

Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



Anno 9/2 – 2017

ISSN: 2037-3597

QUALE DIDATTICA DELL'ITALIANO PER I NATIVI DIGITALI? PRIME RIFLESSIONI SUL PROGETTO MAT.ITA DELL'UNIVERSITÀ DI CATANIA

Rosaria Sardo¹

1. PREMESSA

Sono trascorsi quasi trent'anni dall'appello lanciato da Cristina Lavinio e Alberto Sobrero sulla necessità di una «mobilitazione delle coscienze» per trovare strumenti di conoscenza indispensabili per progettare interventi adeguati in materia di educazione linguistica non solo a scuola ma anche all'università², e da allora gli studi e gli interventi dei linguisti si sono susseguiti incessantemente per far luce sui problemi diagnostici e didattici relativi alle competenze linguistiche dei giovanissimi³. Nel nuovo millennio, col mutare degli assetti socioculturali⁴ e soprattutto degli assetti cognitivi di coloro che sono stati definiti “nativi digitali” o “biomediativi”⁵, la riflessione si è spostata su fronti più

¹ Università di Catania

² Lavinio/Sobrero 1991: 3.

³ Fra i numerosi e importanti contributi dedicati all'argomento si segnalano Bozzone Costa, Piantoni, 2000; Piemontese, 2000; Valentini, 2002; Voghera, Basile, Guerriero, 2005; Milani, 2006; De Masi, Maggi, 2006; Basile, Guerriero, Lubello 2006; Prada, 2009; Morgana, Prada, 2010; Lugarini (a cura di) 2010; Desideri, Di Battista, Di Nisio, 2010; Calamai, 2012; De Santis, Gatta, 2013; Gualdo, Telve, Clemenzi, 2016. Sul versante didattico oltre che teorico Rossi, Ruggiano, 2013 e 2015.

⁴ Secondo i dati ISTAT 2011 rilevati nell'ambito dell'indagine multiscopo “Aspetti della vita quotidiana”, condotta su un campione di ventimila famiglie, le nuove tecnologie erano il terreno sul quale misurare il mutamento dei comportamenti comunicativi dei giovanissimi. Tra i 15 e i 17 anni, infatti, il numero dei ragazzi che usano il telefonino è cresciuto dal 55,6% del 2000 al 92,7% del 2011 e il numero di coloro che lo usano solo per telefonare è sotto il 3,9%, tutti gli altri lo usano per i giochi, le *chat* e Internet. Se a questi dati aggiungiamo quelli relativi all'uso di Internet per la navigazione e la CMC, con un 82,7% di utenti tra gli 11 e i 17 anni, per il 2011 e ben il 91,6% di giovani tra i 15 e i 17 anni che usano internet tutti i giorni secondo l'indagine del 2016, otteniamo un quadro di fruizione complessiva dei nuovi media da parte dei giovanissimi che ci induce a riconsiderare il ruolo del web nei processi di *input*, *intake* e *output* linguistico per questa fascia d'età. Se fino al 2000 l'*input* linguistico e testuale per questo target era costituito da famiglia, scuola, tv e poi da libri, radio e cinema, oggi risultano prevalenti i contenuti veicolati in forma pluricodice dal web.

⁵ La ricerca neuroculturale, da De Kerckhove in poi, ha mostrato con chiarezza l'impatto delle tecnologie sui sistemi cognitivi e sulla correlata formazione di sistemi di immagini legate al pensiero e alla rappresentazione. La scrittura alfabetica, per esempio, ha comportato l'affermarsi di un pensiero che segmenta l'esperienza umana e la classifica, la emancipa dal contesto condiviso fra interlocutori e la proietta verso un altrove spazio-temporale: «I media sono delle psicotecnologie, cioè a dire delle tecnologie che, in un modo o nell'altro, si rivolgono al pensiero e lo organizzano secondo criteri che sono specifici di ogni singolo *medium*. C'è quindi, per cominciare, ciò che si potrebbe chiamare un “pensiero della scrittura”, con ciò intendendo quello che accade nella mente di qualcuno che è impegnato a leggere o

avanzati di verifica. All'accertamento delle reali competenze linguistiche e testuali degli studenti nel momento critico dell'uscita dal sistema scolastico – ed eventualmente, all'entrata nel sistema universitario – si è affiancata la ricerca di nuove metodologie e strategie didattiche per un insegnamento efficace della prima lingua in contesto scolastico e/o universitario.

Sebbene gli studi di Simone (2000 e 2012), Oblinger e Oblinger (2005⁶), De Kerckhove (2008), Ferri (2011) abbiano fatto luce sulle nuove modalità cognitive e comunicative dei giovani al tempo del web⁷, è effettivamente complesso per gli insegnanti individuare concrete ed efficaci modalità didattiche per studenti sempre connessi a Internet con *smartphone* e *tablet*. Bombardati da flussi informativi non facilmente segmentabili e negoziabili in modo critico, i nativi digitali sono divenuti inesausti comunicatori nello spazio *moist* del web, grazie al quale la comunicazione diviene pluridirezionale e unisce componente iconica, uditiva, verbale orale e scritta, cinestesica in un intreccio complesso, che offre modelli linguistici dai confini fluidi, spesso poco identificabili⁸.

Sul piano linguistico, i costrutti ellittici, paratattici, la semplificazione sintattica, la gittata breve del discorso o della stringa semantica, il lessico ibridato che attinge da fonti e da codici e sottocodici diversi sono altrettanti riflessi di un peso minore del codice verbale rispetto ad altri codici comunicativi. Si è passati dalla linearizzazione sequenziale e parcellizzante dei contenuti dell'alfabeto, alle rappresentazioni pluricodici e di flusso della tv, alla rappresentazione per mappe e strutture ipertestuali del web. Le prime conseguenze di tale intensa modellizzazione comunicativa si colgono nei linguaggi verbali, scritti e pluricodici dei giovanissimi⁹. Ne sanno qualcosa gli insegnanti alle prese con elaborati scritti che appaiono ben lontani dalla prosa tradizionale. Non si tratta tanto di processi di semplificazione di lessico e di strutture frasali quanto di

a scrivere, e che gli o le permette di comprendere ciò che occupa in quel momento il suo pensiero [...] “un pensiero dello schermo” [...] un “pensiero delle reti”» De Kerckhove 2008: 149. Tale «pensiero delle reti» appare collettivo e connettivo.

⁶ *Educating the Net generation*, pone l'accento sulle nuove forme di alfabetizzazioni, sugli approcci metacognitivi per un approfondimento intenzionale, sul valore dell'apprendimento connettivo e cooperativo, sulla necessità di fornire una grammatica multimediale e una guida ai contenuti web che vada oltre la cultura del copia/incolla.

⁷ Se nel 2000 Raffaele Simone distingueva ancora solo tre fasi nella cultura dell'umanità (la prima caratterizzata da modelli legati all'oralità, al pensiero globale, alla narrazione magico-interpretativa; la seconda legata alla rivoluzione creata dall'avvento dei sistemi alfabetici e a modelli di cultura lineari, segmentabili, trasmissibili; e la terza legata alla rivoluzione informatico-digitale che propone modelli di conoscenza e di cultura “globali”) appare oggi possibile osservare una “quarta fase”, contraddistinta da intersezioni comunicative interagenti, non più facilmente segmentabili a causa delle molteplici e imprevedibili interconnessioni fra i sistemi stessi, pluricodice nella sua essenza e nelle sue articolazioni espressive e soprattutto connotata da una modalità di fruizione di tipo interattivo/partecipativo. Tale quarta fase passa attraverso l'uso estensivo e “democratico” delle nuove tecnologie, si snoda tra le spire dei *social network*, crea reti di condivisione di contenuti sia autobiografici, sia critico-politici, sia ludici, grazie rispettivamente alle nuove architetture testuali dei *blog*, dei *forum*, delle *chat*, dei MMOG e dei MMORPG. Essa viene solitamente definita del web 2.0 in rapporto ai nuovi processi comunicativi del web partecipativo, caratterizzato da accessibilità dei contenuti, mancanza di intermediatori dei contenuti stessi, contenuti generati dagli utenti (*user generated contents* o UGC). Cfr. anche Simone 2012.

⁸ Sobrero (2000) parla a tal proposito di «lingua flow».

⁹ Sardo 2012, 2014.

problematica linearizzazione di contenuti reticolari di discenti dotati di nuovi e nuovissimi assetti cognitivi¹⁰.

A fronte di tale complessità di assetti cognitivi e comunicativi le istanze di standardizzazione delle competenze – non solo linguistiche, ma anche logiche, e genericamente di cittadinanza¹¹ – sono cresciute e la verticalità e trasversalità dei saperi linguistici – in linea con gli orientamenti forniti dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*¹² – è una richiesta ministeriale precisa e controllata dal sistema INVALSI¹³ e da poco per l'Università anche dal sistema TECO¹⁴.

¹⁰ De Santis, Gatta, 2012-2013: 435-436; Alfieri, 2017.

¹¹ Dopo la Legge n. 296 del 27 dicembre 2006, e a seguito della *Raccomandazione* del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, sono state ben definite le competenze chiave per la cittadinanza attese al termine dell'istruzione obbligatoria (DM 139 del 22 agosto 2007). La raccomandazione sollecita gli Stati membri perché «sviluppano l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie di apprendimento universale». La *Raccomandazione* è seguita da un allegato in cui sono indicate le competenze chiave. Queste sono definite «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: 1. comunicazione nella madre lingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. competenza digitale; 5. imparare ad imparare; 6. competenze sociali e civiche; 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. consapevolezza ed espressione culturale.

¹² *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Consiglio d'Europa, 2001. Altri orientamenti fondamentali sono contenuti, com'è noto:

- nel Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 - *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*; nella *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006;
- nel *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente* che contiene le definizioni di conoscenze, abilità, competenze;
- nel Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 - *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53;
- nelle *Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 4 settembre 2007;
- nel D.P.R. 20 marzo 2009 n. 89 - *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*;
- nello Schema di regolamento «*Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*»;
- nel D.P.R. 15 marzo 2010, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici* e nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici e professionali* (D.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3).

¹³ «La padronanza linguistica, una delle competenze di base che la scuola deve sviluppare, consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi. Essa si esplica in questi ambiti: 1.interazione verbale (partecipare a uno scambio comunicativo orale in vari contesti); 2. lettura (comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo); 3. scrittura (produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi). La padronanza linguistica può essere articolata in un certo numero di conoscenze, abilità e competenze, fra loro interdipendenti che riguardano tutti gli ambiti» (Documento INVALSI, 28 febbraio 2011, p. 1).

Una corretta armonizzazione tra i due poli – nuovi assetti cognitivi e nuovi modelli comunicativi dei giovani e richieste di *competence* e *performance* linguistiche di tipo tradizionale, ancorate allo scritto – appare oggi quanto mai necessaria. In tale direzione un'interazione in chiave didattica tra scuola e università risulta assolutamente essenziale.

Proprio da queste premesse nasce il Progetto MAT.ITA (Potenziamento delle competenze linguistiche e matematiche degli studenti delle scuole di II grado e la formazione/aggiornamento degli insegnanti curricolari) promosso – per il tramite del Centro Orientamento e formazione – dall'Università di Catania e giunto oggi alla sua terza edizione.

A seguito dei risultati delle prove d'ingresso nell'anno accademico 2014-2015, che mostravano un numero consistente di studenti con obblighi formativi aggiuntivi¹⁵ in Matematica e Italiano, l'Ateneo catanese – oltre ad attivare i Corsi zero disciplinari – ha avviato con i docenti di 43 Scuole del territorio, sulla scorta delle esperienze del Progetto COMPLINESS per l'italiano¹⁶ e del Progetto Nazionale Lauree Scientifiche¹⁷, una sperimentazione formativo/didattica, articolata e incisiva. Il progetto è strutturato in tre fasi: 1) formazione dei docenti; 2) rilevazione delle competenze degli studenti del quarto e quinto anno della scuola secondaria superiore; 3) azione didattica congiunta tra docenti universitari e docenti delle scuole per il consolidamento dei punti critici delle competenze stesse¹⁸.

L'intento di fondo del progetto era di rafforzare il dialogo tra docenti della Scuola secondaria superiore del territorio (Catania, Siracusa, Ragusa, Enna, Caltanissetta) in materia di didattica, di verifica e di valutazione di conoscenze, abilità e competenze, costruendo un doppio sillabo – condiviso – relativo alle competenze linguistiche e

¹⁴ Test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani.

¹⁵ Com'è noto, il D.M. 22 ottobre 2004, n.270 all'art. 6 prevede che per l'ammissione ai corsi di laurea, oltre al possesso di un diploma di scuola secondaria superiore o di altro titolo di studio conseguito all'estero, riconosciuto idoneo, si debbano verificare le conoscenze ritenute utili per affrontare i percorsi universitari. A tal fine i regolamenti didattici di ciascun Ateneo, oltre a definire le conoscenze richieste per l'accesso e a determinarne le modalità di verifica, devono prevedere «attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore». In ogni caso gli Atenei, dopo le prove d'ingresso, possono assegnare allo studente specifici obblighi formativi aggiuntivi (OFA) da soddisfare entro il primo anno di corso. Tali obblighi formativi aggiuntivi riguardano anche gli studenti dei corsi di laurea ad accesso programmato, ammessi ai corsi con una votazione inferiore ad una prefissata votazione minima.

¹⁶ Alfieri G., Sardo R., D'Achille P., Viviani A., Riccobaldi M., 2005. Articolato in fase diagnostica e fase terapeutica, il progetto mirava specificamente a testare e poi potenziare le competenze linguistiche essenziali indicate come esiti formativi, con le relative sottocompetenze linguistiche e testuali, nel documento con cui l'Associazione per la Storia della Lingua Italiana (ASLI, Annuario 2002, Cesati, Firenze, pp. 174-199) aveva tempestivamente predisposto un possibile modello di riferimento praticabile per la formazione curriculare degli studenti universitari.

¹⁷ In seguito denominato Piano Nazionale Lauree Scientifiche (PLS, 2005-2014).

¹⁸ L'Università di Catania – su iniziativa della Delegata alla Didattica dei corsi di laurea, Prof.ssa Bianca Maria Lombardo, del C.O.F. (Centro Orientamento e Formazione), dei Dipartimenti di Matematica ed Informatica e di Scienze Umanistiche – ha deciso, avviando il progetto MAT.ITA, di promuovere in modo sistematico il consolidamento di due delle competenze chiave per la cittadinanza attese al termine dell'istruzione obbligatoria (DM 139 del 22 agosto 2007).

testuali e a quelle logico-matematiche e rilasciando in anticipo una certificazione di competenze utili per l'ingresso all'università¹⁹.

Confortati dal confronto positivo tra i dati iniziali e quelli conclusivi dell'attività di recupero degli OFA relativi all'italiano – che in un tempo breve (40 ore distribuite in 10 settimane) riuscivano a recuperare buona parte del deficit di competenze linguistiche, operando in chiave riflessiva e metacognitiva con gli studenti – si è avviata una riflessione congiunta e condivisa tra docenti della Scuola e dell'Università sui punti critici della competenza degli studenti in vista di interventi specifici e di una rimodulazione dei test d'ingresso.

Grafico 1.

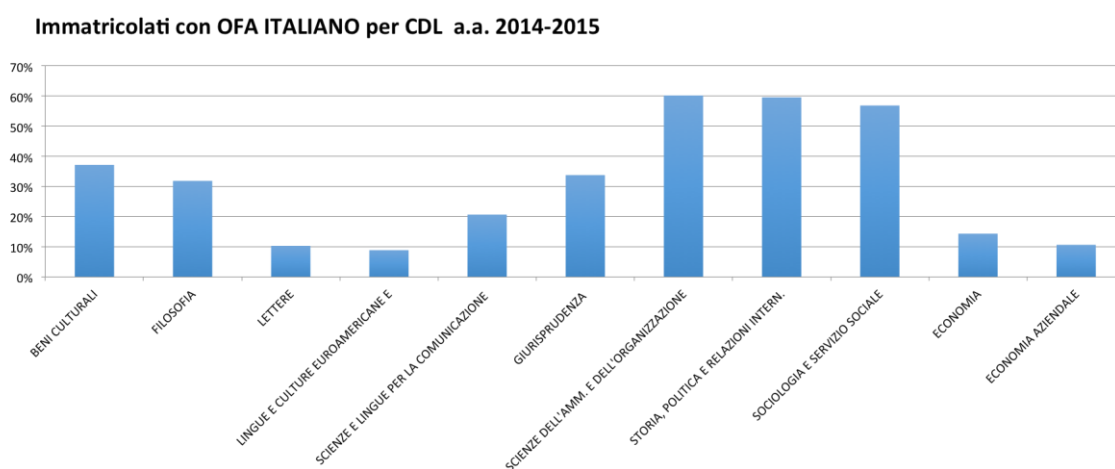
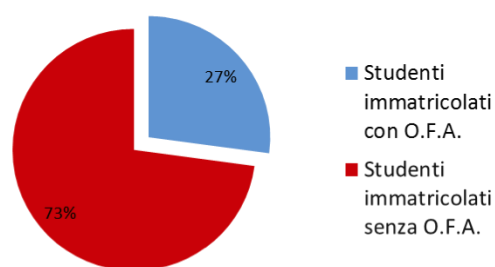
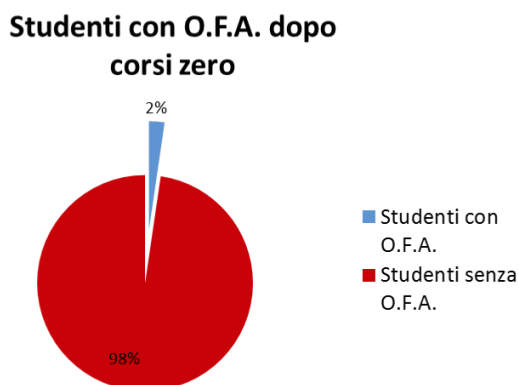


Grafico 2.

Studenti immatricolati con O.F.A. di Italiano



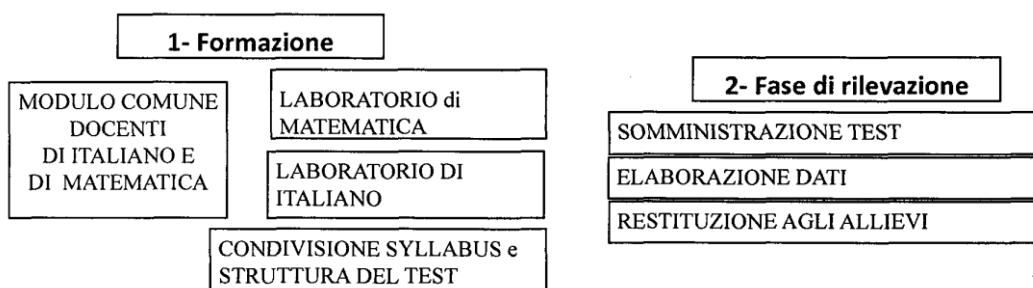
¹⁹ Dati tratti da: Lombardo B.M., Sardo R., Cirimi R., Agosta G., Nucifora M., Pappalardo C., *Potenziamiento delle competenze linguistiche e matematiche degli studenti delle scuole di II grado. Formazione/aggiornamento degli insegnanti curricolari* (Atti dell'International Conference "Counseling and Support. Decent Work, Equity and Inclusion: Passwords for the Present and the Future", Padova 5-7 ottobre 2017, in stampa).



Il Progetto, a partire dall'a. s. 2015-2016, si è articolato in quattro fasi, fortemente correlate:

- 1) Formazione/aggiornamento degli insegnanti di matematica e italiano.
- 2) Rilevazione della conoscenza/competenza dei saperi minimi degli studenti delle 4° e 5° classi.
- 3) Programmazione degli interventi per singolo Istituto.
- 4) Realizzazione degli interventi.

Figura 1. *L'articolazione del Progetto Mat-ita*



La nuova edizione del Progetto MAT.ITA (a.s. 2017-2018), ancora in corso, ha recepito le istanze di rimodulazione del test e le richieste di riflessione su nuovi metodi e nuove strategie didattiche in classe, rinnovando alcune parti del Progetto stesso²⁰, anche in vista dell'attuazione dei punti 3) e 4), ovvero la riflessione sui risultati dei test e

²⁰ 5 dicembre 2017: Prof. Gabriele Anzellotti e Prof.ssa Iride Valenti “ Leggere e comprendere nei test d’ingresso per i corsi di laurea scientifici e non”; 15 dicembre 2017: Prof. Fabio Ruggiano “La sintassi dal punto di vista del testo. Usi, funzioni e proposte didattiche; 9 gennaio 2018: Prof. Michele Colombo “ Strategie di arricchimento del lessico nella scuola secondaria”; 18 gennaio 2018: Prof. Luca Serianni “Comprensione del testo: significato linguistico e significato comunicativo”; 12 febbraio 2018: Prof. Massimo Palermo “Comprensione del testo e curriculum verticale tra scuola e università”.
<http://www.cof.unict.it/content/calendario-incontri-ed-201718>.

l'attuazione di un'azione didattica congiunta presso gli Istituti interessati, su progetti calibrati su specifiche esigenze.

Grafico 3. *La formazione dei docenti*

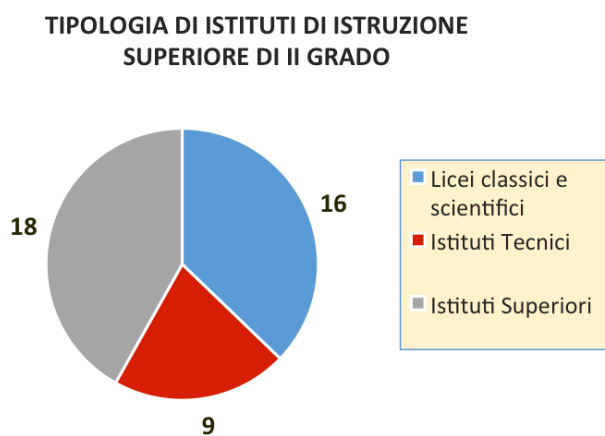
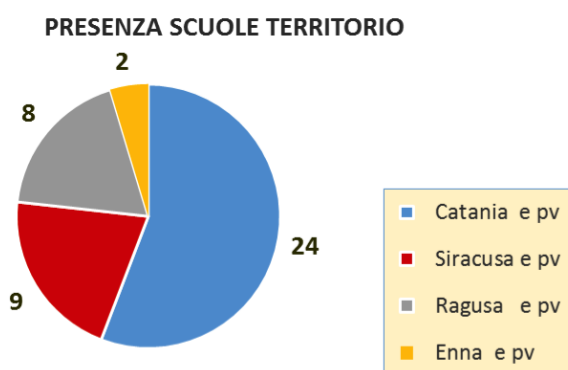
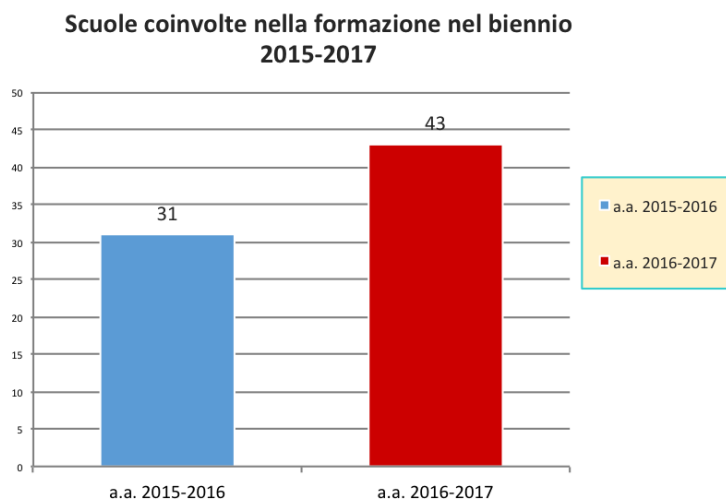
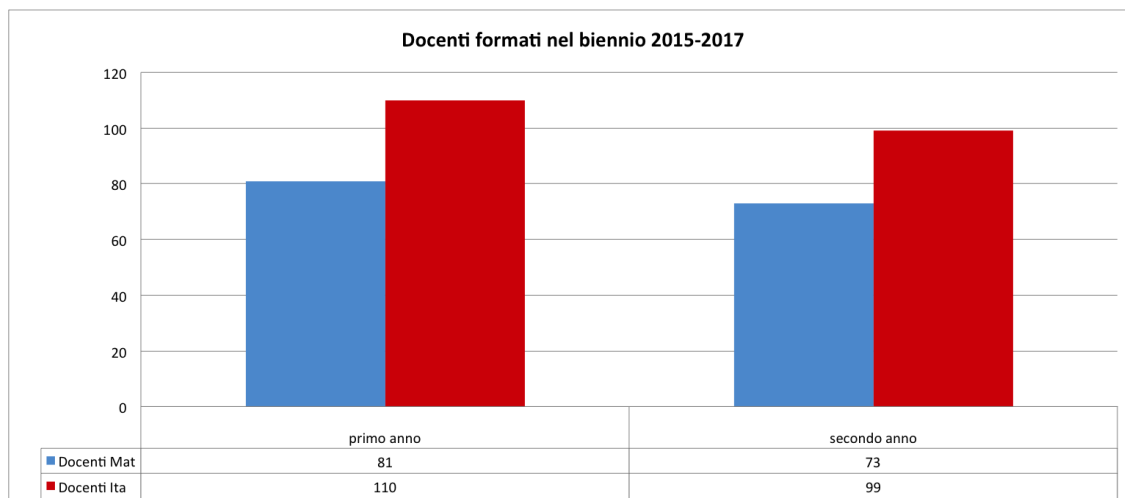


Grafico 4.



La formazione iniziale dei docenti²¹ si è articolata in incontri con sedute plenarie e incontri laboratoriali svolti in sessioni parallele²². Gli incontri hanno condotto i docenti dei due Dipartimenti e i docenti degli Istituti partecipanti a riflettere con nuove prospettive su temi e problemi relativi all'attestazione delle conoscenze, competenze e abilità logico-matematiche e linguistiche degli studenti.

Tutto ciò ha portato alla condivisione di un modello di questionario che risponde a molteplici obiettivi:

²¹ Hanno aderito a questa seconda edizione del progetto 43 Istituti di istruzione secondaria superiore delle province di Catania, Enna, Ragusa e Siracusa, di cui 12 nuovi Istituti rispetto al 2015-2016. Istituti partecipanti: 24 di Catania e provincia; 9 di Siracusa e provincia; 8 di Ragusa e provincia; 2 di Enna e provincia. All'attività di formazione/aggiornamento hanno partecipato 73 docenti di Matematica e 99 docenti di Italiano.

²² Per l'a.s. 2015/2016 9 novembre 2015, i seminari sono stati tenuti dal Prof. Francesco Sabatini e dal Prof. Gabriele Anzellotti su: *Comprensione analitica dei testi e grammatica della lingua*; 18 novembre 2015, dalla Prof.ssa Maura Striano (*Profili cognitivi e contesti di apprendimento*). Questi gli incontri laboratoriali: 2 dicembre 2015 Prof. Marco Mazzone, *Linguaggio, memoria e processi di apprendimento*; Prof.ssa Rosaria Sardo, *Strategie comunicative in classe e didattica dell'italiano per i digitali nativi*; 14 dicembre 2015, Prof. Salvatore Claudio Sgroi, *Grammatiche e norme a scuola*; 18 gennaio 2015, Prof.ssa Gabriella Alfieri, *Per una grammatica "nei" testi. Costruire un sillabo di conoscenze e abilità dell'italiano* e Prof.ssa Giovanna Alfonzetti, *Grammatica in classe. Metodi ed esperimenti. Costruire il test*; 20 gennaio, Prof. Sebastiano Vecchio, *Le "Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica" quarant'anni dopo* e Prof. Fabio Rossi (Università degli Studi di Messina), *Film e canzoni per una nuova didattica dell'italiano*. Per l'a.s. 2016/2017 sono stati organizzati 6 laboratori formativi di 3 ore con le seguenti tematiche: 30 novembre 2016, Prof. Marco Mazzone (Università degli Studi di Catania), *Strutture profonde e superficiali del linguaggio: strategie glotto-didattiche di consolidamento*; 18 gennaio 2017, Prof.ssa Gabriella Alfieri, (Università degli Studi di Catania), *Grammatica e testualità*; 26 gennaio 2017, prof.ssa Rosaria Sardo (Università degli Studi di Catania), *Didattica dell'italiano per i digitali nativi*; 31 gennaio 2017, Prof.ssa Iride Valenti (Università degli Studi di Catania), *Le abilità funzionali allo studio e la pratica dei testi scritti: il riconoscimento di strutture complesse (oltre l'alfabeto)*; 7 febbraio 2017, Prof.ssa Maria Pia Lo Duca (Università degli Studi di Padova), *Esperimenti grammaticali*. Il presente contributo rende conto degli interventi laboratoriali da me proposti.

- fornire ai docenti degli Istituti Superiori un quadro delle competenze e abilità richieste per l'accesso all'università, al fine di orientare opportunamente le strategie didattiche;
- fornire ai docenti degli Istituti Superiori uno specchio delle reali conoscenze acquisite dai loro studenti del 4° anno, al fine di programmare per tempo le eventuali attività di recupero;
- fornire ai docenti universitari la consapevolezza del livello raggiunto dai loro futuri studenti, al fine di adeguare opportunamente le scelte della didattica.

Il questionario 2017 è stato somministrato agli alunni del 4° anno delle scuole superiori²³. Su 894 studenti delle quarte classi coinvolti nel progetto (a.a. 2016-17) suddivisi per provincia (Tabella 1), 745 hanno svolto il test di matematica e 728 quello di italiano:

Tabella 1. *Studenti delle quarte classi (a.a. 2016-17) suddivisi per provincia*

Provincia	Test MAT	Test ITA
Catania	550	562
Enna	24	34
Ragusa	81	49
Siracusa	90	83

Hanno superato il test:

Tabella 2.

Provincia	Test MAT superato	Test ITA superato	Totale
Catania	217	334	551
Enna	2	13	15
Ragusa	34	34	68
Siracusa	34	32	56

²³ Attività fase 2 - Somministrazione test. Il 19 maggio 2017, presso l'Istituto polo "Cannizzaro" di Vittoria, è stato somministrato il questionario MAT-ITA a 88 studenti delle classi quarte dei seguenti Istituti: Carducci di Comiso, Cataudella di Scicli, Mazzini di Vittoria, Fermi e G.B. Vico di Ragusa. Il 20 maggio 2017, presso il Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università di Catania, a 640 alunni provenienti da seguenti istituti: I.I.S. "Ramacca-Palagonia"; L.S. "Principe Umberto" di Catania; L.C. e L.S.U. "De Sanctis" di Paternò; L.C. "Amari" di Giarre; I.I.S. "Fermi" di Paternò; I.T.T. "Marconi" di Catania; L.S. "Einaudi" di Siracusa; I.I.T.P. "Insolera" di Siracusa; L.S. "Alaimo" di Lentini (SR); I.S. "Capizzi" di Bronte; I.T.S. "Branchina" di Adrano; L.S. "Majorana" di Caltagirone; L.S. "Majorana" di San Giovanni La Punta; I.I.S. "Colajanni" di Enna. Gli alunni dei Licei "Galilei", "Cutelli" e dell'I.M. "Lombardo Radice" di Catania hanno sostenuto, per scelta, solo il test di matematica. Agli studenti che hanno sostenuto il test di matematica sono stati proposti anche dei laboratori di autovalutazione *in itinere*, realizzati da ciascun insegnante partecipante nella propria scuola di appartenenza e dai docenti universitari. Ciascun laboratorio è stato rivolto a un gruppo composto da non più di 30 studenti dell'istituto e ha avuto la durata complessiva di 8 ore (2 incontri della durata di 2 ore ciascuno, tenuti dai docenti della scuola in orario curricolare, e 2 incontri, della durata di 2 ore ciascuno, tenuti da un docente universitario, in orario pomeridiano presso il Dipartimento di Matematica e Informatica).

Agli studenti che hanno superato il test è stata rilasciata una certificazione di competenze linguistiche e matematiche che ha consentito loro di azzerare gli OFA in Italiano e Matematica eventualmente assegnati nelle prove d'ingresso ai corsi di studio dell'Università di Catania.

2. LE COMPETENZE LINGUISTICHE E TESTUALI DEGLI STUDENTI SICILIANI: DAL PROGETTO COMPLINESS AL PROGETTO MAT. ITA

La rilevazione delle competenze, utile per avviare le fasi tre e quattro del progetto, è stata effettuata attraverso questionari predisposti insieme ai docenti, a partire dalla traccia rappresentata dal test COMPLINESS²⁴.

Per il progetto COMPLINESS, avviato nell'anno accademico 2003-2004, a partire dal Sillabo ASLI 2002 erano stati elaborati due questionari²⁵, uno relativo alla competenza linguistica, con relative sottocompetenze grammaticali, semantico-lessicali e sintattiche, l'altro relativo alla competenza testuale e incentrato sulle sottocompetenze tipologiche e sulle condizioni della testualità (soprattutto coesione e coerenza). Nell'applicazione e nell'adattamento all'effettiva realtà didattica che è stata oggetto della sperimentazione è stato necessario semplificare i test rispetto alle linee guida ASLI, adeguandosi alle indicazioni dei docenti delle scuole interessate la Progetto e lavorando più sul versante della competenza ricettiva, che su quella produttiva.

Nei questionari si chiedeva agli studenti, di cui si garantiva l'anonimato, di indicare, oltre all'istituto e alla classe di appartenenza, l'età e il sesso.

Il questionario di competenza linguistica si articolava in test inerenti a: grafia e interpunzione, lessico, morfologia e sintassi.

Le domande volte a saggiare la sottocompetenza semantico-lessicale prevedevano il riconoscimento del significato corretto fra tre opzioni, ad esempio:

postulare = a) ipotizzare; b) presupporre; c) richiedere;
mentore = a) amico fidato, guida; b) relativo al mento; c) bugiardo.

Ancora, si chiedeva allo studente di individuare il termine tecnico equivalente a un termine generico, a volte indicato con perifrasi, come in:

- a) Bisognerebbe dare *un aiuto* a tutte le famiglie povere (*monopolio, emolumento, sussidio*).
- b) Lo stato ha il *controllo totale* sul mercato delle sigarette (*monopolio, emolumento, sussidio*).

²⁴ Modellato sul documento *Proposte dell'ASLI per le "ulteriori conoscenze linguistiche"; criteri uniformi per la formazione e la valutazione nella didattica universitaria dell'italiano*, pubblicato in *Annuario ASLI 2002*: 174-199. Si tratta di una griglia di riferimento per testare e potenziare la competenza linguistica e testuale degli studenti delle lauree triennali. La proposta è maturata all'interno di una commissione formata da vari membri dell'ASLI e articolata in due sottocommissioni, una coordinata da Rita Librandi per i test della competenza linguistica, e una coordinata da Gabriella Alfieri per i test sulla competenza testuale.

²⁵ Vd. in appendice gli allegati 1 e 2.

- c) L'amministrazione dovrebbe erogare un giusto *stipendio* a tutti i dipendenti (*monopolio, emolumento, sussidio*).

Altre prove si basavano sulle consuete procedure di sostituzione o di completamento di elementi lessicali di natura nominale, verbale o aggettivale all'interno di strutture frastiche, e sulle dinamiche di iperonimia/iponimia, nonché sul riconoscimento del senso figurato. Erano previsti anche test sulla derivazione di nomi astratti da aggettivi (ad esempio, da *distratto* lo studente doveva ricavare la forma giusta tra *distrattaggine, distrattezza* e *distrazione*). La batteria di prove relativa alla morfologia, intesa nel senso più ampio di morfosintassi, prevedeva nove test relativi ai gradi dell'aggettivo, alla flessione verbale (ad esempio, passato remoto esatto tra *stasi, stesi, stetti*) o ai plurali dei sostantivi (scegliendo tra *i cigli, le ciglie* o *le ciglia*), compresi i composti (l'alternativa era tra: *i capogrupperi, i capigrupperi* o *i capigruppero*). Alcuni esercizi riguardavano gli articoli e gli accordi preposizionali (ad esempio, «Ho comprato le sigarette *dal, nel, o al* tabaccaio»). Quanto al livello sintattico, si insisteva soprattutto sul periodo ipotetico e i pertinenti modi e tempi verbali, sulla *consecutio temporum* e sull'ordine logico e cronologico, sovvertito in una serie di enunciati che lo studente doveva ricombinare per costruire una struttura periodale corretta.

Il questionario relativo alla competenza testuale verteva sulla competenza diamesica, sulla competenza logico-concettuale e su quella tipologico-testuale. Per la competenza diamesica si erano privilegiate prove ispirate alle più diffuse tipologie di errore chiedendo agli studenti di calibrare i registri lessicali in testi parlati e scritti. Per la competenza logico-concettuale, si puntava, in questa fase, a sondare i livelli di consapevolezza delle condizioni fondamentali di testualità. Nel primo ambito la consegna era di introdurre connettivi in testi dati, ovvero di coniugare, a partire da infiniti, tempi e modi verbali atti a rendere coeso un breve testo. Era sembrato poi particolarmente importante verificare l'effettiva consapevolezza della funzione testuale della punteggiatura. Per testare le sottocompetenze inerenti alla coerenza si era privilegiata la capacità di ripristinare la giusta sequenza tra le sottoparti di un testo e, in seconda istanza, la capacità di individuare temi e sottotemi (test sulle abilità produttive, incentrato sulla riformulazione di un testo di dieci righe in un riassunto di tre). Una prova collaterale consisteva nel completare un enunciato scegliendo fra tre possibili alternative la continuazione più coerente con esso. Per ovvie ragioni di tempo ci si è dovuti limitare alle abilità ricettive nei test sulla competenza tipologico-testuale, mirando ad accertare la capacità dello studente di riconoscere i tratti distintivi che caratterizzano i testi appartenenti ai seguenti generi: descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo, regolativo, informativo.

Il campione era limitato alle seguenti tipologie di scuola, rappresentative rispettivamente delle province di Catania e di Siracusa: 2 licei classici; 2 licei scientifici; 1 liceo socio-psico-pedagogico (solo Catania); 2 istituti tecnici (tre classi a Catania e una a Siracusa²⁶).

²⁶ Liceo Classico "Mario Cutelli" di Catania; Liceo Classico "Tommaso Gargallo" di Siracusa; Liceo Scientifico Statale "Enrico Boggio Lera" di Catania; Liceo Scientifico "Luigi Einaudi" di Siracusa; Liceo Socio-psico-pedagogico "Lombardo Radice" di Catania; Istituto Tecnico Commerciale "De Felice Giuffrida" di Catania; Istituto Tecnico Commerciale "A. Rizza" di Siracusa. I risultati dei questionari

Il questionario per la competenza linguistica²⁷ si articolava nei seguenti punti:

- a) riconoscimento di forme graficamente corrette (lessico);
- b) riconoscimento di forme graficamente corrette (accenti, apostrofi);
- c) riconoscimento del brano con l'interpunzione corretta;
- d) riconoscimento di frasi prive di errori di interpunzione;
- e) individuazione del significato esatto di parole o espressioni;
- f) individuazione del termine tecnico;
- g) individuazione dell'aggettivo appropriato;
- h) individuazione dell'iperonimo;
- i) derivazione del sostantivo da un aggettivo;
- j) individuazione della forma verbale esatta (passato remoto);
- k) individuazione della forma verbale esatta (participio passato);
- l) uso delle preposizioni;
- m) uso corretto del congiuntivo;
- n) ripristino della *consecutio temporum*;
- o) ripristino dell'ordine logico di una frase.

Il test sulla competenza testuale mirava a sondare le sotto-competenze relative: a) alla diamesia, b) all'organizzazione logico-concettuale, c) all'adeguatezza tipologico-testuale, articolate a loro volta in:

- A: - *abilità ricettive*: 1. individuazione di tratti del parlato; 2. ripristinare l'adeguatezza di registro;
- *abilità produttive*: 1. trasformazione del discorso diretto in discorso indiretto; 2. stesura di un testo: telefonata/ telegramma;
- B: - *abilità ricettive*: 1. individuazione di pronomi; 2. individuazione di connettivi; 3. individuazione di legami frasali;
- *abilità produttive* (1. inserire connettivi; 2. ripristinare la *consecutio temporum*; 3. inserire interpunzione e connettivi);
- C: - *abilità ricettive* (riconoscere la tipologia testuale: testo narrativo; testo descrittivo; testo regolativo).

Nella prima parte del questionario dedicata a grafia, fonetica e interpunzione, si chiedeva agli studenti di riconoscere forme, frasi e testi corretti. Solo una ridotta percentuale di studenti ha risposto esattamente a tutte le domande, mentre la maggioranza degli studenti ha commesso diversi errori²⁸.

Nella parte del test relativa al riconoscimento di forme corrette per apostrofi e accenti, solo gli studenti di una classe del liceo scientifico hanno svolto i test senza

sottoposti all'intero campione, per un totale complessivo di circa 600 test da valutare, sono stati elaborati da Stefania Iannizzotto, Daria Motta e Federica Firrincieli

²⁷ Vd. Allegati 1 e 2.

²⁸ Vd. I risultati del test COMPLINESS a.a. 2004-2005 in Voghera, Basile, Guerriero, 2005: 71-81.

errori, gli altri o hanno sbagliato tutte le prove (1 classe di liceo scientifico, 2 di liceo socio-psicopedagogico) o hanno fatto un minimo di 2 errori (liceo classico).

I risultati raggiunti negli esercizi sulla punteggiatura sono stati piuttosto positivi: gli studenti di 13 classi su 15 hanno svolto correttamente la prova che si basava sull'individuazione di un brano intero corretto fra tre a scelta. Invece, al momento di scegliere la frase senza errori d'interpunzione, la percentuale di successi è drasticamente scesa; un dato su cui bisognerà riflettere. Qualche problema è emerso dai test sul lessico. Al momento di scegliere il significato esatto fra tre gruppi di parole, segnalate dal GRADIT come appartenenti al lessico comune o tecnico-specialistico, per *attrito* (CO-TS), *latente* (CO), *misoginia* (CO-TEC), *xenofobo* (CO), *denigrare* (CO), *edulcorare* (CO), *indigenza* (CO), *fortuito* (CO), *plebiscito* (CO-TEC), *digressione* (CO-TS), *esiziale* (BU = /didascalia/basso uso), *esacerbare* (CO), *postulare* (CO), tutti gli studenti dei diversi istituti hanno incontrato serie difficoltà, con percentuali altissime di errore in *plebiscito*, *postulare*, *indigenza*. È risultato sorprendente, per converso, la conoscenza di *esiziale*, ascrivibile forse alla diffusione mediatica. Già a partire dai dati COMPLINESS era emerso il problema di programmare un intervento didattico specifico sul lessico, calibrato in modo appetibile per i ragazzi, proponendo a scuola letture alternative e motivanti non solo di stampo letterario, come ha raccomandato ripetutamente Luca Serianni²⁹. In realtà gli studenti di tutti gli istituti hanno mostrato di conoscere termini tecnici e specialistici, mentre hanno incontrato non poche difficoltà nel sostituire un termine o un sintagma di significato generico con uno di significato ristretto, ad esempio nelle locuzioni: *dare onorificenze*, *dare sentenze*, *dare medicine*, *dare ordini*. In tal senso si può cogliere una pressione del parlato con le sue tendenze semplificatorie verso il lessico generico³⁰. Per le stesse motivazioni di fondo, pochi sono riusciti a riconoscere l'aggettivo specifico e hanno preferito le perifrasi con termini generici (*sostanza che combatte i funghi della pelle* per *micotica*; *del fegato* per *epatico*; *inchiostro che può essere cancellato* per *delebile*). Anche la ricerca dell'iperonimo ha presentato delle difficoltà (*trucco* invece di *cosmetico* su *cipria*, *rossetto*, *ombretto*; *scarpa* invece di *calzatura* su *sandalo*, *pantofola* e *mocassino*). Gli studenti delle varie scuole hanno mostrato differenze di competenza nell'ambito della derivazione lessicale, in particolare nel far derivare il sostantivo da un aggettivo. In questo caso le pressioni analogiche sono state evidenti (con un'altissima percentuale di suffissazioni errate, soprattutto per i sostantivi deaggettivali).

I punti di crisi del sistema morfologico per il nostro campione sono rappresentati dal sistema verbale e in particolare dalla coniugazione corretta dei verbi irregolari, sia nel passato remoto (di *stare*, *redimere*, *incutere*, *cuocere*), sia del participio passato (in particolare di *assurgere*, *fendere*, *esigere*). Per quanto riguarda il sistema preposizionale, che com'è noto rappresenta un punto di forte contrasto al momento del contatto tra sistemi diversi (e il siciliano e l'italiano divergono non poco su questo punto), alta è stata la percentuale di errore, in particolare per le preposizioni che indicano stato in luogo e moto a luogo. Sempre a interferenza del sistema dialettale di partenza si può far risalire l'uso, largamente rappresentato nel campione, dell'accusativo preposizionale.

Altrettanto significativi i dati pertinenti alla sintassi, con il riconoscimento, ma non forse l'uso attivo, del congiuntivo (fatta eccezione per gli alunni di 3 istituti tecnici).

²⁹ Serianni, 2010a e 2010b.

³⁰ Simone 2000: 136-140.

Notevoli insuccessi si sono riscontrati, invece, per la *consecutio temporum* e per la scelta del tempo e del modo verbale all'interno di un testo. In questa tipologia di errori si registrano pressioni provenienti sia dal dialetto siciliano di partenza sia dal parlato: nel primo caso ciò avviene per l'assenza della forma sintetica di futuro, nel secondo la causa presumibile sembrerebbe la più scarsa frequenza d'uso del passato remoto nel parlato contemporaneo. Altissima percentuale di successi si è riscontrata infine nell'esercizio che mirava a ristabilire l'ordine logico tra frasi poste in ordine casuale. Su tale risultato pare influire la maturità cognitiva degli studenti.

3. IL TEST ITA DEL PROGETTO MAT. ITA

Alla luce dei risultati emersi dal progetto COMPLINNESS per l'italiano e dai test relativi al Progetto Lauree Scientifiche per la matematica, in sede di progettazione sono stati discussi in sede laboratoriale con gli insegnanti i test da utilizzare nella prima fase del Progetto.

Per il questionario di matematica si è scelto un modello a due moduli, di cui il primo con 20 domande a risposta multipla, per l'accertamento delle conoscenze di base della disciplina e delle competenze logico-matematiche. Il secondo modulo, costituito da domande a risposte aperte, era rivolto all'accertamento delle capacità di comprensione teorica, ragionamento, argomentazione e comunicazione.

Per i questionari di italiano³¹ (2015/2016 e 2016/2017) si sono scelti test linguistico-testuali, costituiti da un solo modulo (20 domande a risposta chiusa con 5 possibili risposte di cui una sola corretta), che miravano ad accertare le competenze di base in lingua italiana relativamente a comprensione e costruzione del testo, ortografia, morfosintassi, lessico e punteggiatura. Il grafico 5 riportato nella pagina che segue mostra il numero di risposte errate fornite dagli studenti in ordine alla comprensione e alla produzione del testo, all'ortografia, alla punteggiatura, alla conoscenza del lessico e della fraseologia per il test 2016/2017.

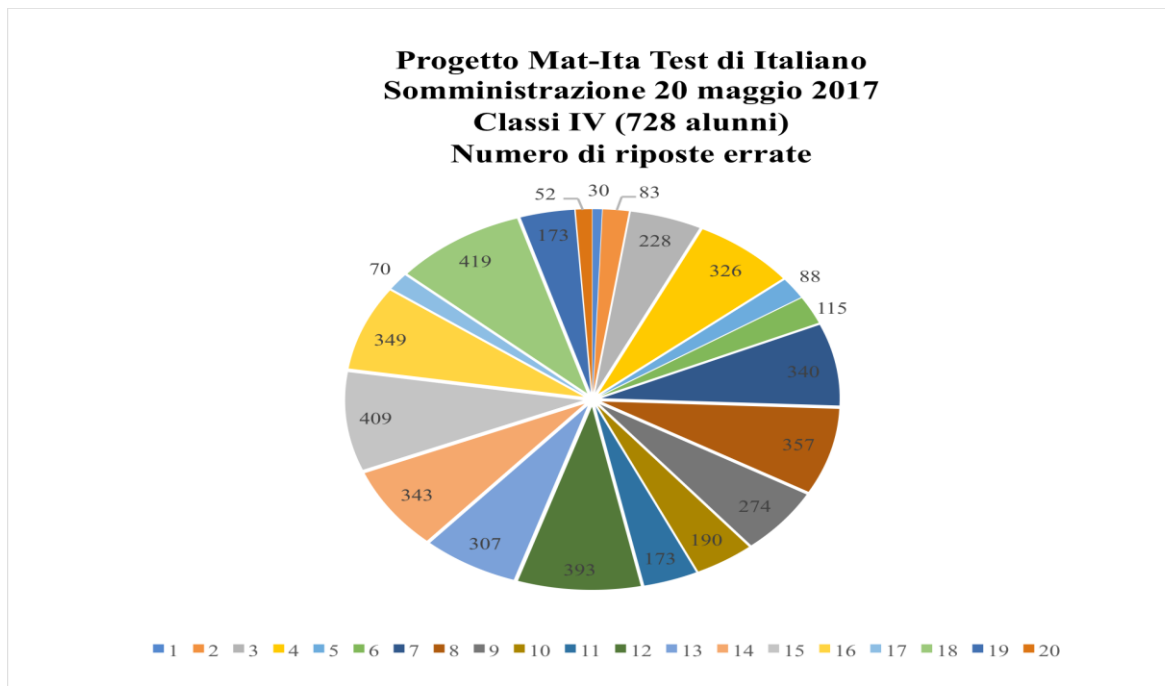
Come emerge dal grafico, gli errori ricorrenti hanno riguardato prevalentemente l'area della punteggiatura, del lessico e della fraseologia e della morfologia derivazionale. Nello specifico:

7. Leggere le frasi che seguono e indicare quella che **NON** contiene errori di interpunzione.

- a) Mi disse, che era a Parigi da una settimana.
- b) La ringraziamo per la preferenza che ha voluto accordarci e, Le porgiamo distinti saluti.
- c) Si fa presente che, all'interno della campionatura vi sono delle parti riportate alla lettera dalle opposizioni dell'avversario.
- d) Il poeta subirà nel capoluogo toscano delle profonde delusioni: lo apprendiamo da una lettera a Piermarini.
- e) Sarebbe invece indispensabile, trovare per mercoledì uno spazio per le conferenze.

³¹ Vd. Test MAT.ITA, Allegati 3 e 4.

Grafico 5.



1. Comprensione del testo ipotesi (30)
2. Comprensione del testo frase affermativa (83)
- 3. Produzione (analisi/sintesi) Assegnare un titolo al testo (228)**
- 4. Ricostruire l'ordine delle sequenze narrative (326)**
5. attribuzione di funzione di un elemento all'interno del testo (88)
6. Comprensione di un testo (definizione) (115)
- 7. Interpunzione e connessioni logiche del testo (340)**
- 8) Ortografia (doppie, apostrofi, sistema verbale) (357)**
- 9) lessico e forme del plurale (274)**
- 10) Preposizioni (190)
- 11) Forme verbali *dare, raggiungere, andare, volere, ripagare* (173)
- 12) Forma verbale *divergere* (393)**
- 13) uso e funzioni dei complementi (307)**
- 14) Lessico/semantica (*morigerato*) (343)**
- 15) Contrario di *macilento* (409)**
- 16) Idiomatismi (*spada di Damocle, lapalissiano, battere la fiacca, mettere all'indice*) (349)**
- 17) Produzione (dal termine generico a quello tecnico) (70)
- 18) Trovare la forma base del verbo (419)**
- 19) Individuare le subordinate (173)
- 20) Produzione (uso delle congiunzioni) (52)

8. Una sola delle seguenti frasi NON contiene alcun errore ortografico. Quale?

- a) Per accelerare il lavoro degli uffici, i moduli vanno compilati accuratamente in ogni parte.
- b) L'aveva mandato via perché non desse fastidio al momento dell'arrivo.
- c) Dimmi qual è la tua materia preferita al liceo.
- d) Era facile riconoscere di primo acchitto un imbecille da una persona seria.
- e) Sono finite le vacanze e ricomincia il solito tram tram quotidiano.

9. Dato il periodo "Davanti a una lavagna che si riempiva di simboli e ghirigori, in un disordine apparente per gli estranei, l'oratore teneva _____ del discorso, che voleva a più voci, ma che dominava in ogni momento", scegliere la forma mancante tra le seguenti:

- a) i fili
- b) i filamenti
- c) le fila
- d) le file
- e) la fila

12. Leggere la frase seguente e scegliere la forma verbale corretta: Le opinioni dei giurati _____ in maniera significativa riguardo all'entità della pena da comminare.

- a) divergettero
- b) divegerono
- c) diversero
- d) diversarono
- e) divergerono

13. Leggere la frase che segue e indicare con quale funzione è usato il pronome sottolineato: "Non voglio tornare più sulla questione, ne abbiamo già discusso troppo a lungo!"

- a) complemento oggetto
- b) complemento di termine
- c) complemento di argomento
- d) complemento di causa
- e) complemento di vantaggio

14. «Mi descrivevo e cercavo in ogni modo di apparire...marito convinto, padre tenerissimo, morigerato, studioso, perseverante» (Mario Soldati, VII-57)». Morigerato significa:

- a) benevolo
- b) oscuro
- c) appassionato
- d) invecchiato
- e) misurato

15. «Le "signorine" di solito erano piccole, macilente, nervose, dall'aria affamata e spaventata» (M. Soldati, VII, 52).

Indicare il contrario di macilento:

- a) austero
- b) florido
- c) tardivo
- d) deperito
- e) maestoso

16. La spiegazione di uno dei seguenti modi di dire NON è corretta:

- a) *Avere una spada di Damocle sulla testa*: essere soggetti a un pericolo imminente
- b) *È lapalissiano*: è talmente evidente da essere scontato
- c) *Battere la fiacca*: lavorare svogliatamente.
- d) *Mettere all'indice*: vietare qualcosa ritenuto riprovevole.
- e) *Vedersi alle calende greche*: vedersi presto.

18. Indicare a quale delle seguenti voci del vocabolario si riconduce la forma *esatto*³²:

- a) esaminare
- b) essere
- c) esimere
- d) esonerare
- e) esigere

A fronte degli errori emersi dalla rilevazione delle competenze del primo e del secondo test MAT.ITA (questi ultimi qui commentati) – errori assolutamente comprensibili per adolescenti che praticano ciò che Sobrero (2013) ha definito «basic italian» – si è pensato di programmare l'attività didattica del progetto MAT. ITA secondo un duplice obiettivo: approfondire insieme ai docenti delle scuole i temi relativi ai processi di acquisizione, di interlingua avanzata e alle tipologie di errore ricorrente³³, e programmare insieme attività da proporre in classe secondo strategie didattiche opportunamente orientate, nella prospettiva indicata da Sobrero (2013):

La questione degli errori di lingua (italiana) vive ormai da alcuni decenni due vite parallele: la prima nel mondo reale dell'attività scolastica quotidiana, nella quale è la bestia nera di docenti e allievi, e la seconda nella realtà quasi sempre virtuale delle teorie dell'apprendimento, là dove – molto modernamente-, forse per *politically correctness*, è un *avatar*, con tanto di *nickname* (guai a chiamarlo “errore”). Ed è importante sì, ma... Fra le due dimensioni i contatti sono rari, spesso improntati a reciproca diffidenza. E così l'insegnante, scisso fra due mondi, si arrabatta fra severità e tolleranza: sempre più insicuro, sempre più incerto della sua funzione, dei suoi poteri, della sua efficacia. Sempre più solo³⁴.

A prescindere dall'approccio normativo, negazionista, sociolinguistico, contrastivo, psicolinguistico rispetto al dato oggettivo dell'errore, conoscerne le motivazioni soggiacenti è fondamentale per progettare itinerari di recupero efficaci. In tale prospettiva, seguendo Sobrero (2013) – considerata la differenza tra errori di

³² Nel test somministrato in alternativa si chiedeva di indicare a quale voce del vocabolario ricondurre la forma *roso*.

³³ Per quanto riguarda gli errori di interlingua, invece, potrebbe essere utile per l'insegnante approfondire la conoscenza dei processi della glottodidattica modellata sulle ipotesi di Krashen dell'uno più 1+. La variabilità dell'interlingua è definita a priori dalla gamma di opzioni strutturali di cui l'apprendente dispone in quello stadio di interlingua/ spazio delle ipotesi. Per un tratto linguistico sconosciuto, o non appreso l'apprendente ha a disposizione tre opzioni: omissione, violazione, elusione. Troppe strategie di omissione creano fossilizzazione. Dalla teoria della processabilità di Pienemann deriva l'ipotesi di insegnabilità (in grado di sbloccare la fossilizzazione). Cfr. Dulay-Burt-Krashen, 1985, Bettoni, 2000.

³⁴ Sobrero, 2013: 7.

interferenza da sostrato dialettale, e errori di interlingua³⁵, legati alle strategie di acquisizione – è tuttora interessante soffermarsi sui primi, anche se si va controcorrente.

È convincimento diffuso – tanto diffuso da non essere quasi mai discusso – che l'italianizzazione sia ormai un processo pressoché compiuto, che il dialetto costituisca una presenza marginale nella competenza linguistica degli italiani e che, perciò, influisca poco sulla casistica dell'errore di lingua [...] si pensa piuttosto all'insegnamento dell'italiano in classi con alunni stranieri (o addirittura di alunni stranieri). Giusto, e doveroso. Purché, per studiare le realtà più vistosamente nuove non si perdano di vista quelle che nuovissime non sono ma che caratterizzano tuttora una parte che sospetto maggioritaria delle scuole del nostro Paese. Come, appunto, il vecchio tormentato rapporto di odio-amore fra lingua e dialetto.[...] Non dimentichiamo, ancora, che il dialetto gode da un paio di decenni del recupero di prestigio conseguente al suo “sdoganamento” nella coscienza linguistica dei parlanti³⁶.

In ogni caso, indagare a fondo non solo i processi di acquisizione e di apprendimento delle lingue, ma anche i fenomeni tipici delle lingue in contatto – e segnatamente dell'italiano standard e dei dialetti – aiuta senz'altro l'insegnante a lavorare con i suoi alunni in chiave metalinguistica e riflessiva, pratica quanto mai utile in un momento in cui i nativi digitali, apprendenti dai gusti difficili, richiedono pratiche didattiche altamente motivanti e incisive.

4. QUALI STRATEGIE DIDATTICHE PER APPRENDENTI AVANZATI DI L1?

Per tali apprendenti che si muovono in modo fin troppo fluido tra i confini diamesici, diafasici e diastratici dell'italiano, con sconfinamenti verso altre lingue, parzialmente conosciute o a volte sconosciute, e con dinamiche di *polylinguaging*³⁷, vanno dunque predisposte strategie didattiche coerenti e organizzate in modo incisivo dal punto di vista dell'acquisizione.

In tale direzione, per esempio, la progettazione di unità di apprendimento linguistico secondo il modello *globalità* → *analisi* → *sintesi/riflessione* e *osservazione* → *creazione e verifica di ipotesi su quanto osservato* → *fissazione e uso* delle “regole”³⁸, tipico della glottodidattica della L2, può essere utile.

Può essere altresì utile ricordare la lezione di Cornoldi (1999: 118) a proposito del rispetto degli stili cognitivi dei discenti:

io non rimprovero i miei insegnanti per non aver insegnato in funzione di come ero fatto io, ma per non avermi aiutato a capire perché certe cose mi venissero così bene e spontanee e altre invece mi mettessero in difficoltà.

³⁵ Cfr. Schmid, 1994: 61-80.

³⁶ Sobrero, 2013: 9-10.

³⁷ Cfr. Alfonzetti, 2013.

³⁸ Balboni, 2008: 23.

Promuovere tra i discenti un approccio metacognitivo, sia rispetto al proprio *learning style*, sia rispetto ai processi di acquisizione e apprendimento della lingua, indicando modalità, obiettivi a breve e a lungo termine dell'itinerario didattico, dovrebbe incrementare innanzitutto una generica motivazione ad apprendere in modo "stilisticamente corretto", e soprattutto dovrebbe sostenere in modo concreto i processi di apprendimento. Partendo dalla convinzione che per tutti i soggetti vi sia uno spazio di modificabilità cognitiva³⁹, è sempre utile promuovere in modo consapevole nel discente un lavoro educativo sul pensiero, finalizzato allo sviluppo non solo della conoscenza del funzionamento cognitivo generale, ma soprattutto dell'autoregolazione cognitiva dei propri apprendimenti⁴⁰. In effetti, superate le teorie sui tipi di intelligenza di Howard Gardner⁴¹, riscuotono oggi nuovo favore le strategie didattiche basate sugli stili cognitivi (ovvero sulle differenti strategie cognitive messe in atto durante i processi di apprendimento), sugli stili di pensiero (che mettono in relazione stili cognitivi individuali, strategie di apprendimento e di relazione con se stessi e con gli altri), e sugli stili comunicativi, che traducono in forme espressive peculiari gli stili cognitivi e gli stili di pensiero di ciascun individuo, anche in relazione al suo contesto culturale di appartenenza⁴². Eppure a questo nuovo fervore e all'approfondimento della ricerca neurobiologica sugli assetti cognitivi dei cosiddetti "nativi digitali"⁴³, spesso non corrispondono nuove strategie didattiche in classe.

In effetti, il valore di un approccio metacognitivo all'apprendimento linguistico era già stato messo in luce già nel 1978 da Maria Luisa Altieri Biagi:

Ragionare sulla lingua [...] implica l'esercizio di capacità mentali (di osservazione, simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, istituzione di relazioni logiche, generalizzazione, astrazione ecc) che potrebbero esercitarsi anche su altri "oggetti" ma che trovano nella lingua un fertilissimo [...] terreno di applicazione⁴⁴.

³⁹ Feuerstein, 1980.

⁴⁰ Cfr. Santoianni, Striano, 2003.

⁴¹ Le ben note distinzioni tra l'intelligenza linguistica: generica sensibilità per il suono, l'organizzazione delle parole, il significato, le diverse funzioni del linguaggio; l'intelligenza logico-matematica: capacità di accedere all'universo simbolico dei numeri, stabilendo rapporti e formulando regole; l'intelligenza spaziale: capacità di percepire forme, di riconoscere elementi visivi e saper organizzare lo spazio; l'intelligenza cinestetico-corporea: capacità di gestire, organizzare, utilizzare il proprio corpo per fini pratici o espressivi; l'intelligenza musicale: capacità di distinguere e riprodurre una serie di suoni organizzati aritmicamente; l'intelligenza intrapersonale: capacità di entrare in rapporto con i propri sentimenti, saperli vivere in modo soddisfacente e saperli esprimere; l'intelligenza interpersonale: capacità di entrare in rapporto positivo con gli altri, interpretandone intenzioni ed emozioni.

⁴² Cfr. Cadamuro, 2004.

⁴³ «let me highlight some of the issues. Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when net worked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to "serious" work. (Does any of this sound familiar?). But Digital Immigrants typically have very little appreciation for these new skills that the Natives have acquired and perfected through years of interaction and practice. These skills are almost totally foreign to the Immigrants, who themselves learned – and so choose to teach – slowly, step-by-step, one thing at a time, individually, and above all, seriously» (Prensky, 2001: 2)

⁴⁴ Altieri Biagi, 1984: 39.

Oggi alla glottodidattica metacognitiva viene affiancato spesso quell'approccio umanistico-affettivo, che rende conto di una piccola, grande verità: «dropouts don't leave school because we didn't give them enough facts, but because they don't find any meaning in them» [...]»⁴⁵.

Alla luce di questa constatazione, al di là dello specifico dato linguistico sul quale riflettere, andrebbe ricordato che è sempre produttivo «combining the subject matter to be learned with the feelings, emotions, experience, and lives of the learners»⁴⁶. Prima di proporre una riflessione su un contenuto linguistico, andrebbe dunque preliminarmente condotta un'osservazione sui concreti gusti degli studenti in materia di lettura e di fruizione di prodotti narrativi, senza escludere le amatissime *web series*. Bisognerebbe in ogni caso proporre una selezione tematica condivisa e, partendo da tali temi e testi, giungere a un lavoro metacognitivo sui contenuti linguistici; appare questa l'unica modalità davvero in grado di traghettare un patrimonio anche di saperi su una lingua madre, che rischia non tanto l'impovertimento, quanto l'accantonamento indifferente. Tale modalità andrebbe seguita anche nella fase di *testing* (De Santis, Gatta, 2013: 427):

Per non creare difficoltà di carattere “enciclopedico” a studenti ventenni, si è scelto un argomento che fosse vicino alla loro esperienza, cioè i lucchetti che gli innamorati attaccano nei luoghi storici come simbolo della loro unione, una moda rilanciata – com'è noto – dai libri di Federico Moccia. L'articolo dell'antropologo Marino Niola, *Si banalizza la cultura popolare*, [...] commentava ironicamente la decisione del Comune di Roma di rimuovere I lucchetti dal Ponte Milvio perché lesivi del decoro del Ponte e, nello stesso tempo, di destinarli – in quanto esempio di cultura popolare – al museo antropologico Pigorini».

È una modalità didattica rispettosa del discente, che sentirà così di aver avuto un sicuro riscontro in termini di attenzione e di abbassamento del cosiddetto “filtro affettivo”⁴⁷.

5. DIDATTICA DELL'ITALIANO A SCUOLA: VERSO NUOVI MODELLI

Dopo questo momento preliminare di riflessione sugli approcci didattici, vanno affrontate anche in questa sede le questioni di metodi e modelli.

Dalle *Dieci tesi* del 1975, alle *Idee per un curriculum* del 2004, all'utile intervento di De Santis, Gatta del 2013, i linguisti si trovano d'accordo sul fatto che il vero problema di tutte le indagini condotte sulle competenze linguistiche degli studenti è «la messa in pratica, ovvero un uso efficace e coerente degli strumenti linguistici»⁴⁸. In effetti, vale senz'altro la pena di:

⁴⁵ Moskowitz, 1978: 8

⁴⁶ Moskowitz, 1978: 8-11.

⁴⁷ Cfr. Dulay, Burt, Krashen, 1985.

⁴⁸ De Santis, Gatta, 2013: 434.

ragionare sui limiti di un insegnamento grammaticale che spesso si esaurisce in un insieme di regole da applicare nell'analisi, ma che non approdano a una riflessione consapevole sulla lingua e quindi sui testi (orali e scritti) attraverso i quali la comunicazione si realizza. L'immagine che i test sembrano restituire, da questo punto di vista, è quella di un bagaglio troppo ingombrante e poco funzionale di conoscenze grammaticali, accumulate senza ordine e progressione dalla scuola primaria al biennio delle scuole secondarie superiori, sulla base di un insegnamento tradizionale spesso limitato agli aspetti nomenclatori e classificatori, e ancora privo di quell'attenzione agli aspetti di variazione necessaria per una descrizione efficace dello spazio linguistico in cui ci muoviamo⁴⁹.

È ben noto come dalle *Regole* del Corticelli del 1745, alle *Regole elementari della lingua italiana* del Puoti fino alle grammatiche in uso in anni recenti, il metodo grammaticale prescrittivo (presentazione della regola, esempi spesso d'autore ed esercizi riprodotti meccanicamente) si sia rivelato ben poco utile, se non integrato all'interno di un metodo induttivo e deduttivo insieme, quale quello proposto dagli esperimenti grammaticali di Lo Duca (2004). Occorre partire insomma, in chiave funzional-comunicativa, da concrete occasioni comunicative di applicazione, il più possibile naturali anche in classe (metodo comunicativo), in modo da attivare il naturale processo di inferenza e acquisizione grammaticale. In tale direzione, la grammatica valenziale di Sabatini (2011) e i già citati esperimenti grammaticali di Lo Duca hanno rappresentato nei primi anni Duemila delle valide proposte operative⁵⁰.

Un potenziamento dei processi di apprendimento, che passi attraverso una riflessione induttiva o deduttiva sui fenomeni linguistici fatta in contesto scolastico e in chiave ludica, dovrà tendere a sollevare senza forzature quella competenza metalinguistica che tanta parte ha nei processi di acquisizione.

Passando dal piano linguistico al piano della produzione testuale, i docenti delle scuole si chiedono come arginare la crescente propensione alle caratteristiche testuali delle scritture emozionali⁵¹. I nativi digitali faticano a costruire testi che prendano le

⁴⁹ De Santis, Gatta, 2013: 434.

⁵⁰ Gli *esperimenti grammaticali* di Maria Lo Duca, con le scoperte grammaticali che servono a consolidare le conoscenze linguistiche già immagazzinate e conducono verso un uso consapevole e attivo della lingua, hanno rappresentato un ottimo punto di partenza per numerose sperimentazioni didattiche. Lo stesso si può dire della grammatica valenziale di Francesco Sabatini, con un modello utilizzato in numerosissime scuole di tutta la Penisola.

⁵¹ Un esempio tipico di tale tipo di scrittura giovanile è rappresentato dalle opere di una diciottenne catanese, che ha scritto romanzi di successo tra il 2008 e il 2010, Lorena Spampinato. Nel primo dei suoi romanzi la Spampinato sosteneva: «Scrivo da quando sono piccola. Tutti mi dicono: 'Ma che belli i tuoi racconti, le tue poesie'. E mi fanno incazzare. Io non scrivo né racconti stupidi né poesie. Io scrivo emozioni. È diverso.» (Spampinato L., *La prima volta che ti ho rivisto*, Roma, Fanucci, 2008: 94. Cifra stilistica dei suoi romanzi e delle scritture di tutta una generazione sono: la tessitura narrativa nucleare, reticolare, la preferenza per le dislocazioni (*Le tengo nascoste, le mie lacrime*. p. 13), per i costrutti coordinati, paratattici, brevi, ritmati dal punto fermo, per le lunghe tirate in stile nominale (*L'affetto. La telefonata delle quattro. E le altre mille dopo. Le corse. Il prenderti in giro perché arrivavi sempre dopo di me. I baci. Le interminabili chiacchierate su di noi e il nostro futuro. La tua voce*. p. 41), per la sintassi marcata e per le anafore (*Ti vedo, Martina, quando ti provi i miei vestiti. Quando ti metti i tacchi e sfili davanti allo specchio. Quando ti passi il rossetto sulle labbra come faccio io. Quando mi guardi. Quando sogni*. p. 15), per i polisindeti (*E noi, seduti sulla spiaggia a parlare. Poi un ti amo scritto sulla sabbia. E un bacio. E un altro. E un altro ancora*. p. 21), anadiplosi (*E io. Piccola ballerina che timorosa fa la sua*

distanze da quei moduli comunicativi che sconfinano sistematicamente tra linguaggio prosastico e linguaggio poetico, tra moduli diafasici e diamesici. È indispensabile impegnarsi a trovare strategie didattico-testuali idonee alla creazione di modelli alternativi, più consapevoli e meno stereotipati.

Innanzitutto occorre incrementare l'esposizione a un input normativo non solo letterario, ma giornalistico, o burocratico o scientifico (con la lettura comparata di giornali a stampa e on line con evidenziazione delle peculiarità sintattiche, lessicali, testuali e testi di varia tipologia e tenore stilistico) come da tempo avverte Serianni⁵². A tale intervento, inefficace se praticato isolatamente, occorrerà affiancare anche la costruzione partecipata di un input linguistico emotivamente significativo che coinvolga di tutti gli stili cognitivi (visivo, uditivo, cinestetico), al fine di attivare un meccanismo del cognitivo del tipo: riconosco, rido, riscrivo⁵³. A partire da tali testi può risultare altresì di grande utilità in chiave metacognitiva il lavoro sul riconoscimento, la creazione di alternative normative.

La riflessione e il lavoro sulla norma linguistica in classe saranno in ogni caso una proposta concreta e “negoziabile” all'interno del fluido e dinamico repertorio dell'italiano contemporaneo.

6. L'INCREMENTO DELLE COMPETENZE LESSICALI IN CONTESTO SCOLASTICO

Oltre alla necessità di scegliere modelli linguistici omogenei, i docenti della scuola coinvolti nel progetto MAT.ITA hanno manifestato l'esigenza di lavorare sull'incremento delle competenze lessicali degli studenti in ambiente scolastico. In effetti, la didattica del lessico merita una trattazione specifica considerati i problemi messi in luce da Ferreri (2005)⁵⁴ e Lo Duca (2012). Il primo problema riguarda la

entrata sul palcoscenico e ha paura. Paura di scordare qualche passo. p. 21); ossimori (*Ho un sorriso che piange.* p. 123; *E il mio silenzio che urla.* p. 131) sinestesie (*Il sapore del ricordo sbiadito.* p. 138).

⁵² Serianni, 2010.

⁵³ A tal fine, per lavorare sugli errori con matrice di italiano popolare o regionale, si potrebbe partire dalla produzione filmica di artisti che giocano metalinguisticamente con la componente popolare e regionale dell'italiano – come Zalone, Verdone, Ficarra e Picone, per esempio. Anche la galassia web dei contenuti con tag comico su *Youtube* potrebbe costituire un utile serbatoio testuale. Per esempio, le produzioni di *Youtubers* di successo come Wilwoosh, Soldi spicci, Casa Surace. In particolare Willwoosh è l'artista che si muove con più disinvoltura all'interno dei repertori regionali da Nord a Sud, in linea col parlato fluido dei giovanissimi. Le sue clip su *Youtube* mostrano espressivismi settentrionali (*l'hai menata così tanto da...* p. 13; *ecco perché partoriscono cagate su cagate* p. 39); del romanesco o di area centrale (*grandissimi psicologi di 'sta ceppa* p. 11; *Professorini di 'sta ceppa* p. 43; *la psicologa Margaret Granceppa* p. 12; *le coppie che scoppiano erano già belle che andate* p. 26; *ed è una sonora pippa in ogni sport* p. 36; *my name is Pippa mentale* p. 40); del sud (*da ammaronare persino un oggetto inanimato come il tuo diario* p. 13; *una caterva di minchiate* p. 30; *le minchie secche* p. 37; *inizio a sparare una sequela di minchiate sulla vita e sul mondo* p. 42); del fumetto o della tv (*prima che noi andiamo a pettinarci con un frullatore acceso* – cfr. La serie tv anni 80 *Arnold*); del neo-giovanilese (*Silenziosi e riservati hanno uno strano fetish per sapere come funzionano le cose* p. 36; *V. è anche un mostro nel praticarli* p. 37; *lo so, che manco Chuck Norris* p. 37; *dona loro una conversazione su ciò che li intriga e avrai svoltato* p. 43).

⁵⁴ «La definizione delle competenze lessicali per l'accesso all'università si trova, dunque, di fronte alla duplice necessità di definire l'entità numerica delle conoscenze lessicali e di saggiarne la congruità rispetto al livello di età e di istruzione; inoltre si trova ad affrontare sotto un diverso profilo la questione della natura dei significati che attraverso le parole si sono costruiti e stabilizzati nella memoria degli studenti, la

quantificazione della competenza lessicale, ovvero, in linea con gli orientamenti di Pienemann⁵⁵, definire quali, quante e in che modo sono possedute le parole che fanno parte della competenza lessicale di ciascuno⁵⁶:

la difficoltà da una parte di quantificare la competenza lessicale raggiunta nei diversi livelli di sviluppo (numero di parole conosciute), dall'altra di accertare la qualità della conoscenza acquisita relativamente alle parole [...] di stabilire quando una parola può dirsi a tutti gli effetti conosciuta non è la più facile delle operazioni. Ogni parola infatti è portatrice di molteplici proprietà – fonologiche, grafiche, semantiche, morfologiche, sintattiche, pragmatiche – e non è detto, anzi è altamente improbabile che esse vengano acquisite tutte assieme e contemporaneamente. È per questo che non è teoricamente sostenibile interpretare il concetto di “conoscenza di una parola” in termini assoluti, di presenza o assenza nel lessico di un individuo. È più giusto invece parlare di molti livelli o gradi di conoscenza possibile, ed è ragionevole raffigurare il processo di ampliamento del vocabolario individuale come un processo ricorsivo che parte da una operazione abbastanza elementare come l'individuazione di una certa sequenza fonica e la sua combinazione con un certo significato, cui segue poi, in tempi che possono essere anche molto lunghi, la scoperta graduale dei nuovi tratti e delle proprietà e degli usi più periferici o meno usuali⁵⁷.

Le strade per l'incremento delle competenze lessicali in classe si sono mostrate sempre complesse, forse a causa del fatto che sono state sempre organizzate secondo un'ottica *teacher-oriented* e non *student-oriented*. Resta comunque evidente che:

la questione lessicale deve porsi ad un tempo come campo di ricerca e come ambito di sperimentazione applicativa: il sodalizio tra ricerca e didattica deve essere in grado di assumere la questione lessicale come contenuto e di tramutare un problema di conoscenza finalizzato al controllo dei significati

loro correlazione con i campi del sapere, la qualità delle reti di interconnessione instauratesi tra parole» (Ferreri, 2005: 183).

⁵⁵ Com'è noto, la completa acquisizione dell'elemento lessicale passa dalla semplice conoscenza in scala implicazionale della forma fonica, della struttura morfologica, del pattern sintattico, dei significati, delle relazioni lessicali, delle collocazioni privilegiate, con la fondamentale differenza cognitiva tra *lessico passivo* (conoscenza di alcune proprietà del lemma) e *lessico attivo*: (conoscenze di più proprietà del lemma e uso), in relazione a motivazioni pragmatiche quali: utilità, disponibilità, pronunciabilità, similarità con parole note in L1 o L2, specificità).

⁵⁶ Pienemann (1998), indica una modalità implicazionale di accesso al lemma: mentre è ancora in produzione la struttura della iterazione viene attivata dal concettualizzatore una nuova iterazione da collegare alla prima e così via. Nel processo vengono attivate le seguenti procedure di codificazione che hanno sequenza implicazionale: 1. accesso lessicale; 2. procedura categoriale; 3. procedura sintagmatica; 4. procedura frasale; 5. procedura della proposizione subordinata, se applicabile. In generale, secondo Karmiloff-Smith (1995), l'apprendimento dei contenuti linguistici attraversa le stesse quattro fasi: 1) Conoscenza non analizzata per *routines* e *patterns*, imitazione di modelli; 2) Conoscenza progressivamente analizzata, ma ancora implicita e inconsapevole; 3) Conoscenza analizzata e creativa; 4) Conoscenza consapevole sulla quale si può esercitare l'azione didattica.

⁵⁷ Lo Duca, 2014.

in un processo di apprendimento per la costruzione e la gestione delle parole ai diversi livelli di istruzione⁵⁸.

In tale direzione molte sono state, nell'ambito del nostro progetto, le sperimentazioni attive in classe, con varie strategie di base: incremento delle competenze attraverso liste di parole in rapporto ai repertori di frequenza; lavoro in chiave semantica o morfologica su famiglie di parole con uso dei dizionari *on line*; lavoro di reperimento e ricerca a partire da testi tipologicamente differenziati.

Ferreri (2005) indica direzioni precise in chiave di graduale incremento delle competenze: «contare le parole» e progettare l'estensione del *corpus* acquisito; lavorare su parole chiave e sulle «parole delle discipline»; sulle marche d'uso e la sinonimia e, ancor più fruttuosamente sul «lessico della conoscenza»⁵⁹, ovvero su quell'insieme di «parole trasversali agli ambiti disciplinari vitale per accostarsi fruttuosamente a trattazioni monografiche universitarie e idoneo inoltre a generare per autoapprendimento la conoscenza di nuovi specialismi»⁶⁰.

La riflessione di Lo Duca (2012), pur orientata alla L2, indica tuttavia alcuni nodi problematici relativamente a tali indicazioni. Le generiche liste di parole organizzate per complessità, seppur basate sulle liste di frequenza di autorevoli fonti lessicografiche⁶¹, rischiano di avere un impatto minimo se decontestualizzate o non agganciate a un tema che possa stare a cuore agli studenti. Inoltre, se si presta attenzione solo al cosiddetto *core vocabulary*, ovvero al nucleo di lessemi più centrali rispetto al sistema della lingua, di significato più generale e più frequenti⁶², si rischia di ignorare parole da tutti conosciute, ma poco usate. Il demauriano VdB – che cerca di ovviare ai difetti delle liste di frequenza combinando il criterio statistico, più oggettivo, con un criterio più soggettivo, basato sulla conoscenza del parlante mediamente scolarizzato – rappresenta un buon esempio di come si possa giungere a indicare una competenza lessicale media (circa 7000 parole)⁶³ e dunque ad avere una base di confronto per misurare e incrementare le competenze lessicali.

Il lavoro con i campi semantici, costruiti su temi salienti per l'apprendente, rappresenta poi un buon punto di partenza per orientare l'azione didattica in questo

⁵⁸ Ferreri, 2005: 183.

⁵⁹ Ferreri, 2005: 184-194.

⁶⁰ Ferreri, 2005: 193.

⁶¹ «Se prendiamo i dizionari come fonte privilegiata di informazione, scopriamo (con De Mauro 2003: 60) che, per quanto riguarda l'italiano, tra i dizionari in più volumi il *Grande Dizionario della lingua italiana* di Salvatore Battaglia conta circa 180.000 lemmi; il *Dizionario enciclopedico italiano* dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana contiene circa 140.000 lemmi; il *Grande Dizionario italiano dell'uso* (GRADIT, De Mauro, 1999) contiene 250.000 lemmi, cui si aggiungono 60.000 parole polirematiche. Un dizionario dell'uso, monovolume, di quelli più comunemente utilizzati nella consultazione personale e scolastica, contiene sui 130.000-140.000 lemmi (Ferreri 2005a: 49): sempre troppi per pensare di proporli, tutti, nell'insegnamento. Dunque bisogna trovare un modo per operare una selezione ragionevole di parole, anzi più selezioni successive» Lo Duca, 2014: 138).

⁶² Tratto per esempio dal LIF (*Lessico Italiano di Frequenza*, 1972), o dal VELI (*Vocabolario Elettronico della Lingua Italiana*, 1989), il LIP (*Lessico dell'Italiano Parlato*, 1993), o dal LE (*Lessico Elementare*, 1994).

⁶³ Cfr. Ferreri, 2005a: 57.

senso. Altrettanto promettente appare il lavoro in classe su famiglie di parole⁶⁴, o quello sulle parole associate per forma. Proficuo anche l'approccio morfologico associato a quello semantico:

Una terza via per costruire liste lessicali potrebbe essere quella di selezionare e accoppiare parole associate per forma, derivate da, o composte con, una stessa parola di base [...]. A partire da *giocare*, e conteggiando anche le forme flesse, Ferreri (2005a: 26-27) arriva a ben 72 parole formalmente collegate, senza contare le polirematiche quali *giocare a carte*, *giocare in borsa*, *giocare tutte le carte*, *giocare al rialzo* e così via. Aspetti positivi dell'approccio morfologico: tensione tra forme analogiche e forme realizzate (Nome + *-aio* → Nome di agente (*fioraio*, *benzinaio*, *giornalaio*); Nome + *-esco* → Aggettivo di relazione (*libresco*, *studentesco*, *fiabesco*); nomi di agente la serie in *-ista* lista molto più lunga della serie in *-iere*; alcuni procedimenti danno luogo a formazioni più o meno trasparenti sul piano formale (*gattino* vs. *cagnolino*) o semantico (*ricamatrice* vs. *passeggiatrice*); più procedimenti con lo stesso esito semantico: ad esempio sono tutti nomi di strumenti *carburatore*, *lucidatrice*, *macinino*, *abbagliante*, *annaffiatoio*, *bilanciere*; uno stesso procedimento può avere esiti categoriali e semantici diversi (*funzionario*, *lebbrosario*, *mansionario*, *quaternario*, *frammentario*) (Lo Duca, 2014: 142).

Costruire un sillabo lessicale per la propria classe, secondo Ferreri (2005), dovrebbe «innescare un circuito virtuoso capace di generare per autoapprendimento un incremento continuo»⁶⁵.

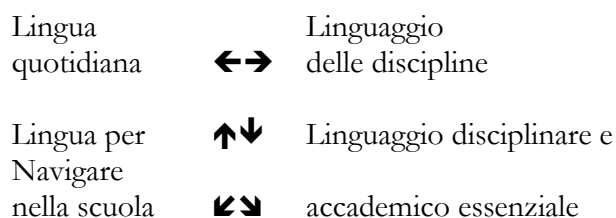
Partendo da un'indagine sugli stili cognitivi, sui gusti in materia di narrazione (serialità televisiva, contenuti web) degli studenti, sulle istanze comunicative dei ragazzi (costruzione di pagina *facebook*, comunicazione epistolare, scrittura creativa) si può senz'altro giungere alla costruzione di un sillabo lessicale condiviso e *student-oriented*, utile per incrementare in modo graduale e non imposto dall'alto le competenze degli alunni.

7. CONCLUDENDO

L'esperienza del progetto MAT.ITA ha non solo fornito occasioni di dialogo aperto con i docenti delle scuole in materia di *testing* e didattica dell'italiano in classe, ma ha offerto anche l'occasione di riflettere insieme ai colleghi di discipline scientifiche, ancora una volta, sulla centralità della competenza linguistica, nell'accezione più ampia e plurima del termine. I problemi di comprensione del testo riguardano profondamente i colleghi dei Dipartimenti scientifici e i docenti di discipline scientifiche a scuola. Alla luce di tali istanze le competenze comunicative degli studenti oggi vanno orientate in un quadro pluricodice e dialettico tra:

⁶⁴ In tale direzione sono orientati gli studi di Michele Colombo e quelli del gruppo di lavoro ASLI Scuola – coordinato dallo stesso Michele Colombo e da Paolo D'Achille – che costruirà il RIF, Repertorio italiano di famiglie di parole (cfr. Colombo, 2017).

⁶⁵ Ferreri, 2005: 38.



Come osserva Bertocchi (2011), esistono oggi a scuola così tanti sistemi semiotici che il compito del docente sembra sempre meno quello di depositario di saperi. Il mandato formativo degli insegnanti si rifunzionalizza piuttosto in direzione dell'orientamento, per cui ciascun docente dovrà costituire per gli allievi una guida che li addestri a muoversi con fluidità e dinamismo tra i molteplici universi di senso cui sono esposti. I "nativi digitali" devono acquisire a scuola competenze ormai irrinunciabili: gestire al meglio l'organizzazione procedurale delle attività; ricercare informazioni ed elaborare conoscenze, ristrutturare i concetti e ampliare l'orizzonte nozionale, comunicare i risultati del proprio apprendimento. L'educazione linguistica andrebbe dunque ripensata in termini di attività di orientamento verso una competenza comunicativa plurima, articolata in generi testuali dominati e gestiti con consapevolezza e matura padronanza (Alfieri, 2017). Nuovi criteri di valutazione potranno essere quindi l'appropriatezza per generi testuali e la competenza riflessiva in chiave interdisciplinare.

Sarà importante a tal fine creare nuovi ambienti di apprendimento linguistico⁶⁶, che favoriscano nuovi tipi di gestione dell'apprendimento, nuove alfabetizzazioni multimediali e sociali in chiave metalinguistica e metacognitiva.

Si è ben consapevoli che bisognerà lavorare secondo modalità didattiche in linea con i nuovi assetti cognitivi dei "nativi digitali", ascoltandoli, osservandoli, senza rincorrerli sul piano delle tecnologie, secondo gli orientamenti del Rapporto OECD 2012. Andranno altresì potenziate le strategie didattiche in chiave riflessiva: è ben dimostrato, infatti, che la consapevolezza del proprio specifico *setting* cognitivo aiuta il discente ad orientare in modo positivo il suo lavoro di apprendimento e favorisce in modo naturale i processi di acquisizione.

Andranno infine recepite in senso verticale fino agli anni dell'istruzione universitaria le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* secondo cui «Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio»⁶⁷. Sempre secondo le *Indicazioni* ministeriali, il compito di sostenere e aiutare gli studenti a consolidare tali competenze non è solo del docente di italiano, anzi: «per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della

⁶⁶ Mariani, 2011.

⁶⁷ «Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.» *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2007: 49.

lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività»⁶⁸.

È proprio in questa direzione che il Progetto MAT.ITA ha mosso i primi passi e, continuando il suo lavoro sinergico tra scuola e università ha buone probabilità, se non di poter risolvere i problemi dai quali ha preso le mosse, di poter almeno raccogliere informazioni e quindi di fornire suggerimenti per un'azione più efficace.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (2017), “Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?”, in *Lingue e culture dei media*, 1, 1, pp. 91-125.
- Alfieri G. (2016), “Dalla grammatica al testo e dal testo alla grammatica”, in D’Achille P. (a cura di), *Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. (Atti del I Convegno-Seminario dell’ASLI Scuola, Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Cesati, Firenze, pp. 275-282.
- Alfieri G., Sardo R., D’Achille P., Viviani A., Riccobaldi M. (2005), “Compliness (competenze linguistiche essenziali per il percorso universitario)”, in Voghera M., Basile G., Guerriero A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A.: educazione linguistica e conoscenza per l’accesso*, Guerra, Perugia, pp. 65-94.
- Alfonzetti G. (2001), “Le funzioni del code switching italiano-dialetto nel discorso dei giovani”, in *Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici siciliani*, 19, pp. 235-264.
- Alfonzetti G. (2012), *I giovani e il code switching in Sicilia*, Centro di Studi Filologici e Linguistici siciliani, Palermo.
- Alfonzetti G. (2013), “Il *polylinguaging*: una modalità di sopravvivenza del dialetto nei giovani”, in *Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici siciliani*, 24, pp. 213-252.
- Alfonzetti G. (2017), *Dal code switching al polylinguaging*, Kromatoedizioni, Ispica (RG).
- Altieri Biagi M.L. (1984), “Lingua e processi logici”, in AA.VV. (1984), *Il filo del discorso: Proposte per l’educazione linguistica dalle elementari al triennio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Antonelli G. (2009), “Il linguaggio degli SMS”, in *XXI secolo*, Istituto della Enciclopedia, Roma, pp. 417-425.
- Antonelli G. (2007), *L’italiano nella società della comunicazione*, Zanichelli, Bologna.
- Antonelli G. (2010), “La lingua di Internet e degli SMS”, in Aprile M. (a cura di), *Lingua e linguaggio dei media*, Aracne, Roma 2010, pp. 181-192.
- ASLI = Annuario 2002, Cesati. Firenze.
- Balboni P. (1998), *Tecniche didattiche per l’educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Basile G., Guerriero A. R., Lubello S. (a cura di) (2006), *Competenze linguistiche per l’accesso all’università*, Carocci, Roma..

⁶⁸ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, Roma, settembre 2007: 49.

- Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di) (2012), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia.
- Berruto G. (2012), "Che cosa vuol dire saper una lingua? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche", in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp. 27-53.
- Bertocchi D. (2011), *Le competenze dell'asse dei linguaggi da valutare e certificare*, Seminario CIDI, Milano 20 gennaio 2011.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Bonomi I., Masini A., Morgana S. (a cura di) (2004), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- Bozzone Costa R., Piantoni M. (2000), "Testare l'italiano degli studenti universitari", in Csillaghy A., Gotti M. (a cura di), *Le lingue nell'università del Duemila*, Forum, Udine, pp. 257-269.
- Cadamuro A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma.
- Calzetti M.T., Panzeri Donaggio L. (a cura di) (1995), *Educare alla scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cardona G. R. (1983), "Culture dell'oralità e culture della scrittura", in *LIE*, II, pp. 25-40.
- Cicalese A. (2001), *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci, Roma.
- Citterio S., Corno D., Ravizza G. (2000), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo A. (2002), *Leggere: capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo M. (2017), "Un nuovo strumento per la didattica del lessico. Il Repertorio italiano di famiglie di parole", in *Studi linguistici italiani*, fasc. 2, pp. 1-11.
- Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cortelazzo M. (1994), "Il parlato giovanile", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II, Einaudi, Torino, pp. 291-317.
- Council of Europe/Conseil de l'Europe, (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Coveri L. (1988), "Lingua ed età", in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (eds.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Niemeyer, Tübingen, pp. 134-141.
- Coveri L. (1993), "Novità del/sul linguaggio giovanile", in Radtke E. (a cura di), *La lingua dei giovani*, Narr, Tübingen, pp. 35-47.
- De Kerckhove D. (2008), *Dall'alfabeto a internet: L'homme "littéré": alfabetizzazione, cultura, tecnologia*, Mimesis, Milano-Udine.
- De Marco A. (2008), *Acquisire secondo natura. Lo sviluppo della morfologia in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- De Masi S., Maggio M. (2006), "Gli studenti universitari: quanta e quale grammatica conoscono", in Russo D. (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, collana Giscel, Franco Angeli, Milano, pp. 156-17.
- De Mauro T. (2000), "Richieste sociali e capacità linguistiche delle giovani generazioni italiane", in Piemontese E. (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 11-22.
- De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica e apprendimento / insegnamento delle discipline matematico-scientifiche* (I Quaderni del Giscel), Aracne,

Roma.

- De Santis C., Gatta F. (2013), “Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un'indagine”, in *Studi di grammatica italiana*, XXI-XXXII, pp. 411-441.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Favaro G. (2009), “L'italiano L2: autoapprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 286-296: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/445>.
- Ferreri S. (2005), “Fare i conti con le parole”, in Voghera M., Basile G., Guerriero A.R., (a cura di), *E.L.I.C.A.: educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Guerra, Perugia, pp. 180-194.
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- Fusco F., Marcato C. (a cura di) (2005), *Forme della comunicazione giovanile*, Il Calamo, Roma.
- Gheno V. (2012), “Rilievi lessicali sui social network: l'italiano alle prese con la globalizzazione linguistica”, in Telmon T., Raimondi G., Revelli L. (a cura di), *Coesistenza linguistica nell'italiano pre e postunitario*, Atti del XLV Congresso internazionale SLI (Aosta-Bard, 26-28 settembre 2011), Bulzoni, Roma, pp. 647-660.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giscler Calabria (2008), “Livello di conoscenza del vocabolario comune negli studenti delle elementari e delle superiori”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 187-201.
- Grinder M. (1991), *Righting the Educational Conveyor Belt*, Metamorphous Press, Portland Oregon.
- Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell'italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli editore, Manziana (Roma).
- Hulstijn J. H. (2015), *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*, Benjamins, Amsterdam.
- Karmiloff Smith A. (1995), *Oltre la mente modulare*, il Mulino, Bologna.
- Koch Peter (2009), “I generi del/nel parlato”, in Amenta L., Paternostro G. (a cura di) , *I parlanti e le loro storie*, Centro di Studi Filologici e Linguistici siciliani, Palermo, pp. 21-38.
- Lavinio C. , Sobrero A. (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M. (2003), *Lingua Italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca, M. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Lo Duca, M. (2007), “Il modello valenziale in L1”, in Siviero C. (a cura di), *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 45-49.
- Lo Duca M. (2014), *Quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione del Sillabo*, Istituto Italiano di cultura di Stoccolma, http://www.iicstoccolma.esteri.it/iic_stoccolma/it/gli_eventi/calendario/quante-e-quali-parole-nell-insegnamento-dell-italiano-l2-ls.htmlp.137».

- Lo Duca M., Fratter I. (a cura di) (2016). *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell'italiano come L2*. Aracne, Roma.
- Lorenzetti L., Schirru G. (2006), "La lingua italiana nei nuovi mezzi di comunicazione: SMS, posta elettronica, internet", in Gensini S. (a cura di), *Guida alle pratiche della comunicazione*, Carocci, Roma, pp. 71-98.
- Lugarini E. (a cura di) (2010), *Valutare le competenze linguistiche*, collana Giscel, FrancoAngeli, Milano.
- Marcato G. (a cura di) (2006), *Giovani, lingua e dialetto*, Unipress, Padova.
- Marello C. (1996), *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*, Zanichelli, Bologna.
- Mariani L. (2011), "Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 273-293:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1238/1450>.
- Morgana S., Prada M. (2010), "La valutazione e la misurazione delle competenze di scrittura rilevabili attraverso il microsistema interpuntivo", in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, collana Giscel, FrancoAngeli, Milano, pp. 369-390.
- Moskowitz G. (1978), *Caring and sharing in the Foreign Language Class. A sourcebook are Humanistic techniques*, Newbury House, Rowley Mass.
- Oblinger D.G., Oblinger J. L. (eds.) (2005), *Educating the Net generation*, Educase:
<https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>.
- Ortega L. (2009), *Understanding Second Language Acquisition*, Routledge, Oxon/New York.
- Pavesi M. (1998), "Costruire e capire nuove parole: strategie di espansione lessicale", in Prat Zagrebelsky (a cura di), *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 193-208.
- Pistolesi E. (2005), "Internet e il linguaggio dei giovani (LG)", in Fusco F., Marcato C. (a cura di), *Forme della comunicazione giovanile*, vol. XX, Il Calamo, Roma, pp. 251-282.
- Prada M. (2004), "Lingua e web", in Bonomi I., Masini A., Morgana S. (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma, pp. 249-289.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettiva per una didattica della scrittura", in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 232-278:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Prat Zagrebelsky M. T. (a cura di) (1998). *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Prensky M. (2001), *Digital natives, Digital immigrants*, From «On the Horizon» (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6:
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sardo R. (2004), "Il discorso costruito per bambini", in Sardo R., Centorrino M., Caviezel G. (a cura di), *Dall'«Albero azzurro» a «Zelig»: modelli e linguaggi della tv vista dai bambini*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 63-144.

- Sardo R. (2007), “Modelli testuali e linguistici della tv per ragazzi”, in Sardo R., Centorrino M. (a cura di), *Dall'antenna alla parabola: modelli di ricezione e fruizione della tv per ragazzi oggi*, Bonanno, Acireale-Roma, pp. 9-24.
- Sardo R. (2010), “Modelli linguistici per giovanissimi tra tv e YouTube”, in Marcato G. (a cura di), *Le nuove forme del dialetto*, Unipress, Padova, pp. 231-236.
- Sardo R. (2012), “Immaginari, modelli linguistici e costruzione d'identità fra i giovanissimi al tempo del web 2.0.”, in De Filippo A. (a cura di), *Alter Ego, Identità e alterità nella società contemporanea*, Società di Storia patria per la Sicilia Orientale, Catania, pp. 48-78.
- Schmid S. (1994), “Un modello di strategie d'acquisizione per lingue imparentate”, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano come lingua seconda/lingua straniera*, Bulzoni, Roma.
- Serra Borneto C. (1999), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L., Benedetti G. (2010), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari-Roma.
- Simone R. (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti, Milano.
- Sobrero A. (2000), “Fra videogiochi, non-lettura e una lingua flou”, in Piemontese E. (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia, Firenze.
- Sobrero A. (2013), “Prefazione” a Solarino R. *Imparare dagli errori*, Youcanprint, Tricase (LE).
- Solarino R. (2013), *Imparare dagli errori*, Youcanprint, Tricase (LE).
- Stefanelli S., Saura V. (2012), *I linguaggi dei media*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Stefinlongo A. (2007), “Frammenti di una comunicazione interrotta”, in Cardinale U., Corno D. (a cura di), *Giovani oltre*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 209-230.
- Sternberg R. J. (1998), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione dei problemi*, Erikson, Trento.
- Tavosanis M. (2011), *L'italiano del web*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di) (2001), *Lingue e culture in contatto*, FrancoAngeli, Milano.
- Viale M. (2011), “Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, collana Giscel, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-149.
- Voghera M., Basile G., Guerriero A.R. (2005), *E.L.I.C.A.: educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, pp. 65-94, Perugia: Guerra Edizioni.

APPENDICE

ALLEGATO 1

COMPLINNESS

Competenze linguistiche essenziali per il percorso universitario

Cattedra di Storia della lingua italiana- Università degli studi di Catania
Dipartimento di Linguistica italiana- Università degli studi Roma Tre

Città

Istituto

Classe

Età

Sesso

<i>M</i>	<i>F</i>
----------	----------

I GRAFIA/ FONETICA E INTERPUNZIONE.

a) Sottolinea la forma esatta tra:

1. Ingegniere / ingegnere
2. Eccezionale / eccezionale
3. Sufficienza/ sufficienza
4. Esterefatto / esterrefatto
5. Delinquenza / delinquenza
6. Melansane/ melanzane
7. Arrugginito / arruginito
8. Disabile / disabile

b) Una sola delle seguenti frasi non contiene alcun errore ortografico. Quale?

1. Qual'è la cosa che più ti piace?
2. Quel giorno Mario era un pò giù.
3. Qualcun'altro lo farà al posto tuo, se a te non va.
4. Mario da sempre ragione a te.
5. Questo gattino è un amabile creatura.
6. Antonio sta sempre a chiacchierare al telefono.

c) Una sola delle seguenti tre versioni del brano *Poche pagine per un lungo conflitto* contiene l'interpunzione corretta. Quale?

A) *Poche pagine per un lungo conflitto.*

L'Italia, era entrata in guerra a fianco dell'Intesa il 24 maggio 1915 dopo aver denunciato venti giorni prima, l'alleanza con gli Imperi Centrali quando già da una settimana si era accordata con l'Intesa firmando il cosiddetto patto di Londra; era entrata in guerra quando l'impresa dei Dardanelli era nel pieno fulgore. Mentre menzognere notizie di immaginarie vittorie la Francia faceva affluire dal fronte occidentale, e le conseguenze dello sfondamento delle linee russe a Gorlice non si erano ancora palesate: doveva essere la partecipazione italiana concertata militarmente con russi e serbi ma i russi in piena ritirata nulla potevano e i serbi erano sfiniti oltre che scontenti del patto di Londra; che pure essendo segretissimo avrebbero dovuto ignorare.

B) *Poche pagine per un lungo conflitto.*

L'Italia era entrata in guerra a fianco dell'Intesa il 24 maggio 1915, dopo aver denunciato venti giorni prima l'alleanza con gli Imperi Centrali, quando già da una settimana si era accordata con l'Intesa firmando il cosiddetto patto di Londra. Era entrata in guerra quando l'impresa dei Dardanelli era nel pieno fulgore, mentre menzognere notizie di immaginarie vittorie la Francia faceva affluire dal fronte occidentale, e le conseguenze dello sfondamento delle linee russe a Gorlice non si erano ancora palesate. Doveva essere la partecipazione italiana concertata militarmente con russi e serbi; ma i russi in piena ritirata nulla potevano e i serbi erano sfiniti oltre che scontenti del patto di Londra che, pure essendo segretissimo, avrebbero dovuto ignorare.

C) *Poche pagine per un lungo conflitto.*

L'Italia era entrata in guerra, a fianco dell'Intesa il 24 maggio 1915. Dopo aver denunciato venti giorni prima l'alleanza con gli Imperi Centrali quando già da una settimana si era accordata con l'Intesa firmando il cosiddetto patto di Londra. Era entrata in guerra quando l'impresa dei Dardanelli era nel pieno fulgore: mentre menzognere notizie di immaginarie vittorie la Francia faceva affluire dal fronte occidentale e le conseguenze dello sfondamento delle linee russe a Gorlice non si erano ancora palesate. Doveva essere, la partecipazione italiana, concertata militarmente con russi e serbi ma i russi, in piena ritirata, nulla potevano e i serbi erano sfiniti oltre che scontenti, del patto di Londra che pure essendo segretissimo avrebbero dovuto ignorare.

[Tratto da Mario Silvestri, *Riflessioni sulla Grande Guerra*, Laterza, Roma- Bari, 1991, p. 71]

d) Quattro tra le seguenti frasi non contengono errori di interpunzione. Quali?

1. Mi disse, di non giocare più.
2. Il suo tono di voce era insofferente, quasi minaccioso.
3. Sul ripiano delle scale, immediatamente dietro la finestra, stava il suo gatto.
4. Si fa presente, che all'interno del testo, ci sono errori ortografici.
5. Sarebbe davvero necessario, trovare il tempo di vederci.
6. Batté le mani: entrarono due servitori con le pietanze.
7. Gli chiese: "Che fai stasera".
8. Le chiese che fai stasera?
9. Non mi piacciono cani, gatti, pesci rossi, tartarughe, ecc..

II LESSICO.

a) Scegli l'unico significato esatto:

1) Attrito

1. malattia delle ossa
2. dissidio
3. spaventato

2) Latente

1. nascosto
2. lamentoso
3. rigoglioso

3) Misoginia

1. malattia sessuale
2. avversione per le donne
3. religione musulmana

4) Xenofobo

1. razzista
2. filantropo
3. strumento musicale

5) Denigrare

1. sbiancare
2. screditare
3. rendere merito

6) Edulcorare

1. adulare
2. addolcire
3. colorare

7) Indigenza

1. abbondanza
2. indigestione
3. povertà

8) Fortuito

1. fortunato
2. casuale
3. relativo a un furto

9) Digressione

1. divagazione
2. trasgressione
3. aggressione

10) **Plebiscito**

1. voto unanime
2. voto popolare
3. popolo

11) **Esiziale**

1. esigente
2. fatale
3. esistenziale

12) **Esacerbare**

1. esagerare
2. provare rancore
3. inasprire

13) **Postulare**

1. ipotizzare
2. presupporre
3. richiedere

14) **Mentore**

1. amico fidato, guida
2. relativo al mento
3. bugiardo

b) Individua il termine tecnico equivalente.

B1

- Mio fratello, per problemi ai denti, ha bisogno di un bravo *dentista*.
(odontoiatra, parotite, geriatra)
- *Il medico che cura gli anziani* deve essere molto sensibile.
(odontoiatra, parotite, geriatra)
- Hai le ghiandole ingrossate: hai già avuto *gli orecchioni*?
(odontoiatra, parotite, geriatra)

B2.

- Bisognerebbe dare *un aiuto* a tutte le famiglie povere.
(monopolio, emolumento, sussidio)
- Lo stato ha il *controllo totale* sul mercato delle sigarette.
(monopolio, emolumento, sussidio)
- L'amministrazione dovrebbe erogare un giusto *stipendio* a tutti i dipendenti.
(monopolio, emolumento, sussidio)

c) Completa la frase scegliendo fra i termini della lista.

C1

- La scienza che studia gli insetti si chiama...
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- Mi piacerebbe conoscere meglio la struttura della crosta terrestre: inserirò un corso di... nel mio piano di studi.
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- Grazie agli studi di... abbiamo molte notizie sulla struttura delle grotte.
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- Essendosi occupato di..., il mio veterinario riesce a interpretare il comportamento di cani e gatti.
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- Secondo la... la parola figlio deriva dal latino FILĬUM.
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- La... ci ha permesso di conoscere la cultura degli indiani d'America.
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)

C2

- La vita di San Francesco è stata oggetto di studio per più di un...
(sismografo, agiografo, biografo)
- Plutarco scrisse su moltissimi personaggi illustri del passato. Fu un grandissimo...
(sismografo, agiografo, biografo)
- Quel tipo di... si è rivelato utile durante l'ultimo terremoto.
(sismografo, agiografo, biografo)

d) Sostituire un verbo, un aggettivo, un sintagma di significato generico con un termine di ambito semantico più ristretto.

1. Il presidente deve ancora *dare* le onorificenze.
(prescrivere, impartire, conferire, emettere)
 2. Il giudice sta per *dare* la sentenza sul caso dibattuto.
(prescrivere, impartire, conferire, emettere)
 3. Il bravo medico non dovrebbe dare medicine non necessarie.
(prescrivere, impartire, conferire, emettere)
 4. È compito del generale dare ordini ai soldati.
(prescrivere, impartire, conferire, emettere)
-
1. Prima di poter andare da sola, deve *fare* almeno 14 anni.
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
 2. Gli alunni dovettero *fare* il tema in un'ora.
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
 3. Bisognava *fare* il problema di geometria per prendere un buon voto.
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
 4. Luigi ha deciso di *fare* una polizza assicurativa.
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)

5. In realtà il ragazzo non sapeva di *fare* un reato.
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
6. Carla sta per *fare* l'esame.
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)

e) Un aggettivo solo dice tutto. Qual è?

1. Versamento *del fegato*. (effimero, espunto, epatico)
Piacere *di breve durata*. (effimero, espunto, epatico)
Brano *tolto da un testo*. (effimero, espunto, epatico)
2. Inchiostro *che può essere cancellato*. (desueto, delebile, dilapidato)
Modo di fare *caduto in disuso*. (desueto, delebile, dilapidato)
Patrimonio ereditario *sprecato*. (desueto, delebile, dilapidato)
3. Una malattia *annientata definitivamente*. (versatile, greve, debellata)
Aria *particolarmente pesante*. (versatile, greve, debellata)
Un uomo versatile. (eclettico, greve, debellata)
4. Sostanza *che combatte i funghi*. (antiemetica, edile, antimicotica)
Sostanza *che previene il vomito*. (antiemetica, edile, antimicotica)
Impresa *di costruzione*. (antiemetica, edile, antimicotica)

f) Indica l'iperonimo adatto per ogni gruppo di sostantivi (es. l'iperonimo di *rosa, giglio, viola* è *fiore*).

1. Cipria, rossetto, ombretto. (dermoprotettivo, cosmetico, trucco).
2. Camion, autobus, furgone. (trasporto, locomotore, veicolo)
3. Limone, mandarino, arancio. (agrume, ortaggio, spremuta)
4. Coltello, forchetta, cucchiaio. (posata, attrezzo, arma da taglio)
5. Sandalo, pantofola, mocassino. (scarpa, calzatura, indumento)
6. Pecora, capra, agnello. (ovino, suino, bovide)

g) Quale dei termini in corsivo non è usato in senso figurato?

1. Quando parla di politica *si surriscalda* sempre.
2. Gli ho chiesto di aiutarmi e *si è volatilizzato*.
3. Saperti *al sicuro* mi fa stare meglio.

h) Scegli il suffisso adatto per trasformare l'aggettivo in sostantivo (es.: breve > brevità; umile > umiltà)

1. Empio (empietà, empiezza, empitudine).
2. Grato (gratuità, gratezza, gratitudine).
3. Perspicace (perspicacia, perspicacità, perspicacchezza).
4. Distratto (distrattagine, distrazione, distrattezza).

III MORFOLOGIA

a) Completa le seguenti comparazioni.

1. Il pane fa ingrassare tanto (quanto, come, che) la pasta.
2. La situazione politica in Palestina meno definita (rispetto, che, come) in Egitto.
3. La chirurgia moderna risolve casi più complessi (tanto quanto, di, che) in passato.

b) Indica la forma verbale esatta.

1. Io (incussi, incutii, incutetti).
2. Io (stasi, stesi, stetti).
3. Io (cocetti, cossi, cuoeci).
4. Egli (crocifiggette, crocifisse, crocifigee).
5. Essi (redensero, redinsero, redimettero).

c) Scegli la forma corretta del participio passato dei seguenti verbi.

1. accludere (accluso, acclunso, accludito).
2. assurgere (assorto, assurto, assurito).
3. comprimere (compremuto, compresso, comprimito).
4. fendere (fenduto, fendito, feso).
5. figgere (fitto, fisso, figgiuto).
6. esigere (esatto, esigito, esito).

d) Indica la forma esatta.

1. Se solo (stasse, stesse) più attento.
2. Vorrei che la maestra (desse, dasse) più compiti per casa a mio figlio.
3. Bisogna impiegare molto tempo per assimilare bene (i fondamenti, le fondamenta) della chimica.
4. I detriti trasportati dall'acqua si sono accumulati lungo (i cigli, le ciglie, le ciglia) della strada.
5. (Le labbra, i labbri, i lobi) della ferita devono essere ben puliti.
6. (Le braccia, I bracci, Le bracce) della bilancia devono essere in perfetto equilibrio.

e) Inserisci gli articoli appropriati.

1. Ho bucato (il, lo) pneumatico e devo provvedere a cambiare la ruota.
2. Adesso non posso dirtelo, te lo dirò (l', un') altra volta.
3. Per gli antichi greci (i, gli) dei abitavano sul monte Olimpo.
4. Ho deciso che consulterò (il, lo) psicoterapeuta perché mi sento ansioso.

f) Indica la forma esatta del plurale dei seguenti nomi.

1. arancia (arance, arancie).
2. dio (dii, dei).
3. asparago (asparaghi, asparagi)
4. tempio (templi, tempii).

g) Indica il plurale corretto di ogni termine.

1. la bustapaga (le bustapaghe, le bustepaga).
2. il capogruppo (i capogruppi, i capigruppo).
3. il parabrezza (i parabrezza, i paribrezzi).
4. il sordomuto (i sordimuti, i sordomuti).
5. il pianoforte (i pianiforte, i pianoforti).

h) Scegli la preposizione corretta.

1. Questa legge è inerente (la, alla, sulla) tutela del territorio.
2. La mamma ha chiamato (al, per il, il) bambino per farlo uscire dall'acqua.
3. Ho comprato le sigarette (dal, nel, al) tabaccaio.
4. La barca di mio fratello è attraccata (al, sul, nel) molo di levante.
5. Vorrei che la mia parola non si mettesse (alla, in, a) discussione!

IV SINTASSI

a) Indica, tra quelle seguenti, le due frasi che non contengono alcun errore sintattico.

1. Se venissi a trovarmi, mi farebbe piacere.
2. Sarebbe felice se verresti al matrimonio.
3. Se sarebbe stato oggi, sarebbe nato un processo.
4. Ero sicuro che abbia agito in buona fede.
5. Se avessi abbastanza soldi, mi comprassi una macchina sportiva.
6. Se fossi stato a Catania in quei giorni, avresti visto un magnifico concerto.

b) Una sola delle frasi all'interno dei seguenti gruppi di esempi non contiene alcun errore sintattico. Quale?

1. Se decidevo di venire alla festa, ti avessi avvisato.
 2. Potrai andare alla festa dopo che avessi fatto i compiti.
 3. Solo se cambierà metodo di studio otterrà un risultato migliore.
 4. Se non mi importa veramente, non gli chiedevo scusa.
-
1. Chi ti dice che Giulia non arrivava domani?
 2. Marx credeva che la struttura condizionasse la sovrastruttura.
 3. Credevo che il prossimo compito andava meglio.
 4. Se non lo conoscevo bene, penserei che lo sta facendo per la gloria.
-
1. Penso che Luigi partirà in autunno.
 2. Carlo, mio zio diceva che era un bravo ragazzo.
 3. Non è vero ciò che dite: mi piacerebbe se anche voi partecipate all'iniziativa.
 4. Vorrei che tu legga il mio scritto.

c) Scegli il tempo e il modo verbale corretto tra quelli indicati.

Mi pare di avere osservato in lunghe esperienze che la condizione umana intorno alle cose intellettuali (è, sarà, era) tale che quanto meno uno se ne intende e ne sa, tanto più decisamente (voleva, vuole, vorrà) parlarne; e che, al contrario, la moltitudine delle cose conosciute ed intese (renderà, rende, rendeva) più lento e insicuro a sentenziare circa qualche novità.

Nacque già in un luogo solitario un uomo dotato dalla natura di un ingegno perspicacissimo e d'una curiosità straordinaria; e poiché per suo diletto (allevò, allevasse, allevava) diversi uccelli, gustava molto del loro canto, e con grandissima meraviglia andava osservando con che bell'artificio, con la stessa aria con la quale respiravano, (formavano, formassero, formano) a loro piacere diversi canti, e tutti soavissimi. Accadde che una notte vicino a casa sua (sentì, ha sentito, sente) un suono delicato, e immaginando che (fosse, era, sarebbe) qualche uccelletto, si mosse per prenderlo; e venuto nella strada trovò un pastorello, che soffiando in certo legno forato e movendo le dita sopra il legno, ora (serrava, serrò, serrando) e ora aprendo certi fori che vi erano, ne (trasse, traeva, trendo) quelle diverse voci, simili a quelle di un uccello, ma con maniera diversissima.

d) È stato sovvertito l'ordine logico o temporale dei periodi. Stabilisci l'ordine corretto e scrivilo nelle caselle sottostanti (esempio: 2, 4, 3...).

1. con un'altra
2. senza cambiare il senso del messaggio.
3. La trasposizione consiste
4. nel sostituire una parte del discorso

--	--	--	--

1. con un notevole aumento della disoccupazione
2. l'America era profondamente cambiata.
3. e della protesta sindacale.
4. e indirizzato i cambiamenti sociali degli anni a venire,
5. La guerra, infatti, aveva posto fine alla crisi economica
6. Al termine del conflitto mondiale

--	--	--	--	--	--

ALLEGATO 2

COMPLINNESS

Competenze linguistiche essenziali per il percorso universitario

Cattedra di Storia della lingua italiana- Università degli studi di Catania
Dipartimento di Linguistica italiana- Università degli studi Roma Tre

Città

Istituto

Classe

Età

Sesso

<i>M</i>	<i>F</i>
----------	----------

COMPETENZA DIAMESICA: SCRITTO E PARLATO

Consapevolezza della diversità del canale e dei relativi riflessi formali su tutti i livelli del messaggio.

ABILITÀ RICETTIVE

1. Nella trascrizione di un'intervista a una studentessa sui mezzi di trasporto utilizzati per raggiungere la scuola, sottolinea le espressioni del parlato che non possono essere usate nella riscrittura:

Beh dunque io non vengo regolarmente a scuola col motorino ma oggi m'è successo che appunto è stato uno di quei giorni in cui venivo a scuola con la vespa veramente non l'avevo presa io ma l'aveva presa mia sorella e l'ha lasciata sotto casa e è sa... e poi è salita su a chiamarmi e e m'ha detto di scendere perché m'aspettava io sono scesa e quando siamo andate giù e ho visto abbiamo visto che la vespa non c'era più e allora mia sorella ha detto appunto che ce l'avevano fregata sennonché io non ci ho creduto perché era un fatto che ci era già successo e riguardava però la vespa di mia sorella che ce l'avevano fregata qualche giorno prima però l'avevamo riavuta perché abbiamo dato diecimila lire a quelli che ce l'hanno fregata no adesso

può darsi che la ritroviamo come no comunque probabile che siano stati sempre gli stessi a fregarcela adesso non lo so insomma comunque un fatto molto comune quindi insomma.

2. Nel seguente testo, caratterizzato da indebite infiltrazioni del parlato, sostituire parole polisemiche (*cosa, coso, roba, tizio, ecc...*), parole “vuote” (intercalari, ecc...), stereotipi verbali, termini ed espressioni improprie o di livello troppo colloquiale non adatti ad uno scritto di media formalità; nonché eliminare eventuali commistioni di moduli burocratici.

Si cercò di sbrogliare la cosa l'anno successivo. Nella seduta del 13 gennaio il presidente della società dichiarò che voleva tornare ai suoi creditori le somme che essi gli avevano prestato. Aggiunse che avrebbe chiesto ai creditori di fargli il santo favore di non denunciarlo alle autorità per non avergli restituito il tutto entro i termini previsti. A questo punto un tizio gli chiese- è vero- in che modo dovesse essere impiegata la roba contenuta nei magazzini. Il capo rispose che proprio da lì sarebbero venuti i soldi per pagare i creditori: la roba infatti sarebbe stata rivenduta al Comune di... e praticamente avrebbero rimpinguato gli scaffali della loro biblioteca comunale. La cosa paradossale è praticamente che – rendetevi conto – lo stesso comune aveva in pratica già pensato di comprare i libri pur non sapendo che la società editrice era a un passo dal tracollo finanziario. Il presidente della società stabilì quindi che, entro sette giorni a decorrere dalla data apposta in calce all'atto di vendita della merce, sarebbero stati convocati i creditori e lì si sarebbe liquidati. A questo punto la società sarebbe ripartita da zero, magari previo oculato stabilimento del budget per le nuove cose da fare e quindi pur chiedendo l'appoggio di qualche santo in paradiso.

ABILITÀ PRODUTTIVE

3. Componi un testo che riporti in discorso indiretto i contenuti della seguente intervista a Francesco Rapetti, unico italiano a vincere, dopo 152 anni dalla sua istituzione, la coppa “America”.

D. Gran bella accoglienza Rapetti, vero? **R.** Stupenda, non me l'aspettavo. **D.** Come ci si sente ad avere vinto la coppa “America”? **R.** Si sta benissimo. Anche se sto iniziando a realizzarlo solo 5 adesso. **D.** È in vacanza? Fino a quando? **R.** Farò il campionato di maxy-yacht sulla nuova barca di Marco Tronchetti Provera e a settembre riprenderò gli allenamenti con Alinghi.

4. Stendere il testo di una breve telefonata e di un telegramma che mirino entrambi al medesimo effetto perlocutivo (ad es. farsi mandare dei soldi da casa con urgenza).

COMPETENZA LOGICO - CONCETTUALE

Consapevolezza delle condizioni fondamentali della testualità.

COESIONE

ABILITÀ RICETTIVE

5. Individuare i pronomi che servono a legare le parti del testo.

L'epidemia di Sars è in fase discendente in Canada, Singapore, Hong Kong e Vietnam; ma non in Cina. Lo ha comunicato oggi un esperto della Organizzazione mondiale della sanità (Oms). “Sembra che la diffusione della malattia abbia raggiunto il livello massimo in quei paesi dove è

scoppiata il 15 marzo, mentre in Cina sta ancora salendo, purtroppo”, ha detto David Heymann, uno dei responsabili dell'organizzazione, dalla capitale thailandese. Dove è giunto in occasione del summit dei paesi asiatici dedicato all'emergenza polmonite atipica.

E, a dimostrare che la situazione cinese è sempre gravissima, ci sono i dati di oggi: nove vittime, 203 nuovi casi. Mentre, a Hong Kong, le vittime sono 5 e le persone infettate sono 14. e dunque la Sars, che finora ha colpito oltre 20 Paesi, registra in totale più di cinquemila contagi, e oltre 330 morti. Questo dal punto di vista delle vite umane.

Ma c'è un altro tipo di costo, quello economico. Il settimanale “Time” ha calcolato che finora il danno finanziario nel mondo ammonta a circa 30 milioni di dollari. L'esperto dell'Oms, Heymann, a cui è stato chiesto se l'organizzazione creda nella possibilità di fermare la Sars, si è limitato a dichiarare: “No, non lo crediamo. Lo speriamo”.

6. Nel brano seguente sottolinea le espressioni linguistiche che connettono le frasi di cui è costituito il seguente articolo di cronaca:

Ingegnere tenta furto alla Bocconi.

Un milanese laureato in ingegneria, il quarantaduenne Oliver D., l'altro pomeriggio ha cercato di portare via una stampante dalla sala computer della Bocconi scardinandola con un cacciavite. Non c'è riuscito. Un addetto alla vigilanza dell'ateneo l'ha bloccato mentre cercava di nascondere la refurtiva, 350 mila lire di valore, in un borsone.

Oliver D., celibe e incensurato, è stato poi arrestato dai poliziotti di una volante per tentato furto aggravato.

7. Nel testo seguente sottolinea con colori diversi i legami lessicali e grammaticali che uniscono le frasi (ripetizione di parole, ripetizioni di parole diverse con lo stesso significato, pronomi, ellissi, concordanze).

Prima di cominciare a lavorare con il PC, è opportuno conoscere alcuni concetti base relativi al suo funzionamento e ai vari elementi che lo compongono. Prima di tutto bisogna distinguere i due principali elementi del computer: l'hardware e il software.

L'hardware è l'insieme degli elementi fisici – il monitor e la tastiera, per esempio –; per software invece si intendono tutti i programmi, sia quelli che consentono di creare immagini e documenti di testo, sia quelli che “spiegano” all'hardware come deve funzionare per rendere il computer operativo.

Il sistema operativo è il software fondamentale di un computer. Esso controlla e dirige tutti i dispositivi informatici, traducendo in un linguaggio (il codice binario) che l'hardware possa comprendere tutte le istruzioni impartite dall'utente, e allo stesso tempo gestisce le risorse del PC (la memoria, il processore, il disco rigido, ecc...). Windows 98 è il sistema operativo utilizzato attualmente nella maggior parte dei computer.

ABILITÀ PRODUTTIVE

8. Inserire i connettivi e altri tipi di legamenti negli esempi che seguono:

1. Ho chiesto a lui di farlo _____ lo reputo adatto a questo lavoro.
2. È possibile _____ possano esserci tutte queste persone, al concerto?
3. Ho scritto una lettera a Maria _____ era da tanto che dovevo farlo.
4. Voglio andare a dormire _____ ho sonno.
5. Saresti più elegante stasera _____ mettessi la giacca blu.
6. Chiamami immediatamente _____ arrivi a casa.

7. ti rimprovero continuamente _____ ti comporti sempre male.
8. Non so _____ mi farà quel favore_____ gli avevo chiesto.
9. Il fratello di Andrea, _____ vive a Napoli, ritornerà a casa per Natale.
10. _____ non dipende da te è inutile che ti colpevolizzi.

9. Collegare gli enunciati seguenti, proposti con il verbo di modo infinito, in base all'ordine cronologico ed esplicitare le sequenze tramite tempi o connettivi di tempo quali congiunzioni e avverbi:

Qui innestarsi la favola del pastore Aristeo, in sostituzione dell'elogio di Cornelio Gallo, che – come essere detto – prima occupare la seconda metà del libro. Nel 30 (ultimo anno della composizione delle *Georgiche*) Gallo essere nominato prefetto d'Egitto, paese che avere in particolare onore l'apicoltura. Essere onorato come un dio secondo l'uso egiziano che ritenere divini i faraoni, ubriacarsi di potere, concepire il disegno di soppiantare Ottaviano. Stare quindi per mettersi sulla stessa strada di quell'Antonio ch'egli stesso, col suo valore militare, contribuire ad abbattere. Essere condannato dal Senato, togliersi la vita. Virgilio, che concludere il poema con l'esaltazione dell'amico diletto, così come concludere le *Bucoliche*, dovere cambiare il finale: se Augusto non gli imponesse di sostituire anche l'ultima egloga, cioè doversi, molto probabilmente, al fatto che questa non essere – dal punto di vista politico – molto produttiva: un innamorato tradito, e incapace di dimenticare, essere sempre ridicolo in politica. Viceversa, l'intransigente divieto di pubblicare l'elogio di Gallo alla fine delle *Georgiche*, fare a noi intravedere il contenuto di quest'elogio: Virgilio esaltare in esso, molto probabilmente, le doti politiche e militari rivelate da Gallo nella guerra di Azio: ciò che Augusto non potere più tollerare.

[Paladini V.- Castorina E., *Storia della letteratura latina*, Patron, 1988, vol. I, pp. 238-239. Il testo è stato riadattato.]

10. Nel testo seguente le frasi sono separate dal punto fermo. Ristabilisci la coesione del testo introducendo tra una frase e l'altra i connettivi opportuni.

È tempo di cambiare marcia. L'occasione va colta subito, ora. L'occasione va colta al consiglio europeo. Il consiglio inizia oggi. I progetti sulle grandi reti strutturali e sul rilancio della ricerca scientifica e tecnologica non producono crescita. Non producono crescita solo per il fatto di essere stati enunciati. I cantieri i centri di ricerca si aprono. Si aprono se la Commissione europea avrà fatto una lista di priorità. Occorre decidere ed agire concretamente e subito.

11. Nel testo seguente sono stati eliminati tutti i segni di interpunzione, come pure le lettere maiuscole. Reinserire la punteggiatura e indicare eventuali capoversi.

Le possibilità offerte dalle tecnologie digitali stanno provocando una vera rivoluzione nel mondo economico internet ha totalmente modificato il modo di condurre le relazioni tra soggetti della vita economica ridefinendo il concetto stesso di società aprendo nuovi mercati annullando tempi e distanze generando vantaggi enormi in termini di qualità e riduzione dei costi e offrendo ampie possibilità di progresso sia agli individui sia alle aziende uno degli aspetti fondamentali che si palesano dall'osservazione del nuovo scenario economico disegnato dal rapido sviluppo della grande rete ed dalla conseguente crescita del potere dell'informazione è l'emergere di numerosi nuovi attori anche piccolissimi su un palcoscenico di dimensioni mondiali chiunque individui o aziende può operare tramite internet può trasmettere dati creare nuovi servizi o usufruirne e può farlo senza dover ottenere alcuna autorizzazione nel sottoporsi a controllo da parte di qualsivoglia autorità centrale il successo di internet infatti dipende soprattutto dal fatto di essere un network aperto praticamente controllato dagli utenti ma questo

aspetto se da un lato costituisce una straordinaria opportunità dall'altro è fonte di nuovi rischi il crescente utilizzo della rete per scopi economici e sociali leciti offre uno spazio sempre più esteso alle attività criminali *Il Sole 24 ore*, venerdì 10 novembre 2000

COERENZA

ABILITÀ RICETTIVE

12. Sottolinea, nei testi seguenti, le frasi che violano la coerenza dell'insieme:

- Stanotte la luna si è oscurata. L'eclissi totale del nostro satellite è stata visibile in Europa solo dall'Italia. Si è verificata fra le 3. 20 e le 4. 45. Il fenomeno è accaduto dopo il tramonto del sole.
- Martedì siamo andati al Museo della Scienza di Milano con la nostra insegnante di scienze. La giornata era molto bella e ci siamo divertiti molto. In particolare abbiamo visitato la sezione relativa alla Prima Rivoluzione Industriale, dove sono esposte le macchine inventate in quel periodo.
- Dal greco *oikos* = dimora e *logos* = discorso, il termine *ecologia* indica la scienza che studia le relazioni degli organismi tra loro e con l'ambiente naturale in cui vivono. Essere ecologi è diventato oggi un impegno e una responsabilità morale oltre che civile. Per ambiente si intende l'insieme delle condizioni fisiche, chimiche e biologiche in cui si può svolgere la vita degli organismi.
- Il cinema fu inventato da Thomas Edison e perfezionato dai fratelli Auguste e Louis Lumiere, intorno al 1890. Edison era un tipo geniale che aveva inventato anche la lampadina. In realtà l'invenzione del cinematografo fu il frutto di numerosissime ricerche sviluppatesi all'inizio dell'Ottocento che avevano tutte lo stesso obiettivo: realizzare immagini che dessero la sensazione del movimento.

13. Nel testo seguente è stato violato l'ordine di successione delle varie parti. Ristabilisci – scrivendo nel riquadro sottostante il numero di ciascuna parte – la giusta sequenza.

1. La cultura dominante del Paese non è più puritana e moraleggiante, con quella vena di ipocrisia bigotta che ci è parsa per molto tempo il carattere distintivo di una parte importante della società politica americana
2. L'avanzata dei democratici, nel momento in cui il loro presidente siede simbolicamente sul banco degli accusati, dimostra che molti giudizi e analisi degli scorsi mesi concernevano un'altra America alquanto diversa da quella che ha votato martedì scorso.
3. La Florida “cubana” è la California “asiatica” hanno intaccato l'egemonia culturale della Nuova Inghilterra del Middle West
4. Il voto americano non modifica sostanzialmente gli equilibri del Congresso, ma sembra allontanare da Clinton l'incubo dell'impeachment e ci costringe a cambiare la nostra percezione degli Stati Uniti.
5. La guerra del Vietnam, la proposta studentesca degli anni '60, i “figli dei fiori”, il femminismo, l'emancipazione dei neri, la rivoluzione gay, le mode spiritualiste, i nuovi immigrati provenienti dall'America latina hanno cambiato l'America.

--	--	--	--	--

14. Individua il tema e gli eventuali sottotemi del testo.

Droga e tossicodipendenza: un problema politico, sociale e umano

Droga altri morti. Ecco uno dei tanti titoli che si trovano leggendo sui giornali di tutti i giorni. La droga è ormai come una macchia nera di petrolio che si allarga nell'acqua; come una caverna oscura e senza fine. Cosa si può dire o fare di più per aiutare drogati e sconfiggere gli spacciatori? La droga nell'ultimo cinquantennio del ventesimo secolo è diventato uno dei maggiori problemi del mondo e soprattutto dei giovani. E non fanno niente, nemmeno una palestra o un centro sociale; così i ragazzi si drogano e i mafiosi restano e si arricchiscono. (A.S., IV ginnasio)

ABILITÀ PRODUTTIVE

15. Riformulare in una sintesi di tre righe il testo seguente.

Quanto alla pittura di genere storico, è risaputo che la sua fortuna nel corso dell'Ottocento – con un amplissimo ventaglio di soggetti che spaziano dalla mitologia alla letteratura, dall'età antica fino ai fatti contemporanei – è fenomeno che ha interessato anche la Sicilia, trovando precise risposdenze nella letteratura, nella storiografia e nella musica. Il recupero del passato e la raffigurazione di episodi di storia antica e recente sia pure con chiavi di lettura (celebrativa, politica, aneddotica, filologica, didascalica, eccetera) attraversa come un filo rosso la cultura siciliana di quel secolo, e in particolare nel campo della arti figurative ha alimentato un genere con il quale si sono confrontati, in diversa misura e con accenti diversi, quasi tutti gli artisti siciliani dell'epoca, come del resto stanno a documentare i dipinti scelti per questa sezione della mostra.

[Giacchino Barbera (a cura di), *Ottocento siciliano. Dipinti di collezioni private agrigentine*, Napoli, Electa, 2001, p.19]

16. Leggi attentamente i seguenti paragrafi e scegli fra le tre continuazioni proposte quella corretta.

- È assolutamente necessario che l'umanità adotti obiettivi appropriati nei settori dell'energia e delle risorse. Occorre ridurre quei modelli di consumo di energia
 - che soddisfano il bisogno umano
 - che comportano sprechi o bassi rendimenti
 - che garantiscono l'autonomia energetica
- Lo sviluppo industriale, pur seguendo dei modelli che rispondono a esigenze globali,
 - deve disgiungersi dall'evoluzione socioculturale di u paese
 - deve creare una discontinuità storica
 - deve adattare le tecnologie più appropriate alle situazioni locali
- La fauna ha un'importante funzione nell'equilibrio ecologico e l'estinzione di una specie può recare
 - la crescita demografica di molte città
 - grave danno all'ambiente
 - l'aumento dell'erosione del suolo

COMPETENZA TIPOLOGICO TESTUALE

TIPI DI TESTO

Sapere riconoscere i tratti distintivi che caratterizzano ciascun tipo di testo

ABILITÀ RICETTIVE

17. Assegnare ciascuno dei seguenti testi alla tipologia pertinente (barrare non più di due caselle).

A) Il treno filava a tutto vapore, nelle tenebre.

Ero solo, seduto di fronte a un vecchio signore, che guardava dal finestrino.

Era una notte senza luna, senza un filo d'aria, soffocante. Non si vedeva una stella, e il soffio che il treno ci gettava in faccia era caldo, molle, opprimente, irrespirabile.

Da tre ore avevamo lasciato Parigi, e andavamo verso il centro della Francia senza vedere nulla dei paesi che attraversavamo.

Di colpo ci fu come un'apparizione fantastica: in un bosco, due uomini stavano ritti in piedi, attorno ad un grande fuoco. Li vedemmo per un secondo: erano, o almeno ci parvero, due poveracci vestiti di cenci, rossi nel riverbero del falò, con i visi barbuti voltati verso di noi.

[G. De Maupassant, *L'avventura di Walter Schanaffs*, ed. Mondadori, riduz.]

- descrittivo
- narrativo
- espositivo
- argomentativo
- regolativo
- informativo

B) Istruzioni per la registrazione di un programma televisivo:

1. Inserire una cassetta. L'apparecchio si accende automaticamente.
2. Selezionare il tasto di registrazione (REC) per dare inizio alla registrazione.
3. Per interrompere temporaneamente la registrazione, premere il tasto di pausa (PAUSE).
4. Per riprendere a registrare, premere il medesimo tasto ancora una volta.
5. Per porre fine alla registrazione, premere il tasto di arresto (STOP).

- descrittivo
- narrativo
- espositivo
- argomentativo
- regolativo
- informativo

C) Gli utenti sono invitati ad apporre una doppia barra prima e dopo gli importi in cifre e in lettere sui bollettini di c/c. Prima di effettuare il pagamento si consiglia di controllare la corrispondenza dell'importo impresso dal bollo di convalida con quello riportato sul bollettino. L'eventuale discordanza deve essere segnalata per le dovute rettifiche.

- descrittivo
- narrativo
- espositivo
- argomentativo
- regolativo
- informativo

D) L'unica zona di vegetazione più bassa erano i limoneti, ma anche là in mezzo si levano contorti gli alberi di fico, che più a monte ingombravano tutto il cielo degli orti, con le cupole del pesante loro fogliame, e se erano fichi erano ciliegi dalle brune fronde, o più teneri cotogni, peschi, mandorli, giovani peri, prodighi susini, e poi sorbi, carrubi quando non nuvola che sbioca a mezza costa. In fondo c'era il paese accatastato, tra il porto in basso e in su la roccia; ed anche lì tra i tetti, un continuo spuntare di chiome di piante: lecci, platani, anche roveri, una vegetazione più disinteressata e altera che prendeva sfogo – un ordinato – nella zona dove i nobili avevano costruito le ville e cinto di cancelli i loro parchi. [I. Calvino, *Il barone rampante*, ed. Einaudi, 1957, p. 38]

- descrittivo
- narrativo
- espositivo
- argomentativo
- regolativo
- informativo

ALLEGATO 3

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE (DISUM)
COF- CENTRO ORIENTAMENTO E FORMAZIONE

Progetto “MAT-ITA”

TEST DI ITALIANO 2016 A

Leggere il seguente indice generale, tratto da F. Bruni *et alii*, *Manuale di scrittura e comunicazione* (Zanichelli, 2013), e poi svolgere gli esercizi n. 1 e n. 2.

Indice

Premessa.....	9	Capitolo terzo	
SEZIONE PRIMA		Tipi di testo	
Capitolo primo		1. Tipi di testo.....	47
Modi della comunicazione linguistica		2. La lista.....	51
1. Scrivere oggi.....	17	3. I testi regolativi.....	54
2. Egocentrismo della lingua e		4. I testi informativi.....	59
comunicazione faccia a faccia.....	18	4.1 Caratteristiche del testo	
3. Altri tipi di comunicazione parlata.....	23	informativo.....	59
4. Intrecci di parlare e scrivere.....	23	4.2 Altri tipi di testo informativo.....	63
<i>Finestra 1. Quando io e tu non si alternano.....</i>	<i>24</i>	4.2.1 Messaggio per segreteria	
<i>Finestra 2. L'io parla a sé stesso.....</i>	<i>25</i>	telefonica.....	63
<i>Finestra 3. Il linguaggio del corpo.....</i>	<i>25</i>	4.2.2 Avvisi.....	64
<i>Finestra 4. La comunicazione faccia a</i>		4.2.3 Annunci, inviti.....	65
<i>faccia.....</i>	<i>27</i>	5. I testi descrittivi.....	66
<i>Finestra 5. Il contesto comunicativo.....</i>	<i>28</i>	6. I testi narrativi.....	70
Domande.....	29	6.1 Caratteristiche del testo	
Bibliografia.....	29	narrativo.....	70
Capitolo secondo		6.2 Tipi di testo narrativo (che cos'è	
Parlato e scritto		una storia, in quanti modi la si	
1. Parlare e scrivere: due attività		può raccontare).....	71
distinte.....	31	6.3 <i>Fabula</i> e intreccio; tempi	
2. Alcune caratteristiche del parlato.....	33	narrativi; personaggi.....	73
3. Dal parlato allo scritto.....	35	6.4 Le conclusioni di una scrittrice... 78	
4. La lingua come sostituto		<i>Finestra 1. Il ciclo di Sant'Orsola.....</i>	<i>80</i>
dell'esperienza.....	37	<i>Finestra 2. Ordito e trama in una terzina</i>	
5. Le funzioni della scrittura.....	38	dantesca.....	82
6. L'autonomia della scrittura.....	40	<i>Finestra 3. La didascalia.....</i>	<i>83</i>
<i>Finestra 1. Dall'intervista trasmessa per</i>		Domande.....	85
<i>televisione all'intervista stampata..</i>	<i>41</i>	Bibliografia.....	85
<i>Finestra 2. Ancora l'egocentrismo.....</i>	<i>42</i>	Capitolo quarto	
<i>Finestra 3. Conversazioni letterarie.....</i>	<i>43</i>	Dallo scritto allo scritto	
<i>Finestra 4. Nessuno o nessuno?.....</i>	<i>44</i>	1. Lettura come identificazione dei	
Domande.....	45	blocchi del testo: capitoli, paragrafi,	
Bibliografia.....	46	capoversi.....	87
		2. Lettura come individuazione della	
		gerarchia degli argomenti.....	90
		3. Leggere e capire: connessioni	
		linguistiche tra e nei capoversi.....	91

1. Dove posso trovare chiarimenti sulle caratteristiche del testo informativo?

- nel capitolo 2, paragrafo 5
- nel capitolo 1, paragrafo 4
- nel capitolo 4, paragrafo 1
- nel capitolo 3, paragrafo 4
- non viene trattato nel testo

2. Dove posso trovare informazioni su come si suddivide un testo in capitoli, paragrafi e capoversi?

- nel capitolo 1, paragrafo 2
- nel capitolo 2, paragrafo 3
- nel capitolo 3, paragrafo 5
- nel capitolo 4, paragrafo 1
- in bibliografia

Leggere il seguente brano e poi svolgere l'esercizio n. 3 (assegna un titolo).

Sono personalmente molto contento di come sono andate le elezioni del presidente della Repubblica. Ma devo dire che [...] mi sono sentito sopraffatto dal rumore. Davvero, in un'epoca in cui si vorrebbe fare tutto in streaming, è indispensabile parlare sempre e ad alta voce di quello che sta succedendo in un dato istante, e che magari cambierà pochi secondi dopo? Non credo di essere contrario ai principi della democrazia se ritengo che molte contrattazioni politiche, per non degenerare in fucilazioni anticipate, dovrebbero svolgersi nel riserbo, attraverso consultazioni prudenti, e l'opinione pubblica dovrebbe giudicare sui loro risultati – poiché, per tanto che si parli, non può intervenire a modificarne le fasi.

Così mi sono sentito sollevato quando il neo-presidente eletto, ricevendo il verbale d'investimento, ha pronunciato solo quattro parole in croce. E bravo il rappresentante della tradizione siciliana, che induce a parlare pochissimo. Non sono solo i siciliani a parlare poco, ci sono anche i piemontesi. Naturalmente questa propensione, che è una virtù, ha il suo opposto nel vizio dell'omertà [...]. Il silenzio può essere reato, ma spesso è difesa della propria privatezza, il non voler mettere le cose in piazza. Così, mentre tutti parlavano troppo, pensavo ad Arpocrate, il dio del silenzio. Arpocrate nasceva nella mitologia egizia e aveva molte caratteristiche, ma era spesso rappresentato con il dito sulla bocca. In tal senso era diventato (teste anche Plutarco) il dio del silenzio iniziatico, dell'obbligo di non rivelare i misteri sacri [...]. Mentre mi assordavo con le parole delle Quirinarie, ricevevo il bel libro di Bice Mortara Garavelli, "Silenzi d'autore", dove si allineano infiniti elogi del silenzio, dai tragici greci agli autori contemporanei, ma toccando anche i silenzi dei mistici, e l'impossibilità di parlare di ciò che è accaduto da parte dei testimoni dell'Olocausto (ma anche il silenzio colpevole di chi non ne aveva parlato a tempo debito). Ci sono i silenzi eloquenti del linguaggio amoroso, i sovrumani silenzi leopardiani, i silenzi che dicono molto, e vorrei estendermi anche al silenzio cosmico che ha preceduto il Big Bang, e al silenzio celebrato indirettamente da Valery quando diceva che forse l'universo non è che un difetto nella purezza del non-essere.

(U. Eco, *La bustina di Minerva*, «L'Espresso», 4 febbraio 2015).

3. Scegliere tra le soluzioni il titolo più adeguato che indichi il significato globale del brano.

- a) L'elezione del Presidente della Repubblica
- b) Sicilia, silenzio e omertà
- c) Parole assordanti
- d) Elogio del silenzio
- e) La mitologia egiziana nel mondo contemporaneo

4. Nel testo seguente è stato violato l'ordine di successione delle varie parti. Ristabilire l'ordine scegliendo la sequenza corretta tra le alternative.

[A] Le aziende britanniche non risentono affatto di una carenza di personale con competenze linguistiche, ma piuttosto di una mancanza di diplomati che abbiano un buon livello in inglese e in matematica.

[B] Le scuole dovrebbero concentrarsi sull'insegnamento di materie utili agli studenti per le loro future carriere e che, al contempo, serviranno ad assicurare il benessere economico dell'intera nazione.

[C] Pertanto molti sostengono che l'insegnamento delle lingue straniere in tutte le scuole britanniche sia inutile.

[D] Nel Regno Unito la maggior parte degli adulti non utilizza mai per lavoro una lingua diversa dalla propria, cioè l'inglese.

- a) [B]-[D]-[C]-[E]
- b) [C]-[D]-[A]-[B]
- c) [A]-[D]-[B]-[C]
- d) [D]-[C]-[A]-[B]
- e) [A]-[D]-[B]-[C]

Leggere il brano riportato di seguito e rispondere ai quesiti n. 5 e n. 6.

Molti si sorprendono quando vengono a sapere che quasi le stesse obiezioni che oggi sono comunemente rivolte ai computer venivano mosse alla scrittura da Platone, nel Fedro (274-7) e nella Settima lettera. La scrittura, Platone fa dire a Socrate nel Fedro, è disumana, poiché finge di ricreare al di fuori della mente ciò che in realtà può esistere solo al suo interno. La scrittura è una cosa, un prodotto manufatto. Lo stesso, naturalmente, viene detto dei computer.

In secondo luogo, incalza il Socrate di Platone, la scrittura distrugge la memoria: chi se ne serve cesserà di ricordare, e dovrà contare su risorse esterne quando mancheranno quelle interiori. La scrittura indebolisce la mente. Oggi, genitori e altri temono che le calcolatrici tascabili siano quella risorsa esterna che sostituirebbe la memorizzazione delle tavole pitagoriche. Le calcolatrici indeboliscono la mente, sollevandola da un lavoro che la manterrebbe forte.

In terzo luogo, un testo scritto è fondamentalmente inerte. Se si chiede a qualcuno di spiegare una sua affermazione, questi di solito lo fa; interrogando invece un testo, non si hanno risposte, se non quelle stesse parole, spesso stupide, che avevano suscitato la domanda. La stessa obiezione è posta in questi termini da chi critica i computer: «garbage in, garbage out» pattume in ingresso, pattume emesso.

Infine, con la tipica mentalità agonistica delle culture orali, il Socrate di Platone afferma, a sostegno della sua tesi contro la scrittura, che la parola scritta non può difendersi, mentre lo può quella parlata, che è più naturale. Un pensiero e un discorso esistono sempre in un contesto di rapporti fra persone reali. La scrittura invece è passiva, fuori da un contesto, in un mondo irreali, innaturale. Lo stesso vale per i computer.

A fortiori, la stampa è attaccabile nello stesso modo. Chi si turba di fronte ai timori di Platone sulla scrittura, ancor più si turberà a scoprire che la stampa, quando comparve, creò timori simili. Nel 1477 Geronimo Squarciafico, che di fatto promosse la stampa dei classici latini, già sosteneva che «l'abbondanza di libri rende gli uomini meno studiosi», distrugge la memoria e debilita la mente, togliendole lavoro (ancora una volta, la stessa lamentela che per i computer), degradando l'umanità savia a vantaggio del compendio tascabile. Naturalmente gli altri videro nella stampa un elemento livellatore gradito: tutti sarebbero divenuti savi per suo tramite.

Un punto debole nella posizione di Platone è che egli, per dare efficacia alle sue obiezioni, le presentò per iscritto; così come un punto debole della critica contro la stampa è che, per essere più efficace, essa fu espressa in forma stampata. Lo stesso vale per la critica ai computer che si diffonde in articoli e in libri stampati da nastri composti sui terminali dei computer. La scrittura, la stampa, i computer sono tutti mezzi per tecnologizzare la parola. Una volta che ciò è avvenuto, non c'è modo efficace per criticare quel che la tecnologia ne ha fatto, senza l'ausilio della più alta tecnologia disponibile.

(W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna, 1986. Ed. orig. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, 1982).

5. Nel testo sopra riportato compare la parola *Fedro*. Che cosa indica esattamente?

- a) È il titolo di un libro scritto da Socrate.
- b) È un trattato sul rapporto tra scrittura e computer.
- c) È il titolo di un libro scritto da Platone.
- d) È una trasmissione televisiva alla quale ha partecipato l'autore del testo, W. J. Ong.
- e) È il nome della località in cui si immagina sia avvenuto l'incontro tra Platone e Socrate.

6. Nel testo sono riportate alcune idee che Platone, attraverso il personaggio di Socrate, espone su oralità e scrittura. Scegliere quale tra queste è corretta, secondo quanto affermato nel brano:

- a) Platone afferma che la parola scritta e la parola parlata sono entrambe naturali e possono difendersi.
- b) Platone afferma che la scrittura esiste sempre in un contesto di rapporti fra persone reali.
- c) Platone afferma che un testo orale è fondamentalmente inerte.
- d) Platone afferma che la scrittura aiuta a sviluppare la memoria.
- e) Platone afferma che la parola scritta non può difendersi, mentre quella parlata può difendersi.

7. Leggere le frasi che seguono e indicare quella che NON contiene errori di interpunzione.

- a) Maria, legge un libro con passione.
- b) Penso che, tu verrai promosso.
- c) Oggi non è martedì, è mercoledì.
- d) Ho comprato martello; chiodi; viti; bulloni.
- e) Non vorrei, parlare troppo ma, sono costretto.

8. Una sola delle seguenti frasi NON contiene alcun errore ortografico. Quale?

- a) Ieri pomeriggio la professoressa non si è presentata al collegio dei docenti.
- b) Maria rispose di sì alla proposta di matrimonio di Giovanni.
- c) Antonio è sempre attento a non commettere errori.
- d) Qual' è la scelta migliore che tu possa fare?
- e) Le arancie in Sicilia costano meno rispetto ad altre regioni d'Italia.

9. Data la frase "Se mi iscriverò al Corso di Laurea in Giurisprudenza dovrò assimilare molto bene _____ del Diritto", scegliere la forma mancante tra le seguenti:

- a) le fundamenta
- b) i fondamentali
- c) i fundamentalisti
- d) i fondamenti
- e) le fondazioni

10. Leggere e completare la frase scegliendo tra le risposte indicate: “Se di più, avrei superato l'esame di Maturità”.

- a) studierei
- b) avrei studiato
- c) studiassi
- d) avessi studiato
- e) avevo studiato

11. Leggere le frasi che seguono e indicare quella in cui compare la forma verbale corretta.

- a) Benché vadino male a scuola, i miei compagni saranno sicuramente promossi.
- b) Se solo stasse più attento!
- c) Lo dissimo anche ai professori di partecipare alla festa di fine anno.
- d) Mi auguro che i miei amici vengano a trovarmi al mare questa estate.
- e) Vorrei che tu mi dassi più conto.

12. Leggere le frasi seguenti e indicare quella che NON contiene errori:

- a) Vorrei che la mia parola non si mettesse a discussione.
- b) Ho comprato il quotidiano nel giornalaio.
- c) La barca di mio fratello attraccherà al molo di levante.
- d) Mario chiama a Giovanni per parlare con lui.
- e) Questa legge è inerente sulla tutela del territorio.

13. Leggere la frase che segue e indicare con quale funzione è usato il pronome sottolineato: “Di ciò ne parleremo la prossima volta?”.

- a) complemento di specificazione
- b) complemento di termine
- c) complemento di vantaggio
- d) complemento di causa
- e) complemento di argomento

14. Indicare il sinonimo di *stentoreo*

- a) distratto
- b) stentato
- c) spaventato
- d) potente
- e) determinato

15. Indicare il contrario di *ieratico*:

- a) sacro
- b) passato
- c) dimesso
- d) austero
- e) maestoso

16. La spiegazione di uno dei seguenti modi di dire NON è corretta:

- a) *Andare in brodo di giuggiole*: gongolare per la gioia.
- b) *Arrampicarsi sugli specchi*: aggrapparsi a ragioni insostenibili, senza fondamento.
- c) *Aver la coda di paglia*: sentirsi attaccabili sapendo di aver commesso una colpa.
- d) *Avere la faccia di bronzo*: ridere sfacciatamente di fronte a una proposta giudicata inadeguata.
- e) *Gettare la polvere negli occhi*: ingannare qualcuno grazie a false apparenze.

17. Nel testo seguente sostituire un verbo, un aggettivo, un sintagma di significato generico (evidenziato in corsivo) con un termine di ambito semantico più ristretto.

Corteo No Expo, Milano. Il gip di Milano Donatella Banci Buonamici ha (1) *dato* gli arresti e la misura della custodia cautelare in carcere chiesta dai pm nei confronti delle cinque persone bloccate venerdì scorso durante il corteo «No Expo» a Milano. Sono tutti accusati di resistenza a pubblico ufficiale aggravata dall'uso di armi improprie e dal numero dei partecipanti. Il giudice, (2) *facendo sua* la richiesta del procuratore aggiunto Maurizio Romanelli e del pm Piero Basilone, ha quindi (3) *dato* il carcere per le cinque persone. Stando agli atti dell'indagine, gli arrestati, per contrapporsi con violenza alle forze dell'ordine durante le devastazioni di venerdì scorso, hanno lanciato contro gli agenti anche bottiglie e un grosso masso di cemento. Nel corso degli interrogatori di lunedì i cinque si sono difesi, (4) *dicendo* di non aver partecipato alle violenze e in alcuni casi parlando anche di uno scambio di persona, ma il gip, da quanto si è saputo, non ha (5) *detto* credibili le loro versioni. Il gip, inoltre, ha condiviso la tesi del pm, che ha inquadrato le singole azioni di resistenza in un contesto di «violenza collettiva» contro le forze dell'ordine («Corriere della Sera», 4 maggio 2015).

- a) (1) concesso; (2) ascoltando; (3) permesso; (4) raccontando; (5) fatto
- b) (1) commesso; (2) associando; (3) impartito; (4) parlando; (5) creato
- c) (1) convalidato (2) accogliendo; (3) disposto; (4) sostenendo; (5) ritenuto
- d) (1) fatto; (2) ammirando; (3) impartito; (4) dicendo; (5) creduto
- e) (1) costretto; (2) aspettando; (3) affermato; (4) parlando; (5) concesso

18. Indicare a quale delle seguenti voci del vocabolario si riconduce la forma *esatto*:

- a) esaminare
- b) essere
- c) esimere
- d) esonerare
- e) esigere

19. Nel testo che segue alcune subordinate sono contrassegnate da un numero ed evidenziate in grassetto. Individuare quale sequenza propone la corretta classificazione delle subordinate:

Sono passati ventisette anni. Da allora, ogni giorno, vado dal macellaio [1] **a comprare una fetta di prosciutto** o di fegato di vitello, che infilo nella mia sporta a rete tra il pacchetto di pasta e il mazzodi carote. Esibisco compiacente queste vettovaglie da povera, impreziosite dalla pregevole caratteristica di non emettere cattivi odori, [2] **perché io sono povera in una casa di ricchi**. In questo modo alimento congiuntamente lo stereotipo comune e anche il mio gatto, Lev, [3] **che ingrassa solo grazie ai pasti** in teoria a me destinati e si rimpinza di insaccati e maccheroni al burro, mentre io posso appagare le mie inclinazioni culinarie senza perturbazioni olfattive e senza che nessuno sospetti niente (Muriel Barbery, *L'eleganza del riccio*, Edizioni E/O, 2007).

- | | | | |
|----|----------------|------------------|-----------------|
| a) | [1] temporale; | [2] finale; | [3] causale |
| b) | [1] oggettiva; | [2] relativa; | [3] consecutiva |
| c) | [1] relativa; | [2] consecutiva; | [3] oggettiva |
| d) | [1] finale; | [2] causale; | [3] relativa |
| e) | [1] causale; | [2] soggettiva; | [3] relativa |

20. Inserire l'unica congiunzione pertinente nella frase

“Ho assaggiato la torta _____ fossi sazio”:

- a) tuttavia
- b) poiché
- c) benché
- d) che
- e) finché

ALLEGATO 4

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE (DISUM)
COF- CENTRO ORIENTAMENTO E FORMAZIONE

Progetto “MAT-ITA”

TEST DI ITALIANO 2017

Leggere il testo di Oliver Burkeman e rispondere alle domande che seguono.

«Nel suo nuovo libro *The science of enlightenment*, il Maestro di meditazione Shinzen Young sostiene che meditando qualche minuto al giorno possiamo raddoppiare la durata della nostra vita. Qui le possibilità sono due. Una è che Young sia un ciarlatano. L'altra è che stia parlando in un senso fastidiosamente metaforico, come quando certi scrittori new age sostengono che “noi siamo l'universo”. [...] Se avete più di 25 anni, vi sarete accorti che con l'età il tempo tende ad accelerare. Questo probabilmente succede perché facciamo meno nuove esperienze, quindi abbiamo un minor numero di informazioni da elaborare, prestiamo meno attenzione e, nel ricordo, i mesi e gli anni ci sembrano più brevi. Potete verificarlo cercando di ricordare l'ultima volta in cui vi sono capitate molte cose nuove. Un viaggio di cinque giorni in Svezia che ho fatto l'anno scorso mi sembra ancora un evento importante della mia vita, ma i cinque giorni prima e quelli dopo sono evaporati, svaniti per sempre dalla memoria. Il consiglio che si dà di solito per “rallentare” il tempo è avere più esperienze fuori del comune, ma pochi di noi possono passare più di una minima percentuale della loro vita a visitare paesi esotici e straordinari. Se abbiamo un lavoro, o figli che vanno a scuola, buona parte della nostra vita diventa necessariamente una serie di abitudini. Ma, come fa notare Young, c'è anche un'altra possibilità: otterremmo lo stesso risultato se aumentassimo l'attenzione che dedichiamo a ogni momento della nostra vita, per quanto banale sia. Se vivessimo ogni attimo con il doppio della solita intensità, “la nostra esperienza di quell'attimo sarebbe più piena di quanto non lo sia adesso”, scrive. Quindi ci

sembrerebbe che ogni periodo di tempo sia durato il doppio. Quando diciamo che vorremmo vivere più a lungo, di sicuro non pensiamo al numero dei nostri compleanni. La meditazione migliora senza dubbio la concentrazione, e adesso che Young mi ci fa pensare, ho la sensazione che i ritiri di meditazione ai quali ho partecipato siano durati più di qualche giorno. Potreste obiettare che questo è il fastidioso discorso metaforico di cui ho parlato all'inizio. Non è che viviamo *sul serio* più a lungo. Oppure sì? Quando diciamo che vorremmo vivere più a lungo, di sicuro non pensiamo al numero dei nostri compleanni. Ci riferiamo proprio a quella sensazione soggettiva di una vita lunga e piena, alla quantità di tempo passato con le persone che amiamo o a fare il lavoro che ci piace. Nell'unico senso che conta veramente, quindi, una vita alla quale abbiamo prestato il doppio dell'attenzione sarebbe durata veramente il doppio. Inoltre, citando alcune ricerche nel campo della psicologia, Young sostiene che un alto livello di concentrazione è gratificante di per sé, indipendentemente da quello su cui ci stiamo concentrando. Se potessimo concentrarci completamente sulle sensazioni che ci provoca una qualsiasi esperienza, invece di perderci nel pensiero di quell'esperienza, secondo lui non soffriremmo mai (durante quei ritiri, mi sono accorto che un lancinante dolore che avevo alle gambe alla fine era diventato una semplice combinazione di sensazioni di caldo e di freddo). In breve: concentratevi di più e vivrete una vita più lunga e felice senza bisogno di modificare le vostre condizioni o l'aspettativa di vita. Dopotutto, non è un po' strano desiderare di avere più anni a disposizione quando non stiamo neanche vivendo quelli che abbiamo?

(Oliver Burkeman, *Meditare allunga la vita*, «The Guardian» 28 aprile 2017, in «Internazionale»)

1. Con l'età il tempo sembra accelerare perché:

- a) Le nuove esperienze di vita aumentano e la nostra attenzione cresce
- b) Le nuove esperienze di vita diminuiscono e la nostra attenzione decresce
- c) Le nuove esperienze di vita diminuiscono e la nostra attenzione cresce
- d) Il tempo subisce un'effettiva accelerazione
- e) Il tempo subisce un effettivo rallentamento

2. La meditazione:

- a) Allunga il nostro tempo in senso reale
- b) Fa crescere la nostra attenzione nei confronti di ciò che ci accade
- c) Crea un tempo parallelo
- d) Accorcia la nostra percezione del tempo
- e) Fa diminuire la nostra attenzione nei confronti di ciò che accade

Leggere il seguente brano e poi svolgere l'esercizio n. 3 (assegna un titolo).

I sistemi di intelligenza artificiale e di supporto alle decisioni sono sempre più presenti nelle nostre vite quotidiane: determinano chi finirà nelle *heat list* della polizia (una lista che identifica persone ad alto rischio di coinvolgimento in atti di violenza armata), chi sarà assunto o promosso, quali studenti saranno ammessi all'università [...] La posta in gioco, quindi, è molto alta. I pochi studi finora condotti sull'uso dell'intelligenza artificiale e degli algoritmi di supporto alle decisioni in importanti ambiti sociali hanno prodotto risultati preoccupanti. Uno studio recente della Rand Corporation ha dimostrato che la *heat list* di previsione del crimine usata dalla polizia di Chicago si è rivelata inefficace nel prevedere chi avrebbe commesso crimini violenti: l'unico effetto è stato un aumento dei soprusi nei confronti delle persone sulla lista. [...]. Ciò che desta preoccupazione è la diffusione sempre più rapida di questi sistemi automatizzati fallibili all'interno del complesso sistema nervoso della società. È una questione al centro della nostra attenzione, tanto che di recente abbiamo organizzato Ai Now un convegno alla Casa Bianca sull'impatto sociale ed economico dell'intelligenza artificiale nei prossimi dieci anni. Gli

incontri di Ai Now hanno incluso un seminario con esperti di vari settori – esponenti del mondo accademico, della società civile, dell'industria e del governo – per discutere le sfide e le domande più urgenti poste dall'intelligenza artificiale in quattro aree tematiche: disuguaglianza sociale, etica, occupazione e sanità. Le idee e le diverse prospettive discusse durante il convegno Ai Now sono state molto istruttive, ma hanno anche messo in luce una verità scomoda: non esistono metodi concordati per valutare gli effetti umani e gli impatti longitudinali dell'intelligenza artificiale nelle sue applicazioni all'interno dei vari sistemi sociali. Questo divario di conoscenze si allarga sempre più man mano che si diffonde l'uso dell'intelligenza artificiale, aggravando il rischio di conseguenze imprevedute. La questione principale non è se l'intelligenza artificiale sia peggio degli attuali processi umani che usiamo per fare previsioni e classificare i dati. Anzi, ci sono molte speranze di poter usare l'intelligenza artificiale per arrivare a valutazioni più oggettive e imparziali di quelle umane, riducendo le discriminazioni e garantendo risultati migliori. La preoccupazione principale è che i sistemi di intelligenza artificiale sono sempre più integrati in istituzioni sociali fondamentali nonostante la mancanza di studi rigorosi sul loro grado di accuratezza e i loro effetti sociali ed economici. È necessario sviluppare un solido settore di ricerca che possa misurare e valutare gli effetti sociali ed economici dei sistemi di intelligenza artificiale, per potenziarne gli effetti positivi e ridurre i rischi. Misurando gli impatti di queste tecnologie, possiamo rafforzare la progettazione e lo sviluppo dell'intelligenza artificiale, aiutare soggetti pubblici e privati a garantire l'affidabilità e la trasparenza dei loro sistemi, e ridurre il rischio di errori. Sviluppando una comprensione empirica di come funziona effettivamente l'intelligenza artificiale sul campo, potremo stabilire modelli comprovati per un uso responsabile ed etico e garantire così una sana crescita di questo settore tecnologico.

(Kate Crawford, 4 ottobre 2016, «Internazionale»)

3. Scegliere tra le soluzioni il titolo più adeguato che indichi il significato globale del brano.

- a) Algoritmi infallibili.
- b) Intelligenza umana superata.
- c) L'affidabilità degli studi sull'intelligenza artificiale.
- d) L'inaffidabilità di tutti gli studi sull'intelligenza artificiale.
- e) I rischi invisibili dell'intelligenza artificiale.

4. Nel testo seguente “Una mostra sull'arte grafica giapponese” è stato violato l'ordine di successione delle varie parti. Ristabilire l'ordine scegliendo la sequenza corretta tra le alternative.

A. Il meccanismo dell'appropriazione, introiettato dall'occidente grazie anche a cinque secoli di colonialismo, ci porta a sottovalutare il fatto che, da fine ottocento in poi (con una decisa accelerata nel dopoguerra), gli scambi e le influenze artistiche tra Giappone e occidente avvenivano in due sensi.

B. Come spesso accade con le arti provenienti da lontano, l'occidente tende, attraverso l'appropriazione culturale, a trasformare l'estetica altrui in una sorta di luogo comune, di nota a piè di pagina nella storia dell'arte che, ovviamente, è sempre storia dell'arte occidentale.

C. In occidente, a causa forse del grande impatto che le stampe *ukiyo-e* hanno avuto nello sviluppo di impressionismo e postimpressionismo, abbiamo la tendenza a considerare l'arte giapponese come qualcosa di raffinato e rarefatto ma di sostanzialmente immobile.

D. E che la modernità giapponese non era eternamente intrappolata nel “mondo fluttuante” dell'*ukiyo-e* e che le tecniche antichissime di litografia, xilografia e serigrafia stavano evolvendosi in maniera originale e decisamente moderna.

- a) [B]-[D]-[C]-[A]
- b) [C]-[D]-[A]-[B]
- c) [A]-[B]-[C]-[D]
- d) [A]-[D]-[B]-[C]
- e) [C]-[B]-[A]-[D]

Leggere il brano riportato di seguito e rispondere ai quesiti n. 5 en. 6

Platone pensava alla scrittura come a una tecnologia esterna, aliena, nello stesso modo in cui oggi molte persone pensano al computer. Noi invece oggi l'abbiamo ormai interiorizzata così profondamente, l'abbiamo resa una parte tanto importante di noi stessi, che ci sembra difficile pensarla come tecnologia al pari della stampa e del computer. Ciononostante, la scrittura (e in special modo quella alfabetica) è una tecnologia che richiede l'uso di una serie di strumenti quali pennestilografiche, pennelli o biro, superfici predisposte come la carta, pelli di animale, tavolette di legno, e inoltre inchiostro, colori, e molte altre cose. Nel capitolo intitolato «La tecnologia della scrittura» del suo libro del 1979, Clanchy tratta questo argomento in modo particolareggiato, pur limitandosi al contesto medievale occidentale. La scrittura, sotto certi aspetti, è la più drastica delle tre tecnologie di cui abbiamo parlato. Essa dette inizio a quanto la stampa e i computer hanno poi portato avanti: la riduzione del suono a spazio, la separazione della parola dal presente immediato e vivo, nel quale possono esistere solo parole parlate.

Al contrario del linguaggio naturale, orale, la scrittura è del tutto artificiale: non c'è modo di scrivere «naturalmente». Il discorso parlato è invece sentito come naturale dagli uomini nel senso che, in ogni cultura, chiunque non abbia danni fisici o psichici impara a parlare. Il parlare permette la vita cosciente, ma sale alla coscienza da profondità inconsce, seppure con la cooperazione – consapevole o meno – della società. Si può sapere come usare le regole grammaticali, se ne possono perfino stabilire di nuove, senza però essere in grado di dire che cosa esse siano. Il discorso scritto in quanto tale differisce da quello orale nel senso che non nasce dall'inconscio. Il trasferire la lingua parlata nella scrittura è un processo guidato da norme consapevolmente inventate, e chiaramente formulabili: un certo ideogramma ad esempio, starà per una data parola scientifica, oppure *a* rappresenterà un certo fonema *b* un altro, e così via [...]. Dire che la scrittura è artificiale non significa condannarla, tutto il contrario: come e più di ogni altra creazione artificiale, essa ha un valore inestimabile, poiché è essenziale allo sviluppo più pieno dei potenziali umani interiori. Le tecnologie non sono semplici aiuti esterni, ma comportano trasformazioni delle strutture mentali, e in special modo quando hanno a che vedere con la parola. Tali trasformazioni possono essere positive: la scrittura, ad esempio, innalza il livello di consapevolezza; l'alienazione da un ambiente naturale ci può far bene ed è in più modi essenziale per la pienezza della vita umana. Per vivere e comprendere bene, abbiamo bisogno non solo della prossimità, ma anche della distanza; questa scrittura regala alla mente umana in modo unico, come niente altro può fare.

(W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna, 1986. Ed. orig. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, 1982).

5. Nel testo sopra riportato appare il nome di Platone. Che cosa indica esattamente?

- a) È l'autore dell'intero brano.
- b) È l'autore di un capitolo nel libro intitolato «La tecnologia della scrittura» di Clanchy.
- c) È autore di un trattato sulla scrittura.
- d) È un autore a cui fa riferimento W. J. Ong per elaborare le sue teorie su scrittura e tecnologia.
- e) È un autore che tratta l'argomento, limitandosi al conteso medievale occidentale.

6. Nel testo sono riportate alcune idee che W. J. Ong espone su oralità e scrittura. Come viene considerata la scrittura, secondo quanto riportato nel brano?

- a) La scrittura è simile all'oralità poiché entrambe nascono dall'inconscio.
- b) La scrittura non si può considerare una tecnologia al pari della stampa e del computer.
- c) La scrittura è, come il linguaggio orale, qualcosa di naturale, poiché ognuno può imparare a parlare e scrivere.
- d) La scrittura si può considerare una tecnologia che richiede l'uso di penne, inchiostro e superfici predisposte.
- e) La scrittura è artificiale e perciò deve essere condannata poiché comporta trasformazioni delle strutture mentali

7. Leggere le frasi che seguono e indicare quella che NON contiene errori di interpunzione.

- a) Mi disse, che era a Parigi da una settimana.
- b) La ringraziamo per la preferenza che ha voluto accordarci e, Le porgiamodistinti saluti.
- c) Si fa presente che, all'interno della campionatura vi sono delle parti riportate alla lettera dalle opposizioni dell'avversario.
- d) Il poeta subirà nel capoluogo toscano delle profonde delusioni: lo apprendiamo da una lettera a Piermarini.
- e) Sarebbe invece indispensabile, trovare per mercoledì uno spazio per le conferenze.

8. Una sola delle seguenti frasi NON contiene alcun errore ortografico. Quale?

- a) Per accelerare il lavoro degli uffici, i moduli vanno compilati accuratamente in ogni parte.
- b) L'aveva mandato via perché non dasse fastidio al momento dell'arrivo.
- c) Dimmi qual è la tua materia preferita al liceo.
- d) Era facile riconoscere di primo acchitto un imbecille da una persona seria.
- e) Sono finite le vacanze e ricomincia il solitotram tram quotidiano.

9. Dato il periodo "Davanti a una lavagna che si riempiva di simboli e ghirigori, in un disordine apparente per gli estranei, l'oratore teneva _____ del discorso, che voleva a più voci, ma che dominava in ogni momento", scegliere la forma mancante tra le seguenti:

- a) i fili
- b) i filamenti
- c) le fila
- d) le file
- e) la fila

10. Leggere e completare la frase scegliendo tra le risposte l'uso preposizionale corretto: «Sul piano teorico, spesso, molti narratologi e specialisti del settore cinematografico, quando *si accostano* _____ di un audiovisivo, prendono in considerazione solo alcuni fattori che determinano la narrazione».

- a) nell'analisi
- b) sull'analisi
- c) per l'analisi
- d) con l'analisi
- e) all'analisi

11. Leggere le frasi che seguono e indicare quella in cui compare la forma verbale corretta.

- a) Francesco ci raggiungette lungo il viaggio.
- b) Vorrei che tu mi dassi più conto.
- c) Spero che i tuoi amici se ne vadino al più presto
- d) Per cortesia, volessi un caffè espresso.
- e) Mi auguro che i miei sacrifici siano ripagati con buoni voti agli esami.

12. Leggere la frase seguente e scegliere la forma verbale corretta: *Le opinioni dei giurati _____ in maniera significativa riguardo all'entità della pena da comminare.*

- a) divergettero
- b) divegerono
- c) diversero
- d) diversarono
- e) divergerono

13. Leggere la frase che segue e indicare con quale funzione è usato il pronome sottolineato: «Non voglio tornare più sulla questione, ne abbiamo già discusso troppo a lungo!»

- a) complemento oggetto
- b) complemento di termine
- c) complemento di argomento
- d) complemento di causa
- e) complemento di vantaggio

14. «Mi descrivevo e cercavo in ogni modo di apparire...marito convinto, padre tenerissimo, morigerato, studioso, perseverante» (Mario Soldati, VII-57). Morigerato significa:

- a) benevolo
- b) oscuro
- c) appassionato
- d) invecchiato
- e) misurato

15. «Le "signorine" di solito erano piccole, macilente, nervose, dall'aria affamata e spaventata» (M. Soldati, VII, 52). Indicare il contrario di macilento:

- f) austero
- g) florido

- h) tardivo
- i) deperito
- j) maestoso

16. La spiegazione di uno dei seguenti modi di dire NON è corretta:

- a) *Avere una spada di Damocle sulla testa*: essere soggetti a un pericolo imminente
- b) *È lapalissiano*: è talmente evidente da essere scontato
- c) *Battere la fiacca*: lavorare svogliatamente.
- d) *Mettere all'indice*: vietare qualcosa ritenuto riprovevole.
- e) *Vedersi alle calende greche*: vedersi presto.

17. Nel testo seguente sostituire un verbo, un aggettivo, un sintagma di significato generico (evidenziato in corsivo) con un termine di ambito semantico più ristretto.

Corteo No Expo, Milano. Il gip di Milano Donatella Banci Buonamici ha (1) *dato* gli arresti e la misura della custodia cautelare in carcere chiesta dai pm nei confronti delle cinque persone bloccate venerdì scorso durante il corteo «No Expo» a Milano. Sono tutti accusati di resistenza a pubblico ufficiale aggravata dall'uso di armi improprie e dal numero dei partecipanti. Il giudice, (2) *facendo sua* la richiesta del procuratore aggiunto Maurizio Romanelli e del pm Piero Basilone, ha quindi (3) *dato* il carcere per le cinque persone. Stando agli atti dell'indagine, gli arrestati, per contrapporsi con violenza alle forze dell'ordine durante le devastazioni di venerdì scorso, hanno lanciato contro gli agenti anche bottiglie e un grosso masso di cemento. Nel corso degli interrogatori di lunedì i cinque si sono difesi, (4) *dicendo* di non aver partecipato alle violenze e in alcuni casi parlando anche di uno scambio di persona, ma il gip, da quanto si è saputo, non ha (5) *detto* credibili le loro versioni. Il gip, inoltre, ha condiviso la tesi del pm, che ha inquadrato le singole azioni di resistenza in un contesto di «violenza collettiva» contro le forze dell'ordine («Corriere della Sera», 4 maggio 2015).

- a) (1) concesso; (2) ascoltando; (3) permesso; (4) raccontando; (5) fatto.
- b) (1) commesso; (2) associando; (3) impartito; (4) parlando; (5) creato.
- c) (1) costretto; (2) aspettando; (3) affermato; (4) parlando; (5) concesso.
- d) (1) fatto; (2) ammirando; (3) impartito; (4) dicendo; (5) creduto.
- e) (1) convalidato (2) accogliendo; (3) disposto; (4) sostenendo; (5) ritenuto.

18. Indicare a quale delle seguenti voci del vocabolario si riconduce la forma *esatto*:

- a) esagerare
- b) esaminare
- c) esigere
- d) esacerbare
- e) esatto

19. Nel testo che segue alcune subordinate sono contrassegnate da un numero ed evidenziate in grassetto. Individuare quale sequenza propone la corretta classificazione delle subordinate:

“Qualunque uomo ragionevole si aspetterebbe che tornassi al campo. Aspetterò ancora un poco” pensò, “poi tornerò al campo. La colpa è degli ordini [1] **che sono troppo rigidi** e non prevedono [2] **che le circostanze cambino**”. Anselmo strofinò insieme i piedi, poi sfilò le

mani dalle maniche della giacca, si piegò e strofinò le gambe e batté insieme i piedi **[3] per far circolare il sangue.**

(Ernest Hemingway, *Per chi suona la campana*, Oscar Mondadori, 2000, p. 207)

- | | | | |
|----|-------------------|------------------|-----------------|
| a) | [1] temporale; | [2] finale; | [3] causale |
| b) | [1] oggettiva; | [2] relativa; | [3] consecutiva |
| c) | [1] desiderativa; | [2] consecutiva; | [3] oggettiva |
| d) | [1] relativa; | [2] oggettiva; | [3] finale |
| e) | [1] causale; | [2] soggettiva; | [3] relativa |

20. Inserire l'unica congiunzione pertinente nella frase “Involontariamente, ho pensato allora che, tra i tanti svantaggi della città, c'era, _____ il vantaggio dei servizi” (Moravia)”:

quindi
poiché
tuttavia
che
finché