

ETNOGRAFIE

resoconti scritture prospettive

Volume I

a cura di

Patrick Boumard
Vito A. D'Armento



S.I.E.

Société
Internationale
d'Ethnographie

ARACNE

Copyright © MMXII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133/A-B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-4747-7

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: maggio 2012

Due sguardi sulla scrittura “multimodale”¹

MADALENA TEIXEIRA

SOMMARIO: 1. Introduzione, 285 – 2. Un primo sguardo sulla scrittura. Alcuni esempi prima del PNEP, 286 – 3. toc=La scrittura nel PNEP nella sua dimensione testuale, 288 – 4. Un secondo sguardo alla scrittura, 292 – 5. Considerazioni finali, 297.

1. Introduzione

Molti possono ritenere José Saramago troppo severo quando — in una intervista rilasciata alla *Revista Visão* (2000) — afferma che “un operaio ha degli obblighi nei riguardi dei suoi attrezzi, tenerli puliti ed in buono stato. E invece, la lingua, lo strumento fondamentale della comunicazione, è trattata come uno straccio. I giovani finiscono l’università senza saper scrivere e chi non sa scrivere non riesce a mettere nero su bianco una sola idea” (ivi: 10). Tuttavia, sentirsi dire: che “gli studenti non sanno scrivere!”; che “hanno grandi difficoltà sul piano della scrittura!”; che “ho ricevuto un curriculum vitae pieno di errori!”; oppure: “cosa sta succedendo nelle scuole?”, è ormai una routine; inoltre, la scrittura sembra svolgere un ruolo preponderante nella società del XXI secolo.

Veniamo spesso a conoscenza di risultati di studi che ci mostrano la performance, sempre di più basso profilo, degli studenti portoghesi. Gli elementi forniti dai test come RL (1992) — *Reading Literacy* e PISA (2000, 2003) — *Programme for International Students Assessment*, rivelano che l’indice di alfabetizzazione degli studenti portoghesi è al di sotto della media europea “... in comparazione con la situazione media nello spazio OCDE, abbiamo in Portogallo una percentuale molto alta di alunni quindicenni con livelli molto bassi di alfabetizzazione, con il 52% a livelli di alfabetizzazione uguali o inferiori a 2, in comparazione con il 40% di alunni nello spazio OCDE” (GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional, 2001:19). I risultati ottenuti dagli alunni nelle *Provas de Aferição* (4° anno, del 1° Ciclo, negli esami nazionali del 9° anno, 3° Ciclo), e, più recentemente, in uno studio compiuto dalla DGIDC — *Diagnóstico de Dificuldades dos Alunos* —, non lasciano dubbi quanto alla necessità di superamento delle difficoltà riscontrate, soprattutto

1. Traduzione dal portoghese di Katia de Abreu Chulata.

a livello dell'espressione scritta. Aspetti come la scrittura compositiva per la costruzione della conoscenza, di risposte con correzione formale, di uso frequente di espressioni testuali, a causa della difficoltà di riformulazione discorsiva, e di non riconoscimento di strutture testuali contribuiscono al mancato successo scolastico.

Il governo portoghese, consapevole di questa realtà, ha adottato nell'anno scolastico 2006/2007 il *Programa Nacional de Ensino do Português*, coordinato da Inês Sim-Sim, che ha, tra gli altri obiettivi, quello di "migliorare i livelli di comprensione della lettura e dell'espressione orale e scritta in tutte le scuole del 1° ciclo, nell'arco di 4/8 anni, attraverso il cambiamento delle pratiche di insegnamento della lingua" (Documento di Orientamento).

Poiché il Nucleo regionale di Santarém è una delle istituzioni che collaborano a questo *Programma*, si presenteranno i dati di *due sguardi sulla scrittura*, nell'ambito della dimensione testuale, in scuole i cui insegnanti hanno aderito al Progetto. Si mostreranno qui di seguito alcune proposte di attività di scrittura richieste agli alunni, nelle suddette scuole, prima di avviare la loro formazione, secondo la prospettiva di Luís Felipe Barbeiro e di Luísa Álvaro Pereira (2007), autori della brochure che risulta abbastanza funzionale rispetto al nostro scopo. Si vuole, in questo modo, giungere all'eventuale miglioramento prodotto dall'adozione di nuove strategie metodologiche su cui si strutturano quelle particolari pratiche didattiche correlate all'insegnamento della scrittura e al risultato dell'apprendimento di competenze scritte da parte degli studenti.

2. Un primo sguardo sulla scrittura. Alcuni esempi prima del PNEP

Il *Programma Curriculare di Lingua Portoghese* e il *Curriculum Nazionale di Insegnamento di Base* conferiscono alla scrittura un ruolo di rilievo, rispetto allo sviluppo di competenze di scrittura e di lettura, oltre che allo sviluppo del gusto per la scrittura e per la lettura e dunque all'utilizzo di tecniche di raccolta e organizzazione di informazioni correlate, con la possibilità di una più adeguata rilevazione nello scarto tra il 3° e il 4° anno. Tuttavia, ciò che si prefigge questo testo regolatore della pratica didattica non si mostra abbastanza esplicativo, rispetto alla produzione testuale e alle eventuali conseguenze di codeste occorrenze che si traducono in attività come quelle presentate qui di seguito nella Figura 1., *Esempi A, B e C*. Inoltre, questi esempi inducono ad una inevitabile problematizzazione di tutto quanto afferisce alle pratiche didattiche, sia per quel che riguarda l'insegnamento della lingua, e sia l'adeguamento del *Programma* alle necessità rilevate direttamente dagli alunni.

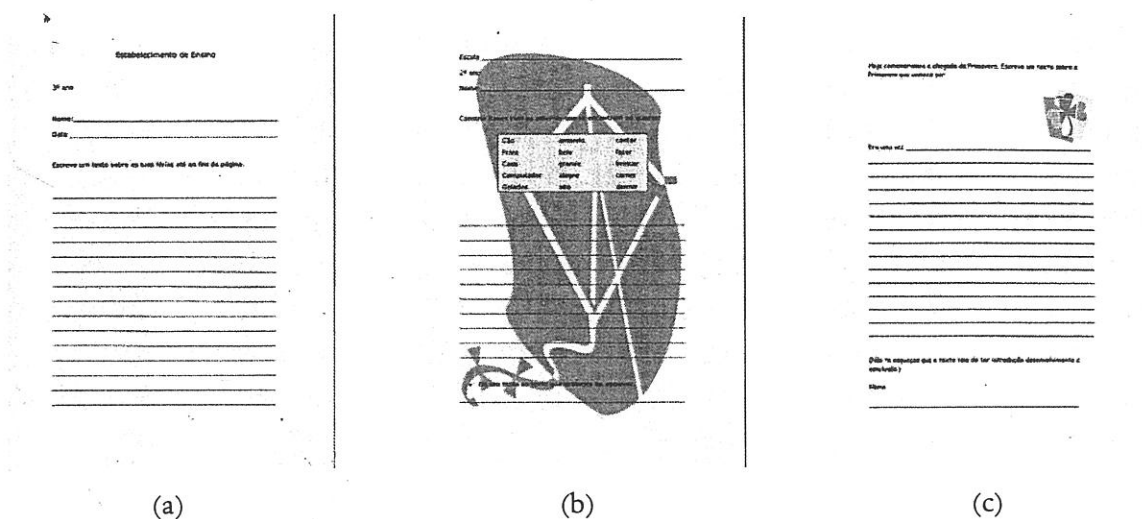


Figura 1. (a) Esempio A; (b) Esempio B; (c) Esempio C.

Le istruzioni indicate per la realizzazione dell'attività dell'Esempio A si limitano a sollecitare gli alunni alla composizione di un testo sulle vacanze di una pagina. Gli alunni sanno che debbono scrivere sulle vacanze, ma non sanno sotto quale aspetto, che tipo di vacanza; se debbono cioè restringere le considerazioni alle esperienze di mare, alle gite in campagna, se alle visite ai musei, se ad escursioni a luoghi tipici, oppure se affrontare la descrizione in chiave ludica e culturale tipica del linguaggio cinematografico, o se utilizzare altri codici del più generale tempo del *loisir*.

L'Esempio B, riguarda l'arrivo della primavera, indica la composizione di un testo il cui l'inizio è: "C'era una volta...", facendo presente che la trattazione deve comprendere una introduzione, uno svolgimento e la conclusione. Neanche in questo esempio possiamo riscontrare indicazioni specifiche che, di conseguenza, possano risultare di una qualche utilità a sostegno della produzione testuale degli alunni. Si desidera la costruzione di un testo narrativo, così come suggerisce l'incipit, o si spera che gli alunni producano un testo esplicativo? Si dovrà nel testo tener conto della migrazione degli uccelli, o della loro nascita? Dovranno gli alunni riferirsi soltanto agli uccelli o dovranno parlare degli altri animali? E delle piante? Dovranno parlarne?

L'ultimo Esempio presentato, quello C, propone delle parole "guida" in un riquadro in cui trascrivere delle frasi liberamente elaborate, e alla fine si chiede di dare un titolo al testo composto. Non si conosce lo scopo dell'esercizio, e cioè: perché si scrivono le frasi? per riconoscere e identificare i nomi? per comporre un testo narrativo, esplicativo, o argomentativo? Si noti anche il fatto di dover dare un titolo al testo completato. Si pone qui un'altra questione: un testo è formato da un insieme di frasi?

In realtà, quando riflettiamo sulle attività richieste agli alunni, facilmente verificiamo che ben poco contribuiscono alla costruzione di un testo dotato di coerenza e coesione testuale. Va, inoltre, detto che la funzionalità della scrittura non è incentivata. Si aggiunga che queste attività permettono agli alunni anche di riflettere sull'accesso alla conoscenza di modelli di scrittura. Si dica, anche, che gli alunni, per gran parte del tempo passato a scuola, si dedicano alla scrittura. Per fortuna, gli allievi scrivono in tutte le "discipline" e in prove scritte di diversi tipi, ed è proprio attraverso questa produzione scritta che i differenti profitti sono valutati dai docenti (*funzione valutativa*). Come sostiene Cecile Dubois (2004: 1-2)

... l'écrit est traditionnellement utilisé comme mode d'évaluation et met donc en jeu une communication élève-enseignant, dont l'enjeu pour l'élève est de fournir à l'enseignant les indices suffisants d'une connaissance satisfaisante des notions enseignées.

José António Brandão Carvalho (2004:20) afferma poi che

la riproduzione della conoscenza, soprattutto in situazione di valutazione, sembra essere proprio la principale funzione attribuita alla scrittura nella scuola attuale.

3. La scrittura nel PNEP nella sua dimensione testuale²

La presa di coscienza delle difficoltà manifestate dagli alunni e dai professori rispetto al processo di insegnamento e apprendimento della scrittura ha potenziato una svolta nell'ambito della ricerca sulla stessa, una volta che, con l'aiuto della psicologia cognitiva, della psicolinguistica testuale e della pragmatica (J.A.B. Carvalho, 1999), centrate sul funzionamento testuale e discorsivo, si è capito che i meccanismi cognitivi interferiscono nel suddetto processo di scrittura. Nascono, così, modelli di scrittura — lineare (M.L. King, 1978) e non lineare (C. Bereiter, M. Scardamàlia, 1987 e L. Flower, J. Hayes, 1980) —, che hanno come obiettivo rendere possibile il suo apprendimento.

Così, il *Programma Nazionale di Insegnamento del Portoghese*, come citato prima, non si è dimostrato estraneo a queste necessità, neanche alle differenti proposte che risultano da ricerche anteriori. Infatti, nel ricercare le fonti bibliografiche, nell'ambito di questo *Programma*, troviamo subito una brochure intitolata *L'insegnamento della scrittura: La dimensione testuale*, nella quale si esplicita che la stessa "... mira a riflettere sulle strategie di operazionalizzazione della scrittura, indicando pratiche che integrino questa

2. Questo punto è stato elaborato sulla base della brochure *L'insegnamento della scrittura - Dimensione testuale*, nella misura in cui abbiamo come obiettivo il *Programa Nacional de Ensino de Português*.

competenza in classe" (L.F. Barbeiro, L.A. Pereira, 2007: 5; la citazione è tratta dalla nota di presentazione alla brochure curata dalla Vice-Direttrice Generale dell'Innovazione e dello Sviluppo Curricolare, Joana Brocardo).

I due autori sottolineano che le competenze compositiva, ortografica e grafica costituiscono un insieme essenziale che orienta il lavoro da svolgere in classe, affinché la scuola formi cittadini competenti in grado di rispondere alle esigenze della società attuale, perché "... leggere e scrivere sono, oggi, normali attività della vita quotidiana delle società cosiddette civilizzate" (A. Castro-Caldas, A. Reis, 2000:155). Concentrano questo "manuale" sulla scrittura compositiva, enfatizzando "... la complessità del processo che soggiace alla pratica di produzione testuale, così come i differenti modi di azione che possono essere adottati dal docente ai fini dell'insegnamento della scrittura e la diversità delle pratiche integrate che debbono essere presenti sin dal 1° ciclo dell'insegnamento di base" (L.F. Barbeiro, L.A. Pereira, *cit.*: 7), trasmettendo, secondo noi, in maniera evidente l'importanza di questo apprendimento già nei primi anni scolastici.

Sono così considerate strategie, nella brochure citata, le azioni sul processo, tenendo presenti la facilitazione processuale, la scrittura collaborativa e la riflessione sulla scrittura, e sul contesto, privilegiando l'interazione di saperi e la realizzazione di funzioni.

La *facilitazione processuale* si concentra sull'attitudine che il professore può adottare in relazione all'alunno. Cioè, l'alunno quando impara a produrre un documento scritto sente il bisogno di riflettere su quello che scriverà, sulla tematica, sul registro linguistico da utilizzare. E il professore, a sua volta, dovrà orientare compiti che conducano all'ottenimento dell'obiettivo dell'alunno, aiutandolo, in questo modo, a fare le sue scelte, a pianificare e comporre il suo testo, avendo come "ultimo passaggio" la valutazione del testo prodotto per mezzo della revisione.

Pare evidente che l'alunno nel fare la sua scelta, sia in gruppo, sia individualmente, su determinato contenuto da inserire nel suo testo, o su aggiungere/togliere/cambiare parti di testo, prende in maniera simultanea coscienza dei tratti caratterizzanti del suo prodotto finale, servendosi dello stesso come strumento di apprendimento. Si verifica, dunque, che il riflettere sul testo, cioè, la *riflessione sulla scrittura*, assume un carattere meta discorsivo, giacché l'alunno riflette sulle sue conoscenze, sul suo proprio discorso e sulla sua lingua.

Il fatto che la complessità del processo di scrittura richieda un dinamismo così diversificato, contribuisce allo sviluppo cognitivo dell'alunno, non limitando questo strumento di costruzione di conoscenza alla lingua portoghese, giacché la scrittura è trasversale a qualsiasi area del curriculum, come già detto prima, e ha una "portata intrapersonale o interpersonale" (*ibidem*: 14). La scrittura permette, così, di essere utilizzata per la *realizzazione di*

funzioni, secondo l'intenzione di ognuno: imparare, esprimere, organizzare, decidere, registrare. Si sottolinea, allo stesso modo, che il coinvolgimento di altri ambiti del sapere, come lo studio dell'ambiente e la matematica, e di conoscenze che gli alunni acquisiscono durante il loro vissuto extrascolastico culmina in un'azione di *integrazione di saperi*. In questa fase l'alunno attiva i "contenuti" che sono interiorizzati nella sua memoria con quelli che si stanno recependo in quel momento, ed è responsabile dell'articolazione degli stessi.

3.1. *Il processo di scrittura: pianificazione, composizione e revisione*

Le strategie di *azione sul processo* e di *azione sul contesto* sono, di fatto, facilitatrici di tutto il processo di scrittura, nella misura in cui contribuiscono per un migliore svolgimento della *competenza compositiva*, in entrambe i livelli della struttura di un testo: macro-struttura e micro-struttura.

In realtà, è a partire dalle conoscenze degli alunni che conviene elaborare una prima bozza di piano da far poi valere come Progetto. Peraltro, ciò che gli alunni non sanno è che esiste un processo di apprendimento della scrittura e che questo non deriva da una loro personale vocazione come fosse un dono di natura. Pertanto, è necessario pianificare e passare alla fasi di composizione dopo la previa *pianificazione*; in seguito, è importante procedere alla revisione del testo scritto prima di ritenerlo un prodotto finale.

Pianificare, infatti, "... è stabilire obiettivi e anticipare effetti, per attivare e selezionare contenuti, per organizzare informazioni in collegamento con la struttura del testo, per programmare il proprio compito" (L.F. Barbeiro, L.A. Pereira, 2007: 20). Insomma, se non ci sono obiettivi predefiniti per la composizione del testo, se non esiste un'anticipazione di conoscenze e se queste idee non sono organizzate, non sarà mai possibile rendere definitivo il contenuto del testo, giacché non è possibile né comprenderlo né interpretarlo.

È in questa prima fase che si devono sviluppare "... strategie di facilitazione processuale..." (L.F. Barbeiro, L.A. Pereira, 2007: 20). Si tratta di una fase nella quale l'alunno elabora la rappresentazione interna del sapere, avendo bisogno di organizzarlo, attraverso il recupero, la raccolta e la selezione di informazioni in funzione della finalità del prodotto finale. In quanto attività complessa, Carvalho (1999) raccomanda due tipi di pianificazione: una di carattere più generale, prima dell'inizio della composizione, e un'altra più specifica, che si afferma a mano a mano che si sviluppa il testo (cfr. A. Humes, 1983; A. Matshuashi, 1981). È scontato che è proprio dalla pianificazione che dipende il risultato del prodotto finale.

La tappa successiva, quella della *composizione*, dà forma alle idee ed ai contenuti presenti nella pianificazione, sviluppandoli in successione ed ordinatamente, senza perdere il suo scopo e la sua linearità, nel senso che la "componente di *testualizzazione* è dedicata alla composizione vera e propria, ossia, alla comparsa delle espressioni linguistiche che una volta organizzate in frasi, paragrafi ed eventualmente in sezioni, formeranno il testo" (L.F. Barbeiro, L.A. Pereira, *cit.*: 20).

Redigere è la capacità di rappresentare, per mezzo della scrittura, il proprio pensiero, facendo ricorso ad un sistema grafico scritturale, facendo attenzione allo scopo e alla tipologia di testo che vuole costruire, alla tipologia grafica, alla punteggiatura, alla scelta dei vocaboli, alla sintassi, ai connettori testuali, all'organizzazione testuale, perché se ne realizzi un testo coerente e coeso; tutti i *segni estesi* si rivelano nell'interazione verbale allo stesso tempo *coerenti e coesi*; *coerenti*, intanto, perché il mondo creato nel loro ambito *si conforma* al mondo ("reale" o "possibile") ordinato cognitivamente e verso il quale risultano comunque *indicali*; e poi *coesi*, perché si mostrano intrisi da un complesso di connessioni (alcune identificabili in maniera esplicita, altre *compresenti* con le prime ed in modo implicito) che assicurano la sua configurazione come *unità semantico-pragmatica*, così da assicurare loro — come elemento aggiuntivo — una consistenza da gruppo sintagmatico (cfr. J. Fonseca, 1992: 75).

La fase del processo di scrittura denominata *revisione* spesso non è praticata dall'alunno, dal momento che si limita a consegnare il suo testo senza aver fatto una *ri-lettura* finale, oppure lo consegna avendo corretto qualcosa della punteggiatura. Se teniamo conto che la *revisione* è essenziale al perfezionamento della qualità del testo prodotto, o in corso di stesura, sembra fondamentale stimolare l'alunno all'abitudine di procedere a questa terza fase; anche per verificare se effettivamente il suo testo si adegui allo scopo prefisso. Va detto anche che la *revisione* di un testo non si pratica soltanto alla fine della redazione, ma può svolgersi nel corso della produzione testuale. Nella misura in cui il testo procede, chi scrive compie letture di verifica della conformità, o meno, alla pianificazione iniziale, e/o aggiunge contenuti che gli sembrano pertinenti. Per questo, Rei (1994: 16) sottolinea che "... attraverso i molteplici cambiamenti e aggiunte, dobbiamo correggere, rinforzare, tagliare, alleggerire l'espressione del messaggio da comunicare finché le nostre idee appaiano chiare, complete e soddisfacenti".

È in questa fase che potrà inserirsi il disegno grafico nel testo. Sempre più i testi che produciamo vanno configurandosi come multimodali, ricorrendo, per elaborarli, a differenti linguaggi. I testi dei bambini sono sempre stati multimodali. I bambini hanno sempre illustrato i loro testi con disegni. Ma basterà, oggi, illustrare un testo per renderlo multimodale? E in che modo, poi, possiamo illustrare un testo?

Se avessimo dei pc in classe, potremmo forse esplorare la materialità grafica degli stessi testi, persino come modo di rendere consapevoli i bambini, per esempio, degli indicatori di coesione, potendo alcune volte evidenziare in netto i connettori logici, e altre volte, invece, giocando con i paragrafi e persino con gli spazi lasciati in bianco? O talvolta invece integrando le immagini?

4. Un secondo sguardo alla scrittura

Come già riferito, è stata nostra intenzione interrogarci su alcuni cambiamenti delle pratiche didattiche dei docenti, riguardo l'insegnamento della scrittura, nella sua dimensione testuale e, di conseguenza, nella produzione testuale degli alunni, avendo come riferimento le proposte del PNEP. Presentiamo di seguito, a sostegno di quanto esposto, alcuni esempi di lavori degli alunni, i cui docenti sono formandi del suddetto *Programma*.

Nell'*Esempio D* della Figura 2. vediamo la preoccupazione di strutturare uno schema prima di scrivere il testo sulla primavera. Si può notare, in questo esempio e in parte di quello seguente, che ci sono cinque domande che orientano la produzione del testo sulla stagione della primavera:

- 1) "quando avviene?";
- 2) "come è il clima?";
- 3) "come è l'abbigliamento?";
- 4) "come è l'alimentazione?";
- 5) "cosa accade agli animali e alle piante?".

L'alunno, quando risponde a queste domande, ora in topici, ora in testo veloce e persino in una sorta di schema, si trova a mobilitare le conoscenze che ha sul tema e, simultaneamente, a organizzare il testo da scrivere in maniera multimodale, rendendo così visibile un previo orientamento; c'è, dunque, un'interazione tra il pensiero e la scrittura.

Nella fattispecie riferita dall'*Esempio E* sempre della Figura 2., poiché ci è stata offerta la possibilità di osservare la lezione in cui si è svolta l'attività didattica, si è potuto verificare l'importanza del ruolo dell'insegnante. Egli, infatti, ha scatenato l'anticipazione di conoscenze, scrivendo le domande sulla lavagna, così aiutando gli allievi a selezionare i contenuti da integrare nel testo. Il docente ha realizzato una attività simile alla fase di pianificazione del testo, inducendoci a concludere, in quanto ricercatori, che le istruzioni e indicazioni date agli alunni sono molto importanti per il successo dei compiti ed esercizi così come l'acquisizione del prodotto stesso. Si veda a questo proposito l'ultima metà della pagina dell'*Esempio E*.

Hoje é segunda - feira, dia de P.N.A.P.

Esquema = 1 Primavera

<p>Qual o tempo?</p> <p>Março</p> <p>20 - Março</p> <p>21 - Junho</p> <p>Depois do inverno</p> <p>Antes do Verão</p>	<p>Como é o clima?</p> <p>clima favorável</p> <p>clima quente</p> <p>clima bonito</p> <p>temperatura amena</p> <p>menos chuvoso</p> <p>menos nublado</p> <p>vento sopra suavemente.</p>
<p>Como é o vestuário?</p> <p>roupa leve</p> <p>vestuário leve</p> <p>usa-se mais roupa</p> <p>roupa mais curta</p> <p>roupa fresca</p> <p>berchinelos</p> <p>capitulos</p> <p>berchinelos</p> <p>já não se usam</p> <p>lãs e fiavelas</p>	<p>Como é a alimentação?</p> <p>Bebidas frescas</p> <p>comidas mais frescas</p> <p>saladas</p> <p>gelados</p> <p>sumos naturais</p> <p>gelados</p> <p>iogurtes</p> <p>leite frio</p> <p>Doce fresco - gelatina</p>

(a)

O que acontece com animais e plantas?

Reproduzem-se

Desabrocham

plantas

animais mudam de cor, felle e penas

algum animais armazenam alimentos.

1 Primavera

1 Primavera ocorre de 20 Março a 21 de Junho.

O clima é mais favorável, mais quente, mais bonito, temperatura amena os dias comemoram a ser menos chuvosos e o céu fica menos nublado e o vento sopra suavemente.

O vestuário é mais quente, usa-se menos roupa, roupa mais curta, roupa mais fresca como por exemplo os calções, as bermudas, bermudas e as pessoas que estão a trabalhar, sapatos ou chinelos e já não se usam lãs e fiavelas.

A alimentação é comida mais fresca como por exemplo os gelados e as saladas as bebidas frescas os sumos naturais, os bifeitos, os iogurtes e o leite frio nos as bebidas que se bebem nesta altura.

Os animais reproduzem-se, as plantas desabrocham e os animais que mudam de cor, as penas e as felle de algum animais.

(b)

Figura 2. (a) Esempio D; (b) Esempio E.

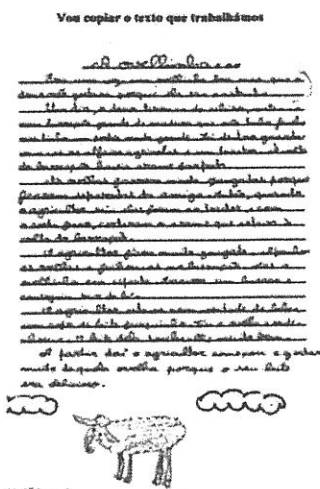
Si riesce a leggere la composizione testuale che risulta in parte dalle domande a cui hanno risposto gli alunni. Infatti, "un testo non è costituito da un semplice accumulo di frasi o proposizioni autonome, che debbono essere messe insieme..." (L.F. Barbeiro, L.A. Pereira, 2007: 20). In questo testo si rilevano vari errori di ortografia. Tuttavia, siamo di fronte ad un testo comprensibile e di facile lettura, perché si verifica che "... costituisce una unità in cui le frasi si legano tra di loro, stabilendo rapporti di coesione linguistica e di coerenza logica" (*ibidem*). Il lavoro successivo è quello di procedere alla revisione testuale, in modo da correggere le lacune riscontrate (procedendo, per es., alla correzione degli errori ortografici) ed aggiungere, eventualmente, oppure togliere e sostituire, taluni contenuti.

La fase successiva, che in questo caso non si è concretizzata perché i bambini non avevano il computer a disposizione, potrebbe essere quella di

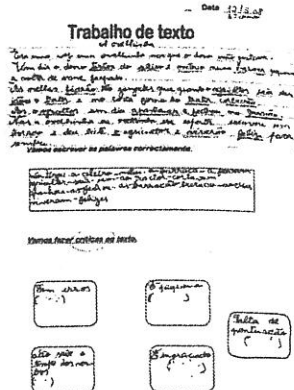
Peruntas ao Autor

1. Porque é que o agricultor não gostava da ovelha? (66)
2. O dono não gostava dela porque ela era castanha.
3. Como era a barraca? (89)
4. Era um barracão grande, de madeira, não tinha janelas mas tinha um portão muito grande. Lá dentro guardavam-se as alfaias agrícolas e um tractor.
5. Porque é que as ovelhas ficaram zangadas? (100)
6. As ovelhas ficaram zangadas porque ficaram separadas de uma amiga.

(a)



(b)



(c)

Figura 3. (a) Esemplio F; (b) Esemplio G; (c) Esemplio H.

procedere all'adattamento grafico, nel computer, per renderlo disponibile nel blog del gruppo, verso una scrittura multimodale.

Affinché i testi dei bambini possano accostarsi in qualche modo a quelli multimodali dell'internet, gli alunni potrebbero "trovare" pittori e musicisti che abbiano usato il tema della primavera, oppure rintracciare video, da youtube, che permettano di scrivere "alla maniera di" (C. Ferrão Tavares, 2007: 131). In questo caso, gli alunni potrebbero dipingere mentre sentono la musica e verbalizzare i loro sentimenti mentre dipingono e compiere degli adattamenti grafici per integrare la loro composizione pittorica ricorrendo a forme linguistiche. In questa circostanza non si tratta soltanto di "illustrare testi" ma di costruire un testo multimodale.

Siccome nel punto 2 di questo lavoro è stata riferita l'importanza della scrittura collaborativa, si è deciso di analizzare la fase della revisione del processo di scrittura negli esempi mostrati nella Figura 3.

Nella prima parte dell'Esemplio F, si osserva un testo intitolato *La pecorella*, che è stato scritto da un alunno di una classe, a richiesta dell'insegnante, per il lavoro successivo di tipo collaborativo.

Dopo aver finito il testo, il docente ha proiettato il lavoro sul muro per permettere alla classe di leggere insieme e fare dei commenti. Gli alunni hanno rilevato gli errori fatti dai compagni, correggendoli all'interno del rettangolo intitolato *Scriviamo le parole correttamente*.

Ogni alunno ha registrato le critiche fatte dai compagni. Anche in questa situazione è stato possibile osservare l'operato del docente che, di fronte ad alcune inibizioni iniziali della classe, ha cominciato a fare delle domande sugli errori che ha rilevato e segnato sul foglio, oltre a talune questioni poste dagli alunni su alcuni contenuti poco chiari presenti nell'elaborato del compagno.

Si veda l'Esempio G. Le risposte sono state date a partire dai suggerimenti dei compagni. La classe, sempre orientata dal docente, dopo aver riflettuto e, di conseguenza, dopo aver controllato l'ortografia, la punteggiatura, la scelta lessicale e il grado di comprensione del testo iniziale, contribuisce alla elaborazione testo finale come si può vedere dall'esempio H, miglioramento collettivo. In questo caso, la strategia "a griglia" (C. Ferrão Tavares, 2007:99) porta alla produzione dei altri testi con differenti caratteristiche grafiche. Tuttavia, in situazione di divulgazione dei lavori, ricorrendo ai pc, si potrebbe andare oltre nella produzione di testi multimodali.

Come riferiscono gli autori della brochure *L'insegnamento della scrittura – dimensione testuale* "questa dimensione della riflessione a proposito di ciò che si è scritto dev'essere utilizzata per prendere decisioni riguardo la correzione e la riformulazione del testo" (cit.: 21). E il testo multimodale può essere visto dagli alunni come elemento motivante.

Secondo la definizione di multimodalità proposto da Tavares (cit.), possiamo definire un testo multimodale, quando: *a.* sono identificati differenti tipi di linguaggio; *b.* si utilizza il verbale e il non verbale; *c.* si utilizzano differenti testi e testualizzazioni; *d.* si utilizzano tecnologie; *e.* la materialità grafica considera le caratteristiche discorsive del tipo di testo.

Con lo scopo di scoprire testi multimodali relazionati al PNEP, abbiamo inserito PNEP e blog in un motore di ricerca e abbiamo trovato casualmente i tre esempi che qui di seguito presentiamo:

- nel primo caso abbiamo trovato una WEB Quest fatta a partire da una proposta di Ferrão Tavares (cit.: 75). Il professore ha proposto alla classe delle attività di lettura e di scrittura integrando l'espressione plastica. Così è riuscito a integrare due modi di espressione: il linguaggio scritto, quello pittorico e quello tecnologico. È possibile cercarlo in <http://programanacionalensinoportugues.blogspot.com/2008/12/utilizao-das-tic-webquest.html> (cfr. Figura 4.);
- nel secondo esempio, che è possibile cercare in <http://www.scribd.com/doc/29594153/A-arvore> non si tratta semplicemente della costruzione di un testo in un blog, ma della costruzione di testi multimodali con il ricorso al video. Si tratta, allora, della scrittura di un testo esplicativo multimodale che è condiviso dagli alunni e dalla comunità che commenta. Troviamo nello stesso blog disegni, testi narrativi ed esplicativi;
- nell'ultimo esempio sono gli alunni che si assumono come autori nel blog. Si trovano in questo blog disegni, testi narrativi ed esplicativi (cfr. Figura 5.).

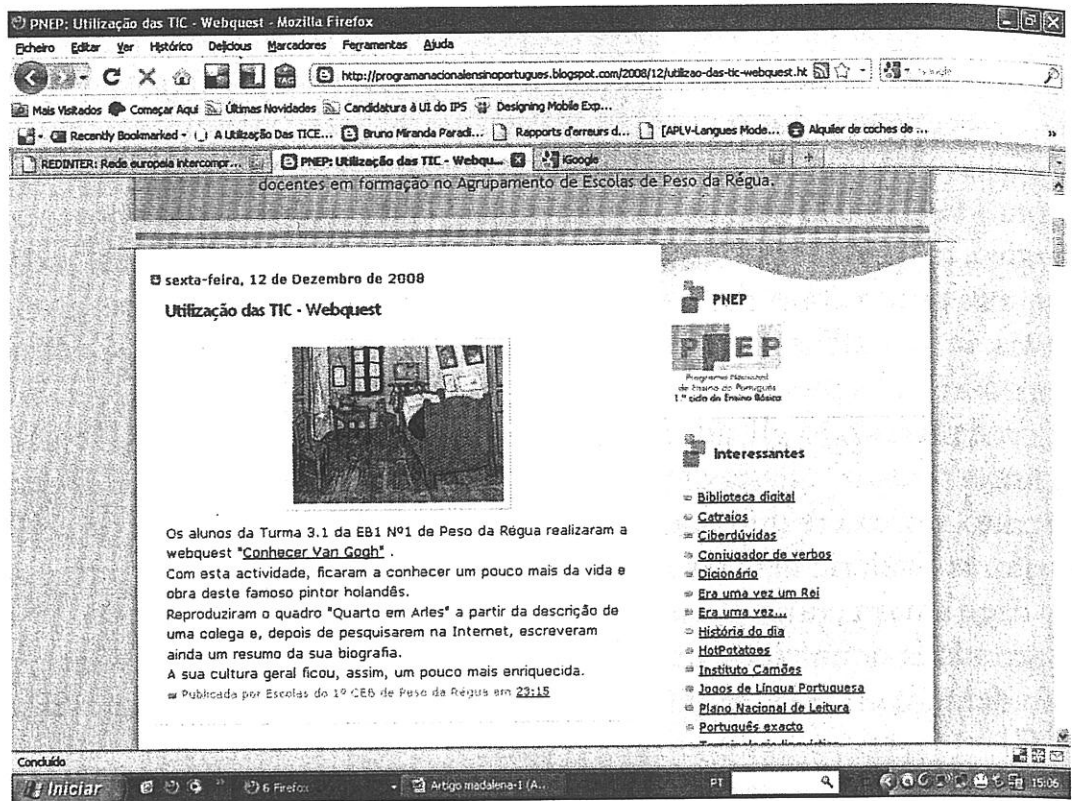


Figura 4.

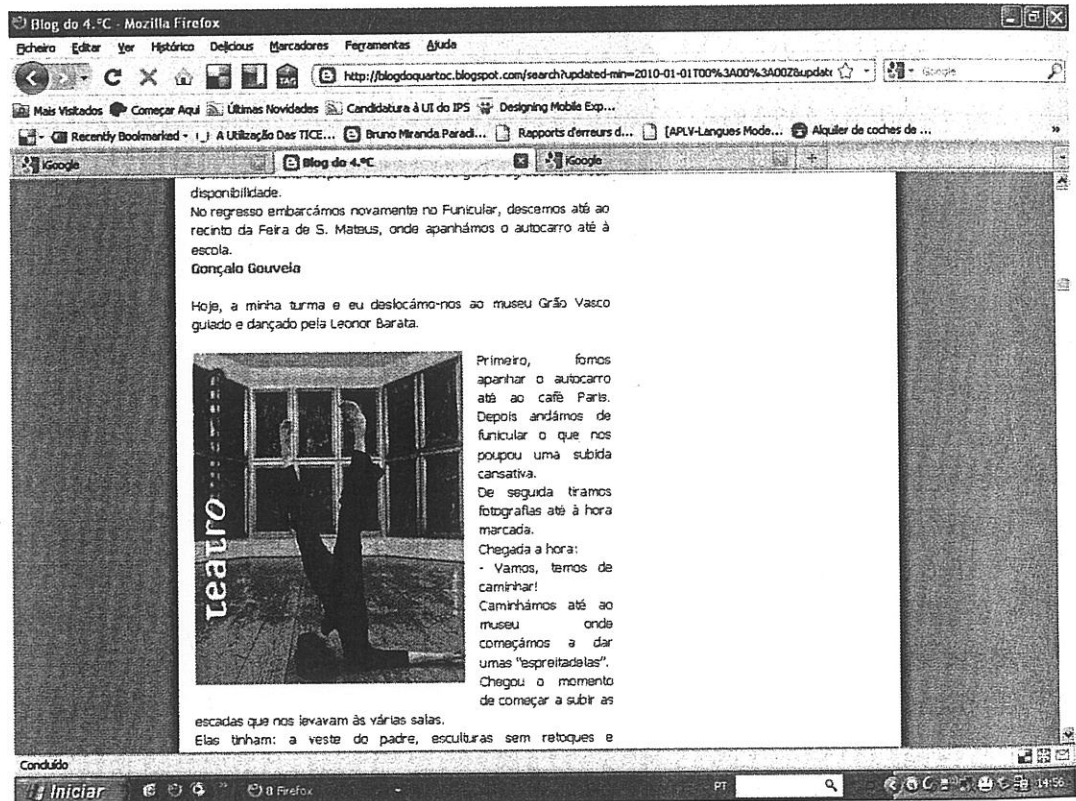


Figura 5.

Gli esempi presentati, in quanto di carattere intermodale, permettono all'allievo-lettore di interagire con i testi. In questi casi, oltre a riflettere sulla scrittura, i bambini hanno dovuto riflettere sui processi di trasformazione della scrittura affinché la stessa potesse essere divulgata e partecipata. L'osservazione di molti degli esempi trovati su Internet ci ha persuaso che uno degli effetti del PNEP nelle pratiche magistrali si visibilizza allorché si comparano le prime proposte in cui gli alunni erano indotti a scrivere perché questo compito era considerato costitutivo del "mestiere" di studente e le ultime proposte in cui gli alunni passano a dominare i meccanismi linguistici, di coesione e coerenza testuale, prendendo coscienza che la scrittura ha una funzione sociale.

5. Considerazioni finali

Poiché riteniamo riduttivo che il *curriculum* si sovrapponga alla qualità dell'insegnamento e all'apprendimento della Lingua Portoghese, crediamo che il proseguimento del PNEP, sul campo, riuscirà a consolidare le fondamenta le sue basi teoriche superando alcuni ostacoli all'alterazione ed al rinnovamento delle pratiche pedagogiche dei docenti, preconizzate sin dalla formulazione di questo *Programma*. Si sottolinea, inoltre, la necessità che l'articolazione tra scuole e istituzioni di insegnamento superiore sia continuata e sedimentata, con lo scopo di sostenere, aiutare e condividere dubbi ed inaugurare strade che si incrocino, nella misura in cui non è soltanto nel *processo di scrittura* che si rende visibile il bilancio positivo del *lavoro collaborativo*, ma in tutte le procedure della formazione.

Per queste ragioni è indispensabile continuare a migliorare le pratiche docenti per lo sviluppo delle competenze scritte degli alunni, e questo si può fare attraverso la pratica del testo multimodale.

Riferimenti bibliografici

- AMOR E., "Repensar a (Didáctica da) Escrita: Breves Reflexões", in Sequeira, F. et al (eds.), *Actas do Encontro de Reflexão Sobre o Ensino da Escrita*, Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga 2001
- BEREITER C., Scardamàlia M., *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey 1987
- BARBEIRO L.F., *Os alunos e a expressão escrita: Consciência (Meta)-Linguística e expressão escrita*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa 2003

- , PEREIRA L.A., *O ensino da escrita: a dimensão textual*, Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa 2007
- BOJÓRQUEZ CAMACHO F.R., *La lectura y su importancia en el acto de escribir*, in “Akademia”, vol. 5, n. 4, marzo–abril 2010 (56 sgg.)
- CARVALHO J.A.B., *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga 1999
- , *Práticas de Expressão Escrita*, Relatório da Disciplina, Documento policopiado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga 2004
- CASSANY D., *Reparar la escritura – didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó, Barcelona 2000
- CASTRO–CALDAS A., REIS A., *Implicações funcionais e polémicas de conhecimento da leitura e da escrita*, in *Neuropsych Latina* (Benc) 2000
- DGIDC, <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/pafinas/revisaodosprogramasdeLPEB.aspx>
- DUBOIS C., *Écrire pour apprendre en sciences. Produire un discours explicatif en classe de biologie* (classe terminal), Actes du 9^o Colloque de l’AIRDE, Québec, 26–28 de août, 2004
- FERRÃO TAVARES C., *Didáctica do Português. Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*, Porto Editora, Porto 2007
- FLOWER L., HAYES J., “Identifying the organization of writing process”, in L. W. Gregg e E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Process in writing*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey 1980
- FONSECA, J., *Linguística e Texto/Discurso. Teoria, descrição, aplicação*. M.E. / I.C.L.P., Lisboa 1992
- Gabinete de Avaliação Educacional, *Resultados do Estudo Internacional: Primeiro Relatório Nacional: PISA 2000 – Programme for International Student Assessment*, M. E., Lisboa 2001
- HUMES A., “Research on the composing process”, in *Review of Educational Research*, 53 (2), 1983
- KING M.L., “Research in Composition: A Need for Theory”, in *Research in the Teaching of English*, 1978
- MATSHUASHI A., “Pausing and planning: the temp of written discourse”, in *Research in the teaching of english*, 15, 1981
- PEREIRA L.A., *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*, Editora, Porto 2000
- REI J.E., *Escrita: seu aperfeiçoamento na universidade*, Universidade Fernando Pessoa, Porto 1994
- SARAMAGO J., “Entrevista”, in *Revista Visão*, 2000

TEIXEIRA M.M., "A importância da aprendizagem da linguagem escrita", in *Revista Itinerários. Língua e Literatura Portuguesas*, Centro de Estudos Superiores Educação e Sociedade – CESUPE, Odivelas 2004

Madalena Teixeira