

[Estratto da: *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'Esame di Stato. Idee per un curriculum*, a cura di A. R. Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 67-82]

## **Rielaborare testi: un approccio procedurale alla scrittura**

*Anna Rosa Guerriero*

### **0. Premessa.**

Quando ci si propone di declinare obiettivi specifici per la didattica della scrittura, si fa generalmente riferimento agli oggetti cui tale competenza si applica, i testi. E quindi si parla di 'saper scrivere una relazione, una recensione, una lettera, un commento', e così via. In questa prospettiva si assegna il giusto rilievo alla necessità che un allievo ha di interiorizzare, dopo averne fatta adeguata esperienza, schemi e formati testuali, quindi modelli, per poter padroneggiare l'elaborazione del suo testo.

Gli orientamenti teorici recenti mettono in evidenza la necessità di considerare l'attività della scrittura anche nella sua dimensione procedurale, non solo dunque rispetto ai suoi prodotti finali, ma anche in base alle strategie linguistico-cognitive e alle fasi operative che sono necessarie per tradurre ed elaborare in un determinato testo un progetto complesso che va dalla pianificazione alla revisione continua di quanto si va scrivendo. In questa prospettiva la scrittura si presenta come un processo flessibile e circolare, con continui ritorni e intersezioni fra i vari sotto-processi. Modelli come quelli di Hayes e Flowers<sup>1</sup>, ad esempio, o di Bereiter e Scardamalia<sup>2</sup>, autori dei quali si è già fatta menzione nelle sezioni precedenti, implicano infatti l'interazione a più livelli delle diverse fasi procedurali. L'ideazione, ad esempio, non si esaurisce nella fase che precede la stesura ma la accompagna con continue nuove focalizzazioni delle cose da dire, così come il rapporto tra i materiali approntati prima della stesura e le idee e i dati messi a punto nel corso dell'elaborazione è di natura dinamica e flessibile; se in una prima fase di lavoro è stata definita, per esempio, una trama sommaria di dati e di idee per avere il quadro complessivo delle cose da dire, si può poi provvedere ad articolarla gradualmente nei dettagli e a completarla nel corso stesso dell'elaborazione scritta del testo.

L'interazione continua tra diverse strategie cognitive e fasi operative, applicate ricorsivamente a diversi livelli dell'elaborazione testuale (sia sulle strutture sintattiche locali che sulle macrostrutture tematiche) mette in primo piano la capacità di manipolare e trasformare dati, idee e le loro diverse possibili realizzazioni linguistiche.

---

<sup>1</sup> cfr. L.S. Flower, J. R. Hayes (1980)

<sup>2</sup> cfr. C. Bereiter, M. Scardamalia (1995)

Si tratta di una vera e propria competenza linguistica che, come vedremo, ha un ruolo fondamentale nello sviluppo delle abilità di studio.

### **1. La competenza di 'mediazione'.**

Il paragrafo 3.2.3 del *Quadro Comune europeo di riferimento per l'apprendimento, insegnamento e valutazione delle lingue* (il *Common European Framework*) si esprime così a proposito di competenze e attività linguistiche: *'la competenza linguistica di un apprendente o di un parlante è attivata da varie attività connesse alla ricezione, produzione, interazione e mediazione (in particolare l'attività di interpretare e tradurre) nella forma orale e scritta (...). E più oltre: le attività orali e scritte di mediazione rendono possibile, attraverso la traduzione o l'interpretazione, un sommario o un resoconto, elaborare per altre persone una riformulazione di un testo sorgente cui tali persone non hanno accesso diretto. Le attività linguistiche di mediazione, di trattamento delle informazioni di un testo pre-esistente occupano un posto rilevante nel comune funzionamento della comunicazione linguistica delle nostre società..'*<sup>3</sup> Tra le attività specifiche segnalate dal testo troviamo, fra l'altro, le attività di parafrasi di testi specialistici, quella di riassumere o ancora quella di elaborare glosse, commentare, interpretare testi.

La competenza di **mediazione** ha insomma un suo ruolo cruciale anche nelle competenze relative alla lingua madre e coinvolge capacità cognitive di alto profilo, essa acquista così un'ulteriore rilevanza se collocata nel contesto delle attività volte a sviluppare le abilità di studio. Tali abilità implicano infatti attività di trascodificazione fra lingua scritta e orale o attività di manipolazione testuale, cioè di elaborazione di testi a partire da altri testi (schede, appunti, schemi, tabelle, ecc.), esse insomma fanno leva sugli usi funzionali della lingua e su tutto ciò che interagisce con l'organizzazione e la rielaborazione delle informazioni / conoscenze. Come tale, questa competenza è fortemente trasversale perché connota l'interazione tra lingua madre e lingua seconda da un lato, e dall'altro quella tra attività didattiche negli ambiti delle discipline matematico-scientifiche, della storia, della filosofia, di discipline tecniche e così via, oltre che nell'ambito più specifico dell'educazione linguistica<sup>4</sup>.

**Dimensioni linguistiche e capacità cognitive.** Nella competenza di *mediazione* risultano intrecciate non solo le dimensioni lessicale, grammaticale, testuale, pragmatica, sociolinguistica, ma anche alcune capacità cognitive complesse quali, ad esempio, la capacità di focalizzare e selezionare le informazioni pertinenti a un argomento o a uno scopo, le informazioni centrali di un testo, la capacità di focalizzarne livelli o linguaggi<sup>5</sup>, la capacità di sintesi. Sviluppare le abilità di

---

<sup>3</sup> cfr. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference* (1998)

<sup>4</sup> cfr. Guerriero A.R. (a cura di) (1988)

<sup>5</sup> cfr. Bertocchi *et alii* (2000)

studio significa esercitare i vari aspetti procedurali connessi al progressivo controllo di una determinata competenza, e la competenza di *mediazione* è per definizione una competenza di tipo procedurale. Il '*saper scrivere*' non dovrebbe perciò essere descritto solo nei termini della specifica forma testuale cui tale competenza si applica – come si diceva nella premessa - ma anche attraverso la specificazione del grado di consapevolezza con cui si padroneggiano le strategie di manipolazione e trasformazione dei materiali linguistici, dalle strutture sintattiche ai repertori di registro, in base agli scopi e alla destinazione con i quali viene plasmata una determinata forma testuale.

Nella scrittura orientata su compiti procedurali l'accento viene così messo sullo stimolo allo sviluppo del pensiero; la trasformazione di testi sollecita ed esercita quella strategia di scrittura che Bereiter-Scardamalia chiamano *knowledge transforming*, cioè trasformazione delle conoscenze, mettendo in secondo piano la strategia chiamata *knowledge telling*, cioè lo scrivere "quel-che-si-sa", accostando le informazioni in modo casuale e non strategicamente meditato, in una sorta di elencazione inerte.

In questa prospettiva riacquista tutto il suo giusto ruolo e spessore la scrittura scolastica, quella che serve a dare ordine alle conoscenze, ad interagire con la lettura e con lo studio. La significatività dello scrivere non è infatti solo legata al grado di 'realità' che la scrittura possiede, nel senso del suo ancoraggio ai parametri effettivi della comunicazione, ma anche al suo ruolo in concreti contesti di studio.

## **2. Modalità di scrittura.**

Esistono in effetti differenti modalità di scrittura; mi limito qui a richiamare sinteticamente tre modalità di fondamentali, sulle quali del resto si fonda il Documento di Sintesi dei lavori della Commissione di riordino dei cicli per la definizione dei profili di uscita del *curriculum* di italiano del settennio di base<sup>6</sup>:

- la *scrittura per comunicare*, ancorata alla concretezza dei contesti comunicativi, degli scopi e dei destinatari, che determinano genere, stile ed estensione del testo scritto;
- la *scrittura funzionale*, collegata alle abilità di studio e identificabile con attività come il prendere appunti durante l'ascolto o la lettura, il sintetizzare e lo schedare testi, l'organizzare schemi di vario genere, e così via;
- la *scrittura creativa*, connessa a contesti di produzione ludica ed espressiva.

---

<sup>6</sup> la Commissione è stata istituita il 15 giugno 2000 con Decreto Ministeriale da Tullio De Mauro, Ministro della P.I. allora in carica

Del resto le indicazioni contenute nei programmi attualmente vigenti<sup>7</sup> invitano già ad una più ampia articolazione delle pratiche di scrittura in classe, che dovrebbero superare o comunque affiancare al tema tradizionale, inteso come *amplificatio rhetorica*, altre forme testuali; si dovrebbero quindi creare occasioni utili per la scrittura di *lettere*, *recensioni* o *articoli di cronaca*, forme che, sebbene implicino generalmente la simulazione dei contesti d'uso, esemplificano tuttavia gli usi reali della comunicazione scritta. Le attività didattiche dovrebbero creare altresì occasioni di scrittura creativa e contesti di lavoro per supportare efficacemente le attività di studio.

**Caratteristiche della scrittura scolastica.** Eppure, quando si parla della scrittura in classe si pensa quasi sempre proprio al tema, con la sua bella "traccia" che dovrebbe stimolare il "libero dispiegarsi delle idee", delle argomentazioni, dell'espressività dell'allievo. Dagli equivoci connessi a questa pratica deriva forse una delle ragioni per cui la scrittura scolastica è connotata tanto negativamente, per quel suo svolgersi *in vacuo*, cioè in assenza dei parametri costitutivi della comunicazione reale (la cui realizzazione a scuola passa tuttavia, come si diceva, attraverso la simulazione di contesti). In questo senso, dunque, la scrittura scolastica acquista una sua "retorica" negativa. Essa è inoltre assolutamente autoreferenziale in quanto ha una giustificazione solo ed esclusivamente nel contesto scolastico, ma quest'ultimo aspetto non deve essere necessariamente considerato un fattore negativo, perché la scrittura scolastica può diventare uno strumento cognitivo utilissimo se interagisce con la lettura e con lo studio, può insomma essere un'attività cruciale per organizzare e strutturare le conoscenze. La significatività dello scrivere non è solo legata al grado di 'realtà' che la scrittura possiede (scopo, destinatari, ecc.), ma anche alla rilevanza che essa acquista per l'allievo che deve esercitare tale abilità finalizzandola anche ai concreti contesti di studio.

**Scrivere per studiare e per apprendere.** Se da un lato, va tenuta ferma l'esigenza di ancorare lo scrivere ai suoi parametri d'uso reali, quelli che chiedono allo scrivente di dislocarsi dalla parte del lettore, di risultare chiaro ed efficace, di fissare gli scopi della sua comunicazione, di controllare l'estensione del suo testo, l'adeguatezza al contesto e ai destinatari, perché questi parametri garantiscono anche l'aderenza della comunicazione alla variabilità degli usi linguistici, d'altro canto non bisogna disconoscere l'importanza dello scrivere per studiare e per apprendere, uno scrivere in cui si è lettori di sé stessi e in cui si dialoga proficuamente con le procedure seguite nel redigere il testo.

Del resto non è poi necessariamente radicale la distanza che separa queste due forme di scrittura, perché il redigere una relazione su esperienze di ricerca e di studio, ad esempio, non è solo una scrittura epistemica, una scrittura cioè che dà forma ed esplicitazione a strutture di conoscenza, ma richiede anche il ricorso a forme testuali specifiche dotate di una propria retorica, di un proprio

---

<sup>7</sup> i programmi del 1985 per la scuola elementare, quelli del '79 relativi alla scuola media e i programmi Brocca per la scuola superiore

*standard* strutturale, di opportune scelte di registro (tecnico o divulgativo, ad esempio) e di eventuali specifici destinatari concreti o ideali.

E' molto frequente veder contrapposta una didattica della scrittura fondata sulla trasformazione e rielaborazione dei testi ad una che tenderebbe invece ad esaltare la creatività dell'allievo, lasciandolo libero di elaborare spontaneamente le proprie idee; come dire: un ragazzo deve poter dire la sua, scrivendo quello che pensa su un determinato problema (è quest'ultima prospettiva una delle radici più forti cui è ancorata la pratica del tema). In realtà le idee in merito ad argomenti di un certo spessore (escludendo le ovvietà che si scrivono quando non si conosce sufficientemente l'argomento su cui si deve scrivere) si formano principalmente attraverso la lettura e la rielaborazione dei concetti. Si tratta quindi di definire le strategie di rielaborazione linguistico-cognitiva, fondate anche sulla scrittura funzionale (cfr. *Appunti e schedatura: scrivere per lo studio*), e di mettere bene a fuoco, attraverso le consegne del compito da svolgere, la distanza da assumere (e dunque anche il margine di manovra personale, il rapporto tra oggettivo e soggettivo), il tipo di trasformazione e l'uso che si intende fare delle proprie fonti. Attraverso queste procedure si strutturano e si trasformano anche le proprie conoscenze.

**Il nuovo esame di Stato.** Il nuovo esame di Stato, nella parte innovativa relativa alla prima prova, ha imboccato questa dimensione, quella cioè di privilegiare gli aspetti procedurali della scrittura. *L'analisi del testo* e, soprattutto, il *saggio breve documentato*, rappresentano in effetti un buon esempio di *prova procedurale*, nel senso che, al di là della ipotetica forma testuale richiesta - un commento a partire dall'analisi del testo, un'argomentazione da 'saggio', ma anche una *relazione*, o ancora una *nota di riepilogo* o altro ancora - individuano un prototipo di prova riassumibile schematicamente così: *saper elaborare una determinata forma testuale, attraverso l'interpretazione, il confronto, l'integrazione o il contrasto, la valutazione e la manipolazione, per determinati scopi, di una serie di dati o documenti di partenza.*

Un simile prototipo, soprattutto per quel che riguarda la scrittura documentata, ha due vantaggi: la costruzione del testo d'arrivo passa attraverso una serie di tappe di lavoro scandite da operazioni cognitive e linguistiche applicate a dati o fonti di partenza, magari anche di diversa natura (testi, tabelle, grafici, immagini, ecc.), ed è inoltre una prova di 'competenza linguistica' perché tende a mettere in primo piano le strategie di trasformazione ed elaborazione dei testi e in secondo piano le conoscenze.

**Rilevanza dei documenti e dei dati di partenza.** La dotazione di documenti e di dati di partenza assume quindi una decisa rilevanza; fra le componenti dell'attività di scrittura, infatti, hanno un ruolo importante anche i materiali su cui si applica il lavoro dell'allievo per l'esercizio controllato o guidato dell'abilità di scrittura. Nel definire gli strumenti appropriati per una didattica

esplicita della scrittura, Maurizio Della Casa<sup>8</sup> individua, oltre alla *consegna* e al *'fuoco'*, cioè oltre agli aspetti della competenza che l'attività intende sviluppare / testare (dunque le procedure da attivare per una particolare forma testuale in un particolare contesto), anche le diverse funzioni che i materiali antecedenti la stesura del testo possono avere; in particolare Della Casa distingue tra *'iniziatori'* e *'materiali di supporto'* (cfr. la tabella 1. qui di seguito proposta, sinteticamente rielaborata da Della Casa (1994)). I primi sono materiali di vario tipo sui quali si applica il lavoro dell'allievo; i secondi sono documenti di varia natura (scritti, disegni, fotografie, tabelle) che aiutano gli alunni a trovare un orientamento e a mettere a punto idee e conoscenze. Questa distinzione dovrebbe essere tenuta ben chiara sia nell'elaborare materiali didattici, sia nel confezionare prove di verifica con le relative consegne. Numerosi sono i rischi connessi alla formulazione di consegne poco chiare o poco rilevanti rispetto alle competenze da verificare, o alla impropria elaborazione del dossier di documenti su cui far lavorare gli allievi nella prova di scrittura documentata (tipologia *b* del nuovo esame di Stato).

**TABELLA 1.**

<b>INIZIATORI</b>	Materiali scritti (anche grafici e iconici) su cui si può in vario modo fondare il lavoro dell'allievo; tali materiali possono essere di vario tipo:
<b>a) base</b>	- <i>manipolazione / riscrittura.</i> - <i>di completamento.</i> - <i>di trasformazione.</i>
<b>b) oggetto di discorso</b>	<i>Il testo proposto è ciò di cui bisogna parlare e su cui verterà lo scritto.</i>
<b>c) antecedente comunicativo</b>	<i>Lo scritto riportato è una comunicazione in relazione alla quale va prodotta (intertestualmente) una nuova comunicazione</i>
<b>d) modello</b>	<i>Si propone un prototipo esemplare del genere di scrittura da realizzare</i>
<b>MATERIALI DI SUPPORTO</b>	Documenti di varia natura (scritti, disegni, fotografie, tabelle) che si propongono di aiutare gli alunni a trovare un orientamento e a mettere a punto idee e conoscenze. Essi assolvono a due funzioni fondamentali:
<b>e) di stimolo</b>	<i>Il materiale fornito presenta contesti, quadri di riferimento, esperienze, situazioni che non si prestano a una diretta utilizzazione, ma hanno il compito di indirizzare il lavoro dell'allievo, suggerendogli idee e associazioni.</i>
<b>f) di fonte informativa</b>	<i>Il materiale consiste qui in documenti informativi, dai quali è possibile attingere dati utili per lo scritto da realizzare</i>
<b>g) strumenti e facilitatori</b>	<i>Sussidi tecnici che facilitano l'esecuzione del compito: questionari-guida, schemi, spiegazioni di procedure, griglie che agevolano lo svolgimento di determinate operazioni</i>

<sup>8</sup> cfr. M. Della Casa (1994)

**Definizione del compito e consegne.** Avendo chiare le funzioni e la natura dei materiali di partenza, è possibile dunque elaborare vari tipi di attività per sviluppare competenze procedurali e per costruire prove che riescano effettivamente a misurare le capacità di rielaborazione e organizzazione testuale, si possono cioè elaborare percorsi didattici in cui vengano enfatizzate specifiche fasi del processo di scrittura.

Le consegne dovrebbero fornire dei 'filtri' di utilizzazione e di trattamento dei dati, che, da semplici stimoli, una sorta di 'reattivi' per generare idee, potrebbero in alternativa rappresentare una vera e propria trama ideativa su cui condurre una serie di operazioni pragmatico-cognitive (confronto, contrasto, classificazione, interpolazione e integrazione, esemplificazione, e così via). E ancora la consegna dovrebbe specificare la richiesta di una selezione o di un'utilizzazione globale dei documenti e, soprattutto, dovrebbe guidare o suggerire le operazioni logico-argomentative rilevanti (relazioni causa / effetto o condizione / conseguenza, o ancora generalizzazione / esemplificazione, e così via) per evitare una semplice giustapposizione delle informazioni come in un elenco di dati.

Sviluppare competenze procedurali significa insomma far percepire la flessibilità dei meccanismi della testualità e dunque l'impossibilità di ipostatizzarne delle forme rigide, date una volta per sempre; significa dotare gli allievi di tutte quelle strategie di mobilità sintattica (coordinazione - subordinazione; trasformazioni dei rapporti logici con i vari connettivi; ecc.) e testuale (ad es. la riorganizzazione dell'ordine tematico mediante la scansione in capoversi e in paragrafi) che permettono di manovrare la struttura coesiva superficiale e la struttura semantica di un testo. Altrimenti detto: una competenza di scrittura dovrebbe essere definita anche attraverso la specificazione del grado di consapevolezza con cui si padroneggiano le strategie di manipolazione e di trasformazione dei materiali linguistici, dalle strutture sintattiche ai repertori di registro, in base agli scopi e alla destinazione con i quali viene plasmata una determinata forma testuale.

Nella scrittura orientata su compiti procedurali l'accento viene messo sullo stimolo allo sviluppo del pensiero; la presenza di prove procedurali induce una didattica concentrata sulla chiara definizione del compito e sull'esplicitazione nelle consegne. Nel caso della già citata *scrittura documentata*, le consegne dovrebbero dunque guidare l'impiego delle fonti, le modalità del loro confronto, della loro integrazione o del loro contrasto e, in generale, del loro sviluppo.

### **3. La revisione: saper revisionare il proprio testo.**

L'acquisizione di competenze procedurali di manipolazione testuale può trasferirsi utilmente sul piano metacognitivo, può tradursi cioè per gli allievi in capacità di revisionare i propri testi. La revisione, che è uno dei momenti chiave del processo di scrittura, - come è indicato da Bereiter-

Scardamalia e come ha efficacemente documentato un'esperienza di ricerca didattica del Giscel Lombardia, pubblicata in un Quaderno della Collana "*Quaderni del GISCEL*"<sup>9</sup> - è uno degli aspetti più deboli nel quadro delle competenze degli allievi. Paradossalmente, le "brutte" poco manipolate, scritte e riscritte Le strategie di revisione, ricorsive e non collocabili solo alla fine della stesura, dovrebbero perciò diventare oggetto di insegnamento esplicito con la necessaria gradualità.<sup>10</sup>

Questa gradualità passa attraverso alcune scelte didattiche di fondo:

- a. fare della correzione un effettivo momento di lavoro didattico in classe, adottando, ad esempio, strategie diverse di intervento sugli elaborati degli allievi, che privilegino di volta in volta tipi diversi di errore, in modo da concentrare la loro attenzione su poche difficoltà per volta, difficoltà che sarebbero pertanto opportunamente tematizzate e perciò meglio focalizzate;
- b. concordare con gli allievi simboli adatti a segnalare tipi diversi di errore, la cui campionatura diventerebbe quindi oggetto di riflessione linguistica e di lavoro collettivo;
- c. favorire la pratica di letture incrociate tra coppie di allievi per far loro acquisire, fra l'altro, l'importanza della distanza dal testo, per poterne meglio controllare correttezza e appropriatezza;
- d. indurre gradualmente negli allievi l'abitudine a controllare *in itinere* il processo di elaborazione testuale, ai diversi livelli di coesione e coerenza, di progressione tematica, ecc., ma parallelamente permettere loro, prevedendo un debito intervallo di tempo prima della revisione finale della "brutta" (non di ore, magari, ma di giorni) la necessaria distanza dal proprio testo.

Si tratta evidentemente di un lavoro denso e complesso perché interagisce con molte variabili, le cui ricadute non hanno certamente tempi brevi, ma si tratta in ogni caso di un lavoro efficace perché innesca processi di auto-monitoraggio e di auto-orientamento.

**Un primo traguardo di competenza.** Dunque potremmo individuare un primo traguardo di competenza alla fine dell'obbligo nella capacità acquisita dall'allievo di revisionare il proprio testo sia negli aspetti ortografici, lessicali, morfosintattici, sia sul piano complessivo della progressione tematica. Egli dovrebbe saper controllare insomma, almeno nelle forme più semplici e basilari, l'organizzazione testuale (sintassi, scansione concettuale attraverso la divisione in capoversi coerenti, o attraverso l'uso appropriato della punteggiatura, e così via) e l'adeguatezza agli scopi della comunicazione, e dovrebbe cominciare a gestire i parametri di leggibilità e comprensibilità della propria comunicazione. Questi ultimi aspetti sono i più complessi da acquisire perché

---

<sup>9</sup> cfr. Mandelli F., Rovida L.(1997)

<sup>10</sup> cfr. anche il contributo di Daniela Bertocchi presso il sito web del *Laboratorio di scrittura*  
[http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog\\_altri/LabScrittura/HOM\\_MAP\\_TER/regioni/Lombardia/bertocchi.htm](http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TER/regioni/Lombardia/bertocchi.htm)

impegnano gli allievi simultaneamente su più fronti: in primo luogo la capacità di spostarsi continuamente dal livello locale a quello globale del testo e quindi la capacità di gestire problemi per i quali non esistono parametri fissi ma per i quali occorre piuttosto un'adeguata percezione della flessibilità delle procedure testuali in rapporto ai vincoli pragmatici; in secondo luogo, la capacità di decentrarsi, di assumere la necessaria distanza critica e di oggettivare il proprio testo e diventare quindi lettori esterni di sé stessi. Una revisione che tenga conto di tutti questi piani del testo, si applica ai contenuti e alla loro organizzazione, all'ordine espositivo fino alla costruzione delle frasi e dei capoversi, della punteggiatura e del lessico. La revisione non è solo dunque l'adeguamento della propria scrittura alle regole del codice linguistico ma è anche una strategia volta a *dire meglio le cose* e a *chiarire quanto si vuole dire*, ristrutturando la sostanza stessa del proprio pensiero.

Per imparare quest'ultima cosa bisogna comunque possedere categorie di smontaggio, strumenti metalinguistici per riflettere sulla testualità, il cui possesso può essere indotto anche attraverso tecniche di etichettatura e di simboli grafici - cui si alludeva precedentemente - che individuano ed esplicitano per l'allievo la scala di intervento sul testo (lessicale, morfologica, frasale, macrosintattica, del paragrafo o capoverso, ecc.) e il modo (rielaborativo, di registro, ecc.).

**La dimensione scalare dell'organizzazione linguistica.** Gli studenti spesso non sanno che cosa rivedere e in rapporto a quali criteri. E' dunque importante far loro acquisire questa dimensione scalare dell'organizzazione linguistica, per la quale ogni livello ha un suo proprio funzionamento, ma contemporaneamente interagisce con altri livelli di diversa scala. Il controllo dell'organizzazione sintattica del periodo, ad esempio, verifica l'incastro delle subordinate e l'uso dei connettivi appropriati e l'adeguatezza della punteggiatura, così come quello del sistema dei modi e dei tempi, ma questo livello sintattico interagisce a sua volta con il livello della scansione logico-semantiche all'interno di un capoverso e con il grado di esplicitazione e comprensibilità della comunicazione. E spesso le modifiche apportate ad un livello, richiedono aggiustamenti anche ad altri livelli.

**Lavorare su paragrafi e capoversi.** Un buon punto d'attacco della revisione potrebbe essere lavorare su singoli paragrafi o capoversi, si potrebbero cioè proporre agli allievi capoversi tratti da loro elaborati invitandoli a manipolarne l'organizzazione, la struttura e gli elementi di coesione per migliorarne l'appropriatezza linguistica e l'efficacia comunicativa. Le attività potrebbero essere varie: ad esempio rimodellare frasi o sequenze di frasi nelle loro connessioni logico-sintattiche, riformulare e spostare la frase tematica, disarticolare lo stesso capoverso, riscrivere le frasi con un diverso punto di partenza, contraendo quelle estese o espandendo quelle sintetiche. Tutte queste attività condotte magari sia su paragrafi propri sia su paragrafi preconfezionati abitano a percepire la flessibilità e la malleabilità dei prodotti dell'attività di scrittura.

Il paragrafo (o capoverso) è il fondamentale blocco di costruzione del discorso, e l'addestramento alla sua elaborazione e manipolazione è una delle attività strategiche nella definizione di un curriculum di scrittura. La funzionalità specifica dei capoversi è evidente solo se la consideriamo all'interno del testo nella sua globalità. Per questo motivo non possiamo considerare il capoverso come una sorta di testo embrionale, esso interagisce con la dimensione testuale, ma ne è decisamente una sotto-unità. Proprio per questo si presta però a utili esercizi di manipolazione.

**Tipi di revisione.** La gradualità delle competenze di revisione, da sviluppare anche lungo tutto il triennio superiore, va vista non solo in funzione della complessità della dimensione scalare di intervento, in relazione cioè ai diversi livelli del sistema linguistico (lessico, morfosintassi, strutture frasali e interfrasali, testo) ma anche in rapporto ai diversi tipi di controllo del testo, dalla revisione immediata a quella differita nel tempo, e quest'ultima può prestarsi a varie strategie di percorsi didattici: una schedatura (cfr *Scrivere per lo studio: appunti e schedature*) ad esempio, forma testuale generalmente di breve estensione, può essere gradualmente rivista nel tempo da un allievo sia per correggersi sia per trasformare quel testo in un altro (una relazione, un commento, una recensione, e così via; cfr. la tabella 2. esemplificativa, qui di seguito proposta). La revisione può essere anche condotta *in itinere*, in modo ricorsivo e contestuale alla stesura, oppure può essere di tipo globale, al termine della stesura.

L'accento sulle pratiche di revisione riconduce il discorso nell'ambito delle strategie di rielaborazione testuale: aggiungere, tagliare, riformulare, ristrutturare (cambiando l'ordine di alcuni elementi, dividendo o unendo pezzi, e così via), e ancora sostituire, espandere, sintetizzare, interpolare e integrare e così via.

La tabella seguente individua alcune forme testuali - la *recensione*, *schede* e *note*, e la *relazione* - per ciascuna delle quali fornisce molto schematicamente tipologia di contenuti (A), condizioni pragmatiche di realizzazione (B, C, D), sviluppo strutturale (E), e possibili trasformazioni (F); l'esemplificazione intende appunto fornire delle coordinate di riferimento per esercitare la competenza di scrittura non solo in base alla definizione di specifiche forme testuali, ma anche attraverso le possibili manipolazioni, rielaborazioni e trasformazioni di cui esse sono suscettibili.

**TABELLA 2**

A) CONTENUTI	B) SCOPI COMUNICATIVI	C) DESTINAZIONE
<b>Recensione:</b> romanzo, saggio, raccolta di poesie o di novelle /racconti, spettacolo teatrale, film, musica, ecc.	informare su novità editoriali o dello spettacolo, fornire strumenti interpretativi, stimolare la curiosità, sollecitare il consumo culturale, ecc.	quotidiano, rivista letteraria, quarta di copertina, locandina, ecc. - pubblico eterogeneo / lettori abituali / pubblico con scarsa abitudine alla lettura

D) ESTENSIONE	E) SVILUPPO STRUTTURALE	F) TRASFORMAZIONI
Variabile dipendente da C) e da F)	INFORMAZIONI BIBLIOGRAFICHE / DI PROGRAMMAZIONE: titolo, autore, editore, prezzo; CONTENUTI: trama, sommario tematico, presentazione sintetica dell'autore e della sua poetica; RIFERIMENTI E CONFRONTI intertestuali ad altre opere dello stesso autore o di analogo tema	PER SINTESI O PER ESPANSIONE: dalla recensione alla "quarta" di copertina; dalla recensione al saggio documentato  PER MODIFICAZIONI STILISTICHE in rapporto alla destinazione, allo scopo comunicativo
A) CONTENUTI	B) SCOPI COMUNICATIVI	C) DESTINAZIONE
<b>Relazione</b> una ricerca, una visita guidata, uno <i>stage</i> , un'esperienza di studio, di laboratorio, ecc.	documentare le fasi di una procedura e i risultati; informare sui dati salienti di un'esperienza; riepilogare i risultati di un lavoro, ecc.	<i>dossier</i> scolastico, la 'tesina' per l'esame, per l'area di progetto, una rivista, ecc. / il consiglio di classe, un <i>pubbli-co</i> eterogeneo, la commissione degli esami di Stato, ecc.
D) ESTENSIONE	E) SVILUPPO STRUTTURALE	F) TRASFORMAZIONI
Variabile dipendente da C) e da F)	IL PROBLEMA INIZIALE, IPOTESI E SCOPI DELLA RICERCA; FASI DELLA RICERCA o dell'esperienza di laboratorio; STRUMENTI E MODALITÀ DI SVOLGIMENTO; TECNICHE DI ELABORAZIONE DEI DATI, SPIEGAZIONE, DISCUSSIONE E LORO INTERPRETAZIONE; CONCLUSIONI	PER SINTESI O PER ESPANSIONE: dalla relazione alla scheda esplicativa o di riepilogo  PER MODIFICAZIONI DI REGISTRO IN RAPPORTO ALLA DESTINAZIONE, ALLO SCOPO COMUNICATIVO
A) CONTENUTI	B) SCOPI COMUNICATIVI	C) DESTINAZIONE
<b>Schede e note:</b> <i>abstract</i> di un romanzo/ racconto/ film; una nota esplicativa di una corrente letteraria, di una nozione estetico-filosofica, di commento; una scheda di sintesi / riepilogo; un nodo / lessia di un iper-testo; un lemma di enciclopedia; ecc.	informare sinteticamente, elaborare glosse a un testo, riassumere le informazioni salienti, individuare una rete logica tra le informazioni centrali, ecc.	uno schedario (cartaceo o <i>data-base</i> ) di biblioteca, uno schedario personale, un ipertesto, un'enciclopedia, ecc. / gli utenti di servizi scolastici dell'istituto, per uso personale, per gruppi di lavoro in progetti d'Istituto, la Commissione di esame, ecc.
D) ESTENSIONE	E) SVILUPPO STRUTTURALE	F) TRASFORMAZIONI
Variabile dipendente da C) e da F)	INFORMAZIONI BIO-BIBLIOGRAFICHE DI UN AUTORE DEFINIZIONE, origine e caratteristiche di una poetica, di un movimento, di un fenomeno fisico, ecc. INTERPOLAZIONE DI CITAZIONI significative	PER SINTESI ED ESPANSIONE: dalla scaletta alla scheda di sintesi; dalla scheda esplicativa o di riepilogo alla relazione  PER MODIFICAZIONI STILISTICHE IN RAPPORTO ALLA DESTINAZIONE E ALLO SCOPO COMUNICATIVO

**Criteri di gradualità.** Un primo criterio di gradualità è stato già accennato: la difficoltà non sta solo nell'oggetto testuale cui l'abilità di scrittura si applica ma anche nelle procedure messe in gioco nell'esecuzione del compito di scrittura. Le diverse forme testuali sono dinamiche e non statiche, sotto l'etichetta di relazione, ad esempio, possono essere implicate operazioni

argomentative di diversa difficoltà, in questo caso quindi l'indice di difficoltà non sta solo nella definizione della forma testuale ma anche e soprattutto nella definizione delle procedure richieste nella consegna specifica. O ancora, saper applicare l'abilità di sintesi (cfr. *Scrivere in breve*, p.000) a diverse forme testuali significa percepire anche la diversa funzionalità che tali operazioni possono far acquisire al testo di arrivo, tale abilità è insomma una efficace e complessa procedura di manipolazione dei testi che può diventare anche oggetto di prova in una determinata fase del curriculum.

Un altro criterio è quello che collega le modalità di scrittura alle tappe evolutive degli allievi: così dalla *scrittura espressiva* centrata sul sé e sull'espressione dei rapporti affettivi con la realtà e con le persone, si passa alla *elaborazione dei dati della realtà* nelle forme descrittive, narrative ed espositive per giungere poi alla *scrittura argomentativa e interpretativa*.

Ma al di là di criteri generali, bisogna cercare una bussola della gradualità nel rapporto tra tipi di operazioni cognitive e forme testuali. Le trasformazioni dei testi fanno interagire simultaneamente sia il piano globale del testo che quello delle strutture locali, dunque la manipolazione deve incidere sugli scopi funzionali e sulla struttura complessiva, e quindi sull'estensione, sulla progressione tematica, e sulla segmentazione dei contenuti, da un lato, e dall'altro, sull'organizzazione sintattica microstrutturale.

Queste attività sviluppano le competenze procedurali perché mettono in gioco ed esercitano schemi e *routine* a partire da testi già dati, quindi sono relativamente a basso carico cognitivo, e possono poi essere applicate a testi la cui elaborazione è interamente affidata agli allievi. Del resto la stesura di un testo si accompagna via via alla revisione locale e globale, secondo fasi del processo di scrittura che mettono simultaneamente in gioco momenti di composizione con momenti di revisione.

Se invece il testo di partenza è già dato il compito evidentemente si semplifica. La presenza, tuttavia, di consegne molto articolate e di istruzioni circa i vari aspetti cui prestare attenzione aggrava il carico mentale, creando spesso ostacoli alla 'fluenza' produttiva. Anche le istruzioni vanno quindi introdotte in modo graduale, via via che specifiche procedure vanno consolidandosi: dall'addestramento pre-testuale, con esercizi centrati su unità come i paragrafi o la frase, agli approcci di natura olistica, globale, in cui si opera invece esclusivamente nella cornice di testi completi, ma questi due poli devono interagire dialetticamente in diverse fasi del *curriculum*.

## Riferimenti bibliografici

- Bereiter C. e Scardamalia M. 1995. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia
- Bertocchi D., Brasca L., Citterio S., Corno D., Ravizza G. 2000. *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, Milano: RCS La Nuova Italia
- Bertocchi D. 1999. *Strategie di revisione*. Seminario regionale del Laboratorio di scrittura. [http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog\\_altri/LabScrittura/HOM\\_MAP\\_TER/regioni/Lombardia/bertocchi.htm](http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/HOM_MAP_TER/regioni/Lombardia/bertocchi.htm)
- Colombo A. e Guerriero A.R. 2001, *Educazione linguistica e letteraria: Italiano*. In A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola ell'autonomia*. Milano: RCS La Nuova Italia.
- Council of Europe-Conseil d'Europe, Education Committee 1998, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*, Strasbourg
- Corno D. 1999. *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*. Catanzaro: Rubbettino
- Della Casa M. 1994. *Scrivere testi. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*. Firenze: La Nuova Italia
- Ferreri S., Guerriero A.R. (a cura di) 1998. *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Scandicci-Firenze: La Nuova Italia, Quaderni del Giscel/20
- Guerriero A.R. 2000. *Per un curricolo di educazione linguistica*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n.1. Firenze: Le Monnier
- Guerriero A. R. (a cura di) 1988. *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*. Scandicci-Firenze: La Nuova Italia, Quaderni del Giscel/4
- Hayes J. R. e Flower L.S. 1980. *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. Gregg e E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum: 3-30
- Lavinio C. 1990. *Teoria e didattica dei testi*. Scandicci-Firenze: La Nuova Italia
- Mandelli F., Rovida L. (a cura di) 1997 *La bella e la brutta*, Scandicci-Firenze: La Nuova Italia, Quaderni del Giscel/19
- Piemontese M. E. 1996. *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid
- Simone R. 19\*\* . *Fondamenti di linguistica*. Roma-Bari: Laterza
- [www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog\\_altri/LabScrittura/home.htm](http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/home.htm)

[Estratto da *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'Esame di Stato. Idee per un curriculum*, a cura di A.R. Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp.103-116]

Anna Rosa Guerriero

## Scrivere per lo studio: appunti e schedatura

### 0. Premessa

La scrittura funzionale comprende una serie di attività e di occasioni di scrittura finalizzate a scopi pratici e collegate alle abilità di studio, essa è uno dei punti forti del curriculum di educazione linguistica ed è estremamente importante per lo sviluppo cognitivo degli allievi, merita pertanto di essere oggetto di una didattica esplicita. Esaminerò più da vicino la rilevanza di alcune forme particolari di scrittura funzionale per le varie attività di studio degli allievi in modo da verificare in concreto almeno tre idee-guida che sottendono non solo i contributi presenti in questo volume ma sostanzialmente tutta l'esperienza di ricerca e sperimentazione connessa al "Laboratorio di scrittura":

- a. saper scrivere testi funzionali è un traguardo formativo rilevante per tutti i diversi contesti disciplinari, esso esemplifica quindi in modo concreto la trasversalità dell'educazione linguistica;
- b. la scrittura funzionale, proprio perché ancorata a precise esigenze di lavoro cognitivo e di apprendimento, conferisce concretezza e "realità" agli aspetti più significativi e utili della scrittura scolastica;
- c. la scrittura funzionale favorisce alcune occasioni di "buone pratiche" di scrittura, atte ad esercitare da un lato procedure cognitive strategiche - lavorare su dati e su documenti di varia natura, manipolare, rielaborare idee e trasformare linguisticamente testi, applicare in diversi gradi la capacità di sintesi - ma utili anche per favorire opportune pratiche semiotiche nell'interazione comunicativa in classe: recupero di forme di interazione dialogica supportata da scalette, mappe, o altre forme di documenti verbali, scambio di appunti, alternanza di momenti di lavoro individuale con momenti di lavoro di gruppo, lavoro incrociato scritto/orale secondo differenti dinamiche (gruppi di allievi che svolgono compiti complementari; singoli allievi che pianificano esposizioni orali o, all'inverso, riordinano in testi coesi trascrizioni di parlato dialogico, e così via)

Mi occuperò qui di due forme di scrittura funzionale in qualche modo correlate, che possono essere utilmente praticate in diversi contesti disciplinari: il *prendere appunti* e lo *schedare testi*.

## 1. Prendere appunti.

Il saper prendere appunti permette agli allievi l'effettiva partecipazione alle attività didattiche in tutti gli ambiti disciplinari. Paradossalmente, forse proprio perché la pervasività di questa pratica la fa apparire quasi ovvia e scontata, non le viene assegnata l'opportuna attenzione. E' il caso perciò di osservare un po' più da vicino questa attività per poterla meglio inserire in sequenze sistematiche di insegnamento-apprendimento.

**Prendere appunti durante l'ascolto.** Una prima distinzione tra gli appunti presi durante l'ascolto e quelli durante la lettura può marcare in modo forte una diversità di scopi funzionali e dunque anche il formato e le strategie testuali dell'annotazione. Prendere appunti da testi è relativamente più semplice perché ci si può fermare e ripensare a qualcosa, rileggere un passo o una sezione. Se l'annotazione durante la lettura di un testo ha una disponibilità di tempo autonoma e può rappresentare un'attività più direttamente volta alla rielaborazione, alla sintesi, all'integrazione di informazioni, l'annotazione delle informazioni a partire dall'ascolto è governata da un ritmo eteronomo di tempo e ha in genere una prima formulazione provvisoria, destinata ad eventuali successive revisioni.

**Perché è utile prendere appunti?** Al di là del fatto che il saper prendere appunti è un'abilità richiesta anche in settori professionali, chiediamoci perché sia utile prendere appunti durante l'ascolto e perché, dunque, sia opportuno insegnare strategie efficaci di annotazione mentre si ascolta la spiegazione del docente.

Innanzitutto perché l'esposizione di un argomento da parte del docente - purché organizzato con adeguate strategie discorsive - propone agli allievi concetti ben articolati, esplicitandone connessioni logiche e possibili implicazioni, chiarisce termini specifici o lontani dall'uso corrente, insiste su aspetti più complessi, funge insomma da grande mediatore didattico di conoscenze e processi cognitivi relativi. E' utile perciò che la "spiegazione" faciliti l'ascolto e l'annotazione strutturandosi secondo particolari modelli organizzativi

**Modelli organizzativi dell'esposizione.** Se si considera, infatti, l'assenza per chi ascolta di quelle risorse grafiche che invece la pagina scritta offre al lettore per orientarne la ricezione e la comprensione - scansione in capoversi, varie forme di insistenza grafica: neretto, corsivo, sottolineato, e così via - allora si può cogliere la rilevanza di specifiche risorse discorsive, di particolari organizzazioni pragmatico-testuali utili per orientare l'ascolto, per segnalare gli snodi della progressione tematica, i punti-chiave del discorso, la rete logica di un'argomentazione. Nella tabella seguente si propongono alcuni esempi di modelli organizzativi di un'esposizione orale atti a orientare e guidare la ricezione e comprensione degli allievi.

<b>INDICE ORIENTATIVO</b>	tematizzazione esplicita degli argomenti e sotto-argomenti in una sorta di indice introduttivo, da richiamare eventualmente in un riepilogo finale
---------------------------	--

<b>DOMANDA-RISPOSTA</b>	- problematizzazione degli argomenti con sollecitazione di risposte e soluzione dei problemi
<b>PARAGONE - CONTRASTO</b>	- individuazione di concetti, eventi, idee, nozioni da confrontare e contrastare
<b>SEQUENZE DI EVENTI</b>	- a partire da un evento, da un fenomeno o da una fase iniziale, sviluppo del discorso secondo l'evoluzione degli eventi, degli stadi o delle fasi
<b>CAUSA - EFFETTO</b>	- l'organizzazione delle informazioni segue l'ordine logico delle cause e degli effetti
<b>SOLUZIONE DI PROBLEMI</b>	- presentazione di un problema: perché è un problema, quali sono stati i tentativi per risolverlo, lo stato attuale della ricerca; argomentazione dell'ipotesi di soluzione o di una soluzione verificata come valida

**Altre ragioni di utilità della pratica degli appunti.** Il prendere appunti, del resto, costringe a stare attenti e a valutare criticamente ciò che si ascolta o ciò che si osserva; la concentrazione viene sollecitata dalla necessità stessa di dovere selezionare e registrare sinteticamente sulla carta le informazioni giudicate rilevanti oppure poco chiare, da riprendere quindi per eventuali richieste di chiarimenti o approfondimenti.

Attraverso la sintesi e il trattamento delle informazioni implicate dall'annotazione è inoltre effettivamente innescato il processo di apprendimento: l'allievo, cioè, trasforma strategicamente informazioni o eventi / fenomeni in una personale organizzazione concettuale e linguistica. E poi si ricorda meglio ciò che è stato sottoposto ad un processo di rielaborazione scritta; in assenza di note e di appunti, invece, si può dimenticare - a distanza di un mese, ad esempio - più del 90% di quanto ascoltato durante una lezione.

Gli appunti rappresentano inoltre una sorta di archivio personalizzato di informazioni che può essere di supporto allo studio in varie occasioni e per vari scopi, sono quindi suscettibili di vari tipi di ristrutturazioni in forme testuali diverse. Se l'appunto di una lezione deve continuare ad essere comprensibile non solo 5 minuti dopo la lezione ma anche mesi dopo, il punto è dunque come mantenere la concentrazione e contemporaneamente produrre appunti efficaci.

**Qualche idea per rendere efficace l'attività di prendere appunti.** L'annotazione è una strategia procedurale che va insegnata nelle sue diverse fasi. Prima dell'ascolto, ad esempio, è utile che gli allievi facciano qualche lettura orientativa di base o di sfondo per poter seguire meglio la spiegazione e individuare più facilmente i punti degni di nota. Se esistono appunti di precedenti lezioni, può risultare utile riguardarli per entrare più facilmente in argomento. Il docente può in ogni caso offrire dei facilitatori per l'ascolto selettivo, può cioè fornire delle indicazioni sull'argomento e sul suo sviluppo all'inizio della lezione, proponendo così una pista, un criterio di strutturazione tematica; oppure può distribuire degli schemi che accompagnino la spiegazione, magari scrivendo alla lavagna i nodi chiave o accompagnando l'esposizione con lucidi, in questo caso l'annotazione potrà partire da questi schemi e sarà come una sorta di espansione e approfondimento dei temi lì proposti.

Va tuttavia valutato e prevenuto, in questo secondo caso, il pericolo che gli allievi ricopino meccanicamente schemi e grafici elaborati dal docente, senza una personale rielaborazione; in questo caso tali sussidi, invece di favorire l'ascolto selettivo, la comprensione e la rielaborazione dei contenuti, diventano una scorciatoia che non favorisce lo sviluppo di personali strategie. Queste tecniche richiedono evidentemente una valutazione critica da parte del docente che le utilizzerà secondo le specifiche esigenze e il particolare profilo complessivo della sua classe. In ogni caso va segnalato che, in generale, quanto meno si controllano strategie di ascolto e ricezione, tanto più è necessario un input iniziale forte che orienti e faciliti la comprensione e la percezione della struttura tematica dell'argomento nella sua globalità.

**Che cosa fare durante l'ascolto.** Durante l'ascolto, posto che il prendere appunti non è un esercizio passivo di trascrizione che tenta di registrare tutte le parole ascoltate, ma seleziona e rielabora sinteticamente dati e idee identificando la struttura espositiva e le idee principali, la procedura sarà agevolata dalla possibilità di poter gestire in uno spazio strutturato le informazioni da trascrivere secondo una serie di tecniche di annotazione. Un metodo di lavoro può essere, ad esempio, quello di tracciare una linea verticale sul foglio che lasci un po' di spazio (6-7 cm.) nel lato sinistro; si userà il lato destro per annotare, ricorrendo ad abbreviazioni e frasi telegrafiche e riformulando le informazioni con parole proprie; si utilizzerà poi la colonna di sinistra (la cosiddetta colonna di richiamo o *recall column*) per riprendere concetti o parole, magari quelli che richiedono chiarimenti o approfondimenti.

**Un formato per gli appunti.** E' inoltre opportuno scegliere il formato da dare agli appunti, anche in base alla struttura dell'esposizione ascoltata: per segmentazione in macrotemi, ad esempio, o per frasi telegrafiche e abbreviazioni, seguendo magari l'ordine delle fasi di un evento o fenomeno o quello delle operazioni da svolgere in un determinato compito. Se si segue l'ordine lineare dei righi (e non magari la segmentazione di una scaletta o di una mappa concettuale) sarà utile comunque scrivere brevi paragrafi di due-tre righe e andare sempre a capo per ogni nuovo concetto, assegnando magari numeri o lettere a sotto-tematizzazioni. Gli appunti risulteranno strutturati anche mediante titoli e sotto-titoli, le idee-chiave saranno sottolineate e i collegamenti esplicitati con eventuali frecce o altri simboli analoghi.

**La revisione degli appunti.** Diagrammi di flusso, strutture a stella, mappe, tabelle o altro possono essere usati come forme alternative di annotazione rispetto a un criterio di sostanziale linearità, anche se queste tecniche richiedono una successiva revisione degli appunti e il miglior momento per rivederli è subito dopo la lezione, o in ogni caso appena possibile, senza lasciar passare troppo tempo.

E' bene infatti ritornare sulle annotazioni per colmare eventuali vuoti informativi, per esplicitare determinati nessi, per evidenziare meglio i punti-chiave, ma anche per riconoscere e fissare relazioni e connessioni con altri precedenti appunti, per cambiare il formato del testo, restituendo coesione lineare agli enunciati, usando parafrasi integrative dove necessario, e infine per archivarli e conservarli con sistemi che permettano poi una facilità di accesso e di consultazione, per esempio titolando, numerando le pagine e datando ogni documento annotato.

Le tecniche per organizzare annotazioni copiose possono evocare la necessità di fissare ciascun punto centrale su singole schede da sfogliare e risfogliare per dominare i nessi tra i singoli "pezzi" rielaborati. Questo ci conduce ad un altro tipo di scrittura funzionale, la *schedatura*. Prima di analizzarla, proviamo a ricapitolare i tratti salienti delle strategie di annotazione considerandole contemporaneamente dal punto di vista dell'allievo e da quello del docente.

ALLIEVO	fasi	DOCENTE
Lettura orientativa sull'argomento Lettura di appunti precedenti	prima dell'ascolto	Orienta gli allievi sull'argomento proponendo eventualmente parole-chiave o domande che guidino la selezione delle informazioni
<u>Forma dell'annotazione</u> : testi fluenti oppure testi segmentati: mappe concettuali, tabelle, grafici, diagrammi di flusso <u>Struttura dell'annotazione</u> : titoli e sottotitoli, divisione dello spazio grafico, sottolineature e cerchietti, frecce di collegamento	durante l'ascolto	Usa modelli organizzativi dell'esposizione per facilitare l'ascolto e l'annotazione
Revisione degli appunti in testi coesi con esplicitazione dei collegamenti, con eventuali trasformazioni e rielaborazioni lineari. Discussione in gruppo	dopo l'ascolto	Crea occasioni di revisione e di riutilizzo delle note

## 2. Rielaborare informazioni a partire da testi: la schedatura

Tra le forme di scrittura direttamente connesse con le attività di studio abbiamo dunque individuato la *schedatura*, che richiede il trattamento e la rielaborazione di uno o più documenti di partenza.

**Una forma di scrittura di supporto allo studio.** Schedare è una delle attività più utili per studiare, per costruire *dossier* personali, per ricerche, per strutturare la documentazione di esperienze e così via. Lo fanno molto bene gli studenti universitari quando cominciano a cimentarsi nella preparazione agli esami o nella redazione della tesi di laurea. Ma questa forma di scrittura dovrebbe diventare molto più familiare di quanto oggi non lo sia già dalla scuola.

Schedare, al di là della sua evidente utilità funzionale, è in ogni caso un efficace esercizio di potenziamento della competenza di scrittura *tout court*. Scrivere è in fondo ri-scrivere, cioè rielaborare informazioni e concetti mediati, secondo vari gradi di trasformazione cognitiva e linguistica, da fonti e documenti di diversa natura; in tal senso (ri-) scrivere significa acquisire, fra

l'altro, mobilità lessicale e sintattico-testuale (trasformare frasi, ristrutturare periodi, eventualmente nominalizzare) per riformulare in tanti modi diversi un medesimo nucleo concettuale secondo altrettanto diversi scopi e contesti comunicativi.

**Capacità cognitive implicate.** Schedare è un'attività basata sulla competenza linguistica di "mediazione", e su alcune capacità cognitive alte: principalmente quella di *sintesi*, ma anche, più in particolare, il *saper focalizzare un tema centrale e le sue articolazioni in sotto-temi*, cogliendo così strutture concettualmente gerarchizzate; il *saper focalizzare, selezionare e riorganizzare le informazioni pertinenti* a un argomento o a uno scopo; il *riconoscere le variabili in gioco* in rapporto alle diverse destinazioni della comunicazione. Si tratta dunque di impostare una didattica della sintesi centrata sullo sviluppo complessivo di queste capacità linguistico-cognitive<sup>11</sup>.

**Variabili per caratterizzare attività di sintesi.** Sulla capacità di sintesi si concentrano competenze trasversali, necessarie per ogni tipo di conoscenza. Nel nostro specifico contesto di discorso ricorderemo solo alcune variabili utili per caratterizzare le prestazioni connesse a tale capacità: 1) le fonti di partenza e/o la propria enciclopedia, le proprie conoscenze sulle quali si esercitano le procedure di sintesi; 2) la forma testuale d'arrivo come prodotto dell'attività di sintesi; 3) lo scopo, il destinatario e i limiti di estensione di tale attività; 4) le procedure richieste.

Si possono infatti elaborare sintesi di paragrafi o di testi a carattere narrativo, di testi espositivi, argomentativi di varia estensione, di testi orali, di più testi originari, ecc. Si possono elaborare sintesi a partire dalle proprie conoscenze o facendo interagire la propria enciclopedia con un dato testo di partenza o integrando fra loro più testi di partenza

**Diversi prodotti testuali dell'attività di sintesi.** Il trattamento e l'elaborazione sintetica delle informazioni possono avere come risultato finale un testo funzionale, rivolto principalmente ad un uso personale (es. trasformare i propri appunti in un testo coeso e coerente, leggibile dunque anche a distanza di tempo) oppure possono puntare alla produzione di specifiche forme testuali con limiti di estensione misurabili in righe o parole, ad esempio una *scheda bibliografica, di recensione, l'abstract* di un romanzo, o una *nota di riepilogo*, o un *nodo ipertestuale*, possono insomma costruire formati testuali governati da particolari convenzioni e utilizzabili anche da altri.

Il rapporto tra queste variabili può rendere conto della realizzazione di testi diversi: ad esempio un *riassunto* implica in genere un singolo testo di partenza, spesso narrativo, di una certa estensione, un *resoconto ragionato* può prevedere come base o fonte informativa anche un'esperienza di qualsivoglia natura (un viaggio d'istruzione, uno *stage*, un esperimento in laboratorio), e implica il ricorso a strutture espositive e argomentative. Nella pratica didattica

---

<sup>11</sup> Per approfondire questa particolare dimensione cognitiva in relazione alla gestione di un curriculum complessivo di educazione linguistica è utile vedere Bertocchi D. *et alii* (2000)

francese si distingue secondo simili parametri tra *resumé*, *compte rendu* e *synthèse*, forma testuale quest'ultima più compressa e di breve estensione in assoluto.

Le procedure richieste nella sintesi partono sicuramente dalla lettura e comprensione del / i testo / i di partenza, e si fondano sulla selezione e sul trattamento delle informazioni con eventuali forme di pianificazione e prescrizione (grafici con gerarchie logiche, mappe, scalette, tutte strategie che mettono già in gioco la capacità di sintesi attraverso nominalizzazioni, scelte semantiche di generalizzazione, semplificazioni sintattiche, ecc.). L'esplicitazione delle procedure di trattamento sintetico delle informazioni è importante per addestrare gradualmente gli allievi al controllo di strategie testuali complesse. Le risposte a domande aperte, ad esempio, articolate secondo una varietà di formulazioni che attivano corrispondenti piani sintattici (le risposte a un "perché.....?", o a un "come.....?", ad esempio, richiedono ben altra pianificazione sintattica rispetto a domande tipo "quali....."?)<sup>12</sup> implicano attività di sintesi a partire dalle proprie conoscenze e inducono a comprimere le informazioni in strutture espositivo-argomentative di una certa complessità: è una prestazione che implica un livello alto di competenza di scrittura - al di là del controllo dei contenuti - e richiede pertanto uno specifico addestramento.

Nel caso della schedatura la capacità di sintesi si intreccia ad altre dimensioni delle competenze di lettura e di scrittura, in parte già precedentemente ricordate: focalizzare, selezionare e segmentare informazioni per determinati scopi da un'unica fonte o da fonti diverse; analizzare e contestualizzare temi specifici; confrontare, incrociare e integrare nel testo della scheda informazioni di fonti diverse ed eterogenee; selezionare particolari strategie semiotico-testuali in funzione del formato particolare della scheda.

**I formati testuali di una scheda.** Il prodotto dell'attività di schedatura può essere infatti strutturato secondo diversi formati testuali: una scheda può essere un testo fluente e continuo oppure segmentato secondo differenti scansioni dello spazio grafico, come nel caso di scalette, tabelle, grafici o altro; una scheda può prevedere o meno una scansione predeterminata degli spazi, come ad esempio accade nella compilazione di schede per una biblioteca o nella digitazione di uno schedario elettronico, e può inoltre prevedere vari tipi di interazione o integrazione di segmenti verbali e iconografici; in base ai particolari scopi comunicativi una scheda può avere carattere provvisorio oppure essere un testo ben definito, essa può essere infatti destinata a usi personali oppure anche alla fruizione di altri.

**I caratteri...** Una scheda è un testo autonomo e autoconsistente; prevede una estensione testuale piuttosto limitata e spesso scandita da strutture predeterminate (es. una scheda bibliografica, una scheda per un archivio elettronico); può essere inserita nello spazio grafico di un testo-base e

---

<sup>12</sup> sulle risposte implicate dalle terze prove si veda l'articolo di R. Solarino (2001) in *Italiano & oltre*.

interagire con questo testo "madre" ritagliandosi una funzione comunicativa specifica e complementare allo stesso testo (si pensi alle diverse funzioni - approfondimenti, informazioni di dettaglio, definizioni e spiegazioni terminologiche, ecc. - che "finestre" e "box" hanno nell'articolazione dello spazio grafico delle pagine della manualistica scolastica); un insieme di schede, uno *schedario* può essere ordinato secondo criteri diversi di serialità perché prevede una plurivocità di connessioni interne; la struttura di uno *schedario* è funzione del *medium* (es. l'organizzazione di documenti mediante software ipertestuale impone la previsione per ogni scheda di specifici collegamenti, *link*, con altre schede).

..... e le **funzioni**. Il formato e i caratteri testuali di una scheda dipendono evidentemente dalle sue funzioni. Una scheda può infatti *riassumere* un romanzo, un racconto, un film, un saggio, un articolo, un capitolo, un paragrafo di un testo; può *analizzare* e *definire* un'idea, un concetto, una nozione, un termine; può *contestualizzare*, *incrociare*, *integrare* e *ricostruire informazioni* a partire da parole-chiave, parole-tema per confronti intertestuali, oppure a partire da differenti domini di conoscenza o da diversi codici (come nel caso della elaborazione di oggetti ipertestuali). Una scheda può contestualizzare una parola-tema (ad esempio nel macrotesto di un poeta, attività rilevante ai fini dell'analisi del testo letterario, cfr. Sezione 5, *L'analisi del testo* curata da Cristina Lavinio, p.000); può, d'altro canto, fungere da riepilogo di un determinato argomento, può insomma, in un certo senso, rimpicciolire, condensare e comprimere oppure ingrandire, disarticolare e ricomporre strutture informative di vario genere. Immaginiamo, ad esempio, l'immediatezza visiva e concettuale di una scheda che riepiloghi sotto forma di tabella a doppia entrata testi espositivo-argomentativi centrati su connessioni causa-effetto o confronto-contrasto o generalizzazione-esemplificazione.

**Vantaggi didattici dell'attività di schedatura: la percezione della plasticità del testo.** Da un punto di vista strettamente linguistico l'attività di schedatura ha il pregio di concentrare lo sforzo di elaborazione su testi di piccola estensione e di forte flessibilità: da una schedatura per scopi di studio, infatti, possono essere sviluppate altre forme testuali di comunicazione. Una scheda di riepilogo sulle caratteristiche di un determinato monumento (aspetti storico-culturali, caratteristiche architettoniche e artistiche, funzioni passate e attuali e così via), ad esempio, può trasformarsi nella voce di un'enciclopedia o, mediante le opportune trasformazioni di registro e di stile, in un pezzo per un dépliant pubblicitario. E così da un insieme di schede si può elaborare una relazione, una recensione o addirittura un ipertesto; così come, all'inverso, la scheda può essere il punto di arrivo di un percorso che va dal *brainstorming*, alla mappa concettuale, alla scaletta o agli appunti fino alla schedatura appunto.

**Occasioni di lavoro.** L'attività di schedatura può servire, infatti, come preparazione di un *database*, di un *dossier* di dati o documenti in vista di una ricerca, di una tesina, può fungere quindi come base di preparazione per la stesura di un testo oppure può servire semplicemente come archivio personale di letture finalizzate ad argomenti di studio, oppure per integrare conoscenze provenienti da diversi insegnamenti disciplinari.

Le schede possono essere individuate in base ad una previa categorizzazione di temi o termini predeterminati e cruciali per i propri scopi oppure in base a categorie concettuali che si vanno enucleando nel corso della lettura di uno o più testi. Le categorie che individuano le schede possono evidentemente prevedere delle sotto-categorizzazioni.

Le modalità di strutturazione sono varie, in funzione della varietà dei formati testuali: frasi connesse oppure registrazione di informazioni per punti segmentati; le eventuali citazioni richiedono vari tipi di dati informativi di dettaglio, sia che si tratti di una semplice frase sia che si tratti della contestualizzazione di parole tematiche nei testi di un autore. Una scheda può eventualmente contenere anche spazi per valutazioni e commenti critici. Per rendere facile la consultazione e l'accesso allo schedario è opportuno intitolare ogni scheda con un titolo specifico utilizzando per le sotto-divisioni numeri d'ordine o lettere dell'alfabeto.

## **Riferimenti bibliografici**

- Bereiter C. e Scardamalia M. 1995. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia
- Bertocchi D., Brasca L., Citterio S., Corno D., Ravizza G. 2000. *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica* (con CD-Rom), Milano: RCS
- Colombo A. e Guerriero A.R. 2001, *Educazione linguistica e letteraria: Italiano*. In A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola ell'autonomia*. Milano: RCS La Nuova Italia.
- Corno D. 1999. *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica per imparare a scrivere e a migliorare il proprio stile*. Torino: Paravia.
- Guerriero A. R. (a cura di) 1988. *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*. Scandicci-Firenze: La Nuova Italia, Quaderni del Giscel/4
- Lavinio C. 2000. "Tipi testuali e processi cognitivi", in F. Camponovo / A. Moretti, *Didattica ed educazione linguistica*, Firenze: La Nuova Italia
- Lavinio C. 1990. *Teoria e didattica dei testi*. Scandicci-Firenze: La Nuova Italia
- Lumbelli L./Mortara Garavelli B. (a cura di) 2000. *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Solarino R. 2001. *Terza prova "con perché"*. In "Italiano & oltre", n. 3, pp. 140-144  
[www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog\\_altri/LabScrittura/home.htm](http://www.hermescuole.na.it/didattica/progetti/prog_altri/LabScrittura/home.htm)