

SAIL 17

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

Educazione linguistica inclusiva

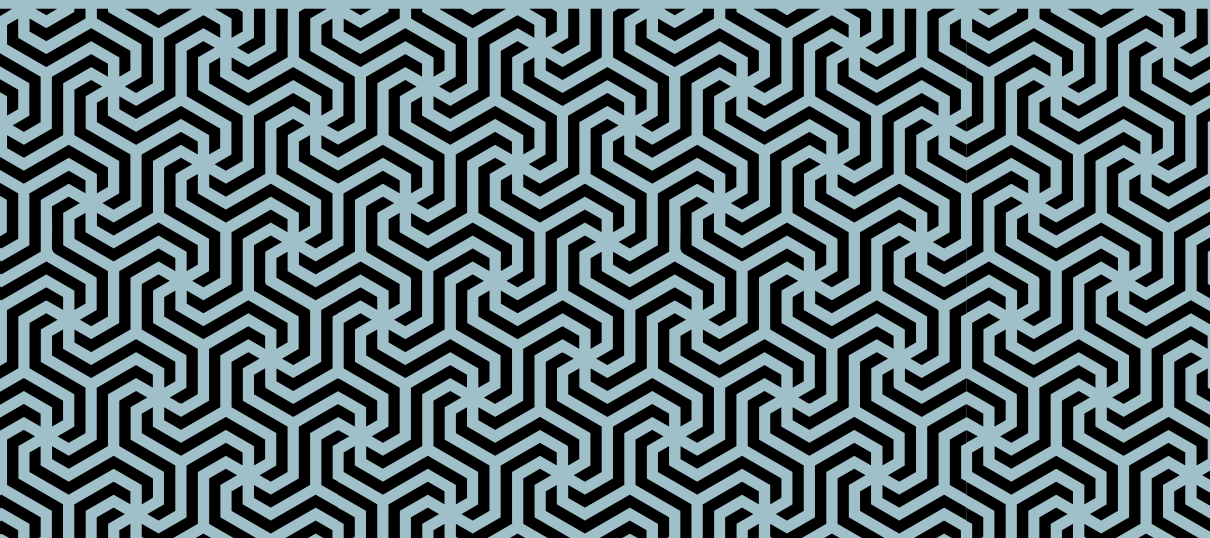
Riflessioni, ricerche
ed esperienze

a cura di

Michele Daloiso e Marco Mezzadri



Edizioni
Ca' Foscari



Educazione linguistica inclusiva

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

17



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardesić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



Educazione linguistica inclusiva

Riflessioni, ricerche
ed esperienze

a cura di

Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

2021

Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

© 2021 Michele Daloiso, Marco Mezzadri per il testo

© 2021 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



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



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: il volume pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di un gruppo di valutatori esperti della materia selezionati dal Comitato editoriale.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: the volume has received a favourable opinion by a group of subject-matter experts selected by the Editorial Board.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<http://edizionicafoscari.unive.it> | ecf@unive.it

1a edizione febbraio 2021

ISBN 978-88-6969-460-8 [ebook]

Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze / Michele Daloiso, Marco Mezzadri (a cura di) — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2021. — 348 pp.; 23 cm. — (SAIL; 17).

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-477-6/>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6>

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Sommario

Introduzione	
Michele Daloiso, Marco Mezzadri	9
SEZIONE 1	QUESTIONI TEORICHE E RIFLESSIONI INTERDISCIPLINARI
Linguistica generale e lingue segnate Qualche ponte per una riflessione comune	
Davide Astori	19
Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti ‘svantaggiati’	
Antonella Benucci	27
Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili?	
Elisabetta Bonvino, Elisa Fiorenza	39
Linguistica Educativa e bisogni speciali Origini e stato dell’arte della ricerca italiana	
Michele Daloiso	55
Corpo, Cervello e Linguaggio: una prospettiva neuroscientifica	
Vittorio Gallese	67
Per un sillabo linguistico inclusivo Come superare il Deficit comunicativo extra- e paralinguistico	
Matteo Santipolo	81

SEZIONE 2 LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Formare gli insegnanti all'inclusione

Marco Mezzadri, Giulia Tonelli 95

Educazione linguistica inclusiva e *Language Teacher Cognition*

Proposta di uno strumento di indagine e alcuni dati
da un'indagine in Lombardia

Paola Solerti 107

SEZIONE 3 RICERCHE, PERCORSI E STRUMENTI
PER LA GLOTTODIDATTICA INCLUSIVA

**La rappresentazione delle diversità nei materiali
glottodidattici**

Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano
e d'italiano per stranieri

Michele Daloiso, Barbara D'Annunzio 125

And this is the end of the story: raccontare per includere

Bruna Di Sabato 141

Enneagramma e sviluppo delle soft skills

Un supporto per una didattica inclusiva?

Claudio Garibaldi 157

**L'Enneagramma: uno strumento inclusivo di indagine
per il docente di lingue straniere**

Flora Sisti 175

Il PEL in chiave inclusiva

Biografie linguistiche in Rete

Maria Cecilia Luise, Giulia Tardi 185

**Il task plurilingue: uno strumento didattico
per la promozione dell'apprendimento interculturale
e di inclusione sociale**

Gisela Mayr 199

SEZIONE 4 L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

- Uno strumento per comprendere le difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri**
Elvira Graziano, Luciano Romito 213
- Dalla ricerca alla didattica**
Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva
Gabriele Pallotti, Stefania Ferrari 223
- Pratiche di mediazione non professionale degli studenti stranieri immigrati di prima o seconda generazione nel sistema scolastico italiano**
Diana Peppoloni 235
- Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva**
App e italiano L2 per migranti
Simone Torsani, Fabrizio Ravicchio 253
- La competenza pragmatica come strumento inclusivo**
Uno studio di caso con bambini stranieri di prima e di seconda generazione
Victoriya Trubnikova 265

SEZIONE 5 L'INCLUSIONE DI STUDENTI
CON BISOGNI SPECIALI

- La prospettiva glottodidattica del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti***
Paola Desideri 279
- La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua**
Alberta Novello 291
- Imparare guardando, insegnare mostrando**
Peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta
Maria Roccaforte 301
- Bibliografia** 313

Educazione linguistica inclusiva

Riflessioni, ricerche ed esperienze

a cura di Michele Dalosis e Marco Mezzadri

Dalla ricerca alla didattica

Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva

Gabriele Pallotti

Università degli Studi Modena e Reggio Emilia, Italia

Stefania Ferrari

Università del Piemonte Orientale, Italia

Abstract The chapter presents the approach, materials and results of *Osservare l'interlingua*, an action-research project for primary and junior-high schools. Combining the principles of active teaching, cooperative learning and process writing with the Interlanguage approach to language education, the project developed teaching units for the whole class where everyone can contribute according to their abilities. Such materials have been gathered in a syllabus, and the project's effectiveness has been investigated through a series of empirical studies. These show that good language education can increase the average performance level of the whole class while at the same time reducing the gaps among students.

Keywords Interlanguage. Language education. Inclusion. Teacher training. Writing. Assessment.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'approccio. – 2.1 Fare spazio. – 2.2 Affinare lo sguardo. – 2.3 Porre l'apprendimento al centro. – 2.4 Promuovere l'autonomia. – 2.5 Motivare all'apprendimento. – 3 Il sillabo. – 4 Un percorso tipo. – 5 I risultati delle ricerche. – 5.1 Gli effetti sulle produzioni di alunni monolingui e plurilingui. – 5.2 Gli effetti sulle produzioni dopo 5 anni. – 5.3 Gli effetti sulla riflessione metalinguistica. – 5.4 Gli effetti su altre competenze. – 5.5 Gli effetti sulla motivazione. – 6 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL 17

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

Open access

Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23

© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone

DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/016

223

1 Introduzione

È convinzione piuttosto diffusa nella scuola che l'integrazione e l'inclusione di allievi bilingui di prima o seconda generazione debba avvenire tramite materiali o proposte didattiche differenziate da quelle rivolte agli allievi monolingui, quando possibile in spazi dedicati all'insegnamento dell'italiano L2. Se ciò può essere in parte utile nel caso di studenti di recentissima immigrazione, ricerca ed esperienze sul campo mostrano come sia non solo possibile, ma soprattutto auspicabile, integrare lo sviluppo delle competenze linguistiche in italiano L2 all'interno dei percorsi di classe rivolti a tutti gli allievi. La presenza di alunni bilingui pone indubbiamente nuove sfide all'educazione linguistica, ma costituisce un'importante occasione per migliorare la didattica per tutti. Da questo presupposto ha preso il via nel 2007 *Osservare l'interlingua*¹ (Pallotti 2010, 2011; Pallotti, Rosi 2011), un progetto di ricerca e sperimentazione educativa che, coniugando momenti di formazione e riflessione teorico-metodologica con l'azione didattica e la ricerca educativa, accompagna docenti delle scuole primarie e secondarie nell'ideazione, sviluppo e sperimentazione di percorsi di educazione linguistica inclusiva, volti in particolare a promuovere l'integrazione degli alunni che hanno l'italiano come seconda lingua e a rendere più omogeneo il livello dell'intera classe. I materiali elaborati sono stati sistematizzati in un sillabo per la scuola primaria e secondaria di primo grado (Palotti, Ferrari 2019), mentre i risultati delle sperimentazioni sono stati indagati negli anni con una serie di raccolte sistematiche di dati che hanno permesso il monitoraggio dei progressi ottenuti nelle classi in cui si sono realizzate le sperimentazioni.

In questo capitolo si illustra dapprima l'approccio generale di *Osservare l'interlingua*, per poi presentare il sillabo e la struttura dei percorsi didattici. Infine, si discutono i principali risultati ottenuti nelle ricerche quasi-sperimentali realizzate dall'équipe del Progetto.

2 L'approccio

Il progetto *Osservare l'interlingua* rappresenta un modello di pratiche didattiche efficaci per un'educazione linguistica inclusiva, nella scuola primaria e secondaria di I grado. Gli interventi hanno l'obiet-

Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra gli Autori. La stesura materiale del testo è da attribuirsi a Stefania Ferrari, la revisione generale dell'articolo a Gabriele Pallotti.

1 Il Progetto (<http://interlingua.comune.re.it>) è promosso dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, sotto la supervisione scientifica di Gabriele Pallotti.

tivo di sviluppare la competenza comunicativa, la capacità di esprimersi in maniera chiara ed esaustiva, sia oralmente che per iscritto. I percorsi sperimentati sono esempi pratici e concreti che aiutano il docente a mettere in atto una didattica realmente basata sul discente e sui suoi bisogni: all'interno della cornice del percorso comune, ognuno ha modo di offrire un proprio contributo, così da favorire l'inclusione e migliorare il clima complessivo di classe. Vediamo quali sono i presupposti alla base della progettazione educativa.

2.1 Fare spazio

I percorsi di *Osservare l'interlingua* richiedono di muovere i primi passi verso una didattica inclusiva creando innanzitutto spazi ampi da dedicare alla sperimentazione e alla successiva messa a sistema. Condotte in forma laboratoriale, in linea con le Indicazioni Nazionali (MIUR 2012a), le unità di lavoro sono realizzate con interventi regolari, a cadenza settimanale. Ciascun percorso ha una certa durata, circa un paio di mesi. Tale scelta è legata all'idea che quando l'educazione linguistica mira ad essere efficace sia importante per i discenti imparare ad andare a fondo nelle attività, a lavorare a lungo su uno stesso stimolo o uno stesso testo, così da avere l'occasione di tornare più volte, da diverse prospettive, sulle proprie produzioni o su quelle dei compagni, favorendo di fatto la motivazione a perfezionare il proprio lavoro, ad affinare le scoperte, a diventare esperti. Nelle attività tradizionali gli allievi sono invece frequentemente impegnati in tanti esercizi ripetitivi, meccanici e superficiali, le strutture e le funzioni linguistiche sono in genere presentate fuori contesto, esercitate in astratto e date presto per acquisite.

2.2 Affinare lo sguardo

Il progetto si chiama *Osservare l'interlingua* poiché si basa su un principio fondamentale: una buona educazione linguistica deve essere fondata sull'osservazione degli apprendenti, delle loro competenze, capacità e strategie (Pallotti 2017a). Diversi studi hanno dimostrato che gli interventi didattici sono più efficaci quando riguardano aspetti che gli apprendenti sono pronti ad acquisire (Ortega 2009), e da tempo si sottolinea come tutta la didattica debba fondarsi sempre su un'analisi dei bisogni (Long 2015).

Il primo obiettivo del Progetto è dunque quello di rendere gli insegnanti capaci di osservare le produzioni dei loro alunni in modo approfondito e soprattutto in positivo: è necessario abbandonare l'atteggiamento tradizionale di contare gli errori, rilevando ciò che ancora gli allievi non sanno fare, per imparare a comprendere in-

vece cosa stanno facendo, quali strategie impiegano per comunicare in L1 o in L2, quali ipotesi hanno sviluppato rispetto al funzionamento della lingua.

Tale modalità di osservare le produzioni vale sia per chi utilizza l'italiano come unica lingua sia per chi è bilingue. È possibile ad esempio applicare il concetto di interlingua anche ai tentativi con cui i bambini e i ragazzi monolingui acquisiscono la lingua scritta (Pallotti 2017a): la varietà standard tipica della scuola differisce infatti, almeno per alcune aree specifiche, dalla varietà parlata dalla maggior parte degli allievi, costituendo una sorta di L2 per tutti («in Italia nessuno, se non notabili eccezioni del tutto speciali, possiede l'italiano standard come lingua materna: la varietà standard non è appresa da nessun parlante come lingua nativa, non esistono parlanti standard nativi», Berruto 1987, 59). Di qui l'importanza per i docenti di acquisire uno sguardo capace di rilevare cosa sa fare ciascuno studente, dando valore alle diverse competenze, alla conoscenza di diversi codici linguistici o diversi modi di esprimersi (Pallotti 2017a). In questa prospettiva, suddividere a priori la classe in nativi e non nativi risulta una scelta poco fondata: non permette di comprendere in modo efficace i tanti bisogni di apprendimento che accomunano monolingui e bilingui, né di distinguere quelli che invece possono essere obiettivi diversi. Al contrario, considerare i bambini o i ragazzi di una classe con uno stesso sguardo, osservare le somiglianze e le differenze tra le loro interlingue, apre concretamente la strada alla progettazione di percorsi di didattica inclusiva (Ferrari 2017).

2.3 Porre l'apprendimento al centro

La differenza di sguardo stimolata dall'osservazione dell'interlingua e la conseguente consapevolezza che le produzioni dei bambini sono il risultato di un processo creativo di ricostruzione della lingua di arrivo generano una visione inevitabilmente rinnovata del ruolo di insegnante e allievo nel processo di apprendimento.

Gli interventi didattici prendono infatti il via da task, ossia compiti reali che sviluppano innanzitutto la competenza comunicativa (cf. Ellis 2018; Ferrari, Nuzzo 2010; Ferrari, Nuzzo in corso di stampa). Ad esempio, ai bambini viene richiesto di estrarre idee da diversi tipi di testo, organizzare informazioni in modo logico, confrontare diverse fonti e rispondere con coerenza e precisione i contenuti. Per comprendere i fenomeni linguistici gli alunni sono spesso invitati a usare vari tipi di oggetti e manufatti, che consentano una mediazione semiotica del pensiero: 'smontare e rimontare' concretamente frasi e testi, mediante carta, forbici, colla o computer, favorisce una rappresentazione semplice e concreta di fenomeni complessi e astratti. Dopo il task, il docente guida la riflessione sugli aspetti formali:

l'allievo prima riflette sulle proprie produzioni, successivamente si confronta con testi più complessi. In questo modo lo sviluppo della competenza comunicativa procede di pari passo con l'uso di un linguaggio sempre più preciso e accurato. In entrambi i casi, le attività non prevedono risposte definite a priori, ma stimolano la ricerca di soluzioni, favoriscono occasioni per mettersi alla prova, per scoprire nuove modalità d'uso della lingua. L'apprendimento è dunque basato sulla scoperta intelligente, la ricerca attiva di regole e regolarità, la riflessione funzionale. I compiti non sono differenziati per livello di competenza, ma strutturati in modo che ciascuno possa contribuire secondo le sue abilità, offrendo così a tutti l'occasione di sviluppare nuove competenze seppur mantenendo entro una cornice comune, quando necessario, una differenziazione di obiettivi (Pallotti 2017b).

2.4 Promuovere l'autonomia

Le proposte operative prevedono che la maggior parte delle attività sia condotta in gruppo. Il dialogo e il confronto con gli altri favorisce lo sviluppo di competenze: condividendo con i compagni la formulazione di ipotesi e la rielaborazione concettuale e linguistica, i bambini imparano ad autoregolarsi, a prendere decisioni, a essere più autonomi (per una rassegna sull'autonomia nell'apprendimento linguistico, cf. Menegale 2011). Una parte del lavoro è poi sempre dedicata all'autovalutazione e alla valutazione tra pari; ritornando più volte su ciò che scrivono, confrontandosi con i compagni, gli allievi imparano a cercare autonomamente nuove strade per migliorare il loro lavoro.

2.5 Motivare all'apprendimento

Il ruolo attivo, le proposte didattiche intelligenti, stimolanti e adeguate alle competenze di ciascuno favoriscono inoltre la motivazione, motore essenziale dell'apprendimento (Dörnyei 2012). L'approccio cooperativo, ludico, operativo e concreto, con l'invito costante a cercare soluzioni da soli, fanno sì che la riflessione sulla lingua non sia un esercizio noioso e meccanico ma diventi un'occasione per compiere scoperte e mettersi alla prova. Lavorare a lungo su pochi testi, analizzarli a fondo, smontarli e rimontarli in vari modi motiva i bambini a perfezionare i loro prodotti, piuttosto che disperdersi in tanti esercizi, schede e attività non collegati tra loro.

3 Il sillabo

Nel tempo le proposte didattiche del Progetto sono state organizzate in un sillabo organico, ma sempre aperto ad essere adattato a seconda delle esigenze di contesto, capace di offrire una visione più ampia dello sviluppo linguistico degli alunni e di accompagnare docenti e allievi dall'inizio della scuola primaria al termine della secondaria di primo grado. In tal modo, gli allievi, all'interno di proposte con una struttura ben definita e per certi aspetti sistematica, vengono guidati in attività sempre più complesse, ciascuna delle quali fondata sulle competenze raggiunte negli anni precedenti.

Il sillabo propone una serie di materiali per ciascun anno scolastico, in genere due percorsi estesi e da tre a cinque attività linguistico-comunicative. I percorsi estesi sono pensati per essere realizzati in modo continuativo a cadenza settimanale per sei-dieci lezioni, mirano a esercitare in tempi lunghi e distesi le diverse competenze legate alla produzione scritta e orale. Gli allievi sono accompagnati in modo esplicito e consapevole attraverso il processo di produzione, dalla fase di raccolta delle idee, all'organizzazione in un progetto testuale, alla scrittura e revisione dei propri elaborati (Boscolo 1990; White, Arndt 1991). Ciascun percorso è accompagnato da alcune attività di focus linguistico-testuale. Esse prendono spunto dai temi del percorso e guidano gli studenti nella riflessione sulla forma. Sono costruite a partire da testi realmente prodotti da bambini e pensate per fungere da rinforzo e approfondimento di alcuni aspetti formali. Sulla base dei bisogni della classe, l'insegnante stabilisce se e quando svolgerle. Le attività linguistico-comunicative a corredo di ciascuna annualità sono invece occasioni per rinforzare in diversi momenti dell'anno e con una modalità più rapida e intensiva, le competenze esercitate nei percorsi estesi, favorendo l'applicazione delle strategie acquisite in altri contesti. Per ciascun anno scolastico sono poi disponibili suggerimenti su altri possibili percorsi da svolgere, con ulteriori rimandi al sito del Progetto.

4 Un percorso tipo

I percorsi proposti nel sillabo hanno una struttura di attività ricorrenti, che variano per argomento, complessità delle operazioni da svolgere o tipo di stimolo.

Il punto di partenza può essere un breve video, una storia illustrata, un'esperienza condivisa o un dossier per immagini e testi discontinui. I bambini vengono invitati a raccontare oralmente ciò che hanno visto o analizzato insieme. Il docente osserva con l'ausilio di un'apposita scheda per l'analisi della lingua le competenze di ciascun allievo, così da definire in dettaglio gli obiettivi di lavoro per i singoli e

per la classe. Successivamente si dà il via al percorso vero e proprio.

La prima fase di lavoro è dedicata alla definizione del progetto di testo, attraverso la generazione e organizzazione delle informazioni. In gruppo i bambini visionano nuovamente lo stimolo iniziale: ad esempio, nel caso di un video individuano le sequenze, mentre quando il lavoro è incentrato su un dossier di dati identificano le informazioni e le raggruppano per categorie. Le proposte dei singoli gruppi vengono poi discusse a classe intera, arrivando a definire titoli condivisi rappresentativi delle sequenze di una storia nel caso di testi narrativi o delle macro-unità informative nel caso di testi informativi. Le sequenze o categorie identificate vengono rappresentate con oggetti fisici, quali buste o scatole, così da rendere concreta l'operazione astratta alla base dell'organizzazione di un testo. Successivamente il video o il dossier viene di nuovo visionato dai gruppi, questa volta con l'obiettivo di raccogliere le informazioni di dettaglio corrispondenti a ciascuna macro-unità testuale. I bambini annotano individualmente su striscioline di carta le varie informazioni, in gruppo poi discutono quali di queste unità informative secondarie conservare, quali eliminare o modificare. Anche in questo caso l'uso di un oggetto fisico, quale le strisce di carta, da manipolare, organizzare e smontare permette di affrontare in concreto la complessa operazione astratta alla base di questa attività. Infine, la classe discute le proposte dei gruppi, revisiona i diversi progetti di testo o concorda un progetto comune per tutta la classe, frutto del contributo dei vari gruppi di lavoro. Durante lo svolgimento delle attività l'insegnante guida il lavoro senza intervenire in maniera direttiva, rispetta le scelte della classe, anche quando non concorda pienamente. L'obiettivo infatti non è arrivare a prodotti perfetti, bensì stimolare in maniera attiva il processo e lo sviluppo di competenze.

Dopo aver pianificato la produzione, gli allievi procedono, individualmente o in gruppo, con la stesura del testo. Anche in questo caso l'insegnante ha un ruolo di guida, non interviene sulle produzioni dei bambini, se non per sciogliere eventuali dubbi o domande. Terminata la prima stesura, l'autore (o gli autori) del testo rilegge e ricontrolla il proprio lavoro, anche ricopiandolo in bella. La fase di ricopiatura del testo è importante, in quanto stimola un atteggiamento di cura e attenzione verso la propria produzione, abituando i bambini a non accontentarsi della prima stesura.

La terza fase di lavoro riguarda il processo di revisione, per abituare i bambini a ritornare sulle proprie produzioni con lo sguardo del lettore esterno. L'attività di revisione, a coppie, a gruppi o a classe intera, porta gli alunni a seguire una serie di procedure, con l'obiettivo di renderli sempre più precisi e consapevoli. Innanzitutto, chi revisiona il testo non corregge le produzioni altrui, ma piuttosto offre apprezzamenti e consigli di revisione, lasciando all'autore la scelta di accettare o meno i suggerimenti. Anche in questa fase l'in-

segnante lascia liberi i revisori di fare le loro scelte, senza imporre il proprio punto di vista. È importante che gli apprezzamenti siano più numerosi dei consigli per migliorare, poiché il feedback positivo produce migliori risultati motivazionali rispetto a quello negativo (Wu, Hughes, Kwok 2010). I bambini vengono poi invitati a concentrarsi su pochi elementi, ad esempio due commenti positivi e un consiglio: ridurre il numero di osservazioni aiuta ad imparare a concentrarsi su ciò che è essenziale.

La quarta fase di lavoro è dedicata alla riscrittura dei testi. I gruppi non devono necessariamente accettare tutti i suggerimenti ricevuti dai compagni; decidono piuttosto in autonomia quali sono validi e quali no. Questa modalità stimola ulteriormente gli alunni a riflettere criticamente su quanto leggono e li induce a trovare loro stessi nuove modifiche da apportare al proprio testo. Ad esempio, gli autori possono mostrare alla classe i testi prima e dopo la revisione, spiegando quali suggerimenti hanno colto, quali no, quali ulteriori modifiche hanno integrato, favorendo di fatto non solo importanti riflessioni sul processo di revisione, ma anche sulla forma e sull'efficacia comunicativa. Di nuovo l'attenzione del docente non sarà orientata tanto sulla qualità dei testi finali, ma sui processi attivati per migliorare il proprio lavoro.

La fase finale di ciascun percorso è dedicata alla riflessione metacognitiva. Attraverso la riflessione libera, l'uso di questionari o domande mirate, il docente stimola una riflessione esplicita sui processi, aiutando i bambini a identificare cosa hanno imparato e cosa invece deve essere esercitato ulteriormente.

Il percorso può poi essere arricchito nella fase finale, o tra un'attività e l'altra, da momenti dedicati alla riflessione sull'uso della lingua. È bene in questo caso proporre esercizi di riflessione esplicita a partire dalle produzioni dei bambini, favorendo non solo un maggior coinvolgimento ma anche riflessioni più precise e mirate.

A conclusione di ciascun percorso il docente propone un nuovo stimolo, analogo a quello iniziale, e chiede agli allievi di produrre autonomamente un testo, così da poter confrontare la produzione scritta da ciascun alunno prima e dopo l'intervento, misurare i risultati ottenuti e definire gli obiettivi degli interventi successivi.

5 I risultati delle ricerche

Le sperimentazioni educative del Progetto sono state accompagnate negli anni da una serie di ricerche quasi-sperimentali volte a rilevare l'efficacia degli interventi didattici (Borghetti et al. 2019; Ferrari, Burzoni 2018; Pallotti 2017a, 2017b; Pallotti, Borghetti 2019; Pallotti, Borghetti, Ferrari 2019; Pallotti, Ferrari, Borghetti 2020; Pallotti, Rosi 2017a, 2017b). In questa sezione ci limiteremo alla presentazio-

ne di una selezione di studi, così da mettere in luce i risultati principali, rimandando alle singole pubblicazioni o a Ferrari (in corso di stampa) per resoconti più dettagliati.

5.1 Gli effetti sulle produzioni di alunni monolingui e plurilingui

Lo studio riportato in Pallotti (2017b) e Pallotti e Borghetti (2019) riguarda le sperimentazioni educative condotte in classi terze, quarte e quinte della scuola primaria. Il corpus di riferimento è costituito dalle produzioni scritte individuali di 7 classi sperimentali e altrettante di controllo relative alla narrazione del contenuto di un breve video muto a inizio e fine percorso.

Lo studio descrive i risultati di due tipi di analisi, la prima basata su una serie di valutazioni condotte mediante scale olistiche sull'efficacia comunicativa complessiva che rilevano dimensioni quali completezza del contenuto, comprensibilità, coerenza e coesione testuali (Kuiken, Vedder 2017), la seconda relativa a parametri quantitativi quali numero di parole per testo, numero di unità informative principali e secondarie, gestione dei riferimenti, coerenza nell'uso dei tempi verbali, numero di punti, numero di punti inappropriati, numero di virgole, numero di virgole inappropriate, numero di altri segni di interpunzione, numero di altri segni di interpunzione inappropriati e numero di capoversi. La descrizione dei risultati riguarda sia le classi intere che i sotto-campioni degli allievi monolingui e plurilingui.

L'analisi evidenzia effetti positivi della sperimentazione rispetto alla maggior parte dei parametri considerati, con gli alunni delle classi sperimentali che scrivono testi più lunghi, più completi, più chiari, meno ambigui, meglio articolati in capoversi e utilizzano con maggior frequenza i principali segni di punteggiatura. I progressi del gruppo sperimentale sono l'effetto di un innalzamento generalizzato delle medie di tutti gli allievi e non il risultato dei progressi di pochi alunni eccellenti, come testimoniato anche da valori più bassi del coefficiente di variazione, che misura la varianza degli alunni intorno alla media. Gli allievi plurilingui non solo ottengono risultati migliori rispetto ai pari delle classi di controllo, ma in alcuni casi anche rispetto ai compagni monolingui delle classi di controllo.

5.2 Gli effetti sulle produzioni dopo 5 anni

Lo studio riportato in Ferrari e Burzoni (2018) mira a osservare gli effetti delle sperimentazioni educative in classi che hanno seguito per l'intero ciclo scolastico il Progetto. Il corpus dello studio è costituito dalle produzioni scritte di quattro classi quinte, due sperimen-

tali e due di controllo. I dati sono stati elicitati tramite un compito di narrazione di una storia a partire da uno stimolo video che non era mai stato presentato durante la sperimentazione educativa. Anche in questo caso i testi degli allievi sono stati analizzati applicando sia valutazioni soggettive con scale olistiche, sia misure analitiche relative a elementi quali organizzazione del testo, gestione dei riferimenti alle entità e dei salti temporali.

I risultati confermano come la partecipazione al Progetto durante l'intero ciclo della scuola primaria non solo generi risultati complessivi migliori nelle classi sperimentali, ma porti a una maggior omogeneità interna alle classi: la riduzione delle distanze non va nella direzione di un appiattimento verso il basso, ma al contrario porta tutti gli allievi a raggiungere risultati migliori. Gli studenti plurilingui beneficiano poi in maniera particolarmente significativa dell'intervento sul lungo periodo, arrivando a scrivere meglio non solo rispetto ai pari plurilingui di controllo, ma anche rispetto alle classi intere di controllo.

Risultati meno netti si ottengono invece rispetto a due dimensioni, mantenimento dei tempi verbali e lunghezza del testo. Rispetto alla gestione del tempo della narrazione, come rilevato anche in altri studi (cf. Pallotti 2017a; Pallotti, Borghetti 2019) la difficoltà di gestione di quest'area della lingua da parte degli allievi suggerisce come siano necessari su alcune dimensioni dell'accuratezza interventi più mirati. Rispetto invece alla lunghezza dei testi, si nota che essi sono leggermente più brevi nelle classi sperimentali, ma la valutazione olistica percepisce questi testi come decisamente più completi sul piano del contenuto, più comprensibili, più coerenti e coesi. Ciò significa che lo sviluppo delle abilità narrative attraverso la partecipazione al Progetto porta gli allievi delle classi sperimentali a produrre testi più concisi, ma più efficaci e meglio organizzati rispetto a quelli dei pari di controllo.

5.3 Gli effetti sulla riflessione metalinguistica

Un ulteriore filone di studi (Borghetti et al. 2019; Pallotti, Borghetti, Ferrari 2019; Pallotti, Ferrari, Borghetti 2020) riguarda le sperimentazioni didattiche finalizzate ad affinare le abilità di scrittura narrativa degli alunni attraverso attività di osservazione delle proprietà linguistico-comunicative di testi orali e scritti. Il corpus di riferimento è composto dalle produzioni scritte di classi terze e quinte della scuola primaria, con due classi per ciascuna annualità e ciascuna condizione. L'analisi intendeva rilevare l'impatto di un percorso dedicato alla gestione dell'oralità nella scrittura, osservando in particolare l'uso del discorso riportato nella narrazione. La sperimentazione infatti prevedeva un intervento di *focus on form* che accompagnava i bambini nell'analisi comparata tra i loro testi e un testo

letterario ricco di dialoghi tra personaggi quale è il romanzo di Dahl *La fabbrica di cioccolato*.

Gli studi, con alcune differenze rispetto alla significatività dei risultati, mostrano come nel tempo il gruppo sperimentale modifichi sostanzialmente le strategie impiegate per gestire le voci dei personaggi nella narrazione con una netta riduzione del discorso indiretto a favore del discorso diretto, con evidenti ricadute sulla scorrevolezza e piacevolezza dei testi prodotti. Tale risultato avvalorava l'idea, alla base della sperimentazione educativa, che la lettura per la scrittura possa rendere i bambini migliori lettori, più attenti alle caratteristiche linguistiche dei testi, con ricadute significative anche sulla qualità delle produzioni scritte.

5.4 Gli effetti su altre competenze

Lo studio di Pallotti e Rosi (2017b) riguarda la scuola secondaria di primo grado ed è basato sui risultati ottenuti nella prova Invalsi di lingua italiana in una classe sperimentale che ha seguito per due anni il Progetto e in quattro classi di controllo dello stesso istituto.

L'analisi mostra come la classe sperimentale ottenga i risultati migliori di tutta la scuola, con gli studenti con cittadinanza non italiana che ottengono punteggi nettamente superiori (quasi il doppio rispetto a due classi di controllo) rispetto ai pari che non hanno svolto le attività del progetto. In altri termini, nella classe sperimentale il divario tra alunni con e senza cittadinanza italiana è drasticamente ridotto, ma la performance complessiva della classe non ne risente. È interessante sottolineare che la sperimentazione aveva come fine principale lo sviluppo delle competenze di scrittura e non era stata dedicata alla lettura o alla grammatica, abilità rilevate invece, come noto, dalle prove Invalsi. Come sottolineano gli autori, i percorsi insistevano però su alcune fasi del processo di scrittura, ad esempio la progettazione e l'organizzazione del testo, due piani di elaborazione concettuale strettamente correlati a ciò che viene messo in atto durante la lettura. Analogamente le attività di revisione previste dai percorsi del Progetto hanno molto probabilmente contribuito a formare alunni più attenti nella lettura e nell'analisi di aspetti linguistici, con ricadute indirette su altre aree della competenza linguistico-comunicativa. I risultati di questo studio esplorativo mostrano come interventi di educazione linguistica efficaci e inclusivi possano portare a miglioramenti generalizzati rispetto alle competenze linguistiche, con ricadute anche su altre abilità, quali lettura e capacità di analisi linguistica.

5.5 Gli effetti sulla motivazione

L'indagine riportata in Pallotti (2017b) include i risultati di un questionario su atteggiamenti e motivazioni somministrato a 10 classi sperimentali e 10 di controllo per rilevare elementi quali coesione del gruppo, ansia, motivazione, atteggiamenti verso la scrittura e le attività di educazione linguistica. Anche in questo caso le classi sperimentali ottengono punteggi nettamente superiori a quelle di controllo, in particolare rispetto a dimensioni quali motivazione verso le attività linguistiche e coesione del gruppo. Questo risultato mostra come una buona educazione linguistica generi una disposizione positiva verso tutte le attività linguistiche oltre che un clima di classe più collaborativo.

6 Conclusioni

Gli studi sperimentali brevemente passati in rassegna mostrano come percorsi di educazione linguistica basati sull'autonomia dei discenti, il lavoro di gruppo, l'approccio processuale e la mediazione semiotica del pensiero abbiano risultati positivi sull'intera classe, riducendo allo stesso tempo le distanze tra gli alunni. Questi sono, a nostro avviso, i risultati a cui deve mirare un'educazione linguistica inclusiva: un innalzamento generale delle competenze di tutti e una riduzione delle differenze, che siano prodotte dal background linguistico o socio-culturale. Inoltre, si è dimostrato come le buone pratiche di educazione linguistica producano risultati duraturi, che si accumulano anno dopo anno. Sono risultati incoraggianti, che invitano a condurre ulteriori sperimentazioni in cui si dimostri empiricamente l'utilità di buone pratiche didattiche.