

Il testo scritto finisce dal dottore. Come rendere divertente la revisione del testo per i bambini di scuola elementare

di Simone Fornara*

In margine a un esperimento didattico e a un progetto di ricerca

In un incontro con i bambini delle scuole elementari di Biasca e dintorni, avvenuto l'8 aprile nell'ambito delle iniziative promosse per l'edizione 2009 del concorso di scrittura "Tre Valli" dagli organizzatori Leonia Menegalli, Orazio Dotta e Franchino Sonzogni¹, si è condotto un interessante esperimento didattico che riguarda la revisione del testo scritto. La revisione, come è noto², è da sempre uno dei nodi problematici all'interno dei processi coinvolti nella scrittura. In particolare, essa necessita di strategie nuove per risultare accattivante e non solo faticosa per i bambini. La strategia descritta qui propone alcune soluzioni che, a partire da un'attività ludica, portano i bambini a essere coinvolti attivamente nella revisione, riducendo gli effetti della noia e della fatica. Si tratta di una strategia che sarà oggetto di sperimentazione pluriennale condotta parallelamente in scuole elementari ticinesi e italiane al fine di verificarne l'efficacia e di fornire linee-guida e percorsi didattici definitivi e sicuri³.

Il "peso" della revisione

La revisione è una delle fasi più importanti del processo di scrittura, sia per lo scrittore inesperto, sia per quello esperto⁴. Senza di essa, ad esempio, non avremmo avuto capolavori assoluti della letteratura mondiale. Non avremmo avuto le liriche del Petrarca, la *Commedia* dantesca, o i *Promessi sposi*. Si pensi all'instancabile *labor limae* con il quale Alessandro Manzoni "levigò" il suo romanzo per circa due decenni, dalla prima stesura del *Fermo e Lucia* all'edizione definitiva del 1840. Un lavoro fatto di letture e riletture, di incessanti ricerche lessicali e sul parlato, di modifiche, regolazioni, aggiustamenti e meticolose analisi volte a uno scopo preciso: rendere la lingua del romanzo comprensibile a tutti, eliminando i tratti marcatamente regionali (di provenienza prevalentemente lombarda) che ne avrebbero compromesso la diffusione a livello nazionale sul territorio italofono. Sono solo esempi, che la conoscenza di ognuno potrà facilmente estendere ad altri testi e ad altre letterature.

Ma chiunque abbia un po' di esperienza in fatto di scrittura e di didattica della scrittura concorderà con l'idea secondo cui la revisione del testo scritto sia anche una delle fasi più faticose (Manzoni *docet*) del processo di scrittura. Il "peso" della revisione è anche questo: da un lato, esso deriva dalla sua importanza nella costruzione di un prodotto finale di qualità; dall'altro è il peso della fatica, che spesso spinge a passare oltre, per consegnare alla pubblicazione (non necessariamente stampata) la prima versione redatta. E questo vale anche – e forse a maggior ragione – per i bambini che imparano a scrivere (dove per scrivere si intende 'comporre testi', dando quindi per scontata la prima alfabetizzazione, cioè l'apprendimento del codice). Ogni docente di SE avrà di certo provato la frustrazione derivante dall'inutilità delle insistenze sulla riletture del testo appena scritto: una situazione didattica ricorrente è quella del bambino che, appena terminata la composizione, porta il foglio al maestro che subito gli domanda: "L'hai riletto?"; il bambino, di solito, risponde di sì anche se non l'ha fatto, oppure ammette candidamente di no; in entrambi i casi, il maestro (la prudenza non è mai troppa) nicchia e ribatte "Vai al posto e rileggilo ancora". Ma alla fine il testo consegnato difficilmente risulta con "ogni diligenza riveduto e corretto"⁵.

Le operazioni della revisione

La riletture è una delle fasi di base per il processo della revisione del testo; anzi, è forse più corretto dire che ne costituisce la *conditio sine qua non*. Senza riletture, è impossibile revisionare un testo. Ma la revisione è una realtà estremamente complessa, e proprio nella sua complessità va cercata l'origine della fatica e insieme dell'enorme difficoltà che uno scrittore inesperto incontra nell'eseguirlo e portarla a termine in maniera efficace. La revisione, ad esempio, coinvolge livelli diversi: il contenuto (la coerenza), l'organizzazione del contenuto (la coesione) e l'ampio terreno della forma linguistica (dall'ortografia alla punteggiatura, con il coinvolgimento della sintassi, dalle scelte lessicali agli accordi morfologici, e tanto altro ancora).

Al di sopra di questa complessità, è però possibile individuare altre fasi che la contraddistinguono, indipendentemente dal livello di indagine. Per questo, è utile rinviare al processo delineato da Bereiter e Scardamalia⁶, definito CDO (*confronta, diagnostica, opera*), che apre la strada a un'interessante analogia attraverso la quale si motiva e si precisa l'esperimento didattico proposto qui di seguito. Possiamo infatti chiamare queste fasi *operazioni*: la prima operazione è la rilevazione dei problemi, condotta attraverso l'analisi del testo a partire da un'attenta riletture (*confronta*); la seconda è l'individuazione delle cause che originano i problemi (*diagnostica*); la terza è la soluzione degli stessi (*opera*). L'analogia ci può trasferire nel campo medico: ciò che facciamo sul testo durante la revisione è paragonabile a quanto succede quando ci rechiamo dal medico perché abbiamo un disturbo. Il medico dapprima ci visita (conduce su di noi un'analisi approfondita e rileva i nostri problemi), poi emette una diagnosi (assegna al problema un nome) e infine prescrive una cura (ci fornisce una strategia per risolvere il problema). Se il medico è scrupoloso, ci dirà con ogni probabilità di tornare da lui per un controllo al termine della cura. Allo stesso modo agisce il docente che non sottovaluta questa difficile e assai problematica componente del processo di scrittura: dopo aver individuato gli errori o comunque i problemi nel testo del suo allievo, e dopo avergli indicato le strade per risolverli, gli dirà di completare la revisione sistemando ciò che non funziona e poi di riportargli il testo per verificare che tutto si sia sistemato.

Il docente dottore

L'esperimento didattico che ho condotto a Biasca si è svolto in due parti distinte, secondo due modalità differenti di tradurre in pratica lo spunto derivante dall'analogia medica appena descritta. La prima parte vede per protagonista il docente, che indossa in classe i panni del dottore (in quel di Biasca, dopo aver fatto scrivere ai bambini individualmente tre righe sul tema del concorso – in sintesi, *che cos'è la felicità* – sono uscito dall'aula e sono rientrato nei panni di un fittizio fratel-



Foto TlPress/D.A.

lo gemello medico di me stesso, il dottor Orto Graphicus, con tanto di camicia bianca, stetoscopio e cartelletta medica in mano). Il docente invita i bambini, a turno, a sottoporre i loro scritti alla visita medica: quindi rilegge con attenzione, simula col viso la preoccupazione per il problema rilevato (o per i problemi rilevati), prende un foglietto e scrive su di esso due cose: il nome del disturbo e la relativa cura, utilizzando possibilmente un linguaggio medico o pseudo-medico. Poniamo di trovarci di fronte a un problema ortografico come la mancanza delle *h* nelle voci del verbo *avere*: la diagnosi potrebbe classificare il problema *carezza di vitamina h*, oppure come la presenza indebita di una *q* nella parola *scuola*: in questo caso avremo un *eccesso di vitamina q* o – a scelta – una *carezza di vitamina c*; oppure ancora come la caduta delle doppie (assai frequente nell'italiano regionale del Canton Ticino e del nord Italia): avremo allora la *sindrome delle doppie mancanti*, o *anemia delle doppie*; o, al contrario, come il raddoppiamento indebito di una consonante nella parola *libbro*: avremo un *accumulo adiposo di b*, che rende il libro più pesante (quest'ultimo esempio è tratto dalla *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari). La cura, invece, prescriverà l'assunzione di una buona dose di vitamina *h*, o *q*, o di una scatoletta di doppie, da distribuire con attenzione nel testo, o, nel caso della doppia in eccesso, una dieta con la quale riportare al peso-forma le parole sovrappeso (torneremo più avanti sul problema di calibrare le indicazioni sul livello del destinatario). A questo punto, la parola passa di nuovo al bambino, che deve sistemare il te-

sto seguendo le prescrizioni del docente-dottore, eventualmente riportandoglielo al termine dell'intervento.

La clinica del testo

La seconda parte dell'esperimento didattico assegna ai bambini un ruolo più attivo sin dall'inizio, coinvolgendoli non solo nel momento di somministrare la cura al proprio testo, ma anche in quello della visita stessa. In altre parole, i bambini si trasformano in medici, costituendo piccole equipe formate da tre dottori (ad esempio, un primario e due assistenti, se si vuole creare una gerarchia nei ruoli). Su indicazione del docente, i singoli gruppi conducono le tre operazioni sui testi (visita, diagnosi e cura) consegnando infine all'autore del testo un foglietto con la cura (i testi, nell'esperimento di Biasca – ma è scelta ovviamente discutibile – sono stati presi e distribuiti a caso, con l'unica accortezza di non dare all'equipe uno scritto prodotto da uno dei suoi membri).

La visita generica e la visita specialistica

Il lavoro per equipe suggerisce molte possibilità di diversificazione dei compiti e permette anche di stabilire percorsi pluriennali che attraversino l'intero secondo ciclo. Di seguito ne indichiamo solo alcuni, partendo dal percorso meno complesso e complicando sempre più le cose. Si tratta solo di esempi: sarà infatti il docente che ha voglia di mettersi in gioco a cambiare le carte in tavola e a pensare al percorso che più si adatta alle esigenze della sua classe. Non è neppure da escludere un avvio del percorso, even-

tualmente ancor più semplificato, già in seconda SE.

1. (terza SE) Le equipe hanno il compito di concentrarsi sulla revisione ortografica, ma con obiettivi differenti. Ogni equipe dovrà infatti lavorare su un problema specifico di ortografia, stabilito a priori dal docente sulla base delle tipologie di errori più frequenti nella sua classe: ad esempio, ci saranno i reparti di *ortografia distintiva* (che lavorerà sull'*h* distintiva che permette appunto di distinguere una forma verbale da una preposizione o da un sostantivo, oppure sull'apostrofo o sull'accento), di *ortografia delle doppie*, di *ortografia delle parole difficili*, ecc.⁷
2. (terza SE) Le equipe hanno tutte lo stesso compito: revisionare il testo a livello di ortografia, individuando tutti i problemi e prescrivendo le cure (senza quindi limitare il lavoro a un problema specifico). Questo percorso può anche essere visto come l'approdo naturale del primo: i bambini-dottori dapprima si "allennano" su problemi specifici (percorso 1), poi provano ad affrontarli tutti assieme (percorso 2).

Le prime due proposte si basano sulla constatazione che l'ortografia oggi, più ancora che in passato, è un problema assai serio, che non può più essere accantonato dai docenti. Una recente ricerca da noi condotta in territorio ticinese e italiano ha infatti confermato che gli errori di ortografia si verificano in misura sempre maggiore, compromettendo l'apprendimento stesso della lingua scritta nei bambini di SE, i quali sono poi inevitabilmente portati a trascinare queste lacune anche negli ordini scolastici successivi, con il concreto rischio della fossilizzazione delle abitudini linguistiche sbagliate⁸. I due percorsi sopra individuati potrebbero attuarsi all'inizio del secondo ciclo (3a SE), per poi lasciare spazio a una complicazione dei compiti delle equipe, coinvolgendo altri aspetti della revisione.

3. (4a/5a SE) Le equipe hanno compiti differenziati che corrispondono a diversi livelli di revisione: ci saranno quindi i reparti specializzati di *ortografia*, *lessico*, *sintassi*, *morfologia*, *punteggiatura*, ma anche di *organizzazione del testo* (coesione) e di *contenuto* (coerenza).

Il testo scritto finisce dal dottore. Come rendere divertente la revisione del testo per i bambini di SE

4. (5a SE) Alla fine del percorso è ipotizzabile che i bambini abbiano maturato una certa dimestichezza con gli strumenti della revisione e con i suoi livelli, pertanto si può pensare a equipe con lo stesso compito: svolgere una visita generica, conducendo una revisione globale su più livelli.

Nelle fasi specialistiche è opportuno pensare a una rotazione delle equipe, in modo che tutti i bambini abbiano la possibilità di sperimentare gradualmente ogni livello di revisione: chi si occupa di ortografia per un mese, ad esempio, poi passerà a occuparsi di sintassi, scambiandosi con i compagni (lo stesso vale per i problemi specifici di ortografia: chi si esercita sugli errori di distintività, dopo un mese passerà a occuparsi delle doppie, ecc.).

La diagnosi e l'invenzione linguistica

Tutte e tre le fasi del processo (visita, diagnosi, cura) sono ugualmente importanti per la riuscita del percorso didattico. Sono inoltre legate strettamente l'una con l'altra: solo una visita attenta e scrupolosa può portare a individuare gli elementi necessari per una buona diagnosi e per la conse-

guente prescrizione della cura adatta. Il compito del docente sarà dunque quello di creare le premesse perché la modalità di lavoro qui descritta sfrutti appieno tutte le sue potenzialità. E non basterà che la classe sia abituata a lavorare a gruppi: è assolutamente indispensabile che i bambini siano guidati verso una particolare attenzione al testo e alla lingua scritta. Inoltre, devono capire sin dall'inizio l'utilità del lavoro che essi sono chiamati a svolgere: utilità propria e utilità altrui; per chi visita e per chi riceve la cura. In questo modo si riuscirà a contenere (ma non a eliminare) la componente ludica che funziona come ingrediente parimenti fondamentale per la riuscita del percorso. Dal punto di vista linguistico, il vantaggio del lavoro di gruppo risiede in primo luogo nel fatto che i bambini, lavorando su uno stesso testo prodotto da un bambino esterno all'equipe, sono portati a scoprire con più facilità i problemi (è noto a tutti – anche agli scrittori esperti – come sia a volte difficile notare i propri errori, tanto che ci si affida spesso alla lettura altrui, prima della pubblicazione). Inoltre, sono portati a confrontarsi attraverso la discussione, sia per individuare gli errori, sia per inventare la parola per la diagnosi, sia per prescrivere la cura. E i

momenti del confronto e della discussione diventano il germe dal quale nasce la riflessione metalinguistica (al docente accorto non sfuggirà l'occasione di effettuare registrazioni audio di questi momenti, per analizzarli con tutta calma successivamente). Un momento che viene rafforzato anche dalla fase di invenzione linguistica, come ci hanno insegnato, tra gli altri, Gianni Rodari ed Ersilia Zamponi⁹: del primo, si ricordi l'insistenza sulla creatività insita negli errori, che un abile docente deve saper sfruttare sul piano didattico¹⁰. Ed è qui, infatti, che il docente dovrà intervenire per contenere l'esuberanza dei bambini, ricordando loro l'importanza di fornire indicazioni utili e non solo divertenti: perché non capiti, ad esempio, che la diagnosi sentenzi "ignorografia" riguardo a un testo infarcito di errori ortografici, con la conseguente formulazione di una cura drastica e al tempo stesso pilatesca: "comperare un vocabolario tascabile e portarlo sempre con sé" (l'esempio è reale, tratto dalle schede compilate dai bambini durante l'esperienza di Biasca)¹¹.

La cura: l'importanza di calibrare le indicazioni

Quando a visitare il testo è il docente-dottore, la prescrizione della cura diventa uno strumento dalle notevoli potenzialità, che offre al docente stesso innumerevoli piste per suscitare nel bambino una attiva riflessione sul testo. La cura, infatti, può assumere tutti i caratteri propri dei consueti interventi correttivi sul testo: può essere quindi un intervento semplicemente rilevativo (rileva il problema senza esplicitare la soluzione), oppure esplicitamente risolutivo (quando, oltre a rilevare il problema, ne fornisce la soluzione esplicita)¹². Immaginiamo che il testo sottoposto a visita presenti errori di ortografia relativi alla *h* distintiva. Una possibile cura rilevativa potrebbe essere così formulata: "prestare attenzione alle forme verbali e somministrare una dose massiccia di vitamina *h* quando necessario". Si tratta di un'indicazione chiara ma non esplicita, che obbliga il bambino a rileggere tutto il testo con attenzione per cercare le forme verbali sbagliate e per correggerle, favorendo l'attivazione di

La visita del dottor Orto Graphicus: un esempio

Testo reale

La felicità e cuasi un po' tutto e che adesso sono cominciate le vacanze anche.

- **Problemi:**
felicità, e, cuasi, sintassi
- **Diagnosi:**
anemia accentuativa, carenza di vitamina Q, scompenso ordinatorio (in particolare alle "anche")
- **Cura:**
fai attenzione agli accenti (mettili dove servono!); somministra alla parola *cuasi* una dose abbondante di vitamina Q; fai ordine nei tuoi pensieri e riscrivi la seconda frase (dopo "tutto"), rimettendo a posto le "anche"

Scheda distribuita ai bambini

Il testo visitato è stato scritto da:

Problemi:
(scrivete qui gli errori che avete trovato nel testo)

Diagnosi:
(scrivete qui il nome inventato della malattia):

Cura:
(scrivete qui che cosa deve fare l'autore per far guarire il suo testo)

Firmato: i dottori

una riflessione metalinguistica. Ovviamente, per somministrare una cura di questo tipo dobbiamo essere certi che il bambino sia in grado di riconoscere l'errore. Poniamo invece di aver riscontrato un errore nella grafia di una parola straniera (es.: *shopping*) che il bambino ha sentito pronunciare (da qualcuno o in televisione), ma non ha mai visto in forma scritta. La via più sicura è di ricorrere a un'indicazione risolutiva, per evitare ulteriori errori e un dispendio di tempo e di energie poco gratificante per il bambino: "per curare questa forma di *forestierite acuta*, devi riscrivere la parola sottolineata (*sioppin*) così: *shopping*. È una parola inglese che segue regole ortografiche diverse dalle nostre". Ma esiste, a ben guardare, almeno un'altra interessante alternativa: si potrebbe anche ricorrere a una cura rilevativa, che suggerisca al bambino di andare a cercare su un dizionario o su internet la grafia corretta, magari fornendogli solo come indizio la parte iniziale della parola: *sho...*

Un'altra importante scelta che il docente-dottore si trova a dover fare è di calibrare la quantità delle cure non solo in base al testo che sta visitando, ma anche all'allievo che lo ha prodotto. Un esempio per chiarire: se il testo presenta innumerevoli problemi, dall'ortografia alla sintassi, dalla coerenza alla coesione, è chiaro che prescrivere una moltitudine di cure potrebbe causare ulteriori problemi al bambino, invece di risolverli. Diventa allora decisivo il ricorso a un intervento graduale, che punti a risolvere prima i problemi più evidenti, e poi ad affrontare tutti gli altri, in una serie di cure di intensità progressiva (ad esempio, partendo dall'ortografia, per arrivare in un secondo momento alla sintassi, o al lessico, e così via). La gradualità dovrebbe insomma essere il criterio principale, anche se non può essere ignorato, nell'ambito della programmazione scolastica, l'inevitabile dilatamento nel tempo che essa richiede. Ma, si sa, nella scrittura come in altre abilità oggetto di apprendimento scolastico, la fretta è cattiva consigliera.

* Docente in Didattica dell'italiano presso l'Alta scuola pedagogica di Locarno



Foto TiPress/D.A.

Note

1 Ai quali va il mio sentito ringraziamento per aver reso possibile lo stimolante e proficuo incontro con i bambini.

2 Cfr., per quanto riguarda il tipo di revisione che sono soliti condurre i bambini, E.W. Nold, «Revising», in C.H. Frederiksen, J.F. Dominic (a cura di), *Writing: The nature, development and teaching of written communication*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, pp. 67-79.

3 Il testo presenta dunque solo l'idea alla base del progetto di ricerca, rinviando a successivi momenti una discussione più approfondita.

4 Cfr. D. Corno, *Scrivere e comunicare*, Torino, Paravia, 1999, p. 25.

5 La formula tra virgolette è ripresa dai frontespizi dei libri antichi, nei quali compariva frequentemente in caso di ristampe di edizioni precedenti migliorate dall'autore o dallo stampatore attraverso un attento processo di revisione e correzione.

6 Cfr. C. Bereiter e M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*, traduzione italiana a cura di Dario Corno, Firenze, La Nuova Italia, 1995, in particolare alle pp. 285-290. Al modello di Bereiter e Scardamalia si ricollega M. Della Casa, *I generi e la scrittura. Un approccio sociocognitivo all'insegnamento della composizione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2003, p. 88.

7 Le tipologie di errori menzionati sono classificabili in tre categorie principali: errori di distintività, listemi o parole-icona, errori di trascrizione fonologica. Tali categorie sono state individuate in una recente ricerca condotta dall'Alta scuola pedagogica in territorio ticinese e italiano: cfr. *infra*, nota 8.

8 Si tratta della ricerca ASP *Apprendimento della riflessione metalinguistica in lingua italiana in bambini ticinesi e in bambini italiani in età scolare (8-10 anni) e in situazione didattica*, avviata nel 2006 e in fase di conclusione, sotto la responsabilità di Dario Corno, Boris

Janner e Simone Fornara, i cui primi risultati sono illustrati in B. Janner e D. Corno, *L'ortografia in bambini ticinesi e in bambini italiani in situazione didattica. Per una ricerca, in Linguisti in contatto. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera*. Atti del Convegno dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (Bellinzona, 16-17.11.2007), Bellinzona, OLSI, 2009, pp. 397-407.

9 Cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, prima ed. 1973; E. Zamponi, *I Draghi lcopei*, Torino, Einaudi, prima ed. 1986; E. Zamponi e R. Piumini, *Calicanto. La poesia in gioco*, Torino, Einaudi, prima ed. 1988.

10 Sul valore educativo e formativo dell'*errore creativo* in Rodari, cfr. la sua già citata *Grammatica della fantasia* (in particolare alle pp. 42-44, dalle quali è tratto il sopracitato esempio del *libbro reso pesante dalla doppia b*), e il suo noto *Libro degli errori*, Torino, Einaudi, prima ed. 1964.

11 L'equipe di piccoli dottori che ha elaborato questa (a dire il vero bellissima) diagnosi e questa cura denota comunque un'ottima attenzione al testo (tutti gli errori individuati) e una spiccata capacità di riflessione metalinguistica. Si tratta, in definitiva, di far capire ai bambini il valore educativo di questa attività, che deve aiutare l'altro senza offenderlo o screditarlo agli occhi della classe.

12 Gli interventi correttori possono avere anche carattere *classificatorio*, quando ricorrono a un sistema di simboli o di sigle per individuare categorie di appartenenza ai vari tipi di errore. Si tratta anche in questo caso di interventi rilevativi, che guidano l'attenzione dell'allievo verso la soluzione del problema, senza fornirla esplicitamente. Per una panoramica sui tipi di interventi correttori sul testo, cfr. A. Cattana e M.T. Nesci, *Analisi e correzione degli errori*, Torino, Paravia Bruno Mondadori, 2000, pp. 117-128.