

LA REVISIONE COLLABORATIVA DEL TESTO SCRITTO. OSSERVAZIONI ACQUISIZIONALI DA UNO STUDIO DI CASO NELLA SCUOLA PRIMARIA PLURILINGUE

Stefania Ferrari¹, Roberta Grassi²

1. INTRODUZIONE

In queste pagine viene presentato uno studio di caso dedicato al tema della revisione collaborativa tra pari per la scrittura. La ricerca ha coinvolto una classe quarta di una scuola primaria ad alta densità migratoria della città di Bergamo impegnata nella sperimentazione di un percorso di scrittura narrativa tratto dal sillabo di *Osservare l'interlingua* (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2022; Pallotti, Ferrari, 2019). Lo scopo della presente indagine è dar conto dei comportamenti correttivi di docente e allievi, concentrandosi in particolare sull'interazione tra istruzioni procedurali dell'insegnante, attualizzazione delle consegne nella fase di revisione ed eventuale accoglimento delle proposte nella fase di riscrittura da parte degli allievi.

Il lavoro prende il via da una breve discussione intorno alla scrittura collaborativa (§ 2), prima problematizzando il tema della revisione collaborativa tra pari (§ 2.1) e poi illustrando il modello didattico alla base del sillabo di *Osservare l'interlingua* (§ 2.2). Successivamente si presenta il caso di studio (§ 3), descrivendo il contesto della sperimentazione (§ 3.1), il percorso formativo rivolto ai docenti (§ 3.2), il percorso didattico sperimentato con gli allievi (§ 3.3) e le fasi di revisione e riscrittura del testo (§ 3.4), con particolare attenzione al parlato del docente (§ 3.5). Si prosegue poi con l'analisi (§ 4) e la conseguente discussione (§ 5) condotta a partire dai testi e dagli appunti di revisione prodotti in classe, oltre che dalle videoregistrazioni delle attività. Si conclude proponendo alcune riflessioni e spunti operativi per la formazione dei docenti (§ 6).

2. SCRITTURA COLLABORATIVA E DIDATTICA ACQUISIZIONALE

2.1. *La revisione collaborativa tra pari*

La revisione collaborativa tra pari è una pratica ampiamente utilizzata nei modelli di didattica della scrittura basati sull'approccio del *process writing*³ (cfr. Graham, Sandmel,

¹ Università del Piemonte Orientale.

² Università degli Studi di Bergamo. Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra le due autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Stefania Ferrari le sezioni 1, 2 e 3 e a Roberta Grassi le sezioni 4, 5 e 6.

³ Il *process writing* interpreta la scrittura come una complessa azione creativa: lo scrittore competente difatti pianifica, revisiona, riadatta e riscrive più volte uno stesso testo prima di arrivare a una versione finale. In prospettiva didattica, questo approccio porta sostanzialmente il docente ad abbandonare il ruolo di colui che semplicemente assegna un tema e riceve un prodotto finito da correggere e ad assumere di conseguenza la funzione di guida, accompagnando gradualmente gli allievi attraverso le diverse fasi del processo di scrittura.

2011; Liu, Hansen, 2002; Storch, 2005; White, Arndt, 1991). Tra i vantaggi maggiormente enfatizzati dalla letteratura del settore, vogliamo in questa sede ricordare almeno i seguenti. Innanzitutto, la revisione collaborativa è considerata uno strumento capace di promuovere l'autonomia dell'apprendente: anziché dipendere passivamente dal docente, gli studenti si abituanano nel tempo a osservare con sguardo critico le proprie produzioni scritte e quelle dei compagni, imparano a rilevarne i punti di forza e di debolezza nonché a proporre suggerimenti migliorativi (Couzijn, Rijlaarsdam, 2005; Hyland, 2000; Mendonça, Johnson, 1994). In secondo luogo, apprendendo gradualmente a decentrarsi rispetto alle proprie produzioni e di conseguenza a tener conto dei possibili effetti sul lettore delle scelte testuali e linguistiche, gli allievi tendono nel tempo a migliorare la qualità complessiva dei propri testi (Liu, Hansen, 2002). Inoltre, la discussione che si genera intorno ai testi durante le attività dedicate alla revisione favorisce la negoziazione tra pari e di conseguenza contribuisce alla costruzione collaborativa di nuove competenze (de Guerrero, Villamil, 2000; Wigglesworth, Storch, 2012). Infine, al di là dei vantaggi in termini di apprendimento, la revisione tra pari può avere una serie di benefici anche pratici: riduce il carico di lavoro del docente (Dunlap, 2005), promuove un miglior clima di classe e favorisce la collaborazione tra studenti a diversi livelli di competenza linguistica (Allen, Mills, 2016).

Nonostante i potenziali vantaggi delle attività di revisione collaborativa, la letteratura evidenzia come nella loro implementazione in aula possano comunque comparire alcune difficoltà. In relazione agli atteggiamenti, emerge come gli studenti possano essere inutilmente critici nel commentare i testi dei compagni o non essere in grado di accogliere positivamente le loro indicazioni, ritenendoli spesso incapaci di fornire revisioni efficaci e preferendo di conseguenza l'intervento correttivo del docente (Nelson, Murphy, 1993). Rispetto alla qualità, può accadere invece che i commenti offerti siano vaghi o limitati ad alcune imprecisioni grammaticali piuttosto che mirati ad aspetti testuali più generali (Leki, 1990; Nelson, Murphy, 1993).

Nell'indagare le ragioni della possibile scarsa efficacia delle attività di revisione collaborativa, la letteratura identifica una serie di possibili motivazioni. In alcuni casi gli studenti possono non avere sufficiente fiducia nelle proprie competenze o non aver ancora sviluppato le abilità necessarie per suggerire modifiche su aspetti macro-testuali (Leki, 1990; Tsui, Ng, 2000), in altri può mancare un'adeguata formazione degli studenti o del docente rispetto a questo tipo di attività (Levi Altstaedter, 2016; Wiliam, Leahy, 2015). Ciò che la ricerca sembra pertanto suggerire è la necessità di agire sia sulla dimensione acquisizionale che su quella più strettamente didattica, quando l'obiettivo è sfruttare al meglio le potenzialità della revisione collaborativa. In prospettiva acquisizionale, il docente dovrebbe poter selezionare e lavorare sugli obiettivi di revisione sapendo tener conto delle reali competenze degli allievi, in modo da esercitare efficacemente sia le competenze metalinguistiche sia l'abilità di scrittura; in prospettiva didattica, il docente dovrebbe poter far riferimento a indicazioni procedurali precise, non solo in termini di regolazione dell'attività ma anche rispetto a istruzioni e terminologia metalinguistica. Entrambe le prospettive richiamano un'attenzione precisa verso la formazione nell'uso di attività di revisione collaborativa in classe.

Proprio con l'intento di offrire possibili indicazioni operative per i docenti, il presente lavoro presenta, come anticipato, uno studio di caso condotto nell'a.s. 2018/2019 in una classe quarta di una scuola primaria della città di Bergamo coinvolta in un percorso di formazione e sperimentazione educativa che aveva come riferimento metodologico e didattico il progetto *Osservare l'Interlingua* (Pallotti, 2017; Pallotti, Borghetti, Rosi, 2022). La ricerca oggetto di questo lavoro mira a osservare le strategie di gestione delle attività di revisione e riscrittura collaborativa di un testo narrativo adottate da allievi e docente, ossia

a descrivere le possibili interazioni tra istruzioni procedurali fornite dall'insegnante, modalità di svolgimento delle attività di revisione, revisioni proposte e loro eventuale accoglimento nella fase di riscrittura da parte degli studenti⁴.

2.2. Il modello didattico di "Osservare l'interlingua"

*Osservare l'Interlingua*⁵ (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2022) è un progetto di ricerca e sperimentazione educativa attivo dal 2007 che, coniugando momenti di formazione e riflessione teorico-metodologica con l'azione didattica e la ricerca educativa, accompagna docenti delle scuole primarie e secondarie del territorio di Reggio Emilia nell'ideazione, nello sviluppo e nella sperimentazione di percorsi di educazione linguistica inclusiva, volti a promuovere l'integrazione degli alunni che hanno l'italiano come seconda lingua e contemporaneamente a migliorare il livello dell'intera classe. Nel tempo, oltre ad aver dato origine a una serie di studi che hanno permesso di rilevare gli effetti positivi degli interventi didattici condotti dai docenti (cfr. Pallotti, Borghetti, Rosi, 2022; Pallotti, Ferrari, 2021), il progetto ha permesso l'elaborazione di un sillabo per la scuola primaria e secondaria di primo grado (Pallotti, Ferrari, 2019) che raccoglie una varietà di percorsi didattici dedicati allo sviluppo delle abilità di scrittura.

Nel complesso, il modello didattico proposto dal progetto *Osservare l'interlingua* e dal relativo sillabo si fonda sul presupposto che per insegnare bene sia innanzitutto necessario partire dall'apprendente, rilevando le sue competenze, le sue strategie, i suoi processi cognitivi e di socializzazione, le sue ipotesi (Pallotti, 2005; 2017). Il termine *osservare* richiama infatti l'azione che deve necessariamente precedere ogni intervento didattico, mentre *interlingua* si riferisce alla lingua parlata da un apprendente, ossia al risultato di quel processo intelligente e creativo con cui gli allievi ricostruiscono il sistema linguistico che stanno acquisendo (Pallotti, 2017). Il termine, che nasce in ambito acquisizionale ed è in genere applicato alle lingue seconde, viene esteso anche alla lingua madre in età scolastica, in particolare in riferimento ai tentativi con cui i bambini e i ragazzi acquisiscono la lingua scritta, dalle convenzioni ortografiche all'organizzazione del pensiero per la scrittura, dalla punteggiatura agli stili e ai registri appropriati (cfr. Cloran, Butt, Williams, 2015; Pallotti 2017; Siegel, 2010).

In questa prospettiva, l'azione didattica prende il via dall'osservazione sistematica delle produzioni degli allievi. Con l'ausilio di strumenti operativi appositamente predisposti, il docente analizza con uno sguardo in positivo le produzioni: soffermandosi su ciò che c'è e sui processi in atto, seleziona gli aspetti su cui è utile portare l'attenzione e definisce l'ordine e la gradualità con cui riflettere sugli elementi linguistici (Pallotti, 2005). Una volta individuati i bisogni del singolo e della classe, la scrittura viene dunque esercitata attraverso *task*, ossia compiti reali che – non prevedendo risposte definite a priori – stimolano la ricerca attiva di soluzioni, di regole e regolarità, richiedendo un ruolo attivo dello studente (cfr. Ellis, 2018; Ferrari, Nuzzo, 2010, 2011; Nunan, 2004). Allo stesso tempo, poiché per imparare a trasmettere in modo chiaro ed esaustivo informazioni o idee, in particolare

⁴ In questo contributo talvolta utilizzeremo il termine *revisione* in senso ampio, riferendoci all'intero processo, che inizia con l'osservazione e il commento di un testo e si conclude con un nuovo testo; in altri casi, riferendoci alle attività del sillabo, terremo distinti i due processi, riferendoci così con la parola *revisione* alle sole attività di commento ai testi e con *riscrittura* alle fasi in cui gli allievi producono un nuovo testo.

⁵ Il Progetto è promosso dal 2007 dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia, sotto la supervisione scientifica di Gabriele Pallotti. La collaborazione con il Comune di Reggio Emilia è terminata nel 2019. Il progetto prosegue ora sotto la supervisione dell'Università di Modena e Reggio Emilia:

<http://interlingua.comune.re.it>.

attraverso la scrittura, è necessario impraticarsi con una serie di sotto-processi cognitivi (Boscolo, 1990; White, Arndt, 1991), i percorsi sono strutturati in modo da accompagnare gli allievi nell'esplorazione dei diversi passaggi del macro-processo di produzione linguistica, dalla pianificazione alla prima stesura, dalla revisione alla riscrittura del testo.

In breve, nelle diverse fasi di lavoro di ciascun percorso, l'allievo prima prova a raggiungere un obiettivo comunicativo e solo successivamente viene accompagnato nella riflessione linguistica in contesto, arrivando gradualmente ad ampliare le forme utili a realizzare in modo più adeguato il compito stesso. A tal proposito, di particolare rilevanza sia nell'ambito del sillabo in generale sia dell'analisi qui proposta, è il ruolo della revisione e riscrittura collaborativa tra pari. Con l'ausilio di un'apposita procedura, gli allievi imparano a osservare i propri testi e quelli dei pari dalla prospettiva esterna del lettore e a identificare ciò che è funzionale e ciò che invece può essere migliorato; il docente stimola invece una riflessione linguistica e metalinguistica in contesto, sfruttando la revisione tra pari anche come occasione per portare l'attenzione sulla lingua, a partire da ciò che gli allievi sono in grado di rilevare autonomamente (Johnson *et al.*, 2008; McKay, 2006). È proprio su questo aspetto che si concentra il caso di studio che andiamo qui a presentare.

3. IL CASO DI STUDIO

3.1. *Il contesto*

Il caso di studio illustrato in queste pagine si incardina all'interno di un percorso di formazione e ricerca-azione condotto nell'a.s. 2018/2019 presso un Istituto Comprensivo di Bergamo caratterizzato da alta densità migratoria⁶. Dopo una prima analisi dei bisogni formativi dei docenti dell'Istituto, si è stabilito di dedicare l'intervento formativo al tema della scrittura per la scuola, utilizzando il sillabo di *Osservare l'interlingua* come materiale di lavoro per la conduzione di una ricerca-azione. Poiché il percorso costituiva una prima sperimentazione di modalità formative mirate alla diffusione del sillabo in contesti non direttamente coinvolti nel progetto di *Osservare l'interlingua*, il lavoro con i docenti è stato completato dal monitoraggio di una sperimentazione condotta in una classe quarta della scuola primaria e dedicata alla produzione di un testo narrativo. L'intento è fornire attraverso lo studio di un caso indicazioni pratiche utili sia alla progettazione di futuri percorsi formativi sia a una eventuale ulteriore implementazione delle indicazioni metodologiche del sillabo stesso.

Nei paragrafi che seguono prima si descrive il percorso formativo, poi si focalizza l'attenzione sulla classe osservata, illustrando il percorso didattico e le modalità di gestione da parte del docente della fase di revisione e riscrittura collaborativa prevista.

3.2. *Il percorso formativo per i docenti*

Il percorso formativo ha accompagnato i docenti nella realizzazione di attività inclusive mirate allo sviluppo delle abilità di scrittura per la scuola. Il corso di formazione si è svolto

⁶ Si ringraziano la dirigenza, i docenti e le famiglie dell'IC Mazzi di Bergamo, per l'accoglienza e la collaborazione alla raccolta dei dati qui analizzati. Un ringraziamento particolare all'insegnante e alla classe i cui lavori sono qui discussi nel dettaglio. Si ringrazia inoltre Marica Girardi per aver collaborato alla documentazione video della sperimentazione in audio come parte del suo percorso di tesi (relatore R. Grassi).

tra ottobre e novembre 2019 e ha coinvolto trenta docenti di area linguistica e disciplinare della scuola primaria e secondaria di primo grado, per una durata complessiva di 15 ore.

Nella fase iniziale, gli insegnanti hanno avuto modo di familiarizzare con il concetto di interlingua e di esercitarsi nell'uso di tale costrutto ai fini della valutazione formativa delle produzioni dei propri allievi. Successivamente hanno utilizzato il sillabo come strumento di studio, approfondendo in particolare i temi della didattica per *task* e del *process writing*. L'attenzione del gruppo in formazione è stata poi orientata a concentrarsi sul ruolo attivo dello studente nel processo di apprendimento/insegnamento. Nella fase finale gli insegnanti sono stati accompagnati nella sperimentazione delle attività con i loro allievi. Dopo aver provato in prima persona un percorso tratto dal sillabo, i docenti hanno avviato la ricerca-azione nelle loro classi, avvalendosi di momenti di confronto con il formatore e i colleghi.

L'esperienza formativa ha evidenziato come le attività di revisione e riscrittura collaborativa del testo siano risultate essere l'elemento meno familiare per i docenti coinvolti: in genere tendevano ad essere poco praticate e in ogni caso mai impiegate in modo sistematico o secondo una procedura condivisa e dettagliata. Pertanto durante il percorso formativo si è dedicato ampio spazio alla presentazione della metodologia e delle possibili tecniche di revisione e riscrittura collaborativa presenti nel sillabo. I docenti hanno potuto mettersi alla prova attraverso esercitazioni mirate, mentre nella sperimentazione in aula ognuno era libero di scegliere la modalità ritenuta più adeguata per i propri allievi, sia in termini procedurali che rispetto alla selezione e gestione degli aspetti testuali o linguistici da revisionare. L'osservazione di un caso di studio è stata orientata a questa fase del processo di scrittura.

3.3. *Il percorso in una classe quarta*

La classe quarta coinvolta in questo studio è composta di 25 allievi, di cui 18 provenienti da contesti migratori. Delle 10 nazioni rappresentate in aula, la prevalente è quella italiana (27%), a cui seguono quella rumena (16%) e quella boliviana (12%). La restante parte (45%) è costituita da bambini provenienti da Egitto, Senegal, Bangladesh, Cina, India, Sri Lanka, Filippine e Marocco. La maggior parte di questi allievi è nata e scolarizzata in Italia. La classe riflette dunque per composizione l'eterogeneità dei contesti educativi attuali.

La sperimentazione ha avuto inizio nel mese di ottobre 2019 e si è conclusa a metà dicembre dello stesso anno, impegnando regolarmente la classe con un incontro a cadenza settimanale della durata di 2 ore, per un totale di 32 ore distribuite in 16 incontri. L'insegnante di educazione linguistica ha scelto, tra i vari percorsi proposti dal sillabo, in linea con quanto suggerito per la classe quarta, il percorso "Charlot ai grandi magazzini" relativo alla produzione di un testo narrativo (Pallotti, Ferrari, 2019: 106–113).

Volendo in questo contributo portare l'attenzione sulla gestione delle fasi di revisione e riscrittura, la descrizione dettagliata delle attività didattiche sarà orientata in questo senso. Rimane comunque utile qui precisare, almeno in termini generali, quale sia la struttura complessiva del percorso, in particolare per quel che riguarda le modalità con cui gli studenti sono giunti alla produzione del testo da revisionare.

Così come si può evincere dalla Tabella 1, dove sintetizziamo le attività del percorso, il prodotto intorno al quale gli studenti svolgono il compito di revisione e riscrittura è un testo accuratamente pianificato e redatto collaborativamente. Alternando attività individuali, a piccolo gruppo e a classe intera, il docente guida la pianificazione collaborativa di un testo narrativo: prima gli allievi identificano le sequenze narrative dello

stimolo video, poi individuano e organizzano le unità informative principali e secondarie e infine redigono un progetto di testo dettagliato e funzionale al compito di scrittura. Tale prodotto di classe costituisce poi il punto di partenza per la prima stesura collettiva in piccolo gruppo di un testo narrativo. Nel caso specifico della sperimentazione in oggetto, la classe ha prodotto un totale di 5 testi collaborativi, redatti in gruppi eterogenei di 5 allievi; l'analisi (§ 4) ne prenderà in considerazione 3.

Tabella 1. *Percorso sul testo narrativo*

(adattato da "Charlot ai grandi magazzini" in Pallotti, Ferrari, 2019: 106-113)

Attività	Descrizione sintetica	Organizzazione della classe	Materiale/ Prodotto
Valutazione formativa			
Attività 1 (2 ore)	L'insegnante mostra agli studenti un breve estratto da <i>Tempi Moderni</i> (Chaplin 1936) chiedendo di produrre un testo individuale in cui raccontano il film a una persona che non l'ha ancora visto	Individuale	Testo scritto
Raccogliere le idee e progettare il testo			
Attività 2 <i>Identificare le sequenze</i> (30 min)	L'insegnante mostra nuovamente il filmato e chiede agli alunni di segmentare la storia in sequenze filmiche	Individuale	Elenco delle sequenze individuali
Attività 3 <i>Concordare le sequenze di classe</i> (2 ore)	Gli studenti si confrontano a classe intera e concordano una scansione in sequenze di classe	Classe intera	Elenco delle sequenze di classe
Attività 4 <i>Definire il progetto di testo</i> (1 ora)	Gli studenti indicano un titolo per ciascuna sequenza	Piccolo gruppo	Progetto di testo di gruppo
Attività 5 <i>Definire il progetto di testo di classe</i> (30 min)	Gli studenti si confrontano sulle varie proposte dei gruppi e condividono un progetto di testo comune	Classe intera	Progetti di testo dei gruppi; progetto di testo di classe
Attività 6 <i>Definire il progetto dettagliato</i> (1 ora)	L'insegnante mostra nuovamente il video, sequenza per sequenza. Gli studenti prima prendono appunti su striscioline di carta, poi riorganizzano le informazioni raccolte in un progetto di testo dettagliato	Piccolo gruppo.	Progetto di testo dettagliato

Attività 7a <i>Concordare il progetto dettagliato di classe</i> (1 ora)	Gli studenti si confrontano sulle varie proposte dei gruppi e condividono un progetto di testo dettagliato comune. Il lavoro si concentra sulle prime sequenze	Classe intera	Progetti di testo dei gruppi; progetto di testo dettagliato di classe revisionato
Discussione 2			
Prima stesura del testo			
Attività 8 <i>La prima stesura del testo</i> (2 ore)	Gli studenti in gruppo scrivono un testo utilizzando il progetto definito con le attività precedenti e trascrivono la loro produzione al computer	Piccolo gruppo	Testo narrativo trascritto al computer
Revisione			
Attività 9 <i>I criteri di revisione del testo</i> (30 min)	L'insegnante propone una serie di criteri di revisione e condivide le istruzioni relative alla procedura di revisione di gruppo	Classe intera	Elenco di criteri per revisionare un testo
Attività 10 <i>Revisione del testo</i> (3 ore)	Utilizzando i criteri di revisione concordati nell'attività precedente, gli studenti revisionano i testi di gruppo considerando un criterio per volta	Piccolo gruppo	Testi prodotti nell'attività 8; criteri di revisione; indicazioni di revisione; cartellone per appuntare i commenti
Riscrittura			
Attività 11 <i>Riscrittura del testo</i> (1 ora)	I gruppi ricevono le indicazioni di revisione appuntate dai compagni e riscrivono il proprio testo	Individuale A casa	Cartellone con i commenti di revisione; testo di gruppo revisionato
Attività 12 <i>Presentazione dei testi alla classe</i> (1 ora)	I gruppi presentano alla classe e al docente il testo finale, motivando le modifiche apportate in fase di riscrittura	Classe intera	Testo di gruppo iniziale e revisionato
Un nuovo testo			
Attività 13 <i>Scrittura individuale di un nuovo testo</i> (1 ora)	L'insegnante propone un breve estratto da <i>Il mondo della commedia</i> (Lloyd 1962), i bambini individualmente progettano e scrivono un nuovo testo narrativo. Gli studenti condividono i testi sulla piattaforma di classe	Individuale A casa	Testo individuale

Nella sezione che segue descriveremo in dettaglio le modalità di gestione delle attività dedicate alla revisione e riscrittura del testo, così come realizzate dal docente della classe osservata.

3.4. *Le fasi di revisione e riscrittura del testo*

Dopo aver stabilito i criteri di revisione e aver organizzato i testi prodotti collettivamente dai gruppi riportandoli su cartelloni in formato A3 suddivisi in riquadri corrispondenti agli aspetti da revisionare, il docente ha dato il via alle attività. Utilizzando il materiale predisposto, organizzati in piccoli gruppi di autori, gli studenti hanno letto e revisionato i testi dei compagni considerando un aspetto per volta. L'operazione si è ripetuta per ogni criterio di revisione, così che tutti i gruppi avessero modo di commentare tutti i testi rispetto a ciascuno dei criteri di revisione stabiliti. L'annotazione dei commenti procedeva poi secondo un metodo preciso: gli studenti non potevano intervenire con correzioni esplicite sui testi ma dovevano annotare a margine ciò che intendevano segnalare agli autori del testo; erano inoltre invitati ad utilizzare il sistema “due stelle e un augurio”, ossia assegnare da una a tre stelle per lodare le scelte ritenute più opportune, ed eventualmente formulare un augurio rispetto a elementi problematici, suggerendo strategie concrete per migliorarli. Al termine della revisione, ogni gruppo di autori riceveva il proprio testo originale commentato dagli altri gruppi e poteva procedere con la fase di riscrittura, tenendo conto dei suggerimenti ricevuti. Infine, i gruppi presentavano alla classe i testi finali, motivando le modifiche fatte sulla base del *feedback* ricevuto dai compagni.

Il lavoro dei gruppi è stato organizzato e regolato dal docente che, oltre ad offrire indicazioni procedurali, interveniva sia nelle fasi di istruzione rivolte alla classe sia mentre i bambini lavoravano in gruppo per sostenere lo svolgimento del compito e la riflessione metalinguistica. A partire dall'osservazione della trascrizione degli incontri dedicati alla revisione, tenteremo qui di descrivere con maggior dettaglio le modalità con cui l'insegnante realizza concretamente la sperimentazione.

Nell'attualizzare le indicazioni del syllabo, il docente ha infatti in parte seguito queste indicazioni e quelle fornite dal percorso formativo e in parte operato scelte personali. In alcuni casi le variazioni potevano essere legate alla percezione di ciò che sarebbe risultato accessibile o adeguato agli allievi, in altri casi sono dovute al fatto che il syllabo volutamente non sempre fornisce dettagli puntuali sulle modalità con cui formulare o esemplificare le consegne. Ricade nella prima casistica la modalità con cui sono stati scelti i punti a cui prestare attenzione in fase di revisione. Con l'intento di facilitare il compito degli allievi, discostandosi dalle indicazioni ricevute, il docente ha stabilito a priori i criteri di revisione, anziché concordarli con gli allievi. Più in dettaglio, facendo riferimento a ciò che probabilmente riteneva più utile e comprensibile, l'insegnante ha scelto sei aspetti, che ha così etichettato: *Contenuto, Pronomi, Punteggiatura, Verbi, Ortografia e Lessico*.

Ricade invece nella seconda casistica la gestione della fase di istruzione. In questo caso l'analisi del parlato del docente ha permesso di ricostruire una precisa sequenza di 5 mosse ricorrenti, utilizzata in modo coerente e sistematico in tutte le fasi del lavoro:

- 1) richiama l'attenzione,
- 2) preannuncia difficoltà/incoraggia,
- 3) indica concretamente come procedere con esempi,
- 4) fornisce richiami metalinguistici alle regole con esempi di errori,
- 5) semplifica il compito.

Vediamo un esempio, in questo caso riferito alla revisione della categoria *Verbi*, che verrà poi ripresa anche in sede di discussione nel § 5.

L'insegnante apre questa fase di lavoro innanzitutto richiamando l'attenzione degli allievi *Adesso attenti guardiamo la lavagna bambini. E bambini attenzione! Allora, dovete stare attenti alle spiegazioni perché poi durante senò diventa difficile* e preannunciando possibili difficoltà dovute alla complessità dell'elemento considerato: *adesso siamo all'aspetto dei verbi, questo aspetto è un pochino più difficile*. In seguito indica concretamente come procedere, sia con istruzioni estremamente puntuali, come nel caso di *noi dobbiamo rileggere il testo e pensare o di poi qui scrivete il numerino 1, potevi dire è salito anziché salì oppure potevi dire andò anziché andai*, sia suggerendo strategie per identificare aree problematiche: *in questo punto ha raccontato la storia tutta al presente [...] questo è presente, come se fosse successo adesso; racconto tutto al presente*, anche attraverso esempi tratti dai testi dei gruppi. Infine, una volta avviata l'attività, il docente monitora i gruppi e, ove lo ritiene necessario, riprende le istruzioni riducendo e focalizzando ulteriormente il compito: *qui si rompe una gamba quale tempo? presente # allora controlliamo se è tutto al presente*.

Le mosse appena descritte risultano tutte presenti nei primi turni di avvio di ogni nuovo ciclo di revisioni, quando è importante portare l'attenzione degli alunni su un nuovo punto da osservare. Vengono poi riprese durante lo svolgimento delle attività, nei momenti in cui ad esempio gli allievi, pur lavorando su uno stesso aspetto da revisionare, prendono in considerazione un nuovo testo o ancora mentre l'insegnante monitora il lavoro dei gruppi. In questi casi, le mosse sopra individuate possono comparire tutte o essere selezionate in modo mirato. Ad esempio, riferendoci sempre alla fase di revisione della voce *verbi*, notiamo come l'insegnante, dopo aver monitorato i lavori di gruppo, condivide alcuni suggerimenti operativi rivolti a tutta la classe, mirati in questo caso particolare a concretizzare il compito in modo proceduralmente puntuale *controlliamo il testo verbo per verbo # non è più un lavoro per sequenze* e spesso semplificando e riducendo il compito stesso *controllate se sono veramente tutti al presente*.

Nelle sezioni che seguono, come dichiarato sin dall'inizio, si presenta l'analisi delle revisioni proposte e del loro accoglimento, con uno sguardo a possibili interrelazioni con le istruzioni fornite.

4. ANALISI

Dopo aver illustrato l'impostazione del lavoro di gruppo, passiamo ora all'analisi delle revisioni proposte ed effettuate da tre dei cinque gruppi di lavoro della classe osservata. I materiali a disposizione per questa parte dell'analisi sono stati i seguenti: i testi redatti dai gruppi di lavoro della classe; i cartelloni sui quali, per ciascuna delle categorie di attenzione enucleate, i revisori hanno appuntato le loro osservazioni secondo il già citato metodo "stelle e auguri", e infine i testi in versione post-revisione, ossia riscritti dai gruppi autore a seguito della disamina delle revisioni e dei suggerimenti loro offerti dai pari. Nella discussione che segue si farà, laddove opportuno, anche qualche riferimento alle istruzioni orali dell'insegnante (relative sia alla fase di "lancio" di ogni punto di revisione, già illustrata al § 3.4, sia sotto forma di risposte negoziali a richieste di chiarimenti durante i lavori dei gruppi) raccolte e trascritte dalle registrazioni video dell'intero percorso.

Nella Tabella 2. che segue, e che ora analizzeremo in dettaglio, si ha un quadro complessivo degli elementi concreti segnalati per la revisione e di quelli effettivamente oggetto di revisione da parte del gruppo autore del testo. Questo per ciascuna delle categorie proposte all'attenzione dei revisori, qui indicate nella prima colonna della tabella, ovvero: *Contenuto, Punteggiatura, Verbi, Pronomi, Ortografia, Lessico*. Si vede dunque, per

esempio, che al testo del gruppo dei Verdi sono state mosse tre proposte di revisione sul *Contenuto*, di cui una sola è stata accolta. Allo stesso gruppo, stessa categoria, sono state anche date due “stelline” (indicate in tabella con il simbolo *).

Le righe 7 e 8 della tabella contengono invece, in estrema sintesi, nostri commenti aggiuntivi, che riguardano, rispettivamente, la presenza, nelle revisioni, di punti ulteriori al di fuori delle categorie proposte dall’insegnante e l’annotazione circa l’eshaustività delle revisioni proposte e accolte (ovvero, se il testo al termine del lavoro di revisione si presenta come privo di punti problematici). Come prevedibile e assolutamente accettabile in ottica acquisizionale, tutti e tre i testi mantengono problemi residui.

Tabella 2. *Quadro complessivo delle revisioni proposte ed effettuate sui tre testi in analisi*

	VERDI	ROSA	VIOLA
Contenuto	2* e 3 proposte; (1 còlta)	2 * e 3 proposte; (2 còlte)	2 * e 3 proposte; (2 còlte)
Punteggiatura	4 virgole da aggiungere; 1 * per “dovevate aggiungere delle virgole” (aggiunte 6 virgole)	5 virgole da togliere (eseguito) un punto e virgola da sostituire con virgola (eseguito)	3 virgole da togliere (tolta 1); 2 virgole da aggiungere (eseguito); un due punti da togliere (eseguito)
Verbi	*	*	Vedono; è; portano; sa; salgono; indosso; scende; sono; sbucano; spara (tutti eseguiti)
Pronomi	*	*	“hai usato C. troppe volte potevi mettere “lui” (3 sostituzioni);
Ortografia	*	3 proposte corrette (tutte eseguite)	Una vestaglia; una botte; di rum (tutte colte)
Lessico?	*	“dovevate mettere i tramezzini”; (eseguita)	2 annotazioni su parti mancanti (non colte); “togliete le” (còlto); “togliete Charlot” (còlto)
Ulteriori modifiche	gli > le	È felice; + 2 Charlot; + 2 virgole; lei; ci riesce (evitamento rip.); sparano a	Dà la mano > una mano
Problemi residui	Si Coesione (connettivi); Sovraestensione del presente indicativo	Si Punteggiatura; sovrastensioni di lei e di però;	si Gestione catene anaforiche; punteggiatura residua

Dopo aver introdotto la tabella nel suo complesso, vediamo ora di analizzarne i dati nel dettaglio.

4.1. I Verdi

Cominciamo dal testo dei Verdi. La Figura 1 permette di prendere visione del testo integrale sia nella versione pre-revisione (su fondo bianco) che nella versione finale, ovvero con le revisioni effettivamente accolte (su fondo giallo). Per comodità del lettore, sotto il testo è riportata nuovamente la sintesi delle modifiche proposte e approvate su questo testo, già presente in Tabella 2.

Figura 1. Testo dei Verdi in versione pre- e post-revisione, con sintesi degli interventi

Il guardiano notturno dei grandi magazzini si è rotto la gamba ~~e~~, Charlot entra nei grandi magazzini e chiede lavoro al capo ~~per sostituire il guardiano che si era rotto la gamba~~ **sostituirlo**.

Charlot corre a chiamare la sua amica per farle vedere che ha avuto il lavoro ~~e~~, poi vanno al bar e le dà da mangiare.

Salgono al reparto giochi dove Charlot indossa i pattini, e inizia a pattinare ~~anche~~. **A**nche lei indossa i pattini, ma non sa pattinare.

Ad un certo punto Charlot vuole far vedere che sa pattinare bendato, ma non vede che c'è un buco ~~e~~, quando lui sta per cadere l'amica lo salva.

Charlot e l'amica salgono al reparto notte, la sua amica trova una vestaglia con su della pelliccia e se la indossa.

Lei si corica sul letto e lui **gli** ~~le~~ dice che la sveglia prima che aprono il negozio. Lui scende con l'ascensore a timbrare.

Quando lui scende a timbrare vede che sono arrivati i ladri e cerca di scappare ma i ladri lo bloccano sparandogli ma non lo beccano. I ladri sparano alla botte di rum.

	VERDI
Contenuto	2* e 3 proposte (1 còlta)
Punteggiatura	4 virgole da aggiungere; 1* per “dovevate aggiungere delle virgole” (aggiunte 6 virgole)
Verbi	*
Pronomi	*
Ortografia	*
Lessico	*
Ulteriori modifiche	gli > le
Problemi residui	Sì

Vediamo per cominciare la categoria del *Contenuto*, la prima proposta agli studenti nel lavoro di gruppo. Commenteremo questa categoria una sola volta, ora, perché l'analisi in atto si concentra sugli aspetti formali. Le revisioni proposte per la categoria *Contenuto* sono quantitativamente le stesse nei tre testi: tre suggerimenti di modifica e due stelline d'apprezzamento, sempre senza specificare però quale sia l'aspetto apprezzato in particolare.

Passando al secondo punto proposto all'attenzione dei gruppi revisori, ovvero la *Punteggiatura*, vediamo diverse richieste, che vanno tutte nella direzione di aggiungere virgole. Da notare qui anche un uso creativo della stellina, che sembra assumere un significato opposto a quello originariamente inteso nel protocollo (ovvero di *feedback* positivo, di apprezzamento). La stellina qui è infatti usata in associazione all'osservazione *dovevate aggiungere delle virgole*, quasi fosse un commento valutativo (negativo) di sintesi e/o enfatico rispetto a un problema di fondo del testo⁷. I suggerimenti sono stati colti, e forse

⁷ In realtà, dalle trascrizioni dei lavori di gruppo emerge un suggerimento dell'insegnante ad usare la stellina come “premio” per l'assenza di errori in una data categoria – di nuovo, diversamente dall'intendimento del Protocollo di Osservare l'interlingua:

anche l'enfasi della 'stellina negativa', a giudicare dall'aggiunta di ben sei virgole sulle quattro specificamente richieste.

Le restanti categorie (*Verbi, Pronomi, Ortografia e Lessico*) non ricevono suggerimenti. Gli autori decidono però, in fase di trascrizione finale post revisioni, di correggere un errore non segnalato (*gli* per *le*; in azzurro nel testo), con esito migliorativo.

4.2. I Rosa

Passiamo ora all'analisi delle revisioni al testo dei Rosa, qui riportato nelle versioni pre- e post-revisione analogamente al precedente.

Figura 2. Testo dei Rosa in versione pre- e post-revisione, con sintesi degli interventi

Ai grandi magazzini **¶** il guardiano notturno **¶** si è rotto la gamba, quindi viene portato via dagli infermieri e Charlot gli prende il posto come guardiano notturno. Il capo gli fa fare il giro dei grandi magazzini e si danno la mano.

Quando il capo è uscito, lui corre a chiamare l'amica per farla mangiare al bar dei grandi magazzini lui le **da dà** la torta e **i** tramezzini **,e vanno al reparto giocattoli.**

Al quarto piano **¶** reparto giocattoli, lei **b** felice di stare lì, **Charlot** le dice di mettere i pattini **¶** però lei non **sà sa** pattinare, lui le fa vedere che **sà sa** pattinare **,però lui e** si benda **¶** ma è vicino a una balconata senza balaustra, * quando lei se ne accorge **lei** cerca in tutti i modi di salvarlo e alla fine **lo salva- ci riesce.**

Quinto piano reparto notte, lui fuma lei si corica e pensa come sarebbe vivere lì, lui **le mette la copre con** una vestaglia e le dice che l'avrebbe svegliata prima che il magazzino apra.

Però i ladri sono già entrati e lo vogliono bloccare però lui non riesce a stare in equilibrio; loro vorrebbero legarlo **¶** **Charlot** prima cade sulle scale mobili **¶** poi loro sparano **a** una botte di rum e quindi lui si bagna tutto.

	ROSA
Contenuto	2* e 3 proposte (2 còlte)
Punteggiatura	5 virgole da togliere (eseguito) un punto e virgola da sostituire con virgola (eseguito)
Verbi	*
Pronomi	*
Ortografia	3 proposte corrette (tutte eseguite)
Lessico	“dovevate mettere <i>i tramezzini</i> (eseguita)
Ulteriori modifiche	È felice + 2 Charlot; + 2 virgole; lei; ci riesce (evitamento rip.); sparano a
Problemi residui	Sì

Partendo, come anticipato, direttamente dalla punteggiatura, si vede anche qui una serie di richieste, di nuovo tutte accolte, relative alla virgola. Sono però richieste di segno

STU: e se va tutto bene?

INS: stella.

opposto rispetto alle precedenti: qui si chiede infatti non di aggiungere ma di togliere delle virgole.

Nulla viene rilevato su *Verbi* e *Pronomi*. Vi è invece una annotazione sotto la categoria *Lessico*, relativa alla necessità di inserire un articolo. Anche se non pertinente, in effetti, il lessico in quanto tale, la segnalazione viene accolta e risulta migliorativa (secondo capoverso, *la torta e tramezzini* diventa *la torta e i tramezzini*).

In questo testo gli autori hanno poi ritenuto di inserire, nel trascrivere il testo dopo le revisioni, delle modifiche ulteriori e spontanee (qui in azzurro). Sono diverse e quasi tutte migliorative; si tratta in qualche caso di riparazioni di errori veri e propri, alcuni – forse – banali dimenticanze come la mancanza di *è* in *lei felice di stare lì* (terzo capoverso) o la reggenza di *sparare* nell'ultimo capoverso (*sparano una botte* diventa *sparano a una botte*); più significative risultano invece altre migliorie, come l'evitamento della ripetizione del verbo *salvare* nel passaggio da *lo salva* a *ci riesce* (fine del terzo capoverso) o l'opportuno inserimento della ripresa nominale piena *Charlot* in due casi di discontinuità del *topic*: nel terzo capoverso, *lei è felice di stare lì, (Charlot) le dice di mettere i pattini*; nell'ultimo capoverso, *loro vorrebbero legarlo, (Charlot) prima cade*.

4.3. I Viola

L'ultimo testo è quello dei Viola, visibile in Figura 3.

Figura 3. Testo dei Viola in versione pre- e post-revisione, con sintesi degli interventi

Un giorno Charlot e l'amica vanno ai grandi magazzini e ~~vedono~~ **vedono** che il guardiano notturno si ~~era~~ **è** rotto una gamba ~~;~~ e che gli infermieri lo ~~portarono~~ **portano** via. ~~Charlot lui~~ **Charlot lui** entra ai grandi magazzini per chiedere il lavoro e si presenta con una lettera di presentazione ~~;~~ così il capo lo assume e gli dà ~~la~~ **una** mano.

Dopo aver dato la mano al capo, Charlot corre all'uscita e chiama l'amica per portarla al bar e ~~Charlot~~ **Charlot** gli offre da mangiare: cinque tramezzini e una fetta di torta.

Poi salgono con l'ascensore al reparto giocattoli, per indossare dei pattini e ~~Charlot lui sapeva~~ **sa** pattinare però l'amica no, poi ~~;~~ **Charlot** pattina bendato in un'area in costruzione e stava per cadere in un'area senza parapetto, ~~e~~ **ma** per fortuna l'amica lo salva.

Dopo aver salvato Charlot ~~salirono~~ **salgono** nel reparto letto e l'amica ~~indossai~~ **indossa/o** una vestaglia per prepararsi a dormire e ~~lei~~ **si** corica sul letto e Charlot va a timbrare il cartellino. Quindi ~~Charlot~~ **Charlot** scende con l'ascensore.

Mentre Charlot ~~scendeva~~ **scende** con l'ascensore, i ladri ~~erano~~ **sono** già entrati e Charlot dopo aver timbrato il cartellino ~~sbucarono~~ **sbucano** i ladri ~~dal loro nascondiglio~~ e uno ~~ladro spara~~ **spara** contro il soffitto e Charlot cade sulle scale mobili e va contro un ~~a~~ **rum** di rum.

	VIOLA
Contenuto	2* e 3 proposte (2 còlte)
Punteggiatura	3 virgole da togliere (tolta 1); due virgole da aggiungere (eseguito) un due punti da togliere (eseguito)
Verbi	Vedono; è; portato; sa; salgono; indosso; scende; sono; sbucano; spara (tutti eseguiti)

Pronomi	“hai usato C, troppe volte, potevi mettere “lui” (3 sostituzioni)
Ortografia	Una vestaglia; una botte; di rum (tutte còlte)
Lessico	2 annotazioni su parti mancanti (non còlte) Problemi residui “togliere lei” (còlto); “togliere Charlot” (còlto)
Ulteriori modifiche	Dà la mano > una mano
Problemi residui	Sì

Rispetto alla punteggiatura da cui anche in questo caso iniziamo l’analisi, notiamo una sintesi tra le due direzioni di suggerimento viste finora: se i revisori al primo testo hanno chiesto di togliere virgole e al secondo di aggiungerne, qui le richieste riguardanti le virgole sono miste quanto a direzione di modifica, e non sono necessariamente accolte: le due da aggiungere sono inserite ma, delle tre di cui si propone l’eliminazione, una sola viene cassata. Vi è poi una richiesta di eliminare un due punti, eseguita con annessa modifica sintattica, suggerita come vedremo sotto la categoria *Ortografia* (nell’ultima riga, *contro una botte: il rum diventa contro una botte di rum*).

Nella categoria *Verbi* compaiono in questo testo, diversamente dai precedenti, numerose proposte di revisione, dieci in tutto, tutte per una trasformazione al tempo presente (vedremo poi perché), e tutte accolte.

Nella categoria *Pronomi* sono invece rilevati alcuni problemi di gestione delle riprese anaforiche, con suggerimento di alleggerire l’uso del nominale pieno Charlot in favore del pronome *lui* o del soggetto zero. La richiesta è accolta con tre sostituzioni. La prima, in contesto di discontinuità di topic in presenza di un antecedente concorrente per tratti di persona e numero (*il guardiano*), è peggiorativa: *Charlot e l’amica [...] vedono che il guardiano si è rotto una gamba e che gli infermieri lo portano via. ~~Charlot~~ lui entra...* La seconda è invece migliorativa: *Charlot corre all’uscita e chiama l’amica per portarla al bar e ~~Charlot~~ gli⁸ offre...*

Qualche annotazione appare, in questo testo, anche alla voce *Ortografia*, anche se in realtà nel mirino vi sono, in parte, anche questioni morfologico-lessicali di genere dell’articolo (**un vestaglia, *un botte*), tutte risolte, e in parte viene completato il suggerimento, già richiamato sopra, relativo all’eliminazione dei due punti, esplicitando *di rum*.

Nel *Lessico* sono menzionate due lacune di contenuto, nelle quali non entriamo (sono comunque relative a dettagli la cui mancanza non inficia la comprensione del racconto). Le ultime due menzioni della categoria *Lessico* sono in realtà ancora relative alle catene anaforiche, e vanno in direzione opposta alle modifiche spontanee viste nel testo precedente: chiedono infatti, e ottengono, di eliminare il pronome *lei* in *l’amica indossa una vestaglia per prepararsi a dormire e (lei) si corica*, e di eliminare la menzione *Charlot* in *e Charlot va a timbrare il cartellino. Quindi (Charlot) scende*. Si tratta in entrambi i casi di contesti di continuità di *topic* nei quali la modifica è in effetti opportuna e migliorativa.

Ricorre anche in questo testo una miglioria spontanea, il cui esito non sappiamo giudicare: *così il capo lo assume e gli dà la mano* (ovvero, i due si stringono la mano) diventa *e gli dà una mano* (lo aiuta); contenutisticamente sono entrambe plausibili; non sappiamo invece se la differenza di significato nella riformulazione sia presente ai ragazzi.

⁸ Notiamo a margine come l’errore di genere su *gli* non sia rilevato dai revisori né dagli autori in fase di riscrittura. L’allargamento funzionale di *gli* a scapito di *le* è un noto tratto dell’italiano neostandard (anzi, dello standard, secondo Cuzzolin [2002: 72] che nota la «sempre maggiore tendenza a usare *gli* sia per forme di femminile sia di plurale, oggi ammessa nella norma dello standard»).

5. DISCUSSIONE

Dopo questa disamina analitica, ancorché veloce, si cercherà ora di dare uno sguardo complessivo di commento generale sui testi analizzati. Non ci interessiamo qui dei prodotti testuali in se stessi, e non discuteremo quindi, né quantitativamente né qualitativamente, i testi pre- e post-revisione. Il nostro interesse si appunta infatti, come dichiarato sin dall'inizio, sulle revisioni proposte e sul loro accoglimento, con uno sguardo a possibili interrelazioni con le istruzioni fornite.

Si sarà notato, per cominciare, che la categoria che ha maggiormente sollecitato i revisori è quella della *Punteggiatura*. Qui le richieste hanno riguardato quasi solamente la virgola, con un andamento ondivago tra togliere e aggiungere, e con esiti in effetti traballanti. Sappiamo che la punteggiatura può apparire un aspetto puntuale e meccanico, ma nasconde o meglio intreccia tra loro complesse questioni sintattiche e intonative; la virgola nello specifico è «il segno interpuntivo il cui uso è più difficile da ricondurre a norme univoche che non risentano delle abitudini e dello stile individuali» (Palermo, 2015: 67): fenomeno esemplificato dalla direzione ondivaga dei suggerimenti ai tre testi presentati qui⁹. Può essere però utile riportare anche un estratto delle istruzioni minute date dall'insegnante nel presentare il lavoro su questa categoria (es. 1), dalle quali si evince una definizione dell'uso della virgola legata al “*pensiero finito*”, all’ “*azione finita*” – qualunque cosa ciò significhi:

- (1) INS: facciamo che io prendo un testo qualsiasi qui... Se dico “il guardiano notturno virgola si è rotto la gamba virgola” forse queste due virgole sono inutili... allora io scrivo qui un numerino “uno” sopra questa virgola e qua scrivo “uno, toglila virgola” (l'insegnante annota l'esempio nello schema alla lavagna). Do un augurio, un consiglio: toglila virgola perché mi hai messo una virgola non necessaria: *non è finito il pensiero, un'azione...* Qui potrebbe essere tutto attaccato, cioè senza virgole.

Riportiamo questo estratto per mettere in rilievo due questioni: innanzitutto, per rilevare una possibile correlazione tra la vaghezza nell'istruzione fornita e gli ‘ondivaghi’ esiti correttivi degli alunni; dall'altro, per riflettere su come l'istruzione metalinguistica da fornire funzionalmente alla revisione di un testo concreto sia più impegnativa – ma anche più stimolante – anche per l'insegnante, rispetto al richiamo a regole e definizioni astratte che molti manuali, comodamente ma sterilmente, perpetuano, associandoli ad esercizi meccanici di pratica puntuale e preconfezionata¹⁰ su testi – più spesso frasi – *ad hoc*. Ci interessa cioè far risaltare la valenza riflessiva e metacognitiva di questo genere di attività, anche per le competenze metalinguistiche e glottodidattiche dell'insegnante.

Passiamo ora ad un commento generale sull'*Ortografia*. Questa categoria è stata selezionata tra i fulcri d'attenzione dalla maestra, ma in realtà i problemi che emergono al riguardo sono pochi; e soprattutto, sono tutti colti e riparati. Una scelta poco utile per questo gruppo, insomma, un errore di valutazione dell'insegnante, che ha diretto energie su un punto poco dolente? O forse un effetto positivo del lavoro di gruppo, che ha

⁹ Di segno opposto le notazioni di Ferrari: «Ragionando sulla lingua in quanto sistema [...] gli elementi per i quali si può dire che la virgola sia davvero facoltativa – che cioè non incida sulla semantica dell'enunciato – sembrano essere piuttosto limitati» (2021: 13).

¹⁰ I lavori di Lo Duca sono riferimenti imprescindibili sia per una rassegna critica delle lacune della didattica della grammatica in ambito scolastico (per es. Lo Duca, 2013) che per una controproposta metodologica (per es. Lo Duca, 2003). In ambito di classe plurilingue sono molto interessanti e innovative le proposte di *éveil aux langues* nei recenti lavori di Andorno e Sordella (per es. Andorno, Sordella, 2020).

permesso di disambiguare perplessità eventuali di singoli? Entrambe eventualità possibili, alle quali aggiungiamo due ipotesi ulteriori non mutualmente esclusive l'una rispetto all'altra. Si può infatti forse intravedere in questa scelta un riflesso della soverchia attenzione che la categoria attira nella scuola dell'obbligo (Lo Duca, Toth, 2021). L'ortografia è un punto d'attenzione particolare, irrinunciabile, da un lato per i suoi correlati simbolici, di *status* (parlano di «forte sanzione sociale» Serianni, Benedetti (2015: 66), e dall'altro per la sua oggettività e meccanicità, che ne rende semplice la correzione. Se la presenza e il posizionamento di una virgola, infatti, presentano zone d'ombra e di intersoggettività – anche tra gli insegnanti stessi – le doppie, gli accenti e l'acca sono un po' come la matematica: non ammettono due opinioni (e ogni dubbio è facilmente fugato con uno sguardo al dizionario).

Al contrario, il *Lessico* sembra una categoria poco compresa o problematica, solo a prima vista sorprendentemente. I commenti che vi si ritrovano non sono infatti pertinenti, come abbiamo visto, alla categoria. Nei due testi che riportano annotazioni al riguardo, le segnalazioni toccano, in realtà, questioni sintattiche, come l'aggiunta di un articolo; testuali, come la presenza di riprese anaforiche; questioni di contenuto. Anche qui, un'occhiata alle istruzioni fornite (in questo caso durante i lavori di gruppo, in risposta ad una richiesta di chiarimento) rileva questa definizione esemplificativa da parte dell'insegnante (es. 2):

- (2) INS: se le parole non vanno bene, per esempio ha detto “scale mobili” anziché “ascensore”, questo va nelle parole, cioè il lessico

Intanto, la pertinenza dell'esempio è opinabile, perché *scale mobili* e *ascensore* sono riferiti a due referenti diversi, e l'errore è lessicale solo se chi lo commette crede che i due termini siano sinonimici – altrimenti, è un'inesattezza contenutistica da riportare nell'apposita categoria¹¹. Ma a parte ciò, notiamo come la definizione di lessico come *parole* sia ad un tempo estremamente concreta – se immaginiamo si voglia pensare a “parole come unità graficamente separate le une dalle altre” o a “parole considerate dal punto di vista del significato” o lessemi (Berruto, Cerruti, 2017: 200), sorvolando sulla loro (in italiano irrinunciabile) parte di morfologia flessiva – e al contempo estremamente imprecisa¹². A ben vedere, infatti, in un testo tutti gli errori che non sono di punteggiatura sono errori “nelle parole”. Ancora: per dirla con Bettoni (2001), quando impariamo una parola ne impariamo una forma fonica e grafica, i significati (o meglio, tratti di significato che si vanno stratificando in ragione di fattori diversi, dalla frequenza all'utilità, alla prototipicità semantica), nonché le funzioni e i rapporti (paradigmatici e sintagmatici) di questa parola con altri elementi della lingua, sia sul piano semantico che pragmatico e morfosintattico. Ecco dunque che, dall'osservazione dell'utilizzo della categoria nel lavoro dei revisori, l'insegnante può cogliere non solo le difficoltà degli allievi, ma anche le proprie nel fornire indicazioni – e, prima ancora, categorizzazioni – effettivamente spendibili.

Per quanto riguarda le categorie restanti, in particolare i *Verbi*, la loro trattazione è inquadrata nel tema del paragrafo che segue, ovvero, all'interno di una disamina delle problematiche residue dei testi revisionati, in ottica acquisizionale.

¹¹ L'errore è effettivamente presente nel testo dei Viola. Come già rilevato, l'insegnante si aiuta (e aiuta gli studenti) fornendo esempi presenti nei testi, di cui indica quindi la categorizzazione e, spesso, la soluzione.

¹² La linguistica strutturalista usa il concetto di morfema come unità minima dotata di significato, e non quello di parola. Questo perché la “parola” è in realtà al contempo una nozione molto intuitiva e molto problematica (per una disamina sul tema cfr. Berruto Cerruti, 2017: 92 e segg.). Ma in effetti non solo la nozione di parola, bensì anche quella di morfema presentano aspetti problematici (Ramat 2019; Leu 2020).

5.1. Problematiche residue e progressione acquisizionalmente fondata

Veniamo dunque ora al tema delle problematiche residue. Sebbene sia l'attività proposta ai bambini sia la nostra analisi delle loro revisioni fossero entrambe orientate al processo, uno sguardo al prodotto evidenzia facilmente che, pur dopo questo lungo lavoro di revisione e riscrittura, il testo finale non può dirsi privo di errori. Il che non rappresenta né una sorpresa né un problema, visto che l'obiettivo del prodotto perfetto non è certamente dell'ottica della scrittura come processo (cfr. § 2.1). La stessa scelta delle categorie sulle quali puntare l'attenzione invitava ad una revisione selettiva, non esaustiva, oltre che calibrata sulle competenze e le capacità dei discenti; competenze che l'attività, in ottica acquisizionale, aiuta a diagnosticare via via, oltre che a migliorare. Non c'è spazio per vedere in dettaglio tutti gli aspetti problematici residuali, ma ad uno vorremmo accennare, per approfondire alcune riflessioni metodologiche in ottica acquisizionale generalizzabili ad altri aspetti, a completamento di alcuni rilievi metodologici ricavati, al par. precedente, dall'analisi di alcuni aspetti delle istruzioni e delle revisioni legate al *Lessivo*. La riflessione qui condotta parte dalla messa in evidenza di problematiche residue per riagganciarsi alle modalità non solo di scelta dei punti di attenzione ma, di nuovo, anche all'impatto, cruciale, delle modalità e delle istruzioni in fase di attualizzazione delle consegne, già analizzate al § 3.4.

Come già visto, la sequenza di mosse in fase d'istruzione è sempre la medesima: si richiama l'attenzione, si incoraggiano gli studenti, si danno esempi procedurali spiccioli, si forniscono richiami metalinguistici alle regole, si danno esempi di errori. Ma in particolare è cruciale la fase in cui si focalizza il *task* specifico: che cosa viene richiesto di revisionare, rispetto al punto selezionato? Dopo aver osservato, al § 3.4, alcune attualizzazioni delle mosse introduttive alla consegna di revisione sui *Verbi*, guardiamo ora alcuni estratti dalle istruzioni fornite, per la stessa categoria, durante la fase del lavoro di gruppo. Come esemplificato negli estratti che seguono (3-6) troviamo ripetute sollecitazioni a verificare che “tutti i verbi siano allo stesso tempo” e che questo tempo sia il presente:

- (3) INS: (Si avvicina a un gruppo)
INS: qui “si rompe una gamba” quale tempo? Presente # allora controlliamo se è tutto al presente.
- (4) INS: (verso un altro gruppo)
INS: tutto il resto è abbastanza al presente # controllate se sono veramente tutti al presente
- (5) INS: (verso un terzo gruppo)
INS: andiamo a vedere il testo com'è se dobbiamo correggere il passato remoto # se è tutto al presente

Il confronto con le istruzioni date ci pare qui particolarmente illuminante rispetto all'esito finale, nonché alle problematiche residue. Si spiega infatti ora facilmente, in particolare, il lavoro di revisione sui verbi condotto sul testo dei Viola (Figura 3). Tale testo conteneva in prima stesura alcune incoerenze temporali, con alternanze tra passato remoto e presente. Le revisioni suggeriscono dieci modifiche puntuali, tutte eseguite, che riportano l'intero testo al tempo presente (e non, invece, come pure poteva essere, al passato remoto). Riportiamo solo qualche estratto della versione iniziale: *Un giorno Charlot e un'amica vanno ai grandi magazzini e videro...; Dopo aver salvato Charlot salirono nel reparto letto e*

l'amica indossai un vestaglia per prepararsi a dormire e lei si corica, che nella versione finale diventano rispettivamente: Un giorno Charlot e un'amica vanno ai grandi magazzini e vedono...; Dopo aver salvato Charlot salgono ... e l'amica indossa... e si corica.

Il tempo presente viene suggerito dall'insegnante, presumibilmente, perché più accessibile all'intero gruppo classe, anche ai bilingui in esso presenti (sull'evoluzione interlinguistica del sistema verbale in italiano L2 cfr. Banfi, Bernini, 2003). Il tempo passato remoto nel testo dei Viola in effetti presentava alcune incertezze anche formali (*indossai* per *indossò*, *sparai* per *sparò*), spia di una sua minore accessibilità, com'è noto, a partire dalla minore presenza nell'*input* della varietà regionale lombarda. Tuttavia, il passaggio verso il presente rappresenta una semplificazione che elimina dalla produzione elementi interlinguistici di livello più avanzato i quali, seppure non perfettamente padroneggiati (com'è naturale aspettarsi nelle manifestazioni dell'interlingua), erano pur emersi¹³. Tra questi, anche l'appropriata marcatura tempo-aspettuale di eventi di sfondo e di piani temporali più che passati (*Mentre Charlot scendeva... i ladri erano già entrati vs. Mentre Charlot scende... i ladri sono già entrati*) viene a semplificarsi, e svaniscono istanze di avanzamento esplorativo dell'interlingua. Vi troviamo un effetto potenzialmente inibitorio, una sollecitazione implicita (ben nota tra gli effetti negativi del *feedback* in ambito scolastico; Grassi, 2020) a restare su di un terreno solido, ancorché limitato. Non siamo certe di essere in totale accordo con queste implicazioni del suggerimento a *restare al presente*.

Su un altro piano, è invece da rilevare come i suggerimenti dell'insegnante a monte, e poi dei pari nel ruolo di revisori, siano in effetti seguiti. Il risultato, come detto, è un testo tutto praticamente al presente e come tale, pur nella sua semplicità, corretto – o quasi. Resta in effetti un punto problematico, nel quale altri tempi e altri modi sarebbero stati più adeguati: *dice che la sveglierà prima che aprano*. Curiosamente, il punto è molto simile ad un problema residuo che rimane nel testo dei Rosa, per la stessa informazione contenutistica: *prima che il magazzino apra*; qui è quantomeno presente il congiuntivo sollecitato dal connettivo *prima che*; tuttavia, il tempo scelto per la subordinata non ci sembra il più adeguato: *le dice che l'avrebbe svegliata prima che il magazzino avesse aperto* ci pare un'opzione migliore.

Nel loro complesso, queste osservazioni sulla revisione e i problemi residuali della categoria *Verbi* ci fanno riflettere sul fatto che nel concretizzare il *task* l'insegnante da un lato lo riduce – e questo forse è pensato in un'ottica inclusiva, per rendere il compito alla portata di tutta la classe; dall'altro però, può darsi che questa sollecitazione continua a *guardare se i verbi sono tutti al presente* possa essere risultata, oltre che semplificatoria, addirittura fuorviante, nel suo incoraggiare ad un controllo meccanico e puntuale che induce a sorvolare sull'intreccio dei piani temporali del discorso, come è il caso qui del punto problematico in questione, in cui si tratta di riferire di un avvenimento futuro rispetto al momento dell'avvenimento ma passato rispetto al momento dell'enunciazione (sui piani della temporalità cfr. Banfi, Bernini, 2003).

Giunti a questo punto, riteniamo opportuno sorvolare sulla discussione in merito alla categoria *Pronomi*. Al di là delle specificità formali e funzionali della categoria, i commenti relativi alla gestione dell'attività riprenderebbero alcuni nodi già sollevati da un lato in merito al *Lessico*, per quanto riguarda la vaghezza delle istruzioni e l'ampiezza del costrutto, e dall'altro rispetto ai *Verbi*, per quanto riguarda i pro e i contro di istanze di semplificazione e riduzione che hanno interessato la categoria.

Prima di avviarci alle conclusioni, riportiamo solo una breve nota sulla categoria “modifiche ulteriori” citata alla Tabella 2. Come annunciato in apertura al § 4, oltre a verificare quali punti d'attenzione fossero stati sollevati ed eventualmente revisionati, ci è

¹³ Su emersione *vs.* padronanza nell'interlingua cfr. Pallotti (2007).

parso interessante vedere se gli autori dei testi si limitassero a seguire pedissequamente i consigli di revisione e nulla più, o se mantenessero attenzione e autonomia nel rivedere il proprio testo in fase finale. Sembrerebbe essere proprio questo il caso, visto che, come osservato nell'analisi, tutti i gruppi hanno aggiunto revisioni spontanee e in buona parte migliorative, oltre che molto interessanti per l'impostazione del prosieguo delle attività di revisione su testi ulteriori e successivi. Risparmiamo al paziente lettore una disamina anche di questi aspetti. Ma il richiamare il fatto ci serve a rilevare due temi: che l'attenzione al testo non è venuta meno neppure in fase di riscrittura; e che queste migliorie ulteriori non sono dovute passare da una previa categorizzazione metalinguistica. Quest'ultima annotazione sarà ripresa in chiusura.

6. CONCLUSIONI

Alcune considerazioni metodologiche possono emergere, ci pare, dal complesso dell'analisi presentata. Per cominciare, risulta evidente la delicatezza della scelta dei punti di attenzione, sotto diversi punti di vista. Questo passaggio, che il sillabo prevede, di categorizzazione degli errori, introduce nell'attività di revisione una componente di competenza metalinguistica sfidante per l'insegnante, oltre che per gli alunni. La scelta delle categorie e degli aspetti specifici da focalizzare di volta in volta dovrà riflettere da un lato i bisogni e le competenze d'uso della lingua, ma dall'altro anche la comprensione di alcune nozioni e caratteristiche metalinguistiche. La sfida ci pare particolarmente interessante nell'ottica di una didattica della grammatica maggiormente ancorata e funzionale allo sviluppo della competenza d'uso, da un lato, e più vicina all'obiettivo di far emergere la grammatica che è dentro di noi, anziché far memorizzare sterili categorizzazioni di cui non è davvero interiorizzato il senso, dall'altro. Questo cambio nell'atteggiamento vale anche per gli insegnanti, spesso fermi essi stessi a categorizzazioni astratte e imprecise, che questo genere di attività richiede di mettere a fuoco innanzitutto con un'introspezione metalinguistica personale, per poi portare alla scelta di passaggi e formulazioni che agevolino la comprensione degli studenti. Vedremo in tal senso utile un approfondimento metalinguistico delle categorie di volta in volta scelte dall'insegnante – o negoziate con gli alunni, come suggerito nel Sillabo – con attività induttive di scoperta parziale e progressiva da strutturarsi prima, e separatamente, rispetto al momento delle consegne della revisione dedicata.

Sempre rispetto ai punti d'attenzione, essi naturalmente non devono – come previsto dal protocollo stesso – essere sempre gli stessi, ma possono, al contrario, evolvere, insieme con le competenze d'uso e i bisogni comunicativi degli alunni, mentre la terminologia evolverà verso il tecnicismo a partire da categorizzazioni informali e puramente funzionali alla comprensione del loro contenuto (sono, queste, raccomandazioni che non inventano nulla di nuovo; cfr. Lo Duca, 2018). Ciò implica anche che la focalizzazione sarà sempre parziale, evitando categorie assolute (introdotte a mo' di *topic* privi di predicazione, per così dire), come “verbi” o “pronomi”. Sarà dunque importante verificare l'adeguatezza acquisizionale delle categorie via via selezionate. Il sillabo prevede la possibilità che esse si evolvano, sia nella loro identificazione che nella loro modulazione: un'attenzione agli aggettivi potrà partire, per esempio, dai possessivi – forma e/o funzioni, dalle più generali a quelle marcate; in seguito la categoria potrà essere abbandonata, per passare ad altre tipologie di aggettivi (per es. la loro alterazione, o l'accordo in funzione attributiva e poi predicativa). In un'ottica di grammatica ciclica ed evolutivamente progressiva, la categoria potrà però anche essere, temporaneamente o stabilmente, abbandonata, per gettar luce su

altri punti di sviluppo interlinguistico: non più gli aggettivi ma gli avverbi, o qualcos'altro ancora, e non necessariamente del solo livello morfosintattico.

L'analisi delle revisioni proposte e accettate, nonché del testo risultante, dovrà allontanarsi dall'obiettivo di perfezionare il testo presente, per dirigersi a migliorare piuttosto, come s'usa dire in ambito di *process writing*, il prossimo testo che gli studenti produrranno. In tal senso ci pare di poter sollecitare a modulare le istruzioni procedurali evitando chiusure troppo semplificatorie (combattendo l'anelito all'eshaustività della correzione insito in ogni insegnante) che, come visto, possono portare sia ad un'illusoria correttezza che censura la complessità, sia a fornire istruzioni troppo meccanicistiche, deleterie queste ultime per l'evolvere non solo dell'interlingua, ma anche e soprattutto delle ipotesi che la muovono (l'alunno potrebbe prendere alla lettera l'indicazione che in un testo tutti i verbi debbano essere "allo stesso tempo"). Al contrario, si potrà prevedere una fase dove singoli punti problematici residui, ma cruciali, possano essere, anche a distanza, ripresi per focalizzazioni puntuali in momenti e attività dedicate. Da queste potrà anche scaturire la decisione di farne una categoria di revisione in una produzione collettiva successiva: non dimentichiamo che il sillabo copre tutte le annualità della scuola dell'obbligo, e che l'ottica non è certo quella di un utilizzo episodico di questa procedura.

Un suggerimento ulteriore in chiusura nasce poi dalla rilevazione, nei testi, di migliorie spontanee nella fase di riscrittura. Migliorie che non sono passate attraverso un filtro metalinguistico, e che possono quindi esulare dai punti di attenzione prefissati. Questa possibilità ci pare possa fornire preziosi indizi all'insegnante su punti di evoluzione degni d'interesse, oltre a lasciare al *noticing* degli alunni uno spazio di libertà non preincasellato. Ci sentiamo quindi di suggerire di prevedere sempre una categoria "Altro", di natura spuria, che permetta agli alunni di segnalare problemi che ravvisano ma che non sanno categorizzare – o piccole migliorie sfuggite nella revisione guidata, che saranno così depennate dai punti di preoccupazione dell'insegnante. Tutto ciò fornirà all'insegnante ottimi spunti per introdurre opportunamente concetti metalinguistici e focalizzazioni per la revisione ulteriori, a progredire progressivamente.

Dal punto di vista del comportamento dell'insegnante e degli studenti, per concludere, in quella che per tutti era una prima esperienza con il modello di *Osservare l'interlingua*, ci è sembrato utile rilevare alcuni aspetti di personalizzazione nell'attuazione del protocollo, che volutamente e inevitabilmente non satura ogni minimo aspetto procedurale; l'osservazione di alcune scelte personali dell'insegnante fornisce anche agli ideatori del modello spunti – o conferme – rispetto alle scelte proposte nel sillabo. Quanto al comportamento dei revisori, emerge da parte loro una buona gestione dei punti di attenzione proposti, con il distinguo appena ricordati, e da parte degli autori dei testi un ottimo livello di fiducia rispetto alle proposte dei loro pari. E ciò è tutt'altro che scontato in una prima applicazione di un protocollo di scrittura collaborativa e revisione tra pari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allen D., Mills A. (2016), "The impact of second language proficiency in dyadic peer feedback", in *Language Teaching Research*, 20, 4, pp. 498–513.
- Andorno C., Sordella S. (2020), "Noi e le nostre lingue. Potenziare attitudini metalinguistiche in laboratori di *éveil aux langues*", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 330-352: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13765>.

- Banfi E., Bernini G. (2003), “Il verbo”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l’italiano*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Berruto G., Cerruti M. (2017), *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET, Torino.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un’altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Bari-Roma.
- Boscolo P. (1990), *Insegnare i processi di scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cloran C., Butt D., Williams G. (eds.) (2015), *Ways of saying: ways of meaning: Selected papers of Ruqaiya Hasan*, Bloomsbury Academic, London.
- Couzijn M., Rijlaarsdam G. (2005), “Learning to write instructive texts by reader observation and written feedback”, in Rijlaarsdam G., Bergh H., Couzijn M. (eds.), *Effective learning and teaching of writing*, Kluwer, New York, pp. 209-240.
- Cuzzolin P. (2002), “«Frammenti di grammatica viva». Nota su un uso anomalo del pronome atono *le* nell’italiano contemporaneo”, in *Linguistica e Filologia*, 14, pp. 69-79.
- de Guerrero M., Villamil O. S. (2000), “Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision”, in *Modern Language Journal*, 84, 1, pp. 51-68.
- Dunlap J. C. (2005), “Workload reduction in online courses: Getting some shuteye”, in *Performance Improvement*, 44, 5, pp. 18-25.
- Ellis R. (2018), *Reflections on Task-Based Language Teaching*, Multilingual Matters, Bristol.
- Ferrari A. (2021), “La virgola e i connettivi pragmatici”, in Banfi E., Diadori P., Ferrari, A. (a cura di), *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti giapponesi, coreani, vietnamiti, cinesi e arabi*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 3-17.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2010), “Facilitare l’apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per *task*”, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l’apprendimento dell’italiano e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 168-179.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2011), “Insegnare la grammatica italiana con i *task*”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a Scuola. Atti del XVI Convegno nazionale GISCEL*, FrancoAngeli, Milano, pp. 284-295.
- Graham S., Sandmel K. (2011), “The process writing approach: A meta-analysis”, in *The Journal of Educational Research*, 104, 6, pp. 396-407.
- Grassi R. (2020), “La reazione all’errore. Implicazioni didattiche e interazionali dei principali tipi di *feedback* correttivo conversazionale in classe”, in *LEND. Lingua e Nuova Didattica*, 1, pp. 40-51.
- Hyland F. (2000), “ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students”, in *Language Teaching Research*, 4, 1, pp. 33-54.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (2008), *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Leki I. (1990), “Potential problems with peer responding in ESL writing classes”, in *CATESOL Journal*, 3, 1, pp. 5-19.
- Leu, T. (2020), “The status of the morpheme”, in *Oxford Research Encyclopedias. Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.582>.
- Levi Altstaedter L. (2016), “Investigating the impact of peer feedback in foreign language writing”, in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12, 2, pp. 137-151.
- Liu J., Hansen J. G. (2002), *Peer response in second language writing classrooms*, University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
- Lo Duca M. G. (2003), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua ed Educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.

- Lo Duca M. G., Toth Z. (2021), «La competenza ortografica nelle Prove INVALSI», in *Italiano a Scuola*, 3, 1, pp. 1-38.
- McKay S. L. (2006), *Researching Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Mendonça C. O., Johnson K. E. (1994), “Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction”, in *TESOL Quarterly*, 28, 4, pp. 745-769.
- Nelson G. L., Murphy J. M. (1993), “Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts?”, in *TESOL Quarterly*, 27, 1, pp. 135-141.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Palermo M. (2015), *Linguistica Italiana*, il Mulino, Bologna.
- Pallotti G. (2005), “Le ricadute didattiche delle ricerche sull’interlingua”, in Jafrancesco E. (a cura di), *L’acquisizione dell’italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene, pp. 43-59.
- Pallotti G. (2007), “An operational definition of the emergence criterion”, in *Applied Linguistics*, 28, 3, pp. 361-382.
- Pallotti G. (2017), “Applying the interlanguage approach to language teaching”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55, 4, pp. 393-412.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F. (2021), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria: il progetto Osservare l’interlingua*, Caissa Italia, Cesena-Bologna.
- Pallotti G., Ferrari S. (2019), *Osservare l’interlingua. Un sillabo per un’educazione linguistica inclusiva ed efficace*: <http://interlingua.comune.re.it>.
- Ramat, P. (2019), “Morphological units: Words”, in *Oxford Research Encyclopedias. Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.543>.
- Serianni L., Benedetti G. (2015 [2009]), *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Siegel J. (2010), *Second dialect acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Storch N. (2005), “Collaborative writing: Product, process, and students’ reflections”, in *Journal of Second Language Writing*, 14, 3, pp. 153-173.
- Tsui A. B., Ng M. (2000), “Do secondary L2 writers benefit from peer comments?”, in *Journal of Second Language Writing*, 9, 2, pp. 147-170.
- White R. V., Arndt V. (1991), *Process Writing*, Longman. London.
- Wigglesworth G., Storch N. (2012), “What role for collaboration in writing and writing feedback”, in *Journal of Second Language Writing*, 21, 4, pp. 364-374.
- William D., Leahy S. (2015), *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*, Learning Sciences International, West Palm Beach, FL.