

Raccontare con la penna e con la voce: cosa è uguale e cosa cambia?¹

di GABRIELE PALLOTTI,
STEFANIA FERRARI, CLAUDIA BORGHETTI²

1. Introduzione

In queste pagine viene presentata una sperimentazione educativa realizzata nell'A.S. 2016/2017 all'interno del progetto di formazione e ricerca-azione *Osservare l'interlingua* (interlingua.comune.re.it). L'intervento didattico, condotto in 32 classi delle scuole primarie e secondarie di primo grado del Comune di Reggio Emilia, propone agli alunni un percorso di osservazione delle caratteristiche della lingua scritta e orale per guidarli, attraverso attività di revisione e riscrittura, a migliorare le proprie abilità nella produzione scritta.

Nei prossimi paragrafi, dopo aver illustrato brevemente il progetto *Osservare l'Interlingua* (§2), sono presentate la sperimentazione educativa (§3) e alcune delle sue ricadute sulle produzioni degli allievi (§ 4).

2. Il progetto *Osservare l'Interlingua*

¹ Questo lavoro nasce da una stretta collaborazione tra gli autori. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, sono da attribuirsi a Claudia Borghetti le sezioni 2, 4 e 5, a Stefania Ferrari le sezioni 1 e 3 e a Gabriele Pallotti la revisione generale dell'articolo.

² Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Università degli Studi del Piemonte Orientale, Università di Bologna

Dal 2007, *Osservare l'Interlingua* coinvolge insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado in percorsi di formazione nell'ambito dell'educazione linguistica.³ Promosso dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia, il progetto coniuga momenti di riflessione teorico-metodologica⁴ e cicli di sperimentazione didattica, durante i quali i partecipanti elaborano e realizzano attività d'insegnamento appositamente pensate per rispondere ai bisogni linguistico-comunicativi dei propri allievi.

Sia le sessioni di formazione che le esperienze in classe sono improntate all'Approccio dell'Interlingua (Selinker 1972) applicato all'educazione linguistica (Pallotti 2017a) e finalizzate a promuovere forme di didattica inclusiva. Coerentemente, nel corso delle sessioni di formazione, gli insegnanti imparano ad analizzare le produzioni scritte e/o orali dei loro studenti: familiarizzano con le procedure necessarie a raccogliere campioni di lingua scritta e orale, si esercitano a osservare le regolarità e le strategie linguistiche dei propri alunni e, infine, progettano interventi didattici coerenti con le fasi di sviluppo e i bisogni individuati. Nel fare ciò, non si propongono percorsi separati per alunni parlanti nativi e non-nativi dell'italiano, nella convinzione che una buona educazione linguistica inclusiva produca i migliori risultati per tutti (una convinzione empiricamente verificata, tra l'altro, in Pallotti 2017b). Tra i principi-guida di una simile educazione linguistica, il progetto sottolinea un approccio processuale alla scrittura (White, Arndt 1991), che invita i bambini a esercitare e interiorizzare le fasi di produzione dei testi (generazione e organizzazione delle idee, pianificazione, stesura e revisione). Inoltre, si promuovono il feedback tra pari e la collaborazione tra esperti e meno esperti e, più in generale, un approccio che sviluppi l'autonomia dei discenti e la loro capacità di autoregolazione (Andrade, Evans 2013, Storch 2013).

³ Attualmente (A.S. 2016/2017), il progetto coinvolge 12 scuole primarie e 3 scuole secondarie di primo grado, 28 insegnanti e 35 classi, per un totale di circa 650 alunni.

⁴ Per approfondimenti, oltre al sito, si vedano ad esempio Pallotti 2017a, 2017b.

3. La sperimentazione educativa

Nell’A.S. 2016/2017 l’intervento pedagogico ha preso il via dal racconto – prima scritto, poi orale – di una breve sequenza video. Come nelle edizioni precedenti del progetto – e del tutto in linea con le Indicazioni Nazionali (MIUR 2012) – anche questo percorso ha perseguito il macro-obiettivo di promuovere nei bambini la capacità di osservare i testi, analizzandone le proprietà e valutandone l’efficacia. Diversamente da percorsi svolti in edizioni precedenti del progetto, tuttavia, in questo caso la sperimentazione educativa aveva come tema conduttore il confronto tra oralità e scrittura: attraverso diverse attività di analisi condotte prima sulle proprie produzioni orali e scritte e poi su un testo letterario, i bambini sono stati accompagnati nella riscrittura migliorativa dei propri testi.⁵

3.1 *Trascrivere il parlato*

In una prima fase, l’insegnante raccoglie i racconti orali e scritti prodotti dai bambini sulla base della visione di una sequenza di circa 5 minuti tratta dal film *La fabbrica di cioccolato* (2005) di Tim Burton, basato sull’omonimo romanzo di Roald Dahl (2015 [1964]). Le registrazioni sono state realizzate autonomamente dai bambini, a casa, oppure in locali silenziosi della scuola, quando la presenza di uno studente tirocinante o di una collega consentiva di far uscire i bambini uno alla volta. Si chiedeva poi agli alunni, dalla classe terza primaria in poi, di trascrivere (a mano o al computer) le loro produzioni orali, in modo da renderli consapevoli delle caratteristiche di questa modalità. La consegna infatti era di riportare fedelmente per iscritto tutto ciò che il parlante dice, senza apportare modifiche o ‘normalizzazioni’. Ciò implica rappresentare su carta non solo le parole, ma anche altri aspetti caratteristici dell’oralità, quali false partenze,

⁵ La documentazione dettagliata del percorso con i relativi materiali è riportata nel sito del Progetto interlingua.comune.re.it.

riformulazioni, allungamenti vocalici e fenomeni prosodici. A partire da alcune delle convenzioni tipicamente impiegate nelle ricerche sul parlato, e in particolare nell'analisi conversazionale (Sidnell, Stivers 2013), è stato sviluppato un sistema di trascrizione che i bambini potessero usare facilmente, ma che permettesse loro di riflettere sulle specificità della lingua orale rispetto a quella scritta. In particolare, nel definire le modalità di rappresentazione degli elementi prosodici si è volutamente evitato l'uso di segni di punteggiatura, per scoraggiare l'erronea identificazione tra punteggiatura e intonazione (Mortara Garavelli 2003). Questa identificazione, purtroppo spesso suggerita da insegnanti e materiali didattici, porta a errori frequenti e resilienti nelle produzioni scritte: basti pensare alle virgole che separano soggetto e predicato solo perché rappresentano una pausa intonativa; oppure alla spiegazione, del tutto infondata, del punto come 'pausa più lunga' della virgola. La Tabella 1 riporta le convenzioni di trascrizione fornite ai bambini.

Tabella 1. Convenzioni di trascrizione.

Come trascrivere		
Significato	Esempio	Simbolo
interruzione di una parola	parol-	-
allungamento di un suono	parolaaa	[lettera ripetuta]
espressioni dubbie (di cui non siamo sicuri)	(parola)	()
espressioni incomprensibili o che non si sentono	(xxxx)	(xxxx)
descrizioni di gesti e suoni (tutto ciò che non riguarda le parole)	((ride))	(())
intonazione discendente, conclusiva	parola ↓	↓
intonazione continuativa, sospesa	parola →	→
intonazione ascendente, interrogativa	parola ↑	↑
pausa breve	parola.. parola	..
pausa media	parola... parola	...

pausa lunga	parola... parola
tutti i suoni che non sono parole	eh poi il signore hmm va fuori ↓	eh, hmm, tch

A titolo di esempio, in (1) si riporta la trascrizione fatta da un alunno di classe prima della scuola secondaria.

(1) I bambini e il signorrrr.. Willi Wonka↑... arrivano dove ci sono gli..scoiattoli → cheee ... eh hmm sono addestrati proprio peeer .. rompere le noci↓ senzaaa ehm rompere il gheriglio→ allora...eh..la..ragazzinaaa↑ ..eh dice a suo padre che vuole uno ehm... scoiattolo↑ uno di quegli scoiattoli→ e il padre gli risponde ... eh cheee.. ha già abbastanza animali↑ infatti... ce ne aveva molti...ehm eeee poi il padreeee ehm .. dice .. ti comprerò lo scoiattolo↓ e .. lei.. poi risponde.. ehm.. ma io voglio uno di quegli scoiattoli↓ allora il papà chiede..ehm al signor willy wonka.. qualsiasi prezzo per per per... quel- alcuni scoiattoli→ per gli scoiattoli e... lui .. ehm ... il il il signor willy wonka dice... che non sono in vendita→..

3.2 Confrontare lo scritto e il parlato

Dopo aver raccolto tutte le trascrizioni dell'orale e aver battuto al computer anche i testi scritti di ciascun bambino, il docente propone una serie di attività collaborative finalizzate a confrontare le due produzioni.

In un primo momento l'intera classe si dedica all'analisi di due soli testi, uno orale e uno scritto, selezionati dai docenti tra quelli prodotti perché rappresentativi delle differenze tra lingua parlata e lingua scritta. La Tabella 2 riporta le versioni proposte ai bambini della scuola primaria, a partire dalla classe terza.

Tabella 2. Testi campione usati nella scuola primaria (classi terze, quarte e quinte).

Scritto	Orale
Charlie buchetti e il signor Wonca si dirigono nella stanza delle noci dove Veruca solt vede gli scoiattoli. Ne vuole uno e chiede a suo padre di	Il signor Wonka ee la suam combriccola↓ d d .. ehmm entrano in una stanza dove ci sono scoiattoli↓ che stanno sgusciando noci↓ .. allora↑ e-

<p>pendergliene uno. Però il signor Wonka dice di no. Allora Veruca scavalca il cancelletto e entra nella stanza. Quando vede uno scoiattolo vuole prenderlo ma lo scoiattolo scappa dalla sedia poi gli altri e si dirissero verso di lei. La misero a terra poi uno scoiattolo le picchetto sulla testa. Infine la buttarono dentro a un tubo dei rifiuti.</p>	<p>Veruca gli sembrano molto carini→ ne vuole uno↑ .. il p- il p- il padre dice che ha già molti altri sc- molti altri animali↑ quindi↑ eh .. ehmm .. gli dice che non dovrebbe comprarlo↓ allora lei dic- gli fa un elencoo molto grosso di tutti gli animali che ha .. maaa↑ .. eh hmm ne ne vuole comunque uno↓ allora eh il padre di Veruca gli dice un pre- gli chiede un prezzo↓ ma il signor Wonka dice che noon poteva comprarne uno↓ allora .. Veruca→ sii m- entra da sola nella stanza .. degli scoiattoli↓ ap- appena eh pr- allunga le mani per prendere uno scoiattolo↑ eh lo scoiattolo e gli altri scoiattoli↑ eh gli vanno addosso→ .. poi↑ hmm gl- la mettono per terra↓ .. allora↑ n- non riesce Veruca non riesce più .. ad alzarsi↓ quindi↑ gli picchietta sulla testa→ per capire se è marcia↓ .. e allora capisce che è una noce marcia→ e la buttano nello scarico dei rifiuti→ eh che porta all'inceneritore↓</p>
--	--

Gli studenti lavorano a coppie e annotano le somiglianze e le differenze che rilevano tra i due testi. Questo lavoro, proprio perché di analisi, deve portare gli allievi a osservare fenomeni e non a evidenziare elementi giusti o sbagliati, punti di forza o di debolezza. L'attività è guidata dal docente, ma sono i bambini stessi a selezionare autonomamente gli aspetti linguistici che ritengono rilevanti. Entrambe queste misure metodologiche sono coerenti con l'Approccio dell'interlingua: non si focalizzano sull' 'errore', ma stimolano autonomia e creatività nell'osservazione dei fenomeni linguistici. Lo scopo è infatti mettere gli alunni nelle condizioni di esplorare e analizzare i testi sentendosi liberi di riportare anche le osservazioni apparentemente più semplici, senza l'impiego di etichette metalinguistiche complesse. Concluso il lavoro a coppie, gli allievi discutono

a grande gruppo quanto emerso e l'insegnante annota alla lavagna i risultati di questa prima fase di esplorazione. Di nuovo, anche durante la condivisione, l'insegnante non commenta in positivo o in negativo le osservazioni della classe, ma si limita a registrarle. A partire dalla rilettura degli appunti annotati alla lavagna, il docente può guidare gli allievi a individuare alcune parole chiave, rappresentative delle caratteristiche emerse dal confronto, raggruppandole ad esempio in macro-categorie quali lunghezza, organizzazione dei contenuti e varietà lessicale. Ad esempio, il testo scritto può essere più *breve* ma più *dettagliato* di quello orale, più *ordinato* e *chiaro* a livello di compositivo o più *preciso* sul piano della scelta delle parole. Di contro l'orale può offrire occasioni per pianificare il discorso sulla base delle reazioni dell'interlocutore, vivacizzare la narrazione integrando altre modalità semiotiche, mimare e enfatizzare con la voce il discorso.

In un secondo momento, ciascun allievo ritorna sulle proprie produzioni scritte e orali e le confronta, ripetendo sui propri testi e in maniera autonoma l'attività svolta in coppia su quelli esemplificativi. Anche in questo caso si stimola l'autonomia di osservazione, ricordando comunque agli studenti di considerare i molteplici aspetti individuati precedentemente.

Al termine dei cicli di analisi dei testi individuali, il docente raccoglie le nuove osservazioni emerse e guida la classe nella definizione di categorie più dettagliate (ad esempio, presenza di esitazioni, pause e riformulazioni all'orale, uso della punteggiatura e del capoverso nello scritto). Anche in questa fase il punto di vista degli alunni rimane prioritario: non è necessario che le analisi siano esaustive e rigorose; è piuttosto al processo di scoperta e riflessione metacomunicativa che è necessario dare rilevanza. Gli studenti devono essere sostenuti nel categorizzare ciò che è effettivamente emerso, evitando di imporre riflessioni pre-costruite o etichette metalinguistiche complesse.

3.3. *Scrivere come romanzieri*

Terminate le attività di analisi di testi scritti e orali, il percorso invita i bambini ad osservare le particolarità della lingua scritta letteraria e, in particolare, il modo in cui l'oralità vi è rappresentata nei dialoghi tra personaggi. Questo nuovo lavoro di analisi prende avvio dalla lettura delle pagine del romanzo di Dahl che corrispondono alla sequenza cinematografica presentata in precedenza.

Terminata la lettura, l'insegnante lascia qualche minuto alla classe per scorrere individualmente l'estratto del romanzo, poi lo ritira. In questo modo gli studenti possono cogliere alcune caratteristiche della lingua letteraria, senza però poter copiare o anche solo memorizzare le specifiche espressioni linguistiche usate. Successivamente gli alunni si dividono in gruppi di 3 o 4 e producono un nuovo racconto scritto della scena (che ormai conoscono bene), cercando questa volta di scrivere 'come fossero romanzieri'. Questo implica riflettere sulle caratteristiche della lingua scritta letteraria, sul *tono* tipico dei suoi testi, sfruttando anche gli strumenti che la scrittura in quanto 'tecnologia della parola' (Ong 1982) consente di utilizzare, come ad esempio la possibilità di pianificare e arricchire il racconto grazie a scaletta e appunti. Terminato il lavoro di scrittura, i gruppi confrontano le proprie produzioni con la versione di Dahl e annotano le scelte linguistiche e comunicative comuni o differenti, tra cui, ad esempio la presenza di dialoghi, la descrizione dei gesti ed eventualmente degli stati psicologici.

Un'osservazione svolta frequentemente dagli alunni in questa fase di confronto riguarda l'uso cospicuo del discorso diretto nel testo di Dahl, come appare nell'estratto seguente (2).

- (2) «Ehi, mamma!» strepitò all'improvviso Veruca Salt. «Ho deciso che voglio uno scoiattolino! Prendimi subito uno di quegli scoiattolini!»
 «Non essere sciocca, cara» disse la signora Salt «Quelli sono del Signor Wonka».
 «Non me ne importa niente! Ne voglio uno lo stesso! A casa ho solo due cani, quattro gatti, sei coniglietti, due cocorite, tre canarini, un pappagallo verde, una tartaruga, una vasca di pesci rossi e un vecchio criceto rimbambito! Voglio anche uno scoiattolo!»

«E va bene, tesoro» cercò di calmarla la signora Salt. «Appena possibile, la mamma di comprerà un bellissimo scoiattolo» (Dahl 2015: 145)

Durante la fase di restituzione del lavoro dei singoli gruppi, la discussione, anche con la guida dell'insegnante, verte sull'uso del discorso riportato, diretto e indiretto, sulle sue funzioni e i suoi effetti in termini di comprensibilità e piacevolezza del testo. Diversamente da quanto si fa comunemente a scuola, ovvero batterie di esercizi sul passaggio dal discorso diretto a quello indiretto, sulla base delle difficoltà che quest'ultimo presenta per molti alunni (Colombo 2011), il percorso non richiede di esercitarsi sugli aggiustamenti morfosintattici e testuali necessari per passare dal "discorso primo" (Calaresu 2000) parlato a quello indiretto scritto, ma sulle possibilità espressive che le diverse forme di discorso riportato offrono a chi scrive. A questo proposito, è noto come il discorso diretto sia particolarmente efficace, dato che rende il racconto più espressivo e coinvolgente sia nella scrittura (Li 1986) che nell'oralità (Holt 2017).

3.4 *Revisionare e riscrivere i testi iniziali*

Concluse le attività di riflessione sulle specificità di oralità e scrittura, lingua letteraria e spontanea, gli studenti revisionano e riscrivono i testi individuali prodotti all'inizio del percorso. La modalità impiegata per gestire questa fase è ispirata a un contributo di Anzivino (2016): i bambini lavorano a coppie sul testo di uno dei due con l'obiettivo di migliorarlo, discutendo insieme i cambiamenti da fare. Solo l'autore del testo può però utilizzare la penna e decidere quali proposte di modifica accettare; il compagno funge piuttosto da "lettore" attento che osserva, domanda, propone. Al termine della discussione sul primo testo, gli allievi si scambiano i ruoli e ripetono l'attività sul secondo. Infine ciascun autore ritorna sul proprio lavoro e lo riscrive tenendo conto, se vuole, dei suggerimenti ricevuti.

4. I risultati

Al termine della sperimentazione educativa, gli insegnanti hanno mostrato in classe un nuovo stimolo video tratto dal film di animazione *Tarzan* (1999) di Chris Buck e Kevin Lima, e hanno chiesto agli alunni di raccontarlo per iscritto, seguendo le stesse procedure impiegate all'inizio del percorso su *La fabbrica di cioccolato*. In questo modo si possono confrontare le abilità di scrittura degli allievi all'inizio e alla fine dell'anno. Dopo aver lavorato un anno sull'osservazione della lingua scritta e di quella orale, del discorso spontaneo e di quello letterario, i bambini scrivono testi più lunghi e ricchi a livello informativo, usano più frequentemente e più correttamente il punto e, sebbene in misura minore, anche la virgola. Ma soprattutto si avvalgono in misura molto maggiore del discorso riportato, e di quello diretto in particolare⁶.

Innanzitutto, come evidenziato nella Tabella 3, la quasi totalità dei bambini (96,15%) si avvale del discorso riportato alla fine dell'anno (T2), segnando un incremento rispetto al livello di partenza (T1)(80,77%).

Tabella 3. Percentuale dei bambini che usano il discorso riportato.

	T1	T2
Discorso riportato	80,77%	96,15%
Indiretto	65,39%	76,22%
Diretto	30,77%	69,23%

Ma il risultato più evidente è che l'uso del discorso diretto risulta più che raddoppiato alla fine dell'anno, riguardando ora due bambini su tre.

Di conseguenza, come mostrato nella Tabella 4, raddoppiano anche le parole di discorso diretto sul totale delle parole prodotte: si passa da 6,99 parole di discorso diretto su 100 parole di testo a 11,7. Insomma, dopo la sperimentazione, oltre il 10% delle parole prodotte dai bambini rappresentano discorsi diretti.

⁶ Per un'esposizione più approfondita dei risultati si rimanda a Pallotti et al. in stampa.

Tabella 4. Proporzione di parole di discorso riportato su 100 parole.

	T1	T2
Discorso riportato	16,42	17,55
Indiretto	9,43	5,85
Diretto	6,99	11,7

Questa tendenza appare più chiara se prendiamo ad esempio i testi prodotti da uno stesso bambino (di classe quarta in questo caso) al T1 e al T2 (Tab. 5).

Tabella 5. Testi prodotti da un bambino di classe quarta all'inizio e alla fine della sperimentazione.

T1	T2
<p>Questa bambina ha il nome Verruca e pretende di tutto e di più, infatti, pretende di avere lo scoiattolo.</p> <p>Il papà non pensa che Verruca voglia uno scoiattolo addestrato e perciò gli dice che andranno a “comprare” uno scoiattolo, però, Verruca impone e gli dice che ne vuole uno addestrato. Il papà chiede a Wuonca un prezzo qualunque ma Wuonca gli dice che non sono invendita. [...]</p>	<p>Allora That disse: -i mie amici devono essere sicuri che tu non sia pericoloso-. Tarzan allora gli rispose dicendo: -allora che devo fare?- Allora That pensò un po' e poi disse, approfittandone: -devi prendere un pelo, un pelo d' elefante-. Allora Tarzan a queste parole si buttò in acqua. In acqua c' era un piccolo d' elefante che disse :-mamma, mamma un piragna-. [...]</p>

5. Conclusioni

L'intervento sperimentale presentato in queste pagine mirava a sviluppare le competenze di scrittura e di riflessione metalinguistica degli alunni attraverso attività di composizione e di osservazione delle proprietà linguistico-discorsive di testi orali e scritti. Adottando un approccio da ‘piccoli ricercatori’, cioè imparando ad analizzare campioni di lingua di diversa origine e prodotti con diverse modalità, i bambini scoprono le regolarità e le convenzioni della lingua nei suoi diversi usi. In questo modo,

progressivamente, imparano a riconoscere gli elementi linguistici e non linguistici peculiari alle diverse modalità comunicative, riflettendo anche sulla loro generazione. Infatti, se da un lato parlare pare ‘facile’, l’analisi delle trascrizioni mostra come in realtà la necessità di pianificare al volo mentre si parla richieda notevoli sforzi cognitivi e porti a esiti linguistici spesso frammentari, talvolta ridondanti e ripetitivi. Viceversa, la scrittura, con la possibilità di pianificare e rivedere, consente di produrre testi più sintetici, coerenti e coesi, con una maggiore precisione nei dettagli. Allo stesso tempo, l’introduzione dell’oralità nella scrittura con il discorso diretto consente in un certo senso di trarre il meglio dai due canali comunicativi: rimane la vivacità espressiva dell’orale, che crea effetti di ‘presenza’ dei personaggi sulla scena, ma è comunque possibile avvalersi delle possibilità di pianificazione e revisione che offre la scrittura.

Insomma, tra le tante lezioni che insegnanti e alunni possono avere tratto da questo percorso sperimentale, c’è anche quella, non scontata, che nell’educazione linguistica l’oralità non deve essere necessariamente percepita come l’antagonista della scrittura, come se apprendere quest’ultima consistesse essenzialmente nel liberarsi dalle (cattive?) abitudini dell’orale. Attraverso la riflessione sui loro testi orali e scritti, e su quelli composti da scrittori più esperti di loro, i bambini hanno riflettuto sugli intrecci tra le diverse modalità, ben più complessi della raccomandazione che si sente ripetere quotidianamente in tante classi: ‘attento a non scrivere come parli!’ Come afferma Voghera (2017: 219), “esiste una plurimodalità primaria naturale e spontanea e una plurimodalità che deve essere affinata e che si deve esercitare attraverso lo sviluppo consapevole del rapporto tra canale, mezzi, modalità, usi linguistici e forme testuali”. Le attività presentate in queste pagine sono un esempio di come si possa tentare di realizzare questi obiettivi essenziali per un’educazione linguistica e metacomunicativa efficace.

Riferimenti bibliografici

- ANDRADE M. S., EVANS N. W., *Principles and practices for response in second language writing*, New York, Routledge, 2013.
- ANZIVINO F., *Educare alla revisione tra pari*, «Bolletino Dilit», 2, 2016. <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/revisione-fra-pari/educare-alla-revisione-tra-pari/>
- CALARESU E. M., *Il discorso riportato: una prospettiva testuale*, Modena, Il Fiorino, 2000.
- COLOMBO A., “A me mi”: *dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- DAHL R., *La fabbrica di cioccolato*, Milano, Salani, 2015 [1964].
- HOLT E., *Indirect reported speech in storytelling: its position, design, and uses*, «Research on Language and Social Interaction», 50, 2, 2017, pp. 171–187.
- LI C. N., *Direct speech and indirect speech: a functional study*, in Coulmas F. (ed.), *Direct and indirect speech*, Berlin–New York–Amsterdam, Mouton de Gruyter, 1986, pp. 29–45.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione. Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012.
- MORTARA GARAVELLI B., *Prontuario di punteggiatura*, Roma–Bari, Laterza, 2003.
- ONG W., *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, London–New York, Methuen, 1982 (tr. it. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986).
- PALLOTTI G., *Applying the interlanguage approach to language teaching*, «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 55, 4, 2017a, pp. 393-412.

- *Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze*, in Vedovelli, M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL*, Roma, Aracne, 2017b, pp. 505–520.
- PALLOTTI G., BORGHETTI C., FERRARI S., *Dalla riflessione su oralità e scrittura alla redazione di testi scritti efficaci: uno studio sperimentale*, in Carbonara V., Cosenza L., Massillo P., Salvati L., Scibetta A. (a cura di), *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pisa: Pacini editore, pp. 91-104.
- SELINKER L., Interlanguage, «*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*», 10, 2, 1972, pp. 209–231.
- SIDNELL J., STIVERS T. (eds.), *The handbook of conversation analysis*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2013.
- STORCH N., *Collaborative writing in L2 classrooms*, Bristol, Multilingual Matters, 2013.
- VOGHERA M., *Dal parlato alla grammatica: costruzione e forma dei testi spontanei*, Roma, Carocci, 2017.
- WHITE R., ARNDT V., *Process Writing*, Harlow, Longman, 1991.