

L'ITALIANO A SCUOLA

a cura di Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

Il contributo di questo numero della Rivista si occupa del processo della scrittura – in particolare della pianificazione di un testo scritto –, è dedicato ai docenti della scuola secondaria di I e II grado e alterna parti teoriche a suggerimenti didattici, adattabili ai diversi livelli scolastici.

COME PIANIFICARE UN TESTO

Simonetta Rossi, *Docente e formatrice*

1. Introduzione

Soffermarsi a osservare gli studenti quando si accingono a svolgere un compito scritto può essere molto stimolante. C'è chi comincia a scrivere subito, di getto, chi guarda per aria in cerca di ispirazione, chi, molto più raramente, butta giù qualche idea, organizza il materiale eventualmente raccolto, prima di passare alla stesura vera e propria. Per correggere i primi due comportamenti bisognerebbe impostare una didattica mirata della *pianificazione*, fase piuttosto importante del processo della scrittura, che può risolvere molti dei problemi legati a testi confusi e scorretti, oltre a far acquisire competenze agli alunni. La scrittura non è innata, quindi è necessario indurre coloro che apprendono a osservare i processi e le strategie messe in atto.

Alla fine degli anni Settanta diversi studi mettevano in risalto la complessità dell'atto dello scrivere, indirizzando l'attenzione non tanto sul prodotto, quanto sul processo della scrittura. Nel 1980 due ricercatori americani, Hayes e Flower (1980)¹, elaborarono un modello di grande interesse – utilizzabile con successo nella didattica – che illustrava le diverse componenti della scrittura.

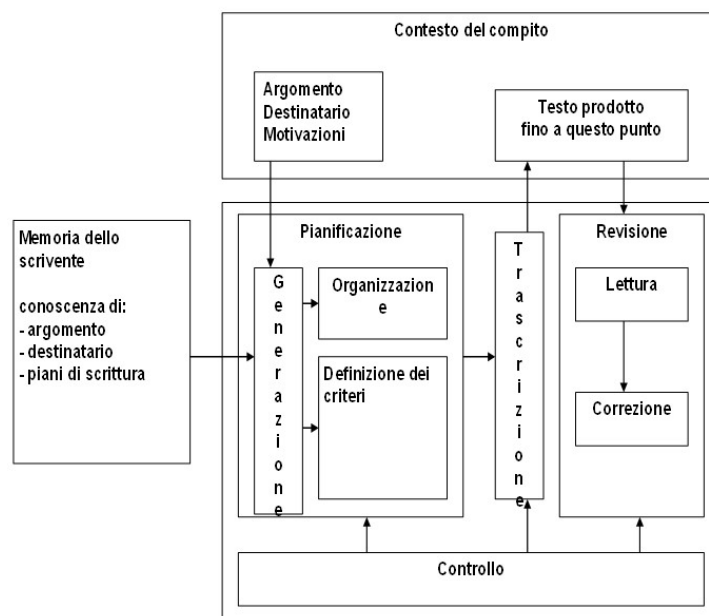


Figura 1. Il processo della scrittura (Flower, Hayes 1980).

¹ Il modello tradotto in italiano è in Bereiter, Scardamalia 1995.

Quello dei due ricercatori americani è un modello procedurale: non descrive le operazioni ma induce capacità operazionali. È uno schema flessibile, ricorsivo, dinamico utilizzabile per qualsiasi tipo di testo. Consta di tre componenti interattive costituite da due blocchi esterni (il contesto del compito e la memoria a lungo termine) strettamente legati al terzo blocco che rappresenta tre diversi processi compositivi: *pianificazione*, *stesura (trascrizione)*, *revisione*, ciascuno dei quali consente ai docenti di sperimentare una gran varietà di esercitazioni con gli alunni. Si basa sul *problem solving*, considera cioè la scrittura come un'attività orientata verso la soluzione di problemi: un testo viene prodotto rispondendo a continue domande, riguardanti sia la forma sia il contenuto. Sarà compito dell'insegnante renderle esplicite a chi sta imparando a scrivere.

Qui ci occuperemo del primo processo, *pianificare un testo*, un'abilità che sviluppa competenze fondamentali come il pensiero critico, la logica e l'organizzazione. Ogni scrittore esperto sa pianificare, cioè elaborare un progetto, raccogliere le informazioni necessarie, rielaborare i dati della sua esperienza prima di cominciare a scrivere. Questa fase generale di pianificazione è assolutamente necessaria sia per testi come la relazione, il saggio o l'articolo, sia per scrivere un racconto o un romanzo² e può essere suddivisa in tre sottoprocessi compositivi (Della Casa 1994):

1. definizione del compito;
2. raccolta delle idee e delle informazioni;
3. organizzazione delle idee e delle informazioni.

Anche su questi sottoprocessi i docenti possono far esercitare gli alunni, senza che sia necessario poi far redigere il testo scritto.

2. Definizione del compito

La consegna, ossia la traccia fornita dal docente, dovrebbe definire il compito di scrittura e, in particolare, l'argomento, il tipo di testo, il destinatario, lo scopo (Rossi 2014).

Gli *argomenti* possono essere diversi. Se sono molto vasti, è bene che lo scrivente ne delimiti i confini e decida di quali aspetti occuparsi, quali tralasciare, da quale prospettiva affrontarli. Il *tipo di testo* è l'elemento più importante da stabilire, ma è spesso assente nelle tracce fornite dai docenti. Per scrivere una relazione, un saggio, un racconto è necessario conoscere la struttura, l'organizzazione di ciascun genere. Quindi, poiché lo scritto è in gran parte imitativo, la didattica dovrebbe mirare dapprima a far leggere il maggior numero di testi diversi, analizzandone anche la struttura. Il *destinatario* dello scritto a scuola è generalmente l'insegnante, mentre nella vita si scrive per lettori diversi, il che comporta particolari scelte linguistiche, di tono, di registro, di stile. Gli *scopi* per cui si scrive possono essere molteplici: informare, raccontare, insegnare, chiedere ecc. Anche dalla definizione dello scopo dipendono le scelte di contenuto, di organizzazione del testo, linguistiche.

2.1. Suggestioni per il lavoro in classe

Per ognuno di questi elementi il docente potrà predisporre esercitazioni adeguate. La tecnica del

² Bereiter e Scardamalia (1995) affermano: «Sarebbe insensato sostenere che tutta la scrittura va pianificata, ma non pare irragionevole affermare che i buoni scrittori devono saperlo fare. Hayes e Flowers hanno trovato infatti che gli scrittori esperti si possono distinguere dagli inesperti non solo per le composizioni che producono, ma anche per la quantità e il tipo di pianificazione che elaborano».

problem solving, come pure il lavoro collaborativo, che stimola il pensiero e la discussione tra pari, sono utilissimi nella scrittura. È opportuno insegnare agli alunni a porsi sempre delle domande.

Immaginiamo che la traccia sia «Visita al Museo di...». È una consegna adatta sia agli studenti della secondaria di I grado, sia a quelli della secondaria di II grado. Il docente invita gli alunni a individuare, in gruppo o singolarmente, l'argomento richiesto, ponendosi domande del tipo: «Di che cosa devo parlare?», «Che cosa so di questo argomento?». Gli studenti saranno poi sollecitati a rivolgersi ulteriori domande – a cui dare risposta sia nel momento della prescrizione, sia in quello della stesura vera e propria – che potrebbero essere: «Dovrò scrivere quale Museo ho visitato e perché?», «Dovrò stendere un resoconto dettagliato?», «Dovrò descrivere i luoghi, utilizzando vista e olfatto?», «Dovrò limitarmi a descrivere ciò che mi è piaciuto di più e ciò che mi è piaciuto di meno?».

Nella consegna indicazioni più precise per lo studente potrebbero essere: «Scrivi una lettera (o una *e-mail*) sulla visita al Museo di...», oppure «Scrivi una relazione sulla visita al Museo di...». In questo modo si sono suggeriti nell'esposto due tipi di testo diversi – la lettera/*e-mail* o la relazione – a cui l'alunno deve attenersi. Le domande principali da insegnare a porsi potrebbero essere: «Quale tipo di testo devo scrivere?», «Ne conosco le caratteristiche?», «Ne conosco l'organizzazione?». Vanno in conseguenza programmate esercitazioni sui due tipi testuali, sulla loro organizzazione e sulla loro struttura, prima di richiedere una loro riproposizione scritta.

Continuando sullo stesso argomento, consegne ancora più efficaci potrebbero essere quelle che individuano un destinatario: «Scrivi una lettera (una *e-mail*) ai tuoi nonni, in cui racconti la tua visita al Museo di...», oppure «Scrivi una relazione per i compagni di un'altra sezione sulla visita al Museo di...». I destinatari sono diversi: nel primo caso sono adulti, nel secondo coetanei; nel primo caso il linguaggio da utilizzare potrà essere di tipo colloquiale, nel secondo più tecnico. Quindi alcune eventuali domande da rivolgere a sé stessi prima di scrivere («I destinatari conoscono questo Museo?», «Cosa tralasciare e cosa invece esplicitare?», «Quale linguaggio utilizzare?») ci conducono allo scopo per cui si scrive: «Scrivi una lettera (*e-mail*) ai tuoi nonni in cui racconti la tua visita al Museo di... perché si possano divertire», «Scrivi una relazione per i tuoi compagni di un'altra sezione sulla visita al Museo di... per suggerirgli di andarlo a conoscere». Come si vede, consegne puntuali indirizzano verso due tipi di testo completamente diversi. Chi scrive si dovrà perciò farsi altre domande: «A quale scopo scrivo?», «Quali elementi intendo mettere in evidenza?», «Che tono debbo usare?», «Quale registro?».

3. Raccolta delle idee e delle informazioni

Dando per scontato che tutte le raccomandazioni che seguono possono essere messe in atto sia nella fase che precede la scrittura, sia in qualsiasi momento dello scrivere vero e proprio, una volta definito il quadro generale si passa alla generazione delle idee (le conoscenze, i concetti che fanno parte della propria enciclopedia, della propria esperienza) e/o alla raccolta delle informazioni (quelle che provengono dall'esterno e che si reperiscono attraverso un lavoro di documentazione).

Nel primo caso si estraggono dalla memoria a lungo termine parole, immagini, opinioni, informazioni da selezionare successivamente. Per far questo si insegneranno agli alunni due tecniche molto efficaci: il *brainstorming* e la costruzione di grappoli associativi. Nel secondo si effettuerà la ricerca di documenti su libri, giornali, Internet, Intelligenza artificiale (IA).

La raccolta delle idee e delle informazioni non si esaurisce però nella fase della pianificazione: nel corso della stesura, infatti, può sorgere l'esigenza di nuovi approfondimenti e quindi si riattiva il processo ideativo per poi ricominciare con la stesura, la revisione e via di seguito.

3.1. Suggerimenti per il lavoro in classe

Il *brainstorming* è tra le tecniche che mirano a disinibire lo scorrere dei pensieri, impedendo l'insorgere di giudizi critici prematuri. Comporta ricavare dalla propria memoria tutto ciò che si sa sull'argomento, senza una logica, ma in modo apparentemente disordinato, ridotto anche a una semplice lista. Si possono proporre agli studenti, meglio in gruppo, stabilendo un tempo limite, argomenti diversi, attorno ai quali far fluire le idee, pensando a voce alta, senza vincoli, ed elencandole via via su un foglio o nel *computer* oppure sulla lavagna.

Poiché nella memoria le informazioni sono disposte per reti, per strutture, le *associazioni* possono essere il metodo migliore per estrarle. Queste associazioni possono essere fatte per analogia, per contrasto, per causa-effetto ecc. Per visualizzare le relazioni tra le idee e organizzare poi il testo in modo coerente è utile costruire delle *mappe concettuali*: si parte da un argomento che viene scritto al centro del foglio e intorno, disposte a raggiera, tutte le idee che vengono prodotte dallo stimolo iniziale. Anche in questo caso il lavoro potrebbe essere svolto in gruppo.

L'uso dell'IA si sta incrementando anche a scuola. I docenti possono trovare molte risposte riguardo a problemi didattici, e naturalmente anche gli alunni, che vanno però guidati a un uso efficace dello strumento.

Anche se su Internet ci sono a disposizione programmi per elaborare mappe concettuali, abbiamo chiesto a *Gemini 2.5*³ di creare una mappa intorno al tema «Uso corretto dell'IA», anche per mostrare agli studenti le modalità di creazione di una mappa. A una prima richiesta *Gemini* ha elencato in che modo l'IA dovrebbe essere sviluppata per garantire che sia responsabile, sicura ed equa. Poi ha descritto gli ambiti di applicazione, come per esempio l'educazione e il lavoro, i rischi da evitare e i metodi di utilizzo tra i quali, importante, verificare sempre le risposte che non è detto siano corrette. Alla successiva richiesta di tradurre graficamente quanto elencato l'IA ha proposto la seguente mappa (cfr. Fig. 2).



Figura 2. *Uso corretto dell'IA.*

³ Si tratta di un modello IA avanzato in grado di creare contenuti testuali, video e immagini, oltre a pianificare e risolvere compiti complessi (<https://gemini.google.com/?hl=it>).

È stato deciso di pubblicare questa mappa perché sembra rispecchi proprio ciò da cui l'IA ha messo in guardia: non si devono accettare ciecamente le risposte ma bisogna controllarle. Invitiamo perciò chi legge a notare in questo caso la grafia creativa con cui sono indicati i diversi elementi della mappa.

4. Organizzazione delle idee e delle informazioni

Prima di passare alla stesura vera e propria, le idee e le informazioni raccolte devono essere organizzate – per categorie o classi, oppure per concetti simili – e raggruppate per esempio in una *scaletta* che servirà da schema del futuro testo, da organizzare gerarchicamente, ma che potrà essere suscettibile di modifiche durante tutto il lavoro. È utile far notare sempre agli alunni che la generazione del testo avviene in modo non lineare, ma ricorsivo: si scrive, si cambia man mano che si va avanti, si ritorna indietro, si riprogetta, si scrive, si verifica.

4.1. Suggestioni per il lavoro in classe

Le prime domande che gli studenti devono porsi potrebbero essere: «Quale schema creare?», «Quale ordine di presentazione scegliere?». Ne deriva una scaletta, cioè un elenco strutturato di idee e di argomenti, scelti fra alcune informazioni.

Con gli alunni si può sperimentare la costruzione di scalette diverse. Le più semplici sono quelle a lista: gli argomenti vengono elencati l'uno sotto l'altro in modo gerarchico, con le informazioni principali a livello più alto, i sottopunti a livelli inferiori. Meglio creare scalette indentate, che distinguano le idee principali da quelle secondarie, oppure in cui le idee vengano messe a confronto/contrasto. Si possono mostrare agli alunni gli indici di libri in cui è chiaro l'ordine gerarchico.

La stesura della scaletta è anche legata al tipo di testo. Per far sperimentare diversi schemi e differenti scalette, il docente potrebbe proporre agli alunni titoli, informazioni sparse che debbono essere raggruppate in categorie. La scaletta può essere rivista e modificata in continuazione. Quali altre domande insegnare a porsi? Per esempio, «Le idee e la scaletta corrispondono?», «I titoli e i paragrafi sono efficaci?», «C'è organicità e coerenza?», «I punti della scaletta sono sviluppati?», «Ci sono punti che vanno ulteriormente sviluppati o integrati?», «I vari punti sono in un ordine gerarchico appropriato e coerente con quello degli altri?».

5. Conclusioni

Per concludere. Se desideriamo che siano acquisite abilità che producano dei cambiamenti nei confronti della scrittura, bisogna evidenziare quelle operazioni che stimolano sviluppo e cambiamenti. Insegnare a pianificare significa fornire agli alunni gli strumenti per affrontare qualsiasi compito di scrittura in modo autonomo, imparando a decomporre un problema complesso in passaggi più piccoli e gestibili. Non è soltanto un modo per migliorare la scrittura, ma è anche una *soft skill* fondamentale in qualsiasi contesto lavorativo.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C., Scardamalia, M. 1995. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze. La Nuova Italia.
- Della Casa, M. 1994. *Scrivere testi*. Firenze. La Nuova Italia.
- Flower, L., Hayes, J. R. 1980. *Identifying the organization of writing processes*. In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (eds.) 1980. *Cognitive Process in Writing*. Hillsdale (NJ). Lawrence Erlbaum Associates: 3-30.
- Rossi, S. 2014. *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi*. Roma. Aracne.