

SCRIVERE IN ITALIANO L2 IN PROSPETTIVA PRAGMATICA E FUNZIONALE: UN LABORATORIO PER APPRENDENTI DI LIVELLO AVANZATO. IL CASO DEL TIPO TESTUALE DESCRITTIVO

Fabiana Cupido¹

1. INTRODUZIONE

L'articolo illustra le caratteristiche di un laboratorio di scrittura in italiano L2 progettato in una prospettiva di stampo pragmatico e funzionale e finalizzato a stimolare negli apprendenti lo sviluppo della *competenza testuale*. Lo studio focalizza l'attenzione sul testo descrittivo, con l'obiettivo di osservare le fasi laboratoriali, rispettivamente, di analisi e di reimpiego dei tratti propri di tale tipo testuale da parte di utenti di livello avanzato, destinatari del laboratorio presso la School for International Education dell'Università Ca' Foscari Venezia. Nello specifico, a partire da estratti di testi input selezionati come modelli per l'analisi, vengono presentate le modalità attraverso le quali i partecipanti sono stati guidati alla scoperta delle principali caratteristiche del tipo testuale descrittivo; la successiva disamina di frammenti estrapolati dalle produzioni scritte degli apprendenti ha consentito di osservare come i tratti precedentemente analizzati siano stati recepiti e reimpiegati.

Il contributo, dapprima, tratteggia le coordinate teoriche assunte come riferimento per la progettazione del laboratorio, illustrando una visione dei testi intesi come *macroatti* deputati a realizzare *macrofunzioni* comunicative (§2); successivamente, delinea il contesto e la struttura del percorso laboratoriale (§3), per mettere a fuoco, nella sezione successiva, le attività svolte con gli apprendenti in riferimento al tipo testuale descrittivo (§4).

2. LE COORDINATE TEORICHE DI RIFERIMENTO

2.1. *Il testo come macroatto comunicativo e la competenza testuale*

Nell'ambito di una visione della lingua concepita, in prospettiva pragmatica, come strumento per agire nelle concrete situazioni comunicative, il testo può essere inteso come un *macroatto*, ossia «come un insieme di atti linguistici tra loro coordinati» (Palermo, 2013: 242). In tale definizione è implicita la nozione di *atto linguistico* – mutuata dalla linguistica pragmatica e introdotta da Austin (1962) per essere ripresa da Searle (1969) – che prevede che alla formulazione di un enunciato corrisponda l'esecuzione di un atto – come un'affermazione, una domanda, una promessa – finalizzato a conseguire un proposito comunicativo (Andorno, 2003); si stabilisce così un «nesso inscindibile tra linguaggio e azione, tra gli enunciati e gli effetti che ne derivano» (Palermo, 2013: 30).

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

In quanto *macroatti*, i testi sono deputati alla realizzazione di *macrofunzioni*, nelle parole del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, che riconduce le *microfunzioni* agli «usi funzionali di singoli enunciati» (Council of Europe, 2002: 154) e le *macrofunzioni* a quelli di «discorsi orali o testi scritti consistenti in sequenze (a volte ampie) di frasi» (Council of Europe, 2002: 155). Le *macrofunzioni* individuate dal documento europeo corrispondono, almeno in parte, ai tipi testuali, tra i quali si annoverano la descrizione, la narrazione, l'esposizione, l'argomentazione e le istruzioni.

La capacità, da parte dell'utente di una lingua, di riconoscere e di riproporre in sede di produzione le caratteristiche tipologiche distintive di ciascun tipo testuale rimanda a un particolare componente della competenza comunicativa riguardante, nello specifico, la testualità ed è riconducibile alla *competenza testuale* (Palermo, 2013). Nello stesso documento europeo, tra le competenze pragmatiche, si fa specifico riferimento alle competenze di *pianificazione del testo*, che riguardano la «conoscenza delle convenzioni di organizzazione testuale [...], ad es.: com'è strutturata l'informazione per realizzare le diverse macrofunzioni (descrizione, narrazione, esposizione ecc.)» (Council of Europe, 2002: 151).

Lo sviluppo della *competenza testuale* in riferimento alla produzione di testi scritti in italiano L2 e la capacità di realizzare, mediante la scrittura, la *macrofunzione* propria di ciascun tipo testuale hanno costituito gli obiettivi preminenti del laboratorio descritto nel presente contributo.

2.2. Una tipologia testuale di stampo funzionale

La centralità delle *macrofunzioni* comunicative dei testi intesi come *macroatti* caratterizza l'impostazione delle tipologie testuali a orientamento funzionale, assunte come riferimento teorico in questa sede. Le tipologie elaborate in chiave funzionale, infatti, classificano i tipi testuali conferendo preminenza agli scopi comunicativi e alle funzioni realizzate dai testi piuttosto che alle loro caratteristiche formali *tout court* (Palermo, 2013).

Tra le tipologie più note si annovera quella di Werlich (1982), che individua cinque tipi testuali fondamentali, che si distinguono, da una parte, in base ai fattori di contesto rilevanti per ciascun tipo testuale e, dall'altra, a seconda delle diverse modalità cognitive con le quali la mente umana categorizza la realtà; i cinque tipi testuali fondamentali «reflect the basic cognitive processes of contextual categorization» (Werlich, 1982: 21).

Il tipo testuale *descrittivo* realizza la *macrofunzione* del descrivere e focalizza l'attenzione sulla percezione di persone, oggetti e relazioni concepiti, a livello cognitivo, nel contesto spaziale.

Il tipo testuale *narrativo* attua la *macrofunzione* del narrare ed è incentrato su fatti e fenomeni percepiti cognitivamente nel contesto temporale.

Il tipo testuale *argomentativo* incarna la *macrofunzione* dell'argomentare e si basa sull'abilità cognitiva di discernere somiglianze e differenze tra concetti, che vengono messi in relazione per formulare le argomentazioni a sostegno di una tesi.

Il tipo testuale *espositivo* concretizza la *macrofunzione* dell'esposizione ed è fondato sul meccanismo cognitivo che presiede alla capacità di scomporre i concetti complessi attraverso l'analisi e, viceversa, di assemblare i componenti dei concetti generali mediante la sintesi.

Il tipo testuale *regolativo*, infine, compie la *macrofunzione* di dare istruzioni e riguarda l'abilità di pianificare il comportamento futuro in relazione a particolari fenomeni.

Va peraltro chiarito che i testi concreti comunemente contengono sezioni riconducibili a diversi tipi testuali e vengono ascritti a una particolare categoria tipologica sulla base del tipo testuale in essi dominante, che non necessariamente risulta essere esclusivo (Lavinio,

2000; Vedovelli, 2002). Ad esempio, un testo a prevalenza narrativa, e pertanto classificabile come narrazione, può contenere sequenze descrittive, come nel caso di un racconto, o argomentative, come nel caso della recensione di un libro o di un film.

3. IL LABORATORIO DI SCRITTURA

3.1. *Il contesto e i partecipanti*

Il laboratorio di scrittura si è svolto presso la School for International Education dell'Università Ca' Foscari Venezia nell'anno accademico 2022/23, nel periodo da aprile a giugno 2023, per un totale di 20 ore di lezioni frontali, realizzate online attraverso la piattaforma digitale Zoom. Il percorso si è rivolto ad apprendenti non italo-foni in possesso di livelli avanzati di competenza linguistica in italiano, corrispondenti al C1 e al C2. Nello specifico, i destinatari dell'attività sono stati 8 partecipanti, 7 donne e un uomo, di età compresa tra 23 e 70 anni, di diverse nazionalità: argentina, cinese, colombiana, italo-coreana, francese, kazaka².

3.2. *Gli obiettivi e l'articolazione del laboratorio*

Il laboratorio è stato progettato e costruito a partire da una chiara definizione degli obiettivi di apprendimento, stabiliti sulla base dei descrittori previsti dal Consiglio d'Europa per i livelli C1 e C2 in relazione all'abilità di produzione scritta. I punti salienti contenuti in tali descrittori riguardano: la capacità di scrivere testi provvisti di una chiara articolazione logica; il corretto impiego dei tratti e degli schemi propri di diversi tipi e generi testuali; la trattazione di argomenti complessi (Council of Europe, 2020). Le indicazioni del documento europeo, da una parte, hanno guidato la scelta dell'impostazione complessiva del laboratorio, che ha conferito centralità ai tipi e ai generi testuali, dall'altra, hanno condotto alla decisione di riservare una particolare attenzione alla coerenza e alla coesione, ritenute essenziali per conferire chiarezza alla struttura logica del testo: la coerenza operando sul piano della «connessione logico-semantiche tra parti di un testo» (Palermo, 2013: 25) e la coesione su quello della «rete di legami grammaticali che tengono insieme il testo» (Palermo, 2013: 75).

Il percorso laboratoriale si è articolato in 10 incontri, ognuno della durata di 2 ore, svolti con cadenza settimanale e si è snodato intorno ai principali tipi testuali³, riservando altresì alcune lezioni, rispettivamente, ad attività di trasformazione dei testi⁴ e alla scrittura creativa⁵, secondo la scansione riportata di seguito:

² Ognuna delle nazionalità indicate costituisce quella di appartenenza di un singolo partecipante, eccetto la cinese e la francese che sono, ciascuna, di afferenza di 2 partecipanti.

³ I tipi testuali affrontati rimandano alle tre categorie tipologiche fondamentali, ossia la descrizione, la narrazione e l'argomentazione, con l'aggiunta del tipo espositivo.

⁴ Come sottolinea Balboni (2018), la *trasformazione* consiste nella riproduzione di un nuovo testo a partire da un testo di partenza che viene recepito e rielaborato in forma differente. Si tratta di un'abilità complessa che coinvolge aspetti non solo linguistici ma anche cognitivi e che, una volta affinata, contribuisce allo sviluppo complessivo dell'abilità di produzione scritta; al riguardo, Cicalese (2001:73) evidenzia che «si impara a scrivere [...] anche riflettendo sulla variabilità delle forme che uno stesso contenuto può presentare». Si è dunque ritenuto proficuo prevedere nel laboratorio alcune attività di *trasformazione* dei testi, quali la realizzazione del riassunto e la stesura di appunti.

⁵ In questa sede l'espressione *scrittura creativa* viene intesa, con Colombo (2002: 47), come «un calco di *creative writing*, che si riferisce a tutte le pratiche di scrittura che non hanno una destinazione pratica [...]: attività a

- Lezione 1: il testo descrittivo
- Lezione 2: il testo narrativo con specifico riferimento al genere della biografia
- Lezione 3: il testo narrativo nel particolare genere dell'articolo di cronaca
- Lezione 4: il testo espositivo
- Lezione 5: il testo argomentativo in relazione al genere del saggio
- Lezione 6: il testo argomentativo nel genere della recensione
- Lezione 7: il riassunto
- Lezione 8: la stesura di appunti
- Lezione 9: la scrittura creativa, con l'impiego dei metodi compositivi riconducibili all'acrostico e al lipogramma
- Lezione 10: la scrittura creativa, con attività di descrizione soggettiva

Inoltre, in ciascuna lezione è stato dedicato un breve spazio all'uso di un particolare segno di interpunzione, con l'obiettivo di richiamare l'attenzione degli apprendenti sul nesso tra l'uso della punteggiatura, l'architettura sintattica del testo, la sua articolazione semantico-comunicativa e la corretta interpretazione del messaggio trasmesso. La riflessione e le attività svolte hanno puntato a mettere in luce che scelte consapevoli nell'uso della punteggiatura svelano «qualcosa di essenziale sull'organizzazione del discorso, sull'architettura e gli snodi degli enunciati» (Mortara Garavelli, 2007: 45) e assolvono alla funzione di «veicolare informazioni testuali a volte fondamentali per la decodificazione del messaggio» (Rossi, Ruggiano, 2019: 166). In sostanza, è stato evidenziato che l'interpunzione «è un elemento di confine tra i nostri processi cognitivi e i nostri processi comunicativi e ha l'importante funzione di guidare l'interpretazione del testo» (Ervás, Gola, Melis, 2021: 20).

3.3. La struttura della lezione

A seguire si illustra la struttura interna della singola lezione, con specifico riferimento a quelle dedicate ai diversi tipi testuali, segnalando che un'impostazione analoga, declinata con gli opportuni accorgimenti, è stata impiegata anche per gli incontri relativi alle attività di trasformazione dei testi e per quelli sulla scrittura creativa.

Ciascuna lezione si è articolata in fasi precise, finalizzate a scandire i diversi passaggi che, a partire dal primo contatto con le caratteristiche del tipo testuale di volta in volta considerato, hanno puntato a dotare progressivamente l'apprendente degli strumenti necessari a produrre, a sua volta, un testo scritto del medesimo tipo.

La prima fase, della durata di 20 minuti, ha previsto una breve introduzione teorica relativa alla *macrofunzione* e ai generi propri del tipo testuale considerato, a partire da un'azione di brainstorming e di elicitazione delle prenoscenze degli apprendenti, mediante una riflessione sui testi reali concreti con i quali si trovano normalmente a entrare in contatto nella vita quotidiana.

Nella seconda fase, per la quale sono stati previsti 35 minuti, si sono svolte attività guidate di analisi del testo, mediante domande-stimolo rivolte agli apprendenti in plenaria, per l'esplorazione delle caratteristiche testuali e linguistiche di testi autentici proposti come modelli input. Gli apprendenti sono stati invitati a leggere i testi in forma autonoma alcuni giorni prima di ciascun incontro, affinché potessero processarne preliminarmente i contenuti informativi, per ottimizzare i tempi delle attività analitiche svolte a lezione.

carattere ludico, o espressivo, o di invenzione [...] [tra queste]: attività di descrizione soggettiva; attività di scrittura ludica [...].».

La terza fase, svolta in 35 minuti, è stata dedicata all'esecuzione di brevi esercizi di scrittura finalizzati a mettere a fuoco singoli aspetti caratterizzanti il tipo testuale considerato. La parcellizzazione dei tratti salienti di ciascun tipo testuale in fase di produzione scritta ha dato agli apprendenti la possibilità di processare i tratti stessi separatamente, mediante lo svolgimento di compiti semplici, propedeutici alla successiva realizzazione del compito complesso, dato dalla redazione di un testo completo. Dal punto di vista operativo, l'esecuzione degli esercizi è avvenuta in plenaria su un documento di scrittura condiviso tra tutti i partecipanti mediante Google Drive e reso loro visibile anche sullo schermo condiviso dall'insegnante su Zoom. Ogni apprendente ha avuto modo di proporre la propria versione del compito, visibile a tutti gli altri in tempo reale. Lo svolgimento di ciascun esercizio è stato seguito da una breve sessione di commenti e riflessioni sul prodotto del lavoro svolto, con il feedback dell'insegnante.

La quarta fase, realizzata in 20 minuti, è stata destinata alla riflessione sull'uso e sul valore di un particolare segno interpuntivo.

Nella fase conclusiva, sono stati impiegati 10 minuti per illustrare ai partecipanti le attività consigliate da svolgere in autonomia come compiti per casa. I compiti proposti sono stati essenzialmente due. Il primo ha previsto la stesura di un testo completo afferente al tipo testuale affrontato a lezione, a partire da una traccia data, con l'indicazione del numero minimo e massimo di parole da utilizzare. La composizione scritta è stata eseguita su un documento di scrittura condiviso tra il singolo studente e l'insegnante tramite Google Drive, in modo tale che l'insegnante potesse intervenire a posteriori sul medesimo documento per fornire il feedback allo studente. Il secondo compito ha riguardato l'attribuzione, a ciascuno studente, di una parola o di una locuzione emersa nel corso della lezione, significativa nell'ambito della linguistica e utile a caratterizzare il tipo testuale considerato; lo studente è stato invitato a realizzare un breve approfondimento sulla parola o sulla locuzione assegnata, riportando la relativa definizione in un glossario condiviso tra tutti i partecipanti sulla piattaforma Moodle, arricchito via via, nel corso dell'intero laboratorio, con nuovi vocaboli.

4. IL TIPO TESTUALE DESCRITTIVO IN UNA LEZIONE ESEMPLIFICATIVA

La prima lezione del laboratorio, che verrà illustrata di seguito a titolo esemplificativo, ha riguardato il testo descrittivo.

Punto di partenza per la selezione dei testi e per la costruzione del percorso e delle attività è stata la messa a fuoco dei compiti comunicativi che un apprendente di livello C1 e C2, definito «utente competente» (Council of Europe, 2020: 36), deve imparare a realizzare mediante la produzione di un testo scritto di tipo descrittivo per rispondere adeguatamente ai propri bisogni di comunicazione. Nella fattispecie, come specifica Lo Duca (2006: 92)⁶, l'apprendente di livello C deve essere in grado di

- Descrivere e capire la descrizione di “oggetti” complessi (un quadro; un monumento; un evento sportivo, politico o culturale; la colonna sonora di un film ...) [e di]
- Descrivere con chiarezza e precisione attraverso la vista, l'udito, l'odorato, il tatto, il gusto.

⁶ Lo Duca (2006) riferisce i compiti comunicativi menzionati tanto ai testi scritti, quanto a quelli orali. Nell'ambito del laboratorio illustrato nel presente contributo, gli stessi compiti sono stati presi come riferimento esclusivamente in relazione all'abilità di produzione scritta.

4.1. *Prima fase: introduzione*

La fase introduttiva ha preso le mosse da due quesiti fondamentali che hanno stimolato la condivisione di riflessioni da parte degli apprendenti:

- Quale operazione si compie quando si descrive?
- In quali testi concreti capita di trovare delle descrizioni?

A partire dalle considerazioni scaturite dal reciproco confronto e formulate per lo più a livello intuitivo, i partecipanti sono stati progressivamente guidati a sistematizzare le informazioni emerse, che sono state selezionate e ricondotte a un piano scientifico, per giungere a formulare una definizione di *testo descrittivo* e a elencare alcuni dei generi testuali che possono contenere sequenze proprie di tale tipo testuale.

Il *testo descrittivo* è stato così definito come un testo nel quale vengono riprodotte e rappresentate «le caratteristiche interne ed esterne degli oggetti descritti» (Rossi, Ruggiano, 2013: 37), concepiti nello spazio (Lavinio, 2000) e in una dimensione atemporale (Rossi, Ruggiano, 2013). Riguardo ai generi testuali, dal confronto tra i partecipanti è emerso un dato, confortato dalla letteratura scientifica (Lavinio, 1991; Rossi, Ruggiano, 2013), secondo cui è inusuale imbattersi in testi puramente o prevalentemente descrittivi, mentre è più comune che sequenze descrittive siano contenute in testi con funzioni dominanti ascrivibili ad altri tipi testuali, come il narrativo, l'espositivo, l'argomentativo o il regolativo. I generi testuali menzionati nell'attività di elicitazione svolta in classe sono stati ricondotti ai testi scritti di pertinenza dei livelli di competenza C1 e C2 indicati da Lo Duca (2006: 106):

- didascalie
- voci enciclopediche
- sequenze descrittive complesse tratte da manuali e saggi scientifici
- sequenze descrittive complesse tratte da opere letterarie
- cataloghi (di mostre, musei ...)
- recensioni contenenti descrizioni complesse (dell'esecuzione di un pianista, dello stile di uno scrittore, della tecnica di un pittore, ...)

4.2. *Seconda fase: analisi di modelli testuali*

A partire dall'analisi di alcuni testi input, i partecipanti sono stati guidati alla scoperta delle principali caratteristiche del tipo testuale descrittivo e a una riflessione sugli elementi da tenere in considerazione nella progettazione di un testo descrittivo: la natura del referente, l'obiettivo comunicativo, il modo di realizzazione della descrizione, i componenti del referente e i criteri per la loro presentazione.

4.2.1. *La natura del referente*

La possibile natura del referente oggetto di una descrizione è stata indagata stimolando gli apprendenti a interrogarsi sulle reciproche differenze tra i tre casi seguenti: “una nave che vedo di fronte a me”; “una nave in quanto mezzo di trasporto che si muove in acqua”; “una nave che vola”.

Dalla riflessione è emerso che nel primo caso la nave può essere intesa come reale e percepibile attraverso l'esperienza sensoriale diretta; nel secondo esempio, invece, essa

risulta essere un modello esemplare, rappresentativo di una categoria; la nave che vola, infine, è concepita in quanto referente fantastico e frutto dell'immaginazione.

La diversa natura dei referenti indicati nei tre esempi è stata poi ricondotta alla classificazione presente in Cicalese (2001: 43), che considera i possibili oggetti di una descrizione come

“concreti e tangibili”, presenti dunque ai sensi (vista, tatto ecc.) [...] “ideali e generici”, [...] considerabili come schemi, modelli di possibili repliche, [...] “immaginari” se le caratteristiche sono presenti solo alla mente.

È stato infine puntualizzato che, come ricorda la studiosa, la descrizione riguarda anche «eventi, stati di cose, processi» (Cicalese, 2001: 44).

4.2.2. L'obiettivo comunicativo

A partire dall'esame di brevi testi accomunati dalla descrizione del medesimo oggetto, i partecipanti hanno osservato come lo stesso referente possa essere descritto in modi diversi, in funzione dello specifico obiettivo comunicativo che lo scrivente si prefigge di raggiungere. A questo proposito, vale la pena di puntualizzare che, essendo la descrizione «reperibile in testi ascrivibili ai generi più disparati, assolve anche alle funzioni o agli scopi più vari» (Lavinio, 1991: 96), rispondenti alle intenzioni comunicative dei testi che contengono la sequenza descrittiva. Infatti, come già evidenziato (§ 2.2), «i testi reali sono misti o compositi, caratterizzati dalla compresenza di tipi testuali differenti» (Lavinio, 1991: 96).

I testi proposti, dai quali sono stati estrapolati i seguenti frammenti a titolo esemplificativo, consistono in tre diverse descrizioni dell'Himalaya.

Il primo è tratto dall'*Enciclopedia Treccani* on line, s.v. *Himalaya*⁷:

Imponente sistema montuoso, il più elevato della Terra con numerose cime oltre i 6000 m e alcuni superiori agli 8000. Si sviluppa per 2400 km, con una larghezza media di 200-250 km [...]. Esteso per 600.000 km², è politicamente diviso tra Pakistan, India, Cina, Nepal e Bhutan [...] Le masse montuose sono interrotte da ampie e lunghe valli contrassegnate da profonde gole e tronchi ripidi (con frequenti salti d'acqua). [...] I caratteri morfologici e l'elevata altitudine dell'H. consentono, nonostante la latitudine tropicale, l'esistenza di numerosi ed estesi ghiacciai

Il secondo è presente sul sito internet del tour operator Earth Viaggi⁸:

Attorno all'Himalaya, che comprende le montagne più alte e più spettacolari della Terra, ci sono Paesi di una struggente bellezza, abitati da popolazioni la cui spiritualità non ha eguali.

In Nepal, Tibet, Ladakh e Buthan proponiamo itinerari al di fuori delle rotte turistiche, che permettono di conoscere la cultura e le **tradizioni millenarie** di queste zone ricche di mistero.

I nostri **trekking sul tetto del mondo** percorrono valli sconosciute e selvagge, ai piedi di montagne alte anche più di 8000 metri. Un modo diverso ed entusiasmante per entrare in contatto con i popoli che qui abitano da millenni

⁷ <https://www.treccani.it/enciclopedia/himalaya/>.

⁸ <https://www.earthviaggi.it/himalaya>.

L'ultimo è contenuto in Cognetti (2018: 66):

il cumulo di pietre votive, gli stracci di preghiera, poi lo sguardo si spalancò sul deserto d'alta montagna. Il confine tra Nepal e Tibet era da qualche parte sotto i miei occhi: tra file di cime brune, levigate, sabbiose, versanti di erbe giallastre e macchie di arbusti di un rosso spento, rare nevi. Le nevi formavano cupole sospese su quelle altissime colline aride, oltre i seimila metri. Nei valloni luccicavano i letti ghiacciati dei torrenti e linee di sabbia risalivano i pendii fino ai crinali: le piste del bestiame.

Nel primo estratto la descrizione punta a rendere note ai lettori le caratteristiche del luogo descritto e ha un fine informativo; la descrizione svolge «una *funzione informativa*, quando illustra un oggetto o un fenomeno poco noto al destinatario» (Lavinio, 1991: 96), come avviene in quelle di natura scientifica contenute in articoli divulgativi, voci enciclopediche e manuali.

La seconda descrizione, riconducibile a finalità argomentative, ha l'obiettivo di suscitare nei lettori interesse e attrazione per il luogo rappresentato, allo scopo di suggestionarli e di influenzarne il pensiero; secondo Lavinio (1991: 96) la descrizione ha

una *funzione argomentativa*, quando interviene a sostegno di una teoria o di un'opinione [...] o ad illustrare perché – come accade per esempio nei *dépliant* turistici – possa valere la pena di visitare questa o quella città (descrivendone [...] bellezze naturali e/o chiese, monumenti, musei ecc. [...])

L'ultima è una descrizione di natura letteraria, con finalità estetiche e artistiche. Roncoroni riconduce le descrizioni contenute in testi letterari a quello che lui stesso definisce lo *scopo espressivo*, il cui tratto prioritario è «coinvolgere emotivamente e anche esteticamente il lettore» (2010: 21). Lo studioso (Roncoroni, 2010: 22) aggiunge che nelle descrizioni letterarie

l'autore sfrutta tutte le risorse espressive della lingua, utilizzando sia immagini suggestive, espressioni figurate, similitudini e metafore, sia gli effetti ritmici e musicali delle parole

4.2.3. *Il modo oggettivo o soggettivo*

Con l'ausilio di testi ulteriori sono state esaminate le possibili modalità di realizzazione di una descrizione. L'oggetto descritto è *il faro* e le fonti utilizzate sono, nell'ordine, una voce enciclopedica tratta dall'*Enciclopedia Treccani* on line, *s.v. faro*⁹ e due frammenti letterari di Rumiz (2015).

Nella voce enciclopedica il faro è presentato come

Strumento di segnalazione luminosa, costituito da un proiettore a fascio rotante o intermittente, situato nei punti più visibili della costa (estremità dei moli, promontori, scogli), che serve ai naviganti come segnalazione notturna e punto di riferimento.

⁹ <https://www.treccani.it/enciclopedia/faro/>.

Rumiz descrive il faro dal punto di vista del viaggiatore che sbarca di notte su un'isola (2015: 11):

Dall'orlo della scarpata la torre si piegava verso di me, torcendo la sua possente struttura in pietra. Cercava l'intruso con l'unico occhio da ciclope. Sfolgorava, ma proprio la fonte di luce era buia come la pece, più nera della notte stessa. Era irata [...].

E ancora (Rumiz, 2015: 12):

[...] sento il canto monotono dell'ingranaggio in cima alla torre, la ruota dentata che governa la rotazione dell'apparecchio ottico. Un arpeggio metallico come di pianoforte scordato, ma capace di duettare col vento costruendo accordi in minore.

L'attenzione degli apprendenti è stata richiamata sulle due forme del testo descrittivo: la descrizione oggettiva, esemplificata nel primo estratto, e quella soggettiva, mostrata negli ultimi due. Si è osservato come la descrizione oggettiva, tipica di testi tecnici e scientifici, delinea l'oggetto in modo impersonale e distaccato, fornendo informazioni precise e servendosi di un lessico denotativo, volto cioè a designare l'oggetto, senza aggiungere elementi di significato legati al giudizio personale dello scrivente (Roncoroni, 2010). La descrizione soggettiva, viceversa, trasmette una particolare lettura dell'oggetto rappresentato, conforme alla personale visione di chi scrive, con una predilezione per l'impiego del linguaggio figurato e del lessico connotativo (Roncoroni, 2010) che, «al di là della designazione di un oggetto, è in grado di evocare la disposizione affettiva ed emotiva di chi parla» (Prandi, De Santis, 2019: 98); si ritrova in testi letterari e non letterari.

I partecipanti inoltre sono stati stimolati a osservare come sussista un nesso tra la modalità della descrizione, oggettiva o soggettiva, e lo scopo comunicativo: la modalità oggettiva è tipica di testi finalizzati a trasmettere informazioni, mentre quella soggettiva ricorre nei testi che puntano a persuadere e in quelli con finalità estetiche (Roncoroni, 2010).

4.2.4. *I componenti del referente*

Il successivo aspetto esaminato riguarda la necessità, per l'autore della descrizione, di rendere pertinenti gli elementi del referente sui quali concentrare l'attenzione, in funzione dello scopo e del contesto.

L'analisi ha preso la mosse da una sequenza descrittiva complessa relativa alla basilica di San Marco a Venezia, tratta da un volume specialistico di architettura (Cecchi, 2003: 101):

Gli enormi pilastri tetrapili d'impianto rettangolare suddividono la basilica in tre navate. Il perimetro complessivo di ciascuno di essi occupa una superficie di poco meno di settanta metri quadrati [...]. Su questi pilastri s'impongono i grandi archi in forma di volte a botte, raccordati dai pennacchi sferici, da cui prendono corpo le cupole a sesto ribassato che si ergono senza l'intermediazione di un tamburo [...]. Alla base delle cupole si aprono delle finestre ad arco.

Si è osservato che l'autore ha selezionato specifici aspetti dell'oggetto complesso – come i pilastri, gli archi, le cupole e le finestre – funzionali a fornire informazioni sulla struttura architettonica della basilica.

Il testo è stato poi confrontato con la descrizione letteraria di una chiesa, nella quale l'attenzione dello scrittore si concentra su elementi, quali la luce e alcune preziose suppellettili, presentate in modo suggestivo, con l'intento di costruire l'ambientazione e il contesto di sfondo della narrazione (Eco, 2020: 175):

Era pieno mezzogiorno e la luce entrava a fiotti dalle finestre del coro, e di più ancora da quelle delle facciate, formando bianche cascate che, come mistici torrenti di divina sostanza, andavano a incrociarsi in vari punti della chiesa, inondando lo stesso altare.

I vasi, i calici, tutto rivelava la propria materia preziosa: tra il giallo dell'oro, il biancore immacolato degli avori e la trasparenza del cristallo, vidi rilucere gemme di ogni colore e dimensione [...] l'intero altare appariva d'oro da qualunque parte lo si guardasse.

Gli studenti hanno dunque avuto modo di riflettere sulla natura composita dell'oggetto di una descrizione e sulla necessità di scomporre idealmente il referente in parti, selezionando quelle adatte a realizzare lo scopo della descrizione (Lavinio, 1991). Una descrizione a carattere informativo si concentrerà sui componenti dell'oggetto utili a fornire elementi conoscitivi, mentre testi con fini persuasivi o estetici prediligeranno dettagli funzionali a suscitare l'interesse e la partecipazione emotiva del destinatario (Roncoroni, 2010).

4.2.5. *La presentazione dei componenti del referente*

L'analisi di ulteriori frammenti testuali ha consentito ai partecipanti di osservare alcune possibili forme di organizzazione, all'interno del testo, degli elementi del referente previamente selezionati. I testi proposti hanno stimolato la riflessione su due criteri macroscopici di riferimento per disporre e illustrare le parti costitutive dell'oggetto.

Il primo è il «criterio dell'ordine» (Roncoroni, 2010: 39) che, tra gli schemi organizzativi possibili, include il passaggio dalla visione complessiva dell'oggetto alla progressiva scomposizione dello stesso nelle sue parti e viceversa, nonché il movimento nello spazio da un estremo all'altro, in senso verticale o orizzontale, e quello dall'esterno all'interno e viceversa. A nostro avviso tale criterio risulta esemplificato, nella variante del passaggio dal particolare al generale, dalla seguente descrizione letteraria di un bilocale, tratta da Bajani (2021: 210-211), che prende le mosse dal tavolo, punto focale della casa, per comprendere via via altri elementi del mobilio ed estendersi fino a includere le due stanze e il corridoio:

Il tavolo è l'elemento di arredo principale. È in cucina, è il perno attorno a cui ruota il resto della stanza [...]. Un tappeto e una poltrona, posizionati non lontani, autorizzano a spendere il termine “soggiorno”. [...]

Il resto dell'appartamento è solo un'altra camera [...]. Le due stanze sono collegate da un rettilineo sottile e piastrellato.

Nel secondo estratto, riportato a seguire, è stata osservata l'applicazione del «criterio sensoriale» (Roncoroni, 2010: 44), secondo il quale l'oggetto viene rappresentato facendo perno sulle percezioni dei sensi che includono, accanto alla vista, anche l'olfatto, il gusto, il tatto e l'udito. Benché la percezione degli stimoli visivi sia alla base della maggioranza

delle descrizioni, «si possono descrivere anche odori, suoni, gusti, sensazioni tattili e la vista può addirittura non essere affatto presupposta da alcune descrizioni» (Lavinio, 1991: 103). Nella seguente sequenza letteraria l'autore, nel descrivere nuovamente un appartamento, questa volta fa ampio uso di lessico che richiama suoni e rumori, sfruttando il richiamo alla percezione uditiva (Bajani, 2021: 94):

(C'è poi la voce dell'appartamento quando tutto tace [...]. È un dialogo tra specie, tra armadi, comodini e tavole in cucina, tra le tarme, il fremito elettrico del frigo e gli schiocchi di assestamento con cui il legno dice che anche senza le radici non è certo meno vivo. È un dialogo discreto che non prevede orecchie umane [...] d'improvviso tutto tace, in un istante resta solo l'eco, l'ultimo tarlo che rosicchia un po' distrattamente e dopo anche lui si fa silente [...].

E ancora (Bajani, 2021: 95):

la Casa signorile nottetempo è un bosco dove succede tutto insieme, dove a schiocco risponde cigolio [...].

4.3. Terza fase: esercizi di scrittura

Gli esercizi di scrittura proposti sono tre e hanno portato gli studenti a focalizzare l'attenzione, alternativamente, sui seguenti aspetti: in primo luogo, lo scopo e il modo della descrizione; in secondo luogo, la selezione degli elementi del referente e la loro presentazione secondo il «criterio dell'ordine» (Roncoroni, 2010: 39); in terzo luogo, la presentazione degli elementi del referente secondo il «criterio sensoriale» (Roncoroni, 2010: 44). In tutti i casi, una volta forniti gli input per lo svolgimento degli esercizi, gli studenti sono stati invitati a proporre le proprie versioni dei testi, riportandole sedute stante nel documento condiviso con la classe mediante Google Drive. Le produzioni linguistiche sono dunque state oggetto di immediata riflessione collettiva.

4.3.1. Primo esercizio: il gatto persiano

A partire da input elaborati *ad hoc* (Figura 1), gli studenti sono stati stimolati a progettare due brevi descrizioni riflettendo sullo scopo di ciascuna e sul modo, oggettivo o soggettivo, ritenuto più appropriato per la loro realizzazione, nonché sul tipo di lessico, denotativo o connotativo, da impiegare.

Figura 1. Input per la realizzazione del primo compito di scrittura

| | |
|--|---|
| <p>1. Vuoi iscrivere il tuo gatto persiano a un concorso di bellezza: scrivi la descrizione del gatto da inserire nel modulo della domanda di partecipazione.</p> <p>Numero di parole: massimo 40.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Scopo della descrizione:✓ Tipo di descrizione:✓ Tipo di lessico: | <p>2. Scrivi la descrizione del gatto persiano contenuta in un'enciclopedia. Puoi reperire su internet e rielaborare alcuni dati tratti da studi o articoli scientifici.</p> <p>Numero di parole: massimo 40.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Scopo della descrizione:✓ Tipo di descrizione:✓ Tipo di lessico: |
|--|---|

Si riportano di seguito due frammenti testuali tratti dalle produzioni degli studenti riferiti, rispettivamente, al primo e al secondo input.

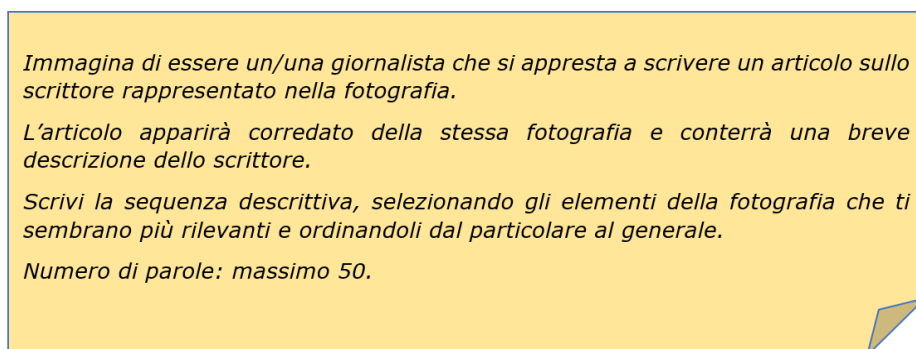
- (1) Il mio gatto è straordinario. Molto intelligente, capisce tutto quello che posso dire, che sia attraverso le parole o i gesti. Il suo pelo di colore bianco è brillante come la seta. Molto affettuoso, sa anche essere indipendente.
- (2) Il gatto persiano può avere più di 200 colori. I maschi pesano 6 kg e le femmine pesano circa 3.5 kg. Il pelo dei gatti persiani può raggiungere 20 cm.

Nel primo caso (1), il testo ha una finalità persuasiva ed è realizzato in forma soggettiva con l'impiego di elementi di lessico connotativi. La seconda descrizione (2), viceversa, ha un carattere informativo, presenta i dati in modo oggettivo utilizzando un lessico denotativo.

4.3.2. Secondo esercizio: la fotografia di uno scrittore

Agli studenti è stata proposta la fotografia di uno scrittore piuttosto anziano intento nella lettura di un libro ed è stato chiesto loro di produrne una breve descrizione da inserire in un ipotetico articolo, avendo cura di selezionare gli elementi dell'immagine più significativi e di presentarli muovendo da un aspetto particolare per passare poi alla visione generale. L'input proposto in classe è contenuto nella Figura 2.

Figura 2. *Input per la realizzazione del secondo compito di scrittura*



Immagina di essere un/una giornalista che si appresta a scrivere un articolo sullo scrittore rappresentato nella fotografia.

L'articolo apparirà corredato della stessa fotografia e conterrà una breve descrizione dello scrittore.

Scrivi la sequenza descrittiva, selezionando gli elementi della fotografia che ti sembrano più rilevanti e ordinandoli dal particolare al generale.

Numero di parole: massimo 50.

Riguardo al dettaglio dell'immagine assunto come punto focale per l'inizio della descrizione, gli studenti hanno operato scelte eterogenee, come si evince dai seguenti frammenti che corrispondono agli *incipit* di alcune delle produzioni degli apprendenti:

- (3) Lo scrittore si riconosce dalla sua barba bianca tagliata precisamente.
- (4) Nella fotografia dello scrittore italiano, Carlo Primo, appare sempre la sua penna, molto conosciuta da tutti i lettori che amano i suoi libri. La penna di Carlo è quella speciale fatta in Nigeria [...].
- (5) Una grossa lente in mano. Così si presenta X, il famoso scrittore.
- (6) Lo scrittore indossa sempre due anelli di pietre abbinati al colore della sua camicia.

Si è trattato, di volta in volta, della barba (3), della penna (4), della lente d'ingrandimento (5) o degli anelli indossati dallo scrittore (6).

All'interno dei testi, nel passaggio dal particolare alla visione dell'oggetto nel suo complesso, l'attenzione si sposta su elementi quali l'abbigliamento, l'atteggiamento emotivo e la postura del corpo dello scrittore. Al riguardo, si osservi la seguente produzione completa (7):

- (7) Con i suoi occhiali sulla punta del naso, lo scrittore sembra molto concentrato. Tutti lo riconoscono perché il suo atteggiamento è sempre lo stesso. Il serio si legge sul suo viso e il sentimento d'una scrittura triste e commovente ci colpiscono. La sua camicia azzurra si distingue dalla barba bianca.

Il particolare da cui prende le mosse la descrizione è dato dagli occhiali; la rappresentazione dell'oggetto si amplia poi progressivamente, estendendosi al portamento dello scrittore, alle emozioni che evoca, agli indumenti indossati.

4.3.3. Terzo esercizio: descrivere una città attraverso i suoni

Il terzo input (Figura 3) ha stimolato gli studenti a calarsi, con i ricordi, nel contesto di una città della quale possedessero un'esperienza diretta, per descriverla mediante la percezione sensoriale uditiva, immaginando di dover inserire il testo in un messaggio promozionale. Gli stimoli proposti per mettere a fuoco le caratteristiche delle sensazioni acustiche riguardano il tipo di suono, la sua origine e la sua direzione.

Figura 3. *Input per la realizzazione del terzo compito di scrittura*

Pensa a una città che conosci bene e prova a descriverla attraverso i suoni che la caratterizzano. Immagina che la descrizione sia destinata a essere inserita in un messaggio di promozione turistica.

Puoi concentrarti su:

- *Tipi di suoni*
- *Origine dei suoni (chi/che cosa li produce?)*
- *Direzione di provenienza e di movimento dei suoni*

Numero di parole: massimo 30.

Il seguente frammento (8), tratto dalla descrizione della città di Almaty realizzata da un apprendente, è incentrato sugli elementi – i fiumi e le fontane – che sono all'origine del mormorio, un tipo di suono flebile, generato ad esempio dal movimento dell'acqua o del vento:

- (8) Le passeggiate più incantevoli sono quelle dove si possono percepire i mormorii dei piccoli fiumi e delle fontane.

Nella seguente produzione (9), relativa a un'area della città di Seoul, emerge più evidente l'elemento della collocazione dei suoni nello spazio: il brusio della folla per strada, all'uscita della metropolitana; il suono emesso dalla voce del venditore in mezzo al mormorio della gente che si muove per strada.

- (9) Appena saliti dalle scale della metropolitana, la prima cosa che si può notare è la folla brulicante sulla strada [...]. A HyeHwa, nota per essere il quartiere degli spettacoli teatrali, in mezzo al mormorio della folla che cammina per strada, si sentirà subito il baccano insistente del banditore che vende i biglietti dello spettacolo serale.

4.4. Quarta fase: uso del punto

Del punto, così come dei segni interpuntivi esaminati nelle lezioni successive, è stata messa a fuoco la funzione comunicativa, ossia il contributo apportato nel «disegnare l'architettura semantico-comunicativa del testo» (Ferrari, Lala, 2021: 11). Si è scelto di concentrare l'attenzione su quegli usi comunicativi standard della punteggiatura che si manifestano quando si determina una corrispondenza tra le funzioni comunicative dell'interpunzione e la struttura sintattica del testo (Ferrari, Lala, 2021); sono stati tralasciati invece gli impieghi più creativi, «meno regolari e caratteristici di penne particolarmente esperte» (Ferrari, Lala, 2021: 12)¹⁰.

Il punto nel suo impiego standard «chiude unità sintattiche coese e autonome» (Ferrari, Lala, 2021: 12) e, quando delimita una porzione di testo sulla base di parametri che sono simultaneamente di tipo formale e testuale, esso si configura come marcatore di confine di una frase dotata di autonomia sintattica che è, al contempo, un'unità dal punto di vista comunicativo (Lala, 2011).

Per guidare gli studenti alla scoperta della duplice funzione svolta dal punto, è stato proposto loro il seguente frammento di un articolo scientifico di carattere divulgativo, dal quale sono stati precedentemente eliminati i punti contenuti nella versione originale riportata di seguito. L'articolo, tratto dalla rivista online *National Geographic Italia*¹¹, riguarda l'inquinamento dei mari e il frammento selezionato si riferisce all'inquinamento acustico (Howard, 2022):

L'inquinamento non è sempre visibile. Nei grandi specchi d'acqua le onde sonore possono propagarsi senza attenuarsi per chilometri. L'emissione superiore di rumori forti o persistenti provenienti da navi, dispositivi sonar e piattaforme petrolifere alterano i suoni naturali dell'ambiente marino. Per molti mammiferi marittimi, come balene e delfini, la comunicazione sottomarina non visiva è di primaria importanza. Le balene dentate utilizzano l'eco-localizzazione, ovvero l'emissione di suoni che si riflettono sulle superfici, che le aiutano a "vedere" nell'oceano. I suoni non naturali interrompono la comunicazione e disturbano gli schemi di migrazione, comunicazione, procacciamento del cibo e riproduzione di molti animali marini.

Gli apprendenti, dapprima, sono stati stimolati a distinguere nel testo le unità comunicative dotate di autonomia informativa e, parallelamente, le frasi sintatticamente autonome; in seconda battuta, sono stati invitati a introdurre il punto in corrispondenza dei confini sintattici e comunicativi individuati.

¹⁰ Il carattere *creativo* o *standard* dell'uso della punteggiatura si manifesta in rapporto a due parametri: il primo riguarda l'interazione tra funzioni comunicative dell'interpunzione e sintassi; il secondo è riferito agli impieghi particolari e inusuali della punteggiatura in termini comunicativi *tout court* (Ferrari, Lala, 2021). Gli usi *standard* della punteggiatura presi in considerazione nell'ambito del laboratorio descritto in questa sede riguardano esclusivamente il primo dei due parametri menzionati.

¹¹ <https://www.nationalgeographic.it/ambiente/le-molteplici-forme-di-inquinamento-dei-mari?dicbo=v2-43j1cot>.

L'attività ha portato a identificare e a separare con il punto sei frasi, rintracciabili nel testo sopra riportato, consentendo di osservare la coincidenza dei confini sintattici e informativi delle porzioni di testo segmentate.

4.5. Quinta fase: attività aggiuntive

Nella fase finale della lezione sono state illustrate agli studenti due attività da svolgere autonomamente come compiti per casa.

La prima consiste nella progettazione e nella successiva redazione di un testo descrittivo relativo a un oggetto o a un luogo a scelta dello studente, con il proposito immaginario di destinare la descrizione a un messaggio pubblicitario. L'attività ha avuto lo scopo di condurre gli studenti a mettere a sistema le informazioni digerite via via nel corso della lezione, per giungere all'elaborazione di un prodotto testuale che costituisca la sintesi di tutti gli aspetti e gli elementi analizzati.

Agli apprendenti è stata fornita una scheda (Figura 4) contenente la traccia, l'indicazione del numero minimo e massimo delle parole da utilizzare e uno schema di guida alla progettazione del testo da compilare prima di procedere alla sua stesura. Lo schema per la progettazione è stato utile a orientare lo studente nelle scelte da operare a priori, in funzione della specifica traccia fornita, in merito ai seguenti elementi: referente della descrizione, scopo, modo, destinatari, componenti del referente e criteri per la loro presentazione.

Figura 4. Scheda per lo svolgimento del primo compito per casa

| Scrivere un testo descrittivo | |
|--|--|
| Scrivi la descrizione di un oggetto o di un luogo a tua scelta da inserire in un messaggio pubblicitario | |
| FASE 1 - Progettazione del testo | |
| <i>Compila la tabella con le informazioni sulla descrizione che ti accingi scrivere</i> | |
| Referente della descrizione (oggetto o luogo scelto) | |
| Scopo della descrizione | |
| Modo di presentazione del referente (oggettivo o soggettivo) | |
| Destinatari del testo | |
| Elementi del referente che si è scelto di inserire nella descrizione | |
| Criteri di presentazione degli elementi 1- Ordine spaziale dal generale al particolare o viceversa; dall'interno all'esterno o viceversa 2- Percezioni sensoriali (tatto, vista, udito, gusto, olfatto) | |
| FASE 2 – Stesura del testo | |
| <i>Scrivi la descrizione di un oggetto o di un luogo a tua scelta da inserire in un messaggio pubblicitario</i> | |
| Numero di parole: minimo 180, massimo 200 | |

Il termine per la consegna del compito è stato fissato al quinto giorno successivo rispetto alla lezione. Gli studenti hanno redatto il testo, ciascuno in un proprio documento condiviso tramite Google Drive da parte dell'insegnante, la quale è successivamente intervenuta sui singoli testi per fornire i feedback individuali ai partecipanti.

La seconda attività svolta a casa ha previsto l'approfondimento, da parte di ciascun apprendente, di un particolare vocabolo o di una specifica locuzione, con l'obiettivo di far confluire le diverse voci, provviste delle rispettive definizioni, all'interno di un glossario condiviso dalla classe su Moodle e alimentato, via via, nell'arco dell'intero laboratorio. Sono stati selezionati sia vocaboli rilevanti in relazione al tipo testuale descrittivo sia termini funzionali a definire concetti di base e a fissare, sul piano terminologico, categorie utili a classificare e ad analizzare i testi in senso lato; in molti casi, dunque, sono stati messi a fuoco vocaboli spendibili anche nelle lezioni successive, dedicate ad altri tipi e generi testuali, nella prospettiva di coinvolgere gli apprendenti in un percorso di alfabetizzazione ai rudimenti della linguistica e, in particolare, della linguistica del testo.

Le parole e le locuzioni selezionate sono le seguenti: *tipo testuale, genere testuale, coerenza, coesione, connotazione, denotazione, olfatto, vista, udito, tatto e gusto*.

Ciascuno studente ha inserito nel glossario il proprio vocabolo, con la definizione corrispondente e con l'esito dell'approfondimento svolto, indicando le fonti utilizzate. Successivamente l'insegnante è intervenuta, operando la revisione dei testi e fornendo, laddove necessario, segnalazioni di modifiche.

Nella Figura 5 si riporta, a titolo esemplificativo, un frammento del glossario relativo al termine *denotazione*, approfondito da uno degli apprendenti, il quale ne ha riportato la definizione, estrapolandola dalla voce contenuta nel *Vocabolario Treccani* on line, s.v. *denotazione*¹².

Figura 5. Esempio di definizione inserita da un apprendente nel glossario condiviso su Moodle

DENOTAZIONE

«Nella linguistica moderna [...] il termine è inteso (in contrapp. alla *connotazione*) come l'elemento significativo stabile e oggettivo di una unità lessicale, indipendente da ogni elemento soggettivo e affettivo che essa può avere nel contesto di una frase; per es., le parole *fanciullo, bambino, pupo, piccino*, ecc., hanno uguale denotazione perché designano lo stesso oggetto, seppure con differenti connotazioni.»

Fonte: <https://www.treccani.it/vocabolario/denotazione/>

5. CONCLUSIONI

Nell'articolo sono state illustrate le caratteristiche di un laboratorio di scrittura in italiano L2 rivolto ad apprendenti di livello avanzato, mettendo in luce come la struttura del laboratorio, in termini di articolazione, contenuti e attività, possa considerarsi funzionale allo sviluppo della *competenza testuale*, nel quadro di una prospettiva pragmatica e funzionale. A questo scopo, è stato approfondito, a titolo esemplificativo, il caso del tipo testuale descrittivo, che ha consentito di osservare da vicino gli strumenti analitici e quelli operativi forniti agli studenti per stimolare in loro la capacità di riconoscere e di riproporre consapevolmente, in fase di produzione scritta, i tratti e gli schemi propri del tipo testuale in questione. Le attività proposte hanno richiamato l'attenzione degli

¹² <https://www.treccani.it/vocabolario/denotazione/>.

apprendenti sui principali aspetti che occorre gestire nel processo compositivo, a partire dalla fase di progettazione, affinché il testo realizzi, da una parte, la sua *macrofunzione* – che è strettamente connessa al tipo testuale di appartenenza – e, dall'altra, le specifiche intenzioni comunicative per le quali il testo viene concretamente prodotto. Punto focale del processo di elaborazione testuale è, dunque, lo scopo comunicativo, che determina le scelte relative agli altri fattori, quali – nel caso del testo descrittivo – il modo oggettivo o soggettivo per la realizzazione della descrizione, la selezione degli aspetti del referente sui quali concentrare l'attenzione e, infine, il criterio – basato sull'ordine spaziale o sulle percezioni sensoriali – per la presentazione dei componenti del referente stesso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2003), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford.
- Bajani A. (2021), *Il libro delle case*, Feltrinelli, Milano.
- Balboni P. E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, UTET Università, Torino.
- Cecchi R. (2003), *La basilica di San Marco*, Marsilio, Venezia.
- Cicalese A. (2001), *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci, Roma.
- Cognetti P. (2018), *Senza mai arrivare in cima. Viaggio in Himalaya*, Einaudi, Torino.
- Colombo A. (2002), “Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-61.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. Quartapelle F., Bertocchi D. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasburgo. Trad. it. Barsi M., Cardinaletti A., Lugarini E. (2020), “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare”, in *Italiano LinguaDue*, 12/2: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Eco U. (2020), *Il nome della rosa*, La nave di Teseo, Milano.
- Ervas F., Gola E., Melis V. (2021), *Scripta Manent. Dieci lezioni sulla scrittura argomentativa*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine.
- Ferrari A., Lala L. (2021), *Interpunzioni creative. Esempi letterari degli anni Duemila*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Howard J. (2022), “Le molteplici forme di inquinamento dei mari”, in *National Geographic Italia*: <https://www.nationalgeographic.it/ambiente/le-molteplici-forme-di-inquinamento-dei-mari?dicbo=v2-43j1cot>.
- Lala L. (2011), *Il senso della punteggiatura nel testo. Analisi del punto e dei due punti in prospettiva testuale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lavinio C. (1991), “Il lavoro sul testo descrittivo”, in Desideri P. (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 93-119.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.

- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Mortara Garavelli B. (2007), *Prontuario di punteggiatura*, GLF Editori Laterza, Roma-Bari.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET Università, Torino.
- Roncoroni F. (2010), *Manuale di scrittura non creativa*, RCS Libri, Milano.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Carocci, Roma.
- Rumiz P. (2015), *Il Ciclope*, Feltrinelli, Milano.
- Searle J. R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- Werlich E. (1982), *A text grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

