

CAPITOLO SETTIMO

PRODUZIONE DI TESTI NARRATIVI

" L'arte e la letteratura sono
l'emanazione morale della civiltà,
la spirituale irradiazione dei popoli".

(Carducci)

Premessa

Tema di quest'ultimo capitolo è l'analisi del modo in cui un soggetto in età evolutiva è in grado di produrre una narrazione.

Nel primo paragrafo viene considerato lo studio compiuto da Gardner (1990) sullo sviluppo parallelo della capacità narrativa e della maturazione emotivo-intellettuale nell'arco evolutivo.

Soggetto del secondo paragrafo sono invece gli elementi canonici che, secondo Levorato (1988) e Zammuner (1991), costituiscono una narrazione socialmente e semanticamente accettabile.

Le influenze, testuali e contestuali, che agiscono sulla produzione di un testo narrativo sono l'argomento del terzo paragrafo.

Dopo aver considerato l'importanza del patto comunicativo che, secondo Pontecorvo, Amendola e Fasulo (1994), un testo narrativo inevitabilmente genera, viene esaminata l'influenza dello "schema delle storie", evidenziata da Orsolini (1985, 1990) e da Levorato (1988) e l'influenza della motivazione sottolineata da Gardner (1990).

Il quarto paragrafo analizza gli effetti prodotti, secondo Minnini (1994), dai vari metodi di stimolazione alla produzione narrativa (storie interrotte da completare, narrazioni spontanee originate dalla presentazione di uno stimolo d'incipit o solo titolo, racconti prodotti in seguito alla presentazione di uno stimolo visivo).

Contenuto del quinto paragrafo è la narrazione vista nell'ambito della quotidianità quale forma normale di comunicazione (Bruner, 1994) e conversazione interpersonale (Pontecorvo, Amendola e Fasulo, 1994).

Argomento del sesto paragrafo è, infine, la produzione narrativa attuata tramite l'uso di un personal computer, e l'effetto di facilitazione compositiva, rilevata da Camerini (1984), che esso produce.

VII.1 Sviluppo della capacità di produrre un testo narrativo

Gardner (1990) ritiene che l'immaginazione infantile, e di conseguenza la capacità narrativa, si sviluppano parallelamente alla maturazione intellettuale ed emotiva del bambino, attraverso, soprattutto, il gioco simbolico.

A due anni, rileva quest'autore, i bambini sono chiaramente entrati nel regno dell'attività simbolica: non fanno più le cose solo per scopi pratici, ma sono capaci di compiere gesti imitativi per il puro e semplice piacere dato dall'attività rappresentativa.

Questa è per il bambino una conquista enorme nell'ambito dello sviluppo creativo, in quanto è su questa capacità che si costruiranno tutte le successive forme di gioco, compreso il "gioco" dell'immaginazione letteraria.

Come nota Gardner (1990), nell'arco evolutivo il gioco infantile si allontana sempre più dalla realtà spicciola, attraverso quattro fasi dello sviluppo simbolico, che si verificano durante il secondo e terzo anno di età:

- Nella prima fase il bambino acquista la capacità di separare il comportamento dal suo contesto abituale.

- In un *secondo* momento, a due anni e mezzo o tre, il bambino sa usare i più vari sostituti in luogo di oggetti assenti, ed in capo ad altri sei mesi saprà usare nel gioco cose che non hanno alcuna somiglianza con quelle che dovrebbero rappresentare.

- Nella *terza* fase dello sviluppo, sempre attorno al terzo anno, il bambino acquista la capacità di usare come attori, oggetti realistici (come possono essere, ad esempio, le bambole). Poco dopo saprà usare, come soggetto agente, anche un oggetto che non ha nessuna somiglianza realistica.

- Verso i quattro anni, infine, sarà in grado di usare qualunque cosa per simboleggiare qualsiasi oggetto o agente, in qualsivoglia situazione, o quasi.

Gli studi condotti da Gardner (1990) hanno evidenziato come lo sviluppo dell'immaginazione, subisca un cambiamento cruciale nel corso del terzo e quarto anno.

Mentre a tre anni i bambini hanno bisogno di altre persone e di spunti offerti dal mondo reale per compiere i loro voli di fantasia, i bambini di quattro anni sono ormai capaci di mandare avanti i loro giochi attraverso le parole: "...anzi, scrive Gardner (1990), per i bambini di quattro-cinque anni il linguaggio narrativo diventa il mezzo principale dell'attività ludica".

Il passaggio dall'azione ludica al gioco linguistico è accompagnato da un altro sviluppo importante: la scoperta e realizzazione della struttura narrativa.

In precedenza, come nota Gardner (1990), il gioco dei bambini consiste di sequenze di azioni, non necessariamente concatenate, nella vita reale, che non costituiscono comunque una storia di senso compiuto.

Quello che manca in queste sequenze è l'elemento caratterizzante di un racconto: un qualsiasi tipo di problema o conflitto che viene percepito ed affrontato da un protagonista, e alla fine, trova una risoluzione.

Tale consapevolezza del tema *conflitto-risoluzione* è al centro dell'invenzione narrativa.

Per un bambino, raccontare una storia non è di per sé impresa di poco conto, poichè deve controllare uno o più personaggi nell'atto d'incontrare e risolvere un problema centrale.

Gardner (1990) sottolinea inoltre che, raccontando una storia il bambino deve scegliere delle parole che non solo esprimono il significato che ha in mente, ma siano anche adeguate a ciascuno dei personaggi, ed abbiano l'effetto desiderato sull'antagonista e comunichino efficacemente il senso del racconto agli ascoltatori.

Il bambino deve quindi saper descrivere i personaggi, narrare sequenze di attività, maneggiare il dialogo, prevedere quanto sta per succedere e ricapitolare quello che è già successo, tenendo presente di che cosa l'interlocutore è stato o non è stato ancora informato.

Gli studi svolti in questo campo (Bruner, 1994; Levorato, 1988) dimostrano che a padroneggiare la struttura narrativa si arriva per gradi.

A *due anni e mezzo* il bambino sa gestire non più di un singolo episodio: un agente che esegue un paio di episodi, generalmente nell'ordine giusto.

A *quattro anni* il bambino ha ormai acquisito una rudimentale cognizione delle forme letterarie.

Sa inventare narrazioni lunghe e complesse con numerosi personaggi che portano avanti sequenze diverse di comportamento, a volte coerenti e altre no, ma sempre piene di vivacità.

Gardner (1990) definisce questa fase "*periodo picaresco*" cioè un periodo in cui i personaggi creati dal bambino, come i protagonisti dei romanzi settecenteschi, si imbarcano in una serie interminabile di avventure, dove il divertimento sta tutto nel seguire i singoli episodi, senza andare a cercare una morale nascosta, od un principio unificante.

I cinque anni rappresentano, per Gardner (1990), uno spartiacque nello sviluppo dell'immaginazione letteraria: da quel momento il talento narrativo dei bambini si sviluppa in modi diversi e con tempi diversi durante l'età scolastica, a seconda che l'ambiente di vita del fanciullo sia o meno favorevole allo sviluppo di questa capacità narrativa.

Verso gli *otto-nove anni* i bambini, generalmente, si divertono a raccontare storie, ma esse sono solo storie ben aderenti agli schemi culturali della società in cui vivono, anche se persiste, nelle loro narrazioni, sia la dimensione magica, sia quella animistica.

Dopo aver esaminato la capacità narrativa dei bambini di quest'età, infatti, Giulli

e Delli Santi (1983) hanno evidenziato come magismo ed animismo siano elementi basilari per la formazione dell'invenzione narrativa nell'arco evolutivo. Secondo questi autori, il bambino attraverso l'uso della dimensione magica, comincia a conoscere ed a rapportarsi alla realtà.

Tale dimensione non rappresenta semplicemente un aspetto del comportamento infantile, ma costituisce piuttosto un'atmosfera esistenziale, seppur diversa da quella che l'adulto vive nella nostra società occidentale, che porta il bambino ad un uso creativo delle proprie abilità mnestiche.

Solo con la *preadolescenza* i ragazzi arrivano a dimostrare una padronanza dei generi narrativi sufficiente a tentare delle parodie: a dodici-tredici anni si riesce a prendere in giro una favola classica e si apprezzano le trovate umoristiche che violano le regole di un genere convenzionale.

VII.2 Elementi canonici di una produzione narrativa

Ciò che caratterizza una storia come tale, differenziandola da altre forme di narrazione genericamente intese (ricordiamo che, come evidenzia Bruner, 1994, la stessa struttura cognitiva umana funziona secondo schemi quasi sempre *narrativi*) non è tanto il suo contenuto, quanto la sua struttura, le sue parti costitutive, il tipo di informazioni che esse contengono, ed il loro ordine.

Levorato (1988) sostiene che "le proprietà minime richieste perchè si possa dire che un certo testo è una storia, sono che un personaggio principale, che si trova di fronte ad una situazione nuova, inattesa, problematica o non desiderata, metta in atto delle azioni per fronteggiarla e pervenga ad uno stato di cose che può essere considerato una risoluzione del problema iniziale".

Queste componenti devono comunque essere organizzate gerarchicamente secondo uno schema narrativo.

Come rileva Levorato (1988), una narrazione può essere considerata come il risultato dell'interazione di tre livelli egualmente costitutivi: *il fatto*, o il corso effettivo degli eventi e delle azioni che ne costituiscono l'argomento; *il testo*, inteso come "materializzazione verbale" della rappresentazione cognitiva degli avvenimenti narrati; infine *l'atto comunicativo del racconto*.

In quanto azione sociale, la narrazione deve rispondere a criteri di efficacia comunicativa, conferendo al racconto un significato che va al di là di quello che esso di per sé possiede in quanto "oggetto verbale".

Il testo narrativo non può mai essere puro *flatus vocis*: esso deve obbligatoriamente denotare una dimensione del reale o dell'immaginario psichico, soggettivo o collettivo che sia.

Levorato (1988) evidenzia come le narrative siano il prodotto degli atti linguistici di *narrare* o *raccontare* compiuti, sia nella normale conversazione, sia in specifici contesti di narrazione, e come, per la loro natura linguistica e comunicativa, l'obbiettivo risieda nel destinatario: gli scopi della narrazione possono essere molteplici (informativo, propositivo di un modello dell'esperienza tendente a fornire una valutazione che il parlante dà di sé o del mondo ...) ma, in ogni caso, il destinatario è un elemento indispensabile dell'atto linguistico.

Affinchè l'interazione comunicativa tra narratore e destinatario vada a buon fine, Zammuner (1991) evidenzia alcune indicazioni testuali atte alla formulazione ottimale di una comunicazione narrativa, tra cui:

- a) il testo deve avere un titolo adeguato, non fuorviante, che permetta al lettore di attivare schemi e conoscenze pertinenti.
- b) Il testo vero e proprio, soprattutto se lungo e/o complesso, deve anticipare le idee principali, o per lo meno, i temi trattati, in un riassunto od introduzione.

- c) Il testo deve essere strutturato, nella misura del possibile, in modo chiaro e, seguendo una struttura canonica (per esempio la grammatica delle storie se il testo è una narrazione).
- d) Le relazioni funzionali tra parti diverse del testo dovrebbero essere esplicitate possibilmente all'inizio di ciascuna parte.
- e) Le idee principali dovrebbero essere sostenute da informazioni "di dettaglio" pertinenti, e il rapporto tra queste ultime e l'idea principale, dovrebbe essere esplicitato.
- f) E' bene utilizzare indici linguistici e/o di altro genere (per esempio tipografici) per indicare che cosa nel testo rappresenta un'idea principale.
- g) Le relazioni funzionali tra le varie idee principali di un testo devono essere chiare ed esplicite.
- h) Sia la sintassi che le idee principali, e quelle di dettaglio, devono essere formulate con un livello di complessità e/o astrazione adatto al destinatario.

VII.3 Influenze testuali e contestuali sulla produzione di un testo narrativo

Analizzando la morfologia narrativa, Propp (1928) conduce la sua analisi strutturale servendosi del concetto cardine di *funzione*, intesa come l'azione di un personaggio in relazione allo svolgimento della storia.

In questa prospettiva la narrazione può essere considerata come un sistema chiuso, finché viene analizzata nella sua manifestazione verbale.

Nel momento in cui si tiene conto dei significati, essa rientra nel circuito comunicativo: esiste in quanto viene letta e sprigiona contenuti che sono il risultato del contatto tra lettore e testo, frutto dunque, come sottolineano Pontecorvo e coll. (1994), di un'interpretazione.

E' proprio in questo contatto che, secondo Pontecorvo, Amendola e Fasulo (1994), avviene la generazione di significati nuovi; il dialogo che il testo nuovo instaura con tutti gli altri testi che formano il cofidice del lettore, attiva la riflessione consapevole sul linguaggio, ed altera inevitabilmente l'equilibrio semantico preesistente.

Anche il significato interno al testo, rilevano questi autori, scaturisce da un incontro di prospettive diverse, che sono incarnate dalle *voci* dei personaggi, i quali rappresentano altrettante posizioni discorsive: intenzionalmente o meno, ogni discorso si riallaccia ai discorsi già tenuti sullo stesso oggetto, nonché con i discorsi futuri, di cui presenta e previene le reazioni.

Orsolini (1990) ha ripreso il concetto di schema mentale elaborato da Bartlett, tentando di collegarlo con la struttura delle storie ed ha presentato un modello che dà conto dei modi in cui avviene la comprensione, il ricordo e l'invenzione di storie nei bambini.

Il modello si basa su categorie generali, in cui può essere suddiviso un racconto, collegate tra loro da relazioni logiche.

La riproduzione di una storia ascoltata si avvale di questa categorizzazione, e lo schema di base rimane invariato anche quando siano aggiunti elementi di contenuto nuovo rispetto alla storia originale.

Lo schema, secondo quest'autrice, opera sia nella comprensione che nella produzione di storie, ed è ben consolidato già in bambini di quattro anni.

Brown Rego (1986) ha messo a punto diverse categorie di organizzazione dello schema narrativo, esprimenti livelli di sempre maggior completezza strutturale.

Utilizzando tale sistema categoriale, quest'autrice ha studiato le caratteristiche strutturali delle storie prodotte da bambini brasiliani ed inglesi tra i quattro ed i sette anni, individuando una sequenza evolutiva nell'acquisizione delle regole strutturali delle storie, e sottolineandone i nessi con le esperienze e le opportunità offerte ai bambini, soprattutto nel contesto scolastico.

Orsolini (1985), ha rilevato che i soggetti più grandi forniscono narrazioni

migliori dal punto di vista strutturale: in una scala da uno a cinque punti, in cui viene ordinata la completezza strutturale, le storie dei bambini di quattro anni si concentrano nelle tre categorie inferiori, mentre i medesimi bambini, tre anni dopo, producono storie in maggioranza concentrate nelle due categorie superiori. Nell'ambito degli studi testuali (Orsolini, 1985; De Zuani, Levorato, 1988; ...) il *contesto* è diventato una dimensione cruciale per l'analisi di qualunque dato orale o scritto.

Tutte le variabili contestuali influenzano la produzione e la ricezione di atti di alfabetizzazione.

Con il termine *contesto*, Pinto, Bergamo e Cioncolini (1994), intendono definire la situazione in cui il linguaggio prende forma, le differenze tra gli argomenti, le caratteristiche dei partners comunicativi, etc.: esso non costituisce un'entità fissa, ma una realtà fluida, cui concorrono molteplici variabili, le quali, sempre da intendersi come non mutuamente escludentisi, sono state classificate come inerenti alle proprietà fisiche, situazionali, sociali e linguistiche della situazione comunicativa.

VII.4 Stimolazione dei bambini nella produzione di testi narrativi

Come evidenzia Minnini (1994) gli atti narrativi di una produzione presentano delle tracce cognitive che rinviano all'immagine di sé che i soggetti vogliono presentare e validare "attraverso il testo messo in discorso".

Le ricerche svolte da questo autore con bambini di diverse età ai quali era chiesto di completare una storia, confermano l'ipotesi secondo cui le persone imparano abbastanza presto che le forme del discorso consentono di attribuire alla caratterizzazione psicologica la tensione equilibratrice delle varie informazioni riferite tanto al mondo fisico, quanto al mondo sociale. L'analisi delle "narrazioni spontanee" prodotte dai bambini sulla base di uno spunto iniziale, (che può essere il *titolo*, l'elenco dei *personaggi* da utilizzare, la *frase d'incipit*), permette, secondo Minnini (1994), di evidenziare i materiali linguistici utilizzati dal soggetto e da lui ritenuti rilevanti sia per la costruzione del sé, sia per la messa a fuoco dell'azione.

Le narrazioni interrotte e da completare rappresentano invece, per quest'autore, un compito in grado di stimolare differenzialmente l'enciclopedia cognitiva ed il "repertorio interpretativo" dei soggetti in età evolutiva, così da cogliere eventuali peculiarità nella consistenza della presentazione della realtà.

Gobbo (1990), infine ha considerato l'influenza esercitata dalla presentazione, o dalla non presentazione, di stimoli visivi (vignette, illustrazioni, ...) sulla capacità, dimostrata da bambini di diverse età, di costruire una storia sulla base di eventi dati.

I risultati degli studi condotti da questa studiosa hanno evidenziato che le illustrazioni sono superflue o addirittura ostacolanti se presentano informazioni irrilevanti, oppure sono solo vagamente in relazione con le informazioni verbali/testuali date.

La presentazione di illustrazioni che accompagnano il testo ha invece un effetto facilitante, rispetto alla presentazione del testo da solo, quando le informazioni rappresentano in specifico le informazioni del testo e sono con queste congruenti.

VII.5 La narrazione nella realtà quotidiana

La narrazione ha, secondo Pontecorvo e coll. (1994), una funzione regolatrice dell'esperienza nell'ambito della vita quotidiana in quanto la narrazione di un evento comporta la selezione delle dimensioni più facilmente raccontabili: ogni scena viene ricondotta ad una scena "comune" (*ordinary*), non tanto per il contenuto, quanto per il significato che deve poter essere comunicabile, e che scaturisce in modo autoevidente dai fatti che vengono osservati nell'ambito narrativo.

Bruner (1994) parla di *Costruzione narrativa della realtà*, ascrivendo un ruolo fondamentale a questa forma di pensiero nell'ordinamento significativo del mondo e dell'esperienza.

La narrazione è considerata da Orsolini, Pontecorvo e Amoni (1989) un'attività di *problem-solving* che permette di costruire socialmente una spiegazione degli eventi, e che implica una ricostruzione teorica, una critica ed una ricostruzione dialettica.

Inoltre, sottolineano Orsolini e coll. (1989), la continua revisione, anche delle proprie stesse parole, è un compito linguistico-cognitivo fortemente incoraggiato dalla scuola e tipico dei contesti in cui si usa la lingua scritta.

Durante queste conversazioni, quindi, i bambini imparano ad esporre e difendere i loro argomenti contro la possibilità, sempre presente, che siano messi in discussione, ed acquisiscono dalla pratica del discorso anche le regole di funzionamento dello scambio comunicativo.

Dalle ricerche svolte da Pontecorvo, Amendola e Fasulo (1994), esaminando le narrazioni condotte nell'ambito quotidiano da alcuni nuclei familiari, è emerso che la narrazione viene generalmente considerata come una stesura, suscettibile di essere modificata ed aggiustata più volte, non solo dal narratore iniziale, ma da tutti i membri presenti nell'interazione.

I "più esperti" (nel contesto familiare sono i genitori ed i fratelli maggiori) si fanno carico dei "meno competenti" (i bambini), aiutandoli ad acquisire una competenza narrativa che porti a dare significato al mondo che hanno intorno.

Le modalità narrative, evidenziano Pontecorvo e coll. (1994), si manifestano sia in vere e proprie storie, sia in resoconti: servono per inquadrare la comunicazione e soprattutto per dare una forma organizzata di tipo letterario (anche se depotenziata) al materiale ed agli eventi della vita quotidiana.

Ciò è valido soprattutto per le vicende di tutti i giorni che coinvolgono il racconto e l'interpretazione della realtà sociale ed interpersonale: le conversazioni in famiglia, e al loro interno le narrazioni, si rivelano come uno strumento essenziale per una socializzazione verbalizzata, raccontata ed argomentata dei valori specifici della famiglia prima, e della società poi.

VII.5.1 Produzione narrativa nell'ambito conversazionale

Come rilevano Pontecorvo, Amendola e Fasulo (1994) le storie che compaiono nella conversazione assumono delle caratteristiche particolari in quanto il modello narrativo viene proiettato in un contesto che è già di per sé fortemente regolato.

Prima di tutto le storie devono agganciarsi al discorso che si sta facendo, e portare un contributo rilevante.

Inoltre esse richiedono generalmente turni conversativi piuttosto lunghi che vengono annunciati tramite i segnali non verbali e tramite l'*entrance talk*, cioè una breve sequenza di turni introduttivi attraverso cui l'occupazione dello spazio conversazionale viene negoziato dagli interlocutori, esplicitando il collegamento con l'ambito discorsivo presente.

Il contenuto della storia deve perciò essere tale da giustificarne la comparsa : il narratore evidenzia, per gli ascoltatori, i passaggi salienti e mette tra parentesi le informazioni di sfondo.

Gli ascoltatori a loro volta, possono mostrare gradi diversi di collaborazione: la direzione dello sguardo e le espressioni non verbali di assenso, che sono tra i principali indici di attenzione, indirizzano il narratore sulle scelte discorsive più opportune.

Gli ascoltatori poi, intervengono spesso con domande e commenti che possono essere interpretati deitticamente come reazioni ai fatti oggetto della narrazione.

Il senso della narrazione, evidenziano Pontecorvo, Amendola e Fasulo (1994), viene spesso esplicitato nei turni finali, il cui contenuto sconfinava nell'episodio passato e rivela le alterazioni prodotte, sul contesto conversazionale, dall'evento narrato o dal fatto stesso della sua narrazione.

L'importanza relativa di una storia viene anche rivelata, secondo Pontecorvo e coll. (1994), dalla sua posizione nella conversazione: la sua rilevanza varia, ad esempio, a seconda che sia tra le prime cose che emergono durante una conversazione o sia addirittura la causa di quello scambio comunicativo oppure sia una semplice conseguenza del discorso o un' esemplificazione di un argomento trattato.

VII.6 Uso del computer per la produzione di testi narrativi

L'informatica è ormai, soprattutto per i bambini, una conoscenza familiare di uso quotidiano e come tale è entrata a pieno titolo anche nel campo educativo.

Inoltre è sotto gli occhi di tutti come i bambini siano riusciti a familiarizzarsi con i *mini-computer* con una facilità estremamente maggiore rispetto agli adulti, avendoli affrontati e considerati, fin da subito, alla stregua di tutti gli altri strumenti propri dell'epoca e del mondo in cui vivono.

Molte sono le ricerche e gli studi (Camerini, 1984; Zammuner, 1994; Camaioni, Ercolani e Devescovi, 1992) che, partendo da questa constatazione hanno messo, fin da subito, in relazione la produzione narrativa infantile con l'uso di un *personal computer*.

Secondo Camaioni, Ercolani e Devescovi (1992), nelle prime fasi dell'alfabetizzazione i bambini tendono ad interpretare la scrittura come una forma di "trascrizione" del parlato.

I testi da loro costruiti consistono spesso in una catena di frasi, ciascuna collegata alla precedente, ma priva di una coerenza globale, cioè di una struttura in cui tutti gli enunciati trovino un'adeguata collocazione.

Applicando la metafora *esperto/novizio*, Camaioni e coll. (1992) parlano di "*scrittore esperto*", come colui che è capace di operare simultaneamente ai diversi livelli previsti dal compito, sia globali (ad esempio organizzazione delle idee, struttura sequenziale degli episodi narrativi), che locali (ad esempio selezione lessicale, ortografia, punteggiatura); mentre definiscono "*scrittore novizio*" chi presta attenzione soltanto ad alcuni livelli su cui è in grado di operare, con il risultato di produrre testi incompleti, confusi e disordinati.

La letteratura in materia (Cherubini e coll., 1989; Zammuner, 1994; Bridwell-Bowle, 1987) riporta per lo più effetti positivi nell'uso del calcolatore per la produzione di testi scritti, in quanto, la disponibilità di programmi di scrittura via computer rappresenta uno strumento capace sia di assistere lo scrittore *novizio*, sia di guidarlo verso una più avanzata padronanza nello scrivere.

Una peculiarità dell'utilizzo del computer per scrivere è, come evidenziano Camaioni, Ercolani e Devescovi (1992), l'immediatezza della correzione.

La mediazione dell'elaboratore facilita in genere una "presa di distanza" dai testi, così da renderli più facilmente controllabili ed autovalutabili.

Ciò inciderebbe, secondo queste autrici, in modo positivo sull'uso della grammatica, sulla punteggiatura e sulla competenza ortografica.

Inoltre, poichè la videoscrittura consente di modificare il testo con facilità e senza costi supplementari, Camaioni, Ercolani e Devescovi (1992) ipotizzano che questo aiuti chi scrive a sviluppare una maggior capacità di controllo sul

testo, ed una più avanzata *consapevolezza* dei diversi livelli, non solo locali ma anche globali, implicati nella scrittura.

La facilità di revisione del testo e l'effetto di distanziamento che l'uso del computer produce tra emittente e messaggio, consentono infine a chi scrive, una visione più complessiva del testo e stimolano la capacità di assumere il punto di vista del lettore, dimensione indispensabile, secondo Camaioni, Ercolani e Devescovi (1992), per controllare l'unitarietà del messaggio prodotto.

Zammuner (1992) evidenzia però che per essere proficuo, l'uso del computer deve essere accompagnato e sostenuto da una "pedagogia della scrittura e della revisione", in quanto i testi, indipendentemente dal fatto che siano scritti a mano o al computer, possono migliorare solo nella misura in cui:

- a) esiste la motivazione a produrre un buon testo;
- b) lo scrittore dispone (o tende all'acquisizione) di conoscenze appropriate (testuali, linguistiche, sociali, etc.);
- c) dispone (o tende all'acquisizione) di criteri appropriati per mezzo dei quali poter definire se esiste una concordanza tra scopi e prodotto.