

VALUTAZIONE TRA PARI DI TESTI ARGOMENTATIVI: RIFLESSIONI DEGLI APPRENDENTI

*Paolo Torresan*¹

1. IL CONTESTO E L'OGGETTO DELLA RICERCA

Il seguente contributo tratta di un'esperienza condotta in una classe di studenti iscritti al corso di Laurea in Lettere Portoghese-Italiano (*Licenciatura em Letras Português-Italiano*) dell'Università Federale Fluminense (Niterói, Brasile) durante il II semestre dell'a.a. 2018. L'esperienza è stata promossa all'interno di un corso curricolare della durata di 60 ore dedicato alla scrittura in italiano come LS (*Língua Italiana VII*; GLE00434), svolto in orario serale, con due lezioni alla settimana, di 100 minuti ciascuna. Gli studenti

- hanno letto e analizzato testi argomentativi in italiano forniti dal docente;
- ne hanno stesi di propri, scegliendo i temi su cui basare la propria composizione all'interno di una rosa di titoli proposti dall'insegnante e dalla classe;
- hanno espresso, sulla base di una griglia di valutazione fornita loro (*rubrica*), un giudizio sulla qualità dei testi elaborati dai colleghi;
- hanno ragionato sull'evolversi della loro competenza, alla luce delle valutazioni dei loro scritti effettuate dai colleghi;
- hanno condiviso la loro percezione riguardo al ruolo assunto in termini di scrittori, di valutatori e di valutati.

Il *focus* di questo studio è soprattutto sull'ultima fase, quella metacognitiva, mediante la quale abbiamo inteso verificare se, dal punto di vista degli apprendenti, l'esperienza di valutazione tra pari si fosse rivelata proficua.

Come ricercatori-insegnanti, attraverso quest'esperienza, ci siamo proposti di

- *condividere e negoziare con la classe i temi* su cui gli studenti si sono esercitati;
- *consentire una possibilità di scelta* da parte del singolo tra i vari temi;
- *integrare* quanto più possibile *la valutazione all'interno del percorso di apprendimento* (anziché essere colto come un momento sommativo, l'atto del valutare viene visto come parte integrante del processo di formazione della competenza);
- *far assumere agli studenti la responsabilità di giudici di fronte agli elaborati dei colleghi*, in riferimento ad alcuni aspetti testuali (interiorizzando così loro stessi i criteri di giudizio);
- *permettere a ciascun allievo di confrontarsi con più pareri* in merito alla qualità di una propria composizione, anziché con un parere unico (quello dell'insegnante), in aderenza a quello che succede nella vita di tutti i giorni (una *performance* artistica o musicale o sportiva viene valutata, infatti, da più persone, nell'ottica di triangolare più punti di vista);

¹ Universidade Federal Fluminense.

- dar voce alle percezioni degli studenti circa l'esperienza vissuta.

1.1. La redazione di un testo argomentativo

Durante il periodo agosto-dicembre 2018 abbiamo impartito, presso il Dipartimento di Lingue Moderne dell'Università Federale Fluminense, un corso di scrittura, denominato "Lingua Italiana VIP", della durata di 60 ore, rivolto a 6 studenti, la maggior parte dei quali di livello B2 (secondo le indicazioni del QCER, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* Consiglio d'Europa, 2001). Il livello della loro competenza, evidenziato nella tabella a seguire, è stato definito mediante griglie di valutazione dello scritto elaborate in seno al Progetto PLIDA (Bariviera *et al.*, 2021a, 2021b), applicate a un paio di testi di scrittura creativa redatti dagli allievi a inizio corso.

Tabella 1. *Il livello della competenza linguistico-comunicativa degli studenti*

(X)	B1/B2
(Z)	B2+
(W)	B1/B2 (B1 nelle abilità produttive; B2 nelle abilità ricettive). Formazione tecnica; forte motivazione strumentale (intende andare a studiare in Italia) che le ha permesso di raggiungere in breve tempo risultati significativi
(J)	B2
(K)	B2
(H)	B2

Oltre alle attività di scrittura creativa allestite durante le prime lezioni, agli studenti è stato chiesto di cimentarsi nella redazione di testi argomentativi.

La stesura di un testo argomentativo è una competenza attesa da uno studente di livello B2, secondo i descrittori previsti dal QCER:

(livello B2)

È in grado di scrivere un saggio o una relazione sviluppando un'argomentazione, fornendo motivazioni a favore o contro un determinato punto di vista e spiegando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni. È in grado di sintetizzare informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti.

(livello B2 potenziato)

È in grado di scrivere un saggio o una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti significativi e gli elementi a loro sostegno. È in grado di valutare idee e soluzioni diverse a un problema.

Rispetto al livello B1, in cui la scrittura è ancorata a esperienze personali, al livello B2 lo studente è capace di gestire un contenuto astratto: mette in evidenza dati salienti, che valgono

a sostenere una tesi, e si serve di informazioni supplementari al fine di rendere più chiara e articolata la propria posizione: esemplificazioni, concessioni, aggiunte, precisazioni, motivazioni, riformulazioni, ecc. (Mann, Thompson, 1987; Sabatini, 1999; Lavinio, 2000; Ferrari, 2013; Palermo, 2013).

La scrittura argomentativa è stata preceduta dalla lettura di testi autentici e dall'analisi di meccanismi testuali, con particolare riferimento a

- l'organizzazione delle idee;
- l'uso dei connettivi;
- le strategie di subordinazione.

Successivamente, ciascun allievo ha avuto la facoltà di scegliere 6 tra 12 argomenti a partire dai quali elaborare un proprio testo argomentativo. I dodici argomenti sono stati definiti in parte dall'insegnante, in parte dalla classe (sulla base di interessi e di conoscenze comuni); cfr. Tabella 2.

Tabella 2. *Argomenti a partire dai quali gli studenti hanno potuto sviluppare un testo argomentativo*

Temi suggeriti dall'insegnante	Temi proposti dalla classe
Il valore dell'amicizia	L'uso dei <i>social</i>
Il problema della plastica	L'offerta vegetariana a Rio de Janeiro
L'utilità della scrittura	La gestione della mobilità urbana a Rio de Janeiro
Come superare la timidezza	Clima tropicale o clima temperato: quale preferire?
L'importanza di avere un <i>hobby</i>	La crescita personale: un fattore individuale o sociale?
I benefici di un viaggio	Vacanze avventurose o pacchetti turistici?

Chiunque avesse scelto un tema proposto dall'insegnante avrebbe arricchito le proprie conoscenze mediante la lettura dei testi in italiano forniti dal docente. Riguardo ai temi proposti dalla classe, invece, ciascuno poteva contare sulle informazioni di cui era in possesso.

Ciascuno dei 6 testi scelti è stato realizzato in classe, nel corso di una lezione (100 minuti), per un totale di 6 lezioni.

1.2. *La valutazione*

Ciascun autore ha potuto contare su due tipi di *feedback*:

- uno relativo alle componenti linguistiche (sintassi, lessico, morfologia e ortografia), applicato a tutti i 6 testi e formulato dal docente (*editing*);
- uno relativo all'organizzazione del testo, gestito dai compagni (*peer-conferencing*, cfr. Teo, 1999) e applicato a 3 tra i 6 testi realizzati.

In sostanza, l'insegnante ha raccolto ciascuno dei sei elaborati e vi ha apportato una *correzione mista*, focalizzata sulla lingua. La *correzione mista* prevede un'integrazione tra:

- a) *interventi rilevativi* (l'insegnante segna l'errore, lasciando all'allievo il compito di ripararlo), in corrispondenza a strutture e funzioni già note allo studente, ovvero già trattate nel suo percorso di studio;
- b) *interventi risolutivi* (l'insegnante segna l'errore e provvede a fornire la forma corretta), in corrispondenza a strutture e funzioni non ancora note allo studente.

A tale correzione non è corrisposta una valutazione.

Una versione di tre tra i sei testi argomentativi realizzati (priva delle correzioni dell'insegnante) è stata distribuita, successivamente, a quattro (in un caso, a cinque) valutatori², ciascuno dei quali è stato tenuto ad esprimere, durante le ore di lezione, il proprio giudizio (mediante un voto da 1 a 5), in forma anonima³, su una scheda apposita, in merito ai seguenti aspetti testuali:

- la chiarezza espositiva;
- l'organizzazione (introduzione, sviluppo e conclusioni);
- la coesione e la coerenza;
- il grado di persuasività e di efficacia;
- la precisione nell'argomentare;
- la fondatezza della/e tesi proposta/e;
- la progressione tematica e il grado di informatività.

Qualora lo avesse reputato necessario, oltre a esprimere il proprio giudizio mediante il voto, al valutatore era concesso formulare un commento in italiano (LS) o in portoghese (L1).

Riportiamo di seguito la scheda di valutazione consegnata a ciascun valutatore; gli aspetti testuali oggetto di rilevazione sono descritti mediante semplici asserzioni.

Tabella 3. *La scheda di valutazione*

Segna da 1 a 5 il valore che attribuisce ad ogni parametro. Puoi esprimere un commento

1= molto poco 2= poco 3= sufficiente 4= buono 5= molto buono

	voto (1-5)	Commenti
Il tema è chiaro		
C'è una introduzione adeguata		
C'è uno sviluppo adeguato		
C'è una conclusione adeguata		
Il testo è armonico e ben strutturato nel suo insieme		

² In sostanza, tutti e sei gli allievi sono stati coinvolti nella valutazione degli scritti dei compagni. I testi di un allievo sono stati valutati da quattro compagni; in un caso da cinque.

³ L'anonimato dei compagni-valutatori è stato rigorosamente osservato, al fine di evitare che si generassero attriti in classe, e garantendo agli stessi valutatori le condizioni più propizie per esprimersi liberamente.

Il testo è scritto in maniera da catturare l'interesse di chi legge		
L'autore è preciso nelle affermazioni		
Se esprime un giudizio, l'autore lo difende in maniera adeguata		
C'è una progressione delle idee; l'autore non ripete sempre la stessa cosa		

Va riconosciuto come la valutazione per singoli aspetti testuali garantisce una maggiore affidabilità rispetto a una valutazione olistica (in virtù della quale viene formulato, invece, un voto unico all'elaborato); peraltro, la trasparenza dei criteri giova a chi viene valutato, che ha modo di cogliere cosa specificamente recuperare (Black, William, 1998; Shephard, 2000; Cushing Wingle, 2001).

Gli scritti di ogni autore sono stati sottoposti a uno stesso nucleo di valutatori, allo scopo di garantire una comparabilità dei giudizi nel tempo. Alla fine, ciascun autore ha avuto modo di disporre di una mappa riassuntiva dei giudizi formulati dai valutatori in riferimento alle tre composizioni oggetto di valutazione⁴.

Nell'appendice il lettore accede a tre schede di valutazione, compilate in riferimento agli scritti dello studente [K], che valgono come esempio (i voti insufficienti sono evidenziati in neretto; i commenti in portoghese sono stati da noi tradotti in calce).

1.3. *La riflessione metacognitiva*

Per *metacognizione* è da intendersi la riflessione, operata dall'allievo, in merito alle strategie cognitive da lui attivate durante l'esecuzione di un compito (Cornoldi, 1995; Mariani, Pozzo, 2000). L'obiettivo di una riflessione metacognitiva è sollecitare un atteggiamento autonomo, di controllo e di riflessività, stimolando una presa di coscienza dei meccanismi che governano

⁴ La valutazione tra pari prevede che, anziché l'insegnante, come in genere avviene, siano uno o più studenti a fornire un giudizio in merito alla *performance* di un collega. La valutazione operata da un insegnante spesso si rivela, in effetti, "time-consuming" and "ineffective" (Huimin, 2006: 37; cfr. anche Marzano, Arthur, 1977), posto che coloro che ricevono il testo corredato di correzioni si limitino a dare una scorsa veloce senza analizzare in dettaglio *feedback* e commenti (Zamel, 1985; Keh, 1990; Yang *et al.*, 2006; Fulcher, 2010). La valutazione tra pari si propone, al contrario, di responsabilizzare l'allievo (Paulus, 1999; Morgan, 2005; Yang *et al.*, 2006; Lundstrom, Baker, 2009), stimolandone il senso critico e permettendogli di disporre di più punti di vista sul proprio elaborato (Sengupta, 1998). Per Brumfit (1977: 23; la traduzione è nostra), «il fatto di individuare errori e inaccurately nelle composizioni altrui aiuta lo studente a scorgere i propri [errori e le proprie inaccurately, ndr]». Si tratta, peraltro, di un'attività autentica: riflette il giudizio dei lettori, che vestono i panni di una vera e propria *audience* (Penaflorida, 2002). Poiché i valutatori sono suoi *pari*, lo scrittore è messo nelle condizioni di vivere il compito di scrittura con minore apprensione rispetto a quando il *feedback* proviene dal docente (Chaudran, 1984); ne giova il consolidamento di un senso di appartenenza all'interno del gruppo-classe (Rollinson, 2004). Matsuno (2009) avverte, tuttavia, che il giudizio dei compagni tende a essere più generoso di quello dell'insegnante. Si può ribattere che l'obiettivo della valutazione tra pari trascende quello della valutazione standardizzata. Lo scopo non è tanto trasmettere una misura altrettanto valida e affidabile quale può essere quella di un esperto (l'insegnante), quanto di permettere alla classe di introiettare i parametri che distaccano un testo scritto per efficacia ed organizzazione (cfr. Oscarson, 1989).

la costruzione e il perfezionamento della *performance* (Borkowski, Mathukrishna, 1992).

Nella sperimentazione oggetto di studio, la riflessione metacognitiva ha avuto per oggetto l'esperienza vissuta dagli allievi in qualità di

- scrittori;
- valutatori;
- valutati.

Benché, come abbiamo detto, la classe fosse composta da 6 studenti, la riflessione ha coinvolto solo 4 di loro, che indichiamo con (Z), (W), (J) e (K); gli elaborati di una quinta valutatrice (X) non sono stati oggetto di valutazione, considerata la discontinuità nella presenza; una sesta componente del gruppo (H) non si è presentata alla lezione conclusiva dedicata alla riflessione metacognitiva.

Nella Tabella 4 riprendiamo il livello degli studenti e evidenziamo la loro abilità nello scrivere e la loro competenza nel valutare. I quattro studenti coinvolti nella riflessione finale sono evidenziati con un fondo grigio.

Tabella 4. *Il profilo degli studenti*

(X)	Livello: B1/B2. Scrittrice: Non è stata presente a tutte le sessioni di scrittura. Valutatrice: Parca nei commenti.
(Z)	Livello: B2+. Scrittore: Talento compositivo; padronanza lessicale; doti argomentative. Valutatore: Attento e dettagliato nei commenti.
(W)	Livello: B1/B2 (B1 nelle abilità produttive; B2 nelle abilità ricettive). Formazione tecnica; forte motivazione strumentale (intende andare a studiare in Italia) che le ha permesso di raggiungere in breve tempo risultati significativi. Scrittrice: Lacune nell'argomentare, frettolosa nel comporre. Valutatrice: Il suo giudizio è disallineato rispetto a quello degli altri; più severa. Parca nei commenti.
(J)	Livello: B2. Scrittrice: Difficoltà di organizzazione del testo. Valutatrice: Attenta, capace di commenti puntuali.
(K)	Livello: B2. Scrittore: Trasferisce tratti dell'oralità nella scrittura. I testi sono fluidi, ma con incertezze compositive. Valutatore: Rigoroso, preciso e dettagliato nei commenti.
(H)	Livello: B2 Scrittrice: Difficoltà di organizzazione del testo. Valutatrice: Scarsi commenti. Assente nella sessione metacognitiva.

Nella sessione metacognitiva, agli autori sono state fornite le medie aritmetiche delle

valutazioni operate dai compagni in riferimento ai singoli parametri, unite ai commenti. Le medie sono state tabulate in un unico riquadro, evidenziando con il fondino grigio le insufficienze, mentre con carattere marcato sono stati messi in risalto i voti migliori. Le schede, inoltre, sono state corredate da un grafico a barre orizzontali, a colori, inteso a rappresentare l'evolvere della competenza.

Ciascun autore, sulla scorta del questionario riportato a seguire, è stato invitato, da ultimo, a scrivere un bilancio dell'esperienza.

Qui di seguito ti proponiamo

- un fascicolo riassuntivo dei giudizi di tre tue composizioni, corredate di commenti
- le medie aritmetiche delle valutazioni complessive delle tre composizioni (con evidenziati gli eventuali progressi con carattere marcato, mentre le insufficienze sono evidenziate con fondo grigio)

Ti chiediamo di scrivere un saggio in cui esponi in maniera ordinata e globale le risposte ai seguenti quesiti:

- Come ho vissuto l'esperienza da **valutatore/valutatrice**?
- Noiosa
- Interessante
- Utile
- ecc.

- Come ho vissuto l'esperienza da **scrittore/scrittrice**?
- Mi sono reso/a conto di alcuni problemi
- Non ho dedicato sufficiente tempo alla scrittura
- Per me è comunque difficile scrivere un testo argomentativo anche in portoghese
- Non mi interessa molto la scrittura
- Percepisco di aver migliorato
- ecc.

- Come ho vissuto l'esperienza da **valutato/valutata**?
- Avrei preferito ricevere più commenti o commenti più precisi
- I colleghi sono stati troppo generosi o troppo severi
- I voti espressi dai colleghi mi sono utili
- Non c'è nulla di nuovo che io già non sapessi

- Ci sono stati **dei progressi**?
- Sì
- No
- Non mi è facile dirlo

- Ci sono state delle ragioni che hanno spiegato **l'aumento/la non progressione della mia competenza**? Quali?

- Come giudico **l'esperienza condotta?**
- Complessa
- Utile
- Troppo breve
- Da migliorare perché è mancato;
- perché mi sono sentito/a;
- perché ho avuto difficoltà a.....;
- altro.....

Di seguito illustriamo come il profilo della competenza, stando ai voti espressi dai compagni, si è evoluto, e presentiamo le riflessioni di ciascuno in merito all'esperienza vissuta. In generale,

- il *profilo* di quasi tutti gli autori, ad eccezione di (W), dimostra un miglioramento;
- l'esperienza è stata giudicata positivamente, poiché
 - i *compagni-lettori hanno costituito dei destinatari autentici*; ciò ha contribuito a rendere interattivo il processo di revisione (di contro all'isolamento a cui spesso lo studente è ridotto);
 - ha consentito di *aumentare la consapevolezza circa le strategie che presidono la scrittura di un testo argomentativo*, esponendo la classe a diversi stili di composizione;
 - ha consentito di *maturare un giudizio critico* in merito alla qualità di un testo argomentativo, mediante una lettura attenta dei testi altrui;
 - ha favorito *un arricchimento di conoscenze*;
 - laddove gli autori abbiano potuto attingere a testi in italiano, ha dato origine a *circoli di reciproco rinforzo tra lettura e scrittura*, non più viste come abilità da coltivare separatamente.

1.3.1. Lo studente (Z)

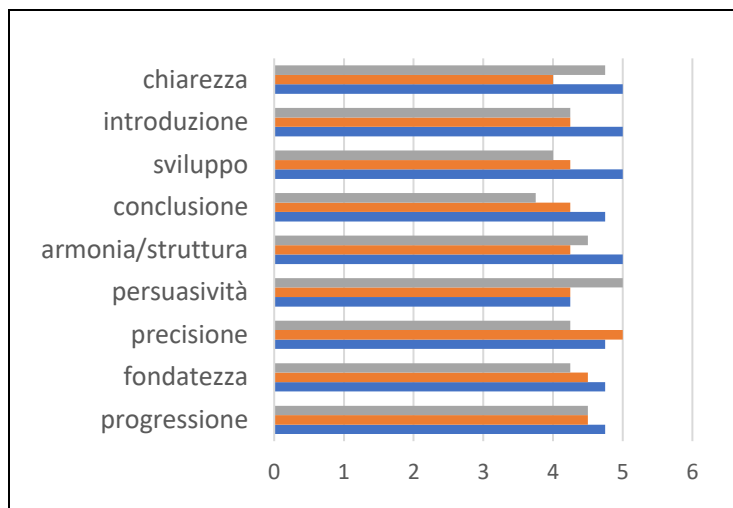
Il profilo della competenza di scrittura

Nel grafico a barre orizzontali che segue sono rappresentate le medie delle valutazioni dei compagni-valutatori ai testi composti da (Z). Tali medie sono riferite agli aspetti testuali oggetto di indagine, declinati per ciascuna delle tre composizioni:

- la prima barra, in grigio, rappresenta la media delle valutazioni riferite alla prima composizione;
- la seconda, in arancione, rappresenta la media delle valutazioni riferite alla seconda composizione;
- la terza, in blu, rappresenta la media delle valutazioni riferite alla terza composizione.

La competenza di (Z), in generale, manifesta uno sviluppo significativo; l'unico aspetto a risentire di una certa staticità è la *persuasività degli argomenti*.

Tabella 5. *La progressione di (Z)*



	TESTO I	TESTO II	TESTO III
chiarezza	4,75	4	5
introduzione	4,25	4,25	5
sviluppo	4	4,25	5
conclusione	3,75	4,25	4,75
armonia/struttura	4,5	4,25	5
persuasività	5	4,25	4,25
precisione	4,25	5	4,75
fondatezza	4,25	4,50	4,75
progressione	4,5	4,50	4,75

Di seguito riportiamo il testo integrale delle riflessioni di (Z). Le nostre evidenziazioni in grassetto rivelano come l'autore abbia apprezzato l'esperienza. Più sotto presentiamo i nostri commenti.

LA SCRITTURA: UNA SPERIENZA IN 360 GRADI

La proposta di sviluppo della scrittura nella lingua che non è nativa rappresenta una grande sfida a qualsiasi persona. In questo senso, vorrei fare alcuni commenti sull'esperienza dell'ultimo semestre che ha coinvolto la valutazione della produzione testuale con la partecipazione dei miei colleghi di lezione e del professore e con le mie percezioni, anche.

Prima di tutto, credo che **l'esperienza da valutatore è stata molto interessante e utile**. Interessante perché la possibilità di **stabilire un giudizio sulla composizione di altra persona richiede senso critico e una postura equilibrata**. **C'è bisogno di ponderatezza e il confronto con il tuo modo di scrivere è una grande opportunità di progressione**. Utile, anche, perché se pensiamo continuare con l'ufficio accademico, questo è un bello inizio.

Ho una passione per la scrittura. Certo di che ho dedicato un tempo sufficiente ai testi, considerando la proposta del corso, vorrei continuare la produzione di altri articoli, di saggi... forse, cominciare un lavoro di traduzione. So che il punto è “non fermare”. Il miglioramento è il risultato delle continuità e, in questo senso, c’è ancora un lungo cammino (pieno di problemi linguistici).

Come valutato, penso che l’esperienza è stata buona anche, sebbene sia importante fare alcuni critiche. Non per i voti che ho ricevuto, ma per la variazione molto ampia tra i valutatori quando si trattava di un stesso testo. In alcuni casi, non aveva un commento, punto importante per la comprensione dei problemi. D’altra parte, **i voti dei colleghi sono stati fondamentali. C’è bisogno che un scrittore sia letto. E criticato.**

Inoltre credo che, sebbene non mi sia facile dire sul mio sviluppo, **ho riuscito raggiungere un progresso. Di modo generale, questa percezione è possibile a causa dell’aumento dei voti durante il temo e a causa del mio controllo sui miei testi. La diversità di proposte, la libertà di scegliere un tema e il confronto di idee contribuiscono con la progressione della mia competenza.**

In sintesi, l’esperienza è stata molto utile, nonostante troppo breve. **Se altra persona avrebbe la disposizione di leggere, ho l’intenzione di continuare a scrivere. Perché finire con una cosa che può essere positiva e che ti piace?**

Riflessioni come valutatore

Il giudizio di (Z) è positivo (il grassetto è nostro): “*l’esperienza come valutatore è stata molto interessante e utile*”. Egli spiega:

- “*Interessante perché la possibilità di stabilire un giudizio sulla composizione di altra persona richiede senso critico e una postura equilibrata. C’è bisogno la ponderatezza e il confronto con il tuo modo di scrivere è una grande opportunità di progressione*”
- “*Utile, anche, perché se pensiamo continuare con l’ufficio accademico, questo è un bello inizio*”

In sostanza, egli ritiene che l’“*interesse*” sia stato sollecitato dall’esercizio del pensiero critico e dal confronto tra il proprio modo di scrivere e quello degli altri (vera e propria “*opportunità di progressione*”).

Riflessioni come valutato

In merito all’esperienza di valutato, (Z) solleva un paio di “*critiche*”:

- c’è stata una discrepanza tra i giudizi dei colleghi (“*la variazione molto ampia tra i valutatori*”);
- i commenti sono stati scarsi (“*in alcuni casi, non aveva commento, punto importante per la comprensione dei problemi*”).

Riflessioni come scrittore

(Z) riconosce di essere “*riuscito [a] raggiungere un progresso*” (anche se non gli pare molto significativo). Costata, in effetti, un “*aumento dei voti*” e ha la sensazione di un maggiore “*controllo sui testi*”. Apprezza il fatto che l’esperienza abbia comportato una “*diversità di proposte*” e “*la libertà di scegliere un tema*”. L’autodeterminazione, cioè la possibilità di scelta tra più opzioni, ai suoi occhi ha costituito, dunque, una valida strategia didattica (cfr. Deci, Ryan, 1985; Boggiano, Pittman, 1992).

Riflessioni generali

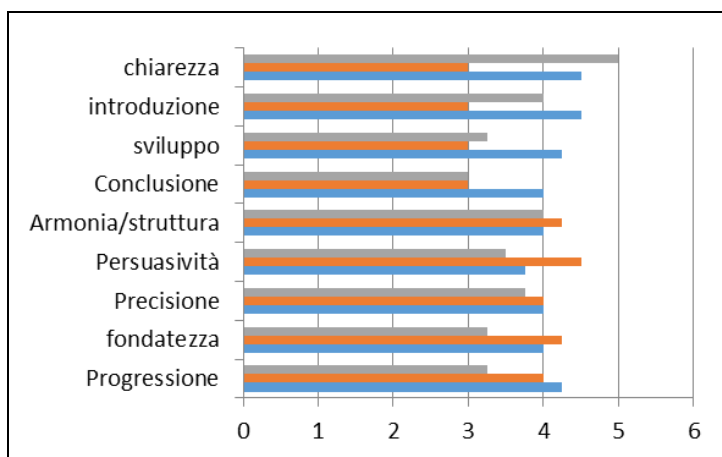
(Z) giudica l'esperienza, nel suo complesso, "**molto utile**", nonostante "*troppo breve*". Auspica in futuro di continuare a contare su uno sguardo incrociato sui propri scritti, palesando così un atteggiamento favorevole nei confronti della pratica sperimentata: "*se altra persona avrebbe la disposizione di leggere, ho l'intenzione di continuare a scrivere. Perché finire con una cosa che può essere positiva e che ti piace?*". Detto altrimenti, il fatto di aver ricevuto un *feedback* circa le proprie composizioni motiva (Z) a scrivere e lo aiuta a regolarsi come scrittore.

1.3.2. La studentessa (J)

L'evoluzione della competenza di scrittura

Stando alle medie, si registra una progressione lieve della competenza argomentativa di (J). È soprattutto in merito alla cura nella disposizione delle informazioni (l'articolazione del testo in *introduzione*, *sviluppo* e *conclusione*) che si può apprezzare un miglioramento significativo. In riferimento al parametro della *chiarezza*, invece, non si registrano miglioramenti.

Tabella 6. *La progressione di (J)*



	TESTO I	TESTO II	TESTO III
chiarezza	5	3	4,50
introduzione	4	3	4,50
sviluppo	3,25	3	4,25
conclusione	3	3	4
armonia/struttura	4	4,25	4
persuasività	3,5	4,50	3,75
precisione	3,75	4	4
fondatezza	3,25	4,25	4
progressione	3,25	4	4,25

Di seguito riportiamo il testo integrale delle riflessioni di (J). Le nostre evidenziazioni in grassetto rivelano un apprezzamento dell'esperienza. Più sotto presentiamo i nostri commenti.

Tutti gli eventi che quest'esperienza hai dato furono abbastanza importanti in diversi campi. Prima di tutto, **essere un valutatore di testi di altri persone fu interessante** ma anche difficile perché tu deve essere giusto e fare attenzione al analizzare il testo.

Come scrittore, penso che doveva mi dedicare di più perché c'è molti aspetti che possono essere migliorati, come, per esempio, la persuasività nei miei testi in generale.

Ho sentito alcuni difficoltà a causa del vocabolario che non è molto ampio ma ho tentato di imparare altre abilità della scrittura.

Già **essere valutato è molto utili per sapere dove ci sono i ponti da migliorare per la prossima volta**, però sarebbe più interessanti se nei voti bassi ci sono stati commenti per aiutare a vedere gli errori.

Per non mi è facile dirlo ma creo che ho avuto alcuni progressi nel mio sviluppo come scrittrice. Alcuni temi sono un po' difficile di sviluppare e per questo alcuni volta il testo non finisce della forma adeguata. Ma questa è una forma di ampliare la nostra conoscenza.

Infine, anche se questa fu un'esperienza troppo breve per sviluppare tutti gli aspetti necessari per scrivere un buon testo, **c'è stata molto utile per i nostro crecimiento come studenti e anche futuri professionali.**

Riflessioni come valutatrice

Anche per (J) l'esperienza si è rivelata "**interessante**", per quanto difficile, dal momento che, come valutatrice, ha dovuto "*fare attenzione al analizzare il testo*" dei compagni.

Riflessioni come valutata

In veste di valutata, malgrado giudichi l'esperienza "**molto utili**", (J) accusa, come già faceva (Z), che, laddove i commenti sono scarsi, il voto si è rivelato poco informativo ("*sarebbe più interessanti se nei voti bassi ci sono stati commenti per aiutare a vedere gli errori*"). In sostanza, se avesse potuto disporre di più commenti, (J) avrebbe colto meglio cosa fare per migliorare.

Riflessioni come scrittrice

Tramite il giudizio dei colleghi, (J) si accorge che la "*persuasività*" è un aspetto che dev'essere perfezionato. Riconosce, in aggiunta, di avere delle difficoltà legate al "*vocabolario*".

Riflessioni generali

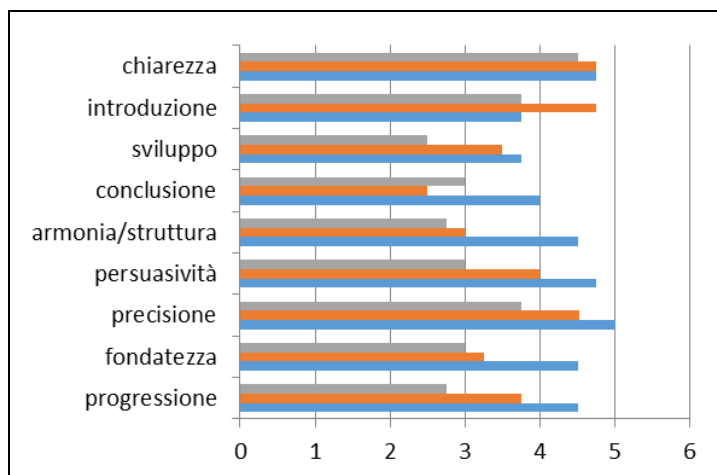
(J) giudica l'esperienza "**molto utili**", sia per il proprio percorso di studi che per il proprio futuro professionale. Ne lamenta però la breve durata ("*troppo breve*"). Il percorso di valutazione tra pari avrebbe dovuto essere più esteso.

1.3.3. Lo studente (K)

L'evoluzione della competenza

(K) dimostra un'evoluzione marcata della competenza argomentativa. Alcune lacune vengono colmate (come *la struttura del testo e la progressione delle idee*) e alcune componenti, già di per sé ben impostate, vengono consolidate (come la *chiarezza espositiva*).

Tabella 7. *La progressione di (K)*



	TESTO I	TESTO II	TESTO III
chiarezza	4,5	4,75	4,75
introduzione	3,75	4,75	3,75
sviluppo	2,5	3,50	3,75
conclusione	3	2,50	4
armonia/struttura	2,75	3	4,50
persuasività	3	4	4,75
precisione	3,75	4,25	5
fondatezza	3	3,25	4,50
progressione	2,75	3,75	4,50

Di seguito riportiamo il testo integrale delle riflessioni di (K). Le nostre evidenziazioni in grassetto rivelano un apprezzamento dell'esperienza da parte dello stesso autore. Più sotto presentiamo i nostri commenti.

Prima di tutto, **questa disciplina è stata molto importante per il sviluppo della mia capacità di scrivere su diversi temi. Nelle discipline anteriori non avevo avuto l'opportunità di produrre tantissimi testi, nel modo e nella complessità che ho fatto in questa.**

L'esperienza di essere stato un scrittore è stata molto ricca; però, mi sono reso conto di alcuni problemi con i verbi (tempo verbale) e un'altra situazione che mi ha lasciato

molto insoddisfatto: non ho dedicato sufficiente tempo alla scrittura... **A me piace (da) scrivere e ho percepito progresso.** Ovviamente che non è sufficiente ancora ma è, davvero, un progresso.

Nel ruolo di valutatore, posso affermare che è stato interessante però faticosa alcune volte, principalmente dopo avere lavorato. Ma riconosco che è necessario. **Alcune dei testi che ho letto, avevano informazioni importanti che hanno contribuito con la mia conoscenza su varie temi. Questo è meraviglioso!**

Ho vissuto l'esperienza da valutato difficile... Non è facile essere/state sul valutazione! Però, **i voti espressi dai colleghi sono onesti e hanno contribuito per il mio sviluppo**, nonostante alcuni di lui che sono stati troppo severi. Ma questo, secondo la mia poca conoscenza su alcuni temi che sono stati proposti. E ancora, nonostante i voti severi, ovviamente **riconosco alcuni progressi!**

In riassunto, penso che il timido aumento della mia competenza da scrivere si deve alla mancanza di tempo per produrre testi oppure leggere tutto collegato alla disciplina in generale.

Però giudico l'esperienza condotta molto soddisfacente, utile e credevo che è indispensabile da Italiano 1, per esempio. Ho avuto difficoltà per me mia manca di tempo ma questo non è problema del professore oppure della materia: è mio!

Riflessioni come valutatore

Per (K) condurre un'attività analitica, come quella del valutatore, la sera, dopo una giornata di lavoro, è stata un'impresa "*faticosa*". Aggiunge che la lettura dei testi degli altri gli ha permesso di attingere informazioni "*importanti*", le quali "*hanno contribuito alla*" sua "*conoscenza*", ed entusiasticamente esclama: "*questo è meraviglioso*".

Riflessioni come valutato

Lo studente esprime il disagio provato nell'essere giudicato ("*non è facile*"); alcuni colleghi gli sono parsi "*troppo severi*".

Riflessioni come scrittore

(K) percepisce che c'è stato un "*progresso*" nel suo modo di scrivere. Tuttavia ammette: "*non ho dedicato sufficiente tempo alla scrittura*" (con ogni probabilità si riferisce alla discontinuità nella realizzazione di altri compiti assegnati). Pare sottostimare l'evoluzione della sua competenza (a nostro giudizio, invece, significativa).

Riflessioni in generale

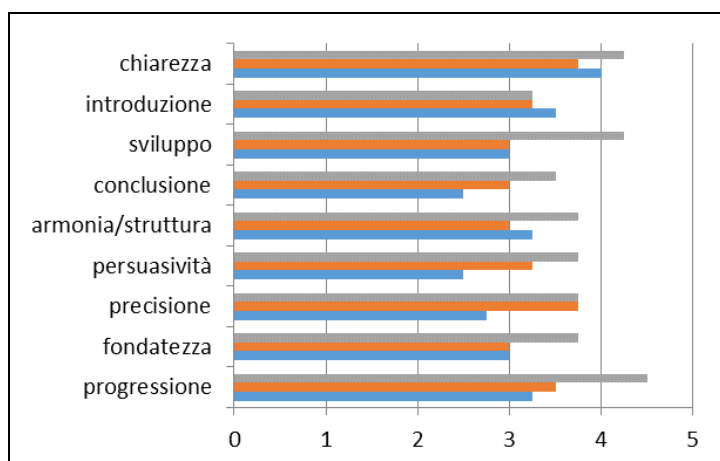
L'esperienza, nel complesso, è ritenuta "*molto soddisfacente*". Lo studente auspica che attività di questo tipo possano esser integrate nel curriculum sin dal livello elementare. Ne riconosce l'utilità, quindi, a prescindere dal tipo di testo verso cui è diretta l'attenzione del valutatore.

1.3.4. La studentessa (W)

L'evoluzione della competenza

A differenza degli altri, (W) riscuote voti sempre più bassi. Pare che l'esperienza non abbia prodotto miglioramenti, perlomeno stando ai risultati trasmessi dai compagni. Va riconosciuto, però, che la studentessa si è trovata in un contesto linguisticamente sovradimensionato. La sua abilità nella produzione scritta è, infatti, di livello B1/B2; ha avuto modo di accedere al corso per via dei voti positivi riscontrati nelle verifiche finali dei corsi precedenti, basati su sillabi che danno rilievo più alle abilità ricettive che a quelle produttive. Ciò spiega, almeno in parte, la difficoltà riscontrata. In aggiunta, i voti poco soddisfacenti possono essere dipesi anche dal poco tempo a disposizione. La sua riflessione è semplice; limitata, in gran parte, al suo ruolo di scrittrice.

Tabella 8. *La progressione di (W)*



	TESTO I	TESTO II	TESTO III
chiarezza	4,25	3,75	4
introduzione	3,25	3,25	3,5
sviluppo	4,25	3	3
conclusione	3,50	3	2,5
armonia/struttura	3,75	3	3,25
persuasività	3,75	3,25	2,5
precisione	3,75	3,75	2,75
fondatezza	3,75	3	3
progressione	4,50	3,50	3,25

Di seguito riportiamo il testo integrale delle riflessioni di (W). Le nostre evidenziazioni in grassetto rivelano un apprezzamento dell'esperienza da parte dell'autrice. Più sotto presentiamo i nostri commenti.

È stata un'esperienza interessante, perché già sapevo che potevo migliorare, però penso che adesso è più chiaro dove. Non mi piace scrivere poco e avere meno di due pagine è difficile spiegare tutte l'informazioni. Però le mie maggiori preoccupazioni in questo semestre erano l'ortografia e l'introduzione. Ogni testo io avevo meno correzione nelle parole scritte e l'introduzione ha migliorato.

Me hanno piaciuto i molti commenti e ho letto a tutti. È difficile scrivere in altri idiomi perché non conosco molte parole ancora. Penso che migliorerò più leggendo che con scrittura perché imparerò più parole.

Le volte che era bisogno scegliere il tema, ho preferito quello che era più difficile per me e sento che ho cominciato a formare la mia opinione su questi topiche. Al primo e secondo testo ero come tempo per scrivere, però al ultimo non avevo tempo e non ho fatto una piccola ricerca come mi piace fare.

La esperienza è stata utile perché ho l'obiettivo di migliorare la scrittura di testi con meno di 25 linee. Adesso so in quali parti mi dedicherò più.

Riflessioni come valutatrice

(W) non esprime alcun commento.

Riflessioni come valutata

La studentessa dichiara di aver apprezzato i *feedback* trasmessi dai compagni ("**mi hanno piaciuto i molti commenti e ho letto a tutti**").

Riflessioni come scrittrice

La studentessa giustifica *ex post* l'esito delle valutazioni. Considerato che l'unico dato positivo è registrato in merito all'*introduzione*, dichiara che le sue "*preoccupazioni in questo semestre erano l'ortografia* [trattata a parte dall'insegnante, mediante una correzione mista] *e l'introduzione*".

Riconosce il problema del lessico, e si propone di leggere di più.

Afferma che le è stato difficile scrivere testi brevi. Le attività non avevano però imposto limiti in tal senso; vero è, piuttosto, che il "*tempo per scrivere*" le è risultato scarso; avrebbe voluto documentarsi meglio, "*fare una piccola ricerca*" (possiamo presumere avesse bisogno di accedere a più testi di lettura dedicati ai singoli argomenti).

Riflessioni in generale

L'esperienza è stata giudicata "**utile**".

2. CONCLUSIONI

L'esperienza ha significato un consolidamento della competenza argomentativa degli studenti, ad eccezione di (W).

Non sappiamo, a onor del vero, se, laddove si è verificato, tale incremento sia dipeso più dal *feedback* fornito dai compagni che dall'esercizio ripetuto della scrittura.

In ogni caso, al di là del guadagno in termini di *prodotto*, l'esperienza è stata apprezzata dagli studenti in quanto *processo*, posto che ha consentito di acquisire maggiore consapevolezza riguardo alle componenti del proprio scrivere ragionato in italiano LS. Il fatto di disporre di

un pubblico di valutatori, i quali vivevano la stessa condizione di valutati, ha costituito un motivo di interesse, oltre che uno stimolo a migliorare le proprie prestazioni.

Molti aspetti dell'esperienza possono essere perfezionati:

- a) una documentazione estesa da parte degli studenti sul tema da loro scelto (aperta eventualmente a fonti in altre lingue, compresa la L1) potrebbe portare alla redazione di testi informativamente più ricchi (cfr. testimonianza di (W));
- b) a motivo di una maggior autenticità, si potrebbe ricavare un momento in cui gli autori rivedono i propri testi a distanza di tempo, ciascuno per proprio conto (cfr. Sommers, 1980; Wall, Petrovsky, 1981; Hayes, Flower, 1986), prima che la valutazione dei colleghi abbia modo di essere esercitata;
- c) una produzione maggiore di testi, dilatata nel tempo, consentirebbe una diagnosi più precisa, dal momento che si raccoglierebbero evidenze maggiori (cfr. Ramanujam, 2014); oltretutto, per risparmiare tempo in classe, si potrebbe assegnare la valutazione tra pari come compito da fare a casa;
- d) un maggiore allenamento nell'uso della griglia e una più marcata insistenza sulla necessità di fornire commenti, potrebbe tradursi in *feedback* maggiormente calibrati ed estesi, come invocato da (Z) e da (J) (cfr. Stanley, 1992; Berg, 1999; Min, 2006).

Pur nei limiti dell'esperienza (in termini sia di durata che di dimensioni del gruppo), contiamo di aver contribuito a diffondere una pratica più democratica rispetto a quelle in cui gli alunni sono generalmente coinvolti, dando rilievo alla funzione formativa dell'atto del valutare (cfr. Leung, 2004; Broadfoot, Black, 2004). Tale funzione è colta nitidamente da (J) – la quale riconosce che l'esperienza è stata utile per il suo profilo di studentessa e di esperta della lingua – ed è una percezione analoga che spinge (K) a proporre la strategia sin dai corsi di livello principiante.

L'assegnare alla classe un ruolo attivo nella revisione di un testo pare esercitare un impatto positivo sulla motivazione a scrivere (cfr. (Z)).

[W] dichiara, in aggiunta, che l'evoluzione del proprio profilo di scrittrice deve passare per un maggiore impegno in attività di comprensione scritta: ciò conferma il beneficio che la lettura può arrecare alla scrittura (cfr. Grabe, Stoller, 2014²; Ferris, Hedgcock, 2014³; Rodrigo, 2019). Rimane da verificare un'ipotesi di segno contrario: se e come la disposizione a esercitare la produzione scritta, e più in particolare la revisione dello scritto, possa promuovere l'esercizio della comprensione scritta (a conferma di tesi già avanzate in Carson, 1993; Olson, Torrance, 2009; Manchón, 2016).

A nostro giudizio – suggeriamo da ultimo – l'esperienza può essere applicata anche all'insegnamento della lingua nativa in ambito scolastico e si può estendere a più generi testuali (adattando la griglia al genere di testo, oltre che al livello di competenza degli allievi).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bariviera F.; Cardillo G., Di Tomassi A., Menzinger C., Vecchio P. (a cura di) (2021^{2a}), *Livello B1 PLIDA. Quaderno delle specifiche*, Progetto PLIDA, Società Dante Alighieri, Roma: <https://plida.dante.global/it/preparati-allesame#B1>.
- Bariviera F.; Cardillo G., Di Tomassi A., Menzinger C., Vecchio P. (a cura di) (2021^{2a}), *Livello B2 PLIDA. Quaderno delle specifiche*, Progetto PLIDA, Società Dante Alighieri, Roma: <https://plida.dante.global/it/preparati-allesame>.
- Berg E. C. (1999), "The Effects of Trained Peer Response on ESL Students' Revision Types and Writing Quality", in *Journal of Second Language Writing*, 8, 3, pp. 215-241.
- Black P., Wiliam D. (1998), *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, Letts, London.
- Boggiano A. K., Pittman T. S. (eds.) (1992), *Achievement and Motivation. A Social-Developmental Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Borkowski J., Mathukrishna N. (1992), "Moving Metacognition into the Classroom: 'Working Models' and Effective Strategy Teaching", in Pressley M., Harris K. R., Guthrie J. T. (eds.), *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools*, Academic Press, New York, pp. 477-501.
- Broadfoot P., Black P. (2004), "Redefining Assessment? The First Ten Years of Assessment in Education", in *Assessment in Education*, 11, pp. 7-26.
- Brumfit C. (1977), "Correction of Written Work", in *Modern English Teacher*, 5, pp. 22-23.
- Carson J. (1993), "Reading for Writing: Cognitive Perspectives", in Carson J., Leki I. (eds.). *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*, Heinle, Boston, pp. 85-104.
- Cattana A., Nesci M. T. (2004), *Analisi e correzione degli errori*, Guerra, Perugia.
- Chaudron C. (1984), "Effects of Feedback on Revision", in *RELC Journal*, 15, pp. 1-14: <https://doi.org/10.1177/003368828401500201>.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Cushing Weingle S. (2001), *Assessing Writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Deci E., Ryan R. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York.
- Ferrari A. (2013), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferris D., Hedgcock J. S. (2014³), *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, Practice*, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Fulcher G. (2010), *Practical Language Testing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Grabe W., Stoller F. (2014²), *Teaching and Researching Reading*, Routledge, London.
- Hayes J., Flower L. (1986), "Writing Research and the Writer", in *American Psychologist*, 41, 10, pp. 1106-1113: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>.
- Huimin Z. (2006), "Peer Evaluation", in *Modern English Teacher*, 15, 2, pp. 37-41.
- Keh C. L. (1990), "Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation", in *ELT Journal*, 44, 4, pp. 294-304.
- Lavinio C. (2000), "Tipi testuali e processi cognitivi", in Camponovo F., Moretti A. (a cura

- di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Leung C. (2004), "Developing Formative Teacher Assessment: Knowledge, Practice and Change", in *Language Assessment Quarterly*, 1, 1, pp. 19-41:
doi: [10.1207/s15434311laq0101_3](https://doi.org/10.1207/s15434311laq0101_3).
- Lundstrom K., Baker W. (2009), "To Give is better than to Receive: The Benefits of Peer Review to the Reviewer's Own Writing", in *Journal of Second Language Writing*, 18, pp. 30-43: doi: [10.1016/j.jslw.2008.06.002](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002).
- Manchón R. M. (2016), "Language and L2 Writing: Learning to Write and Writing to Learn in Academic Contexts", in Hyland K., Shaw P. (eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, Routledge, London, pp. 139-151.
- Mann W., Thompson S. (1987), *Rhetorical Structural Theory: A Theory of Text Organization*, ISI Reprint Series ISI/RS 87 190, University of Southern California, Los Angeles.
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Marzano R. J., Arthur S. (1977), *Teacher Comments on Student Essays: It Doesn't matter What You Say*, University of Colorado, Denver.
- Matsuno S. (2009), "Self-, Peer- and Teacher- Assessment in Japanese University EFL Classrooms", in *Language Testing*, 26, 1, pp. 75-100.
- Min H. T. (2006), "The Effects of Trained Peer Review on EFL Students' Revision Types and Writing Quality", in *Journal of Second Language Writing*, 15, pp. 118-141.
- Morgan S. (2005), "Peer Review", in *English Teaching Professional*, 38, pp. 29-31.
- Olson D. R., Torrance N. (eds.) (2009), *Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oscarson M. (1989), "Self-assessment of Language Proficiency: Rationale and Applications", in *Language Testing*, 6, 1, pp. 1-13: <https://doi.org/10.1177/026553228900600103>.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Parthasarathy R. (2014), "Peer Feedback in the ESL Writing Classroom", in *Fortell*, 29, pp. 26-29.
- Paulus T. (1999), "The Effect of Peer and Teacher Feedback on Student Writing", in *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 265-289.
- Penafiora A. H. (2002), "Non-traditional Forms of Assessment and Response to Student Writing: A Step toward Learner Autonomy", in Richards J. C., Renandya W. A. (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 344-353.
- Rodrigo V. (2019), *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2*, Routledge, London-New York.
- Rollinson P. (2005), "Using Peer Feedback in the ESL Writing Class", in *ELT Journal*, 59, 1, pp. 23-30.
- Sabatini F. (1999), "Rigidità-esplicitzza vs elasticità-implicitzza: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi", in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenaghen, 5-7 febbraio 1998), Museum Tusulanum Press, København, pp. 141-172.
- Sengupta S. (1998), "Peer Evaluation: «I Am not the Teacher»", in *ELT Journal*, 52, 1, pp. 19-28.
- Shephard L. (2000), "The Role of Assessment in a Learning Culture", in *Educational Researcher*, 29, 7, pp. 4-14: <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>.

- Sommers N. (1980), "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers", in *College Composition and Communication*, 31, 4, 1980, pp. 378-388.
- Teo P. (1999), "Process Writing: Peer Evaluation Revisited", in *REACT*, 1, pp. 16-24.
- Stanley J. (1992), "Coaching Student Writers to Become Effective Peer Evaluators", in *Journal of Second Language Writing*, 1, 3, pp. 217-233.
- Wall S., Petrovsky A. (1981), "Freshman Writers and Revision: Results from a Survey", in *Journal of Basic Writing*, 3, pp. 109-122.
- Yang M., Badger R., Yu Z. (2006), "A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback in a Chinese EFL Writing Class", in *Journal of Second Language Writing*, 15, 3, pp. 179-200: doi: [10.1016/j.jslw.2006.09.004](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004).
- Zamel V. (1983), "The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies", in *TESOL Quarterly*, 17, pp.165-168.

APPENDICE: Sintesi delle valutazioni delle prove dello studente K**TESTO 1**

Segna da 1 a 5 il valore che attribuisce a ogni parametro. Puoi esprimere un commento

1= molto poco 2= poco 3= sufficiente 4= buono 5= molto buono

	X	Z	W	J	COMMENTI
Il tema è chiaro	5	4	5	4	
C'è una introduzione adeguata	4	3	3	3	
C'è uno sviluppo adeguato	3	2	3	2	<i>* Desenvolvimento confuso não é possível identificar elementos que se contrapõem no texto</i>
C'è una conclusione adeguata	5	2	4	3	<i>** A conclusão está solta s/ o contraponto que permite o "fechamento" da defesa da ideia do autor *** O autor poderia separar melhor as ideias para que o leitor pudesse compreender o ponto de vista do autor pois da forma apresentada ficou um pouco confuso de entender</i>
Il testo è armonico e ben strutturato nel suo insieme	3	3	3	2	<i>° Estrutura não é clara. Ideias soltas, dificuldade para compreender o argumento central, embora o tema seja claro</i>
Il testo è scritto in maniera da catturare l'interesse di chi legge	4	3	3	2	<i>°° Estrutura frágil leva ao desinteresse pelo texto</i>
L'autore è preciso nelle affermazioni	4	4	4	3	
Se esprime un giudizio, l'autore lo difende in maniera adeguata	4	3	3	2	
C'è una progressione delle idee; non si ripete sempre la stessa cosa	5	2	2	2	<i>°°° Ideia se repete. Não há progressão, mas referências circulares</i>

* Sviluppo confuso, non è possibile identificare nel testo elementi che si contrappongono [ndt: tesi, antitesi].

** La conclusione è giustapposta, senza una soluzione che permetta la "chiusura" dell'idea sostenuta dall'autore.

*** L'autore avrebbe potuto distinguere meglio le idee, affinché la sua posizione risultasse chiara (è invece piuttosto oscura nella forma in cui è presentata)

° La struttura non è chiara. Le idee sono presentate in modo disorganico ed è arduo cogliere quale sia l'argomentazione principale, nonostante risulta piuttosto chiaro il tema.

°° L'esile struttura porta il lettore a disinteressarsi del testo.

°°° La stessa idea si ripete. Non c'è una progressione ma solo riferimenti circolari.

TESTO 2

Segna da 1 a 5 il valore che attribuisce a ogni parametro. Puoi esprimere un commento

1= molto poco 2= poco 3= sufficiente 4= buono 5= molto buono

	X	Z	W	J	COMMENTI
Il tema è chiaro	5	4	5	5	
C'è una introduzione adeguata	5	4	5	5	
C'è uno sviluppo adeguato	4	2	4	4	* Não há desenvolvimento do texto. Maior parte se dedica a introduzir o tema
C'è una conclusione adeguata	3	2	3	2	** Não há conclusão *** Acabou abruptamente, poderia ter desenvolvido mais
Il testo è armonico e ben strutturato nel suo insieme	3	2	3	4	° Estrutura inadequada. Apenas um parágrafo, sem a separação clara dos tópicos de um texto argumentativo
Il testo è scritto in maniera da catturare l'interesse di chi legge	4	3	4	5	
L'autore è preciso nelle affermazioni	4	3	5	5	
Se esprime un giudizio, l'autore lo difende in maniera adeguata	4	3	2	4	
C'è una progressione delle idee; non si ripete sempre la stessa cosa	5	3	2	5	°° Ausência de clareza. Introdução ocupa grande parte do texto sem conexão clara com o desenvolvimento da proposta Poteva scrivere un po' di più

* Non c'è uno sviluppo del testo. [L'autore] si dedica prevalentemente a introdurre il tema.

** Non c'è una conclusione.

*** [L'argomentazione] è bruscamente interrotta; [l'autore] avrebbe potuto sviluppare di più [il testo].

° La struttura è inadeguata. C'è solo un paragrafo, senza la contrapposizione chiara degli argomenti di un testo argomentativo.

°° Assenza di chiarezza. L'introduzione occupa gran parte del testo, senza una chiara connessione con lo sviluppo della proposta [iniziale].

TESTO 3

Segna da 1 a 5 il valore che attribuisce a ogni parametro. Puoi esprimere un commento

1= molto poco 2= poco 3= sufficiente 4= buono 5= molto buono

	X	Z	W	J	COMMENTI
Il tema è chiaro	5	5	5	4	Il <i>texto</i> è molto buono e interessante
C'è una introduzione adeguata	4	2	5	4	* <i>O texto carece de uma introdução. Apresenta motivações, de maneira súbita, s/ apresentar o tema (embora fique claro ao longo do texto)</i>
C'è uno sviluppo adeguato	3	3	5	4	** <i>Poderia ter um maior aproveitamento ao desenvolver.</i> *** <i>Ausência de uma introdução e um “gancho” entre as partes afeitam o desenvolvimento</i>
C'è una conclusione adeguata	4	5	3	4	
Il testo è armonico e ben strutturato nel suo insieme	4	4	5	5	
Il testo è scritto in maniera da catturare l'interesse di chi legge	4	5	5	5	
L'autore è preciso nelle affermazioni	5	5	5	5	
Se esprime un giudizio, l'autore lo difende in maniera adeguata	5	5	3	5	
C'è una progressione delle idee; non si ripete sempre la stessa cosa	5	3	5	5	° <i>Motivação (ser diretor) repete-se nos primeiros parágrafos</i>

* Manca un'introduzione. Vengono fornite delle giustificazioni *ex-abrupto*, senza presentare il tema (anche se [il tema] risulta chiaro man mano che il testo si sviluppa).

** Sarebbe stato opportuno uno sviluppo maggiore.

*** L'assenza di una introduzione e di un "gancio" tra le parti ha un impatto [negativo] sullo sviluppo [del testo].

° La motivazione (diventare un regista) è ripresa tale e quale dai primi paragrafi [ndt.: Il testo sviluppa il tema dell'importanza di avere un *hobby*, e (K), in particolare, accenna alla sua passione per la fotografia e il cinema].