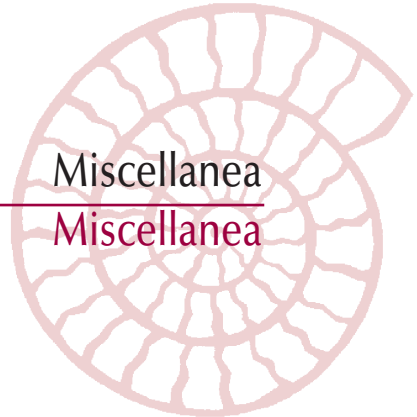



Miscellanea

Miscellanea





Imparare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo:  
una proposta didattica in ottica collaborativa\*  
Learning revision skills through cognitive apprenticeship:  
a didactic experience in a collaborative context

---

Paola Cortiana

Università di Torino – paola.cortiana@unito.it

Rossella Scardino

MIUR – rossella.scardino@studenti.unipd.it

Eleonora Zorzi

Università di Padova – eleonora.zorzi@unipd.it

---

#### ABSTRACT

Although writing takes on fundamental role in people's lives and education, cognitivism and socio-cultural constructivism studies have shown that teaching practices do not often stimulate and do not adequately support pupils in developing a mature approach to written composition. Specifically, one of the typical problems of apprentice writers, is represented by the revision process, traditionally understood as rereading and correction of spelling errors and embellishment of the text at the end of writing. However, according to scholars of the psychology of written composition, it is possible to help apprentices develop a mature approach to revision and complex revision skills through specific educational programs and teaching methodologies. Therefore, present paper aims to propose the use of cognitive apprenticeship in a collaborative context and the use of procedural facilitations as an effective methodological choice to stimulate the acquisition of a mature approach to writing and, in particular, to the revision process in elementary school pupils.

Nonostante la scrittura rivesta un ruolo fondamentale nella vita e nella formazione della persona, gli studi, in particolare quelli condotti dal cognitivismo e dal costruttivismo socio-culturale, hanno dimostrato come le pratiche didattiche spesso non stimolino e non supportino adeguatamente gli alunni nello sviluppo di un maturo approccio alla composizione scritta. Nello specifico, una delle problematiche tipiche degli "apprendisti scrittori" è rappresentata dal processo di revisione, tradizionalmente inteso come rilettura e correzione di errori ortografici e abbellimento del testo a fine stesura. Secondo gli studiosi della psicologia della composizione scritta è possibile, in-

\* I dati della ricerca presentata sono stati raccolti ed elaborati nell'ambito della tesi di laurea in Scienze della formazione primaria svolta, presso l'Università degli Studi di Padova, da Rossella Scardino con il coordinamento scientifico di Paola Cortiana e Eleonora Zorzi. A Paola Cortiana sono da attribuire l'impianto teorico e metodologico della ricerca e la stesura dei paragrafi 1.1., 1.2., 1.3. e 3.2.; a Rossella Scardino la stesura del capitolo 2.; a Eleonora Zorzi i paragrafi 1.4. e 3.1.

vece, aiutare “gli apprendisti” a sviluppare un approccio maturo alla revisione e complesse abilità di revisione attraverso specifici programmi di istruzione e metodologie didattiche. Il presente articolo, dunque, intende proporre il ricorso all'apprendistato cognitivo in contesto collaborativo e alle facilitazioni procedurali come una scelta metodologica efficace per stimolare l'acquisizione di un approccio maturo alla scrittura e, in particolare, al processo di revisione negli alunni di scuola primaria.

#### **KEYWORDS**

Writing didactics; Revision; Metacognition; Cooperative apprenticeship; Procedural facilitations.

Didattica della scrittura; Revisione; Metacognizione; Apprendimento cooperativo; Facilitazioni procedurali.

### **Premessa**

Da troppo tempo nella scuola italiana imparare a scrivere è solo “una faccenda che riguarda temi e consegne” (Corno, 2010). Per far sì che gli alunni, fin dalla scuola primaria, maturino un atteggiamento motivante ed efficace verso la scrittura, quest'ultima va insegnata nella sua processualità: scrivere infatti è un'operazione complessa, che prevede, secondo l'approccio cognitivista (Hayes & Flower, 1980), le tre fasi di pianificazione, trascrizione e revisione. Quest'ultima fase in particolare viene trascurata da alunni e docenti, che la riducono a una veloce riletture per individuare e correggere gli errori (quasi sempre ortografici) presenti nel testo, mentre rappresenta un momento fondamentale del processo di scrittura inteso come *problem solving* (Hayes & Flower, 1980; Hayes, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1995).

Il presente studio si focalizza su una proposta didattica sperimentata in una classe primaria della provincia di Padova finalizzata a insegnare le abilità di revisione attraverso l'apprendistato cognitivo in ottica collaborativa.

## **1. Inquadramento teorico**

### **1.1 L'approccio cognitivista alla scrittura**

L'approccio cognitivista ha evidenziato due principali caratteristiche dello scrivere: la sua complessità cognitiva e la sua processualità (Boscolo, 2002). Il primo aspetto fa riferimento alla scrittura come un processo di risoluzione di problemi (*problem solving*), la cui soluzione richiede l'uso di conoscenze e strategie: l'alunno ha bisogno per scrivere non solo di abilità linguistiche, ma di strumenti finemente concettuali. Secondo l'approccio cognitivista attività e operazioni implicate nella scrittura assumono funzione strategica quando si configurano come scelte intenzionali in vista del raggiungimento di obiettivi (Cisotto, 1998): il testo rappresenta, in quest'ottica, la fase conclusiva di un processo iniziato con la formulazione di un obiettivo.

L'approccio cognitivista in particolare pone l'accento sulla riflessione che precede, accompagna e segue la produzione di un testo scritto. Tali processi cognitivi corrispondono a momenti dello scrivere, da cui possono emergere difficoltà diverse da parte degli studenti: la ricerca delle idee, la produzione del testo e la sua revisione. A partire dalla fine degli anni '70 negli Stati Uniti si sono susseguite numerose ricerche che hanno portato all'elaborazione di modelli dei processi di scrittura. Il modello che ha avuto notevole impatto anche in Italia e in altri paesi europei è quello di Hayes e Flower (1980), poi rivisto dallo stesso Hayes nel 1996: con tale modello viene concettualizzato lo scrivere in termini di pianificazione, trascrizione e revisione (Cortiana 2020).

Il modello di Hayes e Flower (Hayes, 1996) rappresenta un punto di riferimento per elaborare una didattica della scrittura in ottica di processualità: la prospettiva aperta dagli studi del cognitivismo ha infatti spostato l'enfasi dell'analisi dalla qualità del testo come prodotto a quella dell'efficacia delle attività cognitive ad esso connesse. Il testo rappresenta cioè il risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso fasi, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte nella fase di revisione, che non è un'azione puramente estetica, ma un'operazione ricorsiva di riorganizzazione profonda (De Beni, Cisotto & Carretti, 2001).

## 1.2 *L'approccio socioculturale alla scrittura*

Alla fine degli anni '80 l'approccio socioculturale enfatizza un altro aspetto dello scrivere, quello sociale, sia in senso comunicativo sia come co-costruzione del significato e partecipazione a una comunità di discorso attraverso i generi (Bazerman, 1988; Freedman & Medway, 1995; Prior, 2006). Tale approccio pone l'accento sugli aspetti comunicativi dello scrivere, valorizzando lo stretto legame tra attività di lettura e scrittura come condivisione di significati elaborati da una cultura, e si oppone alla contrapposizione cognitivista tra testo scritto, autonomo e esplicito, e testo orale, frammentario e contestualizzato. Nystrand (1987) sposta l'attenzione dal meccanismo dello scrivere e del suo funzionamento alla scrittura come pratica socio-culturalmente situata: in questo senso l'approccio socioculturale non è più solo prettamente psicologico, ma raccoglie anche i contributi della ricerca linguistica (Bakhtin, 1981) e interculturale sui processi cognitivi, mettendo in evidenza da un lato il ruolo della cultura sullo sviluppo e sul funzionamento cognitivo - il riferimento principale è a Vygotskij- dall'altro il significato di scelte lessicali, modalità di argomentazione e riferimenti intertestuali nel prodotto dello scrivere. Il concetto vygotkijano di zona di sviluppo prossimale<sup>1</sup> (1990) arricchisce la prospettiva costruttivista, aggiungendo il contesto sociale come fattore fondamentale del processo di apprendimento: è così che si sposta l'attenzione dallo scrivere come "processo" allo scrivere come "pratica" e come attività in un contesto (Boscolo, 2002).

Mentre il cognitivismo analizza la scrittura come abilità individuale, l'approccio socioculturale la considera nell'ambito delle "pratiche" o attività culturali e sociali

1 Vygotskij (1990) sosteneva che una buona educazione dovesse mirare alla zona di sviluppo prossimale dell'alunno, ovvero, allo spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla sua capacità autonoma di soluzione di problemi, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'aiuto e il supporto di un adulto o di un pari più esperto.

legate alla lingua scritta. In questa prospettiva la scrittura viene considerata un'attività "situata" e se ne sottolinea il legame con i contesti sociali e culturali dove si sviluppano i processi cognitivi.

Tra i due approcci è possibile operare una sintesi sostenendo che scrivere voglia dire mettere ordine alle idee, scegliere ciò che si ha da dire e revisionare: consapevolezza, queste, che si acquisiscono in classe, nelle occasioni in cui la scrittura si intreccia con le attività comuni ed è funzionale al confronto di idee e opinioni (Boscolo & Mason, 2003).

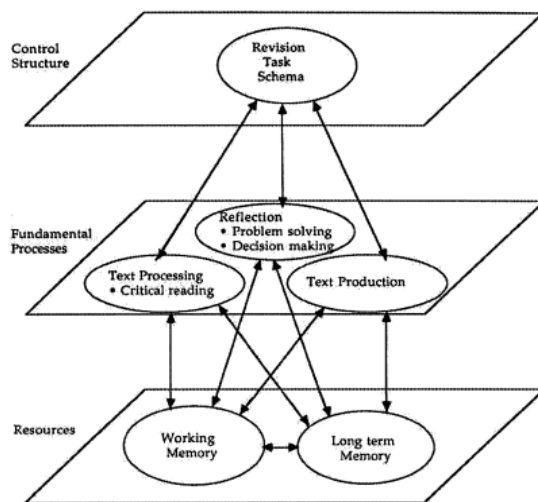
### **1.3 La revisione nei due approcci**

La revisione risulta in particolare una fase importante da insegnare ed apprendere: la revisione, infatti, lungi dall'essere un riordino finalizzato a correggere gli errori di superficie come nel modello "prewriting, writing, and rewriting" di Rohman e Wlecke della metà degli anni '60 o a copiare in "bella copia" (Faigley & Witte, 1981), va studiata nella sua complessità, processualità e ricorsività.

La revisione presuppone, nel suo significato profondo, di ritornare al testo ricorsivamente confrontandolo con gli scopi e gli obiettivi stabiliti nella fase di pianificazione. Gli scrittori inesperti si trovano dunque in difficoltà ad affrontare adeguatamente tale fase, perché investono tutte le energie nella trascrizione, trascurando la pianificazione (Cisotto, 2011); di conseguenza, data la mancanza di adeguati criteri di valutazione, diventa difficile confrontare il testo ideale e testo reale, riconoscere le discrepanze ed eventualmente arrivare a una nuova fase di generazione di idee per riprendere la composizione.

La revisione va dunque insegnata contestualmente all'insegnamento del processo di scrittura nelle sue diverse fasi: la revisione è in particolare un processo che "richiede un sistema di produzione linguistico capace di operare interattivamente, usando i propri output come input" (Bereiter & Scardamalia, 1995, p.84); per questo motivo è importante che venga approfondita nella scuola, già a partire dai primi ordini scolastici.

Gli studiosi cognitivisti hanno elaborato diversi modelli del processo di revisione: nel 1996 Hayes ne elabora un modello (Figura 1) che analizza il funzionamento dei processi di revisione sia durante che dopo la fase di composizione: secondo tale modello i fondamentali processi di composizione – elaborazione del linguaggio, riflessione e produzione – sono, negli scrittori esperti, "monitorati" da uno schema di revisione del compito, che, condizionato dalla memoria di lavoro e dalla memoria a lungo termine, indirizza i processi di lettura, la valutazione del testo e la riscrittura.



**Figura 1. Modello di revisione del 1996.**

Bereiter e Scardamalia (1995) hanno in particolare approfondito i problemi che gli studenti incontrano nel processo di scrittura, riconducendoli alla complessità cognitiva del compito di scrittura: è infatti difficoltoso, soprattutto per gli alunni più piccoli, tenere simultaneamente nella memoria di lavoro le diverse richieste di un compito scritto. Essi elaborano a questo proposito il concetto di facilitazione procedurale, con cui indicano qualsiasi tipo di riduzione del carico esecutivo di un compito, in grado di mettere gli alunni nelle condizioni di utilizzare al meglio le loro conoscenze e abilità. Partendo dall'assunto che i bambini dispongano di una procedura per la produzione scritta ma non posseggano adeguati meccanismi di autoregolazione e controllo della procedura stessa, propongono una tecnica di facilitazione procedurale articolata in quattro momenti:

1. Individuare un processo di autoregolazione applicato dallo scrittore esperto e non dallo scrittore inesperto;
2. Descrivere tale processo in termini di operazioni mentali;
3. Individuare un modo per facilitare l'esecuzione di tali operazioni;
4. Costruire supporti esterni per ridurre il carico cognitivo del soggetto che affronta tali operazioni.

Una particolare attenzione viene rivolta da Bereiter e Scardamalia (1995) al ruolo delle facilitazioni procedurali nella fase della revisione. Gli studiosi (p. 275) descrivono la revisione come un processo che comprende: il confrontare, il diagnosticare, lo scegliere una tattica di revisione e il generare alternative rispetto alla formulazione già prodotta. Per chiarire queste operazioni e le loro interazioni, elaborano il modello CDO 'confronta, diagnostica e opera' (Figura 2).

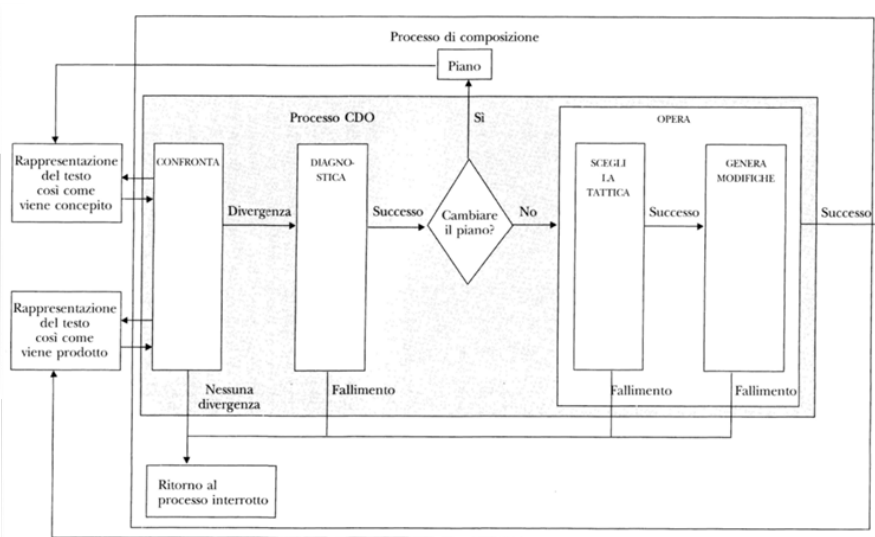


Figura 2. Modello del processo CDO.

Il processo CDO si attiva se lo scrivente riesce a riconoscere una discordanza tra la rappresentazione mentale del testo elaborato fino a quel punto e quella del testo inteso nella sua interezza (“confronta”). A questo punto il soggetto sposta l’attenzione dai processi compositivi alla funzione ‘diagnostica’, optando per la modifica parziale del testo oppure per la rielaborazione del piano di scrittura. Nel primo caso si passa quindi alla fase operativa che prevede la scelta e l’applicazione della tattica migliore da seguire per modificare il testo prodotto; nel secondo caso invece il processo CDO si interrompe per lasciare spazio a una nuova pianificazione. In entrambi i casi il testo ottenuto al termine del processo sarà differente da quello da cui il soggetto è partito. Il processo CDO ridisegna, ogni volta che viene applicato, anche la rappresentazione mentale del testo e, per essere efficace, deve essere ricorsivo (Bereiter & Scardamalia, 1995, p. 287).

In ambito didattico, il modello CDO può essere applicato dopo aver elaborato una frase o al termine della composizione: data la complessità e il carico cognitivo che il processo richiede, Bereiter e Scardamalia hanno progettato liste di frasi di facilitazione che aiutassero gli alunni a *valutare, diagnosticare e scegliere una tattica*<sup>2</sup>.

Accanto all’utilizzo delle facilitazioni offerte dal modello CDO, ricordiamo l’importanza di agire nell’insegnamento del processo di scrittura nelle sue diverse fasi, compresa quella della revisione, sulle abilità metacognitive, seguendo i suggerimenti del programma SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*): si tratta di un programma di sviluppo delle abilità di autoregolazione messo a punto per allievi con difficoltà di apprendimento, volto a insegnare in forma esplicita le strategie di scrittura, in particolare di pianificazione e revisione, come darsi istruzioni, scomporre il compito di scrittura in sotto-problemi compositivi e definire specifici obiettivi in risposta ad essi, automonitorarsi attraverso autovalutazione e autore-

2 Per un approfondimento sulle frasi di facilitazione, si vedano le liste proposte da Bereiter & Scardamalia (1995, p. 20).

gistrarsi, autorinforzarsi (Cisotto, 2011). L'autoregolazione a cui si fa riferimento non è quella che si esaurisce nell'applicazione di regole o nella revisione del proprio testo: lo scrivere infatti è un'attività complessa che implica in ogni momento la presa di decisioni su contenuti, modalità espositive, tempi di lavoro ecc. (Zimmerman & Risemberg, 1997): "lo scopo principale del programma non è tanto quello di insegnare tecniche specifiche di pianificazione o revisione, quanto piuttosto di far maturare negli allievi un approccio differente al compito, in cui lo scrivere è considerato un'occasione stimolante per pensare e riflettere" (Cisotto, 2011, p. 253).

Come ultimo aspetto è da evidenziare che sia il modello CDO che il programma SRSD valorizzano il lavoro di gruppo e la collaborazione tra pari: secondo il programma SRSD il modo migliore infatti per promuovere un approccio strategico ai compiti di scrittura è "l'istruzione diretta ed esplicita, sia pure con modalità diversificate, che comprende sia la spiegazione agli allievi di cos'è una strategia e come si usa, sia l'esercizio guidato e il lavoro di gruppo" (De Beni & Cisotto, 2000, p. 227); Bereiter e Scardamalia suggeriscono il ricorso alla metodologia dell'apprendistato cognitivo (Collins, Brown & Newman, 1995) per l'insegnamento esplicito di strategie di revisione esperte (1995). Sulla scia degli studi del costruttivismo socio-culturale, Brown e Campione (1990) applicano i principi dell'approccio collaborativo all'apprendistato cognitivo, rendendo la collaborazione tra pari la mediazione necessaria tra il modello esperto e lo sviluppo di competenze pratiche e cognitive degli alunni: su questi principi viene impostata la sperimentazione condotta nella presente ricerca.

#### **1.4 Apprendistato cognitivo, in comunità**

L'apprendistato cognitivo è un modello di processo di apprendimento che realizza operativamente in classe i vantaggi di un approccio socio-costruttivista innovativo. Tale costruito nel suo svolgersi, ricalca i tre passaggi fondamentali dell'apprendistato tradizionale (*modeling, coaching e scaffolding, fading*) enfatizzando però aspetti specifici della situazione scolastica: la dimensione metacognitiva e formativa di tale processo. Collins, Brown, Newman (1989) infatti, aggiungono altri tre momenti (*articulation, reflection, exploration*), con il chiaro intento di sollecitare lo sviluppo delle abilità metacognitive e di automonitoraggio da parte dell'apprendista (Santi, 2006; p. 77).

La fase di "articolazione" include qualunque procedura o strategia che consenta ai novizi di esplicitare le loro conoscenze, ragionamenti, processi di problem-solving (es. incoraggiare gli studenti a formulare pianificazioni o previsioni circa le possibili soluzioni per affrontare un compito; oppure sostenerli nell'articolare i loro pensieri finché stanno risolvendo un problema...). In questo modo si educa il ruolo di monitoraggio critico che gli apprendisti ricoprono finché lavorano. La fase di "riflessione" invita gli apprendisti a comparare i propri processi di risoluzione con quelli di un esperto, oppure di altri apprendisti. Questa fase è abitualmente sostenuta dall'uso di strumenti utili a riprodurre o documentare le "performance" (prestazioni) in modo che venga favorita la comparazione (video-registrazioni, tracce scritte, registrazioni audio...). La fase di "esplorazione" infine invita gli apprendisti a sviluppare il proprio modello di problem-solving del compito, indagando in modo critico le domande, gli errori, le questioni che sono interessanti ad approfondire e che ritengono siano utili al miglioramento della propria strategia risolutiva (Zorzi, 2019). L'apprendistato cognitivo risulta quindi



essere un processo di mediazione fondamentale che permette di intercettare in maniera efficace le zone di sviluppo prossimale degli apprendenti, personalizzando i processi di spiegazione, monitoraggio e revisione del compito.

Le fasi dell'apprendistato cognitivo aiutano gli apprendisti inesperti a formarsi un modello concettuale di procedure corrette, per realizzare un compito. La costruzione di un modello concettuale (passaggio dal concreto all'astratto) è importante perché fornisce a chi deve imparare (Varisco, 2002) un principio organizzatore per affrontare i tentativi di esecuzione del compito, una struttura interpretativa per comprendere i suggerimenti e le valutazioni offerte dall'esperto, una guida interiorizzata che diventa via via più indipendente.

Le idee di apprendistato cognitivo, interiorizzazione dei processi e zona di sviluppo prossimo, insieme a quelle di attività e partecipazione (OMS, 2004), trovano la loro realizzazione a scuola solo attraverso la progressiva trasformazione di una classe in "comunità", concetto che raccoglie in sé in modo dinamico cinque modi differenti di valorizzare il processo collaborativo mettendo al centro cinque "attività" diverse (non escludentesi): comunità di apprendimento (Brown & Campione, 1990), comunità di pratica (Wenger, 2006); comunità di discorso (Fish, 1980; Pontecorvo, Ajello & Zuccheromaglio, 1998); comunità di ricerca (Peirce, 1955; Lipman, 2005); comunità di improvvisazione (Zorzi, 2020). La dimensione collaborativa (Zorzi, 2019), che si sviluppa lavorando per trasformare la classe in una "penta-comunità", funge da cassa di risonanza per il processo di mediazione svolto dall'apprendistato cognitivo sia perché i "pari" possono essere "esperti" in alcune fasi del processo e quindi fungere da modello per altri compagni (non è detto che sia l'insegnante l'unico "esperto"), sia perché la presenza di una pluralità di "apprendisti" invita a immaginare differenti strumenti e strategie di mediazione, sia perché la pluralità di menti presenti nella dimensione collaborativa può essere culla di frequenti e generativi conflitti cognitivi.

In tale contesto educativo i processi di insegnamento-apprendimento sono distribuiti tra tutti i partecipanti all'attività e dipendono dal loro differente livello di abilità e di familiarità con le pratiche, i contenuti, il linguaggio, le procedure coinvolte nelle operazioni sociali e cognitive coinvolte nelle attività proposte. I processi "imitativi" si arricchiscono di intenzionalità e consapevolezza e diventano processi di "modellizzazione" da parte dell'esperto nei confronti degli apprendisti, in una dinamica relazionale fluida che può continuamente essere ricostruita e rinegoziata, in una fluttuazione legittima di competenze dal centro della comunità (esperto) verso le zone più periferiche (apprendisti) e viceversa (partecipazione periferica legittimata) (Lave & Wenger, 1991).

In particolare la "comunità di pratiche", con il modello di apprendistato cognitivo che la caratterizza, si dispone come un ambiente di apprendimento-insegnamento particolarmente adatto alla valorizzazione delle differenze e degli errori, attuando un costante e reciproco sostegno nelle difficoltà e sollecitando le potenzialità di ognuno (Santi, 2006; p. 79). All'interno di tale cornice teorica (approccio cognitivista, approccio socio-culturale) e di tale contesto educativo (classe come comunità basata sulla collaborazione e sui processi di apprendistato cognitivo), si è deciso di sviluppare un lavoro di ricerca che mirasse al potenziamento delle abilità di revisione *in itinere* di studenti della scuola primaria.

## 2. La ricerca: ipotesi e metodo

Si ipotizza che l'introduzione di un laboratorio di potenziamento delle abilità di revisione *in itinere*, basato sulle metodologie dell'apprendistato cognitivo in contesto collaborativo e delle facilitazioni procedurali, possa produrre un incremento complessivo delle abilità di revisione e veicolare una concettualizzazione matura della revisione. Per dimostrare la validità dell'ipotesi è stata condotta una ricerca con intervento caratterizzata dall'integrazione dell'approccio quantitativo con quello qualitativo (Corbetta, 1999) e da un piano di sperimentazione a gruppo unico e di tipo accidentale.

### 2.1 Partecipanti

La sperimentazione ha visto la partecipazione di una classe quinta primaria. All'interno del gruppo classe si segnala la presenza di 8 partecipanti che possiedono una lingua madre diversa dall'italiano, di un bambino con disabilità, affiancato da due insegnanti di sostegno, e di un alunno con BES, affiancato dalle insegnanti di classe e di potenziamento.

### 2.2 Strumenti

Per indagare eventuali variazioni nelle abilità di revisione e nella concettualizzazione di tale attività da parte dei soggetti coinvolti si è scelto di ricorrere a due strumenti cardine della ricerca in ambito educativo: il questionario, impiegato nelle fasi di pre- e post-sperimentazione, e il tema, utilizzato nella fase finale del percorso didattico come prova di valutazione degli apprendimenti. I questionari (pre e post) sono stati divisi in due sezioni: la prima contenente una domanda a risposta aperta, la seconda contenente 10 item con scala Likert di avverbi di frequenza.

### 2.3 Fasi della ricerca

La ricerca è stata articolata in tre fasi distinte: nella fase pre-intervento e nella fase post-intervento la classe è stata impegnata nella compilazione dei questionari; la fase di intervento, invece, ha visto la realizzazione di un laboratorio di scrittura volto a implementare le abilità di revisione degli alunni attraverso il ricorso all'apprendistato cognitivo in contesto collaborativo e alle facilitazioni procedurali. In questa fase della ricerca si è scelto di ricorrere allo svolgimento dei temi per rilevare le abilità di revisione degli alunni. La fase di pre-intervento è consistita nella somministrazione diretta del questionario iniziale alla classe, al fine di rilevare informazioni sull'approccio alla revisione dei soggetti coinvolti e sulle procedure da loro attivate durante la revisione *in itinere* e post-stesura, e, dunque, di verificare che l'intervento didattico progettato si collocasse nella zona prossimale di sviluppo (Vygotskij, 1962) degli alunni per essere funzionale al loro percorso di apprendimento. La fase di post-intervento è consistita nella somministrazione di un questionario finale che, da un lato, è servito per stimolare maggiore consapevolezza negli alunni sul proprio funzionamento e apprendimento, dall'altro, per rilevare eventuali modifiche nella concettualizzazione della revisione, in termini

di processi e operazioni, da parte del gruppo classe al termine della sperimentazione. La fase di intervento è stata strutturata in tre momenti: un primo momento introduttivo in cui gli alunni sono stati guidati a esplicitare e a condividere le pre-conoscenze su scrittura e revisione; un secondo momento in cui sono stati invitati a confrontarsi con un modello di competenza esperta di revisione e a iniziare a sperimentare quanto osservato; e, infine, un terzo momento in cui sono stati impegnati nella stesura di un testo con l'ausilio delle facilitazioni procedurali. Poiché la collaborazione tra esperto e principiante e tra apprendisti rende possibile la co-gestione dell'apprendimento di abilità complesse (Cisotto, 2015), nelle prime due fasi dell'intervento è stata adottata la metodologia dell'apprendistato cognitivo e la classe predisposta secondo i principi della *community of learners* (Brown & Campione, 1990).

Nella prima lezione gli alunni sono stati guidati nell'esplicitazione delle pre-conoscenze possedute sulla scrittura e sulla revisione: grazie al confronto tra pari, i partecipanti sono divenuti consapevoli dei differenti modi attraverso cui concettualizzano e affrontano le attività di scrittura. Le pre-conoscenze così emerse sono state organizzate in una matrice cognitiva di classe. Con le stesse modalità, sono stati affrontati l'attività di revisione e le sue implicazioni: in questo caso, è emersa una concezione più ingenua delle funzioni della revisione e dei processi che la caratterizzano; dunque, è stato necessario attuare un intervento di sistematizzazione delle conoscenze. Come stimolo per la riflessione, sono state utilizzate alcune domande quali, ad esempio, "Cosa significa revisionare un testo?", "Secondo voi è possibile diventare bravi revisori?". Inoltre, sono stati mostrati agli alunni gli stadi redazionali di alcuni autografi di opere letterarie famose: ciò ha dimostrato loro che anche i grandi autori revisionano i propri testi, non solo per correggerli, ma anche per migliorarli. La classe è stata poi introdotta alle operazioni fondamentali di revisione, tratte dal modello del CDO di Bereiter e Scardamalia, gli alunni sono stati guidati a riflettere sugli errori tipici dei propri testi e sulle correzioni che di solito apportano, anche dietro suggerimento dell'insegnante: in questo sono state individuate differenti strategie di revisione, quali, ad esempio, l'utilizzo di sinonimi, la riformulazione della frase, le correzioni ortografiche e grammaticali, ecc.

La seconda e la terza lezione hanno visto la classe impegnata nel confronto tra la prima stesura e la stesura definitiva di alcuni testi realizzati da coetanei: ciò ha permesso di rendere esplicite e comprensibili per gli alunni le strategie di revisione applicate nel passaggio da una versione all'altra.

In seguito all'analisi delle strategie di revisione, il quarto incontro è consistito nella sperimentazione guidata dell'applicazione di tali procedure ad un testo scritto sempre da un esterno: dopo aver rilevato in autonomia i problemi presenti nel testo e formulato le relative diagnosi, il gruppo classe ha collaborato con l'insegnante al fine di co-revisionare il testo e co-costruirne una nuova versione.

Nel corso della quinta lezione è stata proposta alla classe la composizione di un testo narrativo, ambientato a scuola e rivolto a un pubblico di pari. Per ridurre l'impatto che le eventuali difficoltà di pianificazione avrebbero potuto esercitare sul processo di revisione, è stato fornito agli alunni uno schema per la pianificazione del testo<sup>3</sup>, mentre per ridurre l'ansia legata alla ricerca dei contenuti – propria dei giovani scrittori inesperti (Boscolo, 2012) – è stata incentivata la generazione delle idee attraverso una riflessione di classe. La seconda parte della

3 La struttura dello schema proposto è ispirata al modello proposto da Cisotto in *Scrivere testi in nove mosse* (2015).

lezione è consistita nel modellamento diretto delle procedure e delle strategie di revisione attraverso il ricorso a due supporti didattici fondamentali: un testo modello, che imitava le criticità tipiche della scrittura inesperta (Bereiter & Scardamalia, 1995), e una tabella<sup>4</sup>, utilizzata come facilitazione procedurale per la revisione del testo-modello.

Nel sesto incontro, i partecipanti sono stati invitati a elaborare i propri temi con l'ausilio delle facilitazioni procedurali, secondo le modalità precedentemente indicate. Ogni bambino, inoltre, è stato dotato di una tabella finalizzata all'annotazione delle diagnosi e delle strategie di revisione scelte e di fogli A3 appositamente strutturati per garantire agli alunni uno spazio nel quale introdurre le modifiche ritenute opportune.

Nel settimo e ultimo incontro, gli apprendisti sono stati invitati a mettere per iscritto la versione definitiva dei propri elaborati, con l'ausilio delle tabelle di annotazione e delle facilitazioni procedurali usate durante la prima stesura, al fine di attuare una revisione globale del testo. L'ultima parte della lezione ha visto la compilazione del questionario finale.

## 2.4 Risultati

Le domande a risposta chiusa dei questionari (pre e post) sono state sottoposte ad un'analisi descrittiva che ha interessato nello specifico gli *item* 1, 5, 6, 7, 8: a tale scopo sono state realizzate matrici tabulate in cui per ogni *item* sono state riportate le distribuzioni di frequenza, espresse in percentuale, con cui i bambini hanno affermato di compiere l'operazione espressa dall'*item* (Tabella 1).

PRE-SPERIMENTAZIONE (F1)					POST-SPERIMENTAZIONE (F2)			
ITEM	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE
<sup>1</sup> Mentre scrivo rileggo la frase che ho appena concluso per collegare quella successiva	5,9%	23,5%	41,2%	29,4%	5,9%	23,5%	35,3%	35,3%
<sup>5</sup> Mentre rileggo faccio molta attenzione agli errori di ortografia e di grammatica	0%	17,6%	58,8%	23,5%	0%	17,6%	23,5%	58,8%
<sup>6</sup> Quando rileggo il testo lo confronto con il piano che avevo costruito all'inizio	29,4%	23,5%	23,5%	23,5%	0%	70,6%	17,6%	11,8%
<sup>7</sup> Rileggendo, controllo la chiarezza del testo pensando a un lettore che conosce poco l'argomento	29,4%	17,6%	35,3%	17,6%	11,8%	17,6%	35,3%	35,3%
<sup>8</sup> Mentre rileggo controllo se ci sono informazioni inutili o mancanti	5,9%	35,3%	23,5%	35,3%	0%	17,6%	23,5%	58,8%

**Tabella 1. Distribuzione di frequenza degli item 1, 5, 6, 7, 8 pre- sperimentazione (F1) e post- sperimentazione (F2)**

4 La realizzazione della tabella è avvenuta tramite la trasformazione delle diagnosi e delle soluzioni, emerse dall'analisi dei testi scritti da coetanei non appartenenti al gruppo di ricerca.

Grazie all'analisi descrittiva è stato possibile attuare il t-test per campioni appaiati per verificare che la variazione riscontrata tra le medie dei risultati ottenuti pre e post sperimentazione non fosse dovuta al caso ma all'introduzione del percorso sperimentale (Tabella 2).

ITEM	MEDIA PRE-SPERIMENTAZIONE (Mi)	MEDIA POST-SPERIMENTAZIONE (Mf)	P-VALUE
1	2,94	3	0,82
5	3,06	3,41	0,19
6	2,41	2,41	/
7	2,41	2,94	0,08
8	2,88	3,41	0,03

**Tabella 2. Distribuzioni medie pre-sperimentazione (Mi) e post-sperimentazione (Mf).**

L'analisi dei risultati evidenzia che, nel passaggio dal pre al post, la percentuale delle risposte "mai" e "qualche volta" dell'*item* 1 restano invariate (5,9%; 23,5%), pertanto la coesione continua a rappresentare un aspetto critico all'interno dell'attività di revisione. Tuttavia, il decremento della risposta "spesso" (F1 = 41,2%; F2 = 35,3%) a favore della risposta "sempre" (F1 = 29,4%; F2 = 35,3%) mostra che la sperimentazione ha incrementato la frequenza dell'operazione di controllo dei collegamenti tra le parti del testo almeno in una parte dei soggetti coinvolti. L'incremento della risposta "sempre" relativa all'*item* 5 (F1 = 23,5%; F2 = 58,8%) mostra che le riflessioni di classe e il lavoro di co-analisi e co-revisione hanno favorito un aumento della frequenza delle operazioni di controllo ortografico e grammaticale. Nel caso dell'*item* 6, il decremento di percentuale della risposta "mai" (F1 = 29,4%; F2 = 0%) indica che, in seguito all'introduzione dell'intervento sperimentale, tutti i bambini svolgono almeno una volta l'operazione di confronto tra testo scritto e pianificazione iniziale. Per quanto riguarda l'*item* 7, il decremento di percentuale della risposta "mai" (F1 = 29,4%; F2 = 11,8%) e l'aumento di percentuale della risposta "sempre" (F1 = 17,6%; F2 = 35,3%) indicano che la quasi totalità dei partecipanti controlla almeno una volta la chiarezza del testo pensando ad un lettore ipotetico durante l'attività di revisione. In relazione all'*item* 8, la percentuale della risposta "mai" (0%) nel questionario post-sperimentazione indica che tutti i bambini durante l'attività di revisione controllano almeno una volta il testo scritto per verificare se vi siano informazioni da aggiungere o da eliminare. Dal calcolo delle medie pre- e post-sperimentazione di ogni *item* è emerso che l'*item* 8 ha subito una variazione significativa con  $p = 0,03$ , pertanto è possibile affermare che l'incremento positivo è dovuto all'introduzione del percorso sperimentale. Infatti, dall'analisi dei temi redatti in fase di sperimentazione emerge come molti alunni abbiano apportato modifiche più o meno profonde agli elaborati, tramite cancellazione e aggiunta di informazioni, per dotare il racconto di maggiore coerenza e coesione.

Le risposte pre e post alla domanda aperta presente nel questionario («Cosa fai quando devi rivedere un testo?»), sono state trascritte in una griglia e struttu-

rate in categorie concettuali, in modo da trasformare in dati misurabili le informazioni relative alla concettualizzazione della revisione in esse sottese. Le categorie concettuali così ricavate sono: “rilettura”, “rilevazione del problema”, “diagnosi”, “scelta della strategia”, “attuazione della modifica” e “revisione in itinere”. Per l’analisi è stata ricercata l’occorrenza con cui le categorie concettuali ricorrono nelle risposte pre e post per verificare la presenza di eventuali cambiamenti nella concettualizzazione della revisione, ovvero indagare che tipo di revisori sono diventati gli alunni dopo la sperimentazione (Tabella 3).

CATEGORIE	N° DI OCCORRENZE PRE-SPERIMENT.	N° DI OCCORRENZE POST-SPERIMENT.
RILETTURA	16	16
RILEVAZIONE DEL PROBLEMA	11	13
FORMULAZIONE DELLA DIAGNOSI	0	6
SCELTA DELLA STRATEGIA DI REVISIONE	0	3
ATTUAZIONE DELLA MODIFICA	5	10
REVISIONE IN ITINERE	0	4

**Tabella 3. Griglia concettuale relativa al quesito 1.**

La categoria “rilettura” registra il massimo numero di occorrenze in entrambi i questionari: questo dimostra, da un lato, che i bambini concepivano la rilettura come fase fondamentale del processo di revisione dei testi ancor prima dell’introduzione dell’intervento sperimentale e, dall’altro, che la sperimentazione ha incentivato la concettualizzazione della revisione innanzitutto in termini di attenta rilettura del testo scritto. Per quanto concerne la categoria “rilevazione del problema”, l’incremento da 11 occorrenze a 13 mostra che gli alunni hanno colto il legame esistente tra una rilettura attenta e la rilevazione dei problemi presenti nel testo. Infatti, dopo aver analizzato e revisionato un testo con la guida dell’insegnante, gli alunni sono stati in grado di rilevare in autonomia varie tipologie di problemi nei testi presi in considerazione. Inoltre, il ricorso alla tabella delle facilitazioni procedurali ha focalizzato l’attenzione degli alunni sulla rilevazione di eventuali criticità presenti nei propri temi. La categoria “formulazione della diagnosi” non è mai stata rilevata nelle risposte fornite nel pre, mentre in quello post si riscontra un incremento pari a 6 occorrenze, per cui più di un terzo della classe dichiara di attuare questo processo. Anche per la categoria “scelta della strategia di revisione” si registra un numero di occorrenze pari a 0 nelle risposte fornite nel questionario iniziale e un numero di occorrenze pari a 3 in quelle fornite al questionario finale; mentre per la categoria “attuazione della modifica” si rileva un incremento pari a 5 occorrenze. Infine, nella categoria concettuale “revisione in itinere” si registra un numero di occorrenze pari a 0 nelle risposte fornite nel questionario iniziale e un numero di occorrenze pari a 4 in quelle fornite al questionario finale: grazie alla sperimentazione attuata, infatti, i partecipanti sono divenuti consapevoli dell’inscindibilità dei processi di revisione e composizione. Dal confronto tra le medie, si riscontra un incremento del numero medio di categorie citate per alunno ( $M_i = 1,93$ ;  $M_f = 3,57$ ) e il t-test dimostra la significatività

della variazione ( $p = 0,00$ ), dunque l'aumento del numero di categorie concettuali è indice della validità della sperimentazione svolta.

Per rendere oggettive e misurabili le informazioni testuali relative alle abilità di revisione presenti nei temi pre-sperimentazione e sperimentali sono stati individuati *ex ante* tre aspetti (ortografia, vocabolario, coesione), articolati in altrettanti indicatori (presenza di revisione ortografiche, presenza di revisioni semantico-lessicali, presenza di revisioni di congiunzione e raccordo). Nel presente lavoro di ricerca, infatti, è stato effettuato uno spoglio dei temi pre-sperimentazione e sperimentali per rilevare la presenza di revisioni ortografiche, semantico-lessicali, di congiunzione e raccordo e formulare un giudizio di efficacia o non efficacia. I temi sono stati dunque sottoposti a un'analisi descrittiva dei dati (Tabella 4), attraverso la quale è stata rilevata la distribuzione delle revisioni.

INDICATORI	N° REVISIONI PRE-SPERIMENTALI	N° REVISIONI SPERIMENTALI
REVISIONI ORTOGRAFICHE	16	89
REVISIONI SEMANTICO-LESSICALI	7	44
REVISIONI DI CONGIUNZIONE E RACCORDO	3	41

Tabella 4. Griglia della numerosità delle revisioni rilevate nei temi.

In seguito, è stato effettuato un t-test per campioni appaiati per confrontare la media delle revisioni efficaci rilevate nei temi pre-sperimentazione con la media delle revisioni efficaci rilevate nei temi sperimentali (Tabella 5): si riscontra un incremento del numero di revisioni efficaci in tutti e tre gli aspetti indagati che ha raggiunto il livello di significatività ( $p = 0,00$ ).

INDICATORI	MEDIA PRE-SPERIMENTAZIONE (M <sub>i</sub> )	MEDIA SPERIMENTAZIONE (M <sub>i</sub> )	VARIAZIONE MEDIE	P-VALUE
REVISIONI ORTOGRAFICHE	0,82	4,88	4,06	0,00
REVISIONI SEMANTICO-LESSICALI	0,41	2,29	1,88	0,00
REVISIONI DI CONGIUNZIONE E RACCORDO	0,18	2	1,82	0,00

Tabella 5. Distribuzioni medie delle revisioni efficaci pre-sperimentazione e sperimentazione.

In secondo luogo, è stata confrontata la media delle revisioni non efficaci rilevate nei temi pre-sperimentazione con la media delle revisioni non efficaci rilevate nei temi sperimentali: in questo caso si riscontra un incremento del numero di revisioni non efficaci in tutti e tre gli aspetti indagati, ma soltanto l'incremento

della media delle revisioni di congiunzione e raccordo non efficaci ( $M_i = 0,00$  ;  $M_f = 0,41$ ) ha raggiunto il livello di significatività ( $p = 0,01$ ). Le revisioni ortografiche sono l'indicatore che registra il maggiore incremento nel passaggio dalla fase pre-sperimentale a quella sperimentale: si può affermare, dunque, che rendere consapevoli gli alunni degli errori ortografici che commettono abitualmente nei testi, ricercare questo tipo di errori negli elaborati altrui e fornire un supporto che incentivi i soggetti ad operare un controllo sistematico all'interno dei testi, contribuisca a sviluppare le abilità di revisione collegate a questo aspetto dell'attività di scrittura. Anche l'incremento delle revisioni semantico-lessicali indica che le riflessioni di classe, le attività di analisi e di revisione condotte dagli apprendisti sotto la guida dell'insegnante e l'utilizzo di specifiche facilitazioni procedurali hanno focalizzato l'attenzione dei bambini sull'aspetto lessicale. Per quanto riguarda l'aspetto relativo alla coesione, l'incremento delle revisioni di congiunzione e raccordo efficaci indica che la sperimentazione ha promosso le abilità di revisione dei partecipanti in termini di inserimento e utilizzo di connettivi adeguati all'interno di sintagmi e frasi e tra le parti del testo. D'altro canto, il lieve incremento delle revisioni non efficaci segnala, ancora una volta, le difficoltà che i bambini continuano a riscontrare nella padronanza della dimensione testuale della composizione scritta.

### **3. Implicazioni didattiche e considerazioni conclusive**

#### **3.1 Revisionare insieme, valorizzando l'errore**

Nel processo di sviluppo di una pratica, mediato dall'apprendistato cognitivo, l'errore diventa oggetto di attenzione e revisione perché immaginato ed inteso come fonte e opportunità di apprendimento. Il lavoro di ricerca proposto valorizza la classe come comunità – sostenendo processi collaborativi – trasformandola in una collettiva *comfort zone* o “safe creativity environment” (Weinstein, 2016), in cui gli errori vengono riconosciuti e ripensati grazie a strumenti procedurali predisposti e condivisi. In tale contesto quindi l'errore diventa strumento di apprendimento, non è negativamente giudicato come qualcosa da eliminare e basta, ma viene osservato in questa prospettiva come opportunità (anche creativa) di ripensare, ri-pianificare, modificare la struttura del proprio testo o meglio ancora revisionare il piano cognitivo della scrittura. Dagli errori possono nascere idee, temi, possono emergere meccanismi interessanti che favoriscono esplorazioni e approfondimenti, possono nascere strategie risolutive che poi entrano a far parte del proprio bagaglio, del proprio repertorio (Barrett, 2012; Zorzi, 2020). La dimensione collaborativa all'interno della quale si è sviluppato il presente lavoro di ricerca consente di valorizzare le diversità degli errori, mettendoli a confronto, paragonando, riflettendo e quindi rielaborando quanto osservato o scritto, insieme ai compagni e insieme all'insegnante, in un processo in cui tutti possono dinamicamente diventare esperti del processo di revisione e di miglioramento.

#### **3.2 Lo sviluppo delle abilità di revisione**

La ricerca mette in evidenza come tra i processi che risultano più ostici da insegnare ed apprendere vi sono quelli legati alla revisione più profonda: gli studenti faticano ad andare oltre a una revisione “estetica”, corrispondente alla correzione



degli errori di ortografia a favore di una riorganizzazione delle proprie idee attraverso il ritorno ricorsivo al proprio testo per verificarne l'aderenza con gli scopi, i destinatari e le idee generate. Quello che bisogna far maturare negli scrittori inesperti è un approccio differente al compito di scrittura, in cui il rivedere costituisce l'aspetto complementare del pianificare e un suo strumento indispensabile, poiché la vera revisione è quella che si effettua su un piano più che su un testo (Cisotto, 1998, p. 18).

Premessa imprescindibile per qualsiasi approccio didattico è il contesto in cui tale proposta viene collocata: anche se negli ultimi anni si è assistito a un crescente interesse per la processualità del comporre, nelle programmazioni didattiche degli insegnanti spesso manca ancora un vero e proprio curriculum di scrittura. Nelle scuole italiane invece i curricoli sono ancora condizionati dalla linguistica testuale e si focalizzano sull'insegnamento delle tipologie testuali codificate dalla tradizione letteraria: la composizione scritta è collocata all'interno della disciplina "Lingua Italiana" e viene percepita come prova di talento naturale o di intelligenza, senza che le venga dedicato uno spazio autonomo all'interno del curriculum (Cortiana, 2017).

Se i processi di revisione sono quelli in cui gli alunni si sentono più insicuri e di cui hanno meno consapevolezza, è perché tali processi non vengono insegnati o spiegati adeguatamente. Gli studenti invece hanno estremo bisogno di essere guidati nel "come si fa". A tal fine è utile utilizzare i tanti strumenti che la ricerca mette a disposizione: utilizzare le facilitazioni procedurali per la revisione fornite da Bereiter e Scardamalia con il modello CDO 'confronta, diagnostica e opera' (1995); far esercitare gli alunni sull'analisi critica di testi buoni e meno buoni: infatti "l'abitudine di rileggere, così importante per costruire un buon testo, si esercita meglio, almeno inizialmente, su ciò che hanno scritto gli altri" (Boscolo, 2014, p. 116).

Contestualmente al processo di scrittura e in particolare alla fase di revisione, vanno insegnati e sostenuti i processi in genere di autoregolazione: gli alunni devono essere guidati nella riflessione sulle loro pratiche di scrittura, sulle loro difficoltà e i loro progressi attraverso l'intero corso di studi (Cisotto, 2015). I docenti possono fare riferimento agli strumenti messi a disposizione dalla ricerca cognitivista, come il già citato programma SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*) di Harris e Graham. I processi di autoregolazione sono alla base del miglioramento delle abilità di scrittura e della qualità del testo (Harris, Graham *et al.*, 2002) e dall'autoregolazione rispetto a processi cognitivi e stati affettivi deriva la possibilità di controllare in autonomia la propria prestazione e di raggiungere obiettivi di risultato (Hidi & Boscolo, 2006).

Sostenere gli studenti a maturare collaborativamente la propria autoregolazione significa aiutarli ad andare oltre agli obiettivi di processo, in una scuola che si fa veramente partecipativa: l'obiettivo dello scrittore maturo non sarà più quello di dominare una determinata strategia, bensì di divenire autonomo rispetto al processo nel suo complesso.

## Riferimenti bibliografici

- Bakhtin, A. A. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Barrett, F. J. (2012). *Disordine armonico*. Milano: Egea.
- Bazerman, C. (1988) (eds.). *Handbook of research on writing*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1995). *Psicologia della composizione scritta* (D. Corno, A cura di, & D. Corno, Trad.) Firenze: La Nuova Italia.
- Boscolo, P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Laterza.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2003). Topic knowledge; text coherence, and interest: how they interact in learning from instructional texts. *Journal of Experimental Education*, 71, 126-148.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare: psicologia della motivazione scolastica*. Novara: UTET.
- Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 97-121.
- Brown A. L., & Campione J. C., (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.
- Cisotto, L. (1998). *Scrittura e metacognizione: linee teoriche e proposte operative*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2011). *Didattica del testo: processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2015). *Psicopedagogia e didattica: processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2015). *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la scuola primaria e secondaria di primo grado* (Vol. 1). Trento: Erickson.
- Collins, A., Brown, S. J., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In Resnick L. B. (eds.), *Knowing, Learning, and Instruction* (pp. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Collins, A., Brown, S. J., & Newman, S. E. (1995). L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In C. Pontecorvo, A. Ajello, & C. Zucchermaglio (A cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 181-231). Milano: LED.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Corno, D. (2010). Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per imparare a scrivere. In E. Biffi (eds.), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*. Milano: Stripes.
- Cortiana, P. (2017). Promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie. *Formazione & Insegnamento*, 1/2017, 153-164.
- Cortiana, P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.
- De Beni, R., Cisotto, L., & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., & Cisotto, L. (2000). *Psicopatologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass; London: Harvard University Press.
- Freedman A., & Medway, P. (1995). The What, Where, When, Why and How of Classroom Genres. In J. Petraglia, *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41, 110-115.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing, to appear. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita & Pensiero.

- Nystrand, M. (1987). The Role of Context in Written Communication. In R. Horowitz, S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. San Diego (CA): Academic Press.
- OMS (2004). *ICF versione breve: classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Peirce, C. S. (1955). The fixation of belief. In J. Buchler (Ed.), *Philosophical Writing of Peirce* (pp. 145-157). NY: Dover.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (1998). *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Prior P. (2006). A sociocultural theory of writing. In MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). NY & London: The Guilford Press.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Tought and language*. (G. Loiacono, Trad.) Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti* (a cura di M. S. Veggetti). Firenze: Giunti.
- Weinstein, J. (2016). A Safe Creativity Environment. In M. Santi, E. Zorzi (Eds.), *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 49-61). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115-122.
- Zorzi, E. (2019). Transforming Classes in Communities – Introduction Concepts. In M. De Rossi, *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community* (pp. 77-111). Milano: McGraw-Hill Education.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.