

La scrittura creativa di testi brevi: una ricerca-azione a San Siro

Petar Lefterov*, Luisa Zecca**

Riassunto: La scrittura è sia un'azione personale, sia un atto sociale; un compito complicato, che richiede anni di duro lavoro e impegno, soprattutto per i parlanti non nativi della lingua d'insegnamento. A tal proposito, la proposta di strategie ludiche e di scrittura creativa, che comporta la scrittura accompagnata dal disegno, può rivelarsi un'azione che supporta il processo di acquisizione linguistica, in quanto l'elemento ludico del testo creativo incoraggia gli studenti di L2 a giocare con la lingua e a correre dei rischi in un contesto non giudicante. Una ricerca-azione, che vuole indagare l'impatto della scrittura creativa di testi brevi sull'acquisizione dell'italiano L2, ha coinvolto quattro bambine arabofone in un laboratorio di potenziamento dell'italiano come lingua seconda della durata di sei mesi. Attraverso un'analisi diacronica dei testi scritti dalle bambine è stato possibile osservare l'evoluzione dell'interlingua delle partecipanti, notando un graduale avvicinamento allo standard italiano. L'evidente miglioramento nella calligrafia, nell'ortografia e nella morfologia suggerisce che la scrittura creativa di testi brevi possa essere una buona pratica da implementare nelle classi d'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Parole chiave: testi brevi, scrittura creativa, italiano L2, arabofoni, doposcuola.

English title: Creative writing of short stories: an action research study at San Siro.

Abstract: Writing is both a personal action and a social act; a complicated task that requires years of hard work and commitment, especially for non-native speakers of the language of instruction. In this regard, proposing playful and creative writing strategies, which involve writing accompanied by drawing, may prove to be an action that supports the language acquisition process, as the playful element of creative text encourages L2 learners to play with language and take risks in a nonjudgmental context. An action-research study, aiming to investigate the impact of creative writing of short texts on L2 Italian acquisition, involved four Arabic-speaking girls in a six-month Italian as a Second Language empowerment workshop. Through a diachronic analysis of the texts written by the girls, it was possible to observe the evolution of the participants' interlanguage, noting a gradual approximation to the Italian standard. The evident improvement in handwriting, spelling, and morphology suggests that creative writing of short texts may be a good practice to implement in classes teaching Italian as a second language.

Keywords: short stories, creative writing, Italian L2, Arabic-speaking, afterschool.

* Università di Milano-Bicocca. Email: petar.lefterov@unimib.it

** Università di Milano-Bicocca. Email: luisa.zecca@unimib.it.



1 Considerazioni iniziali

Sebbene sia opinione diffusa che le scuole di oggi siano linguisticamente più ricche e variegate rispetto al passato, di fatto, la diversità linguistica è da sempre stata intimamente intrecciata alla storia dell'Italia. Tradizionalmente, situazioni di plurilinguismo, sia individuale che socio-geografico, hanno caratterizzato il quadro linguistico nazionale. Secondo la distinzione di Pellegrini (1960), il primo autore a dare valore alle varianti linguistiche in Italia, un parlante italiano medio possiede quattro registri espressivi, ovvero il dialetto, la *koinè* dialettale, l'italiano regionale e l'italiano standard. Da una dimensione personale, Berruto (2021) si sposta ad un'altra socio-geografica attraverso un processo di differenziazione diatopica. L'autore afferma l'importanza del riconoscere la presenza dell'italiano standard e di varietà linguistiche italiane regionali standard, in quanto ogni regione ha i suoi codici linguistici (Berruto, 2021).

Gli insegnanti dei primi del Novecento si scontrarono con alunni e alunne con competenze limitate in italiano ed ebbero l'arduo compito di insegnare l'italiano agli italiani. Divampava una scarsa dimestichezza con la lingua nazionale e i ceti popolari si esprimevano principalmente in dialetto. Secondo Tullio De Mauro (1963), al tempo dell'unificazione, solo il 2,5% degli italiani parlava l'italiano come lingua materna. La nascita dell'italiano standard è quindi un fenomeno recente: rimpiangere una *belle époque* in cui un italiano standard pulito proliferava nelle aule scolastiche pare una pallida illusione.

L'Italia ha quindi un quadro linguistico enigmatico, che sotto un'immagine di forte monolinguisimo nazionale cela una ricchezza di dettagli, di varietà linguistiche, che stupiscono tuttora. A questo mosaico così complicato si è aggiunto un nuovo tassello: con l'aumento dei flussi migratori degli ultimi anni, si assiste al contempo allo sviluppo di un plurilinguismo esogeno (Gianollo *et al.*, 2020). Lo spazio linguistico nazionale viene affiancato da nuovi insediamenti linguistici, creando così un neoplurilinguismo italiano (Bagna *et al.*, 2003; Vedovelli *et al.*, 2007; Bagna *et al.*, 2012), che offre nuove risorse. Secondo le più recenti statistiche del Ministero dell'Istruzione, gli studenti con un retroterra migratorio ammontano a 865.388, di cui il 25,5% sono residenti in Lombardia (MIUR, 2022). La città di Milano risalta in questo quadro in quanto presenta una popolazione di studenti con cittadinanza non italiana pari al 53,1% nella scuola primaria (SiSI, 2023), ed è proprio in questo particolare contesto sociolinguistico che si necessita di luoghi formali di educazione linguistica. Luoghi scolastici ed extrascolastici che sappiano formare i bambini e le bambine a una lingua veicolare di maggioranza, a comunicare sia attraverso *medium* orali che scritti, sia, e soprattutto, a trasmettere il valore del contatto linguistico e favorire la vicinanza tra idiomi.

Alla luce di questi presupposti, il presente contributo porta i primi risultati di una ricerca esplorativa sulle metodologie di didattica della letto-scrittura, scaturite da un anno di ricerca-azione (Elliott, 1991) nell'ambito del progetto "L'ABC del



quartiere” presso il NIL San Siro-Selinunte del comune di Milano¹. Nello specifico si vuole indagare come la scrittura creativa di testi brevi possa dimostrarsi uno strumento utile sia per l’acquisizione dell’italiano come lingua seconda da parte di bambine e bambini di scuola primaria, sia per l’incoraggiamento alla produzione autonoma di testi scritti. Nel contributo verrà analizzata l’evoluzione della scrittura di quattro bambine arabofone, che stanno acquisendo l’italiano come lingua seconda.

2 La scrittura di testi brevi, una questione di creatività

Quando ci si dedica alla scrittura, la pagina bianca attende pazientemente che vengano impressi pensieri ed emozioni inediti. Si tratta di un’attività lenta e complessa, utile per documentare il passato, comunicare, dare istruzioni, esprimere emozioni e sentimenti, ma anche per creare mondi fantastici e giocare con la lingua (Teruggi, 2019). Scrivere è sia un atto sociale, in quanto si conquista attraverso l’interazione tra persone (Buckingham, 2007), sia una pratica cognitiva (Guerriero, 2021) che ha la finalità di formare cittadini in grado di partecipare attivamente nella società in quanto portatori della cultura scritta (MIUR, 2012; Teruggi, 2019).

La didattica della scrittura non dovrebbe dunque comportare solo l’insegnamento del codice di trascrizione fonema-grafema, ma anche la trasmissione di pratiche socioculturali (Bocchi *et al.*, 2019). Un compito complicato, che rende necessaria l’implementazione di pratiche didattiche rigorose ed efficaci che riescano a collegare a livello profondo il processo cognitivo e la prassi sociale (Mandelli *et al.*, 1997).

La ludolinguistica (Fantozzi, 2018; Chetti, 2014) e la scrittura di testi creativi (Spiro, 2007; Wright *et al.*, 2009) potrebbero rivelarsi veicoli capaci di mettere in relazione il processo cognitivo e la prassi sociale. La scrittura creativa favorisce la crescita linguistica a livello grammaticale, lessicale, fonologico, ma anche discorsivo e sociale (Maley *et al.*, 2015). Gli studenti manipolano la lingua in modo creativo per esprimere significati personali e, così facendo, si dedicano al linguaggio a un livello di elaborazione più profondo rispetto alla maggior parte dei testi espositivi (Craik *et al.*, 1972). Inoltre, la scrittura di testi creativi può supportare il processo di acquisizione linguistica (Carter, 2004; Cook, 2000; Crystal, 1998). L’elemento ludico del testo creativo incoraggia gli studenti di L2 a giocare con la lingua e, in tal modo, a correre dei rischi in un contesto non giudicante. La scrittura creativa crea un ambiente di apprendimento favorevole e sicuro, che promuove un atteggiamento positivo nei confronti degli errori e fornisce opportunità di pratica linguistica a bassa pressione, che possono aiutare gli studenti a costruire la loro

¹ L’ABC del quartiere è un servizio dopo scuola co-finanziato da Fondazione di Comunità Milano e BiUniCrowd, si sviluppa nell’ambito dell’azione sulla prevenzione della dispersione scolastica del progetto MUSA: Multilayered Urban Sustainability Action.

fiducia e a ridurre gli ostacoli emotivi, i quali possono impedire il processo di acquisizione della lingua (Krashen, 1981).

L'importanza di elementi extralinguistici, quali stress, ansia e timore, nei processi di acquisizione linguistica è stata a lungo documentata (Balboni, 2013; Arnold, 1999; Krashen, 1981); gli insegnanti, le figure deputate *in primis* allo sviluppo della scrittura, attraverso la scrittura creativa di testi brevi possono mitigare l'impatto di questi fattori e sostenere l'apprendimento della scrittura. A tal proposito, a scanso di equivoci è bene chiarire il concetto stesso di testo breve: la brevità testuale non può essere definita né in termini assoluti, né in termini relativi, in quanto al variare del contesto e del *medium*, cambia il concetto di lunghezza (Lubello, 2022). Quello che in ricerca può essere considerato un *abstract* breve, nella scuola primaria può rivelarsi un testo lungo. Tuttavia, qualunque sia la concezione di brevità testuale, tale forma espressiva non va a sostituire la "scrittura solida", ma prepara gli studenti a forme testuali più complesse (Palermo, 2017). Si tratta di una risorsa espressiva di straordinario valore (Pontiggia, 2002), capace di guidare i giovani nello sviluppo della loro biografia linguistica.

3 Metodologia

Inserito in questa cornice teorica, il contributo empirico si impegna a esplorare l'apporto che la scrittura creativa di testi brevi possa dare all'acquisizione dell'italiano come L2. In linea con il paradigma pragmatico, che sottolinea l'importanza di risolvere problemi concreti attraverso indagini applicate (Creswell, 2003), la ricerca adotta un metodo qualitativo (Pastori, 2017) e una metodologia ricerca-azione (Elliott, 1991).

Nel contesto dell'insegnamento della scrittura dell'italiano alle bambine arabofone, la metodologia ricerca-intervento permette di sperimentare diverse strategie didattiche, osservarne gli effetti e adattarle in base alle esigenze e alle risposte delle bambine coinvolte. Questo approccio consente un ciclo continuo di riflessione, azione e adattamento, favorendo lo sviluppo di pratiche pedagogiche più efficaci e sensibili al contesto culturale e linguistico dei partecipanti (Colucci *et al.*, 2008).

La ricerca ha avuto una durata complessiva di sei mesi, con una cadenza settimanale, e si è sviluppata nell'area di San Siro, una periferia urbana abitata da diverse comunità straniere, rappresentative di circa 85 nazionalità, provenienti principalmente dall'Africa del Nord (Mapping San Siro, 2020). Il progetto accoglie in media una sessantina di persone, tra mamme, bambini e bambine. Il servizio è organizzato in due aree distinte: uno spazio dedicato al gioco e un'area destinata allo studio. Nello spazio studio sono iscritti 21 bambini, dal terzo anno della scuola primaria fino al terzo anno della scuola secondaria di primo grado. Il contributo espone i risultati derivanti unicamente dalle quattro bambine arabofone (tab. 1) coinvolte nel percorso di scrittura creativa di testi brevi.

Tab. 1: Rappresentazione schematica dei partecipanti

Sigla	Età	Nazionalità	Luogo di nascita
SR	9	Egiziana	Sharkia (EG)
LR	9	Egiziana	Treviglio (IT)
ZN	9	Egiziana	Sharkia (EG)
HN	10	Egiziana	Sharkia (EG)

L'intervento è stato sviluppato in tre fasi:

1. *disegnami una storia*: la prima fase ha previsto la scrittura di una storia breve non attraverso un segno grafico convenzionale, ma appoggiandosi al *medium* del disegno libero;
2. *scrivimi una storia*: tale richiesta è stata seguita dalla ri-composizione del proprio testo breve in forma scritta. Il lavoro si è concentrato su lessico, punteggiatura e produzione spontanea, ma ha anche preso in considerazione una riflessione sull'ortografia, in particolare sulle varietà² ortografiche tipiche delle persone arabofone.
3. *mi arricchisci la storia*: l'ultima fase ha comportato la ripresa delle prime storie scritte e la riscrittura di esse. Tale processo ha previsto sia la revisione della storia disegnata, aggiungendo nuovi particolari ad esse, sia quella del testo scritto, allungandolo ma anche, e soprattutto, auto-correggendo il proprio testo.

Per l'analisi dei testi è stata utilizzata l'analisi testuale diacronica, per rilevare l'evoluzione dell'interlingua³ scritta delle bambine coinvolte, e un'analisi contrastiva, non tanto ai fini di un'individuazione di strategie di insegnamento funzionali, in quanto l'idea dell'insegnamento linguistico secondo un paradigma contrastivo è stata superata da anni (Kendall *et al.*, 2008), quanto piuttosto con l'intento di un'analisi dell'interlingua stessa.

4 Risultati e discussione

Non avendo ancora acquisito basi ortografiche solide, il primo testo breve (es. 1) contiene varietà linguistiche non standardizzate e, inoltre, presenta una densità di scrittura irregolare, una spaziatura incostante tra i grafemi e tra le parole, e una scrittura in stampato che non segue le norme formali tra maiuscolo e minuscolo, e, infine, non presenta una corrispondenza tra grafema e fonema convenzionale.

² Al termine "errore" si preferisce l'utilizzo della parola "varietà", poiché, da una prospettiva acquisizionale, non ci si riferisce mai all'errore in sé, bensì a diverse varietà linguistiche dell'interlingua (Adorno, 2006).

³ Le interlingue sono dei sistemi linguistici in divenire, dotati di coerenza interna, anche se alquanto instabili, poiché soggetti a continue trasformazioni scaturite dall'*input* (Ferrari, 2014).

SR(0512): Un fioREPELLO 2 FEORI PICOLO / il fio RERIossi⁴
 – Un fiore bello [e] due fiori piccoli. / Il fiore [è] rosso. –

Tuttavia, da una lettura attenta e avvalendosi degli strumenti della linguistica contrastiva (Lado, 1957), si potrebbe osservare che effettivamente, nella sua varietà linguistica, ci sia una corretta decodifica di tutta la frase di quello specifico codice e che ci sia una corrispondenza tra grafema e fonema. SR presenta evidenti difficoltà nella grafia, non facendo distinzione tra minuscole e maiuscole e omettendo la punteggiatura, tratti distintivi degli apprendenti arabofoni di italiano L2, in quanto la scrittura araba non distingue le dimensioni dei caratteri, non ha una forma in stampatello e ha un uso limitato della punteggiatura (Soravia, 2005). Soffermandoci al livello fonetico, c'è una sostituzione dell'occlusiva bilabiale sonora [b] con la sua controparte sorda [p] e della vocale anteriore semichiusa non arrotondata [e] con la vocale anteriore chiusa non arrotondata [i], elementi distintivi di apprendimento dell'italiano L2 da parte di arabofoni (Della Puppa, 2006). Infine, a livello morfosintattico, si osserva la predilezione di frasi nominali e dunque l'omissione del verbo essere, ulteriori tratti distintivi degli apprendenti arabofoni di italiano L2 (Della Puppa, 2006). La bambina si trova dunque ancora in una fase iniziale di apprendimento della lingua italiana, in quanto non fa uso di connettivi frasali, si limita alla composizione di frasi isolate, dispone di un repertorio linguistico elementare e presenta delle difficoltà nella concordanza tra aggettivo e sostantivo. Secondo le sequenze dell'apprendimento di una lingua seconda proposte da Vedovelli (2000), si tratta di elementi che indicano l'appartenenza ad un livello pre-basico, caratterizzato da capacità comunicativa limitate e da un lessico di sopravvivenza (Pistorio, 2016).

Mentre all'inizio i racconti brevi di ZN, LR e SR hanno avuto una lunghezza limitata di due, massimo tre periodi, le composizioni di HN erano composte da quattro o persino cinque periodi, pur avendo competenze linguistiche inferiori rispetto alle proprie compagne. Tuttavia, con il tempo, i racconti, soprattutto quelli di ZN e LR, hanno acquisito una lunghezza e una complessità maggiore, aggiungendo persino le proposizioni causali (es. 2).

(2) ZN(2301) C'ERA UNA VOLTA UNA CASA. / QUESTA CASA ERA MOLTO TRISTE PERCHÉ È GIRATA. / NESSUNO VOLEVA QUESTA CASA PERCHÉ ERA GIRATA. / UN GIORNO UNA BAMBINAHA CELTOQUESTA CASA. / LA BAMBINA ERA FELICE PER CONOCEREQUESTA CASA. / NELLA CASA CI SONO TANTE COSEBELE / E LA BAMBINA AMAVA VIVERE IN QUESTA CASA.

– C'era una volta una casa. / Questa casa era molto triste perché era girata.
 / Nessuno voleva questa casa perché era girata. / Un giorno, una bambina

⁴ I testi qui riportati sono stati trascritti rimanendo fedeli alle scritture originali delle bambine, rispecchiando dunque la spaziatura e l'uso delle maiuscole e delle minuscole utilizzati dalle autrici.

scelse questa casa. / La bambina era felice di conoscere questa casa. / Nella casa c'erano tante cose belle e la bambina amava vivere in questa casa. –

Dall'analisi del testo si può desumere che l'interlingua della bambina è nella varietà basica, in quanto incomincia a fare prime ipotesi sulle strutture delle frasi subordinate, presenta due subordinate causali, fa uso di avverbi di tempo e di un primo lessico astratto. Tuttavia, il sistema verbale non è ancora completamente consolidato, l'ortografia non è del tutto corretta, e il lessico è ancora alquanto limitato.

Per vedere l'effettivo miglioramento delle competenze di scrittura delle bambine, come esplicitato precedentemente, non solo sono stati osservati i cambiamenti avvenuti nei testi nuovi, ma è stato chiesto loro di riprendere alcune prime storie e di arricchire sia il disegno sia la storia con dei particolari nuovi (es. 3).

- (3) SR(1212): C'EUNAVOLTA UN PBAMBINA LEOCITA AGIARDINO LEIEFERICE LAMAMMA LA DETOSIPOOCIRE ILGIARDINO
 – C'era una volta una bambina, che era uscita in giardino. Lei era felice perché la mamma le aveva detto che si poteva uscire in giardino. –

- SR(2702): CE UNA VOLTA UNA BAMBINAQUOSTABAMBINA E PELLA VESTITO BELLO E IL CAPPELLI SONO NERI E LI OCCHI NERI. / VA IN GARDINO GOCACON LI SUOE AMICI E SOUA MAMMAE MOLTO GENTEISSIMO E IL GIORNATA PIOVOSA.
 – C'era una volta una bambina. Questa bambina era bella, aveva un vestito bello, i capelli neri e gli occhi neri. / La bambina è andata in giardino a giocare con i suoi amici, e sua mamma è molto gentile. È una giornata piovosa. –

Il testo revisionato da SR appartiene comunque ancora alla varietà pre-basica dell'interlingua: un utilizzo non convenzionale dei tempi verbali; un accordo tra genere e numero non sempre coerente; difficoltà sia ortografiche che calligrafiche. Il testo nuovo presenta, però, una maggiore complessità e vicinanza all'italiano standard. È possibile osservare un accordo tra l'articolo indeterminativo femminile *una* e il nome singolare *bambina*. C'è una maggiore leggibilità dovuta da una calligrafia più nitida e da un distanziamento delle parole quasi costante. Si osserva, inoltre, la presenza di un segno di punteggiatura, seguito da ciò che potrebbe essere interpretato come una decisione espressiva di andare a capo. Infine, viene usata la *e* copulativa con valore aggiuntivo e la prima persona singolare del presente indicativo del verbo essere.

L'attività di riscrittura, oltre a permettere di osservare il cambiamento dell'interlingua, getta luce sul processo di revisione in sé. Una volta messa davanti al compito di arricchire il proprio disegno e la storia, SR, faticando a leggere la sua prima composizione, ha esordito con “*ma cosa c'è scritto, non si capisce niente*”, suggerendo che la bambina ha chiara l'importanza del segno grafico. Procedendo con la lettura e diventando un redattore autonomo del proprio elaborato (Maamuujav, 2019), SR riesce a riconoscere i propri “errori”, “correggendo” il testo e commentando man mano il processo: “*Un bambina? Ma è una ragazza, è una bambina!*”.

Infine, la scrittura creativa di storie brevi, accompagnate dal disegno, ha stimolato la produzione autonoma di racconti brevi, rivelandosi una strategia coinvolgente e rilevante per le bambine: in due giornate in cui l'educatore non era presente, le bambine hanno comunque scritto delle storie anche se ciò non era previsto, con il desiderio di leggerle una volta che lui fosse tornato. L'ambiente di apprendimento non giudicante e sicuro, e un approccio alla didattica della scrittura ludico e coinvolgente, hanno dunque favorito l'appianamento delle variabili affettive, ovvero l'ansia e lo stress (Arnold, 1999), favorendo una maggiore autonomia e sicurezza nella scrittura delle storie.

5 Considerazioni conclusive

In accordo con gli studi di Carter (2004), Cook (2000) e Crystal (1998), l'analisi dei risultati ha evidenziato l'importanza della scrittura creativa di testi brevi come strumento di apprendimento di una lingua seconda da parte dei bambini e delle bambine con un retroterra migratorio. Nello specifico, la ricerca ha dimostrato come la scrittura di una storia breve tramite il disegno, seguito dalla riscrittura ortografica della storia, aiuti il processo di acquisizione dell'italiano come lingua seconda, in quanto si osserva un graduale avvicinamento delle varietà interlinguistiche scritte dei bambini alla varietà dell'italiano standard. Lo studio ha inoltre messo in luce che un dispositivo didattico, che tiene insieme le narrazioni disegnate e la scrittura di storie brevi, riesce a moderare i fattori extralinguistici durante il processo di acquisizione linguistica: aver svolto le attività in un ambiente protetto e non giudicante, e aver anche creato un rapporto positivo con l'educatore/ricercatore⁵ coinvolto, ha mitigato le variabili legate allo stress linguistico (Balboni, 2013; Arnold, 1999; Krashen, 1981) stimolando una produzione costante.

Il dispositivo ha permesso di osservare l'evoluzione delle competenze linguistiche delle partecipanti nel corso di 6 mesi di attività settimanali. Tuttavia, è fondamentale riconoscere che questa ricerca presenta alcuni limiti che suggeriscono la necessità di approfondimenti futuri. In primo luogo, il numero di partecipanti è limitato e specifico alle bambine arabofone coinvolte nel progetto. Questo rende difficilmente trasferibili i risultati ad altre popolazioni linguistiche o culturali. Inoltre, non è stato possibile controllare completamente l'effetto delle variabili esogene che potrebbero influenzare l'apprendimento, come l'ambiente familiare, la frequenza e la durata dell'esposizione all'italiano, e la partecipazione a diverse attività dopo la scuola.

Pertanto, sarebbe opportuno che future ricerche si concentrino su campioni ampi e diversificati, prendendo in considerazione una varietà di gruppi linguistici

⁵ Petar Lefterov ha ricoperto il doppio ruolo di educatore e ricercatore durante la fase di intervento del progetto.

e contesti socioculturali. Inoltre, bisognerebbe adottare un approccio più rigoroso, che documenti la storia linguistica della famiglia, monitorando il livello di istruzione e alfabetizzazione sia nella lingua madre che nella lingua seconda, e che tenga traccia di altri interventi educativi mirati al miglioramento della lingua seconda, che possono venire dalla scuola o da altri enti. È dunque importante prevedere la considerazione e la mitigazione di altre variabili che potrebbero influenzare i risultati, al fine di stabilire con maggiore precisione l'efficacia dell'intervento di scrittura creativa nel processo di acquisizione dell'italiano come L2. Inoltre, sarebbe rilevante sia da una prospettiva di ricerca, che da una prettamente didattica, adottare un approccio che riesca a tenere insieme il disegno e la scrittura di storie nei contesti scolastici e non soltanto in quelli extrascolastici.

In conclusione, la scrittura creativa di testi brevi sembra avere un impatto positivo sull'apprendimento dell'italiano come L2 per le bambine arabofone coinvolte, in quanto le loro varietà di interlingua scritta pre-basica si sono avvicinate all'italiano standard. Per sommi capi, si è osservato un miglioramento nelle loro competenze calligrafiche, ortografiche e grammaticali, e una generale migliore dimestichezza con l'italiano.

Riferimenti bibliografici

- Adorno C. (2006). Varietà di apprendimento fra ricerca e didattica. In F. Bosc, C. Marellò, S. Mosca (a cura di). *Saperi per insegnare*. Torino: Loescher.
- Arnold J. (a cura di) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bagna C., Casini S. (2012). Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto. In S. Ferreri (a cura di). *Linguistica educativa*. Roma: Bulzoni.
- Bagna C., Machetti S., Vedovelli M. (2003). Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto? In A. Valentini, P. Molinelli, P.L. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di). *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni.
- Balboni P.E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, v. 2, n. 1, pp. 7-30.
- Berruto G. (2021). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo* (11^a ed.). Roma: Carocci editore.
- Bocchi P.C., Zanoli S., Antonini F. (2019). *Didattica delle prime pratiche di lettura e scrittura. Un approccio metodologico per valorizzare la continuità*. Locarno: SUPSI – Dipartimento formazione e apprendimento.
- Buckingham D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, n. 2(1), pp. 43-55.
- Carter R. (2004). *Language and creativity: the art of common talk*. London: Routledge.

- Colucci F., Colombo M., Montali L. (2008). *La ricerca-intervento*. Bologna: il Mulino.
- Cook G. (2000). *Language Play: Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Craik F.I.M, Lockhart R.S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, n. 11, pp. 671-685.
- Creswell J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crystal D. (1998). *Language Play*. London: Penguin.
- Della Puppa F. (2006). *Lo studente di origine araba*. Corciano: Guerra edizioni.
- De Mauro T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Elliot J. (1991). *Action research for educational change*. Londra: Allen & Unwin.
- Fantozzi D. (2018). Ludolinguistica e apprendimento della letto-scrittura. *Pedagogia più didattica*, v. 4, n. 2, pp. 1-9.
- Ferrari S. (2014). La lingua di mezzo: l'osservazione dell'interlingua nei percorsi di apprendimento della L2. *La Scuola dell'Infanzia*, n. 10, pp. 14-16.
- Ghetti M. (2014). "Al Ludo! Al Ludo!". Appunti di scrittura creativa per la scuola primaria. In M. Longobardi, M. Ghetti (a cura di). *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente*, n. 4, pp. 160-198.
- Gianollo C., Fiorentini I. (2020). La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione. *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 372-380.
- Guerriero A.R. (2021). *Scrivere: Idee per la didattica della scrittura*. Firenze: Franco Cesati.
- Kendall A.K., Alison M. (2008). *L'acquisizione linguistica*. Bologna: il Mulino.
- Krashen S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado R. (1957). *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan press.
- Lubello S. (2022). Forme di testualità breve nella didattica dell'italiano. *Italiano Lingua-Due*, n. 2, pp. 140-154.
- Maamuujav U. (2019). Developing Autonomous Self-Editors: An Alternative Approach to Written Corrective Feedback. *The CATESOL Journal*, v. 31, n. 1, pp. 13-28.
- Maley A., Peachey N. (a cura di) (2015). *Creativity in the English language classroom*. Londra: British Council.
- Mandelli F., Rovida L. (1997). *La bella e la brutta: il processo di scrittura nella scuola di base*. Venezia: La Nuova Italia.
- Mapping San Siro (2013). *Il quartiere*. Milano: Polimi.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Ministero dell'Istruzione – Ufficio statistico (2022). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2020/2021*.
- Palermo M. (2017). *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma: Carocci editore.
- Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Parma: edizioni Junior.

- Pellegrini G.B. (1960). Tra lingua e dialetto in Italia. *Studi mediolatini e volgari*, n. 8, pp. 1121-1137.
- Pistorio I. (2016). L'interlingua scritta degli adulti. Uno studio presso il ctp di Ragusa. *Bollettino Itals*, n. 63, pp. 14-33.
- Pontiggia G. (2002). *Prima persona*. Milano: Mondadori.
- SiSI. Sistema Statistico Integrato. Comune di Milano. <http://sisi.comune.milano.it/> (ultima consultazione 08.09.2023).
- Soravia G. (2005). *Le basi della cultura araba*. Bologna: CLUEB.
- Spiro J. (2007). *Storybuilding*. Oxford: Oxford University Press.
- Teruggi L.A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Vedovelli M. (2000). Acquisizione e apprendimento linguistico: dalla L1 alla L2. In D. Bertocchi, M.C. Castellani (a cura di). *Milia Multimedia per italiano L2. Modulo di formazione, Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale degli Scambi Culturali, realizzato da S.M.S.* Genova: Sagep Editori.
- Vedovelli M., Bagna C., Barni M. (2007). Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia. In C. Consani, P. Desideri (a cura di). *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma: Carocci.
- Wright A., Hill D.S. (2009). *Writing Stories*. Innsbruck: Helbling.

