

Il repertorio di revisioni nell'acquisizione del sistema di scrittura

di *Ilaria Zazzera**

L'obiettivo della ricerca è evidenziare il repertorio di revisioni realizzate spontaneamente da 65 bambini e rilevate attraverso interviste di scrittura, ripetute nel corso del primo anno di scuola primaria. Ai bambini è stato chiesto di scrivere una lista di parole di diversa lunghezza e coppie di parole quali nome con suo diminutivo e singolare-plurale. L'analisi delle revisioni ha tenuto conto di 3 variabili: collocazione temporale della revisione; natura della revisione; unità linguistica oggetto della revisione.

Dai risultati emerge che: *a)* i bambini in fase di acquisizione di un sistema di scrittura alfabetico, con il passare del tempo, acquisiscono una maggiore familiarità con la revisione e con le sue diverse articolazioni, operando con maggior frequenza aggiunte e sostituzioni di unità minime quali le lettere; *b)* vi è un'evoluzione relativa all'avvio della revisione, che dal termine della scrittura viene resa operativa già nella fase di produzione della scritta; *c)* vi è una relazione tra il livello concettuale del bambino e la natura delle revisioni: i bambini non ancora alfabetici realizzano maggiori revisioni su invito del ricercatore, piuttosto che attivare un controllo autonomo sulla propria produzione scritta, mentre i bambini che appartengono ad un livello di concettualizzazione più elevato attivano autonomamente le revisioni mentre producono la scritta.

Parole chiave: *alfabetizzazione, revisioni della scrittura, prima classe primaria.*

I Introduzione

Sono ormai numerosi gli studi che si focalizzano sul cambiamento concettuale implicato nell'acquisizione di un sistema di scrittura (Zuccheraglio, 1991; Pontecorvo, 1999; Ferreiro, 2003; Pascucci, 2005; Teberosky, Sepúlveda, 2009; Tolchinsky, Bigas, Barragan, 2012). Meno numerosi sono invece gli studi che si interessano delle revisioni che i bambini apportano alle loro scritture spontanee. La revisione è una delle fasi più complesse ma anche importanti del processo di scrittura, sia per gli scrittori competenti sia per gli apprendisti. Ciò significa che, soprattutto per i bambini che stanno imparando a scrivere, questa fase è faticosa e a volte difficile da affrontare (Fornara, 2009-10; Chanquoy, 2001).

La revisione può essere considerata come una complessa attività di valutazione interna ed esterna di rappresentazione del testo e di produzione; in questa

*Sapienza Università di Roma.

prospettiva, la revisione è un processo che mira a migliorare sia il testo futuro e sia il testo già scritto. Questo processo molto complesso pesa sulle limitate capacità di memoria di lavoro degli scrittori apprendisti (Beal, 1996; McCutchen, 1996).

In letteratura gli studi sulla revisione della produzione scritta si concentrano in particolar modo sull'atto della revisione come processo che costituisce la base per l'autovalutazione e per la correzione: infatti, è solo quando l'allievo revisiona un testo che decide che cosa e come correggere. La revisione è una fase che si colloca nel processo della scrittura da sempre presente nella scuola, anche in quella tradizionale, soprattutto attraverso l'abitudine di far svolgere agli allievi la "brutta" e poi la "bella" copia di un testo.

Secondo i modelli di revisione della scrittura presenti in letteratura (Hayes, Flower, 1980, 1983; Flower, Hayes, 1981; Scardamalia, Bereiter, 1983), l'atto della revisione può essere concepito sia come un processo interno, che confronta una rappresentazione mentale del testo previsto con il testo già scritto, e sia come un'operazione esterna di lettura e di modifica del testo prodotto. A tal proposito, troviamo da un lato gli studi di Barlett (1982), che riassumono l'atto della revisione in tre sottoprocessi: rilevamento, identificazione e modifica del segmento di testo errato; dall'altro gli studi di McCutchen e colleghi (1997), in cui la revisione viene considerata un processo di ritorno ai primi pensieri mentali, che si sono attivati prima dell'atto della scrittura.

I diversi modelli di revisione – modelli che sono specificamente concettualizzati o incorporati in architetture di scrittura generale – si sono evoluti in modo sia da descrivere i diversi processi coinvolti durante la revisione, sia da prendere in considerazione la grande difficoltà di questa attività, che richiede una lettura attenta al fine di rilevare gli errori o i problemi. Tali modelli sono stati anche in grado di introdurre la memoria a lungo termine, la memoria di lavoro e un sistema metacognitivo, esplorando in modo dinamico il processo di revisione messo in atto da chi scrive.

Nei modelli di revisione proposti da Flower e colleghi (1986) e Hayes e colleghi (1987), la conoscenza posseduta dallo scrittore ha un ruolo fondamentale durante le strategie di revisione; la revisione, infatti, richiede una costante interazione tra diversi tipi di conoscenza e i diversi processi da sottoporre a revisione, sottoprocessi e strategie.

Alamargot e Chanquoy (2001) sottolineano come le revisioni di un testo siano i risultati visibili di una serie di attività mentali molto complesse che coinvolgono molti stadi decisionali, terminando con possibili correzioni scritte. La revisione potrebbe quindi essere definita come un'attività decisionale, controllata ad un livello metacognitivo.

Realizzare le revisioni così intese implica, da parte del bambino, il possesso di una consapevolezza alfabetica ormai consolidata e la capacità di manipolare la propria produzione scritta.

La revisione operata dai bambini consiste prevalentemente in modifiche secondarie aventi lo scopo di conformarsi all'uso convenzionale della scrittura; i bambini raramente revisionano le proprie scritte in modo spontaneo e tale atto viene considerato poco più di una rilettura del testo scritto ma unicamente una forma di abbellimento (Nold, 1981).

Bernocchi (1997) sostiene che quando l'allievo sviluppa la capacità di porsi il problema di come "migliorare" il proprio testo, mette in pratica una competenza di tipo metalinguistico che si sviluppa attraverso il lavoro mirato alla revisione del testo prodotto. La revisione, spesso, viene vista come l'accettazione riduttiva di correzioni esterne, invece di essere ritenuta una fase complessa del processo dello scrivere. Proprio a causa di questa riduttiva visione della revisione, gli interventi ad essa legati spesso sono limitati all'area grammaticale, e vengono trascurati gli aspetti legati alla struttura testuale e all'organizzazione delle informazioni.

Si sostiene anche che la difficoltà che i giovani allievi incontrano nel revisionare i propri testi sia dovuta all'incapacità di calarsi nei panni di un possibile lettore esterno o comunque di assumere un punto di vista oggettivo (Kroll, 1978, citato da Bereiter, Scardamalia, 1987, p. 288). In merito, Bereiter e Scardamalia (1987 [1995], pp. 285-7) affermano che «[...] diversi processi cognitivi interagiscono durante la valutazione e la revisione. Questi processi comprendono: la produzione linguistica, la valutazione, le decisioni tattiche (ad esempio, se cancellare o riscrivere) e il controllo operativo dell'intero processo [...]»; la revisione può focalizzarsi su diversi livelli che di conseguenza corrispondono a obiettivi diversi quali il rivedere per migliorare l'organizzazione del testo (coesione) e il rivedere per migliorare la forma linguistica (sintassi, morfologia, lessico, ortografia e punteggiatura).

Bereiter e Scardamalia (ivi, p. 5) sostengono «[...] l'esistenza di due modelli del comporre, radicalmente differenti, che le persone possono seguire. [...] Il primo fa della scrittura un compito del tutto naturale, che ha le sue difficoltà, ma che il modello tratta in maniera da massimizzare l'uso delle strutture cognitive già esistenti e minimizzare la quantità di problemi nuovi che devono essere risolti; il secondo fa della scrittura un compito che aumenta in complessità per adattarsi alla crescente competenza dello scrittore: man mano quindi che aumenta la capacità, le vecchie difficoltà tendono a essere sostituite da nuovi problemi, di un livello superiore». A tal proposito, gli autori hanno messo a punto il modello del CDO (Controllo-Diagnosi-Operazione) in cui i bambini attivano la revisione di unità più o meno complesse. Gli autori spiegano che il bambino inizia «manipolando» testi già completi, perché deve iniziare a considerare il testo come un oggetto che può essere smontato e modificato. Tale tecnica viene introdotta verso la fine del curriculum, quando gli alunni hanno presumibilmente acquisito una certa capacità di tener presenti contemporaneamente diversi fattori. Tale tecnica è considerata come una strategia di facilitazione del processo di revisione

e consiste nel favorire l'interruzione degli altri processi di scrittura, in modo che l'alunno torni su quanto ha già scritto, confrontando il testo prodotto con il piano predisposto. È quindi una strategia che non viene applicata a lavoro concluso, ma *in itinere* per ciascun periodo che viene via via aggiunto alla composizione. Gli stessi autori ipotizzano che lo scrittore esperto, quando rileva un'incongruenza tra ciò che ha scritto e ciò che intende scrivere (controllo), passi alla individuazione di ciò che deve essere modificato (diagnosi) e quindi alla scelta del modo migliore di apportare le modifiche: cancellare, correggere, aggiungere, riscrivere ecc. (operazione).

La strategia facilitante consiste nell'aiutare il bambino a mettere in atto tale processo, fornendo alcune espressioni di tipo valutativo, scritte su foglietti separati, come: "Questo andrebbe detto in maniera diversa?", "Questo periodo va bene?", "Potresti dire questa cosa in modo migliore?", "Devo aggiungere qualcosa per essere più chiaro?".

David (1991) sostiene che siano presenti, nelle produzioni scritte dei bambini, delle tipologie di revisione privilegiate rispetto ad altre. Questa affermazione affonda le radici nei risultati provenienti da una ricerca sui processi di scrittura di bambini e più precisamente sulle caratteristiche del lavoro di riscrittura svolto da piccoli gruppi di allievi.

Dalla ricerca risulta che la maggior parte dei bambini di 7 anni, nell'intervenire su testi scritti in brutta copia, tende ad attuare modifiche di eliminazione e di sostituzione ma solo raramente di aggiunta o di spostamenti di piccole unità. Dalla ricerca emerge anche che il numero delle eliminazioni è minore rispetto a quello delle sostituzioni e che esse riguardano soprattutto le unità minime (errori ortografici).

La ricerca di Rouiller (1998) sostiene che la co-produzione tra gli allievi nel processo di revisione di un testo scritto porta, attraverso la verbalizzazione da parte dei ragazzi, a processi di revisione qualitativamente e quantitativamente migliori di quelli di una situazione di produzione individuale.

La revisione è forse la fase del processo di scrittura più difficile da attuare con i bambini, perché presuppone la capacità di ritornare più volte sul prodotto e di confrontarlo con il progetto. Si tratta cioè di «verificare se quanto si va scrivendo corrisponde alle intenzioni comunicative, in un processo nel quale molte variabili vanno tenute presenti» (Boscolo, 1990, p. 109).

È evidente come l'uso della revisione, come inteso nei contributi di ricerca sopra presentati, presupponga delle competenze linguistiche evolute e uno sviluppo importante del pensiero produttivo, mentre i bambini che si trovano ad avviarsi al ciclo di studi primari non hanno ancora acquisito tali competenze. Il bambino, inoltre, per poter intervenire in modo consapevole, ossia operare una revisione in linea con la scrittura alfabetica convenzionalmente intesa, deve porsi come destinatario del testo stesso e operare dall'esterno sul proprio prodotto. Non è semplice, per il bambino, pensare ed attuare strategie facilitanti per questo

tipo di “operazione complessa”, che non è un atto finale ma un processo attivo nel corso dell’intera produzione del testo.

Risulta interessante centrare il focus delle revisioni sul periodo iniziale nel quale vengono prodotte dai bambini le prime scritte in assenza di un modello di riferimento.

È ovvio che i bambini impegnati nel processo di acquisizione di una concettualizzazione alfabetica della scrittura avranno anche loro a che fare con momenti dedicati alla revisione delle scritte da loro prodotte, anche se non sempre tale processo di revisione verrà messo in atto in modo consapevole.

Le revisioni, quali indicatori dei processi di autoregolazione, sono un dato di ricerca rilevante che può anche avere un impatto significativo sulle pratiche di insegnamento, perché aiutano i bambini a ragionare sulla loro produzione scritta.

2

Obiettivi

Il presente lavoro, in linea con i presupposti teorici sopra esposti, si fonda sul paradigma di ricerche relative alla psicogenesi della scrittura avviate da Ferreiro e Teberosky¹ alla fine degli anni Settanta e sugli studi dei processi di revisione messi in atto dai bambini durante la fase di scrittura (Chanquoy, 2009).

La ricerca qui presentata si pone quale obiettivo lo studio del repertorio di revisioni realizzate dai bambini in fase di acquisizione di un sistema di scrittura alfabetico, con l’intento di cogliere la relazione tra l’appartenenza del bambino al livello di concettualizzazione con il tipo di revisione realizzata.

3

Metodo

3.1. Partecipanti

Lo studio ha previsto il coinvolgimento di 65 bambini provenienti da 3 classi prime di 2 scuole primarie del Centro Italia.

3.2. Strumenti e procedura

I dati sono stati raccolti attraverso *interviste individuali di scrittura spontanea* (Ferreiro, Teberosky, 1979 [1985]) ripetute per 3 volte a partire da settembre, con intervalli di tempo di un mese tra un’intervista e la successiva (settembre, ottobre, novembre). I bambini che nella terza intervista sono risultati non ancora a livello alfabetico sono stati coinvolti in una quarta intervista avvenuta nel mese di febbraio-marzo. A seguire, i bambini non ancora alfabetici nella quarta rilevazione sono stati intervistati per una quinta volta nel mese di aprile, nello stesso anno di scuola.

Ad ogni bambino intervistato è stato dato un foglio di carta bianco e un pennarello per scrivere. La consegna era la stessa per tutti: veniva detto loro che si voleva “capire come imparano a scrivere i bambini” e gli veniva chiesto di provare a farlo così come lo sapevano fare. Come prima cosa gli veniva chiesto di scrivere il proprio nome, e a seguire una lista di parole di diversa lunghezza (*mela, barca, forchetta, tavolo, bicicletta, televisione, re*) e due coppie di parole: un nome con il suo diminutivo (*topo, topolino*) e un nome al singolare e al plurale (*gatto, gatti*).

Non appena il bambino terminava di scrivere la parola, veniva invitato a leggere quello che aveva appena scritto, indicando con il dito. Al termine della lettura gli veniva chiesto se voleva cambiare qualcosa.

È stata seguita la stessa procedura per ogni parola.

Tutte le interviste sono state audio-registrate.

3.3. Analisi dei dati

Tutte le scritte raccolte sono state analizzate tenendo presente il periodo scolastico nel quale è stata realizzata l'intervista (primi mesi di scuola *vs* mesi successivi) e l'appartenenza del bambino ai livelli di concettualizzazione del processo di costruzione del sistema di scrittura (Ferreiro, 2003). L'analisi ha permesso di rilevare il “ritmo” e l'andamento del cambiamento concettuale sul sistema di scrittura in ogni bambino. Segue una seconda analisi effettuata mantenendo l'attenzione sulle revisioni fatte dai bambini durante ogni singola intervista. A partire da quest'ultima analisi, è stata costruita una griglia di raccolta di tutte le revisioni, volta a delineare i criteri posti alla base di questa attività di controllo che il bambino attiva durante il processo della produzione della scrittura.

L'analisi delle revisioni apportate spontaneamente dai bambini ha tenuto conto di 3 fattori (FIG. 1): la *collocazione temporale* nella quale viene fatta la revisione, la *natura* della revisione e l'*unità* che viene presa in esame durante l'atto di revisione.

Il primo fattore equivale al grado di autonomia col quale viene messa in atto la revisione, è un *indicatore dei processi di autoregolazione* e ci offre il repertorio dei momenti di avvio della revisione, ossia se si realizza autonomamente, mentre il bambino scrive o subito dopo aver letto la parola, oppure successivamente solo sotto invito del ricercatore.

Il secondo fattore considerato è la *natura della revisione*, vale a dire se il bambino aggiunge, toglie, sostituisce, oppure cambia l'ordine delle lettere.

Il terzo fattore considerato equivale all'*unità* linguistica oggetto della revisione, su cui il bambino opera, che può essere la singola lettera, più grafemi, l'intera parola scritta, simboli, diversi da lettere che delle volte vengono utilizzati durante la scrittura.

Grado di autonomia del bambino nella produzione della revisione:

durante la scrittura della parola
dopo la lettura della scritta
dopo l'invito dell'intervistatore

Natura della revisione:

aggiungere
togliere
sostituire
cambiare l'ordine
altro (riscrittura della parola utilizzando le stesse lettere in un formato più grandi,
riscrivere in modo non speculare)

Unità revisionata:

singola lettera
più lettere e/o sillabe
intera scritta
altro (numeri e altri simboli)

4

Presentazione e discussione dei risultati

Attraverso le interviste individuali ripetute nel corso dell'anno scolastico, sono state raccolte 220 prove di scrittura spontanea, per un *corpus* di dati pari a 275 scritture revisionate, equivalente al 14% del totale delle scritte prodotte (1.926 scritte) durante il corso di tutte e 5 le rilevazioni (TAB. 1).

Nel corso delle diverse rilevazioni, circa la metà dei bambini intervistati revisiona le proprie produzioni. Tale numerosità tende ad aumentare con il passare dei mesi di scuola: i valori percentuali, infatti, dal 49% nella prima intervista passano al 68% nella quarta.

Se si considera la distribuzione della numerosità delle revisioni nel corso del tempo è evidente come tali revisioni si attivino in modo totalmente eterogeneo nel passaggio da un'intervista alla successiva: la percentuale più consistente si registra nella prima intervista (31%), per un valore medio di 3,2 revisioni a bambino (tra quelli che revisionano). Tale percentuale scende leggermente nella seconda e nella terza intervista, registrando valori percentuali rispettivamente del 27% e del 28%, e riducendosi ulteriormente nelle ultime due rilevazioni, con valori del 10% e del 4%. I valori medi di revisioni per bambino si aggirano intorno al 2,4-2,5, fino ad aumentare nella quinta e ultima rilevazione, in cui di media i bambini tendono a mettere in atto 4,6 revisioni a testa. Questa tendenza, che vede incrementare il valore medio di revisioni fatte per ogni bambino, sembra

riflettere una maggiore familiarità che i bambini acquisiscono con il passare del tempo dedicato alla scrittura.

TABELLA I

Distribuzione dei bambini che apportano revisioni alle proprie scritte, nei diversi livelli concettuali e nel corso delle cinque interviste

LIVELLI concettuali	I INTERVISTA	II INTERVISTA	III INTERVISTA	IV INTERVISTA	V INTERVISTA
1° (Presillabico)	41% (13 su 32)	33% (12 su 37)	10% (4 su 39)	15% (2 su 13)	33,3% (1 su 3)
2° (Sillabico)	16% (5 su 32)	16% (6 su 37)	16% (6 su 39)	8% (1 su 13)	33,3% (1 su 3)
3° (Sil-Alfab)	12% (4 su 32)	16% (6 su 37)	5% (2 su 39)	8% (1 su 13)	0% (0 su 3)
4° (Alfabetico)	31% (10 su 32)	35% (13 su 37)	69% (27 su 39)	69% (9 su 13)	33,3% (1 su 3)
Totale bambini che revisionano	49% (32 su 65)	57% (37 su 65)	60% (39 su 65)	68% (13 su 19)	50% (3 su 6)
Totale parole revisionate	28% (76 su 275)	30% (82 su 275)	29% (81 su 275)	10% (28 su 275)	3% (8 su 275)
Revisioni totali	31% (102 su 332)	27% (90 su 332)	28% (94 su 332)	10% (32 su 332)	4% (14 su 332)
Media revisioni a bambino (n. rev/n. bam)	3,2	2,43	2,41	2,5	4,6

Se si osserva il totale delle revisioni realizzate e si considera la distribuzione della numerosità a partire dal grado di autonomia delle revisioni effettuate (TAB. 2), la maggior parte dei bambini, pari al 43% del totale, tende ad apportare revisioni autonome dopo aver letto la scritta² prodotta. A questo valore segue il 36% di coloro che invece attivano revisioni autonome durante la produzione scritta della parola, ossia interrompono l'atto dello scrivere per operare un cambiamento. Le revisioni che, al contrario delle due precedenti, si realizzano su invito dell'adulto sono una parte residuale, con valore pari al 21% del totale.

Considerando il cambiamento che i bambini mettono in atto durante il corso del tempo relativamente all'uso di un tipo di revisione rispetto ad un altro, i dati riportati nella TAB. 2 mostrano come nella prima intervista il 51% dei bambini mette in atto maggiormente revisioni autonome dopo aver letto la scritta² prodotta. Vi è un cambio di tendenza nella seconda e terza intervista, in cui la maggior parte dei bambini revisiona la propria scritta durante la scrittura della

stessa. I valori percentuali, in questo caso, sono pari al 43% e al 44%. Questi dati mostrano un trasferimento dell'atto della revisione dal momento della lettura ad un momento precedente, relativo alla produzione scritta della parola. La graduale familiarità con l'atto della revisione, che i bambini acquisiscono nel corso del tempo, fa sì che venga attivata sin da subito, già a partire dalla prima fase di elaborazione iniziale della parola stessa.

TABELLA 2

Distribuzione delle revisioni nel corso delle cinque interviste, secondo il grado di autonomia della revisione

	I INTERVISTA	II INTERVISTA	III INTERVISTA	IV INTERVISTA	V INTERVISTA	TOTALE REVISIONI
Revisione autonoma durante scrittura	26% (27)	43% (39)	44% (41)	38% (12)	0% (0)	36% (119 su 332)
N. parole revisionate	27	37	37	12	0	
N. bambini che fanno revisioni	19	27	23	6	0	
Revisione autonoma dopo lettura	51% (52)	30% (27)	38% (36)	56% (18)	64% (9)	43% (142 su 332)
N. parole revisionate	26	22	27	14	6	
N. bambini che fanno revisioni	15	13	15	8	2	
Revisione su invito	22% (23)	27% (24)	18% (17)	6% (2)	36% (5)	21% (71 su 332)
N. parole revisionate	23	23	17	2	2	
N. bambini che fanno revisioni	10	10	6	1	1	
Totale Revisioni Realizzate	100% (102)	100% (90)	100% (94)	100% (32)	100% (14)	100% (332)

Nelle ultime due rilevazioni si ripropongono dati analoghi a quelli della prima intervista, in cui il processo di revisione autonoma dopo lettura risulta essere quello maggiormente utilizzato, con valori percentuali rispettivamente del 56% e del 64%. Da questi valori è ipotizzabile che alcuni bambini attivino solo ora l'atto della revisione, impiegando più tempo rispetto agli altri ad acquisire una concettualizzazione della lingua scritta più complessa.

Due ulteriori aspetti di grande interesse riguardano la natura della revisione e l'unità che viene considerata in ogni specifico caso (TAB. 3).

TABELLA 3

Distribuzione delle revisioni secondo le variabili natura e unità, nel corso delle cinque interviste

Natura della revisione	Unità considerata	I INTERVISTA	II INTERVISTA	III INTERVISTA	IV INTERVISTA	V INTERVISTA
Aggiunge	Lettera	31	35	30	8	6
	Lettere/sillaba	6	8	6	2	1
	Stringa/parola	0	0	1	0	1
	Altro (numeri/simboli)	2	0	0	0	0
	<i>Totale</i>	38% (39 su 102)	49% (43 su 90)	39% (37 su 94)	31% (10 su 32)	57% (8 su 14)
Cancella	Lettera	8	10	5	4	2
	Lettere/sillaba	0	3	2	1	3
	Altro (numeri/simboli)	1	0	0	0	0
	<i>Totale</i>	9% (9 su 102)	14% (13 su 90)	7,5% (7 su 94)	16% (5 su 32)	7% (5 su 14)
Sostituisce	Lettera	21	21	34	10	0
	Lettere/sillaba	4	2	4	3	0
	Stringa/parola	25	7	3	1	0
	<i>Totale</i>	49% (50 su 102)	33% (30 su 90)	44% (41 su 94)	44% (14 su 32)	0% (0 su 14)
Riordina	Lettere/sillaba	0	2	2	1	1
	<i>Totale</i>	0% (0 su 102)	2% (2 su 90)	2% (2 su 94)	3% (1 su 32)	7% (1 su 14)
Riscrive modificando solo l'aspetto grafico	Lettera	4	1	0	1	0
	Lettere/sillaba	0	1	4	0	0
	Stringa/parola	0	0	3	1	0
	<i>Totale</i>	4% (4 su 102)	2% (2 su 90)	7,5% (7 su 94)	6% (2 su 32)	0% (0 su 14)
	<i>Totale</i>	102	90	94	32	14

Nel corso delle cinque interviste, i bambini tendono prevalentemente ad aggiungere e sostituire soprattutto singole lettere. L'uso di questi due tipi di natura della revisione avviene in modo consistente nelle prime quattro interviste rispetto alle altre tipologie considerate, quali la cancellazione, il riordino e la riscrittura di parola modificando solo l'aspetto grafico. A questo andamento generale fa eccezione la quinta somministrazione in cui all'aumento delle revisioni come aggiunte, pari al 57%, si registra la completa scomparsa della sostituzione come revisione.

Nel corso della prima intervista, quasi la metà delle revisioni effettuate dai bambini (49%) risultano essere sostituzioni; tale percentuale comprende sostituzioni di grafemi, di più lettere all'interno di una stessa parola o sostituzioni

dell'intera stringa; questo denota un'attivazione dei micro processi di analisi della scritta.

Tra le altre tipologie di revisioni troviamo la cancellazione, anche se con una frequenza di utilizzo di molto inferiore rispetto alle altre due tipologie. L'uso della cancellazione come forma di revisione si distribuisce nel corso di tutte le interviste con frequenze che vanno dal 7% al 16%.

Mettendo in relazione il livello di concettualizzazione dei bambini con la natura delle revisioni da loro eseguite, è ipotizzabile che i bambini non ancora alfabetici facciano maggiori revisioni su invito dell'adulto, piuttosto che attivare autonomamente una "elaborazione" di controllo sulle proprie produzioni scritte. Al contrario, i bambini che appartengono ad un livello di concettualizzazione più elevato attivano autonomamente le revisioni, passando da revisioni realizzate dopo aver letto la stringa prodotta a revisioni che si attivano già nella fase precedente che è dedicata alla produzione della stessa.

I dati raccolti mostrano una mancanza di correlazione diretta tra l'appartenenza dei bambini ad un livello di concettualizzazione e la natura della revisione utilizzata dal bambino durante l'intervista: la frequenza dei bambini che revisiona su invito dell'adulto non sembra progredire in modo regolare al passaggio nei livelli successivi. Sono prevalentemente i bambini presillabici a realizzare revisioni sotto invito dell'intervistatore e questa modalità di revisione viene anche utilizzata da una consistente numerosità di bambini alfabetici; i bambini sillabici e sillabico-alfabetici si distribuiscono con percentuali intermedie rispetto ai bambini appartenenti al primo e al quarto livello concettuale.

Questo andamento potrebbe essere spiegato alla luce di possibili resistenze che vengono messe in atto nelle fasi successive all'avanzamento concettuale, ossia quando il bambino inizia a muoversi verso forme di elaborazione più complesse.

I bambini che hanno acquisito una concettualizzazione di tipo alfabetico, in linea con le ipotesi iniziali, mostrano di utilizzare in percentuale maggiore (56%) rispetto ai bambini che si distribuiscono lungo i livelli concettuali inferiori, revisioni autonome prodotte in fase di scrittura o durante la lettura della parola. Ciò non toglie che $\frac{1}{4}$ dei bambini presillabici, realizza la revisione in modo autonomo, anche se bisogna tener conto dell'entità della revisione: i presillabici non tengono conto della relazione suono-segno e per questo l'atto della loro revisione è prevalentemente motivato dal piacere di apportare cambiamenti alla scritta prodotta.

Verranno ora presentati alcuni esempi di revisioni significativi, per testimoniare le revisioni realizzate dai bambini durante il corso delle cinque interviste.

Valeria si appresta a scrivere la parola topolino: scrive TORO, legge «Toro», commenta «Me sa che ho sbagliato, ho fatto la r», corregge cancellando RO e scrive LINO, ottiene la seguente parola scritta: TOPLINO (FIG. 2).

FIGURA 2

Valeria



Francesco per scrivere bicicletta, dice: «B (scrive B) i (scrive I) c (scrive C) bi-ci-c (scrive C)», ricontrolla leggendo quello che ha appena scritto: indica BI e dice «bi», indica C e dice «ci», si ferma nella lettura e commenta dicendo «Ho sbagliato, qui non ci doveva essere la ci, doveva essere la i». Aggiunge la I tra la prima e la seconda C, poi prosegue e dice: «L (scrive L) e (scrive E) t (scrive T) a (scrive A)». Rilegge l'intera parola scritta e dice «Bi-ci-c-l-e-t-a. Bicicletta» (FIG. 3).

FIGURA 3

Francesco



Una seconda revisione dello stesso bambino viene fatta per la parola televisione (FIG. 4): «T (scrive T) e (scrive E) l (scrive L) e (scrive E) v (scrive V) i (scrive I) televi-i (scrive I) s (scrive S) o (scrive O) n (scrive N) e (scrive E)», il bambino commenta dicendo: «Credo che sia televisione. So che finisce con la e». Rilegge sillabando mentre indica con il dito le parti che legge; si accorge che c'è una i di troppo prima della s, la cancella e aggiunge una I tra la S e la O. Si ferma, sembra pensare e poi cancella la I appena scritta. Rilegge infine la parola che ha appena terminato di scrivere (TELEVISIONE): «Televisione».

FIGURA 4

Francesco



Lo stesso succede anche quando Francesco scrive la parola topolino: TPLINO e dopo aver riletto, aggiunge la O tra la T e la P (FIG. 5).

FIGURA 5
Francesco



The image shows the handwritten word 'TPLINO' in a simple, blocky font. A horizontal line is drawn above the word.

Federica scrive la parola televisione, aiutandosi con verbalizzi a bassa voce, scrive TLVISONNE. In fase di revisione, aggiunge alcune letterine mancanti, completando la scrittura della prima e quarta sillaba della parola: TELVISIONE (FIG. 6).


FIGURA 6
Federica



The image shows the handwritten word 'TELVISONNE' in a simple, blocky font. A horizontal line is drawn above the word.

Interessante è anche il lavoro di revisione di Mattia che per scrivere la parola televisione si aiuta ripetendo a bassa voce le singole lettere che compongono la parola (FIG. 7). Durante l'esecuzione si interrompe più volte per controllare quello che sta scrivendo. Così facendo, la fase di revisione prende avvio simultaneamente con la fase di scrittura della parola; a seguito di varie correzioni e sostituzioni di lettere, Mattia riscrive la parola (FIG. 8).

FIGURA 7
Mattia



The image shows the handwritten word 'TERISONNE' in a simple, blocky font. A horizontal line is drawn above the word.

FIGURA 8
Mattia



TEPISX

Mattia, durante una delle sue interviste, spiega la strategia che utilizza per scrivere parole e dice: “Io penso alle lettere (che devo scrivere), le ripeto così le so già e le scrivo.”

C'è anche chi, come Sofia, per scrivere la parola mela (FIG. 9) scrive: ME «Me- l (scrive LA) a. Mela» legge indicando ME «me», LA «la» e dice «Non mi piace la L perché fa un suono strano». Cancella la L e al suo posto scrive B. MEBA è il risultato della parola scritta: indica ME e legge «me», indica BA e legge «ba».

FIGURA 9
Sofia

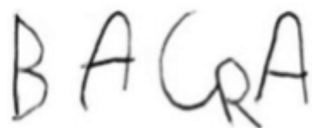


MEBA

The image shows the handwritten word 'MEBA' with several annotations. Above the letters, there are small phonetic notations: '(me)' above 'M', '(e)' above 'E', and '(a)' above 'A'. Below the word, there are horizontal lines. Under the first line, 'ME' is written. Under the second line, 'LA' is written with an arrow pointing down to the 'L' in 'MEBA'. Under the third line, 'BA' is written. The 'L' in 'MEBA' is crossed out with a diagonal line.

Roberto per scrivere barca scrive BACA, quando legge la parola pronuncia «barca» e si accorge del suono r che poi aggiunge senza prestare attenzione alla corretta collocazione (FIG. 10).

FIGURA 10
Roberto



BACRA

Maria Laura scrive BRARCA e FROCETA che corrispondono rispettivamente alle parole barca e forchetta. Attraverso la rilettura si accorge di aver scritto le lettere in un ordine che non corrisponde al suono prodotto, e decide così di cambiare la disposizione delle lettere all'interno della stringa riscrivendo le due parole nel modo seguente: BARCA e FORCETA.

5 Conclusioni

Dai dati raccolti è possibile rilevare che i bambini, con il passare del tempo, tendono ad acquisire una maggiore familiarità con la revisione e con le sue diverse articolazioni; la familiarizzazione riguarda anche la pratica di scrittura che permette di acquisire una maggiore consapevolezza del fatto che è possibile modificare le proprie scritte; in particolare i bambini operano con frequenza sempre maggiore aggiunte e sostituzioni di unità minime quali le lettere.

Se si considera il livello concettuale di appartenenza di ogni bambino in ognuna delle tre interviste raccolte, la maggior parte di coloro che revisionano ha acquisito un livello di concettualizzazione alfabetica; ciò non toglie che anche gli altri bambini appartenenti ai livelli inferiori di concettualizzazione, quale sillabico-alfabetico, sillabico e pre-sillabico, provino a modificare le proprie produzioni, in particolare i presillabici.

La revisione da parte dei bambini presillabici ma anche degli altri bambini appartenenti ad un livello concettuale più complesso, seppur primordiale, è un modo per sperimentare la modifica di elementi scritti e scoprire strategie nuove di scrittura e più complesse.

Nel corso delle rilevazioni, i dati mostrano una evoluzione del momento della revisione: all'inizio la revisione avviene prevalentemente dopo la lettura, successivamente durante il processo di scrittura. La progressiva familiarità con la revisione consente ai bambini di non realizzarla solo al termine della scrittura, ma di renderla operativa fin dal primo atto di scrittura.

Inoltre, dai risultati emerge una relazione tra il livello concettuale e la natura delle revisioni: i bambini non ancora alfabetici realizzano maggiori revisioni su invito del ricercatore, piuttosto che attivare un controllo autonomo sulla propria produzione scritta. Al contrario, i bambini che appartengono ad un livello di concettualizzazione più elevato attivano autonomamente le revisioni, passando da revisioni realizzate dopo aver letto la stringa prodotta, a revisioni che si attivano nella fase precedente dedicata alla produzione della scrittura.

Note

¹ In merito alla spiegazione della prospettiva di Emilia Ferreiro (Ferreiro, Teberosky, 1979; Ferreiro, 2003) sui livelli di concettualizzazione di un sistema di scrittura alfabetico, si rinvia ai riferi-

menti presenti nell'Introduzione e nell'articolo di Lilia Teruggi all'interno di questo numero della rivista.

² Si parla di scritta, piuttosto che di scrittura, perché in gran parte si tratta di singole parole.

Riferimenti bibliografici

- Alamargot D., Chanquoy L. (2001), Through the models of writing in cognitive psychology. In *International series on the research of learning and instruction of writing*. Kluwer Academic Publisher, Dordrecht.
- Barlett E. L. (1982), Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. Academic Press, New York, pp. 345-63.
- Beal C. R. (1996), The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology Review*, 8, 3, pp. 219-38.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ) (trad. it. *Psicologia della composizione scritta*. La Nuova Italia, Firenze 1995).
- Bernocchi R. (1997), Valutare la revisione. In F. Mandelli, L. Rovida (a cura di), *La bella e la brutta. Il processo di scrittura nella scuola di base*. La Nuova Italia, Firenze, pp. 31-44.
- Boscolo P. (1990), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. La Nuova Italia, Firenze.
- Chanquoy L. (2001), How to make it easier for children to revise their writing? A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 15-41.
- Id. (2009), Revision processes. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, M. Nystrand (eds.), *The Sage handbook of writing development*. Sage, London, pp. 80-97.
- David J. (1991), Ecrire, une activité complexe étayée par la parole. Etude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans. *Repères*, 3, pp. 25-44.
- Ferreiro E. (2003), *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Raffaello Cortina, Milano.
- Ferreiro E., Teberosky A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores, México (trad. it. *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Giunti, Firenze 1985).
- Flower L. S., Hayes J. R. (1981), A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-87.
- Flower L. S., Hayes L. R., Carey L., Schriver K., Stratman J. (1986), Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, pp. 16-55.
- Fornara S. (2009-10), *MET. La scrittura nel II ciclo*. DFA, Locarno.
- Hayes J. R., Flower L. S. (1980), Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ), pp. 3-30.
- Idd. (1983), Uncovering cognitive processes in writing: An introduction of protocol analysis. In P. Mosenthal, S. Walmsley, L. Tamor (eds.), *Research on writing: Principles and methods*, Longman, New York, pp. 206-19.
- Hayes J. R., Flower L. S., Schriver K. A., Stratman J., Carey L. (1987), Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (ed.), *Advances in psycholinguistics*, vol. 2, Read-

- ing, writing, and language processing*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 176-240.
- Kroll B. M. (1978), Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse. *Research in the Teaching of English*, 12, pp. 269-81.
- McCutchen D. (1996), A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*. 8, 3, pp. 299-325.
- McCutchen D., Francis M., Kerr S. (1997), Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, pp. 667-76.
- Nold E. W. (1981), Revising. In C. H. Frederiksen, J. F. Dominic (eds.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ), pp. 67-79.
- Pascucci M. (2005), *Come scrivono i bambini*. Carocci, Roma.
- Pontecorvo C. (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*. Il Mulino, Bologna.
- Rouiller Y. (1998), *Approche contextualisée de la révision textuelle: effets d'une structure de coproduction dyadique*. Université di Ginevra.
- Scardamalia M., Bereiter C. (1983), The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (ed.), *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives*. Wiley, New York, pp. 67-95.
- Teberosky A., Sepúlveda C. A. (2009), El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32, 2, pp. 199-218.
- Tolchinsky L., Bigas M., Barragan C. (2012), Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 27, 1, pp. 41-62.
- Zuccheromaglio C. (1991), *Gli apprendisti della lingua scritta*. Il Mulino, Bologna.

Abstract

The research is aimed to focus the repertoire of revisions made spontaneously by 65 children, when they are administered writing interviews repeated during the first grade of primary school. While the children were asked to write a list of words of different length and pairs of words (such diminutive and singular-plural). The analysis of revisions considered three variables: temporal collocation of the revision; nature of the revision; linguistic unit object to revision.

By the results emerge that *a)* children, during the acquisition of an alphabetic writing system, during the first grade, acquire a greater familiarity with the revision process and its various articulations, doing more frequently additions and replacements of minimum units such as letters; *b)* there is an evolution related to the starting point of the revision: in the first interviews the revision is operated only at the end of the writing process, subsequently children do it during the writing activity; *c)* there is a relationships between the belonging of the child at a conceptual level of literacy, with the nature of the revisions: all children at the non-alphabetical levels produce revisions only when invited by the researcher, also while than an autonomous control on their own written production; conversely, children who belong to a higher level of conceptualization, autonomously activate revisions, already during the phase dedicated to the production of the writing, while producing the requested words.

Key words: *literacy process, writing revision, first primary grade.*

Articolo ricevuto nel marzo 2015, revisione dell'agosto 2015.

Le richieste di estratti vanno indirizzate a Ilaria Zazzera, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma, via dei Marsi 78, 00185 Roma; e-mail: ilaria.zazzera@uniroma1.it