

Scrittura controllata e semplificazione linguistica. I testi autentici dell'Antologia letteraria per la scuola «in dentro e in fuori»

Alberto Giudici, Valeria Manna

Riassunto

La lettura di testi letterari è una delle attività fondamentali che caratterizzano l'apprendimento delle lingue a scuola. Tali testi devono essere accessibili, quindi leggibili e comprensibili, per le e gli apprendenti. Il dibattito teorico recente si muove tra la scelta di testi autentici, con il rischio che siano troppo complessi, e testi semplificati che modificano il testo d'origine e a volte possono anche non agevolare la comprensione e la leggibilità. In alternativa a queste proposte, la scrittura controllata si profila come uno strumento che consente ad autrici e autori di scrivere testi il cui grado di difficoltà è tarato sulle competenze delle destinatarie e dei destinatari e che quindi non richiedono una semplificazione per poter essere letti in una classe di apprendenti di italiano come lingua straniera (d'ora in poi L2). Il progetto dell'Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni (ASPGR) "in dentro e in fuori - Antologia letteraria per la scuola" si situa in questo contesto teorico e raccoglie diciotto testi scritti da autrici e autori della Svizzera italiana rivolti ad apprendenti di italiano lingua straniera. Durante tutto il processo di stesura del testo, autrici e autori sono state/i accompagnate/i da un gruppo scientifico e dall'esperienza pratica di due insegnanti di italiano L2 attive/i nelle scuole secondarie, le/i quali hanno segnalato ulteriori elementi da semplificare linguisticamente per una maggiore accessibilità dei racconti. L'articolo in questione presenta il progetto, lo colloca all'interno del quadro teorico e analizza l'evoluzione linguistica dei testi nelle varie fasi di scrittura e semplificazione.

Parole chiave

testo autentico, semplificazione linguistica, scrittura controllata, italiano L2, glottodidattica, Vocabolario di base

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Title, abstract and keywords in English at the end of the article

Autori

Alberto Giudici, Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni, Scalärastrasse 17, 7000 Chur, alberto.giudici@phgr.ch

Valeria Manna, Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni, Scalärastrasse 17, 7000 Chur, valeria.manna@phgr.ch

Copyright Questo articolo è pubblicato sotto la licenza Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Scrittura controllata e semplificazione linguistica. I testi autentici dell'Antologia letteraria per la scuola «in dentro e in fuori»

Alberto Giudici, Valeria Manna (PHGR)¹

1 Introduzione

L'input - scritto o orale - gioca un ruolo essenziale nell'acquisizione di una lingua straniera perché confronta le/gli apprendenti con diversi aspetti del linguaggio: dal lessico agli aspetti grammaticali, dalle strutture sintattiche alla comprensione di come siano strutturate le informazioni all'interno della lingua studiata (Crossley, Sung Yan & McNamara, 2014). Una/un insegnante che intende far leggere alla sua classe un testo letterario ha sostanzialmente due possibilità: proporre testi letterari autentici, ossia originali, così come li hanno scritti e pubblicati autrici e autori affermate/i, le/i quali rischiano però di risultare poco leggibili e comprensibili a coloro che apprendono, oppure proporre testi semplificati o adattati. Nel corso degli ultimi decenni le/gli insegnanti stesse/i hanno cominciato ad utilizzare la semplificazione di alcuni aspetti dei testi autentici (cfr. §2) come supporto al loro insegnamento. Tuttavia, anche la semplificazione può comportare dei rischi, come quello di perdere le caratteristiche dell'autenticità del testo. Uno strumento che si trova a metà strada tra le due possibilità di scelta per la classe (testo autentico o testo semplificato) è quello di far scrivere ad autrici e autori dei testi con la scrittura controllata (Piemontese, 1996). Questo permette di ottenere, come risultato, dei testi autentici e accessibili (leggibili e comprensibili), che garantiscono, allo stesso tempo, una qualità letteraria soddisfacente.

Nel 2020, la Cattedra speciale per la didattica integrata del plurilinguismo con focus sull'italiano dell'ASPGR² ha lanciato il progetto "Antologia letteraria per la scuola", con l'intento di creare una raccolta di racconti destinata ad apprendenti di italiano lingua straniera della Svizzera tedesca e francese. Il progetto, supportato dall'Ufficio federale della cultura (UFC) nell'ambito della promozione dell'italiano in Svizzera al di fuori del suo territorio (Art. 10 e 11 Ordinanza sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche), è culminato con la pubblicazione dell'antologia "*in dentro e in fuori*" (Manna, Todisco & Vezzola, 2021).

"*In dentro e in fuori*" è una raccolta di testi letterari redatti da autrici e autori della Svizzera italiana, appositamente creata per lettrici e lettori con competenze di livello A2-B2 in italiano (Europarat, 2020). I testi si caratterizzano per due aspetti principali: in primo luogo, autrici e autori hanno redatto testi autentici applicando i criteri della scrittura controllata durante la stesura del proprio racconto (Piemontese, 1996). In secondo luogo, un gruppo di esperte/i dal mondo dell'educazione e provenienti dal mondo scientifico (due insegnanti di scuola secondaria e tre docenti dell'ASPGR) ha accompagnato autrici e autori nel processo di scrittura controllata e ha fornito loro le indicazioni necessarie per giungere a una semplificazione linguistica puntuale. In questo modo i racconti sono stati resi ancora più accessibili, pur restando originali.

Questo articolo si pone innanzitutto l'obiettivo di definire i concetti di leggibilità e comprensibilità; in secondo luogo, di esporre il quadro teorico per ciò che concerne l'impiego di testi autentici o di testi semplificati nella didattica della lingua straniera. All'interno di questo dibattito si posizionano le indicazioni sulla scrittura controllata come strumento per la creazione di testi autentici pensati appositamente per destinatarie e destinatari specifici. Segue poi la descrizione del progetto "*in dentro e in fuori, Racconti per viaggiare*

1 Nonostante l'articolo sia stato concepito congiuntamente, a fini accademici i §§ 1, 2.1-2.2, 3 sono da assegnare a Valeria Manna, i §§ 2.3-2.4, 4 e 5 ad Alberto Giudici. Ringraziamo Giulia Berchio, Stefania Crameri e Maria Chiara Moskopf-Janner per una prima lettura e i due revisori anonimi che hanno aiutato a migliorare il testo. Ogni imperfezione riscontrabile nel testo, naturalmente, sarà da attribuire agli autori.

2 La Cattedra focalizza il suo lavoro su progetti relativi all'italiano come lingua di scolarizzazione (L1) o L2. Nel Cantone dei Grigioni, l'italiano è sia lingua di scolarizzazione (nella Valposchiavo, nella Bregaglia e nel Moesano) che prima lingua straniera per le regioni tedescofone e romanciofone del Cantone. Nel resto della Svizzera, l'italiano può essere studiato nelle scuole secondarie come materia facoltativa, opzionale o specifica a seconda dell'offerta delle singole scuole (cfr. Todisco et al. 2020).

in italiano”, come esempio per esplorare la possibilità di creare testi autentici utilizzando strumenti di semplificazione, ma senza rischiare che il risultato sia privo di spessore letterario. Il capitolo 3 si occupa di descrivere il processo di ideazione dell’antologia “*in dentro e in fuori*”; il capitolo 4, invece, si concentra in modo particolare sull’analisi linguistica delle varie fasi redazionali dei testi.

2 Quadro teorico e stato della ricerca

La lettura è una delle quattro abilità linguistiche, insieme all’ascolto, al parlato e alla scrittura. La lettura di testi letterari viene descritta da Vena (2022) come un processo attivo, dinamico e interattivo, in grado di instaurare una relazione affettiva tra lettrici/lettori e il testo. Secondo van Dijk e Kintsch (1983), il processo cognitivo della comprensione di un testo coinvolge rappresentazioni mentali e memoria, ma tiene in considerazione anche i meccanismi che permettono di porre in relazione parole, frasi e periodi. Affinché questo processo possa essere attivato, il testo deve essere alla portata della sua destinataria o del suo destinatario e, in particolar modo per l’apprendente di una L2, i testi letterari proposti a lezione devono essere accessibili.

2.1 Accessibilità, leggibilità e comprensibilità. Definizione e alcuni risvolti pratici

Per essere accessibile, un testo dev’essere adeguato alle e ai destinatari, leggibile e comprensibile (Giannone, 2022; Vena, 2022). Un testo leggibile e comprensibile permette di avviare il processo di attribuzione di senso/significato a ciò che si sta leggendo.

Qui di seguito si farà chiarezza sulla definizione dei due concetti di leggibilità e comprensibilità. Nella teoria i due concetti non sono considerati sinonimi (Bachis, 2022; Vena, 2022). Con *leggibilità* si indicano gli aspetti linguistici del testo e/o grafici di tipo formale e di carattere quantitativo. Questi possono comprendere sia caratteristiche per la decifrabilità materiale del testo (per es. la calligrafia, font, qualità della grafica, uso del colore, ecc.) che aspetti legati alla facilità di lettura o alla difficoltà di comprensione del testo, cioè lessico, sintassi, coerenza, coesione, organizzazione dei contenuti e scelte stilistiche. In ambito anglofono, il primo aspetto viene definito *legibility*, il secondo *readability* (Klare, 1984).

La *comprensibilità*, invece, è una caratteristica del testo relativa agli aspetti logico-semantici e legata alla struttura più profonda della comprensione. Lucisano e Piemontese (1988) la descrivono come la relazione che si stabilisce tra il lettore e il testo. Questa dipende non solo dalle competenze linguistiche e cognitive del lettore, ma anche da quelle extralinguistiche, più relazionali ed emozionali. Per questo motivo un testo comprensibile deve essere pensato innanzitutto da chi lo scrive, il quale deve porsi continuamente dalla parte delle destinatarie e dei destinatari. La comprensibilità, quindi, tiene conto di due tipi di fattori: da una parte degli *aspetti funzionali*, legati all’elaborazione e al grado di pianificazione dei contenuti e di strutturazione concettuale, al grado di esplicitzza degli scopi del testo (con l’intento di rendere partecipe chi legge del suo percorso di costruzione dei significati); dall’altra degli *aspetti logico-semantici*: coerenza, coesione, densità di informazioni implicite o esplicite, vicinanza o lontananza dei contenuti alle conoscenze del lettore (Ghiretti, 2010; Giannone, 2022; Vena, 2022).³

I due concetti non si possono separare, in quanto le sinergie che si instaurano a livello cognitivo tra i due processi consentono l’interazione delle conoscenze e delle esperienze pregresse di chi legge con i contenuti, la struttura e la lingua di un testo. Naturalmente con la maggiore leggibilità di un testo, maggiore sarà di conseguenza la probabilità che esso venga compreso (Vena, 2022).

A differenza della comprensibilità, la leggibilità è misurabile in modo quantitativo (Bachis, 2022; Flesch, 1948; Forti, Grego, Santucci & Spina, 2020; Ghiretti, 2010; Piemontese, 2002). Per stabilire qual è la difficoltà dei testi scritti è stato elaborato negli anni un indice di leggibilità a partire dallo studio pionieristico di Vogel e Washburne (1928), migliorato da Flesch (1948) e molto utilizzato ancora oggi nel contesto anglosassone (Dale & Chall, 1948). In ambito italiano è stata messa a punto la formula GULPEASE da parte del Gruppo uni-

³ Ghiretti (2010) per indicare questi due aspetti usa i termini *componenti testuali* e *componenti lessicali e semantiche*.

versitario linguistico pedagogico (GULP) dell'Istituto di Filosofia dell'Università degli Studi di Roma La Sapienza, formula ottenuta partendo direttamente dalla struttura morfologica e sillabica dell'italiano⁴ (Lucisano & Piemontese, 1988).

2.2 Testo autentico e semplificazione: contestualizzazione

Nella didattica di una L2 è l'insegnante a decidere quali testi proporre alle sue classi. La scelta di un testo accessibile (leggibile e comprensibile) adatto per le e gli apprendenti verte tra la proposta di un testo autentico (o originale) e uno semplificato. Con testo originale si intende un *testo autentico non modificato*, che nel caso di un testo letterario potrebbe risultare complesso per coloro che non hanno una buona padronanza della lingua (Davis, 1984). Con testo semplificato si intende, invece, un *testo che è interamente modificato* dall'insegnante o modificato in forma di *Easy reader*, nelle sue componenti lessicali, sintattiche e testuali (Ghiretti, 2010).

L'idea di testo autentico si è adattata nel tempo rispetto alla definizione di Davis (1984) indicata precedentemente. Oggi si può definire "autentico" un testo originariamente creato per soddisfare uno scopo sociale nella comunità linguistica a cui è stato destinato (Crossley, Louwerse, McCarthy & McNamara, 2007). Secondo Bachis (2022) i testi scritti nella lingua della e del parlante destinataria/o che entrerà in contatto con quello scritto, rientra nel concetto di testo "autentico". Il testo autentico, pensato per le e gli apprendenti di italiano L2, presenta nel caso dei testi accessibili una lingua adeguata ai bisogni formativi (Vena, 2022).

La semplificazione, come descritta in Bachis (2022), non è un particolare stile di scrittura, ma un processo con l'obiettivo di elaborare un testo che sia il più semplice e il più comprensibile possibile per l'utente, dove il concetto di comprensibilità non è assoluto, ma relativo a chi legge e a chi ascolta. Semplificare non vuol dire semplicemente impoverire il testo o accorciarne delle parti (cfr. § 4.4), anzi può rivelarsi un alleato per l'insegnante nell'intento di sensibilizzare allieve e allievi che imparano una L2 alla pratica della lettura. A questo proposito, per una scrittura semplificata esistono, non tanto regole vincolanti, quanto piuttosto delle linee guida e raccomandazioni da adattare al contesto in cui si opera, che verranno esemplificate nei paragrafi successivi.

Abbatichio (2018) distingue tra due tipologie di semplificazione dei testi, da una parte quella linguistico-lessicale e dall'altra quella concettuale. La semplificazione linguistico-lessicale ha acquisito nel tempo un ruolo sempre più importante nel processo di apprendimento di una lingua. È infatti uno strumento sia glottodidattico e cognitivo, che di supporto per le e i docenti nell'accompagnamento del processo di apprendimento. La semplificazione linguistico-lessicale sembra essere sempre più necessaria per permettere ad apprendenti L2 di raggiungere gli obiettivi scolastici, nel caso specifico svizzero di acquisire le competenze dei piani di studio cantonali e federali. Questo tipo di semplificazione necessita di essere svolta in modo tale da incidere sulla motivazione all'apprendimento delle destinatarie e dei destinatari. Una lingua difficilmente comprensibile è tra le prime cause di resa. È fondamentale che la semplificazione non incida negativamente sull'interesse e sulla motivazione delle e dei discenti (Abbatichio, 2018). La semplificazione linguistica è legata non solo alla questione dei testi autentici, ma anche ad aspetti relativi a possibili disabilità individuali o cognitive, a minoranze linguistiche o popolazioni economicamente e socialmente svantaggiate. Adattare la lingua in questi contesti porta alla rimozione delle barriere per una maggiore inclusione, indipendenza e partecipazione sociale (Uziel-Karl, 2022), ma questo aspetto non verrà ulteriormente approfondito in questa sede.

Con *semplificazione concettuale*, invece, si intende l'adattamento della densità informativa, quindi il rapporto che intercorre tra la lunghezza del testo e il numero di informazioni inserito dall'autrice o autore. Il rischio che si corre con questo tipo di semplificazione è di arrivare a un impoverimento del testo a causa dell'eccessiva riduzione del numero di informazioni ivi presenti. Non esistono criteri oggettivi che possano

4 La formula di Flesch per la lingua inglese, adattata da Roberto Vacca nel 1972 è la seguente: $\text{Indice di Flesch} = 206 - (0.6 \times S + P)$, dove S è il numero totale di sillabe su 100 parole e P il numero medio di parole per frase, su circa 100 parole. I risultati oscillano su una scala di valori compresi tra "0" e "100" dove "100" indica la leggibilità più alta e "0" quella più bassa.

L'indice GULPEASE, invece considera le variabili linguistiche "parola" (lunghezza media misurata in lettere) e "frase" (lunghezza media misurata in parole) e si risolve nella seguente formula: $\text{Indice di GULPEASE} = 89 - (Lp/10) + (3 \times Fr)$. $Lp = (100 \times \text{totale lettere}) / \text{totale parole}$; $Fr = (100 \times \text{totale frasi}) / \text{totale parole}$. Anche in questo caso il risultato oscilla in una scala tra "0" e "100" dove "100" è la leggibilità più alta e "0" quella più bassa (Piemontese (2002).

essere adottati per rendere un testo meno faticoso dal punto di vista della decodifica concettuale. Le semplificazioni linguistiche e concettuali sono un'ottima premessa per supportare le e gli apprendenti nella stesura di testi personali e allenare così anche le abilità produttive della lingua (Abbaticchio, 2018).

Semplificare a scopo didattico, come indicato nel testo di Bachis (2022), è un percorso che non si concentra necessariamente sulla diminuzione della quantità dei contenuti, quindi sulla semplificazione concettuale, ma si inserisce in un percorso più ampio che potrebbe addirittura allungare il testo originale, prevedendo il frazionamento dei contenuti in più periodi o periodi più ampi.

2.3 Testo autentico o semplificato?

Il dibattito in glottodidattica sull'utilizzo di testi adattati per apprendenti L2 è sempre stato molto acceso (Bachis, 2022; Crossley et al., 2007; Davis, 1984; Ghiretti, 2010; Piemontese, 1996; Vena, 2022). Da un lato si è spesso sostenuto l'utilizzo di testi *autentici* come possibilità per rimanere fedeli alla versione originale di autrici e autori; dall'altro, invece, l'utilizzo di testi *semplificati* come possibilità di maggiore accessibilità per le e gli apprendenti L2 (Davis, 1984). Negli ultimi trent'anni è stato favorito maggiormente l'uso di testi autentici per tutti i livelli di apprendenti L2. Nonostante questa tendenza, i testi autentici utilizzati nei livelli elementare e avanzato ricorrono comunque a input semplificati o materiali che scrittrici e scrittori, specialiste e specialisti di L2 e insegnanti creano per rendere il testo più semplice (Crossley et al., 2007). Inoltre, è da considerare anche il fattore temporale, sottolineato da Lavinio (2010), per la scelta dei testi da sottoporre ad allieve e allievi di L2. Difatti, spesso non si ha il tempo materiale di trattare per intero un testo letterario autentico dal punto di vista della comprensione, della lingua e del contenuto. Per questo utilizzare a lezione un testo autentico che sia più accessibile permette di trattare i contenuti in un lasso di tempo più limitato e realistico per lo svolgimento delle lezioni di L2.

Le ricerche condotte fino ad ora sul dibattito tra testo autentico e testo semplificato concernono piuttosto gli effetti che le tipologie di testi possono avere sulla comprensione da parte di studentesse e studenti. I promotori sia dell'utilizzo di testi autentici che di quelli semplificati sottolineano che presentare ad allieve e allievi le caratteristiche linguistiche del testo possa essere un elemento di supporto per la comprensione. Le sostenitrici e i sostenitori dei testi autentici sono più propense/i a citare gli approcci pedagogici come prova a sostegno dell'uso dei testi autentici rispetto a chi sostiene l'impiego di testi semplificati. Ciò è dovuto a una tendenza pedagogica dominante verso l'insegnamento comunicativo delle lingue, che pone l'enfasi sull'uso di un linguaggio autentico ogniqualvolta sia possibile, in modo che le e i discenti possano essere introdotte/i in un contesto reale con esempi naturali di lingua (Crossley et al., 2007).

In aggiunta alla questione dei testi autentici e semplificati all'interno delle lezioni di italiano L2, sono stati svolti negli ultimi dieci anni studi scientifici sulle caratteristiche dei manuali per la didattica dell'italiano L2 ed è stato dimostrato recentemente come i colori, le immagini e le illustrazioni abbiano assunto maggiore spazio. Ad esempio, lo studio di Semplici (2022) dimostra come l'immagine non solo ad uso motivazionale, ma anche didattico, sia parte integrante dei manuali per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano L2. Questo è un ulteriore aspetto che si può collegare a una semplificazione piuttosto concettuale del testo. Inoltre, nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 attuali non viene dedicato sufficiente spazio alle indicazioni per l'insegnante, aspetto che curatrici e curatore dell'antologia "*in dentro e in fuori*" hanno invece ritenuto necessario.

2.4 La scrittura controllata come strumento per la comprensibilità del testo

Autrici e autori necessitano di strumenti concreti per riuscire a scrivere un testo autentico adatto alle competenze linguistiche ridotte delle e dei destinatari. La scrittura controllata è uno di questi strumenti e fornisce linee guida per una stesura che tenga presente destinatarie e destinatari, il loro livello di abilità linguistica, gli scopi dell'utilizzo del racconto e i suoi contenuti (Piemontese, 2002).

La scrittura controllata rappresenta una tipologia testuale utile in contesto didattico [...] per rispondere a bisogni specifici legati alla comprensione dell'italiano da parte di apprendenti non italofoni di livello elementare e intermedio. [Testi scritti con una scrittura controllata] sono altresì utili come strumenti per stimolare l'organizzazione logica in ambito disciplinare e, allo stesso tempo, facilitano la comprensione e l'apprendimento di contenuti specifici. (Mezzadri, 2009, p. 56)

Il concetto di scrittura controllata, definito in particolare da De Mauro (1994) e Piemontese (1996), promuove lo scrivere chiaro sulla base della ricerca della soluzione più semplice. L'autrice o l'autore che vuole

utilizzare questo strumento per assicurarsi dell'accessibilità di un testo deve fare delle scelte linguistiche durante tutto il processo di stesura.

Piemontese (2002) e Jafrancesco (2002) propongono alcuni principi da seguire per poter scrivere un testo in modo controllato e che risulti quindi accessibile dal punto di vista della leggibilità (o *readability*, cfr. §2.1), per es.:

- utilizzare il Vocabolario di Base messo a punto da De Mauro (1994, 2016), privilegiando il lessico fondamentale e il vocabolario di alto uso (cfr. anche § 4.1);
- evitare i sinonimi (*variatio*) privilegiando la ripetizione dei concetti già espressi;
- evitare, se possibile, le nominalizzazioni;
- ricorrere alle forme finite del verbo evitando i modi infiniti;
- preferire i tempi presente, passato prossimo e futuro dell'indicativo;
- evitare l'uso del congiuntivo;
- prediligere la forma attiva a quella passiva evitando anche le forme impersonali;
- favorire la coordinazione alla subordinazione;
- riformulare le doppie negazioni, ecc.

Si assume in questa sede e in riferimento a Piemontese (2002) che anche un testo scritto con una scrittura controllata possa essere definito come testo autentico.

Bachis (2022), in una recente pubblicazione, sottolinea inoltre come anche il materiale didattico proposto alle classi di L2 debba avere le caratteristiche di accessibilità. Nella sua esposizione, la studiosa differenzia gli aspetti legati al supporto materiale del testo (p.es. aspetti grafici e impaginazione) dagli aspetti linguistici.

È all'interno di questo quadro teorico che la Cattedra speciale per la didattica integrata del plurilinguismo con focus sull'italiano ha commissionato ad autrici e autori della Svizzera italiana la stesura di un racconto autentico per apprendenti di italiano L2, il quale è stato anche impaginato e illustrato per aumentarne l'accessibilità.

3 L'antologia “in dentro e in fuori” e il processo di semplificazione di testi autentici

Questo capitolo si concentra sull'ideazione del progetto “*in dentro e in fuori*”. La raccolta è composta da diciotto racconti autentici redatti tenendo in considerazione il livello linguistico delle destinatarie e dei destinatari e adottando ulteriori semplificazioni linguistiche dove necessario per una maggiore accessibilità del racconto.

I testi sono stati concepiti e redatti da autrici e autori della Svizzera italiana, adattati per lettrici e lettori con una competenza linguistica di livello A2-B2 (Conseil de l'Europe, 2000), grazie all'assistenza da parte del team del progetto (composto da due insegnanti di scuola secondaria e dall'équipe che ha curato la pubblicazione). Ogni racconto è corredato di un glossario plurilingue (italiano, tedesco, francese e romancio) e accompagnato da illustrazioni che hanno lo scopo di facilitare l'accessibilità del racconto (cfr. § 3.1-3.3). Completano l'opera un apparato didattico con schede guida per l'insegnante, e delle schede per le e gli apprendenti da svolgere prima, durante e dopo la lettura (cfr. § 3.4).

3.1 Il progetto

All'interno del dibattito tra la scelta di un testo semplificato e uno autentico in ambito didattico si posiziona la decisione dell'utilizzo delle linee guida per la scrittura controllata (Piemontese, 1996) per la stesura dei 18 racconti di “*in dentro e in fuori*”. Nell'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole del secondario I e quelle del secondario II in Svizzera (12-18 anni) è stata avvertita da parte delle/dei docenti, grazie a un sondaggio informale (Todisco & Calsolaro, 2021), la mancanza di testi autentici e di spessore letterario, adeguati e didattizzati per il livello di competenza delle allieve e degli allievi tra i dodici e i diciott'anni, lettrici e lettori con competenze A2-B2 in italiano.

Il progetto “Antologia letteraria per la scuola” si è posto l'obiettivo di soddisfare questo bisogno. Lo scopo principale è stato quello di creare dei testi autentici che, da una parte, fossero accessibili per apprendenti con competenze A2-B2 di italiano, e dall'altra, trattassero tematiche vicine alla realtà delle e dei giovani che si trovano nella fascia d'età appena menzionata. Nei seguenti paragrafi verranno descritti i passi compiuti per la realizzazione della pubblicazione “in dentro e in fuori” e dei materiali che la completano.

Nel processo preliminare curatrici e curatore hanno cercato e reclutato autrici e autori della Svizzera italiana che potessero soddisfare gli obiettivi del progetto, e che adempissero quindi a vari criteri: per es. aver già pubblicato opere di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, avere un legame con la Svizzera italiana (Ticino e/o Grigionitaliano), la sua cultura e tradizione, e essere disposti ad avvicinarsi alla realtà di giovani apprendenti di italiano.

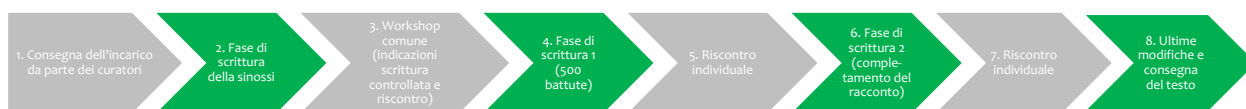


Figura 1: Processo di stesura dei racconti

La figura 1 illustra le tappe fondamentali del percorso di scrittura dei testi, cominciato a novembre 2020 e terminato a marzo 2021 e offre uno sguardo schematico nell'officina dell'opera. A causa della pandemia COVID19 gli scambi tra le attrici e gli attori del progetto hanno avuto luogo in videochiamata. Dopo aver selezionato 18 tra autrici e autori, l'équipe editoriale ha dato loro la consegna dell'incarico (1.). Autrici e autori hanno poi fornito al curatore e alle curatrici la sinossi del racconto (2.). La lettura dei sommari ha permesso al team del progetto di verificare che le tematiche scelte per i racconti fossero pertinenti per le destinatarie e i destinatari. Dopodiché autrici e autori hanno partecipato ad un laboratorio sulla scrittura controllata proposto dal team del progetto, il quale le/li ha introdotte/i al concetto e alle modalità da utilizzare per la stesura del loro racconto (3.). Tra questi criteri, per esempio, rientra quello di scrivere un testo breve che utilizzi una lingua molto chiara, semplice e precisa a livello lessicale (utilizzo del vocabolario di base) e sintattico (frasi brevi) (cfr. § 2.4). In questa occasione sono stati presentati anche i due insegnanti di scuole secondarie (membri del team del progetto) che hanno seguito ciascuno nove autori in modo individuale per tutto il processo di redazione. I due insegnanti sono rimasti in continuo contatto con curatrici e curatore. La prima fase di scrittura (4.) prevedeva la consegna di un estratto di circa 500 battute. I cinque membri del team del progetto hanno letto gli estratti ed estrapolato, sulla base della loro esperienza pratica con le classi e dei criteri di accessibilità e leggibilità dei testi, i passaggi che rimanevano ancora poco accessibili ad apprendenti di italiano L2. Questo ha permesso ai due insegnanti di dare ad autrici e autori un riscontro individuale e puntuale (5.). Nella seconda fase di scrittura (6.) autrici e autori hanno completato la stesura del racconto. Il team del progetto ha letto nuovamente tutti i racconti e individuato eventuali passaggi ancora poco accessibili. I due insegnanti hanno dato un ultimo riscontro ad autrici e autori (7.), che hanno poi svolto le ultime modifiche e consegnato il testo (8.).

Una volta terminato il processo di stesura, sei illustratrici/illustratori della Svizzera italiana hanno creato un'illustrazione per ciascuna storia al fine di rendere il racconto più comprensibile e accessibile e avvicinare ragazze e ragazzi alla lettura.

3.2 La pubblicazione “in dentro e in fuori”

Il progetto ha perseguito obiettivi sia linguistici che interculturali e didattici. A livello linguistico è stato importante puntare alla pubblicazione di testi di alta qualità, scritti su commissione da autrici e autori della Svizzera italiana, vicini alla realtà delle e dei destinatari sia per quanto riguarda le tematiche trattate che per il livello di scrittura utilizzato. A livello culturale, l'antologia si è posta l'obiettivo di fare da ponte tra autrici e autori, luoghi e tematiche della Svizzera italiana e della Svizzera d'Oltralpe. La lettura dei testi permette alle e agli allievi di accrescere la conoscenza del territorio italofono e offre la possibilità di stabilire nuovi contatti con autrici e autori (eventuali incontri a posteriori o lettura di altri loro testi). Per quanto riguarda la prospettiva didattica, è stato importante creare un supporto per le e gli insegnanti che permettesse loro, in primo luogo, di portare un testo di spessore letterario a lezione; inoltre, un apparato didattico di attività volte allo sviluppo delle competenze previste dai piani di studio di riferimento per i diversi livelli scolastici.

I 18 racconti presentano dei temi vicini alla realtà delle e dei destinatari come l'amicizia, il viaggio, l'identità, la morte, l'amore, l'ecologia, la natura, ecc. I racconti sono preceduti da una breve introduzione sulla geografia della Svizzera italiana con l'indicazione dei luoghi in cui sono stati ambientati. Per ogni racconto è stato creato, inoltre, un glossario quadrilingue (italiano, tedesco, francese, romancio) dei 15-20 termini più complessi presenti nei testi. L'antologia è stata impaginata lasciando un margine più largo che permette ad

allieve e allievi di prendere appunti. Anche aspetti grafici di questo tipo rientrano nei criteri di semplificazione concettuale (cfr. § 2.2).

Di seguito si riporta l'indice dei racconti, corredato dei nomi dell'autrice/autore e dell'illustratrice/illustratore⁵:

	Racconto di	Sigla ⁶	Illustrazioni di
1	Fabio Andina, <i>Un'alba in montagna</i>	FA	Antoine Déprez
2	Andrea Bertagni, <i>Chi ha visto Noemi?</i>	AB	Aurelio Todisco
3	Mattia Bertoldi, <i>Salvare la principessa</i>	MB	Filippo Colombo
4	Nicoletta Bortolotti, <i>Ghost Story</i>	NB	Filippo Colombo
5	Luca Brunoni, <i>Batterie scariche</i>	LB	Antoine Déprez
6	Daniele Dell'Agnola, <i>L'indirizzo</i>	DD	Bruno Machado
7	Begoña Feijoo Fariña, <i>Il treno delle 17 e 37</i>	BFF	Bruno Machado
8	Andrea Fazioli, <i>Lezioni di italiano</i>	AF	Alessia Passoni
9	Doris Femminis, <i>La carovana della plastica</i>	DF	Micha Dalcol
10	Gerry Mottis, <i>Il mio nome è Amina, non sono una strega</i>	GM	Alessia Passoni
11	Tiziana Ortellì, <i>Ieri e domani</i>		Antoine Déprez
12	Monica Piffaretti, <i>La Capannara dell'Adula</i>		Bruno Machado
13	Claudia Quadri, <i>Una pizza per lo stalker</i>		Aurelio Todisco
14	Anna Ruchat, <i>La vergogna</i>		Alessia Passoni
15	Giovanni Soldati, <i>Giulia. Uno per tutti, tutti per uno</i>		Micha Dalcol
16	Tommaso Soldini, <i>Gita al fiume</i>		Micha Dalcol
17	Flavio Stroppini, <i>Achille e il drago</i>		Aurelio Todisco
18	Maria Rosaria Valentini, <i>Venerdì grasso</i>		Filippo Colombo

Tabella 1: Autrici/autori (con le rispettive sigle) e titoli dei racconti dell'antologia

Il titolo dell'antologia illustra metaforicamente il senso profondo del volume, ovvero uno strumento didattico che possa fare da ponte “in dentro e in fuori” tra la Svizzera italiana e la Svizzera d’Oltralpe.

Difatti, l'espressione “vado in dentro” è un elvetismo di origine dialettale e viene utilizzata in conversazioni informali nella Svizzera italiana. Con questa ci si riferisce al viaggio dal sud al nord delle Alpi, soprattutto verso la Svizzera cosiddetta “interna”, cioè la Svizzera di lingua tedesca o francese. L'espressione “andare in fuori”, è utilizzata in altre regioni della Svizzera italiana, ma con un significato molto simile alla precedente. Per alcuni vuol dire lasciare la Svizzera d’Oltralpe per tornare in Ticino, per altri invece si riferisce al viaggio verso i Grigioni non di lingua italiana. Anche in Valposchiavo (Svizzera, Canton Grigioni) si utilizza questa espressione per indicare il viaggio verso sud (Italia). Più in generale sono espressioni che emigranti di ieri e di oggi, studentesse e studenti o semplici viaggiatrici e viaggiatori utilizzano per indicare lo spostamento dalle loro terre di origine “in dentro” o “in fuori” (Manna et al., 2021).

3.2.1 L'apparato didattico

In accompagnamento all'antologia “in dentro e in fuori” è stato realizzato un apparato didattico composto da materiali che aiutano lettrici e lettori a comprendere meglio il testo e allo stesso tempo permette loro di svolgere svariati esercizi per allenare tutte le abilità linguistiche: ascolto, parlato, lettura e scrittura. Gli obiettivi primari dell'apparato didattico sono, da una parte, quello di fornire alle e agli insegnanti degli strumenti pronti all'uso per proporre i testi dell'antologia nelle classi di scuola secondaria I e II (12 - 18 anni), dall'altra quello di creare supporti che permettano di esercitare la lingua e di conoscere la cultura e le caratteristiche della Svizzera italiana.

⁵ Maggiori informazioni sulle tematiche dei racconti sono state raccolte in una tabella di supervisione dell'apparato didattico di “in dentro e in fuori” disponibile al seguente link: www.phgr.ch/indentroein fuori.

⁶ Queste sigle sono l'abbreviazione di nome e cognome dell'autrice e dell'autore. Le sigle sono usate nel cap. 4 per fare riferimento al racconto in cui sono identificati i fenomeni linguistici analizzati.

L'apparato didattico – disponibile solo in versione digitale su phgr.ch/indentroeinfuori – è composto da:

- alcuni documenti che forniscono una panoramica sui racconti e sulle tematiche che essi affrontano, con delle precisazioni sul loro grado di difficoltà linguistico e contenutistico;
- una scheda didattica per ogni racconto, che non solo sostiene allieve e allievi nella comprensione del testo, ma permette di allenare tutte e quattro le abilità linguistiche;
- una guida per l'insegnante per ogni racconto.

Nell'apparato didattico si trovano 19 cartelle: La prima è per le e gli insegnanti e contiene i documenti di supervisione su tutto il materiale disponibile e sulla difficoltà e le tematiche dei testi; le restanti 18 sono suddivise per racconto e in ciascuna vi si trova l'illustrazione, la scheda didattica e la guida per l'insegnante del racconto in questione.

Tutte le schede didattiche sono strutturate allo stesso modo e composte dai seguenti capitoli: 1) verso la lettura, 2) lessico, 3) comprensione, 4) analisi, 5) grammatica e 6) comunicazione. Ogni capitolo contiene diverse attività che possono essere utilizzate direttamente a lezione e permettono di accompagnare le allieve e gli allievi nella comprensione del testo e nell'approfondimento dei contenuti. Le schede contengono inoltre una parte di ampliamento lessicale riguardante il campo semantico specifico del racconto. Alcune attività fanno riferimento anche alla didattica integrata del plurilinguismo, in quanto permettono di lavorare in modo interdisciplinare e di confrontare più lingue tenendo in considerazione le competenze linguistiche pregresse delle allieve e degli allievi.

Anche le guide per l'insegnante sono strutturate nello stesso modo e fungono da supporto. Ogni guida per l'insegnante è suddivisa nei seguenti capitoli: 1) competenze allenate con la scheda didattica scelta, 2) obiettivi specifici per le attività, 3) sinossi e livello del testo in questione (A2-B2), 4) attività per introdurre il racconto in classe, 5) indicazioni specifiche sulle attività delle schede didattiche con le soluzioni degli esercizi; infine, un capitolo di 6) approfondimento sulle tematiche proposte dal racconto. La natura letteraria dei testi permette anche alle e agli insegnanti di avviare con le classi delle discussioni relative ad aspetti culturali, che permettono ad allieve e allievi di sviluppare competenze relative alla conoscenza del contesto della Svizzera italiana.

4 L'evoluzione dei testi

Come è già stato menzionato nel §3.2, alle autrici e agli autori è stato chiesto di seguire i criteri della scrittura controllata nella stesura dei loro racconti. In questo capitolo ci soffermeremo sugli aspetti linguistici delle varie redazioni (di solito tre) dei singoli testi pervenute alle curatrici e al curatore dell'antologia e che hanno portato alla stampa dei racconti summenzionati (sul processo di redazione, cfr. il §3.1). Al fine di rintracciare le modifiche apportate da parte di autrici e autori durante la fase redazionale dei testi, si è ricorso all'opzione "Confronta documenti" presente in Word, che segnala le revisioni evidenziando le differenze presenti tra le versioni di uno stesso documento. Grazie a questa funzione è stato possibile individuare le modifiche introdotte e analizzarle in base al fenomeno linguistico ivi riscontrato. Le modifiche rintracciate nei primi dieci testi scelti a campione in ordine alfabetico (da Andina a Mottis, cfr. Tab. 1) sono state suddivise in sottoparagrafi secondo i vari livelli di analisi (lessico, morfologia nominale, morfologia verbale, aspetti particolari) per offrire uno studio dei fenomeni linguistici rilevati⁷.

Preliminarmente è doveroso specificare che i testi di Andina, Bertagni, Bortolotti, Dell'Agnola e Fazioli hanno rispettato sin dalla prima versione i criteri della scrittura controllata, esibendo pochissime correzioni prima di giungere alla versione finale. Il seguente studio, nonostante l'analisi di dieci testi in totale, si basa soltanto sulle revisioni presenti in Bertoldi (MB), Brunoni (LB), Feijoo Fariña (BFF), Femminis (DF) e Mottis (GM). In questi testi, infatti, è stato necessario un intervento di semplificazione linguistica da parte del gruppo che seguiva la fase di redazione al fine di rendere più accessibile il testo per le e i discenti. Nei punti che seguono verranno offerti alcuni esempi (soprattutto a livello lessicale e morfologico) di come le autrici e gli autori hanno modificato il testo tra una stesura e l'altra.

⁷ Per una prima ricognizione si veda il contributo di Todisco e Calsolaro (2021).

4.1 Lessico

L'intervento più massiccio da parte degli autori e delle autrici nel lessico riguarda la sostituzione di lemmi più ricercati con quelli che fanno parte del cosiddetto Vocabolario di Base, messo a punto da De Mauro (1994) per l'italiano nel 1980 e uscito come appendice al volume *Guida all'uso delle parole* (De Mauro, 1980). I lavori di statistica lessicale della prima metà del Novecento sono stati molto importanti e hanno permesso di determinare liste di lemmi più frequenti. Da questo tipo di studi sono nati i primi dizionari di frequenza con scopi didattici, per es. Ogden (1930), West (1935), Vander Beke (1935), ecc. (Heid, 2008, p. 140). Sulla scia di questi lavori e sulle statistiche lessicali messe a punto nei decenni successivi e che avevano individuato un nucleo di 2000 parole comprendenti circa il 90% di quelle usate nei vari tipi di testo, anche De Mauro (1994) ha proposto una catalogazione delle 2000 parole del lessico fondamentale italiano, minimo comune denominatore delle conoscenze di tutta la popolazione. Oltre alle 2000 parole di base, De Mauro individuò anche 2750 parole di alto uso che coprono il 6% delle occorrenze del corpus e 2300 di alta disponibilità, usate in determinati contesti e comprensibili a tutti i parlanti. Il totale sfiora i 7000 lemmi e rappresenta il cosiddetto lessico di base, mentre tutti gli altri lemmi rappresentano il lessico non di base.

Il Vocabolario di Base è stato spesso preso come modello per la redazione di varie opere: venne usato, per es., dagli Editori Riuniti negli anni Ottanta per pubblicare circa 150 volumi di vario argomento rendendo più accessibile la lettura, oppure per orientare la comprensibilità dei testi di scuola primaria della casa editrice Giunti, o ancora per rendere più chiare le comunicazioni dell'amministrazione pubblica, ecc. (cfr. De Mauro, 2016; Iacobini, 2020). Nel corso degli anni ha subito varie modifiche per arrivare all'ultima versione del 2016, consultabile on-line (<https://dizionario.internazionale.it/>).

Anche nel caso di *"in dentro e in fuori"* si fa riferimento al Vocabolario di Base per raggiungere una maggiore comprensibilità dei testi. Quando gli autori e le autrici intervengono per modificare una parola che già fa parte del Vocabolario di Base, si nota una certa predisposizione ad usare un sinonimo o un lemma meno ricercato, per es. *"attendo"* > *"aspetto"*.⁸

La maggior parte delle sostituzioni si registra tra i verbi, per es.:

- in MB (per le sigle si rimanda alla Tab. 1): *"Federica scompare in cucina"* > *"Federica va in cucina, mi porge il bicchiere"* > *"mi dà il bicchiere, un'esplosione annienta il suo personaggio"* > *"un'esplosione colpisce il suo personaggio"*, *"atterra"* > *"arriva"*, *"esegue"* > *"fa"*, *"il ponte crolla"* > *"il ponte cade"*, *"sussurra"* > *"dice"*, *"provengono esplosioni"* > *"sentiamo esplosioni"*, *"Appoggio lo zaino"* > *"Lascio lo zaino"*;

- in LB: *"fruga nella borsetta"* > *"cerca nella borsetta"*, *"estrae il caricatore del cellulare"* > *"prende il caricatore del cellulare"*, *"raccolglie"* > *"prende"*, *"sfila il cellulare"* > *"prende il cellulare"*, *"riflette"* > *"pensa"*; in DF: *"avvolgere frutta e verdura"* > *"coprire frutta e verdura"*;

- in GM: *"bisbigliavano"* > *"parlavano"*, *"ho iniziato a indagare"* > *"ho iniziato a cercare"*, *"mi ha confidato"* > *"mi ha detto"*, *"hanno acquistato"* > *"hanno comprato"*, *"compiono dei malefici"* > *"fanno dei malefici"*, *"sfileremo"* > *"cammineremo"*, *"ho aggiunto"* > *"ho detto"*, *"sviluppare una ricerca"* > *"fare una ricerca"*, ecc. Soltanto in un caso si è potuto riscontrare l'uso di un verbo più specifico che, però, nell'ultima versione è stato rivisto ed è stato proposto dal team del progetto di ristabilire l'esito iniziale: *"dare regole"* > *"dettare regole"* > *"dare regole"* (in BFF).

Lo stesso fenomeno, cioè la sostituzione di lemmi più ricercati con quelli più frequenti, vale anche per i sostantivi, cfr. in MB *"fascicoli"* > *"fogli"*, *"su una copertina c'è"* > *"su un'immagine c'è"*, *"nelle segrete di un castello"* > *"in un castello"*; LB: *"serratura"* > *"porta"*, *"pensa al volto"* > *"pensa agli occhi"*, *"sorriso di luce"* > *"spiraglio di luce"* > *"un raggio di sole"*; in DF *"preoccupata per le sorti del pianeta"* > *"preoccupata per il futuro del pianeta"*; in GM: *"reati"* > *"crimini"*, ecc.

Anche negli aggettivi si nota lo stesso modello, con la sostituzione di quelli più ricercati con aggettivi di maggior uso, in LB: *"rigato di lacrime"* > *"pieni di lacrime"*; DF: *"imballaggi dannosi"* > *"imballaggi inutili"*,

⁸ Gli esempi dell'antologia vengono riportati tra virgolette e il segno ">" indica il passaggio da una fase redazionale precedente a quella successiva, mentre la virgola separa i vari esempi elencati nel testo.

“un po’ ansioso” > “un po’ agitato”, “raggiante” > “felice”; GM: “inserita” > “messa”, “uno sterminato prato” > “un gran prato”, “turbata” > “triste”, ecc.

Un altro principio della scrittura controllata che si può riscontrare nelle varie redazioni è la semplificazione dei verbi che presentano dei prefissi; in questo caso si possono citare i seguenti verbi che sono stati modificati in MB: “Non ti riprendi il Nintendo? [...] Me lo ridai la prossima volta” > “Non prendi il Nintendo? [...] Me lo dai la prossima volta”, oppure in BFF “riaccende la macchina” > “accende la macchina”.

Per quanto riguarda l’uso dei forestierismi, questo è molto limitato e nelle varie versioni si nota solo un caso in cui è stato cassato un prestito dalla versione finale: in MB “seduto su un pouf” > “seduto per terra”.

In generale, nei testi, si è potuta riscontrare anche una attenuazione verso l’uso dei modi di dire e delle espressioni più marcate del parlato colloquiale; si vedano i seguenti esempi estratti da MB: “lo allungo a” > “lo do a”; GM: “Mi sono sentita come un pesce fuor d’acqua” > “Mi sono sentita nel posto sbagliato”, “rimasti molto a bocca aperta” > “rimasti molto colpiti”.

Sono state rilevate, inoltre, alcune semplificazioni di locuzioni e di sintagmi, si vedano i seguenti esempi: in MB “Ci vuole una bacchetta magica” > “Ci vuole una magia”, “Lancio un’occhiata ai fascicoli” > “Guardo i fogli sulla scrivania”; LB: “Giacomo spinge la leva e aumenta il ritmo dei tergicristalli” > “Giacomo attiva i tergicristalli”; GM: “andavo a spasso” > “camminavo”, ecc.

Si osserva anche l’uso di una “glossa” al posto di un sostantivo iniziale, per es. in GM “sostenitori” > “persone che ci aiutano”, oppure l’uso di iperonimi, per es. in DF “Le cosce e le spalle” > “i corpi”.

4.2 Morfologia nominale

Nella morfologia nominale si può segnalare una diminuzione dell’impiego dei clitici. Difatti, una delle principali funzioni dei clitici è il loro uso anaforico, il che rende più difficoltosa la lettura se non si ha una padronanza avanzata della lingua. Nei testi si è potuta registrare una riscrittura delle frasi che prevedevano queste particelle. Si veda ad esempio MB: “Appoggio il Nintendo [...] e lo collego al televisore” > “Appoggio il Nintendo [...] e attacco un cavo al televisore”, “Qualcuno lo sorprende alle spalle, si volta ma non ha il tempo di fare nulla” > “Qualcuno entra nella stanza; Iron Man si gira ma non ha il tempo di fare nulla”; LB: “Lo so che sei arrabbiata” > “So che sei arrabbiata”, “Te ne farai di nuovi [amici]” > “A quindici anni è facile fare nuove amicizie”.

È noto che l’italiano è una lingua *pro-drop* o a soggetto nullo, cioè ammette l’omissione del pronome soggetto, a differenza di altre che non ammettono questa omissione, dette *non-pro-drop* o a soggetto obbligatorio, per es. l’inglese. Nella scrittura controllata, tuttavia, si nota una certa consuetudine nell’inserire spesso i pronomi e i soggetti inespressi (Bachis, 2022, p. 1025), per es. in MB: “Indossa un abito” > “Lei indossa un abito”, “Entra in un palazzo e uccide” > “Il personaggio di Tiziano arriva in un palazzo e uccide”; DF: “Sono molto felici” > “I tre sono molto felici”.

Si è anche potuta riscontrare in un paio di occasioni la semplificazione dei pronomi invariabili, sostituiti con il più generale *che* o con il dimostrativo, per es. in LB “a ciò che lo aspetta” > “a quello che lo aspetta”. Particolare il caso di BFF, nella seconda redazione del testo il passaggio “con cui” viene semplificato in “che”, per poi riaffermarsi nella terza e ultima versione: “La stessa [macchina] con cui meno di un’ora prima l’ha accompagnata in stazione” > “la stessa macchina che meno di un’ora prima l’ha portata in stazione” > “La stessa con cui meno di un’ora prima l’ha accompagnata in stazione”.

4.3 Morfologia verbale

Per quanto riguarda la morfologia verbale, si osserva che in vari casi i modi non finiti sono stati sostituiti da modi finiti. Difatti, sono stati registrati alcuni esempi di semplificazione del gerundio, per es. in LB: “Elena che sorride aprendo il regalo” > “Elena che sorride e apre il regalo”, “Comincia dicendo” > “Dice”; GM: “Io rispondevo con passione, emozionandomi” > “Io rispondevo con passione e con emozione”.

Tra i modi finiti, invece, si può notare una preferenza per i tempi presente, passato prossimo e futuro dell’indicativo. Di seguito vengono riportati alcuni casi di passaggio a questi tre tempi considerati principali nell’economia di un testo più leggibile. Per es. in GM si è riscontrato il passaggio dal passato remoto al passato prossimo: “chiesi turbata” > “ho chiesto triste”, “Dissi” > “ho detto”; il cambiamento dal passato prossimo al presente si registra in BFF “Lunedì ha iniziato” > “Da lunedì inizia” e in DF “ha accettato di incontrare

la zia” > “incontra la zia”. Più numerose le conversioni da futuro a presente: in DF “saranno” > “sono”, “dovrà farlo” > “deve farlo”; in LB: “Ma vedrai che Zurigo ti piacerà” > “Ma Zurigo è una bella città”, “Sentirai dire” > “So che la gente dice”.

Anche alcune forme di condizionale sono state modificate nell’arco delle varie redazioni, per es. in LB: “Vorrebbe aprire i finestrini” > “non può aprire i finestrini”, “Magari potremmo parlare” > “Forse possiamo parlare”, “Ma vorrei che ti ricordi questo” > “Ma ricordati questo”. Vi è un unico caso riscontrato di passaggio dall’imperfetto al presente in LB: “si trattava solo di soldi” > “sono solo soldi”. I casi contrari sono rarissimi e da quello che abbiamo potuto registrare si nota solo un passaggio dalla forma presente del verbo essere a quella del futuro in BFF: “una vita in cui è lei a mettere la sveglia” > “una vita in cui sarà lei a mettere la sveglia”.

Un’altra delle caratteristiche principali della scrittura analizzata in questo articolo è la riscrittura dei verbi con l’eliminazione della particella *si* o con l’utilizzo di un sinonimo che non la prevede; si vedano i seguenti esempi in MB: “Marco si allontana” > “Marco va via”, “deve solo sbloccarsi” > “deve solo scegliere”; LB: “si fa largo tra le nuvole” > “appare tra le nuvole”; DF: “si felicitano” > “sono contenti”, “si accumulano” > “ci sono”, “si offre per aggiungersi alla carovana” > “segue la carovana”, “aggiungersi alla carovana” > “seguire la carovana”, “Si incamminano” > “Camminano”, “ad accorgersi dello spreco” > “a vedere lo spreco”; BFF: “non si accorge della” > “non vede la”; GM: “mi sono imbattuta” > “ho visto”. Rarissimi i casi contrari e si riscontrano in sole due eccezioni nel testo di LB “prende posto” > “si siede”, “fare nuove amicizie” > “farsi nuove amicizie”.

Si registra, inoltre, un caso di passaggio dalla forma passiva a quella attiva seguendo le regole della scrittura controllata, si veda in DF: “è sommersa di telefonate” > “riceve molte telefonate”.

Notevole la semplificazione di alcune perifrasi verbali, per es. in MB “scatta in avanti” > “corre” e in BFF “Riesce a distinguere” > “Riconosce”. Inoltre, in MB è particolare la cancellazione dell’avverbio nell’esempio “saltarlo via” > “saltarlo”, tratto tipico dell’italiano regionale ticinese e che è stato ridotto al solo verbo principale.

4.4 Un aspetto particolare della riscrittura: la “specificazione”

Durante la collazione delle varie redazioni dei testi, è stato possibile notare uno schema che ricorreva spesso in alcuni tra i cinque autori e autrici presi in esame e che chiameremo “specificazione”. In questi casi, nel passaggio da una versione del testo all’altra, si nota un’aggiunta che specifica, precisa e definisce meglio ciò che l’autore o l’autrice descrive. Di seguito si riportano gli esempi che sono stati rinvenuti nei testi: LB: “il caricatore” > “il caricatore del telefonino”, “durante il processo” > “durante il processo in tribunale”, “Ha lasciato tutti i bordi” > “Ha lasciato tutti i bordi della pizza”, “il tergicristalli” > “il tergicristalli dell’auto”, “la cintura” > “la cintura di sicurezza”, “ha fatto degli investimenti sbagliati” > “Lavoro in banca, Elena. Ho fatto degli investimenti sbagliati”; BFF: “la stessa” > “la stessa macchina”, “di Michele” > “di suo fratello Michele”; DF: “se può aiutarla” > “se può aiutarla a guidare il furgone”, “Intanto è uscito un articolo” > “Intanto sui giornali è uscito un articolo”.

In questo caso, come fatto notare nel cap. 2, la semplificazione non vuol dire semplicemente accorciare il testo. Difatti, nel caso della “specificazione”, vengono aggiunte delle parti nel testo risultanti in una maggiore complessità, che però aiutano il lettore e la lettrice a decifrare meglio il messaggio veicolato.

5 Conclusione

L’esigenza di dotare le e gli insegnanti di testi adatti all’insegnamento dell’italiano L2 in ambito elvetico ha condotto all’elaborazione e al compimento del progetto “in dentro e in fuori” (cfr. §3.1), il quale si pone all’interno del dibattito sull’utilizzo di testi semplificati. Le autrici e gli autori dei 18 testi dell’antologia, difatti, hanno usato la pratica della scrittura controllata per offrire un prodotto destinato alla diffusione dell’italiano nelle scuole e sono stati accompagnati nelle fasi redazionali, oltre che da due insegnanti che vantano una lunga esperienza nell’insegnamento dell’italiano L2, anche dalle curatrici e dal curatore dell’Antologia.

In questo contributo si sono potuti riscontrare vari aspetti della semplificazione testuale indicati da Bachis (2022). Il focus è ricaduto principalmente sulla dimensione linguistica e testuale accennando marginalmente alle scelte grafiche (margine largo per appunti, carattere ad alta leggibilità e glossario a piè di pagina).

Anche l'apparato didattico che offre molteplici attività prima, durante e dopo la lettura è uno strumento molto utile alla comprensione del testo. A livello didattico, infatti, le indicazioni per le e gli insegnanti rendono il processo di preparazione della lezione più rapido ed efficiente (Crossley et al., 2014).

Dal punto di vista prettamente linguistico, invece, la semplificazione adatta aspetti del testo rimasti ancora non accessibili rendendo lo stile ancora più lineare e leggibile. Questo contributo, inoltre, offre uno sguardo privilegiato nell'officina del libro fornendo vari esempi sul piano lessicale e morfologico.

Per quanto riguarda il lessico si è potuto notare che le modifiche maggiori ruotano attorno alla sostituzione dei lemmi più ricercati. Questi, difatti, vengono sostituiti con lemmi che fanno parte del Vocabolario di Base. Quando ne fanno già parte, invece, possono essere sostituiti con lemmi di maggior uso e più noti. A livello della morfologia nominale si nota una tendenza a eliminare i clitici, che rendono più difficile la lettura quando non si ha ancora raggiunto un livello sufficientemente alto di padronanza linguistica, e ad esprimere sempre il soggetto, benché l'italiano permetta la sua omissione. Nella morfologia verbale sono stati registrati vari esempi di utilizzo dei modi finiti rispetto a quelli non finiti e la predilezione per i tempi presente, passato prossimo e futuro dell'indicativo, sempre in linea con i principi della scrittura controllata (cfr. § 2.4).

Tra gli aspetti particolari della riscrittura dei testi, inoltre, si è potuta riscontrare quella che abbiamo chiamato "specificazione", ovvero l'aggiunta di descrizioni da parte degli autori e delle autrici per rendere più chiaro il testo e per offrire un contesto maggiore alle lettrici e ai lettori.

La redazione di questi racconti ha permesso di avere dei testi autentici nati già in funzione delle destinatarie e dei destinatari. Inoltre, l'antologia ha creato un ponte linguistico e culturale tra le diverse regioni della Svizzera. L'utilizzo di materiali autentici di questo tipo permette alle e ai discenti di avvicinarsi alle autrici e agli autori, come anche all'illustratrice e agli illustratori del progetto, approfondendo aspetti letterari e artistici in un contesto di italiano L2 stimolando ulteriormente la motivazione all'apprendimento.

L'uso di testi in scrittura controllata nel contesto didattico, tuttavia, può anche porre dei limiti all'insegnamento. Per es. nella morfologia verbale vi è una predilezione per i modi finiti, che restringe la scelta a pochi tempi verbali (soprattutto presente, passato prossimo e futuro) e riducendo al minimo la presenza di altri tempi e modi quali il passato remoto, il congiuntivo o il gerundio. Anche nel lessico, per es., si può giungere a una semplificazione alquanto pronunciata neutralizzando le varie sfumature di significato (cfr. in § 4.1 la sostituzione dei verbi *estrarre*, *sfilare* e *raccogliere* con il solo *prendere* nel testo di LB).

Nonostante questo tipo di problemi, ai quali si può ovviare bilanciando la presenza di altre forme verbali e con il mantenimento di qualche sinonimo in più, i testi redatti seguendo i principi della scrittura controllata possono essere considerati come uno strumento efficace per l'insegnamento di una L2 nelle scuole elvetiche. L'apparato didattico offerto in seno al progetto dell'antologia e le glosse plurilingui, inoltre, possono incentivare l'insegnamento plurilingue nelle classi svizzere. A questo proposito, inoltre, si potrebbe anche implementare l'uso dei forestierismi in un'ottica di didattica plurilinguistica, piuttosto che evitare il loro utilizzo. Essi, infatti, potrebbero rappresentare sia un'agevolazione per l'apprendimento, sia l'oggetto di focus dedicati ai prestiti nelle lingue da parte delle e degli insegnanti.

Bibliografia

- Abbatichio, R. (2018). Lettura e percorsi di semplificazione del testo: Ricadute nella classe "mobile" (e "immobile") di italiano L2. In C. M. Coonan, A. Bier & E. Ballarin (Edd.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: Le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 57–70). Studi e ricerche 13. <https://doi.org/10.14277/6969-227-7/SR-13-4>
- Bachis, D. (2022). Scrivere e riscrivere i testi in chiave accessibile e rappresentativa: alcune indicazioni pratiche. *Italiano LinguaDue*. (1), 1018–1037.
- Conseil de l'Europe. (2000). European Language Portfolio. Disponibile da <http://www.sprachenportfolio.ch>
- Ordinanza sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche (Consiglio federale svizzero.).
- Crossley, S. A., Louwerse, M. M., McCarthy, P. M. & McNamara, D. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic Texts. *The Modern Language Journal*. (91), 15–30.
- Crossley, S. A., Sung Yan, H. & McNamara, D. (2014). What's so simple about simplified texts?: A computational and psycholinguistic investigation of text comprehension and text processing. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 92–113.
- Dale, E. & Chall, J. S. (1948). A Formula for Predicting Readability. *Instructions*. (27), 37–54.
- Davis, A. (1984). Simple, Simplified and Simplification: What is Authentic? In C. Alderson e A. H. Urquhart (Edd.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 181–198). Longman.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole: Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2016). Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana. Disponibile da <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>
- Europarat. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment ; companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*. (32), 221–233.
- Forti, L., Grego, G., Santucci, V. & Spina, S. (2020). MALT-IT2: A New Resource to Measure Text Difficulty in light of CEFR levels for Italian L2 learning. In N. Calzolari (Ed.), *LREC 2020 Marseille: Twelfth International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 7206–7213). Paris: The European Language Resources Association (ELRA).
- Ghiretti, A. (2010). Comprensibilità di testi modificati e apprendimento della seconda lingua in cittadini stranieri residenti in Italia (Dottorato in Scienze Umane). Università di Modena e Reggio Emilia, Modena e Reggio Emilia.
- Giannone, C. (2022). Se leggo e comprendo, allora apprendo.: La "riscrittura funzionale" in classe per contrastare la complessità dei manuali scolastici. *Italiano LinguaDue*. (1), 1038–1067.
- Heid, U. (2008). Corpus linguistics and lexicography. In A. Lüdeling e M. Kytö (Edd.), *Corpus linguistics. An International Handbook* (1ª ed., pp. 131–153). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Iacobini, C. (2020). Le ragioni linguistiche e sociali del Vocabolario di Base di Tullio De Mauro. Disponibile da <https://www.linguisticamente.org/le-ragioni-linguistiche-e-sociali-del-vocabolario-di-base-di-tullio-de-mauro/>
- Jafrancesco, E. (2002). L'abilità di lettura: leggibilità di un testo e proposte di facilitazione. *Didattica & Classe Plurilingue*. (1).
- Klare, G. R. (1984). Readability. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 681–744). New York: Longman.
- Lavinio, C. (2010). L'educazione letteraria. In F. Caon (Ed.), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere* (pp. 47–60). UTET.
- Lucisano, P. & Piemontese, M. E. (1988). Gulpease: Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e Città*. (3), 57–68.
- Manna, V., Todisco, V. & Vezzola, I. (Edd.). (2021). *in dentro e in fuori: Racconti per viaggiare in italiano*. Bellinzona: Salvioni Edizioni.
- Mezzadri, M. (2009). *Italiano L2: progetti per il territorio*. Cartemoderne: UNI.NOVA.
- Ogden, C. K. (1930). *Basic English*. London: Kegan Paul.
- Piemontese, M. E. (1996). *Capire e farsi capire: Teoria e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, M. E. (2002). La scrittura: un caso di "problem-solving". In A. R. Guerriero (Ed.), *Quaderni del Giscel. Laboratorio di scrittura: Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum* (pp. 5–40). Firenze: La Nuova Italia.
- Semplici, S. (2022). Le istruzioni nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2. *Italiano LinguaDue*. (1), 187–202.

- Todisco, V. & Calsolaro, F. (2021). Un'antologia letteraria per l'insegnamento dell'italiano L2. *Éducation et Sociétés Plurilingues*. (512), 50–63.
- Uziel-Karl, S. (2022). Editorial: Simple and Simplified Languages. *Frontiers in Communication*. Pubblicazione anticipata on-line. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.910680>
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, London: Academic Press.
- Vander Beke, G. E. (1935). *French Word Book*. New York: Macmillan.
- Vena, D. (2022). Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario. *Italiano LinguaDue*, 1, 471–491.
- Vogel, M. & Washburne, C. (1928). An Objective Method of Determining Grade Placement of Children's Reading Material. *The Elementary School Journal*, 28, 373–381.
- West, M. P. (1935). *Definition Vocabulary*: (Bulletin No. 4). Toronto: University of Toronto.

Autori

Alberto Giudici, Dr., si è addottorato in linguistica italiana all'Università di Zurigo con una tesi in dialettologia e grammatica storica. Dal 2021 è collaboratore scientifico della Cattedra specialistica per la didattica integrata del plurilinguismo presso l'Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni (PHGR). I suoi principali ambiti di ricerca sono il plurilinguismo, la linguistica di contatto, la linguistica e la dialettologia italiane.

Valeria Manna, M.A., è collaboratrice scientifica della Cattedra specialistica per la didattica integrata del plurilinguismo con focus sull'italiano e docente nell'ambito delle scienze dell'educazione all'Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni (PHGR). È insegnante di scuola elementare e ha conseguito un Master in scienze dell'educazione con specializzazione in psicologia pedagogica all'Università di Zurigo. Dal 2018 è dottoranda presso l'istituto di lingua e letteratura italiana dell'Università di Berna. I suoi interessi di ricerca sono la didattica delle lingue e l'esperienza linguistica e l'identità di studentesse e studenti della Svizzera italiana in situazione di migrazione interna.

Todisco, V., Imhof, A. & **Manna, V.** (2022). Der Stufenübergang im Fremdsprachenunterricht: Sprachlernbiografien künftiger Lehrpersonen. In E. Krompák & V. Todisco (Hrsg.), *Sprache und Raum – Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule / Language and Space - Multilingualism in educational research and in school* (S. 173–204). hep verlag..

Todisco, V. & **Manna, V.** (2022). Biografie dell'apprendimento linguistico: uno sguardo sull'insegnamento dell'italiano lingua straniera (L2) nelle scuole elementare dei Grigioni (pp. 129-146). In: L. Baranzini, M. Casoni, S. Christopher: *Linguisti in contatto 3. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera e sulla Svizzera*. Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana.

Manna, V., Todisco, V. & Vezzola, I. (a cura di) (2021). *in dentro e in fuori. Racconti per viaggiare in italiano*. SalvioniEdizioni.

Todisco, V., Moskopf-Janner, M.C., **Manna, V.**, Menghini, L., Sala, S. e Zala, E. (2020). *Italian. The italian language in education in Switzerland*. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2023 di forumlettura.ch

Écriture contrôlée et simplification linguistique. Les textes authentiques de l'anthologie littéraire pour l'école «in and out».

Alberto Giudici, Valeria Manna

Résumé

La lecture de textes littéraires est l'une des activités fondamentales qui caractérisent l'apprentissage des langues à l'école. Ces textes doivent être accessibles, donc lisibles et compréhensibles, pour les apprenants. Le débat théorique récent oscille entre le choix de textes authentiques, avec le risque qu'ils soient trop complexes, et des textes simplifiés qui modifient le texte source et parfois même ne facilitent pas la compréhension et la lisibilité. Comme alternative à ces propositions, l'écriture contrôlée apparaît comme un outil qui permet aux auteurs d'écrire des textes dont le degré de difficulté est calibré en fonction des compétences des destinataires et qui n'ont donc pas besoin d'être simplifiés pour être lus dans une classe d'apprenants d'italien langue étrangère (désormais L2). Le projet de l'Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni (ASPGR) "in dentro e in fuori - Antologia letteraria per la scuola" se situe dans ce contexte théorique et rassemble dix-huit textes écrits par des auteurs de la Suisse italienne et destinés à des apprenants d'italien langue étrangère. Tout au long du processus d'élaboration du texte, les auteurs ont été accompagnés par un groupe scientifique et par l'expérience pratique de deux enseignants d'italien L2 actifs dans des écoles secondaires, qui ont signalé d'autres éléments à simplifier sur le plan linguistique afin de rendre les récits plus accessibles. Cet article présente le projet, le situe dans le cadre théorique et analyse l'évolution linguistique des textes dans les différentes phases de rédaction et de simplification.

Mots-clés

texte authentique, simplification linguistique, écriture contrôlée, italien L2, glottodidactique, vocabulaire de base.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2023 de forumlecture.ch

Kontrolliertes Schreiben und sprachliche Vereinfachung. Die authentischen Texte der literarischen Anthologie für die Schule «in and out»

Alberto Giudici, Valeria Manna

Abstract

Das Lesen literarischer Texte ist eine der grundlegenden Aktivitäten, die das Sprachenlernen in der Schule kennzeichnen. Solche Texte müssen für die Lernenden zugänglich, also lesbar und verständlich sein. Die jüngste theoretische Debatte schwankt zwischen der Wahl von authentischen Texten, die zu komplex sein können, und vereinfachten Texten, die den Ausgangstext verändern und manchmal nicht einmal das Verständnis und die Lesbarkeit erleichtern. Als Alternative zu diesen Vorschlägen stellt sich das kontrollierte Schreiben als ein Instrument heraus, das es den Autor:innen ermöglicht, Texte zu schreiben, deren Schwierigkeitsgrad auf die Fähigkeiten der Empfänger:innen abgestimmt ist und die daher keine Vereinfachung benötigen, um in einer Klasse von Lernenden des Italienischen als Fremdsprache (im Folgenden L2) gelesen zu werden. Das Projekt der Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni (ASPGR) "in dentro e in fuori – Antologia letteraria per la scuola" ist in diesem theoretischen Kontext angesiedelt und sammelt achtzehn Texte von Autor:innen aus der italienischsprachigen Schweiz, die sich an Lernende des Italienischen als Fremdsprache richten. Während des gesamten Prozesses der Texterstellung wurden die Autorinnen und Autoren von einer wissenschaftlichen Gruppe und von der praktischen Erfahrung zweier Italienischlehrerinnen, die in Sekundarschulen tätig sind, begleitet, die auf weitere Elemente hinwiesen, die sprachlich vereinfacht werden sollten, um die Geschichten zugänglicher zu machen. Dieser Beitrag stellt das Projekt vor, ordnet es in den theoretischen Rahmen ein und analysiert die sprachliche Entwicklung der Texte in den verschiedenen Phasen des Schreibens und der Vereinfachung.

Schlüsselwörter

Authentischer Text, sprachliche Vereinfachung, kontrolliertes Schreiben, Italienisch L2, Glottodidaktik, Grundwortschatz

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2023 von leseforum.ch veröffentlicht.

Controlled writing and linguistic simplification. The authentic texts of the literary anthology for schools, «In and Out»

Alberto Giudici, Valeria Manna

Abstracts

Reading literary texts is one of the fundamental activities characterising language learning in school. Such texts have to be accessible to learners; that is, they have to be able to read and understand them. Recent theoretical debate has vacillated between opting for authentic texts – which can be too complex – and simplified texts, which alter the original text, at times not even easing comprehension and readability. One alternative to these options is controlled writing, a tool that allows authors to write texts at a level difficulty adapted to the abilities of the readers and which therefore require no simplification before being read in a class of learners of Italian as a foreign language (or ‘L2’). The project of the Alta Scuola Pedagogica dei Grigioni (ASPGR) "in dentro e in fuori - Antologia letteraria per la scuola" is situated in this theoretical context and brings together eighteen texts by authors from the Italian-speaking part of Switzerland aimed at learners of Italian as a foreign language. Throughout the process of writing the texts, the authors were accompanied by an academic group and by the practical experience of two Italian teachers working in secondary schools, who pointed out further elements to be linguistically simplified in order to make the stories more accessible. This article introduces the project, situates it in the theoretical framework and analyses the linguistic development of texts at various stages of writing and simplification.

Keywords

Authentic text, linguistic simplification, controlled writing, Italian as L2, glottodidactics, basic vocabulary

This article was published in the 1/2023 issue of *leseforum.ch*