenti che tendono a coincidere con il tempo dell'enunciazione (Lavinio 1990; 2000).

Il testo, in quanto atto di comunicazione realizzato per conseguire una precisa intenzione comunicativa dello scrivente, assume forme riconducibili a classi omogenee, cioè a generi. Il genere testuale costituisce una configurazione testuale tipica, come ad esempio la favola, il racconto breve, il saggio, che impone restrizioni di carattere grammaticale, sintattico e stilistico (Lavinio 1990). L'adesione a convenzioni compositive da parte dello scrivente consente al lettore di interpretare e comprendere il testo, proprio perché ne può cogliere l'appartenenza al genere. La dimensione funzionale è quindi interrelata con la dimensione organizzativa del testo. Quello che vogliamo dire quando scriviamo deve essere infatti disposto e articolato secondo modalità espressive convenzionali per il genere di testo scelto. Per produrre un testo narrativo come un racconto, ad esempio, si deve costruire l'intreccio, mentre in un testo come un saggio si deve strutturare l'esposizione in paragrafi e sottoparagrafi.

La dimensione organizzativa non può prescindere da quella contenutistica. Quanto viene espresso nel testo necessita di essere organizzato secondo le convenzioni del genere, ma anche in modo da risultare coerente. Il contenuto deve essere quindi presentato in maniera tale che il lettore possa cogliere l'unitarietà dell'argomento e la continuità di senso tra le varie parti di cui il testo si compone (De Beaugrande, Dressler 1984; Dardano, Trifone 1997, Palermo 2013). Inoltre, lo scrivente deve conoscere il tema oggetto della scrittura che, nel caso di una lingua straniera rinvia anche alla conoscenza della cultura del paese in cui quella lingua è codice di comunicazione quotidiana.

L'organizzazione e l'espressione chiamano in causa la dimensione più strettamente linguistica del testo che richiede la capacità di formulare frasi sintatticamente e morfologicamente corrette, coese ad altre frasi, in modo da formare segmenti di testo connessi ad altri segmenti. Tradizionalmente nello sviluppo dell'abilità di scrittura ci soffermiamo a sviluppare principalmente una parte della dimensione linguistica, focalizzando gli sforzi sullo sviluppo della capacità di formulare frasi ortograficamente, morfologicamente e sintatticamente corrette e lasciando generalmente tutto il resto all'intuizione di chi apprende.

3. La debolezza della riflessione linguistica nell'italiano L2

Anche quando la scrittura è insegnata attraverso la focalizzazione della dimensione linguistica, il ventaglio di forme presentate non consente di sostenere efficacemente lo sviluppo di questa complessa abilità. Basta infatti analizzare i manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano a stranieri per constatare che l'insieme delle forme oggetto della riflessione linguistica comprende, dal livello A1 a C2, poco più della sola morfologia flessiva. Questo si riscontra non solo nei manuali in circolazione da qualche anno, più distanti dagli influssi della linguistica del testo, anche in quelli di recente pubblicazione dove i risultati di questi studi potrebbero avere raggiunto un qualche livello di penetrazione (Troncarelli 2016).

Nelle opere rivolte ad apprendenti di livello A1–A2 sono generalmente illustrate le categorie del nome, dell'articolo, dell'aggettivo e del pronome alcuni tempi deittici del modo indicativo del verbo (presente, passato prossimo, imperfetto e futuro), la perifrasi *stare + gerundio*, i principali avverbi di tempo, le preposizioni e alcuni connettivi (*perché, e, ma*). Anche la grafia, l'espressione di frasi interrogative e negative rientrano tra gli aspetti oggetto di riflessione a questi livelli di apprendimento. Ai livelli B1 e B2 i manuali propongono l'approfondimento dei pronomi con l'introduzione di quelli combinati e di quelli relativi, la presentazione della forma comparativa e superlativa dell'aggettivo, del passato remoto, dei tempi anaforici dell'indicativo, dei modi condizionale e congiuntivo del verbo, del participio presente, della forma passiva e impersonale, dell'infinito passato e del periodo ipotetico. Solo negli ultimi livelli di apprendimento vengono introdotti alcuni elementi di sintassi focalizzando l'attenzione sulla differenza tra proposizione principale e subordinata, sulla costruzione implicita ed esplicita.

Sebbene la didattica delle lingue abbia ormai da qualche decennio scardinato gli assunti dello strutturalismo e dei metodi didattici ad esso collegati, sostenendo la centralità del discente e la priorità, della dimensione pragmatica connessa ai bisogni degli apprendenti, nella pianificazione dell'azione didattica, per quanto riguarda le forme linguistiche su cui condurre la riflessione esplicita sulla lingua, abbraccia ancora una concezione lineare e cumulativa del percorso di apprendimento che muove dalle strutture semplici per arrivare gradualmente a quelle più complesse. Procediamo infatti dall'insegnamento della morfologia e della fonetica per passare, unicamente quando la maggior parte delle aree appartenenti a questi livelli linguistici sono esaurite, ad alcuni aspetti della sintassi, per giungere solo sporadicamente a toccare la testualità.

Per poter comunicare, chi apprende una lingua deve però essere in grado, fin dagli stadi iniziali dell'apprendimento, di gestire frasi e testi, cioè unità linguistiche di portata superiore ai sintagmi su cui operano le regole morfologiche. Alcuni apprendenti hanno l'esigenza di saper produrre testi complessi già a livelli di competenza bassi. Gli studenti che vivono, almeno per un periodo, nel paese della lingua di apprendimento hanno bisogno di produrre e fruire testi di diversa complessità per poter interagire nel dominio pubblico, oltre che nella sfera sociale personale. Analogamente gli studenti in mobilità o gli studenti internazionali necessitano di saper dominare usi orali e scritti complessi già a livello B1-B2, dato che questo è il livello richiesto a chi si iscrive all'università in Italia o partecipa a programmi di mobilità europea.

In sintesi, come è stato evidenziato in apertura di questo contributo, la scrittura comprende una pluralità di forme, cioè di generi di testo, da quelli più vicini all'oralità, in cui la giustapposizione di proposizioni principali può essere sufficiente per costruire un testo, a testi mediamente complessi che richiedono di saper costruire frasi subordinate e di connetterle per formare segmenti coesi di testo, fino a includere testi molto complessi che richiedono invece di saper dominare la stratificazione ipotattica della frase e di saper organizzare e legare i segmenti e le partizioni maggiori di cui il testo si compone. La riflessione su aspetti della sintassi e della testualità non dovrebbe dunque essere relegata all'insegnamento ai livelli più avanzati di competenza, ma introdotta anche ai livelli iniziale e intermedio, in modo che lo studente possa disporre di conoscenze utili per esprimersi attraverso testi.

Non occorre aver concluso tutta la morfologia verbale per produrre proposizioni relative, ad esempio. Né è necessario conoscere l'intero paradigma dei pronomi relativi prima di poter formulare consapevolmente una frase come: *il libro che è sul tavolo è mio*. Nella comunicazione quotidiana il pronome *che* introduce la maggior parte delle proposizioni relative dei nostri discorsi, abbiamo scarso bisogno di ricorrere agli altri pronomi, ma non possiamo esprimerci senza ricorrere alla formulazione di frasi.

4. La riflessione linguistica su aspetti sintattici e testuali

Nell'insegnamento dell'italiano L2, la carenza di manuali e di grammatiche di consultazione per stranieri che prendono in considerazione la dimensione interfrastica e testuale, spinge spesso il docente interessato a focalizzare l'attenzione sulla sintassi e la testualità a rifarsi a grammatiche didattiche rivolte a parlanti nativi. Queste offrono però poco supporto in quanto centrate sul riconoscimento della struttura sintattica della frase, esercizio che non aiuta lo studente straniero a sviluppare una competenza finalizzata all'uso linguistico.

Vediamo un esempio che consenta di chiarire questa affermazione.

- (1) Marco non viene alla festa. E' troppo stanco.
- (2) Marco è troppo stanco e non viene alla festa.
- (3) Marco è troppo stanco quindi non viene alla festa.
- (4) Dato che è troppo stanco, Marco non viene alla festa.
- (5) Marco è così stanco che non viene alla festa.

Le frasi (1) - (5) mettono tutte in relazione il fatto che Marco è stanco e che per questa ragione non viene alla festa. Sapere che la frase (1) è composta da due proposizioni principali, oppure riconoscere che la frase (2) è una coordinata copulativa, la (3) una coordinata conclusiva, la (4) una subordinata causale e la (5) una consecutiva è poco utile per uno studente straniero. Chi apprende una seconda lingua ha bisogno di sapere quali mezzi formali ha a disposizione per poter esprimere dei significati e non di conoscenze dichiarative e classificatorie inerenti alle strutture linguistiche. La riflessione linguistica dovrebbe quindi essere condotta evidenziando le opzioni alternative di cui il parlante dispone per esprimere una relazione logico-semantica e le eventuali sfumature di significato che le differenziano. Nel caso specifico, dovrebbe essere palesato che usando le frasi (1) - (4) il parlante esprime il motivo per il quale Marco non viene alla festa è la stanchezza, mentre nella frase (5), oltre ad affermare questo, il parlante presenta il fatto che Marco non venga come inevitabile. In altre parole, per condurre una riflessione linguistica efficace occorre andare oltre la mera descrizione delle strutture e focalizzare l'attenzione sulle funzioni che le forme linguistiche assolvono.

Un altro fattore che scoraggia il docente ad elaborare percorsi di riflessione didatticamente utili su strutture più ampie della singola frase semplice e che le descrizioni linguistiche spesso sono molto complesse, in particolare quando riguardano aspetti della testualità. Prendiamo come esempio i connettivi per i quali la linguistica testuale propone varie classificazioni. Beretta (1984) e Bazzanella (1985) propongono la suddivisione dei connettivi in:

- semantici, che indicano le relazioni tra ciò che viene espresso nelle frasi, cioè collegano elementi contenutistici del testo a livello interproposizionale, evidenziandone il rapporto temporale, causale o di altra natura logico-semantica. In termini più semplici, i connettivi semantici sono le forme utilizzate per introdurre una proposizione subordinata o coordinata;
- testuali o pragmatici che segnalano relazioni tra due o più parti di testo, stabilite dal locutore/scrittore, cioè collegano unità di discorso o di enunciazione in modo da esplicitare l'organizzazione del testo, l'atteggiamento dell'emittente nei confronti del contenuto e da suggerire una data interpretazione al destinatario. A livello testuale/pragmatico i connettivi

operano quindi come modificatori del testo o dell'enunciazione in quanto esprimono il punto di vista del parlante sull'enunciato e non sul contenuto del testo (Palermo 2013).

Le forme di connessione possono appartenere a diverse classi formali (congiunzioni, avverbi, sintagmi verbali, sintagmi preposizionali), ma quando assumono il ruolo di connettivi pragmatici perdono le proprie proprietà sintattiche comportandosi per lo più come avverbi frasali (Andorno 2003). Spesso infatti i connettivi presentano un certa autonomia rispetto alle frasi in cui sono inseriti (possono essere posti tra parentesi e in diversi punti dell'enunciato), come nel seguente esempio:

- (6) Possiamo *allora* affermare che: due corpi con cariche elettriche dello stesso segno, si respingono; con cariche elettriche di segni opposti, si attraggono.

Nella frase (6) *allora* non è utilizzato con valore temporale per introdurre un evento, ma come connettivo testuale/pragmatico con valore deduttivo-conclusivo, funzionale all'argomentazione. L'avverbio in questo caso può ricorrere in varie posizioni: Possiamo *allora* affermare: *Allora* possiamo affermare; Possiamo affermare *allora*.

La complessità di una descrizione come questa non deve indurre il docente a rinunciare alla presentazione di questo argomento di grande importanza per la strutturazione di un testo complesso. Come insegnanti, la consultazione di grammatiche descrittive ci consente di comprendere meglio i fatti linguistici, che però devono poi essere presentati allo studente in modo semplice e utile. Se diamo uno sguardo a come questa area della testualità è affrontata in altre lingue, come ad esempio l'inglese, che ha una tradizione glottodidattica forte e consolidata, possiamo constatare che partendo dalla funzione ancora una volta possiamo esplicitare in modo non complesso le forme impiegabili nell'espressione (Fig. 1).

SENTENCE OPENERS		CONJUNCTIONS	
ADDITION	<i>In addition [to NP], ... Moreover, ... Also, ... Apart from [NP], ... Furthermore, ...</i>	<i>...and ... not only ..., but also ...</i>	<i>, who... , which... , where... , when...</i>
CONTRAST	<i>However, ... Nevertheless, ... On the other hand, ... In contrast, ... In spite of [NP], ... Despite [NP], ...</i>	<i>... but(and) yet...</i>	<i>although... whereas... while... in spite of the fact that... despite the fact that...</i>
CAUSE/ EFFECT	<i>So... As a result... Consequently... Therefore... Thus... Hence... For this reason... Because of [NP],...</i>	<i>...(and) so... ...(and) hence...</i>	<i>so... so that... because... due to the fact that...</i>

Figura 1: Connettivi per introdurre una frase o per legare proposizioni (Fonte: Università di Edimburgo *Grammar for Academic Writing*)

5. Strategie e risorse per lo sviluppo dell'abilità di scrittura

Le precedenti riflessioni dovrebbero aver messo in luce che per insegnare a scrivere in modo efficace è opportuno rivedere le modalità con cui affrontiamo la dimensione linguistica e organizzativa del testo, non dimenticando che interagiscono con quella funzionale e contenutistica. Sviluppare competenze considerando tutte queste dimensioni implica porre l'attenzione non solo sul prodotto della scrittura, cioè sul testo realizzato dallo studente, ma anche sul processo di produzione che conduce a tale realizzazione. Il ricorso all'apprendimento collaborativo, al *peer teaching* e

all'impiego di risorse e strumenti che la rete mette a disposizione si rivelano di aiuto per una didattica che mira a fare emergere le conoscenze, le scelte, le abilità e le operazioni cognitive soggiacenti all'atto di produzione di un testo.

A differenza della scrittura individuale, la scrittura collaborativa, intesa come l'ideazione e la stesura di un testo a più mani, se realizzata con l'ausilio di un software per collaborazione *on line*, consente di rendere esplicite le strategie, di riflettere sulle scelte contenutistiche, linguistiche e stilistiche, nonché di rafforzare la consapevolezza delle risorse necessarie per scrivere. Lavorando infatti con un wiki, "Google docs", "TitanPad" o un altro strumento che consente a più persone di operare sul medesimo file (Lorenzetti 2010), gli studenti sono indotti a condividere conoscenze, a spiegare le soluzioni espressive adottate, a commentare le scelte di altri, a motivare eventuali revisioni. Le discussioni su forum, che integrano l'utilizzo di software per la scrittura collaborativa, diventano il luogo dove si realizza in modo induttivo la didattica della scrittura, perché ogni soluzione apre la strada a un percorso di riflessione stimolato e partecipato dallo studente. Forme di *peer teaching*, in cui gli studenti forniscono delucidazioni, supporto ed esempi al gruppo, si affiancano dunque alle spiegazioni esplicite del docente, consolidando il processo di apprendimento anche attraverso l'acquisizione di abilità metacognitive che potranno sostenere le future esperienze compositive che costelleranno il lungo percorso verso la buona padronanza della comunicazione scritta.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, C., 2003. *La grammatica italiana*. Milano: Mondadori.
- Antonelli, G., 2016. *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: Il Mulino.
- Bazzanella, C., 1985. L'uso dei connettivi nel parlato: alcune proposte. In A. Franchi de Bellis, L. Savoia cur. 1985, *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*. Atti del Congresso Internazionale SLI. Roma: Bulzoni. pp. 83-94.
- Berretta, M., 1984. Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso. In L. Coveri cur. 1984. *Linguistica testuale*. Atti del Congresso Internazionale SLI. Roma: Bulzoni. pp. 237-274.
- Dardano, M., Trifone, P., 1997. *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- De Beaugrande, R., Dressler, W.U., 1984. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- Lavinio, C., 1990. *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, C., 2000. Tipi testuali e processi cognitivi. In F. Camponovo, A. Moretti cur. 2000. *Didattica ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia. pp. 125-144.
- Lorenzetti, L., 2010. *Scrivere 2.0*. Milano: Hoepli.
- Palermo, M., 2013. *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Troncarelli D., 2016. La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2. *Italiano a stranieri*, 20, pp. 8-14.
- Werlich, E., 1976. *A test grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Sitografia (ultima consultazione 8 maggio 2018)

- Università di Edimburgo, nd. *Grammar for Academic Writing* [on line] Disponibile all'indirizzo: <http://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/grammar_for_academic_writing_ism.pdf>
- TitanPad, nd. [on line] Disponibile all'indirizzo: <<https://titanpad.com/>>