

Pensare per scrivere, scrivere per imparare: dalle teorie alle pratiche di scrittura

Luigia Centurelli e Sara Pandolfi

Riassunto

Dopo un'analisi iniziale delle differenze tra oralità e scrittura, si presentano le ricerche che hanno indagato gli aspetti peculiari della composizione scritta, concepita non più e non già come pratica che mira ad ottenere un "prodotto", bensì come processo cognitivo che si traduce in pratica di discorso.

Nella seconda parte dell'articolo, a supporto di quanto esposto a livello teorico, vengono presentati dei "frammenti di quotidianità": proposte di lavoro, progettate dalle autrici e realizzate a scuola, attraverso le quali si illustra come si può lavorare sulla composizione scritta con i discenti, per quali scopi e con quali modalità. Con questi *frammenti* non si intende presentare a chi legge un percorso da riproporre nelle classi, bensì dare prova del fatto che, in ogni ordine e grado di scuola, si possono adottare "buone" pratiche di scrittura che aiutino gli apprendenti non solo a scrivere, ma soprattutto a *imparare a scrivere*.

Parole chiave

scrittura come processo, insegnare i processi della scrittura, modalità di scrittura, scopi di scrittura, buone prassi, scuola primaria

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

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

Autrici

Luigia Centurelli, insegnante di scuola primaria e cultrice della materia in Didattica della lettura e della scrittura presso l'Università degli Studi Milano-Bicocca, luigia.centurelli@unimib.it

Sara Pandolfi, insegnante di scuola primaria e cultrice della materia in Didattica della lettura e della scrittura presso l'Università degli Studi Milano-Bicocca, sara.pandolfi@unimib.it

Pensare per scrivere, scrivere per imparare: dalle teorie alle pratiche di scrittura

Luigia Centurelli e Sara Pandolfi

1. LA SCRITTURA: MODELLI TEORICI DI RIFERIMENTO

1.1 Scrivere non è parlare

La scrittura non è una versione sussidiaria del parlato, una trascrizione o simbolizzazione secondaria dell'oralità, bensì un modo diverso di comunicare: tra i due sistemi ci sono molte differenze; in particolare la scrittura ci consente anche e soprattutto di far lavorare in altro modo la nostra mente. Dall'analisi dei processi che sottostanno alle due attività linguistiche, risulta evidente che "l'oralità [...] è caratterizzata [...] dalla concretezza e dalla serialità, mentre il discorso scritto si affida soprattutto alle capacità di astrazione, di analisi e di elaborazione logica" (Vygotskij, 1980).

Le differenze fondamentali tra la comunicazione orale e quella scritta riguardano da un lato le forme espressive in cui esse prendono corpo materialmente e dall'altro il contesto e i modi in cui si realizzano.

La comunicazione scritta si serve del canale uditivo, ha un destinatario compresente, visibile e compartecipe, ed è temporanea; al contrario la comunicazione scritta, utilizza il canale visivo, viene elaborata in assenza del destinatario ed è differita (nel tempo e nello spazio).

Il fatto che nella composizione scritta vengono a mancare i sostegni da parte dell'interlocutore, la rende non solo un compito più difficile rispetto alla conversazione, ma qualcosa di radicalmente diverso (ivi): nel parlato si possono osservare le reazioni dell'interlocutore e si tiene conto degli stimoli verbali e gestuali che questi introduce nella conversazione, al contrario l'assenza di un feedback immediato da parte del destinatario richiede a chi scrive l'impegno di organizzare e controllare lo sviluppo del testo, prevenendone il fraintendimento attraverso procedure linguistiche e testuali che possano compensare l'assenza di interventi collaborativi e tale assenza richiede altresì, a chi scrive, di governare da solo la costruzione tematica.

Uno dei problemi maggiori di chi impara a scrivere consiste proprio nell'affrontare e risolvere il passaggio da un sistema di produzione linguistica (quello orale) supportato da un partner conversazionale a un sistema che deve essere in grado di funzionare da solo senza aspettarsi sollecitazioni dall'esterno.

Dal momento che la scrittura non può essere intesa come una traduzione grafica della lingua orale, ma come un differente registro del linguaggio, ne deriva allora che è necessario aiutare gli alunni ad acquisire la consapevolezza di quelle che sono le sue peculiarità, anche se dobbiamo tener presente che nelle fasi iniziali di apprendimento i ragazzi tendono a "trasportare" sulla carta i loro discorsi orali.

1.2 La scrittura come occasione per pensare

"La scrittura non è solo un modo di comunicare, ma anche di capire, spiegare, riflettere: di conoscere ed elaborare, in breve, una visione del mondo. [...] Prima della scrittura, vi è una massa fluida, globale, carica di significati incerti, che noi rendiamo via via più espliciti e definiti attraverso una "lotta" coi nostri pensieri" (Della Casa, M., 1994, p.15).

Ne consegue che la scrittura deve fare da contesto a sé stessa nel senso che ogni espressione può essere capita solo in relazione alle altre e non in base a quanto si può vedere, sentire, toccare nell'ambiente; per questo richiede un'esposizione più precisa e completa e una maggiore accuratezza e formalità.

Riguardo alla permanenza nel tempo, il testo scritto viene a costituire, attraverso la registrazione grafica, una memoria esterna che ci consente di controllare una maggiore quantità di informazioni e una complessità più elevata di rapporti fra le stesse; questa permanenza del testo, unitamente alla possibilità di costruirlo senza dover sottostare ai vincoli temporali (ai quali invece è assoggettato il parlato), permette di gestire i processi in modo flessibile, adattando il ritmo, l'ordine e la finitezza esecutiva delle operazioni alle nostre esigenze.

Caratteristiche fondamentali del processo di scrittura sono anche la possibilità di effettuare una pianificazione anticipata (che nella comunicazione orale non sempre è possibile) e di effettuare revisioni e/o correzioni senza limiti.

Da ultimo non dobbiamo dimenticare che il messaggio scritto, proprio perché permanente, è soggetto a criteri di valutazione sociali più stringenti (Parisi e Conte, 1979) e per questo motivo viene elaborato generalmente con maggiore vigilanza.

Il legame fra lingua e concretezza sensoriale risulta stretto fino a quando l'oralità è esclusiva o dominante; con l'affermazione della parola scritta tale legame si allenta in quanto essa ristrutturata la maniera stessa di considerare la realtà e di interpretarla.

Un'altra conseguenza importante di questo nuovo orizzonte cognitivo relativo alla scrittura è la scoperta che è possibile lavorare sui concetti indipendentemente dal mondo esterno e superando i vincoli dell'unidirezionalità del temporale e del parlato aggregando o disaggregando i simboli e manipolandoli in vario modo. Attraverso un andirivieni fra le varie parti del discorso si costruiscono gerarchie, si elaborano schemi, si ricavano inferenze, si mettono a punto teorie e spiegazioni, si costruiscono ragionamenti (Goody, 1981); in tal modo può essere esercitato il pensiero analitico che comporta prolungate operazioni su rappresentazioni linguistiche e strutture proposizionali accompagnate da strategie cognitive e di problem-solving appropriate non all'esperienza diretta di oggetti ed eventi, ma a un insieme di proposizioni.

Dalla elementare sintassi aggregativa e paratattica dell'orale si passa a una sintassi più elaborata e complessa di tipo ipotattico, in cui fatti e nozioni vengono organizzati in strutture di relazioni e dipendenze; in definitiva la scrittura non è solo un modo di comunicare, ma anche di capire, spiegare, riflettere: di conoscere ed elaborare una visione del mondo.

Nel suo esercizio è dunque importante oltre alla negoziazione tra scrivente e destinatario, la relazione fra il senso pre-verbale di ciò che si vuol dire e le parole che via via prendono corpo sulla pagina; in conclusione possiamo dire che scrivere diviene un atto "contemplativo" che rivela un'ulteriore coerenza e una nuova organicità nelle cose (Britton, 1983) ed è per questo motivo che la scrittura riveste un ruolo difficilmente sostituibile nello sviluppo mentale del soggetto e di ciò occorre tener conto nella progettazione di curricoli educativi.

1.3 Gli studi sul processo di composizione scritta

A partire dagli anni '80 si è sviluppata una ricerca sistematica ed approfondita sugli aspetti cognitivi della scrittura; l'aspetto innovativo che contraddistingue l'approccio cognitivista è il fatto di considerare "lo scrivere" come una situazione di problem-solving, per cui le attività e le operazioni che intervengono nella composizione scritta assumono funzione strategica, si configurano cioè come una serie di scelte intenzionali in vista del raggiungimento di obiettivi. Da questo punto di vista la scrittura vera e propria del testo rappresenta solo una delle fasi dell'attività compositiva in quanto viene preceduta e seguita da una serie di altre operazioni quali la formulazione dei piani, la definizione degli obiettivi, l'organizzazione delle idee, il controllo della chiarezza compositiva; operazioni che non sono osservabili in quanto svolte a livello mentale, ma che risultano essere indispensabili nella costruzione di un testo.

La concezione dello scrivere inteso come processo che ne sottolinea la natura dinamica e costruttiva è ben rappresentata dal modello di Hayes e Flower (in Cisotto, L. 2006) che analizza i processi cognitivi implicati nella produzione di un testo; esso si compone di tre blocchi:

- il contesto del compito;
- la memoria a lungo termine di chi scrive;
- il processo di scrittura.

Il contesto del compito comprende tutti gli elementi esterni che influenzano la prestazione di scrittura e che il soggetto utilizza come dati per identificare e definire lo spazio del problema; *la memoria a lungo termine* interviene nella formulazione del piano del testo attraverso le conoscenze dichiarative e procedurali già acquisite dallo scrittore: le prime riguardano le informazioni sull'argomento, le caratteristiche dei vari tipi di testo, le regole della scrittura, il destinatario del testo; le seconde sono relative al come fare e si riferiscono

agli schemi del compito e ai vari tipi di procedure che contengono informazioni circa le modalità esecutive dello scrivere

Il processo di scrittura si suddivide a sua volta in tre fasi: la pianificazione, la trascrizione, la revisione.

Anche se la duttilità della lingua consente di trasformare anche i minimi dettagli di un piano in un prodotto scritto che li rappresenti; la trascrizione non è tuttavia la trasposizione meccanica di pensieri in parole in quanto l'attività strettamente esecutiva è preceduta da valutazioni e opzioni che lo scrivente deve compiere in ordine ad aspetti strumentali: la grammatica, la sintassi, il lessico, la punteggiatura e a quelli propriamente testuali: il rilievo delle parole all'interno delle frasi e delle frasi all'interno dei paragrafi (ivi).

Proprio perché la composizione di un testo senza interlocutori è un'attività cognitiva complessa in quanto richiede di tenere simultaneamente presenti numerosi vincoli, si sono individuate cinque aree di competenza particolarmente problematiche in ordine alle difficoltà che si presentano agli scrittori principianti (Bereiter e Scardamalia, 1982).

Tali aree sono:

- a) la generazione di idee e il loro mantenimento nella memoria di lavoro: questo aspetto rappresenta la preoccupazione prevalente degli scrittori giovani o inesperti che interpretano la costruzione di un testo essenzialmente come collezione di idee;
- b) la formulazione di piani in relazione agli obiettivi: è un'area in cui gli scriventi più giovani non distinguono i processi di pianificazione e trascrizione, ma tendono a identificare con quest'ultima l'intero compito di scrittura;
- c) la conduzione di processi inesperti di revisione praticati attraverso forme di rilettura meccanica e correzioni cosmetiche che non modificano sostanzialmente i significati espressi: nelle fasi iniziali di acquisizione della lingua scritta gli alunni tendono a identificare il testo prodotto con il testo intenzionale e giudicano comprensibili testi che invece non lo sono in quanto hanno difficoltà nel valutarli e nell'identificare i problemi in essi contenuti;
- d) l'importanza attribuita ad aspetti meccanici e strumentali dello scrivere: questo fattore impedisce l'acquisizione di consapevolezza intorno ad altre peculiarità del medium scritto (Cisotto, 2009).

Una critica rivolta alla prospettiva cognitivista consiste nell'aver considerato l'attività di scrittura come un compito esclusivamente individuale, trascurando il ruolo del contesto, dell'identità personale e dei fattori motivazionali che rientrano nella comunicazione scritta (Magnifico, 2010).

A queste lacune pone rimedio *la prospettiva socioculturale* che propone una concezione della scrittura intesa come un sistema di significati culturalmente organizzato che viene appreso in contesti specifici e in interazione con gli altri. Secondo questa prospettiva, *imparare a scrivere* significa non solo apprendere un sistema linguistico, ma anche apprendere le norme che lo regolano, i processi che lo determinano ed anche i modi per organizzare, esprimere e condividere significati e discorsi sulle cose.

Tra le conseguenze di questo nuovo orientamento vi è innanzitutto una maggior integrazione della scrittura con le altre attività curriculari (lettura e oralità in particolare) considerate come valide opportunità di sperimentazione della funzione comunicativa ed elaborativa del testo e da condurre in situazioni e per usi differenti, concreti e reali. In secondo luogo, vengono incentivate le forme di "scrittura collaborativa", con questo termine si designano sia le attività di co-costruzione del testo, risultanti dalla interazione tra pari o con gli adulti, sia le forme di apprendimento collaborativo di conoscenze e abilità di scrittura, come risultato dei feedback e dei suggerimenti ricevuti dai compagni e dall'insegnante (Harris, 1992; Nelson e Calfee, 1998). Da ultimo, nell'approccio socioculturale, ad una concezione della scrittura intesa come pratica prettamente scolastica, si contrappone il suo utilizzo in situazioni comunicative autentiche.

1.4 Insegnare a scrivere a scuola

Come già accennato, la ricerca ha messo in evidenza il carattere complesso della scrittura analizzando le difficoltà che gli scrittori incontrano nei processi compositivi e nella capacità di utilizzare le conoscenze di cui dispongono per produrre un testo.

Per quanto concerne il ricorrere ad approcci e strategie differenti nell'affrontare la composizione scritta, Bereiter e Scardamalia (1995) distinguono gli scrittori principianti da quelli esperti; in particolare i primi si

focalizzano essenzialmente sul contenuto, sul “cosa dire” e procedono nella trascrizione dei pensieri in modo lineare, mettendo in atto la strategia definita *knowledge-telling* che consiste nel richiamare alla mente tutte le idee sull’argomento oggetto della composizione e nel trascriverle immediatamente sotto forma di elenco, collegate tra loro solo per il riferimento tematico comune e concatenate in nuclei informativi semplici e poco sviluppati; *gli scrittori inesperti* non applicano strategie di pianificazione e revisione e il testo finale coincide spesso con la versione iniziale che in genere è anche l’unica realizzata.

Al contrario *gli scrittori esperti* prestano attenzione non solo alle scelte contenutistiche, ma anche al come organizzare i pensieri per raggiungere gli scopi comunicativi prefissati e adottando la strategia definita *knowledge-transforming* che richiede attività di pianificazione e revisione continue. Nel corso dell’attività di scrittura lo scrivente esperto mette costantemente in atto processi riflessivi, sia per monitorare la pertinenza dei contenuti, sia per assicurare coerenza, chiarezza, efficacia, ed incisività al testo; e lo fa rispettando i vincoli imposti dalle aspettative di chi legge, dagli elementi contestuali e dagli scopi comunicativi.

Le implicazioni didattiche di questa concezione dello scrivere comportano un’attenzione privilegiata all’insegnamento dei processi del comporre; l’ipotesi di fondo della didattica di matrice cognitivista è che gli apprendenti possano perseguire forme sempre più esperte di scrittura se aiutati a gestire la complessità del compito e l’impegno da esso richiesto, attraverso supporti che consentano loro di funzionare bene dal punto di vista cognitivo e metacognitivo (cfr. 2.2).

1.5 Metacognizione e contesto scolastico nella composizione scritta

Come ogni altro tipo di conoscenza anche quella metacognitiva può e deve essere costruita, ma può trovare sviluppo solo all’interno di contesti scolastici adatti a promuovere forme di cognizione intenzionale; si tratta di contesti che si differenziano sia da quelli che inibiscono l’acquisizione di abilità metacognitive, sia da quelli che la consentono ma non la favoriscono.

I contesti che inibiscono lo sviluppo della metacognizione sono caratterizzati da una didattica fortemente esecutiva e centrata sul prodotto; nei contesti che consentono soltanto l’acquisizione di forme di consapevolezza gli insegnanti prestano attenzione alla vita mentale degli alunni, ma lo fanno in termini di attesa.

Di diversa natura è l’approccio didattico dei contesti che perseguono intenzionalmente lo sviluppo di attività metacognitive: occasioni di apprendimento e pratiche di istruzione sono predisposte per “provocare” consapevolezza e potenziare i meccanismi di regolazione personale, controllo, monitoraggio, valutazione, e pianificazione (ivi).

Alcune tecniche utili per coinvolgere chi scrive nella ricerca dei propri processi cognitivi possono essere:

- insegnare a ragionare ad alta voce, per esplicitare quei processi cognitivi che altrimenti rimarrebbero impliciti;
- fornire compiti reali per l’applicazione dei processi cognitivi e chiedere che vengano esplicitate le varie operazioni e/o strategie messe in atto;
- rendere alunni/e prescrittivi/e piuttosto che descrittivi/e, nello specifico vengono stimolati/e a fornire consigli a scrittori più giovani;
- prestare attenzione ai segnali non verbali che emergono durante le varie discussioni e usarli come aiuto per farle procedere;
- disporre la successione dei compiti in ordine di complessità crescente per cogliere con maggior facilità il cambiamento della strategia cognitiva adottata.

1.6 Una visione “ecologica” della scrittura

Per una visione “ecologica” della produzione scritta (Cisotto, 2009) è necessario integrare il modello cognitivo con la prospettiva sociale e interattiva, ma anche considerare fattori motivazionali che influenzano da un lato lo sviluppo delle abilità e dall’altro il significato dello “scrivere” a scuola.

In riferimento al ruolo del contesto, si può sottolineare che laddove la conoscenza è costruita in termini collaborativi gli studenti vengono considerati *inesperti intelligenti* (Braun et al., 1989) intendendo con questo termine quegli alunni/e che non possiedono conoscenze relative a uno specifico dominio, ma hanno le

competenze necessarie per apprendere e dispongono di un ampio repertorio di strategie: hanno imparato ad imparare ossia ad autoregolare le proprie attività durante il processo di apprendimento.

Per raggiungere tale scopo è importante offrire agli apprendenti la possibilità di osservare altre persone, siano esse coetanei o insegnanti, impegnate nell'affrontare compiti significativi e ciò al fine di osservarne e seguirne le scelte operative, discuterne le motivazioni, valutare l'efficacia delle strategie adottate e analizzare le procedure.

Il compito di scrittura, costituito allora da situazioni reali, diventa occasione concreta per imparare come si fa ad eseguirlo e il fatto di comprendere l'utilità di quello che si apprende permette di apprendere conoscenze sia dichiarative che procedurali riferite alla composizione scritta.

In tale ottica cambia in primo luogo il ruolo degli apprendenti che, da semplici destinatari di consegne da eseguire, sono sollecitati ad assumere decisioni e responsabilità, a concordare regole per l'organizzazione dell'attività di scrittura, a controllarne l'andamento e a valutare l'efficacia degli interventi, ma la trasformazione investe anche il ruolo dell'insegnante che diviene costruttore di apprendimenti in collaborazione con gli alunni in quanto scrive con loro e intanto illustra, verbalizza, discute.

2. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: frammenti di quotidianità

I modelli teorici fin qui delineati rappresentano un contributo fondamentale per la didattica cui gli insegnanti, di ogni ordine e grado, possono fare riferimento nel definire un Curricolo per l'insegnamento della lingua *“scientificamente fondato”* e nel progettare quotidianamente le attività da proporre agli alunni e alle alunne in modo che la scrittura non sia fine a se stessa, ma strumento per pensare e apprendere.

Una prima e fondamentale implicazione, legata agli studi della prospettiva socio-culturale, consiste nell'*autenticità* delle proposte di scrittura, che devono essere quanto più possibili reali, legate alla varietà di scopi per cui si scrive nella vita e rivolte ad un destinatario concreto.

Gli studi cognitivisti hanno spostato l'attenzione dal prodotto dello scrivere al processo, o meglio, ai processi implicati; ne consegue che anche a scuola ci debba essere questo cambio di prospettiva e che agli apprendenti sia dato modo di sperimentare le varie fasi della composizione scritta affinché possano diventare scrittori esperti. Questo è possibile proponendo con intenzionalità attività mirate e situazioni di scrittura diversificate per scopi, generi testuali, modalità di scrittura.

Nel presente capitolo verranno presentate alcune proposte di lavoro, progettate e realizzate alla Scuola dell'infanzia e primaria dalle autrici del presente contributo, attraverso le quali si illustra come si può lavorare sulla composizione scritta con la propria classe, per quali scopi e con quali modalità. Con questi *frammenti* non si intende presentare a chi legge un percorso da riproporre nelle classi, bensì dare prova del fatto che, in ogni ordine e grado di scuola, si possono adottare *“buone”* pratiche di scrittura che aiutino gli apprendenti non solo a scrivere, ma soprattutto a *imparare a scrivere*.

2.1. Scrivere in situazioni autentiche

“Che vi sia un divario sostanziale fra le esperienze tradizionali di scrittura che si praticano nella scuola e quelle che si attuano, invece, nella realtà del mondo comunicativo extra-scolastico, è un dato di fatto [...] nella produzione *“reale”* [...] si scrive in un contesto di situazione in cui hanno un ruolo rilevante l'universo di discorso in cui ci si colloca [...], gli scopi che ci si propone e i destinatari ai quali ci si rivolge” (Della Casa M., 1994 p. 45). La produzione testuale scolastica corrente manca di veri scopi, in quanto si scrive perché è stata data una consegna, e non perché ci si propone di raggiungere un obiettivo personalmente condiviso e partecipato. Fra la scrittura scolastica e quella reale vi è dunque un divario che è forse alla base dello scarso interesse con cui gli studenti affrontano la composizione. Occorre quindi riavvicinare il più possibile i testi scolastici a quelli reali, dando ai primi una maggiore autenticità psicologica e un riconoscibile spessore comunicativo, in altre parole si deve rendere significativa l'esperienza di scrittura facendo in modo che essa abbia un senso per il soggetto che deve servirsene per comunicare, raccontare, discutere, pensare.

In quest'ottica, si ritiene che un'abilità complessa come quella dello scrivere non possa svilupparsi al di fuori di un contesto *“caldo”* di apprendimento, di un esercizio cioè che sia il più possibile vicino all'esperienza reale, con la classe che funziona come spazio comunicativo in cui l'insegnante è mediatore di scambi.

Nell'ambito scolastico possono essere molte le occasioni autentiche e reali di scrittura, sta al docente riconoscerle e renderle situazioni di apprendimento progettando intorno a esse proposte che consentano alla classe di scrivere per *imparare a scrivere*, per sviluppare conoscenze e abilità rispetto alla lingua, alle diverse situazioni comunicative e ai generi testuali e per imparare attraverso la scrittura.

Rappresentano ottime pratiche autentiche di scrittura i vari testi di contatto che possono essere prodotti in occasione delle feste scolastiche (inviti, avvisi, volantini pubblicitari), ma anche le lettere, i testi regolativi e narrativi significativi per gli alunni perché prodotti in un contesto reale con obiettivi concreti e rivolti a un destinatario preciso. A seconda delle competenze degli alunni e delle loro pregresse esperienze di scrittura, si possono proporre attività di vario tipo, utilizzando modalità di scrittura differenti, già a partire dalla Scuola dell'Infanzia con gli alunni che non scrivono ancora in modo convenzionale.

Si riporta, a titolo esemplificativo, un'esperienza condotta al termine dell'anno scolastico in una sezione eterogena¹ di scuola dell'infanzia. Durante l'anno gli alunni "mezzani" avevano partecipato ad un percorso di "lettura sociale" (Pascucci, 2001), progettato e condotto da una delle autrici del presente articolo quando era tirocinante, durante il quale avevano letto molti albi illustrati, imparando ad essere "dicitori" (p.88), ovvero lettori dell'albo sfruttando le immagini, non nel senso convenzionale del termine. A conclusione del percorso, verso il mese di maggio, è stato organizzato un incontro, denominato dagli stessi discenti "Festa della lettura", durante il quale avrebbero letto alcuni albi ai propri genitori, per mostrare quanto sperimentato e appreso. Pertanto, la tirocinante ha chiesto loro di scrivere, tramite la mediazione dell'insegnante-scriba, un invito rivolto ai familiari (Figura 1).

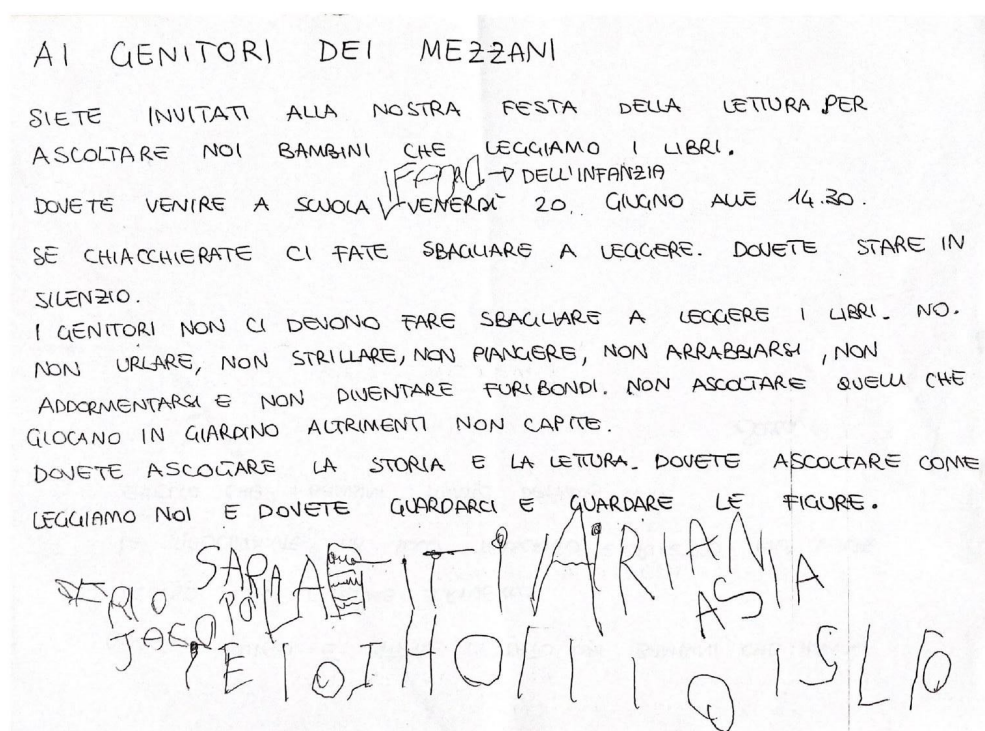


Figura 1. Invito alla "Festa della lettura" prodotto da discenti cinquenni della Scuola dell'Infanzia con la mediazione dell'insegnante-scriba

L'adulto di riferimento non solo ha svolto il ruolo di scriba consentendo a discenti non ancora alfabetizzati di produrre un avviso scritto comprensibile per il destinatario, ma ha anche fornito quello che Bruner definisce scaffolding, ovvero il sostegno necessario per portare a termine il compito. Con domande intenzionali o riformulando gli interventi, ha diretto l'attenzione sugli elementi caratteristici ed essenziali di un invito e sullo scopo dello stesso, aiutando gli alunni a produrre un messaggio chiaro, completo e funzionale allo scopo di scrittura.

¹ In Italia, le scuole dell'infanzia possono essere organizzate a sezioni omogenee, formate da alunni della stessa età, o eterogenee, composte da alunni di tre, quattro e cinque anni, rispettivamente definiti "piccoli", "mezzani" e "grandi".

Osservazione 1

Insegnante: la settimana scorsa abbiamo deciso di fare una “Festa della lettura” per i vostri genitori in cui leggerete loro un libro, ma come facciamo a far sapere ai genitori che ci sarà una festa?

S.: glielo diciamo.

L.: glielo dici tu quando ci viene a prendere oggi la mamma.

Insegnante: dite che si ricordano se lo diciamo solo a voce?

G.: allora possiamo scrivere come abbiamo fatto per il libro da portare a scuola.

Insegnante: cosa ne pensate dell’idea di Gabriele?

Bambini: sì!!

Se.: così si ricordano della festa se portano a casa il biglietto.

Nello stralcio di protocollo riportato (Osservazione 1), si può notare come gli interventi dell’insegnante siano rivolti a rendere espliciti i due scopi implicati nella pratica di scrittura che si sta per avviare: *scrivere per informare* e *scrivere per ricordare*.

La partecipazione frequente e ripetuta a situazioni di questo tipo consentirà agli apprendenti di essere sempre più consapevoli di tali scopi e dei generi testuali più adatti affinché diventino progressivamente capaci di scrivere autonomamente a seconda della situazione comunicativa. A questo proposito, Gabriele con il suo intervento “Allora possiamo scrivere come abbiamo fatto per il libro da portare a scuola” fa riferimento ad un’attività svolta la settimana precedente, quando, sempre con la mediazione dell’insegnante, avevano scritto un avviso per ricordarsi di portare a scuola un loro libro da leggere ai compagni, dimostrando così di aver appreso dalla situazione di scrittura vissuta.

La stessa situazione di scrittura può essere proposta anche ad alunni già alfabetizzati, magari variando la modalità a seconda delle competenze degli stessi.

In una classe prima di scuola primaria, in occasione della festa di fine anno, l’insegnante ha chiesto di scrivere l’invito rivolto ai genitori. Diversamente dall’esperienza descritta precedentemente, in questo caso i discenti hanno prodotto il testo informativo lavorando in piccoli gruppi, senza la mediazione dell’adulto-scriba. Ciò è stato possibile perché avevano avuto modo di apprendere le caratteristiche fondamentali di questa tipologia testuale durante il corso dell’anno, non studiandole sul libro di testo in dotazione, bensì grazie a situazioni autentiche e reali di lettura e scrittura di testi informativi di questo genere. L’insegnante ha infatti sempre sfruttato ogni avviso (proveniente dal Comune, dalla Direzione o da altri Enti del territorio) per riflettere con gli apprendenti in merito alle caratteristiche formali del testo in questione, consapevole che per saper scrivere una certa tipologia testuale è necessario aver letto molti testi di quel tipo (Teruggi, 2019). Inoltre, i discenti avevano avuto modo di partecipare a svariate attività di scrittura di avvisi mediate dall’insegnante-scriba (per esempio, erano stati scritti gli avvisi/inviti per una festa rivolta ai nonni e per la recita di Natale), sempre avendo come modello gli avvisi reali che avevano ricevuto a scuola. È infatti fondamentale che gli apprendenti siano coinvolti in attività di scrittura simili tra loro, ma variando la modalità di scrittura, affinché imparino le caratteristiche del genere testuale in questione e, di conseguenza, acquisiscano le strategie per scrivere testi di quel tipo. Questo non è affatto scontato: spesso, forse anche per l’influenza della tradizione, nella scuola si tende a presentare le tipologie testuali partendo dal libro di testo adottato, leggendo agli alunni modelli antologizzati dei testi, non quelli reali, inseriti nel loro contesto d’uso, rendendo però la situazione di scrittura più fittizia, meno significativa per gli apprendenti.

Il gruppo che ha realizzato l’invito (Figura 2) dimostra di ricordare gli elementi fondamentali del testo (l’evento, il luogo, la data e l’ora dello stesso) e di averne compreso lo scopo persuasivo, infatti decide di scrivere “Per favore venite”.

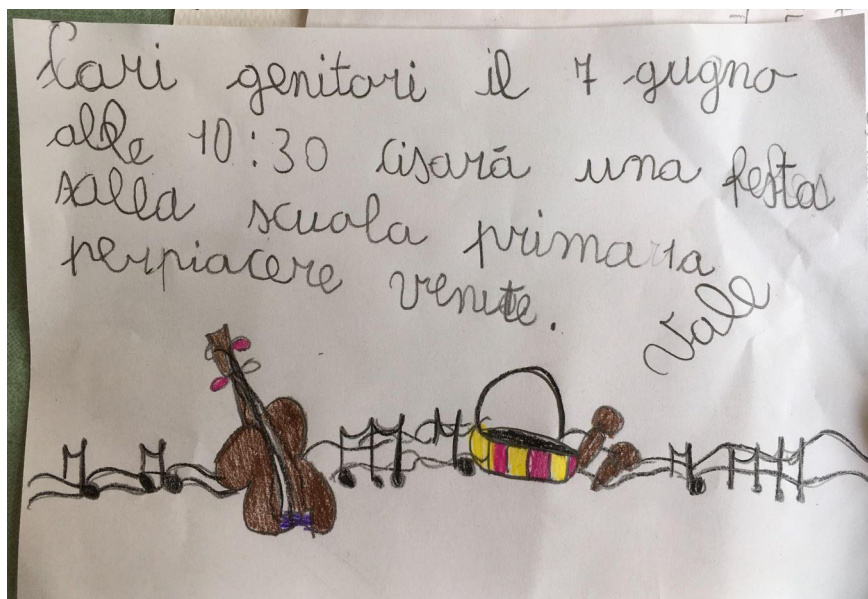


Figura 2. Invito alla festa di fine anno scritto da bambini di una classe prima di scuola primaria.

Un'ulteriore occasione di scrittura significativa e reale, perché legata a scopi concreti, è rappresentata dai vari testi regolativi che si possono realizzare per condividere e ricordare le regole da seguire in certe situazioni: le regole per "stare bene in classe", le regole da seguire in caso di emergenza, le regole per l'uso della biblioteca e il prestito dei libri.

Per esempio, sempre in una classe prima di scuola primaria, l'insegnante di italiano ha chiesto agli apprendenti di scrivere "Il libro della sicurezza" (Figura 3) ovvero le regole da seguire in caso di pericolo, che avevano appena sentito spiegare dalla responsabile della sicurezza, in modo da poterle ricordare. In questo caso, hanno lavorato in piccoli gruppi eterogenei per competenze e livello di concettualizzazione della lingua scritta (Ferreiro, E., Teberosky, A. 1985): si trattava, infatti, di alunni che avevano iniziato da un paio di mesi l'alfabetizzazione formale a scuola e che non scrivevano ancora in modo alfabetico convenzionale.

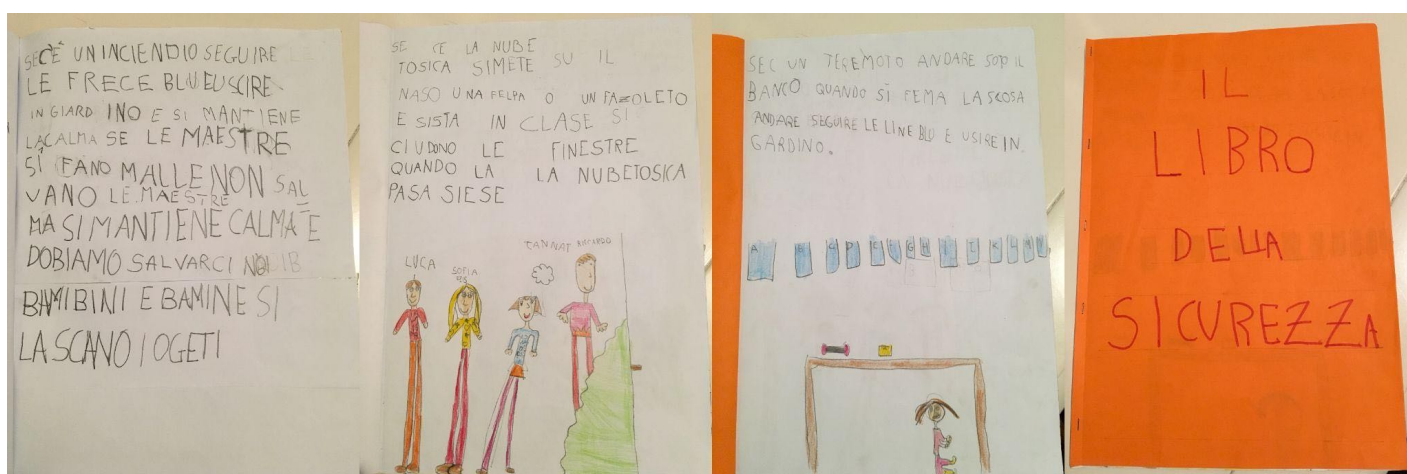


Figura 3. Alcune pagine del "Libro della sicurezza" scritto in piccolo gruppo da bambini di sei anni.

Grazie alla scrittura collaborativa, la classe ha prodotto un testo "di una maturità che è molto superiore a quella di ognuno dei singoli autori" (Don Milani in Corzo, Toral J., Gesualdi F. 1992), realizzando un testo leggibile e chiaro a soli due mesi dall'inizio dell'alfabetizzazione formale. Nei vari gruppi, chi possedeva un livello sillabico/sillabico-alfabetico di concettualizzazione della lingua ha svolto il ruolo di scriba, mentre gli altri hanno collaborato dettando il contenuto e contribuendo, secondo le loro competenze, alla revisione in itinere e finale e svolgendo, quindi, in un certo senso, il ruolo di interlocutore/lettore. Uno dei vantaggi della

scrittura collaborativa consiste proprio nel favorire il passaggio dal parlato allo scritto, che rappresenta una delle difficoltà della composizione (cfr. 1.1): i bambini sono stati mediatori tra oralità e scrittura, fornendo allo scribe il *feedback* che in una conversazione è dato dall'interlocutore.

Per permettere alla classe di cimentarsi con situazioni autentiche di scrittura, è importante dare spazio alla scrittura in tutte le discipline, non solo durante le ore di "lingua", come insegna il movimento "Writing across Curriculum" (WAC) (Bazerman *et al.*, 2005), che dimostra il nesso presente tra le abilità linguistiche e l'apprendimento disciplinare e associa allo sviluppo delle competenze di scrittura lo sviluppo del pensiero critico. A questo proposito, si può lavorare con gli alunni sulla realizzazione di una mappa di un argomento studiato nelle ore delle discipline di studio, o sulla produzione di testi informativi che potranno essere poi usati come libro per studiare. Per esempio, in una classe quinta, una tirocinante, in collaborazione con le docenti titolari, ha proposto un percorso che ha portato alla realizzazione di un "Libro del corpo umano" interamente scritto dagli alunni che, partendo da una grande varietà di testi scientifici di vario tipo, avevano letto, selezionato informazioni e riscritto. In questo modo hanno potuto scrivere per imparare, per rielaborare le proprie conoscenze e hanno appreso diverse strategie per comprendere i testi, per selezionare le informazioni, oltre che, ovviamente, i contenuti.

Consentire ai bambini e alle bambine di partecipare a pratiche di scrittura significative perché situate e reali, come quelle descritte in questo paragrafo, consente loro di sperimentare e apprendere i diversi scopi per cui si scrive e di imparare le caratteristiche dei diversi generi testuali, nonché di fare esperienza e di apprendere, a seconda del livello di competenza, le caratteristiche formali della propria lingua (direzionalità, punteggiatura, ortografia...).

Coinvolgere gli alunni in situazioni di scrittura con obiettivi reali, inoltre, crea quella che Boscolo (1999) ha definito "felice disposizione allo scrivere", condizione che promuove la motivazione verso la scrittura e che può sostenere gli alunni nell'affrontare la complessità del compito.

Gli insegnanti dovrebbero imparare a sfruttare ogni occasione che si può presentare a scuola come pretesto di scrittura autentica; dovrebbero cioè far entrare a pieno titolo nel curriculum ogni pratica scolastica, anche gli aspetti della quotidianità che possono avere un grande valore didattico se glielo si riconosce, se si ha uno sguardo attento, consapevole perché orientato da solide conoscenze disciplinari e metodologiche. Questo non solo durante le ore di "italiano", ma in un'ottica interdisciplinare, come suggerito dal WAC (Bazerman *et al.*, 2005); si legge, a questo proposito, anche nelle Indicazioni nazionali² (Miur, 2021): "La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che tutti i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano³ per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione".

2.2. Insegnare i processi di scrittura per imparare a scrivere

La prospettiva cognitivista, proponendo una nuova concezione della scrittura, ha determinato una serie di riflessioni in merito al processo di insegnamento-apprendimento della stessa (Della Casa M., 1994) che ha influenzato, o dovrebbe averlo fatto, le pratiche didattiche. Innanzitutto, considerare la scrittura come un'attività cognitiva complessa che si articola in diversi processi ha spostato l'attenzione dal prodotto dello scrivere al processo che porta i bambini a realizzare il testo. A sua volta, focalizzarsi sul processo ha avuto notevoli implicazioni didattiche riguardanti il concetto di apprendimento della scrittura, il ruolo dell'insegnante e dei pari e le modalità di valutazione.

Imparare a scrivere non significa più solo imparare a scrivere testi, ma anche saper eseguire i processi che ne determinano la produzione (Boscolo, 1999). Scrivere bene non è una capacità innata o semplice esito della maturazione, bensì il risultato dell'acquisizione di abilità e strategie che possono e devono essere insegnate (Coruzzi, 2002). Il docente, dunque, deve progettare situazioni didattiche che consentano ai bambini

² Le "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" emanate dal MIUR nel 2012 e ampliate nel 2018 rappresentano in Italia il quadro di riferimento ministeriale per la progettazione del curriculum.

³ In Italia, nella maggior parte delle scuole, nella stessa classe lavorano più insegnanti ognuno su un ambito disciplinare (per esempio, un insegnante è assegnato all'ambito linguistico, uno all'ambito matematico-scientifico e uno all'ambito antropologico).

di sperimentare le varie fasi della composizione scritta, in merito alle quali riflettere per elaborare strategie che li possano supportare in ciascuna di esse. Scrivere è un'abilità complessa e insegnare a scrivere implica aiutare i soggetti del processo di apprendimento a padroneggiare strategie efficaci (Boscolo, 1999) per gestire la complessità del processo di composizione e il carico cognitivo che comporta.

Tale complessità genera difficoltà specialmente in chi ha poca esperienza di scrittura, specialmente i soggetti più piccoli, che non hanno ancora acquisito le abilità necessarie per gestirla. Bereiter e Scardamalia hanno elaborato, a questo proposito, il concetto di *facilitazione procedurale*: qualsiasi tipo di riduzione del carico esecutivo di un compito, in grado di mettere l'apprendente nella condizione di fare un uso migliore delle conoscenze e delle abilità di cui dispone (1982, p.52). Le facilitazioni procedurali si configurano come una serie di interventi che l'insegnante può mettere in atto per segmentare il processo di scrittura in compiti più circoscritti, ma comunque inseriti in una situazione didattica significativa che consideri la composizione nella sua interezza. Infatti è comunque necessario che chi apprende possa sperimentare attività in cui la scrittura sia presentata nella sua complessità per imparare ad affrontarla; diversamente si ridurrebbe l'essenza della composizione stessa.

Suddividendo il compito, è possibile prestare maggiore attenzione, di volta in volta, a processi diversi e/o problemi particolari. Questo modo di procedere consente una maggior riflessione in merito ad ogni aspetto specifico in cui si articola lo scrivere e permette allo scrivente di acquisire strategie funzionali alla gestione del compito e del carico cognitivo che ne consegue. L'insegnante, mediando tra scrivente e compito, indirizza selettivamente l'attenzione della classe su uno dei molti aspetti problematici del compito e che fornisce strategie le quali, gradualmente interiorizzate, "diventano meccanismi autoregolatori mediante i quali l'alunno apprende ad assumere in carico il proprio funzionamento cognitivo" (Albanese et al., 1995, p.30).

La scrittura tramite la mediazione dell'insegnante che svolge funzione di scriba è una delle modalità che più consente all'insegnante di mettere in atto facilitazioni procedurali e di intervenire *hic et nunc* per supportare le alunne e gli alunni nel processo di composizione scritta, alleggerendo loro il carico cognitivo o intervenendo su problemi immediati. L'insegnante può, per esempio, indirizzare l'attenzione sulla fase di pianificazione del testo e sui processi in essa implicati, come la generazione delle idee, nonché sugli elementi fondamentali del genere testuale che dovranno scrivere (Osservazione 2). A questo proposito si descrive un'attività realizzata in una classe prima di scuola primaria, all'incirca a metà anno scolastico, inserita all'interno del percorso relativo al testo narrativo condotto dal docente titolare di italiano. Dopo una prima fase di fruizione di storie (lettura ad alta voce dell'insegnante di testi narrativi di vario genere, letture dialogate di albi illustrati, lettura autonoma da parte dei discenti), durata all'incirca quattro mesi e necessaria per far cogliere ai bambini le caratteristiche e la struttura della tipologia testuale, l'insegnante ha chiesto di scrivere, con mediazione dell'adulto-scriba, una storia partendo da un'immagine tratta dal *silent book* "Ladro di polli" di Béatrice Rodriguez.

Osservazione 2

Insegnante: oggi scriveremo la nostra prima storia. Prima però ripassiamo quali sono gli ingredienti delle storie che abbiamo scoperto in questi giorni.

G.: lo sfondo...

S.: il luogo!

R.: può essere nel futuro.

F.: il tempo.

J.: c'era una volta...

R.: in una storia deve succedere qualcosa.

J.: nella storia si deve vedere una storia.

So.: c'è il protagonista, il personaggio.

Insegnante: Benissimo, vi siete ricordati tutto. Oggi scriviamo la prima storia, ma siccome non è facile farla da soli per la prima volta, la scriviamo insieme e partiamo da questa immagine.

Alcuni bambini: uau! Che bella!

F: è quella del coniglio, la so io.

J: c'è un orso con un coniglio che ... come la mamma e il papà che sono amici e hanno costruito una casa tutti insieme.

G: a me sembra che c'è una fattoria vicino a una foresta.

F: vedo un orso e un coniglio e un coniglietto.

R: ma c'è anche qualcos'altro... la volpe!

G: e le galline!

R: forse c'è una casa grande per l'orso e una casa piccola, attaccata a quella grande, per il coniglio.

S: forse in quella piccola vivono i pulcini.

J: o forse il topolino.

E.: il topolino che sta annaffiando le piante.

V.: la casa è delle galline perché il gallo è sul tetto di quella casa.

Insegnante: questa è un'ottima osservazione. Se partiamo da questa immagine possiamo scrivere una storia?

Bambini: sì!

Altri bambini: no!

J.: sì, perché ci sono i personaggi, anzi, ci sono tanti personaggi. Dopo ci sono due personaggi che fanno qualcosa... uno che apre la finestra e uno che annaffia...

L.: c'è anche un tavolo.

Insegnante: Ok. Allora, forse si può scrivere una storia perché ci sono i personaggi... poi cosa c'è ancora? Guardate bene tutta l'immagine.

R.: il luogo!

Bambini: il tempo!

R.: mattina!

J.: estate!

J.: c'è una volpe nel cespuglio.

S: magari quella volpe è lì perché vuole mangiare le galline.

F: sì, le vuole prendere e portare via.

Insegnante: ok, bene. Quindi mi avete detto che ci sono i personaggi-l'orso, le galline e la volpe-, il luogo e una volpe che forse vuole portare via una gallina per mangiarla. Possiamo scrivere una storia con questi ingredienti?

Innanzitutto, l'insegnante chiede alla classe di richiamare alla mente "gli ingredienti", ovvero gli elementi che caratterizzano una storia, in modo che tutti capiscano che devono ricavare dall'immagine proprio tali informazioni per poter scrivere poi il racconto.

Insegnante: oggi scriveremo la nostra prima storia. Prima però ripassiamo quali sono gli ingredienti delle storie che abbiamo scoperto in questi giorni.

Insegnante: Guardiamo questa immagine che informazioni ci dà per scrivere una storia?

Nella situazione presentata, la scelta intenzionale dell'insegnante di utilizzare un'immagine rappresenta un'ulteriore facilitazione procedurale.

Insegnante: oggi scriviamo la prima storia, ma siccome non è facile farla da soli per la prima volta, la scriviamo insieme e partiamo da questa immagine.

Partire da un'immagine per scrivere una storia promuove e alleggerisce la fase di pianificazione perché aiuta le bambine e i bambini nella generazione delle idee: personaggi, luogo, situazione iniziale e evento che avvia la narrazione sono infatti già presenti nell'illustrazione.

Dato che nessuno aveva ancora notato la presenza della volpe nel cespuglio, elemento fondamentale per l'evento iniziale del racconto, l'insegnante chiede nuovamente alla classe:

Insegnante: Ok. Allora, forse si può scrivere una storia perché ci sono i personaggi... poi cosa c'è ancora? Guardate bene tutta l'immagine.

Infine, un intervento di riepilogo e riformulazione di quanto detto dagli alunni fissa le loro idee e dà avvio alla scrittura della storia.

Insegnante: ok, bene. Quindi mi avete detto che ci sono i personaggi-l'orso, le galline e la volpe-, il luogo e il problema: una volpe che forse vuole portare via una gallina per mangiarla. Possiamo scrivere una storia con questi ingredienti?

Questa modalità di scrittura è adatta anche ad apprendenti più grandi, frequentanti diversi ordini e gradi di scuola, che già scrivono convenzionalmente. In una classe quinta primaria, per esempio, l'insegnante curricolare, titolare della disciplina di italiano, ha deciso di utilizzarla per la produzione del primo testo narrativo "giallo": genere testuale complesso che richiede una buona pianificazione e che chi è ancora inesperto deve sperimentare con la mediazione dell'insegnante per avere un modello. La classe, dopo aver ascoltato e letto parecchi testi "gialli", ne ha individuato la struttura e durante la prima attività di composizione scritta con il supporto dell'insegnante ha realizzato la "scaletta" riportata e poi, sempre con l'insegnante scriba, ha scritto il testo ed effettuato la revisione.

PIANIFICAZIONE

Personaggi: la zia Lucilla, vittima; i sospettati: Sonia, proprietaria di una profumeria; Manuel, che ha appena comprato un nuovo negozio ed ha molti debiti; Yuri, dirigente di un laboratorio di computer che spende più di quanto può permettersi.

Tempo verbale principale: passato remoto

Tempo: ai nostri tempi

Narratore: è il colpevole, narratore interno; in prima persona

Colpevole: Sonia, che lascia alcuni falsi indizi per dar la colpa a Yuri. Manuel stava convincendo la zia a dargli i soldi

DELITTO: Sonia ha avvelenato la zia con un profumo speciale prodotto da lei nella sua profumeria.

MOVENTE: soldi per salvare il suo negozio dal fallimento.

SOLUZIONE:

-viene controllata la telecamera del posto di lavoro di Yuri e viene accusato perché non era dove aveva detto di trovarsi e perché la penna porta da lui;

- poi accusano Manuel perché Sonia ha usato le sue scarpe per farlo accusare

- dalla telecamera di Sonia si vede che ha fatto una telefonata in cui dice "Ce l'ho fatta, potrò fare tutto quello che volevo con i suoi soldi". Abbiamo cambiato durante la stesura.

Lo scriviamo come flashback, tutti i sospettati sono davanti all'investigatore.

La scrittura tramite la mediazione dell'adulto scriba, infatti, non è utile solo per guidare gli scriventi nella pianificazione, bensì anche nella revisione *in itinere* e finale. Chi è inesperto si limita a svolgere una revisione cosmetica, vale a dire superficiale, correggendo gli errori di ortografia. L'intervento dell'insegnante è utile per promuovere una revisione profonda del testo, che riguardi anche aspetti di coerenza e coesione dello stesso, che parta dal confronto del testo con quanto pianificato, che porti i bambini ad interrogarsi sulla comprensibilità del testo da parte del destinatario. Mettersi nei panni del "lettore di se stesso", riuscire quindi a decentrarsi e ad assumere la prospettiva dell'altro non è facile e la presenza dell'insegnante e dei pari con cui si sta scrivendo può essere di grande aiuto.

Per esempio, nel caso della produzione del testo "giallo", durante la prima stesura del testo era stato scritto il seguente passaggio.

-Splash!-

Il corpo senza vita della zia Lucilla cadde nella piscina e io me ne andai a gambe levate, sfregandomi le mani e pensando “Finalmente ho trovato il modo di avere i soldi che mi servono per risolvere i miei problemi! Ah, ah, ah”. Una volta in casa tolsi le scarpe e le rimisi nella scarpiera.

“Allora, cosa è successo venerdì sera? Per quale motivo è morta la zia?” disse il commissario Herny Charmon.

Quando il commissario pronunciò queste parole, noi impallidimmo, diventammo tutti bianchi per la paura di essere mandati in prigione.

Io iniziai a pensare, non sapevo cosa inventare, ma sapevo di dover mantenere la calma per non farmi scoprire e non mettermi nei pasticci. Non dovevo dargli modo di collegarmi agli indizi lasciati sulla scena del delitto.

- Allora, signori e signora, dove eravate quando è avvenuto il fatto? - chiese il commissario.

- Io ero nel mio laboratorio di computer - rispose Yuri.

- Io ero nel mio negozio - rispose Manuel.

- Io ero in profumeria - risposi io.

La revisione del testo non è stata fatta subito dopo la stesura, ma il giorno successivo in quanto è importante che chi ha appena scritto un testo prenda le distanze dal proprio elaborato per riuscire a coglierne le criticità e a risolverle (Teruggi, 2019). Alcuni ragazzi si sono accorti che era necessario modificare il dialogo per evitare che si scoprisse troppo presto il colpevole del delitto commesso.

- Io ero nel mio laboratorio di computer - rispose Yuri.

- Io ero nel mio negozio - rispose Manuel.

- Io ero in profumeria - risposi io.

Essendo un testo scritto in prima persona proprio dal colpevole, scrivere le risposte in questo modo avrebbe subito fatto capire che il colpevole era Sonia. Gli alunni hanno quindi deciso di cambiare il dialogo in questo modo.

- Allora, signori e signora, dove eravate quando è avvenuto il fatto? - chiese il commissario.

- Al lavoro - rispondemmo in coro noi nipoti della vittima.

La revisione collettiva con mediazione dell'adulto scribe è molto utile per mettere in evidenza altri aspetti del testo che possono essere migliorati, per esempio la completezza e l'uso della punteggiatura.

La figura 4 mostra la revisione collettiva alla LIM, tramite mediazione dell'insegnante, di un testo *Cari amici*⁴ scritto individualmente da un alunno di sette anni. La lettura condivisa con la classe e gli interventi mirati dell'insegnante hanno fatto notare la mancanza di alcuni punti che sono stati così aggiunti.

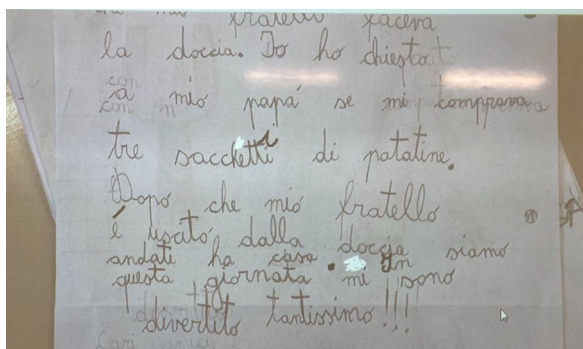


Figura 4. “Cari amici” individuale revisionato alla LIM con mediazione dell'insegnante

Come descritto nella prima parte del presente paragrafo, le facilitazioni procedurali consentono di tenere sotto controllo una fase specifica del processo di scrittura per volta. Sono vari i modi che si possono

⁴ Il *Cari amici* è una pratica che si ispira al testo libero di Freinet e offre ai bambini la possibilità di raccontare ai compagni una esperienza vissuta (Teruggi, 2019).

utilizzare a scuola per far lavorare in modo esplicito e intenzionale gli alunni su pianificazione e revisione (oltre che con la scrittura con la mediazione dell'insegnante scriba).

Un'attività di pianificazione che si è rivelata molto efficace è quella descritta con le figure 4 e 5. Una classe di alunni di sette anni aveva intrapreso una corrispondenza con una classe di un'altra scuola ed era nata l'esigenza di presentarsi ai nuovi amici; l'insegnante ha colto l'occasione per introdurre le descrizioni e una delle prime attività che ha proposto, dopo la lettura di molte descrizioni tratte da libri di narrativa, è stata quella di scrivere collettivamente la descrizione di un compagno, per capire come farla e, allo stesso tempo, per fare sperimentare i sottoprocessi implicati nella pianificazione di un testo, ovvero la generazione delle idee e la loro organizzazione ed eventuale selezione. Innanzitutto, ai bambini è stato chiesto di dire le informazioni necessarie per descrivere il compagno "per far capire agli altri che si tratta proprio di lui" e l'insegnante le ha scritte, nell'ordine casuale in cui venivano dette dai bambini, e ha poi stampato il foglio. I bambini, divisi in gruppi, hanno dovuto leggere le informazioni, tagliarle e organizzarle in base all'argomento (Figure 5 e 6).

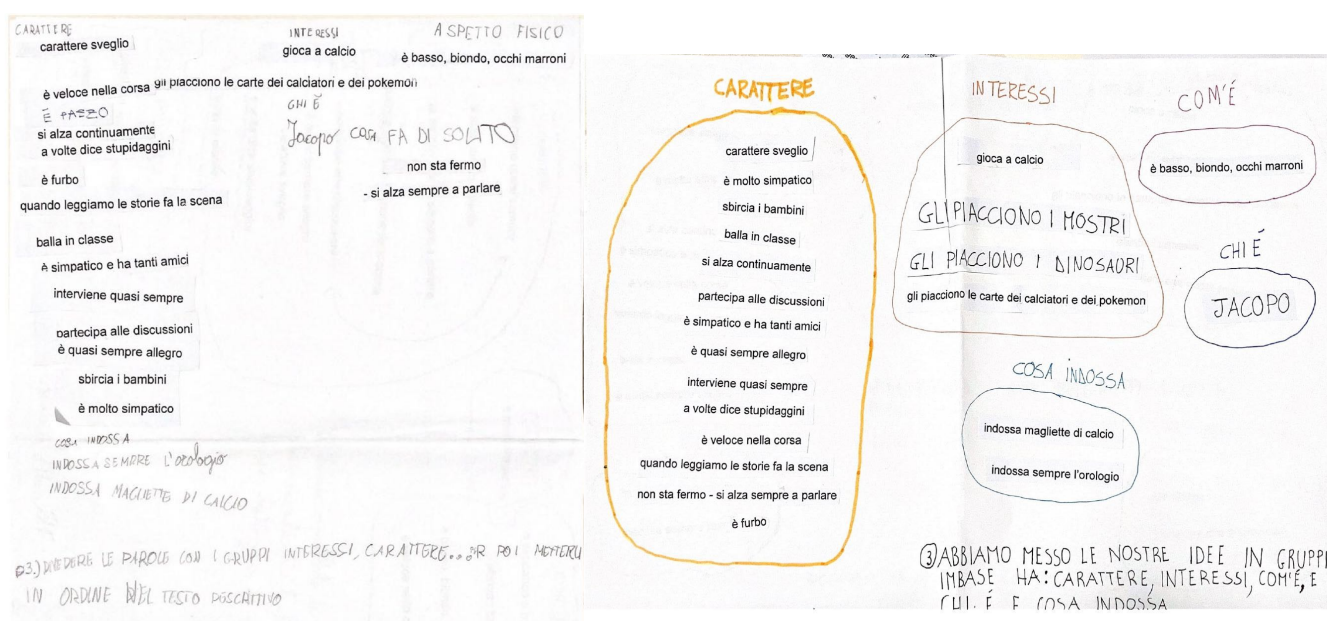


Figura 5 - 6: esempi di organizzazione delle idee relative al testo descrittivo di un compagno.

Un gruppo (Figura 5), oltre ad organizzare le idee già scritte, ha deciso di aggiungere altre informazioni ritenute importanti per descrivere l'amico; un altro gruppo invece ha deciso di togliere l'informazione "sbircia i bambini" ritenuta poco sensata e non adatta al testo. I vari gruppi hanno poi confrontato il lavoro svolto e collettivamente è stato scritto il testo che è risultato chiaro, completo e soprattutto ben organizzato.

A distanza di qualche mese e dopo altre situazioni significative di scrittura, agli alunni della stessa classe è stato chiesto di scrivere un testo per raccontare ai genitori l'esperienza vissuta durante un'uscita didattica svolta da poco. Anche in questo caso, l'insegnante ha voluto valorizzare e cogliere l'opportunità di scrittura, valorizzando esperienze di vita quotidiana come parte integrante del curriculum (cfr. 2.1). Le uscite sul territorio rappresentano un'occasione molto ricca di situazioni di scrittura: si può proporre di scrivere l'avviso per i genitori, un testo regolativo sulle norme da rispettare, l'elenco di cosa portare, testi espositivi che riguardano ciò che si andrà a visitare o che si è visto, la cronaca dell'esperienza una volta conclusa e altro ancora.

Nel caso in esame, per facilitare il compito di scrittura, l'insegnante ha deciso di proporre una scrittura collaborativa in piccolo gruppo e ha fornito ai bambini dei foglietti adesivi dando la seguente consegna: "Scrivete sui foglietti le informazioni che secondo voi devono esserci nel testo, poi mettetele in ordine sul foglio suddividendole in inizio-svolgimento-fine" (Figura 7).

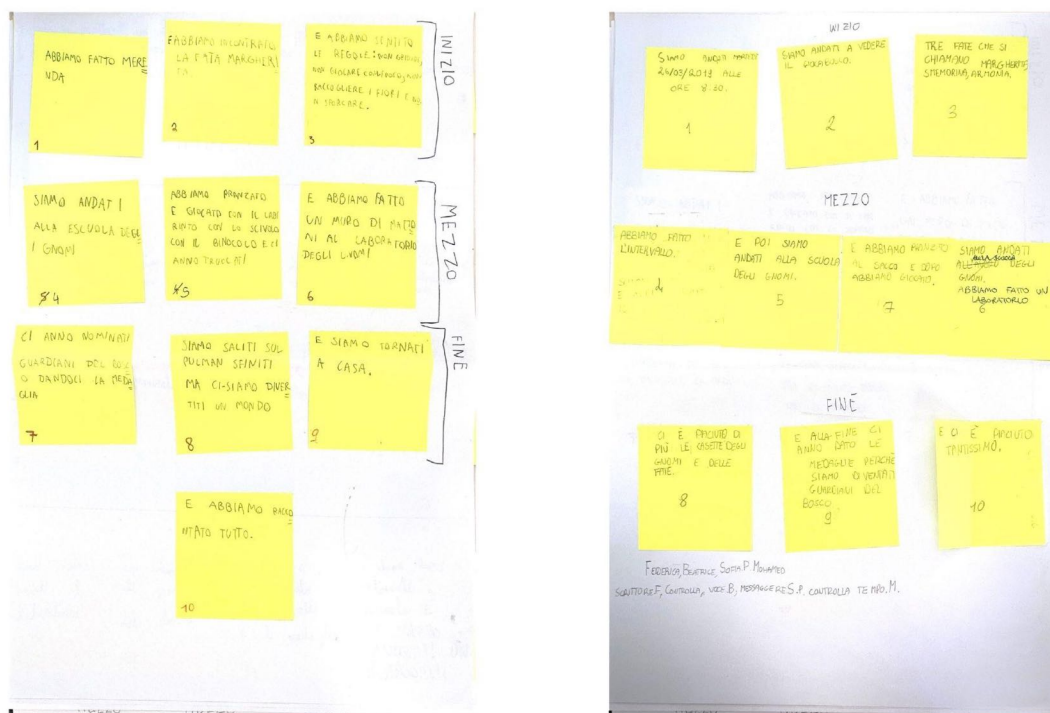


Figura 7: esempi di organizzazione delle idee relative al testo di cronaca.

Chiedere ai bambini di scrivere sui post-it è stata una scelta intenzionale, guidata da diverse ragioni. Innanzi tutto, il poco spazio a disposizione avrebbe portato i bambini a scrivere informazioni brevi su ciascun foglietto favorendo la pianificazione, piuttosto che la strategia dello “scrivere tutto ciò che si sa - knowledge telling” (cfr. 1.4) che utilizzano spesso gli scrittori inesperti; in secondo luogo, il fatto di poterli spostare a piacimento avrebbe favorito la riorganizzazione delle idee e reso più facile l’inserimento di nuove informazioni.

Così come per la pianificazione, è possibile insegnare intenzionalmente e in modo specifico, nei diversi ordini di scuola, anche le strategie di revisione.

Con bambini non ancora alfabetizzati si tratta di una revisione sempre mediata dall’insegnante che si offre prima come scribe e poi come lettore del testo prodotto; fondamentale importanza riveste la *rilettura* effettuata dall’adulto che consente ai bambini di capire se il testo è completo e chiaro. Altrettanto utili sono gli interventi che il docente può effettuare per consentire ai bambini di soffermarsi su tali aspetti.

Un gruppo di bambini di cinque anni ha dettato all’insegnante un avviso per ricordare di portare un libro a scuola e l’insegnante procede alla rilettura finale.

Insegnante: Rileggo, dimmi se manca qualcosa. “Venerdì 13 giugno devo prendere un libro per leggerlo ai miei compagni”.

L.: devo dire che devo portarlo a scuola!

Insegnante: ho aggiunto quello che mi hai detto, ora rileggo ancora, dimmi se ora va bene o no. “Venerdì 13 giugno devo prendere un libro per leggerlo ai miei compagni e devo portarlo a scuola”.

La bambina, grazie alla rilettura dell’insegnante che le chiede anche se manca qualcosa, aggiunge un’informazione che rende più chiaro e completo il suo avviso.

Con alunni più grandi, le attività sulla revisione di un testo si possono fare più articolate e varie, utilizzando differenti modalità. Colombo (2011), suggerisce di procedere in modo graduale proponendo prima attività collettive con la mediazione dell’insegnante-scribe, come descritto nel paragrafo precedente, poi in piccolo gruppo o coppia e infine individuali; tale gradualità permette al bambino di appropriarsi in modo progressivo delle strategie e di sviluppare le abilità necessarie, con l’obiettivo di saper poi autocorreggere le proprie produzioni e diventare uno scrittore esperto.

Per facilitare la revisione, si possono anche selezionare gli aspetti da correggere. Per esempio, con una classe seconda di scuola primaria che si apprestava a revisionare collettivamente la storia prodotta a gruppi, l'insegnante ha deciso di riscrivere il testo correggendo gli errori di ortografia e di punteggiatura per consentire ai discenti di soffermarsi sulla struttura del testo e sul contenuto e non solo sull'aspetto ortografico sul quale scriventi inesperti si soffermano in modo eccessivo, perdendo di vista gli altri aspetti che dovrebbero essere oggetto di revisione.

Lavorando a coppie, alunni di sette anni hanno apportato modifiche alla propria descrizione, scritta per presentarsi alla tirocinante che era stata accolta da poco in classe. L'insegnante ha chiesto agli alunni di effettuare le modifiche utilizzando una matita colorata (Figura 8), in modo da poter tener traccia di quanto effettuato e anche per rendere visibili ai bambini i miglioramenti del proprio elaborato.

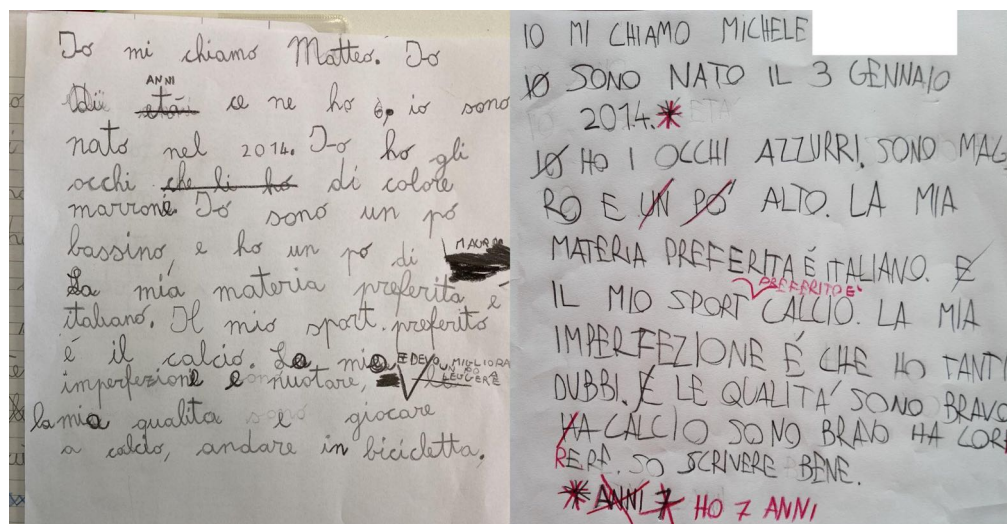


Figura 8. Testi descrittivi individuali, revisionati a coppie.

In questo modo, è stato anche possibile redigere un elenco degli interventi correttivi effettuati da tenere come “guida” per la revisione degli elaborati successivi (Figura 9).

Dettiamo alla maestra.

MIGLIORIAMO I TESTI!

Per migliorare i testi abbiamo corretto con un pastello per vedere le correzioni e quando un bambino sbagliava noi scrivevamo sulla lavagna le informazioni così ce le potremo ricordare.

Abbiamo corretto cose diverse nei testi.

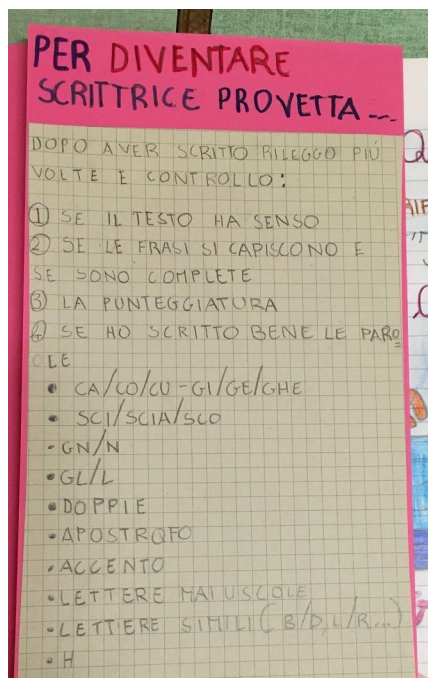
Abbiamo guardato:

- l'uso dei punti, togliere le “e” dopo il punto e dove andavano le maiuscole;
- abbiamo detto a Samuele che poteva anche non mettere la linea per dividere le qualità e le imperfezioni, ma avrebbe dovuto mettere la virgola o il punto dopo i difetti e scrivere le qualità una sotto l'altra, non con le barre se no sembrava uno schema;
- guardavamo le frasi se avevano senso: uno scriveva una frase senza parole o uno scriveva le domande senza le risposte;
- abbiamo aggiunto parole per capire il significato della frase (“nome cristina” l'abbiamo corretto con “io mi chiamo Cristina”);
- abbiamo tolto le ripetizioni;
- abbiamo aggiunto le informazioni che mancavano (che erano scritte sul quaderno, dove abbiamo fatto l'elenco);
- abbiamo controllato i dettagli (maiuscole, un po', le doppie).

Figura 9. Sintesi degli interventi correttivi effettuati dagli alunni sui testi descrittivi.

Avere la possibilità di effettuare svariate attività di revisione consente agli alunni di capire che il testo è sempre modificabile (cfr 1.1) e migliorabile e che la scrittura è un processo costituito da fasi ricorsive. Partecipando ad attività come quelle descritte, gli alunni hanno l'opportunità di sviluppare un approccio alla scrittura che favorisce l'acquisizione della revisione prima come contenuto in azione, poi come oggetto di riflessione e infine come oggetto di sistematizzazione (Della Casa M., 1994). A questo proposito, può essere utile anche la realizzazione di un vademecum per la revisione che può essere utilizzato dagli alunni per renderli progressivamente più autonomi. A titolo esemplificativo, si riportano il “Manuale per diventare scrittore

provetto” (Figura 10) realizzato da alunni di sette anni in seguito a diverse attività in cui avevano sperimentato varie attività di revisione del testo e il vademecum prodotto da un'altra classe della stessa età in seguito a una conversazione che puntava proprio a far emergere le strategie per revisionare il testo (Figura 11).



Le regole individuate dai bambini per correggere/revisionare (maggio- classe 2^a)

- Leggere tutta la storia
- Rileggere attentamente
- Trovare inizio, mezzo, fine per essere sicuri che sia una storia
- Capire qual è il problema dei personaggi
- Togliere le parti inutili e che “non c’entrano niente”
- Aggiustare la storia per risolvere il problema chiedendosi:
 - Si capisce quello che c’è scritto?
 - La storia risolve il problema dei protagonisti?
- Aggiungere parti nuove, se servono
- Controllare gli errori di h, doppie e cose così

Figure 10-11: Vademecum per la revisione.

3. Conclusioni

Al termine di questo articolo speriamo di aver fornito a chi legge spunti per approfondire le proprie conoscenze in merito alla scrittura intesa come attività di pensiero e strumento per apprendere, non come mera esercitazione scolastica che punta al prodotto.

La nostra principale preoccupazione è stata quella di coniugare teoria e pratica; in particolare, per quanto concerne la teoria, abbiamo fatto riferimento al cognitivismo dal quale ci viene l’invito a riflettere sul modo di procedere tipico dello scrittore *inesperto* o, meglio, *inesperto intelligente* (Braun et al., 1989). Solo partendo dalla consapevolezza delle difficoltà che incontra nelle pratiche di scrittura, e usiamo volutamente il termine al plurale, potremo mettere in atto quelle facilitazioni procedurali che lo potranno aiutare a divenire scrittore esperto. In accordo con la prospettiva socioculturale condividiamo l’importanza di proporre agli alunni attività di scrittura che siano autentiche, che abbiano cioè uno scopo concreto e un destinatario reale e che vengano svolte non solo in forma individuale, ma il più possibile collaborativa. Confessiamo di esserci trovate in difficoltà a scegliere quali esempi di scrittura fornire al lettore! Abbiamo individuato quelli che a nostro parere potevano essere più significativi; in realtà nel corso degli anni le classi con le quali abbiamo realizzato le esperienze presentate si sono piano piano trasformate in un *laboratorio di scrittura* e se, in un primo tempo, l’insegnante faceva da supporto agli apprendenti non solo nel momento della pianificazione del testo, ma si sostituiva a loro nella stesura assumendo il ruolo di scribe, piano piano hanno acquisito una sempre maggior sicurezza e autonomia nel gestire i vari compiti di scrittura in tutte le loro fasi: dalla pianificazione iniziale alla revisione finale e finanche alla autovalutazione del prodotto. Così facendo hanno sviluppato anche competenze di autoregolazione e hanno accresciuto il loro livello di autostima.

I bambini e le bambine scrivendo non hanno solo prodotto il testo e raggiunto un determinato scopo di scrittura, ma hanno anche, anzi soprattutto, imparato a scrivere, sviluppando conoscenze dichiarative e procedurali, e appreso conoscenze disciplinari legate alla specifica situazione di scrittura: hanno imparato le caratteristiche dei generi testuali, i registri linguistici, gli usi della punteggiatura, le regole della sicurezza, le caratteristiche del corpo umano (solo per citare alcuni esempi riportati nel presente articolo). Questo

dimostra come la scrittura sia strumento fondamentale per l'apprendimento e che le sue potenzialità debbano essere sfruttate in ogni ambito disciplinare da tutti gli insegnanti che operano nella classe in un'ottica di interdisciplinarietà, come suggerito ampiamente dal *Writing Across the Curriculum*.

Non relegare la scrittura alle sole ore dedicate all'insegnamento della lingua di scolarizzazione è importante anche per fare in modo che gli apprendenti la sperimentino nelle più svariate occasioni, nelle "situazioni in cui si troveranno realmente di fronte nella società che li attende" (Perrenoud in: Teruggi, 2019, p. 25). Infatti, la scuola deve rendere i bambini e le bambine competenti per affrontare la società che li attende e le competenze scritte sono senza dubbio imprescindibili perché mezzo attraverso il quale continuare ad apprendere anche fuori dalla scuola, in un'ottica di educazione permanente.

Bibliografia

- Albanese, O., Doudin, P.A. & Martin, D. (1995). *Metacognizione ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Writing across the curriculum: A Reference Guide to Rhetoric and Composition*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press: WAC Clearinghouse.
- Bereiter, C. & Scardamalia M., (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a development process. In Glaser, R. (Ed.). *Advances Instructional Psychology* vol. 2 Hillsdale (NJ) Erlbaum, pp. 1-64.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta*. Scandicci Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Boscolo, P. (Eds.). (1990). *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boscolo, P. (1999). Scrivere testi. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* pp.195-220. Bologna: Il Mulino.
- Boscolo, P. (Eds.). (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Roma-Bari: Laterza.
- Britton, J. (1983). *Linguaggio e apprendimento*, trad. it., Roma: Armando.
- Cisotto, L. (1988). L'implicito nel linguaggio orale e nel linguaggio scritto dei bambini in età scolare: La deissi. *Rassegna di psicologia*, 1, 97-127.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo: Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2009). *Scrittura e metacognizione: Linee e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (Eds.). (2015). *Scrivere testi in 9 mosse: Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erickson.
- Colombo, A. (2011). *A me mi: Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Coruzzi, C. (2002). *Scrivere e leggere: Dall'analisi dei metodi a un approccio costruttivista e interazionista*. Firenze: Arnoldo Mondadori.
- Corzo Toral, J. & Gesualdi, F. (1992). *Don Milani nella scrittura collettiva*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Della Casa, M. (1994). *Scrivere testi: Il processo, i problemi educativi, le tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.
- Goody, J. (1981). *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, trad. it. Milano: Franco Angeli.
- Magnifico, A.M., (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience. *Educational Psychologist*, vol. 45, n. 3, 167-184.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (MIUR), 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

- Orsolini, M. & Pontecorvo, C., (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pascucci, M. (2001). Pure il cane aveva il sogno di sognare qualcosa. Modalità di accostamento ai libri da parte di bambini prelettori. *Età evolutiva*, 68, 87-96.
- Pontecorvo, C. (1981), Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In M. Orsolini & C. Pontecorvo, (Ed.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp 25-53). Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Parisi, D. & Conte, R. (Ed.). (1979). *Per una educazione linguistica razionale*. Bologna: Il Mulino.
- Teruggi, L.A. (2019). *Leggere e scrivere a scuola: Dalla ricerca alla didattica*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L.S. (1980). La preistoria della lingua scritta. In Vygotskij L.S. (1966) *Il processo cognitivo*. (trad. it.) Torino: Boringhieri.

Autrici

Luigia Centurelli ha insegnato per molti anni nella scuola primaria, è stata cultrice di *Didattica generale* ed ora è cultrice di *Didattica della lettura e della scrittura* presso l'Università degli Studi di Milano – Bicocca, dove conduce laboratori per gli studenti.

Fa parte del Gruppo Giscel Lombardia (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) e conduce laboratori di Formazione per insegnanti della scuola primaria.

Sara Pandolfi è insegnante di scuola primaria e cultrice della materia in *Didattica della lettura e della scrittura* presso l'Università degli Studi Milano-Bicocca, dove conduce laboratori per gli studenti.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2022 di forumlettura.ch

Penser pour écrire, écrire pour apprendre : Des théories aux pratiques d'écriture

Luigia Centurelli et Sara Pandolfi

Résumé

Après une introduction portant sur les différences entre l'oralité et l'écriture, l'article présente une recherche qui a étudié les aspects particuliers de la composition écrite, conçue non plus et non pas comme une pratique visant à obtenir un "produit", mais plutôt comme un processus cognitif qui se traduit par une pratique discursive.

Dans la deuxième partie de l'article, des "fragments de quotidien" sont présentés à l'appui de l'exposé théorique : des propositions de travail, conçues par les auteures et réalisées à l'école, qui illustrent comment on peut travailler la composition écrite avec les apprenants, à quelles fins et de quelles manières. L'objectif de ces fragments n'est pas de présenter aux lecteurs/lectrices un parcours à proposer ensuite en classe, mais plutôt d'apporter la preuve que, dans tous les degrés et toutes les classes de l'école, on peut adopter de "bonnes" pratiques d'écriture qui aident les apprenants non seulement à écrire, mais surtout à apprendre à écrire.

Mots-clés

l'écriture en tant que processus, l'enseignement des processus d'écriture, les modes d'écriture, les objectifs d'écriture, les bonnes pratiques, l'école primaire

Cet article a été publié dans le numéro 2/2022 de forumlecture.ch

Denken, um zu schreiben, Schreiben, um zu lernen: von der Theorie zur Praxis

Luigia Centurelli und Sara Pandolfi

Abstract

Nach einer anfänglichen Analyse der Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit werden in diesem Artikel Forschungsarbeiten vorgestellt, die sich mit den besonderen Aspekten des schriftlichen Verfassens befassen, das nicht mehr als eine Praxis verstanden wird, die auf ein "Produkt" abzielt, sondern als kognitiver Prozess, der sich in einer Diskurspraxis niederschlägt.

Im zweiten Teil des Artikels werden zur Untermauerung der theoretischen Ausführungen "Alltagsfragmente" vorgestellt: von den Autorinnen entworfene und in der Schule umgesetzte Arbeitsvorschläge, anhand derer sie veranschaulichen, wie, zu welchen Zwecken und auf welche Weise man mit den Lernenden am schriftlichen Ausdruck arbeiten kann. Ziel dieser Fragmente ist es nicht, dem Leser einen Weg aufzuzeigen, den er im Unterricht neu beschreiten kann, sondern vielmehr den Nachweis zu erbringen, dass in jeder Schulstufe und in jeder Klasse "gute" Schreibpraktiken angewandt werden können, die den Lernenden nicht nur beim Schreiben, sondern vor allem beim Schreibenlernen helfen.

Schlüsselwörter

Schreiben als Prozess, Unterrichten von Schreibprozessen, Schreibmodi, Schreibzwecke, gute Praktiken, Grundschule

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.