

# QUADRI TEORICI, PRATICHE DIDATTICHE E TIPI DI PROTOCOLLI DELLE PROVE DI SCRITTURA

*Anna Rosa Guerriero*<sup>1</sup>

## 1. QUALCHE DOMANDA E QUALCHE RISPOSTA

Il dibattito che segue le periodiche modifiche apportate alla struttura della prima prova dell'esame di stato ripropone puntualmente questioni concernenti la sostanza e il senso stesso della didattica della scrittura, sollecitando «le domande di fondo sul *perché* insegnare a scrivere a scuola, *che cosa* insegnare a scrivere»<sup>2</sup>. Alcune risposte a queste domande richiamano prospettive teoriche e didattiche che hanno da tempo dato corpo, in varie forme, a orientamenti di ricerca, proposte, indicazioni programmatiche. Quanto e come questa cultura didattica, queste conoscenze, veicolate dalla saggistica dedicata, siano state oggetto di studio e riflessioni approfondite da parte di un numero significativo dei diretti interessati e abbiano quindi giocato un ruolo nel caratterizzare in modo rilevante una didattica consapevole della scrittura è una questione che andrebbe indagata, in quanto possibile indizio di criticità del sistema formativo degli insegnanti.

*Perché insegnare a scrivere?* Le prospettive teoriche che entrano in gioco nel rispondere alla prima domanda possono essere sintetizzate con quanto afferma Dario Corno (2000: 110-111): «perché imparando a scrivere si impara a pensare. [...] scrivere è una sorta di parlare silenzioso in cui chi scrive dialoga con sé stesso privatamente per poi rendere pubblici i suoi pensieri». E non solo, «Se applichiamo all'educare a scrivere l'affermazione di Vygotskij secondo cui il bambino interiorizza e costruisce il suo modo di comunicare con il mondo attraverso la sua vita intermentale, allora si può sostenere che il funzionamento mentale individuale si forma attraverso l'interiorizzazione del discorso sociale». E una particolare forma di interazione dialogica si incontra nel modello cognitivista di Bereiter e Scardamalia (1995), secondo il quale lo scrivere è una mediazione semiotica tra forma e contenuto, tra il *che cosa* scrivere e il *come* scriverlo: si intravede insomma, anche se sullo sfondo, la natura semiotica dello scrivere, la forza discorsiva che ogni contenuto deve incorporare per diventare comunicazione scritta.

Anche il rispondere alla seconda domanda – *che cosa insegnare a scrivere* – coniugando il focus interno dei *processi* mentali e quello esterno dei *prodotti*, delle forme testuali in cui si concretizza la comunicazione scritta, significa aprire un ampio ventaglio di prospettive teoriche, dalla semiotica alla sociolinguistica, dalla linguistica del testo alla tipologia testuale. La tipologia testuale, venata di evidenti echi della retorica classica, è stata mobilitata in ambito scolastico secondo la prevalente tipologia di Werlich (1976). «In realtà i tipi di Werlich – osserva Adriano Colombo – non descrivono classi di testi, ma modi di organizzazione testuale che nei testi reali compaiono a volte allo stato puro, a volte in successione o in associazione. [...] non c'è dubbio che l'educazione alla

<sup>1</sup> Gisel Campania.

<sup>2</sup> Colombo, 2002: 44.

scrittura, alla lettura e in parte anche alle abilità orali dovrebbe prevedere momenti di esercitazione e riflessione su ciascuno di questi modi di organizzare un testo»<sup>3</sup>. La tipologia testuale, in alcuni casi rivisitata e ampliata, permea da tempo documenti ministeriali e la manualistica scolastica più attenta, fonti che configurano un profilo di destinatario dai tratti piuttosto eterogenei. In questo e in vari altri casi, riguardanti in generale gli obiettivi di apprendimento linguistico, restano incerte le modalità di ricezione da parte dei docenti di quanto è stato formulato per l'educazione linguistica dai programmi del 1979 a quelli del 1985, ai *Programmi Brocca*, alle *Indicazioni Nazionali*: è insomma in discussione l'effettivo controllo critico e aggiornato di nozioni teoriche di base, in mancanza di standard condivisi di formazione iniziale.

Già i *Programmi Brocca*, tra il 1988 e il 1992, propongono per la scrittura attività quali, ad esempio, «dare istruzioni per eseguire operazioni o regolare attività; descrivere in termini oggettivi o soggettivi luoghi, oggetti, persone, eventi; sviluppare argomentazioni su tema dato, secondo istruzioni compositive indicate»<sup>4</sup>; sulla base del narrare, del descrivere, dell'argomentare e sulle loro interconnessioni si strutturano poi le particolari forme testuali. Questi due piani di classificazione si ritrovano nell'enunciazione degli obiettivi di apprendimento alla fine dell'istruzione secondaria di primo grado, nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012:

- Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.
- Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato<sup>5</sup>.

La variazione dei parametri pragmatici relativi alle forme testuali seleziona le differenti dominanze di tipi testuali o *modi di organizzare un testo*, incorpora differenti schemi strutturali e retoriche enunciative (il cui controllo è uno strumento efficace per superare l'idea che scrivere sia semplicemente “trasporre il parlato in forma scritta” o, altrimenti detto con Bereiter e Scardamalia, il “dire ciò che si sa”); l'obiezione che, in quanto produzioni in contesto scolastico, tali forme testuali hanno, in buona parte, scopi e destinatari simulati, indicati nella consegna di scrittura, non costituisce un vero inciampo perché la simulazione (il “come se”, l’“immagina che”) è comunque parte legittima delle pratiche didattiche.

Il *che cosa scrivere* non si esaurisce nel canonico schema tipologico di Werlich, la gamma delle funzioni della scrittura a scuola – è stato più volte ricordato da vari autori – ha un ancoraggio a situazioni reali e a scopi propri del lavoro scolastico: schedare, prendere appunti, parafrasare, riassumere / sintetizzare sono attività di scrittura finalizzate a scopi reali e collegate alle abilità di studio, integrano lettura e scrittura, sono dimensioni decisive per lo sviluppo cognitivo degli allievi e rilevanti per tutti i vari contesti disciplinari. E anche in questo caso ci si potrebbe chiedere quanto queste attività di scrittura funzionale, che godono da tempo diritto di cittadinanza nella

<sup>3</sup> A. Colombo, 2002: 45.

<sup>4</sup> Commissione Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e Programmi*, 1992: 133.

<sup>5</sup> MIUR, *Indicazioni Nazionali, per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012: 45.

manualistica, siano e siano state oggetto di didattica esplicita, cioè siano praticate in classe (non solo come assegno di un solitario “compito a casa”) con esercitazioni frequenti lungo un percorso didattico graduale; il dubbio sorge da alcuni rilievi empirici: la constatazione, da un lato, che la distribuzione del tempo-lezione risulti generalmente piuttosto sbilanciata in attività di valutazione (quanto tempo rimane per esercitazioni e attività laboratoriali?), dall’altro, che la strumentalità dell’annotare, dello schedare, del riassumere o del sintetizzare possa far percepire come scontate attività che non lo sono affatto: non basta assegnare il riassumere o il raccomandare di prendere appunti durante la spiegazione perché l’allievo sappia effettivamente ed efficacemente svolgere tali compiti.

Vanno ancora ricordate in proposito le indicazioni del documento Brocca:

il dare, registrare e chiedere informazioni, in forme testuali quali appunti di lezioni e di conferenze, verbali di discussione, annunci e comunicazioni di carattere privato o pubblico, ecc.; trasferire contenuti di testi in altra forma, mediante parafrasi, riscritture, riassunti di varia dimensione e secondo prospettive diverse<sup>6</sup>.

Ma anche le pratiche di scrittura richiamate dalle già citate *Indicazioni Nazionali* del 2012: «Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura», alla fine del primo ciclo, oppure, alla fine dell’istruzione secondaria di primo grado, «Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici»<sup>7</sup> mettono bene in evidenza la rilevanza di tali dimensioni della competenza di scrittura.

L’uso consapevole di metodologie didattiche adeguate è un aspetto cruciale per lo sviluppo della competenza di scrittura. Se ne potrebbero sintetizzare, con Adriano Colombo, alcuni punti essenziali:

[...] alcuni principi metodologici che dovrebbero essere diffusi in ogni momento dell’attività didattica; li sintetizzo in cinque punti, che con qualche immodestia ho chiamato “pentologo”:

1. Praticare una varietà di generi testuali.
2. Dare consegne particolareggiate.
3. Creare occasioni frequenti di scrittura anche con testi brevi.
4. Graduare le richieste.
5. Usare criteri di valutazione differenziati a seconda del genere testuale; valutare analiticamente le diverse caratteristiche testuali»<sup>8</sup>.

Naturalmente la praticabilità delle varie forme di scrittura funzionale dipende dalla varietà e significatività delle pratiche semiotiche della classe, cioè dalla ricchezza delle modalità interattive e comunicative, dal grado di integrazione tra oralità e scrittura, tra ricezione e produzione. Tullio De Mauro (2003: 43) osservava al riguardo:

Le vecchie *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice danno l’inventario delle povere strategie ricche di grandi risultati usabili in una classe. Le strategie miravano tutte a uno scopo: rendere la scrittura di singoli e della classe un “basso continuo” che accompagni ogni giorno e ogni ora

<sup>6</sup> Commissione Brocca, 1992, I, 133.

<sup>7</sup> Annali della Pubblica Istruzione, 2012: 42 e 45.

<sup>8</sup> Citato da Piemontese, 2002: 18.

l'intera attività della classe. Condizione non da poco è che l'attività di classe sia così varia e interessante da meritare d'essere oggetto di rendicontazione scritta.

Sarebbe interessante, a tale proposito, conoscere se, in che misura e in quali modi la gestione dell'*ora di lezione*, la scansione del tempo dedicato ai differenti tipi attività tenga conto di tali esigenze, in tutti i gradi di istruzione. La modulazione dei diversi schemi interattivi può, ad esempio, avvalersi di una esplicitazione pragmatica secondo i parametri di Halliday (1985), i cui descrittori *campo*, *tenore* e *modo* permettono di inquadrare i tipi di azione comunicativa, il ruolo dei partecipanti alla comunicazione e i modi di organizzazione linguistica dei testi/discorsi.

## 2. LA SCRITTURA DOCUMENTATA

Parafrasi, riassunti, sintesi rientrano nell'ampia classe delle *scritture intertestuali*, come riscritture riformulative o come riscritture combinatorie, quando si integrano i contenuti di due o più testi fonte in un nuovo testo, secondo le categorie classificatorie di Maurizio Della Casa (2012). Di questo secondo tipo di riscritture fa parte la scrittura a partire da fonti o *scrittura documentata*, un particolare compito di letto-scrittura molto frequente nelle attività di studio, soprattutto nell'istruzione secondaria superiore e all'università. Una corretta esecuzione dei compiti di scrittura documentata richiede la selezione delle informazioni rilevanti, la loro organizzazione e il loro collegamento in una nuova struttura testuale (una scheda, una relazione, una tesina o altro ancora).

Nella sua sostanza cognitiva la scrittura documentata è una scrittura di sintesi, «[...] ove il termine sintesi non va inteso, chiaramente, nel senso di compressione riduttiva, ma in quello primario di composizione e riunione di idee, di integrazione di concetti e nozioni di varia provenienza» (Della Casa, 2012: 117) e implica allo stesso tempo la trasformazione dei dati concettuali in una determinata forma testuale con una propria struttura retorica: relazione di ricerca, di studio, articolo o recensione, saggio argomentato in cui si formula una tesi e si producono argomenti a sostegno, oppure si affrontano e discutono diverse ipotesi e si prende poi posizione per una di queste. Il trattamento intertestuale delle fonti è in effetti il punto di arrivo di un curriculum che faccia progredire gli allievi dalla semplice elencazione delle informazioni contenute nelle diverse fonti, e dal controllo di strategie elementari quali l'incorporare in uno dei documenti-fonte i nuclei tematici tratti dalle altre fonti fino a strategie più complesse per il trattamento integrato di tali nuclei secondo operazioni di trasformazione e rielaborazione concettuale. Le attività di riscrittura trovano realizzazione in un'ampia gamma di formati, aprendo quindi spazi di pratiche e di esercitazioni proponibili anche, in forme più limitate e controllabili (es. la riscrittura di brevi paragrafi) a chi deve ancora acquisire una piena padronanza dell'italiano.

### 2.1. *La scrittura documentata come protocollo di esame*

Le acquisizioni delle scienze del linguaggio, della ricerca glottodidattica circolano attraverso la saggistica e la manualistica scolastica – come abbiamo già osservato – penetrando nei programmi e nelle indicazioni nazionali, talvolta orientano anche la revisione dei protocolli di esami nazionali.

Circa vent'anni fa la riforma dell'esame di stato ridisegnò in parte il profilo di uscita della competenza di scrittura, ampliando la varietà tipologica delle prove con l'introduzione dei protocolli innovativi dell'*analisi del testo*<sup>9</sup>, già presente in effetti nella maturità sperimentale Brocca, e della *scrittura documentata*<sup>10</sup>, cioè scrittura a partire da un dossier di documenti o estratti testuali a disposizione degli allievi, prova più nota col nome di *saggio breve* o di *articolo di giornale*, dal nome delle forme testuali sollecitate. Entrambi i protocolli innovativi proponevano differenti maniere di impegnare la riflessione e il ragionamento degli allievi intorno ad argomenti disciplinari o comunque connessi alle discipline curricolari.

Il profilo di uscita cui si ispirava il protocollo di scrittura documentata è così riassumibile: saper elaborare una determinata forma testuale per determinati scopi attraverso la comprensione, l'interpretazione, il confronto, l'integrazione e la rielaborazione di una serie di documenti e dati di partenza. Punto debole dell'articolazione di quel protocollo è stata l'eccessiva frammentazione dei documenti raccolti nel dossier, ma il modello riproduceva istanze, già ampiamente segnalate dalla ricerca glottodidattica, non solo di integrazione di compiti di lettura/comprendimento con compiti di (ri)scrittura, ma di creazione di occasioni di produzione scritta in cui gli allievi potessero concentrarsi specificatamente sugli aspetti linguistici e costruttivi del discorso, avendo già a disposizione un "tavolo di lavoro" con i contenuti sui quali impostare il proprio "(ri)montaggio" testuale. Alla base di quel modello c'è la tesi secondo la quale il grado di trattamento e rielaborazione dell'informazione favorisce la comprensione e l'assimilazione di un argomento, quanto più ampia è la varietà di processi compositivi che un compito di scrittura genera, tanto più è prevedibile che lo scrivente riuscirà a focalizzare le relazioni concettuali che strutturano e danno coerenza a un argomento e potrà così sviluppare un controllo articolato e coerente del *topic*: il *focus* è insomma la funzione epistemica della scrittura.

Lungo questa linea di ragionamento è opportuno sottolineare che queste occasioni di lavoro integrato tra processi cognitivi speculari come quelli della lettura e della scrittura possono rappresentare un fattore di sostegno alla *lettura profonda* di cui parla la neuroscienziata Maryanne Wolf (2018), quel tipo di lettura, cioè, che richiede il formulare ipotesi e previsioni basate sulla capacità inferenziale, il ragionamento analogico, la capacità di valutazione critica, insomma quel tipo di lettura che, secondo la Wolf, sarebbe oggi minacciato da alcune tendenze di fruizione dell'informazione in ambienti digitali: pluralità di stimoli diversi che inducono un continuo dirottamento dell'attenzione e una lettura veloce e superficiale. Il rafforzamento dei processi di lettura profonda richiede impegno e soprattutto pratiche di sostegno: «Il principio neurologico di base – "se non lo usi lo perdi" – è vero per ogni processo di lettura profonda. E, cosa ancora più importante, è valido per l'intero circuito plastico del cervello che legge» (Wolf, 2018: 62). Integrare la lettura con compiti di scrittura governati dalle procedure di trattamento dei contenuti crea uno spazio cognitivo intermedio tra lettura e produzione di un nuovo testo, cruciale non solo per la riuscita complessiva del compito di scrittura ma anche per sostenere quei processi di lettura profonda.

La banalizzazione della scrittura documentata con le tattiche del "copia-e-incolla" o del "taglia-e-cuci" indicano la mancata acquisizione, forse per la mancata esposizione a un adeguato curriculum graduato, delle competenze procedurali di trattamento intertestuale delle fonti: *fare connessioni* e *generare relazioni*, cioè confrontare le fonti per

<sup>9</sup> Si vedano in proposito A. Colombo (2002) e Lavinio (2002).

<sup>10</sup> Si veda in proposito G. Pallotti (2002).

selezionare le informazioni rilevanti e per identificare somiglianze o differenze; *integrare conoscenze precedenti con le fonti di informazione*, per rielaborare una trama concettuale complessiva in una nuova forma testuale richiesta (Yang, 2002).

Purtroppo il feed-back sulla didattica indotto dal protocollo di scrittura documentata si è limitato nella maggior parte dei casi ad esercitazioni su esempi di prove di esame, ma la riproposizione meccanica dei protocolli di esame già svolti non è un curriculum di scrittura documentata. Un curriculum si costruisce secondo varie linee di sviluppo, graduando tipologia, numero ed estensione dei documenti-fonte, tipi di consegne e procedure per il trattamento intertestuale dei contenuti, tipi di testo o forme testuali da produrre, così come da tempo indicato dalla letteratura sull'argomento e dalle buone pratiche ivi documentate. Anche in questo caso viene da chiedersi quanto la formazione universitaria dei futuri docenti e le pratiche di tirocinio abbiano radicato abiti di lettura e studio della saggistica glottodidattica e quanto i sistemi di reclutamento, formazione iniziale e in servizio ne tengano conto.

Il trattamento intertestuale, procedura tipica della scrittura a partire da documenti, si fonda, fra l'altro, sull'operazione cognitiva del *confronto* (per identificare somiglianze o differenze a livello tematico, stilistico-retorico, ecc.), un'operazione con una sua tipica collocazione in attività condotte in relazione ai testi letterari<sup>11</sup>, ma funzionale ad una pluralità di scopi di produzione testuale.

## 2.2. *Cambiamento di rotta*

Alla configurazione tipologica dell'esame di Stato riformato nel '99 sono state apportate alcune modifiche tra le quali la cancellazione della prova di scrittura documentata, sostituita da una prova definita *analisi e produzione di un testo argomentativo*; nella prima parte, *comprensione e analisi*, si chiede di riassumere il contenuto e gli snodi dell'argomentazione presenti nel testo proposto (un brano tratto dalla saggistica, dalla stampa periodica, ecc.) e si pongono domande sulla comprensione (lessico, parti del testo, struttura argomentativa, eventuali aspetti stilistici); nella seconda parte, *produzione*, le consegne richiedono di elaborare un testo argomentativo a partire dalla questione affrontata nel testo proposto. La configurazione del protocollo assegna dunque un ruolo importante all'argomentazione, la cui rilevanza educativa è fuori discussione, e accerta la comprensione del documento proposto con la richiesta di sintesi e con domande; la presenza di un unico documento fonte di lavoro configura un tipo di scrittura responsiva, cioè un tipo di prestazione in cui la fonte è un antecedente comunicativo al quale si reagisce o si risponde mediante il testo d'arrivo, che potrebbe eventualmente consistere in una contro-argomentazione<sup>12</sup>. Tale impostazione presume che un/una allievo/a riesca a costruire un'adeguata interlocuzione ed un'eventuale discussione delle tesi di un autore con propri contro-argomenti su questioni quali quelle proposte negli

<sup>11</sup> Afferma Herman Grosser in proposito: «Fondamentale è il metodo dell'analisi comparata dei testi (catene di testi). Se noi selezioniamo alcuni testi opportunamente scelti, omogenei ad esempio per genere, ma differenti perché rappresentano diverse fasi dello sviluppo letterario, la successione delle singole analisi e l'analisi comparata (che può essere in gran parte compiuta dagli allievi, guidati dal docente) può portare ad acquisizioni significative tanto sul piano metodologico (consolidamento delle abilità di analisi), quanto su quello storico-letterario. [...] Si può pensare anche a un testo centrale, oggetto di analisi approfondita, e a dei testi satelliti usati in funzione dell'analisi del testo centrale, che servano cioè per mettere in evidenza le costanti di un modello letterario.» (Grosser, 2002: 226)

<sup>12</sup> La definizione è tratta dalla classificazione delle scritture intertestuali in Maurizio Della Casa (2012).

esempi ministeriali: significato della commemorazione del 4 novembre, il tema della diffusione dell'intelligenza artificiale nella gestione della vita quotidiana o la questione del "made in Italy" e della percezione della "italianità" nel mondo. Più probabile una *lectio facilior* del compito secondo la retorica del tema: si sviluppa, si ri-formula, ampliandola, la "tematica" posta dalla traccia, e in questo caso il documento assume la funzione di una lunga citazione. Ma non basta sviluppare un argomento per parlare di argomentazione. È bene ricordare che si argomenta su un problema, su una questione controversa i cui termini siano chiaramente esplicitati, più opportuno sarebbe infatti esplicitare posizioni divergenti in base alle quali dar corpo a un'argomentazione. Il confronto tra più fonti fornirebbe questa opportunità, per esempio su questioni di carattere storiografico.

### 3. ALCUNI ESEMPI DI PROTOCOLLI DI PROVE DI SCRITTURA IN EUROPA

Può essere utile dare un'occhiata a quanto viene proposto altrove in Europa per le prove di esame. Base del protocollo del *Baccalauréat* francese, ad esempio, è un *corpus* di testi su un dato argomento<sup>13</sup>, dotati ciascuno di una propria consistenza, sufficientemente rappresentativi ma non troppo lunghi (non devono superare complessivamente le tre pagine). L'eventuale richiesta di rispondere per iscritto ad alcune domande sui testi proposti serve, oltre che a sollecitare la comprensione e a far stabilire relazioni tra i documenti, anche a stimolare la pianificazione del testo scritto. A partire dal *corpus* di testi, il protocollo offre al candidato la scelta tra tre tipi di compiti di scrittura: un *commento* su uno o più testi letterari a confronto, in cui interpretazioni e valutazioni vanno ancorate e giustificate con riferimenti ai testi; una *dissertazione*, a partire dal *corpus* e dalle proprie conoscenze, su un problema particolare, che sviluppi un'argomentazione basata sui testi proposti ma anche su letture e conoscenze personali; una *scrittura d'invenzione* a partire dal *corpus*, cioè l'elaborazione di una forma testuale specifica come un articolo (editoriale, recensione, intervista, ecc.), una lettera (corrispondenza con un destinatario definito nella consegna, oppure destinata a un insieme di lettori, una lettera aperta, ecc.), un'argomentazione (monologica o anche sotto forma di dialogo).

<sup>13</sup> I *dossier* variano secondo l'indirizzo specifico delle scuole; nell'indirizzo letterario il *corpus* di estratti testuali prevedeva nel 2018: Madame de La Fayette, *La Princesse de Clèves*; Madame de Staël, *Delphine*, lettre XXXV; Colette, *La Vagabonde*. Le consegne consistevano in una domanda basata sul confronto tematico tra i tre brani e tre opzioni di scrittura: *commento* di uno dei brani; una *dissertazione* su una questione sviluppata in modi diversi nei tre i testi, ai quali far riferimento con puntuali rimandi; un *testo d'invenzione*, in questo caso un *dialogo argomentativo* immaginario in cui personaggi presenti nei testi del dossier difendono differenti concezioni dell'amore. Ancora un esempio: l'indirizzo delle scienze sociali prevedeva un *corpus* di estratti testuali da: Montaigne, *Essais*, libro II, capitolo 11 «Della crudeltà», adattato in francese moderno; Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, prefazione; Voltaire, *Dictionnaire philosophique* «BÊTES», articolo; Marguerite Yourcenar, *Le Temps, ce grand sculpteur*, «Qui sait si l'âme des bêtes va en bas?». Le consegne prevedevano una domanda, «Quale comportamento umano denunciano gli autori del *corpus* dei testi?», e successivamente tre opzioni di scrittura: *commento* del brano di Voltaire; una *dissertazione* («La letteratura vi sembra un mezzo efficace per coinvolgere il lettore e per denunciare le crudeltà commesse dagli uomini? Sostenete le vostre riflessioni con riferimenti ai testi del *corpus*, alle opere che avete studiato e alle vostre letture personali.»); un *testo d'invenzione*, in questo caso un articolo («Siete un / una giornalista e cercate di dimostrare la necessità di promulgare la «Déclaration des droits de l'animal». Scrivete un articolo di almeno 50 righe, riprendendo le caratteristiche del testo di Marguerite Yourcenar e presentando vari argomenti in tono polemico»).

Caratteristiche paragonabili si ricavano da un confronto con i *Baccalauréat* delle *Scuole Europee*<sup>14</sup> i cui protocolli di scrittura presentano varie articolazioni e formulazioni di consegne. Il protocollo *BAC* delle scuole europee tedesche (sedi a Francoforte, Karlsruhe, Monaco di Baviera), in parte simile all'Abitur nazionale praticato nei Länder tedeschi a conclusione dell'istruzione secondaria superiore, propone una scelta tra due coppie di testi (prova A o prova B), ciascuna contenente un testo letterario e uno non letterario. Nel *BAC* 2018 la prova A – un testo poetico e un articolo giornalistico<sup>15</sup> – chiedeva di *interpretare* la poesia, di *riassumere* i temi essenziali dell'articolo, di *confrontare* come i due testi sviluppassero un dato tema. La prova B – un articolo giornalistico e un brano di narrativa<sup>16</sup> – chiedeva di *analizzare* e *confrontare* i due testi per poi *argomentare* in merito alla questione risultante dal confronto.

Anche il *BAC* delle scuole europee italiane (sedi a Varese, Parma, Brindisi) è articolato sulla base di una coppia di testi, uno letterario e uno non letterario, e le consegne prevedono due compiti, una *sintesi* integrata dei due testi e poi l'elaborazione di un *saggio interpretativo argomentativo*. Le indicazioni procedurali previste nelle consegne<sup>17</sup> intendono orientare l'analisi testuale e proporre uno schema organizzativo del testo.

In altri casi la struttura del protocollo prevede compiti autonomi di scrittura. Per la prova *BAC* inglese 2018 i tre compiti autonomi prevedono un *commento critico* a partire dall'analisi testuale e dal confronto tematico di una coppia di testi poetici<sup>18</sup>, un secondo

<sup>14</sup> La prima Scuola Europea fu aperta nel 1953 nella città di Lussemburgo per i figli dei funzionari della Comunità europea del carbone e dell'acciaio; da allora, per accogliere anche alunni che desiderano seguire quel curriculum di studi, sono state aperte altre sedi in vari stati dell'Unione europea; in Italia: prima a Varese, poi a Parma e Brindisi. Nell'area linguistica sono obbligatorie nei sette anni della scuola secondaria (equivalente alla scuola media e al liceo nel sistema italiano): lingua 1 (lingua materna), lingua 2 (prima lingua straniera da scegliere fra francese, inglese o tedesco); obbligatorie dal secondo al quinto anno, lingua 3 (seconda lingua straniera, da scegliere fra una delle lingue ufficiali dell'Unione europea); lingua 4 (terza lingua straniera da scegliere fra le stesse lingue di lingua 3). Il diploma conseguito in una scuola europea, il baccalauréat europeo o BAC, è riconosciuto equivalente a tutti i diplomi nazionali dei 27 paesi dell'Unione europea.

<sup>15</sup> Mascha Kaléko, *Emigranten – Monolog* la poesia, Volker Zastrow, *Deutschland schafft sich ab*, Frankfurter Allgemeine, 6/9/2015 (*La Germania si libera di sé stessa*) l'articolo.

<sup>16</sup> Robert Seethaler, *Der Trafikant* il racconto, Maximilian Probst, *Helden: Das kannst du auch!*, Die Zeit, 18/7/2013 (*Eroi: puoi farlo anche tu*), l'articolo.

<sup>17</sup> Parte 1. Sintesi dei contenuti tematici di un testo letterario e di un testo non letterario. Leggi attentamente il testo letterario e quello non letterario. Individua i temi rilevanti e stabilisci le opportune relazioni tra i testi proposti. Elabora una sintesi di ca. 200 parole.

Parte 2. Saggio interpretativo – argomentativo

*Operazioni preliminari sui testi: Per organizzare le idee e progettare il tuo saggio è utile partire dall'analisi, dall'interpretazione e dal confronto dei due testi proposti. Tali operazioni fanno parte del tuo lavoro preparatorio che puoi condurre nei modi a te congeniali (appunti, scaletta, mappa, ecc.), e che ti serviranno per la stesura del saggio.*

Analizza gli aspetti lessicali, stilistici e retorici funzionali alla interpretazione del tema trattato sia nel testo letterario sia in quello non letterario. Identifica l'impianto argomentativo nelle sue differenti articolazioni. Tenendo conto degli elementi evidenziati nella tua sintesi e delle operazioni di analisi e interpretazione, confronta i possibili diversi significati che acquisisce il tema nei due testi, rilevandone somiglianze e differenze.

*Elaborazione scritta del saggio: dopo tali operazioni preliminari inizia qui la fase di scrittura. Ricorda che per la stesura del saggio è utile rispettare la seguente struttura: presentazione, discussione dei temi, conclusione.*

*Saggio.* La struttura complessiva del tuo saggio può prevedere una presentazione del tema generale da te individuato; un confronto su come tale tema ed eventuali altri temi sono sviluppati, con tue valutazioni sia del testo letterario sia del testo non letterario. Sostieni le tue interpretazioni e i tuoi commenti con opportuni riferimenti ai due testi e con richiami ad argomenti studiati, a tue letture ed esperienze personali. Assegna al tuo testo il titolo che ti sembra più appropriato e fai attenzione a mantenere l'estensione min. e max. tra le 600 e le 800 parole.

<sup>18</sup> Thomas Kinsella, *Mirror in February* e Shakespeare, Sonetto LXXIII.

*commento critico* di un brano in prosa<sup>19</sup>, infine risposte a domande aperte su argomenti del programma, con la richiesta di riferimenti alle opere. Compiti autonomi e prestazioni diversificate di scrittura anche nel protocollo *BAC* della scuola europea francese (sede a Strasburgo); nel 2018 sono stati richiesti un *commento strutturato* di un testo letterario; un'*analisi testuale con riscrittura parafrastica interpretativa e sintetica* della struttura argomentativa di un articolo/intervista; un *tema*, su stimolo di carattere letterario.<sup>20</sup>

In sintesi il quadro che si ricava da questa rapida rassegna di esempi è che, pur con protocolli articolati in forme diverse, i compiti prevalenti hanno in comune alcuni aspetti di fondo:

- l'integrazione tra lettura e scrittura e la disponibilità di più documenti generano una varietà di forme di scrittura;
- l'estensione significativa dei documenti proposti è contenuta entro limiti minimi e massimi predeterminati (in numero di parole);
- i testi sono tratti da generi differenti, non solo letterari; nel BAC tedesco, ad esempio, la questione se la società contemporanea abbia ancora bisogno di eroi emerge dal confronto del brano narrativo *Il Trafficante* e dall'articolo *Eroi: puoi farlo anche tu*); anche nei casi in cui entrambi i testi siano letterari, come nel BAC inglese che propone una coppia di testi poetici – *Mirror in February* di Thomas Kinsella e il sonetto LXXIII di Shakespeare –, il *commento critico* basato sul confronto tematico dei due documenti pone una questione interpretativa fondata sull'esplorazione di analogie e differenze di vario tipo;
- il *corpus* dei testi è nella maggior parte dei casi mobilitato nel suo insieme e, nel proporre più angolazioni di un dato tema, pone le condizioni per sviluppare un'argomentazione (come nel *Baccalauréat* francese in cui si propone una *dissertazione* o, in alternativa, una *scrittura d'invenzione* consistente in un editoriale oppure una recensione o un dialogo, ecc.);
- protocolli con forme di scrittura più tipicamente responsiva (ad esempio il *commento*) tendono a testare un complesso di prestazioni diversificate, applicate ai singoli testi del *corpus* (cfr. BAC francese: *commento, analisi testuale con riscrittura parafrastica sintetica* della struttura argomentativa di un dialogo teatrale e di un articolo-intervista);
- le consegne, inoltre, raccomandano i limiti di estensione del testo da produrre.

<sup>19</sup> Alain de Botton, un estratto da *The Art of Travel* (2002).

<sup>20</sup> Il primo compito propone il *commento strutturato* (breve introduzione, sviluppo, breve conclusione, per un totale complessivo tra le 600 e le 800 parole) di un estratto da *Le Misanthrope* di Molière (Atto I, Scena I) costruito intorno alla discussione sulla differente rilevanza che ciascuno dei due personaggi (Alceste e Philinte) assegna ai codici sociali; la consegna raccomanda di integrare le riflessioni con puntuali rimandi e riferimenti al dialogo teatrale. Il secondo compito utilizza un articolo della giornalista Marie-Estelle Pech, un'intervista a *Michael Edwards*, «*Comment lire ce charabia?*» (*Le Figaro*, 6/10/2017), chiede di spiegare il significato di alcune parole o espressioni e di riformulare in altrettante frasi sintetiche i quattro argomenti che l'intervistato utilizza per contestare la scrittura inclusiva (cioè gli usi linguistici che esplicitano sempre le marche di genere). Il terzo compito chiede di esprimere le proprie opinioni sulla base di una citazione da François Mauriac in cui si afferma che i personaggi di un romanzo "ci aiutano a conoscere meglio e a prendere coscienza di noi stessi" e raccomanda di fondare le riflessioni su esempi tratti dalle opere svolte nel programma e da letture personali in un testo di ca. 800 parole.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bereiter K., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della produzione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo A. (2002), “L’analisi di testi: la formulazione delle consegne”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp.173-192:  
<http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Lanalisi-di-testi-la-formulazione-delle-consegne.pdf>.
- Colombo A. (2002), “Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-61:  
<http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Tipi-e-forme-testuali-nel-curricolo-di-scrittura.pdf>.
- Commissione Brocca (1992), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e Programmi*, Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione, 59/60, Le Monnier, Firenze.
- Corno D. (2000), “Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell’insegnare a scrivere”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 97-124:  
<http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Dario-Corno-Scrivere-pensare-sapere-di-sapere.pdf>.
- De Mauro T. (2003), “La scrittura e lo sviluppo delle capacità di linguaggio”, in Calò R. (a cura di), *Scrivere per comunicare, inventar, apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell’obbligo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 35-43
- Della Casa M. (2012), *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*, La Scuola, Brescia.
- Galbraith D. (1999), “Writing as a knowledge-constituting process”, in Torrance M. Galbraith D. (Eds.), *Studies in Writing. Vol. 4. Knowing what to write: conceptual processes in text production*, Amsterdam University Press, Amsterdam, pp. 137-157.
- Graham S., MacArthur C. A., Fitzgerald J. (2007), *Best practices in writing instruction*, The Guilford Press, New York.
- Grosser H. (2002), “L’analisi del testo letterario e la storia”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 217-233:  
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/03/Hermann-Grosser-L%E2%80%99analisi-del-testo-letterario-e-la-storia.pdf>.
- Grossi L., Guerriero A. R. (2017), “Del combinare e dell’espone idee”, in *Insegnare*:  
<http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/combinare-espone-idee>.
- Guerriero A. R. (1992), “Tipi di performances orali. L’interfaccia scritto/parlato nell’interazione verbale in classe”, in Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell’ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 215-233:  
<https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/10/Guerriero-Tipi-di-performances-orali.-Linterfaccia-scrittoparlato-nellinterazione-verbale-in-classe.pdf>.
- Guerriero A. R. (a cura di) (2002), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Guerriero A. R. (2010), “Rielaborare conoscenze, dati e testi: dimensioni e strategie della competenza di scrittura”, in LEND, 5, *Educazione linguistica e approccio per competenze*. Atti del Seminario nazionale Lend, Catania, 29-31 ottobre 2009, pp. 203-212.
- Guerriero A. R. (2015), *Elaborare informazioni e conoscenze. Un percorso di scrittura documentata*, INDIRE:

- [http://www.scuolavalore.indire.it/nuove\\_risorse/elaborare-informazioni-e-conoscenze-un-percorso-di-scrittura-documentata/](http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/elaborare-informazioni-e-conoscenze-un-percorso-di-scrittura-documentata/).
- Halliday M. A. K., R. Hasan R. (1985), *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- Kintsch W., van Dijk T. A. (1978), "Toward a model of discourse comprehension and production", in *Psychological Review*, 85, 5, pp. 363-394: [http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk\\_Kintsch\\_Model.pdf](http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf).
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (2000), "Tipi testuali e processi cognitivi", in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144, <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Cristina-Lavinio-Tipi-testuali-e-processi-cognitivi.pdf>
- Lavinio C. (2002), "Come scrivere di un testo", in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 235-249: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Cristina-Lavinio-Come-scrivere-di-un-testo.pdf>
- Lavinio C. (2002), "Una lente d'ingrandimento su frammenti letterari", in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 195-214: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/03/Cristina-Lavinio-Una-lente-di-ingrandimento-su-frammenti-letterari.pdf>.
- Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di) (1999), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Edizioni dell'Orso, Torino.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze: [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- Pallotti G. (2002), "La scrittura documentata", in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 123-151: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Gabriele-Pallotti-La-scrittura-documentata.pdf>.
- Piemontese M. E. (2002), "La scrittura: un caso di problem solving", in Guerriero A. R. (a cura di) *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 2002, pp. 5-40: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Maria-Emanuela-Piemontese-La-scrittura-un-caso-di-problem-solving.pdf>.
- Segev-Miller R. (2007), "Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies", in Torrance M., van Waes L., Galbraith D. (eds), *Writing and Cognition - Research and application*, Elsevier, Amsterdam, pp. 231-250: <https://sig-writing.publication-archive.com/download/1/314>.
- Spatt B. (2010), *Writing from sources*, Bedford-St, Martin, New York.
- Yang C. (2002), "Multidimensional taxonomy of learners' cognitive processing in discourse synthesis with hypermedia", in *Computers in human behaviour*, 18, 1, pp. 37-68.
- Werlich E. (1976), *A text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Wolf M. (2018), *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.