

Scrivere di libri: dalle recensioni tradizionali ai video dei *booktoker*

Paola Cortiana*

Riassunto: Il testo propone un'analisi riflessiva, suffragata da uno studio di caso, sulle potenzialità di una pluralità di approcci alla recensione di un libro. Dopo un approfondimento teorico-critico sulla didattica della scrittura e sull'utilizzo di linguaggi plurimi come mezzo di espressione, viene presentato lo studio di caso. Tale studio ha visto il coinvolgimento di un gruppo ristretto di lettori forti, di età tra i 15 e i 18 anni, che hanno prodotto tre tipologie di recensione su un medesimo testo letto da ciascuno: una recensione tradizionale, una recensione in forma di post e una videorecensione. Gli obiettivi dello studio sono stati: mettere a confronto le tre tipologie di composizione per analizzarne analogie, relazioni e possibili impieghi didattici e rilevare l'atteggiamento degli studenti verso la scrittura scolastica e le nuove forme espressive. I dati proposti – raccolti attraverso due differenti strumenti di valutazione – evidenziano, nella loro analisi e interpretazione, le potenzialità emergenti da approcci plurimi al testo, se sostenuti da adeguata formazione dei docenti e degli studenti.

Parole chiave: scrittura tradizionale, piattaforme social, linguaggi plurimi, multimodalità, videorecensioni.

English title: Writing of books: From traditional reviews to booktokers' videos

Abstract: The article proposes a reflective analysis, supported by a case study, on the potential of a plurality of approaches to reviewing a book. After a theoretical-critical analysis on the teaching of writing and on the use of multiple languages as a means of expression, the case study is presented. This study involved a small group of strong readers, aged between 15 and 18, who produced three types of reviews on the same text read by each: a traditional review, a review in the form of a post and a video review. The objectives of the study were to compare the three types of composition to analyze analogies, relationships and possible teaching uses and to detect students' attitudes towards school writing and new expressive forms. The data - collected through two different evaluation tools - highlight, in their analysis and interpretation, the potential emerging from multiple approaches to the text, if scaffolded by adequate training of teachers and students.

Keywords: traditional writing, social platforms, multiple languages, multimodality, video reviews.

1 Premessa

Nel 2010 Corno scriveva che imparare a scrivere è solo “una faccenda che riguarda temi e consegne”: a quindici anni di distanza, il problema della didattica della scrittura si pone in maniera ancora più cogente. La scuola non deve infatti fare i conti solo con la scarsa motivazione nei confronti della scrittura scolasti-

* Università di Torino. Email: paola.cortiana@unito.it

ca degli studenti, che con il progredire del grado scolastico manifestano sempre maggiore resistenza a forme di composizione tradizionale che risultano lontane dal loro quotidiano esprimersi (Cortiana, 2020), ma deve considerare e trovare la via per valorizzare la pluralità dei linguaggi e l'accessibilità ai *social*, che hanno trasformato in maniera radicale le forme di comunicazione scritta.

Gli studenti, infatti, avvertono la composizione tradizionale come lontana dal loro esprimersi quotidiano, fatto di multimodalità e pluralità di linguaggi; oggi la didattica della scrittura deve misurarsi con la sempre maggiore diffusione di forme di espressione che trovano nel contesto dei *social* il luogo privilegiato per esprimersi. Tali forme di scrittura contemplan *emoji*, utilizzo di codici diversi e sono segno di un profondo cambiamento della comunicazione che ha subito un'accelerazione negli ultimi cinque anni. La scuola si trova di fronte, quindi, a una difficile sfida: come coniugare elementi essenziali come coerenza e coesione con forme di scrittura brevi e spesso ellittiche, e frutto di sintesi di codici comunicativi diversi? Come dare senso a una fase fondamentale della composizione come quella della pianificazione delle idee, se gli studenti hanno a disposizione *chat board* che forniscono tutti (o quasi) gli spunti necessari?

Il presente contributo intende innanzitutto analizzare tre forme di scrittura molto diverse tra loro: quella destinata alla scuola, quella che trova spazio in piattaforme come Instagram in forma di *post* e quella che ha come contesto un *social* come TikTok, in cui brevi video sono accompagnati da scritte che scorrono in sovrimpressione.

② Contesto teorico

La didattica della scrittura tradizionale

La didattica della scrittura tradizionale fa riferimento oggi a un'integrazione tra l'approccio cognitivista e socio-costruttivista (Cortiana, Scardino e Zorzi, 2022). L'approccio cognitivista ha evidenziato due principali caratteristiche dello scrivere: la sua complessità cognitiva e la sua processualità (Boscolo, 2002). Il primo aspetto fa riferimento alla scrittura come un processo di risoluzione di problemi (*problem solving*) che richiede l'uso di conoscenze e strategie: l'alunno ha bisogno per scrivere non solo di abilità linguistiche, ma di strumenti finemente concettuali. L'approccio cognitivista, in particolare, pone l'accento sulla riflessione che precede, accompagna e segue la produzione di un testo scritto. Tali processi cognitivi corrispondono a momenti dello scrivere, da cui possono emergere difficoltà diverse da parte degli studenti: la ricerca delle idee, la produzione del testo e la sua revisione. A partire dalla fine degli anni Settanta negli Stati Uniti si sono susseguite numerose ricerche che hanno portato all'elaborazione di modelli dei processi di scrittura. Il modello che ha avuto notevole impatto anche in Italia e in altri paesi europei è quello di Hayes e Flower (1980), poi rivisto dallo stesso Hayes nel 1996: con tale modello viene concettualizzato lo scrivere in termini di

pianificazione, trascrizione e revisione (Cortiana, 2020).

Il modello di Hayes e Flower rappresenta un punto di riferimento per la didattica della scrittura in ottica di processualità: la prospettiva aperta dagli studi del cognitivismo ha infatti spostato l'enfasi dell'analisi della qualità del testo come prodotto a quella dell'efficacia delle attività cognitive a esso connesse. Il testo rappresenta, cioè, il risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso fasi, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte nella fase di revisione, che non è un'azione puramente estetica, ma un'operazione ricorsiva di riorganizzazione profonda (De Beni, Cisotto e Carretti, 2001).

Tale visione è stata integrata con l'approccio socio-costruttivista, che enfatizza un altro aspetto dello scrivere, quello sociale, sia in senso comunicativo sia come co-costruzione del significato e partecipazione a una comunità di discorso attraverso i generi (Prior, 2006). Tale approccio pone l'accento sugli aspetti comunicativi dello scrivere, valorizzando lo stretto legame tra attività di lettura e scrittura come condivisione di significati elaborati da una cultura. La scrittura è una pratica socio-culturalmente situata: in questo senso l'approccio socioculturale non è più solo prettamente psicologico, ma raccoglie anche i contributi della ricerca linguistica (Bakhtin, 1981) e interculturale sui processi cognitivi, mettendo in evidenza da un lato il ruolo della cultura sullo sviluppo e sul funzionamento cognitivo – il riferimento principale è a Vygotskij –, dall'altro il significato di scelte lessicali, modalità di argomentazione e riferimenti intertestuali nel prodotto dello scrivere. Il concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1990) arricchisce la prospettiva socio-costruttivista, aggiungendo il contesto sociale come fattore fondamentale del processo di apprendimento: è così che si sposta l'attenzione dallo scrivere come "processo" allo scrivere come "pratica" e come attività in un contesto (Boscolo, 2002). La scrittura viene considerata un'attività "situata" collegata con i contesti sociali e culturali dove si sviluppano i processi cognitivi. Lo studente costruisce significato quando la composizione è finalizzata all'espressione e comunicazione di pensieri e sentimenti relativi alle attività in classe e alle esperienze personali, ovvero quando la scrittura è attività sociale: le relazioni tra lettura e scrittura vengono considerate in termini di partecipazione a una comunità di discorso (Fish, 1980; Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1998), e non in termini di abilità.

Tra i due approcci viene operata una sintesi sostenendo che scrivere voglia dire mettere ordine alle idee, scegliere ciò che si ha da dire e revisionare: consapevolezza, queste, che si acquisiscono in classe, nelle occasioni in cui la scrittura si intreccia con le attività comuni ed è funzionale al confronto di idee e opinioni, e legata a compiti autentici (Boscolo e Mason, 2003).

I docenti hanno acquisito una buona consapevolezza degli approcci, anche grazie alla diffusione del metodo degli "Italian Writing Teachers" (www.italianwritingteachers.it) che, sulla scorta del modello ideato dal *Teachers College* della *Columbia University* e introdotto in Italia da Jenny Poletti Riz (Poletti Riz, 2017), seguono una metodologia laboratoriale di scrittura in scuole di diverso or-

dine e grado, in cui scrittura e lettura sono indissolubilmente legate e che prevede l'utilizzo di facilitazioni procedurali come il modellamento del compito. Portato avanti da alcuni anni da insegnanti di lettere entusiasti e preparati, l'approccio prevede che gli alunni scrivano in classe per sessioni di lavoro settimanali, precedute da una lezione breve su una parte del processo di scrittura e/o una strategia da fare propria. I prodotti dagli alunni vengono condivisi e discussi, così come i materiali vengono condivisi e arricchiti attraverso la rete, dando vita a una vera e propria comunità di lettori e scrittori.

L'importanza della composizione tradizionale, incentrata sulla scrittura a mano e non digitale, è corroborata anche da evidenze scientifiche: la mancata esercitazione scrittoria tende infatti a compromettere lo "sviluppo della capacità di esprimere per iscritto, in modo corretto e ben articolato, pensieri originali e a complessità crescente" (Angelini, 2022, p. 100) e può far perdere un'occasione preziosa per sviluppare "la *creatività esplicita* della scrittura a mano e la sua *implicita forza creativa*" (Travaglini, 2022, p. 18). L'accelerazione imposta dalle tecnologie rischia di comprimere l'esperienza del tempo e, con essa, la capacità umana di elaborare e riflettere in profondità (Fadini, 2019, pp. 136-143). La scrittura manuale tradizionale inoltre richiede di elaborare con maggiore lentezza il flusso dei pensieri, permettendo una riflessione profonda (Fadini, 2019, pp. 136-143): profondità che invece viene velocizzata e deformata dalla scrittura nei *social*, anche a causa dell'interazione immediata con altri utenti (Balleri, 2024).

3 Dalla didattica della scrittura all'espressione attraverso linguaggi plurimi¹

Nonostante la letteratura e la sempre più diffusa consapevolezza dei docenti in merito alla didattica della scrittura, la scuola fa i conti con un cambiamento epocale di carattere culturale e comunicativo: l'iper-esposizione a codici comunicativi non verbali, la centralità del digitale, la diffusione massiccia di piattaforme per la condivisione dei contenuti (Anderson M., Jiang, 2018). La scrittura è da anni ormai diventata luogo privilegiato in cui i confini tra il pubblico e il privato si confondono, intrecciando narrazioni personali e pubbliche (Lughi e Russo Suppini, 2015).

I ragazzi e gli adolescenti nella loro quotidiana comunicazione assemblano, osservano, commentano (Forni, 2020), mettono al centro l'immagine in quella che viene definita "società dell'homo videns" (Cambi, 2019, p. 126), si nutrono di composizioni che sono caratterizzate da linguaggi plurimi: cercano e producono storie polifoniche e polimorfiche e pluralità di espressione; non sono legati più solo al codice verbale, ma hanno bisogno di vedere e condividere.

¹ Questo paragrafo è frutto della rielaborazione del paragrafo "Dall'educazione linguistica all'educazione ai linguaggi", in P. Cortiana e A. Ostini (2023). Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 4, 49-63. <https://doi.org/10.4454/graphos.65>.

Scrivere in questo contesto non significa più quindi solamente esprimersi esclusivamente attraverso le parole, ma implica l'ampliamento del concetto di testo, che diviene multimodale: le persone per comunicare possono scegliere diverse modalità, che convergono tutte in un concetto ampio e dinamico di composizione, in cui attività di scrittura verbale, verbo-visiva, visuale e audiovisiva sono posti sullo stesso piano (Eugeni, 2014). Si parla oggi di "produzione multimodale": non solo parole scritte, ma molteplici forme possono essere testo, e i testi possono essere multimodali (Thomas, 2011; Cope e Kalantzis, 2009).

L'educazione linguistica a scuola fatica a recepire gli stimoli e le opportunità dell'esposizione mediatica (Benvenuto, 2022), evitando invece di misurarsi con forme di espressione plurima. Il concetto di educazione linguistica è un concetto ampio: essa, infatti, dovrebbe portare negli alunni allo sviluppo della "competenza comunicativa". Come competenza comunicativa si intende un complesso di sotto-competenze sia linguistiche (competenza lessicale e grammaticale, abilità di comprensione e produzione ecc.) sia non linguistiche (comprensione e uso dei linguaggi non verbali, abilità socio-pragmatiche e interculturali), che se padroneggiate e coordinate armonicamente consentono di comunicare per agire socialmente in modo efficace (Balboni, 2013). Tra gli obiettivi dell'educazione linguistica vi sono quelli di: culturizzazione; socializzazione; autorealizzazione (Daloiso, 2016).

In quest'ottica, un'educazione linguistica che ruoti attorno solo al codice verbale appare riduttiva: è necessario piuttosto ampliare il concetto in quello di educazione ai linguaggi, valorizzando i codici non verbali nella conoscenza, nell'espressione e nella comunicazione umana, permettendo così di adeguare i percorsi educativi alle esigenze della comunicazione multimodale odierna. Educare ai linguaggi significa promuovere competenze diversificate, valorizzando le varietà di forme e d'uso dei diversi codici, con lo scopo di far esprimere liberamente esplorando le possibilità date dai diversi codici. Questo vale anche per la scrittura: accanto a forme di scrittura tradizionale, è opportuno promuovere l'acquisizione di strumenti per esprimersi attraverso testi multimodali: differenti modalità, come parole, audio, immagini, *link*, video, possono essere portatori di significato (Bezemer e Kress, 2008): quando gli scrittori integrano effettivamente le differenti modalità, creano un insieme multimodale che esprime un significato unitario (Jewitt, 2005). In quest'ottica, anche la scrittura nei *social* può divenire funzionale alla didattica della composizione, divenendo strumento di *scaffolding* e motivazione, come evidenziato da anni dalla letteratura internazionale (Galvin e Greenhow, 2019).

Ma come coniugare le esigenze di una composizione scritta tradizionale con le esigenze di espressione plurima odierna? Come insegnare a comporre un testo coerente e coeso, permettendone la convivenza con l'utilizzo di simboli e di altre componenti riconducibili a codici comunicativi plurimi? Come far convivere, infine, l'esigenza della riflessione profonda alla base della composizione scritta con la velocità richiesta dell'*instant messaging* e dalla condivisione con altri?

Il presente contributo cerca di riflettere su analogie e differenze tra forme di scrittura, che permettano di contribuire ad avviare una riflessione su percorsi didattici.

4 La ricerca

La ricerca qui presentata consiste in uno studio di caso che prende avvio in un contesto privilegiato: quello dei gruppi di lettura e si concentra su una particolare tipologia di testo, il testo interpretativo-valutativo o recensione.

Stante lo stretto legame esistente tra lettura e scrittura (Boscolo, 2002), nel presente studio ci si è soffermati su questa tipologia testuale perché rappresenta un genere assegnato come compito scolastico, che prevede tre parti: una parte informativa/descrittiva (in cui vengono fornite informazioni sull'opera), una parte interpretativa e una valutativa. Questa struttura rende la recensione tradizionale un testo non troppo lungo, che permette un'ampia libertà espressiva, facilitando in questo modo la motivazione degli studenti.

Accanto al testo interpretativo-valutativo tradizionale, sono state considerate altre due forme di recensione: quella scritta in forma di *post* da condividere nei *social* e la videorecensione, spesso postata nella piattaforma TikTok. La recensione, infatti, costituisce una forma di scrittura che si presta perfettamente all'utilizzo e alla condivisione nel contesto del *web*: i giovani "lettori forti" amano condividere nelle piattaforme *social* le loro impressioni sulle pagine lette attraverso *post* brevi, che presentano caratteristiche ben diverse dai testi abitualmente realizzati per la scuola. Interessanti risultano, poi (terza tipologia di testo considerata), i video creati per la piattaforma TikTok: tale piattaforma ha visto negli ultimi anni crescere esponenzialmente il fenomeno dei *booktoker*, lettori forti che propongono con assiduità e frequenza molto alta video di commento sui libri che hanno letto. I *booktoker* sono divenuti dei punti di riferimento seguiti, in alcuni casi, da milioni di *followers*: testi che accompagnano i video (e che talvolta scorrono in sovrapposizione) propongono commenti molto seguiti, che condizionano anche la diffusione e il mercato degli acquisti.

Sia nel caso dei *post* che dei video caricati nella piattaforma TikTok siamo di fronte a testi di natura frammentaria, multimodale, accompagnati da simboli, che servono da catalizzatori per attirare attenzione e creare senso di appartenenza alla comunità: condividere una lettura e scrivere nei *social* infatti diviene, come spiegato nel paragrafo precedente, un modo per far parte di un gruppo, per creare comunità e sentirsi parte di un fenomeno socialmente riconosciuto.

Gli obiettivi del presente studio sono quindi:

1. mettere a confronto tre tipologie di composizione (la recensione tradizionale, la recensione in forma di *post*, la videorecensione) per analizzarne analogie, relazioni e possibili impieghi didattici;
2. rilevare le opinioni dei partecipanti verso la scrittura scolastica e le nuove forme espressive.

5 Lo studio di caso

Il testo propone un'analisi riflessiva sulle potenzialità di una pluralità di approcci alla recensione, attraverso uno studio di caso. Per raggiungere gli obiettivi prefissati, è stato svolto uno studio di caso che ha visto il coinvolgimento di 10 partecipanti [8 F, 2 M]. I partecipanti appartengono a un gruppo di lettura che si incontra, da un anno e mezzo a questa parte, una volta al mese presso una biblioteca pubblica della provincia di Padova. Il gruppo è formato da studenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni, frequentanti istituti diversi; i partecipanti sono accomunati dalla passione per la lettura e hanno buone abilità di letto-scrittura, nonché ottime competenze di analisi, argomentazione ed espressione orale. Tutti i partecipanti hanno preso parte volontariamente alla ricerca, svolgendo i tre tipi di recensione su un testo liberamente scelto dal soggetto (recensione tradizionale, *post*, videorecensione).

La metodologia e gli strumenti

Il lavoro presenta una cornice metodologica di natura qualitativa, che si sviluppa attraverso metodi misti che hanno previsto sia analisi di testi attraverso griglie e indicatori, sia analisi di contenuto di tre domande aperte proposte ai partecipanti coinvolti.

Per analizzare i prodotti sono stati individuati degli indicatori per le tre tipologie di composizione (recensione tradizionale, recensione in forma di *post*, videorecensione). I punteggi sono stati attribuiti da tre giudici indipendenti, esperti nella valutazione delle abilità linguistiche scritte e con conoscenze di grammatica visiva: la ricercatrice, un collaboratore di ricerca e un insegnante di scuola secondaria di secondo grado, non coinvolto nei percorsi didattici proposti ai partecipanti. L'affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici, data dal rapporto tra il numero di accordi effettivi e il numero di accordi possibili (Cohen, Manion e Morrison, 2011). In caso di disaccordo nell'attribuzione dei punteggi, i giudici si sono confrontati e hanno discusso, in modo da raggiungere un compromesso e assegnare un punteggio condiviso.

Per operare un confronto tra modalità espressive nuove e forme di scrittura tradizionali, i tre tipi di testo sono stati valutati secondo indicatori ripresi e adattati da Del Longo e Cisotto (2014) e da Karchmer-Klein e Shinas (2012), che hanno individuato uno schema per valutare la rilevanza delle risorse semiotiche utilizzate per le composizioni multimodali. L'affidabilità delle procedure di valutazione è stata calcolata come percentuale di accordo tra giudici.

La valutazione delle tre tipologie di recensioni

L'elenco degli indicatori considerati è dunque il seguente (vengono riportate anche le relative percentuali di accordo tra i giudici):

- Organizzazione complessiva: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 86%).
- Coerenza: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 92%).
- Coesione: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 88%).
- Informatività: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 92%).
- Intertestualità: numero riferimenti a fonti testuali (accordo tra giudici: 98%).
- Modi utilizzati: (espresso in termini di numero di modi utilizzati: tipologia testi, immagini, audio, video, *link* e numero (accordo tra giudici: 100%).
- Rilevanza della risorsa semiotica utilizzata: punteggio da 1 (scarso) a 5 (molto buono) (accordo tra giudici: 92%).

La valutazione del questionario

Al termine dello studio i soggetti sono stati invitati a rispondere per iscritto a tre domande a risposta aperta sull'esperienza fatta. Il questionario, visto il numero molto limitato delle risposte, è stato sottoposto ad analisi del contenuto di tipo tradizionale "carta e matita".

6 Risultati e discussione

Analisi delle recensioni tradizionali

Le analisi delle recensioni tradizionali vengono sintetizzate nella tabella sottostante (tab. 1):

INDICATORI	Punteggio assegnato: 1	Punteggio assegnato: 2	Punteggio assegnato: 3	Punteggio assegnato: 4	Punteggio assegnato: 5
Organizzazione		50%	30%		20%
Coerenza		70%	10%		20%
Coesione		60%	20%		20%
Informatività	10%	40%	30%		20%
Modi utilizzati (espresso in termini di numero di modi utilizzati)	nd	nd	nd	nd	nd
Rilevanza risorse semiotiche	nd	nd	nd	nd	nd

Tabella 1: *Analisi delle recensioni tradizionali in base agli indicatori.*

Le recensioni tradizionali evidenziano nel 50% dei casi una bassa (punteggio accordato dai giudici: 2) organizzazione del testo: manca una struttura che segua un ordine chiaro, logico e consequenziale. Carente anche il rispetto della tripartizione tipica del testo interpretativo-valutativo (parte informativa, interpretativa, valutativa). Nel 30% i giudici hanno accordato un punteggio intermedio (3): il testo prodotto rispetta, infatti, la tripartizione richiesta dal genere, ma non è organizzato secondo criteri chiari e logici. Solo il 20% delle recensioni evidenzia una buona organizzazione del testo (punteggio assegnato: 5).

I testi, mostrandosi carenti nell'organizzazione, evidenziano anche una bassa coerenza: le recensioni "tradizionali" mostrano nel 70% dei casi, infatti, un basso livello di coerenza (punteggio accordato dai giudici: 2). I soggetti, difatti, sostengono delle affermazioni che poi tendono a contraddire nei paragrafi successivi; solo due recensioni mostrano una buona coerenza: si tratta delle recensioni scritte dalle alunne più grandi, che hanno prodotto dei buoni testi, oltre che in termini di organizzazione, anche di coerenza (punteggio assegnato dai giudici: 5).

Per quanto riguarda la coesione, la maggior parte dei testi (60%) evidenzia delle criticità: le recensioni vengono valutate dai giudici con un livello basso (punteggio accordato: 2), in quanto i periodi mancano di nessi coesivi, i concetti vengono ripetuti e vi è un limitato uso di connettivi (congiunzioni, pronomi ecc.). I restanti testi mostrano un livello sufficiente di coesione (punteggio accordato: 3).

Per quanto riguarda l'informatività dei testi, i punteggi sono più variegati: il 30% riporta una buona informatività (punteggio assegnato: 4), con alunni che specificano informazioni, oltre che sulla storia, anche sull'autore e sull'edizione, fornendo anche una valutazione circostanziata e motivata. Nel caso di una recensione, l'autore specifica anche il contesto in cui ha affrontato la lettura del libro, specificando di provare soddisfazione per una lettura che, suggerita dalla scuola, si è poi rivelata interessante. Il 40% dei testi invece ha una media informatività (punteggio assegnato: 3): mancano in particolare informazioni sull'autore, l'anno di pubblicazione e la casa editrice. Il 30% dei testi, infine, riporta una bassa informatività (punteggio assegnato: 2). Da evidenziare che queste recensioni, che risultano molto brevi, riportano anche una valutazione negativa del libro letto, suggerendo una correlazione tra interesse, motivazione e risultato ottenuto che potrebbe essere un aspetto da approfondire nel prosieguo della ricerca.

Per quanto riguarda gli indicatori "Modi utilizzati", tutte le recensioni presentano solo testo; non è stata quindi valutata la rilevanza delle risorse semiotiche utilizzate (sesto indicatore).

Su questi due ultimi aspetti viene immediata una considerazione: gli studenti avrebbero potuto inserire una citazione, l'immagine della copertina del libro, fare riferimento ad altri testi: sembra però che la scrittura scolastica venga ridotta all'essenziale, alla mera esecuzione di un compito.

L'analisi dei post

I *post* ricalcano la scrittura dei testi tradizionali: pur nelle differenze (brevità, organizzazione più bassa, assenza o quasi di coesione), pochi alunni arricchiscono il testo riservando spazio alla parte interpretativa e valutativa.

Per sinteticità, si riportano in una tabella le percentuali e i dati relativi agli indicatori in base ai punteggi assegnati dai giudici (tab. 2):

INDICATORI	Punteggio assegnato: 1	Punteggio assegnato: 2	Punteggio assegnato: 3	Punteggio assegnato: 4	Punteggio assegnato: 5
Organizzazione		60%	20%	20%	
Coerenza			50%	20%	30%
Coesione	30%	50%		20%	
Informatività	10%	40%	50%		
Modi utilizzati (espresso in termini di numero di modi utilizzati)		90% (2 modi utilizzati)	10% (3 modi utilizzati)		
Rilevanza risorse semiotiche		70%	20%	10%	

Tabella 2: *Analisi delle recensioni in forma di post.*

I dati evidenziano come i *post*, testi brevi per eccellenza, mancano spesso di organizzazione, in quanto riportano pensieri spontanei e non pianificati dall'autore. La coerenza invece è sufficiente nella maggior parte dei casi (50%), in quanto gli alunni cercano comunque di trasmettere chiaramente la loro idea. Molto bassa invece la coesione, in quanto i testi scritti per essere condivisi nei *social* riportano impressioni spesso scollegate tra loro.

Da evidenziare come, rispetto alla recensione tradizionale, scenda l'informatività: nei *post* solo metà degli alunni riceve un punteggio di sufficienza rispetto a questo indicatore. Anche in questo caso i dati sono spiegabili sulla base delle caratteristiche del testo, che ha come obiettivi principali quelli di emozionare, impressionare (per ottenere *like*), ma non necessariamente quello di informare.

Stupisce però che la parte interpretativa-valutativa sia piuttosto scarsa: lo spazio eletto all'espressione del sé è infatti poco ampio e arricchito rispetto alla recensione tradizionale. Quello che dovrebbe essere, quindi, lo spazio per creare comunità e consenso viene, nel caso del *post* scritto in un contesto scolastico, sacrificato, forse in virtù del timore del giudizio del ricercatore-insegnante, che è percepito come inibente, molto di più di quello degli amici virtuali a cui ci si rivolge nelle piattaforme *social* abitualmente.

Per quanto riguarda i modi utilizzati, il 90% degli studenti correda il *post*



dell'immagine della copertina: la scelta indica l'apertura all'utilizzo della multi-modalità e in particolare al codice semiotico visivo; l'utilizzo è, però, piuttosto limitato e un po' scontato; da segnalare anche che il 40% dei *post* è accompagnato da *emoticon*, che anche in questo caso però non aggiungono particolare efficacia alla comunicazione.

Considerato che i giovani sono abituati a manipolare e ad assemblare contenuti di modalità diversa, soprattutto visiva, ci si sarebbe potuto aspettare l'inserimento di altre immagini: anche in questo caso, però, il riferimento ad altre fonti è praticamente assente. Solo uno studente accompagna il *post* con il *link* a una canzone che il libro ha fatto risuonare in lui.

Per quanto riguarda la rilevanza delle risorse semiotiche utilizzate, i punteggi assegnati dai giudici sono bassi: la rilevanza è infatti bassa (punteggio assegnato dai giudici: 1) nel 90% dei casi (è poco rilevante l'inserimento della copertina all'interno del *post*) e discreta (punteggio assegnato dai giudici: 2) nel caso della recensione che prevede il riferimento a un audio.

L'analisi delle videorecensioni

Interessanti novità emergono dall'analisi delle videorecensioni. I punteggi assegnati dai giudici vengono riportati nella tabella sottostante (tab. 3):

INDICATORI	Punteggio assegnato: 1	Punteggio assegnato: 2	Punteggio assegnato: 3	Punteggio assegnato: 4	Punteggio assegnato: 5
Organizzazione			10%	60%	30%
Coerenza			30%	50%	20%
Coesione		30%	50%	20%	
Informatività			30%	50%	20%
Modi utilizzati (espresso in termini di numero di modi utilizzati)		100% (2 modi utilizzati)			
Rilevanza risorse semiotiche					100%

Tabella 3: *Analisi delle videorecensioni.*

In questo caso, il testo che accompagna il video (durata media: 2 minuti e 40 secondi) presenta caratteristiche interessanti che lo distinguono dai testi precedenti. Le videorecensioni (nel 30% dei casi il testo appare in sovrapposizione sullo schermo) sono infatti caratterizzate nel 30% dei casi da organizzazione molto buona (punteggio assegnato dai giudici: 5) e buona (60% dei casi punteggio assegnato: 4); da coerenza del discorso buona nel 50% dei casi (punteggio assegnato

dai giudici: 4) o discreta nel 30% dei testi (punteggio assegnato dai giudici: 3).

Anche la coesione e l'informatività migliorano: il 70% dei testi riporta punteggi superiori a 3 per entrambi gli indicatori.

Tali dati suggeriscono che il video possa rappresentare una sorta di facilitazione procedurale: i soggetti utilizzano una modalità a loro nota come ancoraggio per produrre un testo organizzato, coerente e coeso. Nel video i partecipanti non utilizzano degli appunti: sembrano piuttosto essersi preparati adeguatamente all'esposizione. Questo aspetto suggerisce che la combinazione dei due codici semiotici (i modi utilizzati sono due nel 100% dei casi) ha ricadute positive sulla motivazione dei ragazzi, che producono testi verbali migliori.

La rilevanza della risorsa semiotica video quindi, secondo lo schema per la rilevanza delle risorse (da Karchmer-Klein e Shinas, 2012), è quindi in questo tipo di recensione ottima: il video è, infatti, pertinente, creativo, coerente con il contenuto verbale che lo accompagna; rappresenta, quindi, un aspetto rilevante e fondamentale della composizione finale prodotta.

L'atteggiamento degli studenti: le risposte alle domande aperte

La lontananza tra le diverse forme compositive viene confermata dalle risposte alle tre domande aperte proposte alla fine dell'esperienza.

Alla prima domanda "Che cosa preferisci esprimere nelle recensioni", il 60% dei soggetti risponde in maniera "scolastica", affermando di prediligere informazioni sul testo letto, riducendo al minimo le parti interpretative-valutative. Solo il 20 % degli studenti afferma di "dire ciò che pensano del libro letto". Due studenti affermano di essersi annoiati a scrivere la recensione.

Alla seconda domanda "Ti senti più libero di esprimere le tue opinioni all'interno delle recensioni preparate in forma di *post*", l'80% degli studenti risponde in modo negativo, affermando che non posterebbe volentieri un commento su un libro all'interno dei *social*: si è trattato solo di un compito scolastico. Solo il 20% dei rispondenti (corrispondente ai "lettori forti") sostiene che è motivante condividere le proprie opinioni sui libri nei *social*.

Per quanto riguarda l'ultima domanda "Che cosa ti piace delle videorecensioni?", gli studenti rispondono innanzitutto che amano seguire alcuni commenti fatti da altri nella piattaforma TikTok, anche riguardanti libri: sostengono che tali video sono anche divertenti ed è bello leggere i commenti che scaturiscono dalla condivisione di tali videorecensioni. Il 50% dei rispondenti sostiene anche di conoscere *booktoker*, trovando in loro dei modelli da seguire: questi studenti affermano che i libri che preferiscono leggere non sono quelli suggeriti dagli insegnanti, bensì dai *booktoker* seguiti.

Il 40% dei rispondenti afferma, poi, che produrre una videorecensione è "più divertente e stimolante": tale testo non viene recepito come "scolastico", bensì come un gioco da condividere con gli amici. La scrittura serve come "appoggio": si tratta di una struttura provvisoria che funge da "ancoraggio", a cui gli studenti

attingono per poi esprimersi liberamente oralmente.

Tali risposte suggeriscono una riflessione sull'importanza in termini motivazionali della componente dell'espressione del sé nei testi (Cortiana, 2020): il coniugare i due codici semiotici diversi sembra facilitare questo fondamentale aspetto, predittivo di buoni risultati nella produzione.

7 Conclusioni e implicazioni pedagogiche

Visto il numero molto limitato di testi presi in esame, è innanzitutto necessario evidenziare la cautela epistemologica da adottare nelle analisi riflessive condotte e la limitata possibilità di generalizzare le stesse. Le analisi permettono, tuttavia, di tracciare delle considerazioni pedagogiche, che potranno essere approfondite attraverso ricerche successive: si ipotizza in particolare di coinvolgere un numero più ampio di soggetti e di svolgere la ricerca in classe durante l'orario curricolare, coinvolgendo così sia lettori forti che lettori più deboli.

Fatte queste doverose premesse, preme evidenziare, in riferimento alla scrittura delle recensioni tradizionali, come i partecipanti non abbiano chiara la struttura di un testo interpretativo: in un prosieguo della ricerca si potrebbe ipotizzare una ricerca-azione che preveda anche una parte formativa sulle caratteristiche essenziali delle recensioni, che comprenda l'analisi dei testi svolti da giornalisti di diverse riviste cartacee e digitali, nonché *blog* dedicati. Potranno essere utilizzate, a mo' di esempio, anche recensioni prodotte dagli studenti stessi e pubblicate all'interno della pagina dedicata alla cultura di alcune testate locali². Quest'ultimo esempio costituisce una buona prassi replicabile che trasforma il compito "scolastico" in compito autentico, permettendo un significativo miglioramento della motivazione degli studenti.

Per quanto riguarda le recensioni scritte in forma di *post*, emergono due considerazioni: il problema della motivazione che accompagna un compito percepito come "scolastico" e in secondo luogo la difficoltà dei giovani a comunicare anche quando la possibilità di esprimersi liberamente pure attraverso pluralità di linguaggi. Pur essendo abituati a manipolare una scrittura elastica e forme espressive multimodali nel loro tempo libero, infatti, posti di fronte alla possibilità di esprimersi in forme libere in contesto extra-scolastico, rimangono legati alla scrittura tradizionale e cercano di ricondurre anche il *post* alle caratteristiche del prodotto tradizionale (Cortiana, 2017). Per sviluppare competenze, quindi, su questa tipologia di recensione, crediamo che sarebbe fondamentale approfondire la comunicazione attraverso i *social*, evidenziando l'effetto che questi ultimi possono avere sulla motivazione e sull'efficacia comunicativa dei *post* prodotti (Lam, Hew e Chiu, 2018; Manca e Grion, 2017). I giovani, infatti, spesso nei *social* non sanno

² Si veda, in tal senso, l'esperienza del gruppo di Coordinamento dei docenti di lettere del Comune di Vicenza che ha stretto una collaborazione in tal senso con *Il Giornale di Vicenza*.

spesso esprimersi con padronanza e incisività attraverso il codice verbale e non sono in grado di valorizzare le loro idee attraverso codici semiotici altri, perché non conoscono le basi della grammatica visiva (Kress e Van Leueuwen, 1996) che permetterebbe loro di utilizzare innanzitutto in modo più consapevole il codice semiotico visivo. Nell'ipotesi di una ricerca che preveda un percorso formativo, tale formazione potrebbe essere tenuta da un docente esterno, esperto di comunicazione nei *social media*, dotato di una competenza che non può essere scontata nei docenti di lettere curriculari.

Una riflessione a parte meritano le videorecensioni: queste ultime sono forme di espressione che dovrebbero essere valorizzate e che potrebbero costituire un ponte con il codice semiotico verbale tradizionale. La motivazione verso tale forma di espressione è riconducibile sicuramente a una tendenza del momento: si può però anche ipotizzare che la videorecensione sia quella recepita come meno scolastica. I partecipanti, infatti, nel corso del loro percorso di studio hanno maturato uno spirito di adattamento, che li porta a riconoscere certe scelte come idonee o meno al “linguaggio” scolastico; ritengono non tanto importante esprimere ciò che hanno dentro, quanto di riuscire a intercettare le presunte intenzioni e desideri di chi li valuterà. Posti di fronte a uno strumento nuovo, “non istituzionalizzato”, riescono invece finalmente a esprimersi più liberamente, senza l'apprensione per la valutazione. Anche in questo caso però, in un prosieguo della ricerca o in un eventuale percorso didattico avviato a scuola, si rende necessaria la presenza di un esperto in materia che affianchi il docente.

In conclusione, si sottolinea come la realizzazione di *post* e video accanto a quella di testi tradizionali dovrebbe divenire più diffusa e regolare nella quotidianità scolastica, grazie al coinvolgimento di esperti accanto al docente curricolare: perché questo sia possibile, la scuola dovrebbe fornire agli insegnanti la possibilità di conoscere e approfondire tali strumenti. Strumenti che richiedono un ripensamento anche in termini valutativi, perché, come osserva Benson (2013, p. 171),

Se scritture non convenzionali degli studenti stanno per modificare con successo lo status quo della composizione, allora deve essere consentito anche di sconvolgere tanto la *pedagogia della composizione*, quanto il nostro sistema di valutazione.

Riferimenti bibliografici

- Anderson M., Jiang J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. Washington, D.C.: Pew Research Center. Retrieved August 30, 2025 from <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-socialmedia-technology-2018/>.
- Angelini C. (2022). La grammatica del segno: imparare a scrivere nella scuola primaria con l'esercizio quotidiano e strumenti scrittori ergonomici. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 1, 99–118. <https://doi.org/10.4454/graphos.12>.
- Bakhtin A.A. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.

- Balboni P. (2013). *Fare Educazione Linguistica*. Torino: UTET.
- Balleri L. (2024). Autobiografia tra scrittura manuale, digitale e Intelligenza Artificiale. Un viaggio nella costruzione del sé. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 6. <https://doi.org/10.4454/graphos.105>.
- Benson R. (2013). We have always already been multimodal. *College English*, 77, 2, pp. 171-185.
- Benvenuto G. (2022). Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola. *Graphos. Rivista Internazionale Di Pedagogia E Didattica Della Scrittura*, 4, 49-63. <https://doi.org/10.4454/graphos.65>.
- Bezemer J., Kress G. (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25, 2, pp. 166-19.
- Boscolo P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Boscolo P., Mason L. (2003). Topic knowledge; text coherence, and interest: how they interact in learning from instructional texts. *Journal of Experimental Education*, 71, pp. 126-148.
- Cambi F. (2019). Formarsi tra i romanzi. *Studi sulla formazione*, vol. 22, n. 1, pp. 125-135.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011). *Research methods in education*. VIIth Edition. London: Routledge.
- Cope B., Kalantzis M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Corno D. (2010). *Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per imparare a scrivere*. In E. Biffi (a cura di). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes Edizioni.
- Cortiana P. (2017). Multimodalità e scrittura tradizionale a confronto: un intervento nella scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Technology - IJET*, 3/2017, pp. 68-77.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.
- Cortiana P., Ostini A. (2023). Educare a esprimersi attraverso linguaggi plurimi: una proposta di laboratorio sul fumetto. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 4, 49-63. <https://doi.org/10.4454/graphos.65>.
- Cortiana P., Scardino S., Zorzi E. (2022). Imparare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo: una proposta didattica in ottica collaborativa. *Formazione & Insegnamento*, n.1/1, pp. 469-486.
- De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- Daloiso M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Erickson.
- Del Longo S., Cisotto L. (2014). Writing to Argue: Writing as a tool for Oral and written Argumentation. In P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick e C. Gelati (a cura di). *Writing as a Learning Activity* (pp. 14-43). Boston: Brill.
- Eugeni R. (2014). Scrivere e apprendere nella condizione postmediale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, pp. 55-67.

- Fadini U. (2019). *Velocità e attesa: Temporalità ed esperienza del limite*. Verona: Ombre Corte.
- Fish S. (1980). *Is There a Text in This Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: London: Harvard University Press.
- Forni D. (2020). Young adults and TV series. Netflix and the new forms of serial narratives for young viewers. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*. 10(1), pp. 296-312.
- Galvin S., Greenhow C. (2019). Writing on Social Media: a Review of Research in the High School Classroom. *TechTrends*, 64.
- Hayes J.R., Flower L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes (pp. 3-30). In L. Gregg e E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. London: Routledge.
- Hayes J.R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C.M. Levy, S. Ransdell (Eds.). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jewitt C. (2005). Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (3), pp. 315-331.
- Karchmer-Klein R., Shinas V.H. (2012). 21st Century Literacies in Teacher Education: Investigating Multimodal Texts in the Context of an Online Graduate-Level Literacy and Technology Course. *Research in the Schools*, 19, pp. 60-74.
- Kress G., Van Leeuwen T. (1996). *Reading Images. The Grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lam Y.W., Hew K.F., Chiu K.F. (2018). Improving argumentative writing: Effects of blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, 22(1), pp. 97-118.
- Lughi G., Russo Suppini A. (2015). *Creatività Digitale. Come liberare il potenziale delle nuove tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Manca S., Grion V. (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: The story of a failure. *British Journal of Educational Technology*, 48, pp. 1153-1163.
- Poletti Riz J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Trento: Erickson.
- Pontecorvo C., Ajello, A.M., Zucchermaglio C. (1998). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci. London: Routledge.
- Prior P. (2006). *A sociocultural theory of writing*. In C. MacArthur, S. Graham e J. Fitzgerald. *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). NY & London: The Guilford Press.
- Thomas A. (2011). Children’s writing goes 3D: a case study of one primary school’s journey into multimodal authoring. *Learning, Media and Technology*, 37, 1.
- Travaglini R. (2022). La creatività della scrittura manuale nell’attualità culturale. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, 2, 11-20. <https://doi.org/10.4454/graphos.30>.
- Vygotskij L.S. (1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti* (a cura di M. S. Veggetti). Firenze: Giunti.

Edizioni ETS

Palazzo Rucellai - Lungarno Mediceo, 16, I-50127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di luglio 2025