

Come scrivono gli allievi in quarta media

Alessandra Moretti

Docente di italiano SSAT ed esperta per l'insegnamento dell'italiano nella Scuola media

La presente riflessione prende l'avvio da una prima analisi del *corpus* della ricerca Tiscrivo, sovvenzionata dal FNR (progetto DoRe) e diretta da Simone Fornara del DFA della SUPSI; l'équipe è composta da 2 formatori DFA, una ricercatrice, due esperti per l'insegnamento dell'italiano nella Scuola media e, nella sua prima *tranche*, si è avvalsa dell'apporto della Sezione di Linguistica italiana dell'Università di Basilea, che si è occupata principalmente di CMC (comunicazione mediata dal computer).

La ricerca ha coinvolto, alla fine dell'anno scolastico 2011-12, un campione di 2000 allievi di 4 diverse classi (terza e quinta elementare, seconda e quarta media), allo scopo di costituire un *corpus* di elaborati che permettesse di avere un quadro della scrittura degli apprendenti in questi quattro momenti della scolarizzazione obbligatoria. Per facilitare il confronto e diminuire le variabili in gioco, si è optato per assegnare a tutte le classi la stessa consegna: una consegna che offrisse la possibilità di scrivere un testo narrativo e un approfondimento riflessivo. I ragazzi di Scuola media hanno letto con gli insegnanti il racconto "Il giardino incantato" di Italo Calvino, gli allievi di Scuola elementare "La lepre e la tartaruga" di Esopo. Dopo una riflessione in comune, è stato sottoposto loro lo stesso compito di scrittura (seppur formulato in modo leggermente diverso nei due ordini di scuola). Questa la formulazione per la seconda e la quarta media:

Dopo aver letto e analizzato in classe il racconto di Calvino, ti è stato chiesto di pensare a un episodio che hai vissuto o cui hai assistito dal quale hai ricavato un insegnamento.

Raccontalo ora in forma scritta (minimo una pagina, massimo due pagine) e spiega che cosa ti ha insegnato.

Per capire "come scrivono gli allievi in quarta media", può essere utile iniziare da più lontano. Prima di tutto, un'osservazione banale: crescendo, gli allievi scrivono di più, i loro testi sono via via più lunghi, più ricchi, per certi versi (ma solo per certi versi) più corretti.

In generale in quinta elementare, ma ancora in seconda media, gli allievi riproducono la struttura narrativa, con un'introduzione che inquadra l'evento e una parte centrale sorretta dalla successione cronologica; i connettivi sono soprattutto temporali. Si osserva spesso una struttura che potremmo definire "a elenco", con una serie di frasi indipendenti o coordinate, legate appunto da connettivi temporali (*e dopo... e poi...*). La struttura della frase è semplice, spesso costruita anch'essa sulla modalità dell'elenco ("aveva: gli occhi marroni, i capelli neri e la faccia rotonda") e il testo è ricco di discorsi diretti.

I principali errori concernono l'ortografia e l'uso dei tempi verbali (in particolare i passati remoti irregolari e la *consecutio temporum*). Vediamo ad esempio un testo di seconda media, abbastanza rappresentativo di un livello intermedio.

Le bugie non servono a niente

Un giorno d'inverno ero a casa, mi stavo annoiando.

La scuola iniziava una settimana dopo, volevo andare a sciare ma da solo non era divertente.

Allora decisi di chiamare il mio amico Paolo.

5 Lui mi diceva sempre che a sciare era velocissimo e quindi accettò la mia richiesta.

Andammo a St. Moritz appena arrivati Paolo era un po' teso.

- Fecimo prima il percorso più facile così per riscaldamento.
- 10 Aveva qualche difficoltà allora gli chiesi:
 – Hai male da qualche parte?
 – No, sono solo un po' stanco, andiamo a mangiare così mi riposo un attimo.
 Allora fecimo come disse lui e andammo a mangiare.
- 15 Quando tornammo sulle piste decisimo di fare il percorso più difficile.
 Stavamo andando velocissimi finche lui cadde e si fratturo l'osso del braccio.
 Quando andai all'ospedale Paolo mi disse che non
- 20 era mai andato a sciare e
 questo mi insegnò a non dire bugie. [SMBZ2101]

Questo testo presenta molte delle caratteristiche tipiche degli elaborati di seconda media. La struttura è chiaramente narrativa: vi è una breve introduzione (righe 1-3) che inquadra l'evento, una ancor più breve conclusione che risponde alla richiesta della consegna (riga 21), mentre la parte principale dell'elaborato, dalla riga 4 alla riga 20, consiste in una narrazione che procede in ordine cronologico. Il testo è strutturato attorno alla progressione temporale, con una sola eccezione alle righe 5-6, dove troviamo un imperfetto generalizzante e un connettivo consecutivo (*Lui mi diceva sempre che a sciare era velocissimo e quindi accettò la mia richiesta*); possiamo inoltre notare che le subordinate sono rarissime, i connettivi usati hanno prevalentemente valore temporale (*appena, prima, allora, quando, finché*) e i tempi verbali oscillano tra il passato remoto e l'imperfetto usati correttamente, se non nella forma almeno nelle intenzioni¹. Come spesso succede in seconda media, appare nel testo il discorso diretto, saggia strategia per non incappare nelle insidie del congiuntivo e della resa del futuro nel passato.

Si può dire che la consegna è stata rispettata, la struttura del testo narrativo è chiara, sono presenti un'introduzione e una conclusione, brevi ma coerenti. L'individuazione degli errori e la correzione del testo da parte dell'insegnante non sono particolarmente onerosi: va segnalata la persistenza di due errori di ortografia, relativi all'uso degli accenti (righe 17 e 18), occorre inoltre senz'altro intervenire sulle forme del passato remoto; d'altra parte la *consecutio temporum* è relativamente semplice e solo in un punto pone difficoltà all'allievo (riga 2); l'uso del congiuntivo non si rivela necessario e all'interno di frasi brevi la punteggiatura si limita all'uso del punto fermo e della virgola (nonostante in alcuni casi, almeno alle righe 7, 9 e 10, la punteggiatura sia insufficiente, l'intervento correttivo del docente può essere limitato all'inserimento di una virgola).

Nel passaggio dalla seconda alla quarta la scrittura degli allievi evolve, e a volte si può avere l'impressione che non si tratti di un miglioramento.

Naturalmente non è possibile generalizzare: troviamo in quarta media ragazzi che sanno scrivere testi, anche argomentativi, di buon livello e altri, invece, che ancora hanno difficoltà a gestire i tempi verbali e l'ortografia in testi narrativi. Nella fascia intermedia osserviamo però una fase di passaggio: il pensiero si complica e si complica di conseguenza la struttura del testo e del periodo. Ma qualcosa sembra non funzionare: la nascente consapevolezza della complessità del mondo e il desiderio di rendere sulla carta questa complessità sembrano scontrarsi con la mancanza di capa-

1. Interessante osservare come gli allievi in seconda media, ma già alle elementari, tendano spontaneamente a usare il passato remoto (con risultati non sempre soddisfacenti) quando chiamati a raccontare qualcosa che è successo loro: questa è un'ulteriore riprova che il modello cui si riferiscono è la narrazione scritta (delle fiabe, dei racconti) e che hanno una percezione chiara delle differenze tra scritto e orale. Il passato remoto è infatti totalmente assente dal loro parlato.

cità linguistiche adeguate. Un risultato può essere esemplificato dal seguente frammento narrativo di un più ampio elaborato, in cui la successione degli eventi è intercalata, con scarsi strumenti interpuntivi, da commenti, descrizioni e similitudini:

Arrivai in un piccolo spiazzo d'erba, erano circa le undici e mezza dato che poco dopo udii le campane suonare, bevvi a sorsi ingordi l'acqua: il tepore si era trasformato in caldo, secco e piacevole ma molto caldo e a me il caldo fa venire fame, presi in mano lo zaino che essendo scuro scottava come una pietra rimasta sotto la stecca del sole, estrassi la mela colta prima, nel frattempo diventata tiepida e la immersi per un po' nel ruscello in modo da rinfrescarla, subito dopo la portai alla bocca provandone il sapore, convinto ne mangiai un gran boccone mentre mi dirigevo alla radura che tanto volevo vedere e ci arrivai in dieci minuti, lì il ruscello curvava ed entrava nel bosco, andai su una pietra e lì mi sedetti con cautela perché cuoceva; buttai il sacco alla mia destra, arraffai uno dei miei panini lo scartai dalla carta alu, lo aprii e ci misi delle erbette di dragoncello raccolte da un ciuffo lì vicino quando lo addentai stavo ammirando da una parte la valle e dall'altra il Ghiridone, ripetei questo con tutti i panini rimanenti e rimasi ancora un po' ad oziare poi improvvisamente sentii una morsa allo stomaco seguito dalla nausea: la mayonese calda stava lottando con il mio stomaco, mi arresi al malessere e ricominciai a scendere la montagna ma comunque mi fermai un poco a guardare dei camosci che cercavano refrigerio nell'acqua del ruscello, estasiato e disgustato continuai a discendere il monte per le scarpate, attraversata la valle presi il treno (sempre coordinato a me) per tornare a casa. [LS4118]

Si nota in questo testo il tentativo di arricchire la narrazione con parti descrittive, legate ai diversi sensi (dalla vista all'udito al tatto al gusto); compaiono giustificazioni delle proprie affermazioni (ad es.: *erano circa le undici e mezza dato che poco dopo udii le campane suonare*), motivazioni delle proprie azioni (*la immersi per un po' nel ruscello in modo da rinfrescarla*); la precisione nella descrizione arriva fino a utilizzare una forma di concessione (*il tepore si era trasformato in caldo, secco e piacevole ma molto caldo*) e una divertente ed espressiva antitesi (*estasiato e disgustato continuai a discendere il monte*). Come se non bastasse (tra parentesi, quasi si fosse accorto che non si tratta di un elemento pertinente alla sua narrazione), l'allievo afferma con orgoglio la propria indipendenza nell'organizzare la gita (*sempre coordinato da me*). Il tutto in un solo, lungo periodo. Alla ricchezza dell'osservazione e della narrazione non corrisponde una equivalente ricchezza linguistica; le informazioni non sono gerarchizzate e il periodo appare come un affastellamento di frasi giustapposte, separate per lo più da una virgola (anche se si può notare l'interessante uso del due punti alla riga 10).

Lo stesso tentativo (spesso malriuscito) di rendere linguisticamente un pensiero più evoluto si manifesta a livello strutturale: ne è un chiaro esempio il testo seguente:

Sono sempre stata una tipa estrema, e non a caso mi piace guardare "Jackass" e "Nitro Circus": due programmi televisivi mandati in onda su MTV.

Mi piaceva guardare questi gruppi di ragazzi che sperimentavano delle cose assurde: come scendere da una discesa in cinque dentro ad un carrello della spesa o con una mini motocross dallo scivolo del parco giochi del posto.

5 Ma non sono stati questi programmi che mi hanno indotto a fare quello che sto per scrivere. Già da piccola mi è successo di lanciarmi giù dalle scale di casa con il girello e dai colpi ricevuti sui denti superiori, facendoli diventare neri, dove gli ho avuti così per sei anni, finché non sono caduti e sono cresciuti quelli nuovi.

Questa è una piccola introduzione per non dare tutta la colpa ai programmi televisivi citati sopra, anche perché l'ho fatto diverse volte per sentire l'adrenalina nel fare cose assurde.

10 Lepisodio che mi ha "calmata" per un bel periodo di tempo, riguarda ancora una mia caduta. Avevo tredici anni e volevo farmi una lunga discesa con il mio monopattino. Decisi di scendere dalla discesa dietro casa mia, visto che era molto vicina a casa, non avrei dovuto camminare molto.

La curva era proprio a forma di "L" e la cosa mi eccitava ancora di più, facendomi decidere di farla senza frenare e rallentare alla curva. Staccai il pezzo sopra la ruota posteriore che serviva per frenare.

15 Staccato il pezzo del freno, partii dal punto più alto, e mi lanciavi. Me ne pentii subito, perché andavo troppo veloce e il monopattino non curvava. Non so come ho fatto a cadere, forse per aver preso un sassolino, caddi di faccia e la strusciai sull'asfalto duro, fino a che non caddi nel giardino della vicina (la curva faceva da muretto ed era alto un metro), in più non c'era il recinto.

Riuscii ad alzarmi, piangendo dal dolore e vidi mia madre corrermi incontro per portarmi a casa – aveva visto tutto

20 –. Ricordo che avevo la faccia sanguinante, dalla quale colavano fiumi di sangue sporcandomi i vestiti. Mi rimasero

un casino di croste enormi sulle mani e sulla faccia, soprattutto sul naso, e avevo anche un labbro spaccato, di cui ho la cicatrice.

Questo evento calmò un po' le acque, ma non me ne sono pentita, perché mi dissi, come disse Tyler Durden, che non volevo morire senza cicatrici. [SMLG4112]

Questo testo risponde alla stessa consegna dell'elaborato di seconda media, eppure la parte narrativa (sulla quale torneremo nel seguito) comprende solo la metà delle righe, (10-22). Le righe 1-9 rappresentano una interessante introduzione, che potremmo definire genericamente "riflessiva". L'allieva inizia parlando di sé (*Sono sempre stata una tipa estrema*) e porta un esempio, con valore di giustificazione (*non a caso mi piace guardare "Jackass" e "Nitro Circus": due programmi televisivi mandati in onda su MTV*), che riprende e sviluppa nel paragrafo successivo (righe 3-4, *Mi piaceva guardare...*). Sente poi (righe 5-7) il bisogno di precisare che si tratta di un esempio, non di una causa (*Ma non sono stati questi programmi che mi hanno indotto a fare quello che sto per scrivere*), e lo fa con un ulteriore esempio (riga 5-6, *Già da piccola mi è successo di lanciarmi giù dalle scale di casa con il girello*).

L'inserimento, all'interno di una complessa introduzione che potremmo definire argomentativa, di un commento – inutile quanto sgrammaticato (righe 6-7: *e dai colpi ricevuti sui denti superiori, facendoli diventare neri, dove gli ho avuti così per sei anni, finché non sono caduti e sono cresciuti quelli nuovi*) – dimostra che la ragazza non è ancora in grado di gestire correttamente le pertinenze e gerarchizzare le informazioni.

Ma l'introduzione non è ancora conclusa: non soddisfatta, l'allieva aggiunge le righe 8-9 (*Questa è una piccola introduzione per non dare tutta la colpa ai programmi televisivi citati sopra, anche perché l'ho fatto diverse volte per sentire l'adrenalina nel fare cose assurde*). Il bisogno di giustificare, di spiegare il senso dell'introduzione sembra essere una spia del fatto che l'autrice non è sicura di essere riuscita a realizzare in modo chiaro il proprio intento.

Inizia poi, alla riga 10, il testo narrativo vero e proprio, che copre appunto solo la metà del testo. Anche in questo caso, in modo meno vistoso rispetto all'esempio precedente, osserviamo come la narrazione sia intercalata da riflessioni e commenti, motivazioni delle proprie decisioni e descrizioni (di cui una, la descrizione del luogo dell'incidente, importante per capire la dinamica dell'incidente, si trova in parte dentro e in parte fuori dalle parentesi).

Possiamo dire che, a livello strutturale, l'allieva di quarta si svincola dalla struttura prevalentemente narrativa, che guidava invece l'allievo di seconda grazie alla progressione cronologica, per pervenire a un testo che possiamo definire di "riflessione su se stessa", all'interno del quale la narrazione assume un valore di esemplificazione.

L'architettura del testo di riflessione, però, che si fonda su movenze testuali diversificate, non è ancora padroneggiata (come mostra la parte iniziale) e il tentativo di inserire le proprie riflessioni nella parte narrativa è titubante. Per dirla con Bereiter e Scardamalia (1995), assistiamo al passaggio dal "dire ciò che si sa" al "trasformare ciò che si sa": l'allieva mette però sulla carta ogni singola tappa del suo percorso, talvolta in modo ridondante o impreciso, non essendo ancora in grado di limitarsi a verbalizzare il risultato della sua riflessione, dell'elaborazione del suo pensiero.

Il testo in analisi è notevolmente più ricco rispetto a quelli tipicamente prodotti dagli allievi di seconda media, ma si presenta come meno adeguato: il tipo di testo più complesso, risultato del tentativo di esprimere riflessioni importanti e a volte intricate, non è completamente riuscito.

Questo pone al docente un problema di correzione, prima ancora che di valutazione: come valorizzare il tentativo, seppur lacunoso, di passare a un testo più complesso, segnalandone al contempo le lacune? Il mancato raggiungimento di una capacità strutturale superiore compromette anche il risultato linguistico: il periodo alle righe 5-7 è letteralmente esplosivo, con ben 5 tra subordinate e coordinate alle subordinate: non stupisce che una potenziale causale venga "dimenticata" *in itinere*, dando luogo a un anacoluta (*dai colpi ricevuti sui denti superiori – facendoli*

diventare neri). Come valutare l'allievo che, alla fine della scolarità obbligatoria, si trova in questa situazione "di passaggio", rispetto a chi il passaggio non l'ha ancora affrontato e redige testi più semplici e (dunque) più corretti linguisticamente?

Oltre all'espansione della frase semplice attraverso numerose coordinate e subordinate, si assiste nei testi di 4a media a una sovrapposizione dei livelli enunciativi all'interno dello stesso periodo. Appaiono allora frasi di questo tipo:

All'età di 8-9 anni, *ero in 3° elementare credo*, stavo giocando in un deposito di legna vicino a casa mia. [...] Ero con un amico, *onestamente non mi ricordo il nome*. Facevamo finta di essere dei ninja, e ci aggrappavamo e ci buttavamo in modi assurdi, *posso dire che era proprio un gioco da bambini*. [SMBZ4131, mio il corsivo]

Le frasi semplici o coordinate, che costituiscono la cornice della futura narrazione, sono inframmezzate da parentetiche che contengono dei commenti da parte dell'autore.

Più complesso, e forse per questo più scorretto, il prossimo esempio:

Lei dal mio punto di vista è perfetta e non c'è nessuno che possa dire il contrario, perché ci sono delle persone che hanno sempre qualcosa da dire, a queste persone io dico che sono solo invidiose e che le loro parole non hanno effetto su quello che provo per lei. [SMGB4102]

Il periodo si articola su tre piani:

- un'affermazione, e la negazione della possibilità di affermare il contrario (*Lei dal mio punto di vista è perfetta e non c'è nessuno che possa dire il contrario*),
- l'evocazione di possibili antagonisti (che funge da giustificazione della coordinata precedente: [lo affermo] *perché ci sono delle persone che hanno sempre qualcosa da dire*)
- un messaggio agli antagonisti (*a queste persone io dico ...*), a sua volta articolato in due movenze: la causa (*che sono solo invidiose*) e l'effetto delle loro parole (*che le loro parole non hanno effetto su quello che provo per lei*).

Il ragionamento è complesso: l'argomentazione, breve ma articolata, è racchiusa in 3 righe e, soprattutto, in un unico periodo, dal risultato per lo meno straniante.

Eppure, se proviamo a leggere il periodo ad alta voce, quasi fosse un testo orale, anche la nostra comprensione (o la nostra accettazione) migliora. L'intonazione permette di dare un senso al testo; inoltre, come ascoltatori siamo abituati (e disposti) a collaborare con il parlante per ricostruire la struttura logica del testo. Come lettori, invece, ci aspettiamo che la gerarchizzazione e la strutturazione del testo ci sia fornita dallo scrivente, attraverso connettivi o segni di punteggiatura.

Una sintassi di questo tipo, in cui frasi appartenenti a diversi livelli enunciativi si trovano semplicemente giustapposte all'interno di periodi non gerarchizzati, riecheggia la sintassi del parlato e non si trova unicamente nei testi degli apprendenti.

Angela Ferrari e la sua équipe di Basilea hanno analizzato la lingua usata nei *newsgroup* da scriventi che si suppone abbiano una discreta formazione culturale (si tratta infatti di *newsgroup* dedicati ad argomenti relativamente impegnativi). Possiamo osservare in questi testi un linguaggio abbastanza simile a quello riscontrato in alcuni testi di 4a media, come mostrano i seguenti esempi, tratti da Ferrari (2012c):

Non c'è modo di "leggere" l'altezza s.l.m. che quella di raffrontarla alla pressione barometrica, ecco che se la pressione cambia la quota si adegua, in montagna infatti l'altimetro è usato come barometro, se alla mattina ti svegli e la quota si è alzata la pressione si è... abbassata (it.scienza. meteo)

Ciao a tutti,

è la prima volta che posto qui perciò un salutone a tutti mi sto avvicinando ora al mondo della meteorologia ma ne sono sempre stato attratto senza approfondirla però forse anche per la strana esta-

te appena vissuta ho pensato di cominciare navigando in internet e frequentando i newsgroup leggendo così i pareri e i consigli degli esperti in materia poi pian piano penso di approfondire le varie tematiche insomma per ora non ho una vera e propria strategia vedremo intanto però ho visto un sito (www.nimbud.it) che mi sembra molto interessante fanno anche una rivista che mi sembra ben fatta li conoscete? (it.scienza.meteo)

I parallelismi tra la scrittura degli apprendenti, soprattutto a livello di fine scolarità dell'obbligo, e quella di scriventi più collaudati in un contesto di CMC sono abbastanza evidenti: scarsità di punteggiatura, per lo meno di una punteggiatura "forte" (punto, punto e virgola, due punti), giustapposizione di proposizioni, anche relative a piani discorsivi diversi, senza segnali espliciti. Si potrebbe credere che i due fenomeni siano collegati fra loro. Ma si può veramente sostenere che gli allievi di Scuola media siano influenzati dalla scrittura mediata dal computer?

Leggendo i testi TIscrivo abbiamo potuto osservare che, già in seconda media, i telefonini e i computer sono molto presenti nella vita dei ragazzi (un *incipit* abbastanza comune è "Era un giorno di pioggia e stavo giocando al computer con mio fratello/mia sorella/un amico quando..."; si parla nei testi di telefonini dimenticati sull'autobus, di acquisti di giochi per computer e di telefonini, di messaggi e messaggini; appare persino una formula particolare: "alla fine ci mettemmo ai telefoni", per indicare l'inizio dei giochi).

Non appaiono però i tratti tipici della CMC. Non sono presenti abbreviazioni, come *x* al posto di *per* o *k* al posto del nesso *ch*. Gli *emoticon* sono pochissimi, e quando compaiono si trovano nel paratesto, soprattutto in seconda: spesso dopo la parola "FINE", o addirittura in commenti indirizzati all'insegnante o ai ricercatori TIscrivo: "Signori del DFA, è lungo abbastanza il tema? ☺". Tutto sembra cioè indicare che gli allievi siano consapevoli della differenza tra scrittura scolastica e CMC e che quando trasgrediscono lo fanno con cognizione di causa (usando gli *smile* per un estemporaneo messaggio, una sorta di "messaggino cartaceo", all'adulto).

I parallelismi tra le due forme di scrittura sembrano non derivare da un legame di causa-effetto, ma piuttosto da una concausa: una scrittura veloce, poco pianificata e poco rielaborata, ma soprattutto una lingua che riecheggia in qualche modo l'orale, dove il discorso procede per associazione di idee e la prosodia aiuta l'interlocutore a decifrare il testo.

Nel caso degli scriventi esperti dei newsgroup questo è senz'altro legato al *medium*, alla velocità e all'informalità della scrittura a schermo (non per niente si parla oggi di "scritto parlato" per definire la lingua della CMC).

Nel caso degli apprendenti ci sembra più pertinente l'ipotesi di Enrico Roggia (2010, 197 ss.), che fa riferimento al concetto di "interlingua", mutuato dall'insegnamento delle lingue seconde. L'interlingua si situa "nel *continuum* esistente [...] tra due codici diversi" e presenta contemporaneamente caratteristiche della lingua di partenza e della lingua di arrivo, quale risultato di interferenze e di tentativi di appropriarsi delle nuove regole e di adeguarvisi. Nel nostro caso, possiamo ipotizzare che gli allievi di 4a media si servano di un'interlingua tra orale e scritto. Non a caso, uno degli aspetti più problematici nei testi degli allievi di 4a media è la punteggiatura, spesso ritenuta, a torto, una semplice rappresentazione grafica delle pause intonative. In realtà, la punteggiatura nello scritto svolge un ruolo molto più importante, indicando la strutturazione del testo, raggruppando e gerarchizzando le informazioni, mettendole in evidenza o in secondo piano, segnalando il cambiamento di piano enunciativo.

Questa riflessione può rivelarsi molto utile sul piano didattico in quanto, di fronte a un'interlingua, è importante far riflettere l'apprendente sulle caratteristiche di entrambe le strutture (L1 e L2, nel nostro caso orale e scritto) ma anche, in primo luogo per l'insegnante, imparare a conoscere i tratti tipici dell'interlingua. In particolare, è importante mostrare come la principale differenza tra scrittura e oralità stia proprio nella pianificazione e nella strutturazione che caratterizzano la prima, in opposizione alla spontaneità e all'improvvisazione proprie della seconda. In questo senso

va rivalutata la fase di revisione del testo, resa d'altronde oggi più leggera dalla possibilità di lavorare al computer, che sola può contrastare la tendenza alla "scrittura veloce", costruita sul modello dell'orale e presente anche nella CMC. Per questo, anche il confronto tra testi scritti e testi di scritto parlato, come quelli dei blog citati sopra, può aiutare a individuare le caratteristiche dell'interlingua e a meglio appropriarsi dello scritto.

Per concludere possiamo dire che la scrittura di una buona parte degli allievi di 4a media si trova in una fase intermedia: dal punto di vista della struttura del testo, nel passaggio tra una scrittura semplice, guidata dagli eventi (scrivo ciò che so), e una più complessa, guidata dal pensiero (scrivo per trasformare ciò che so); dal punto di vista linguistico, in un'interlingua tra orale e scritto.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995) [1987]. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La nuova Italia.
- Ferrari, A. (2012a). A 150 anni dall'Unità d'Italia, capire le forme e il senso della lingua mediata dalla rete. Questioni di metodo e primi risultati. In P. A. Di Pretoro, & R. Unfer Lukoschik (eds), *Lingua e letteratura italiana. 150 anni dopo l'Unità / Sprache und Literatur Italiens. 150 Jahre nach der Einigung*, München: Martin Meidenbauer.
- Ferrari, A. (2012b). Il punto e la virgola nello scritto-scritto e nello scritto-parlato. Descrizioni e spiegazione. In N. De Blasi (ed.), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali*, Atti del XI Convegno SILFI (Napoli 5.-7.10.2010), Firenze: Cesati Editore.
- Ferrari, A. (2012c). De la parataxe de la langue italienne cultivée à la parataxe de la langue italienne des newsgroups. In A. Ferrari, & L. Lala (eds) *Variétés syntaxiques dans la variété des textes online: aspects micro – et macrostructuraux*, (*Verbum XXXIII n. 1-2/2011*), Nancy: Presses Universitaires de Nancy – Editions Universitaires de Lorraine.
- Roggia, E. (2010). Una varietà dell'italiano tra scritto e parlato: la scrittura degli apprendenti. In A. Ferrari e A. M. De Cesare, *Il parlato nella scrittura italiana odierna*, Bern: Peter Lang.