

La scrittura come strumento per elaborare e costruire significato

1. I cambiamenti in atto

La lingua scritta, sembrerebbe, non gode più della centralità che aveva in passato. E questo a causa della rivoluzione comunicativa innescata dai mutamenti sociali e tecnologici degli ultimi decenni.

Da un lato la società si è fatta più complessa, con un aumento delle differenze linguistiche e culturali.

Da un altro lato i canali comunicativi si sono moltiplicati, così come i modi per produrre significato. Più in particolare, ha assunto una importanza crescente la multimedialità, in cui il significato è costruito e veicolato attraverso l'associazione di più mezzi espressivi. Pensiamo alle pagine di Internet, ove vi è una commistione di testo scritto, suoni, immagini, animazioni. La scrittura, qui, è un costituente fra gli altri, limitato di solito a segmenti di poche righe, mentre un ruolo preponderante assume la dimensione visiva. La multimedialità appare dunque come il paradigma emergente della comunicazione, che vuol dire poi anche del confezionamento e della trasmissione della informazione.

È stato detto, per questo, che la scuola non può più proporsi soltanto una alfabetizzazione limitata alla parola scritta, ma deve puntare al consolidamento di una competenza che consenta il controllo di più modi di significazione e delle loro reciproche relazioni. Se l'obiettivo, sin qui, è stato la promozione della *literacy* (la padronanza delle pratiche del discorso scritto, che possiamo tradurre con letteratismo), ora vi si oppone il concetto di *multiliteracies* (multiletteratismo). Un approccio che prende atto dei cambiamenti interscambi nell'universo comunicativo e si apre alla molteplicità delle forme testuali che sono associate alle tecnologie multimediali. Proprio perchè hanno una importanza crescente nei diversi contesti di vita (sociale, lavorativa, personale), queste forme - si sostiene - vanno comprese e padroneggiate dagli studenti, che debbono essere attrezzati per affrontare le sfide del mondo contemporaneo (Cope e Kalantzis 2000).

Ora, si può certo convenire che la scuola debba tener conto dei nuovi ambienti di elaborazione dell'informazione e delle modalità di discorso multi-semiotiche (come già si fa d'altra parte, mi pare, in molte realtà educative). Soprattutto, io credo, per quanto riguarda la ricezione e la comprensione. Gli allievi, infatti, debbono imparare ad orientarsi criticamente in un magma indifferenziato di messaggi che sono privi delle garanzie di autenticità e di rilevanza che si accompagnano di solito ai testi tradizionali; debbono saper costruire il senso d'insieme che scaturisce dalla interazione fra i componenti linguistico, visivo, auditivo; debbono sapersi muovere in modo non casuale lungo i percorsi di testi fluidi e dinamici come gli ipertesti e gli ipermedia, la cui struttura resta nascosta e in cui non è facile distinguere ciò che è rilevante da ciò che è secondario, ciò che è attendibile da ciò che è infondato o fuorviante.

In questo quadro, tuttavia, l'insegnamento della scrittura continua ad occupare, a mio avviso, un ruolo di grande rilevanza. Vi è anzi una richiesta crescente, nella società avanzata in cui viviamo, di una competenza di scrittura solida e differenziata.

2. Due modalità di scrittura

Ma di quale scrittura si parla? Accanto ai messaggi multimediali, Internet ha portato alla diffusione di nuove pratiche di scrittura, come le lettere elettroniche, le mailing list, i newsgroup, i forum, le chat-lines (per non parlare degli SMS). Gran parte di questa messaggistica è caratterizzata da uno stile linguistico informale: periodi spezzettati, uso prevalente della giustapposizione, utilizzo di abbreviazioni, largo impiego di artifici espressivi che mimano l'espressività del parlato. Ad esempio, l'uso stravolto delle maiuscole per simulare un volume più alto di voce; la ripetizione delle vocali (*siiii*) per manifestare emozione; le ben note faccine (emoticons) per trasmettere gli stati d'animo.

Tutto questo ha fatto dire che con queste scritture si ha un ritorno a certe dimensioni dell'oralità (immediatezza, agglomerazione, situazionalità, emotività...), a detrimento della pratica del linguaggio riflessivo. Per dirla con Raffaele Simone (2000), si sarebbe passati da un uso proposizionale del linguaggio a un uso non proposizionale, tipico della conversazione familiare e rilassata. Ove il primo è caratterizzato da un atteggiamento analitico (si scompongono idee e eventi nei loro costituenti, si stabiliscono fra essi relazioni); strutturato (si dispongono gli elementi in modo gerarchico, con ruoli precisi e posizioni definite); referenziale (si danno nomi a persone, luoghi, entità). Il secondo è olistico o generico (non si scompone il contenuto in elementi distinti); poco strutturato (le unità informative sono accostate paratatticamente, o distribuite in blocchi discontinui); vago dal punto di vista referenziale (non si danno nomi alle cose, ma si allude, usando parole generali). Queste pratiche, insomma, introdurrebbero una mutazione nelle modalità di costruzione del significato che sono tipiche tradizionalmente della scrittura, assimilandole a quelle della comunicazione parlata e della multimedialità, anche se con esiti che variano a seconda delle situazioni comunicative (Pistolesi 2004).

A me pare, per rispondere alla domanda che prima ho avanzato (di quale scrittura si parla), che la scuola non possa proporsi di insegnare modalità di comunicazione scritta che gli studenti già sanno gestire per proprio conto. Modalità, soprattutto, che sono funzionali in situazioni di scambio generico e immediato di notizie, opinioni e emozioni, ma non in un contesto educativo che si propone lo sviluppo delle capacità di rappresentare e elaborare criticamente l'esperienza. Queste pratiche vanno considerate certo con attenzione e senza pregiudizi, possono costituire in certe situazioni il punto di partenza di un percorso didattico, ma al centro di un curriculum di scrittura andranno pur sempre poste, a mio parere, quelle scritture "proposizionali" che meglio rispondono alle esigenze della formazione.

Ciò premesso, penso comunque che l'esercizio sempre più diffuso, fra i giovani, di una tipologia di messaggi tendenzialmente destrutturati e informali non costituisca necessariamente, come alcuni pensano, un impedimento sulla via della educazione a un letteratismo "forte". Anche da queste tendenze e da questi comportamenti si possono ricavare, invece, delle opportunità. Mi limito, in proposito, a poche osservazioni:

- e-mail, forum, blog e simili non hanno scoraggiato la scrittura, ma ne hanno in-

crementato l'uso, anche se in forme particolari. Si può dire, anzi, che la rete ha generato una vera e propria esplosione della comunicazione scritta. Attraverso queste pratiche, dunque, i ragazzi possono maturare un atteggiamento positivo nei confronti della scrittura, vista come strumento per esprimersi e per rapportarsi agli altri. Un atteggiamento che può irradiare su altre attività compositive e di cui la scuola non può che avvantaggiarsi;

- queste forme, proprio perché ben conosciute e partecipate dai giovani, si prestano alla osservazione e alla riflessione, permettendo di chiarire molti aspetti del linguaggio e della relazione comunicativa (le varietà, i registri, la sintassi, il contesto, il rapporto con l'interlocutore, le diverse potenzialità delle varie modalità di discorso);

- gli stili di scrittura non proposizionali hanno propri spazi di espressione, ma non hanno ancora mostrato, mi pare, di poter contagiare i generi di scrittura associati alla informazione professionale, alla cultura, alla scienza. Un articolo di giornale, un saggio, una argomentazione storica continuano a richiedere un certo linguaggio, una chiara organizzazione testuale, il rispetto di determinate convenzioni, anche quando (come spesso succede) vengono immessi in rete. Alla fine, si tratta di riconoscere, e far riconoscere, che esistono diversi modi di scrittura a seconda del contesto in cui ci si trova, degli scopi che ci si propone e del mezzo che si utilizza.

3. Perché la scrittura “proposizionale”

Vi sono robuste ragioni, a mio avviso, a conforto dell'idea che le pratiche di scrittura proposizionale debbono continuare a riscuotere una particolare attenzione nella scuola. Da un punto di vista linguistico si può sottolineare, con Tullio De Mauro (2004), che un esteso rapporto dei parlanti con la tradizione scritta è indispensabile per raggiungere un uso pienamente controllato di una lingua di antica tradizione come la nostra, mentre purtroppo continua a permanere nel nostro paese una preoccupante disparità tra “capacità di controllo del parlato e capacità di controllo, anzi di puro e semplice rapporto con lo scritto”.

In una prospettiva ancora più basilica, studi fondamentali come quelli di Ong, Havelock o Goody hanno evidenziato come la scrittura non sia solo un mezzo per esprimersi, comunicare o archiviare informazioni, ma costituisca anche uno degli strumenti fondamentali del pensiero concettuale: quel pensiero che allontanandosi dal rapporto diretto con la realtà, opera con simboli astratti come le parole e le proposizioni.

Esercitare questo tipo di scrittura significa dunque sviluppare un pensiero che è diverso da quello utilizzato nella comune discorsività orale o nella scrittura non proposizionale, che alla oralità (per quanto “secondaria”) si apparenta. Un pensiero che è alla base della elaborazione culturale e che è intrinsecamente legato alla comprensione e all'esercizio delle discipline. Non vi è dubbio, mi pare, sul fatto che anche oggi i maggiori contributi ai diversi campi del sapere (e non solo nel mondo occidentale) avvengono sotto forma di saggi, monografie, relazioni, e dunque di discorsi strutturati.

Ho detto della astrazione, grazie alla quale la scrittura prende le distanze dalla esperienza sensoriale immediata, sostituendo a immagini e sensazioni un vocabolario di idee. Ma oltre a consentire di astrarre, la scrittura è al servizio della analisi e della ricostruzione organica e gerarchizzata dell'esperienza. Da un lato, spezza idee ed eventi nei loro componenti, rappresentandoli attraverso parole, sintagmi o proposizioni; dall'altro

istituisce fra tali componenti una rete di relazioni e di dipendenze, così da ricomporli in rappresentazioni unitarie che assumono il formato di testi coerenti. Non così avviene nella conversazione e nella scrittura non proposizionale, che sono prevalentemente agglomerative (come sopra accennato), colgono cioè globalità e insiemi indifferenziati, e additive, aggiungono cioè un elemento all'altro in sequenze non strutturate.

Proprio perchè promuove l'astrazione, l'analisi, il distanziamento critico, la strutturazione, la scrittura può essere definita come una "tecnologia dell'intelletto" (Goody 2002), uno strumento che costringe la nostra mente a lavorare in un certo modo: a riflettere in modo concentrato, scomporre e ricomporre esperienze e conoscenze, a organizzarle logicamente. Ne vediamo un esempio nello studio, che risulta veramente proficuo quando si accompagna alla elaborazione scritta (nella forma di note, schemi, riassunti) di quanto è stato letto od ascoltato. Chi non sa scrivere, è stato detto, non sa studiare in modo efficace (Pontecorvo 1991).

La scrittura proposizionale, insomma, ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nella sviluppo cognitivo, e dunque un potenziale formativo che va oltre il piano, pur importante, dello scambio comunicativo. Altri media, per quanto potenti, per quanto coinvolgenti e per quanto utili in tante circostanze, non sono in grado al momento di surrogarla in queste specifiche funzioni.

4. Le discipline e i generi

Dalla stretta relazione fra la pratica della scrittura e i processi di elaborazione della esperienza e di costruzione della conoscenza discendono, fra le altre, due conseguenze:

a) l'esercizio della scrittura, e quindi il suo insegnamento, attraversa tutte le discipline, che della scrittura si servono per rappresentare i propri contenuti;

b) nella educazione alla scrittura si deve praticare una varietà di generi, in grado di rispondere alle diverse esigenze. Ciò vuol dire che non ci si può limitare a promuovere scritture di natura espressiva e creativa, ma occorre prestare una particolare attenzione ai testi funzionali (o fattuali, o transazionali), ossia quella estesa famiglia di testi che non hanno natura immaginativa, personale o affettiva, ma hanno a che fare con lo studio, la documentazione, la analisi, le relazioni sociali, la vita pratica.

Volendo abbozzare un repertorio essenziale dei tipi di scrittura possibili o auspicabili in questa ottica trasversale, il pensiero va in primo luogo a quelle scritture non testualizzate, con funzione preparatoria o di supporto, come sono gli appunti da testi orali o scritti, le scalette e canovacci per l'esposizione orale di argomenti di studio, le tabelle, gli schemi e le mappe (in cui la scrittura si associa alla visualizzazione grafica). Pratiche, tutte, essenziali per lo studio, che andrebbero incoraggiate ed esercitate.

Abbiamo poi quelle scritture testualizzate, ossia nel formato di discorsi unitari, che sono pure comuni alle diverse discipline, anche se nel contesto di ciascuna disciplina assumono particolari caratteristiche. Per esempio:

- il *riassunto*, in cui si sintetizzano e organizzano i contenuti salienti di una fonte.
- il *resoconto di esperienza*, in cui si riferisce di esperienze significative alle quali si è presa parte, come la visita culturale a un museo o una fabbrica.
- la *relazione di studio*, in cui si espone, in forma organica, un insieme di conoscenze relative a un certo argomento, acquisite attraverso la lettura e lo studio. Si tratta in

sostanza di scrivere che cosa si è imparato su un determinato tema. Per es., *cause della prima guerra mondiale, il clima mediterraneo, la fotosintesi*.

- la *relazione di ricerca*, in cui si riferiscono lo svolgimento e i risultati di una ricerca. La relazione di ricerca è di solito più estesa e complessa della relazione di studio, ed è guidata da una o più domande alle quali si cerca di dare una risposta. Per es.: *qual era la condizione della donna nella società medievale? quali sono le fonti alternative per la produzione di energia elettrica? quali varietà linguistiche sono praticate dai giovani?* La ricerca può essere condotta in due modi: a) attraverso la consultazione di materiali scritti o visivi (libri, riviste, documenti, Internet); b) attraverso una indagine sul campo. La relazione di ricerca è in sostanza una “tesina”, ed è di solito corredata da documenti, tabelle, immagini.

- il *discorso argomentato*, in cui si affronta un problema, si formula una tesi solutiva, si producono elementi di prova a sostegno della tesi. Oppure: si affronta un problema, si riportano e si discutono diverse ipotesi solutive, si prende posizione per una di queste ipotesi. Questo genere discorsivo si pratica nell’ambito delle discipline umanistiche, ma anche in quello delle discipline scientifiche e tecniche. Per es., *possiamo riconoscere agli animali una capacità di pensiero?*

Abbiamo infine quei tipi di scrittura che sono specifici di particolari ambiti disciplinari, in quanto funzionali ai loro scopi, ai loro contenuti e alle attività che vi hanno luogo. Per es., la *analisi-interpretazione di un testo*, la *descrizione espressiva di cose o ambienti*, la *narrazione realistica o d’invenzione* sono generi usati nell’ambito dell’educazione linguistica e letteraria. La *relazione su esperimenti scientifici*, o la *spiegazione tecnica* (ad es. come funziona uno scanner) si usano negli ambiti della scienza e della tecnologia.

5. Situare le attività di scrittura

Si delinea quindi una educazione alla scrittura che, pur avendo il proprio centro nelle ore di italiano (e di lingua straniera), si dirama in tutti gli altri settori del curriculum, e si affida, oltre che all’esercizio diretto, a un insegnamento delle procedure compositive, delle caratteristiche dei diversi generi e delle convenzioni che li contraddistinguono.

Queste attività possono essere produttive, però, se acquistano significato per gli studenti (a maggiore ragione per gli studenti con madre lingua diversa dall’italiano), e uno dei modi perchè questo si realizzi è far sì che si tratti di pratiche *situate*, ossia inserite in un contesto culturale o sociale (reale o simulato) in cui possono assumere una funzione e uno scopo. Scritture, quindi, non fine a sé stesse, ma legate allo studio, alla ricerca, alla discussione, a progetti comuni. A esperienze, insomma, che supportano il ricorso alla scrittura e fra le quali possiamo mettere a buon diritto anche percorsi specifici di esplorazione e di sperimentazione di un certo genere di discorso, come potrebbero essere la relazione, la rassegna o la recensione.

Uno dei modi più diretti e più utili per “situare” la scrittura è quello di integrarla con la lettura. La scrittura può relazionarsi alla lettura su più piani. A parte scritture non testualizzate di supporto come gli appunti e le note a margine, abbiamo le scritture che riformulano i contenuti del testo letto; le scritture che lo rielaborano e trasformano; le scritture che lo analizzano e commentano; le scritture che lo discutono; le scritture che lo

imitano. In tutti i casi, vi è un raccordo fecondo fra due processi che sono complementari, e che non possono che avvantaggiarsi da questo reciproco sostegno.

Mi pare particolarmente utile, in questo quadro, l'esercizio di quelle forme di riformulazione dei contenuti (le riscritture), che hanno un ruolo prezioso nella chiarificazione e nella organizzazione della comprensione, nell'apprendimento e nella memorizzazione, ma che sono fondamentali anche per il consolidamento delle abilità di manipolazione e riformulazione linguistica. Molto spesso, quando si parla di riscritture, si fa riferimento soltanto alle trasformazioni, più o meno "creative", di testi narrativi. Ma le attività di riscrittura investono anche l'ambito dei testi funzionali e possono assumere quindi diversi formati, aprendo uno spazio frastagliato ed esteso di pratiche. Mi riferisco ai riassunti, alle parafrasi, alle sintesi informative (quei testi in cui si combinano insieme informazioni tratte da più fonti), alle rielaborazioni di un testo in funzione di scopi e contesti diversi, e così via. Questi esercizi di scrittura risultano particolarmente utili perchè liberano l'allievo dal compito di reperire i contenuti, permettendogli di concentrarsi sugli aspetti linguistici e costruttivi del discorso. Possono essere proposti, inoltre, in forme ridotte e controllabili (come la riscrittura di brevi paragrafi) che sono adatte a chi non ha ancora una piena padronanza dell'italiano. A queste pratiche si possono associare anche le traduzioni, che sono pure attività di riformulazione o "mediazione", per usare i termini del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002), e, perchè no, la copiatura di frasi o brevi passaggi.

"Situando" la scrittura, ho detto, questa acquista significato inscrivendosi in un ambiente motivante. Si supera in questo modo il concetto ristretto di motivazione come interesse per un argomento coinvolgente o per una attività di carattere ludico. Un concetto che ha fatto spesso da freno alla didattica della scrittura, restringendone l'attenzione alle forme espressive o manifestamente ludiche del comporre, ed emarginando le scritture più marcatamente espositive, ritenute noiose per gli studenti ed estranee ai loro orizzonti culturali. Fermo restando che la scuola, io credo, dovrebbe comunque espandere questi orizzonti, occorre tener presente che alla base della motivazione possono esservi, oltre all'interesse, diversi altri fattori: il grado in cui gli allievi percepiscono un compito come rilevante per i loro problemi; la partecipazione a progetti o esperienze di cui la scrittura è una necessaria integrazione; il lavoro in un ambiente cooperativo; la percezione della propria competenza, ossia della propria abilità di scrittori. E può anche bastare, in certe fasi, la consapevolezza che vale la pena acquisire uno strumento che potenzierà le proprie risorse intellettuali (Boscolo 2002): perchè scrivere, nella scuola, non sempre può risultare una attività in sé seduttiva né è sempre possibile assegnarle obiettivi che vanno al di là dell'apprendimento delle strategie stesse della composizione.

6. Le pratiche discorsive

Parlare di scrittura il più possibile "situata" significa andare oltre un'idea dello scrivere come frutto esclusivo dei processi mentali di un individuo isolato (nell'ottica di un cognitivismo stretto). Chi scrive, invece, opera entro una cornice di forme testuali, di convenzioni, di norme culturali e di saperi che sono patrimonio di una certa comunità, e che si evolvono storicamente. Ciò vuol dire, dal punto di vista didattico, che non si insegna

genericamente a scrivere, ma si promuove l'esercizio e l'apprendimento di pratiche discorsive, viste come strumenti per realizzare certi scopi in determinate situazioni. Nel controllo di un repertorio di tali pratiche consiste appunto il "letteratismo" (Flower 1994) o l'alfabetizzazione funzionale. Va sottolineato in proposito:

– che le pratiche discorsive non si apprendono per via spontanea, come vorrebbero i sostenitori del *whole language*. Si riconosce ormai da più parti che si debbono attivare invece dei percorsi guidati, in cui i docenti orientano e supportano il lavoro degli studenti e forniscono inoltre, in certe fasi, spiegazioni e insegnamento espliciti. E questo sia con allievi che hanno l'italiano come lingua nativa, sia - a maggior ragione - con allievi che hanno una diversa lingua madre.

– che una particolare importanza assume la riflessione sui modelli offerti dall'ambiente culturale e sociale. Se si lavora, per esempio, sulla cronaca o sulla recensione, si osserveranno alcuni testi in qualche modo esemplari del genere, identificandone le strutture e le caratteristiche linguistiche.

– che gli studenti, almeno nelle fasi più avanzate, vanno sensibilizzati a tener conto di aspetti come lo scopo, le caratteristiche della udienza, le aspettative e le convenzioni dell'universo comunicativo e culturale al quale appartiene il genere in uso. Per esempio, se scrivono di scienza, debbono sapere che occorre usare un lessico il più possibile neutro; oppure che alla citazione diretta (fra virgolette) è di solito preferita la citazione indiretta, ossia la parafrasi: e questo per l'esigenza del discorso scientifico di centrare l'interesse sulle idee, minimizzando l'attenzione per il linguaggio in cui esse sono state espresse ("retorica della obiettività").

Volendo entrare maggiormente nel dettaglio, l'insegnamento della scrittura, nell'ottica costruttivista di cui si è detto, può essere sviluppato attraverso varie attività (Della Casa 1994 e 2003).

1. Si analizzano insieme testi-campione, così da individuare le caratteristiche essenziali del genere cui appartengono. In particolare: la struttura organizzativa, il linguaggio, il contesto d'uso, gli scopi tipici. Dalla analisi, si possono ricavare schemi, mappe liste di osservazioni.

2. Si illustrano procedimenti operativi che gli allievi mettono poi in pratica. Ad es., si spiegano strategie per trovare e organizzare le idee, e successivamente si invitano gli studenti ad applicarle.

3. L'insegnante modella il processo di scrittura, cioè mostra concretamente come si procede nella composizione di un testo di un certo genere. Espone ad alta voce le domande che si pone, le riflessioni che fa per rispondervi, le decisioni che prende. Gli studenti non si limitano ad ascoltare, ma intervengono attivamente con quesiti e proposte. I risultati sono via via annotati sulla lavagna, o digitati al computer e inviati a un proiettore.

4. Gli studenti scrivono il testo a partire da un modello. L'analisi di un testo-campione, di cui ho parlato sopra, viene seguita dalla costruzione di un testo parallelo, in cui - pur affrontando un argomento diverso (ma comunque affine) - si fa riferimento all'impianto, alle soluzioni, al tipo di linguaggio del modello.

5. Si promuove la scrittura assistita, in cui gli studenti realizzano i testi avvalendosi della guida dell'insegnante e dell'aiuto di facilitatori di vario tipo (schemi della struttura del testo, questionari, schede informative sul soggetto da trattare...). Queste esperienze possono essere realizzate collettivamente (dunque con l'intera classe), ma è forse

più pratico optare per un lavoro a coppie o in gruppo. L'insegnante, in questo caso, può passare da un gruppo all'altro, verificando come procede il lavoro e fornendo stimoli e suggerimenti.

7. Le tecnologie informatiche

Nella prospettiva di educazione alla scrittura sin qui delineata, anche la tecnologia informatica può esercitare un utile ruolo. Il computer non porta solo e necessariamente alla scrittura non proposizionale, visto che anche i saggi più densi ed impegnati, oggi, sono redatti servendosi di questo strumento. Nella scuola, in particolare, l'uso di elaboratori di testo o di data-base costituisce, di per sé, un fattore motivante ed aggregante, che incoraggia il lavoro di gruppo, il problem-solving collaborativo, il supporto reciproco, anche fra studenti con diverse storie linguistiche. La scrittura su video favorisce inoltre, per certi aspetti, la fluidità produttiva (nel senso che si tende a scrivere di più) e il processo di revisione, anche se non mancano le riserve in merito: vi è infatti chi osserva che l'attenzione si concentra sul livello locale, dunque sul microediting, con la tendenza a non modificare le macrostrutture testuali e a trascurare la coerenza dell'impianto generale.

Vi sarebbe certo molto da dire sui vantaggi e sui limiti dell'impiego del computer nella didattica della scrittura, così come sui softwares in circolazione (word processors, database, ma anche programmi più specifici finalizzati all'istruzione linguistica). Non è questo, tuttavia lo scopo del mio intervento. Mi basterà dire, per concludere, che ogni mezzo di cui ci serviamo (penna d'oca, stilografica, macchina da scrivere, computer) influisce sulle modalità della scrittura, incoraggia certe operazioni e ne rende altre difficoltose. Scrivendo a mano, ad esempio, possiamo tracciare frecce e schizzi sulla pagina, ma siamo scoraggiati dallo spostare blocchi di testo, mentre l'esatto contrario avviene usando un elaboratore di testo (Hayes 1996). Alla fine, si tratta di sapere che cosa si può fare e non si può fare con i diversi mezzi, ossia conoscerne le potenzialità, e se del caso integrarle (per esempio, pianificare a mano e scrivere poi al computer, oppure rivedere il testo prima sul monitor e poi nella versione a stampa): anche questo fa parte della competenza di scrittura cui la scuola deve oggi guardare.

Riferimenti bibliografici

- Boscolo, Pietro, a cura di (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo*. Roma-Bari: Laterza.
- Colombo, Adriano (2002). *Forme e generi testuali da praticare a scuola*. In: *Laboratorio di scrittura*, a cura di Anna R. Guerrieri. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford (titolo originale: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe, Strasbourg 2001).
- Cope, Bill / Kalantzis, Mary, a cura di (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London-New York: Routledge.
- Cope, Bill / Kalantzis, Mary, a cura di (1993). *The Power of Literacy*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Della Casa, Maurizio (1994). *Scrivere testi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Della Casa, Maurizio (2003). *I generi e la scrittura*. Brescia: La Scuola.
- De Mauro, Tullio (2004). *Cari italiani, come state parlando?*. «Lid'O - Lingua Italiana d'Oggi», 1 (2004), pp. 55-70.
- Flower, Linda (1994). *The construction of negotiated meaning. A social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Goody, Jack (2002). *The Power of the Written Tradition* (2000); trad. it. *Il potere della tradizione scritta*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Havelock, Eric A. (1993). *Origins of Western Literacy* (1976); trad. it. *Dalla A alla Z. Le origini della civiltà della scrittura in Occidente*. Genova: Il Melangolo.
- Hayes, John R. (1996). *A new Framework for Understanding. Cognition and Affect in Writing*. In: *The Science of Writing*, a cura di Michael Levy, Sarah Ransdell. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-27.
- Ong, Walter J. (1986). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word* (1982); trad. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Ong, Walter J. (1989). *Interfaces of the word* (1977); trad. it. *Interfacce della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Pistolesi, Elena (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: ESE- dra.
- Pontecorvo, Clotilde (1991). *Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere*. In: *La costruzione del testo scritto nei bambini*, a cura di Margherita Orsolini, Clotilde Pontecorvo. Firenze: La Nuova Italia, pp. 29-53.
- Simone, Raffaele (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.

Riassunto

Nell'era della multimedialità, parrebbe che la scrittura sia stata sopravanzata da altre modalità di elaborazione dell'informazione. In realtà, mai come oggi essa è diffusa e pervasiva, anche se in larga misura si tratta di una scrittura informale e destrutturata. Di queste pratiche, tuttavia, la scuola deve tenere conto cercando di trarne vantaggio, in funzione di un consolidamento di quel letteratismo "forte" che è strettamente associato allo sviluppo della cognizione e deve restare pertanto l'obiettivo primario di un curriculum di scrittura, anche in presenza di classi multiculturali.