

# Riassunto e riscritture: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni

ALESSANDRO TURANO

---

## Writing a summary: examination of the regulations and some reflections

The reform of the first written test of the first and second cycle state exams was followed by a lively debate that led to the rediscovery and reconsideration of the didactical value of the abstract and rewrites in the school curriculum. In the light of the most recent laws, the paper shows that the inspiring principles of the reform are in line with those of teaching by skills, which makes the rewriting process an irreplaceable tool.

Alla riforma dei protocolli della prima prova degli Esami di Stato di primo e secondo ciclo è seguito un vivace dibattito che ha portato a riscoprire e riconsiderare la valenza didattica del riassunto e delle riscritture nel curriculum scolastico dell'educazione linguistica. Il contributo, alla luce dei più recenti sviluppi normativi di settore, prova che i principi ispiratori della riforma sono in linea con quelli della didattica per competenze, che fa del processo di riscrittura un insostituibile strumento per lo sviluppo di abilità e consapevolezza.

ALESSANDRO TURANO ([turanoalessandro@yahoo.it](mailto:turanoalessandro@yahoo.it)) è Dirigente scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore Buontalenti-Cappellini-Orlando di Livorno. Già dottore di ricerca in Filologia e letterature greca e latina, è attualmente iscritto al secondo anno del Dottorato di Ricerca (XXXIII ciclo) in Autonomia privata, impresa, lavoro e tutela dei diritti nella prospettiva europea ed internazionale – *Realtà e radici del diritto privato europeo* all'Università Sapienza di Roma. Si occupa, tra gli altri, di temi che guardano alla normativa scolastica e alla didattica dell'italiano.

---

## 1. Il riassunto nella riforma dell'Esame di Stato del primo ciclo

La pratica del riassunto è stata al centro di un vivace dibattito all'indomani della pubblicazione del recente decreto ministeriale n. 741 del 3 ottobre 2017 (MIUR 2017) di riforma delle modalità di svolgimento dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo d'istruzione<sup>1</sup>.

L'art. 7 del decreto, rubricato *Prova scritta relativa alle competenze di italiano*, prevede infatti che le terne di tracce predisposte dalla commissione d'esame debbano riferirsi alle seguenti tipologie di prova: testo narrativo o descrittivo; testo argomentativo; comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico anche attraverso richieste di riformulazione<sup>2</sup>. Rispetto all'antesignano decreto del 1981 (D.M. 26 agosto 1981)<sup>3</sup>, che per decenni ha fornito i criteri orientativi per l'esame di licenza media, e sulla cui falsariga a tutt'oggi ci si è adeguati per la redazione delle tracce, la novità più evidente è rappresentata dall'introduzione del riassunto tra le tipologie di prova scritta dell'italiano<sup>4</sup>.

Un'analisi approfondita delle innovazioni introdotte dal recente decreto si ricava dalla lettura incrociata del *Documento di orientamento per la reda-*

---

<sup>1</sup> È nel giugno del 2018 che si è svolta la prima annualità del nuovo Esame di Stato del primo ciclo d'istruzione. Il processo di riforma è stato avviato dal D.Lgs. n. 62 del 13 aprile 2017 *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato a norma dell'articolo 1, comma 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio, n. 107* e continuato dai successivi decreti ministeriali nn. 741 e 742 del 3 ottobre 2017, che disciplinano rispettivamente gli esami conclusivi e le modalità per la certificazione delle competenze relativi al primo ciclo di istruzione.

<sup>2</sup> Il comma 3 dello stesso articolo prevede inoltre la traccia "mista", strutturata cioè in più parti riferibili ognuna alle tipologie enunciate. Si veda inoltre la nota MIUR n. 1865 del 10 ottobre 2017, che ribadisce che le tipologie proposte possono essere utilizzate anche in maniera combinata tra loro all'interno della stessa traccia.

<sup>3</sup> Il decreto (leggibile alla pagina [www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm26881.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm26881.html), ultima consultazione: 15.04.2020) è direttamente consequenziale a due imponenti interventi legislativi degli anni '70: la L. 348/77 (con cui si perfezionò il processo di unificazione della scuola media unica statale e si introdussero notevoli innovazioni nella impostazione dell'educazione linguistica, tecnica e scientifica) e la L. 517/77 (che disegnò un modello pedagogico-educativo avanzatissimo per l'Italia dell'epoca, basato sull'integrazione scolastica delle persone disabili). Esso inoltre fa propri gli indirizzi tracciati dai Programmi del 1979 per la scuola media.

<sup>4</sup> Nel D.M. del 1981 le tracce per la prova scritta di italiano dovevano tener conto delle seguenti indicazioni di massima: 1) esposizione di esperienze reali o costruzioni di fantasia sotto forma di cronaca, diario, lettera o altri tipi testuali; 2) trattazione di argomenti di interesse culturale o sociale che consentissero l'esposizione di riflessioni personali; 3) relazione su un argomento di studio attinente a qualsiasi disciplina. Oltre alla redazione di testi narrativi, descrittivi e argomentativi, il vecchio protocollo dell'esame di licenza proponeva altresì la relazione, oggi sostituita dalla Tipologia C, che include la comprensione e la "riformulazione" di testi che aprono ad aree di interesse anche diverse da quelle propriamente umanistiche.

zione della prova di italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo (MIUR 2018a), frutto del Gruppo di lavoro nominato con D.M. n. 499 del 10 luglio 2017<sup>5</sup>.

Si tratta di un testo corposo e articolato, concepito come misura di accompagnamento della norma che ha riformato l'esame e, per ciò, finalizzato a suggerire possibili modalità per la verifica delle competenze di lingua italiana. Esso declina, in maniera chiara, le tipologie dei testi oggetto di prova, per ognuna fornendo un repertorio utile di esempi. La tassonomia delle forme testuali proposte è la seguente: tipologia A (testo narrativo e descrittivo), tipologia B (testo argomentativo), tipologia C (comprensione e sintesi di un testo letterario, divulgativo, scientifico, anche attraverso richieste di riformulazione)<sup>6</sup>.

Eloquenti gli indirizzi tracciati in Premessa: il primo sul solco del riconoscimento della piena autonomia didattica delle Istituzioni scolastiche<sup>7</sup>, invitate a scegliere liberamente quali tipologie proporre alla luce delle loro specifiche esigenze di contesto; il secondo, di carattere pedagogico-didattico e centrale ai fini della nostra ricerca, richiama l'attenzione dei docenti sull'opportunità di far svolgere, in tutti e tre gli anni della secondaria di primo grado, l'esercizio del riassunto, per la valenza formativa che assume e che il documento ampiamente illustra.

È appena il caso di osservare che nel *Documento* – a mo' di promemoria per gli insegnanti – si raccomanda di privilegiarne e incoraggiarne la pratica comunque e «indipendentemente dalle prove d'esame» (MIUR 2018a: 1). Al riassunto si riconosce infatti una funzione strategica, trasversale al buon esito di ogni altra esecuzione scrittoria, e se ne segnala la validità «non solo per lo sviluppo di abilità e competenze di carattere strettamente linguistico (dato di per sé rilevante) ma anche per l'attivazione di capacità logiche [...] a conferma del nesso inscindibile che si pone tra pensiero e linguaggio» (Fasoli s.d.). Con le parole del *Documento*:

Tale attività (*scil.* il riassunto) presenta alcuni requisiti formativi che appaiono di grande importanza anche in vista del felice superamento delle prove d'esame impostate su diverse modalità di esecuzione; e precisamente: verifica la comprensione di un testo dato e la capacità di gerarchizzarne i contenuti,

---

<sup>5</sup> Il Gruppo di lavoro, guidato dal linguista Luca Serianni, era composto da Massimo Palermo, ordinario di Linguistica italiana all'Università per stranieri di Siena, Nicoletta Frontani, docente di Lettere presso il liceo classico "Augusto" di Roma, Antonella Mastrogiovanni, docente e collaboratrice dell'INVALSI, Carmela Palumbo, Capo del Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali del MIUR.

<sup>6</sup> Per ciascuna delle tipologie di prova, oltre agli esempi, il Documento presenta le caratteristiche del genere e gli strumenti per affrontarlo.

<sup>7</sup> Il riferimento normativo che salvaguarda l'autonomia didattica delle Istituzioni scolastiche è l'art. 4 del D.P.R. 275/99.

anche attraverso la scansione in macrosequenze; abitua, con la pratica della riformulazione, all'uso di un lessico adeguato; infine, propone ad alunne e alunni testi di natura e destinazione diverse, mostrando loro attraverso il contatto diretto il variare della lingua a seconda della specifica tipologia testuale (MIUR 2018a: 1).

Più oltre, nel prelude della sezione dedicata alla prova di *Comprensione e sintesi di un testo* (Tipologia C), un ruolo essenziale per lo sviluppo linguistico e cognitivo dello studente è riconosciuto alla riscrittura<sup>8</sup> *lato sensu*, nelle sue varie forme:

Riscrivere un testo è attività particolarmente efficace per lo sviluppo di abilità linguistiche tra loro complementari: lo è innanzitutto per lo scrivere (si impara a scrivere dallo "scrittore esperto"; si impara a scrivere da modelli); lo è subito dopo per il leggere e il capire. Queste due ultime abilità richiedono che lo studente sappia riconoscere e mettere in rapporto gerarchico le informazioni, individuare lo scopo di un testo e la forma che lo caratterizza [...] La riscrittura è un'attività fortemente educativa per l'impegno che richiede e per i vincoli che impone, ed è propedeutica all'affinamento delle tante scritture che lo studente dovrà affrontare nel corso degli studi e, in prospettiva, nella vita professionale (MIUR 2018a: 7).

Nonostante l'uso di una terminologia a prima vista foriera di incomprensioni e fraintendimenti, primariamente per gli insegnanti (anche quelli più esperti), il *Documento* ne suggerisce alcuni possibili tipi<sup>9</sup>, tutti o quasi di sicura fortuna scolastica<sup>10</sup>. L'elenco comprende:

<sup>8</sup> Le riscritture, che rientrano nell'ampia classe delle scritture *intertestuali* (Della Casa 2012: 65-68) e vantano radici lontane nella tradizione retorica classica, sono riformulazioni di un testo di partenza secondo determinati parametri. Trattasi di pratiche scritte che privilegiano abilità di manipolazione linguistica e comprensione funzionale di un discorso: a partire da un testo-base (T) si richiede allo studente di elaborarne un altro (T<sup>1</sup>), equivalente al primo nel significato ancorché diverso quanto a stile e forma d'espressione.

<sup>9</sup> Mi riferisco all'uso delle etichette di *riassunto* e *sintesi*, che sembrano descrivere classi di testi eterogenei e tradizionalmente codificati, intendendosi per *riassunto* la riformulazione di un testo sorgente in forma abbreviata (e non integrale come è per la parafrasi), e per *sintesi* l'attività più complessa che ha lo scopo di far confluire, in un unico testo, le informazioni provenienti da una pluralità di fonti, e che richiede perciò abilità di selezione e confronto dei testi originari. In un articolo comparso online, Agata Gueli, docente di materie letterarie ed esperta in progetti Indire e Invalsi, così commenta l'ambigua dizione «riscrittura riassuntiva, per riduzione» e «riscrittura plurima per sintesi sempre più stringenti» nel *Documento*: «torna a generarsi un certo disorientamento di fronte al modo quanto meno disinvolto con cui si trattano due rilevanti forme di riscrittura: riassunto e sintesi, il primo, una forma di riscrittura riformulativa di un solo testo; la seconda, invece, una scrittura combinatoria da più testi» (Gueli 2018). Delle due formule usate è in particolare la seconda a suscitare maggiore perplessità: «cosa vorrà dire? Cosa io non so e dovrei sapere, ma il "Documento", pure generoso nello spiegarmi cosa e come devo insegnare a scrivere, non mi spiega?» (Gueli 2018). In realtà, alla luce degli esempi riportati nel documento ministeriale relativi alla Tipologia C (MIUR

la riscrittura parafrastica per allargamento, in particolare di un testo poetico;  
 la riscrittura riassuntiva, per riduzione;  
 la riscrittura plurima per sintesi sempre più stringenti;  
 la riscrittura con selezione delle informazioni (MIUR 2018a: 7)<sup>11</sup>.

Tra le opzioni date per affrontare correttamente la *Prova di comprensione e sintesi* di un testo, il riassunto è di tutta evidenza la forma di riscrittura più incoraggiata, in ogni sua variante. Oltretutto, essa è qualificata come «attività fortemente educativa per l'impegno che richiede e per i vincoli che impone» e «propedeutica all'affinamento delle tante scritte che lo studente dovrà affrontare» sia nella vita scolastica che in quella professionale (MIUR 2018a: 7).

Eppure, il *Documento* è stato accolto con atteggiamento critico e severo, che ha indotto a rinnovare questioni e visioni, didattiche e teoriche, mai sopite fino in fondo: a parte poche voci isolate di segno opposto<sup>12</sup>, il dibattito sul riformato protocollo della prima prova ha di fatto censurato la prevista tipologia testuale del riassunto, ritenuta poco idonea ad accertare la padronanza della lingua e la capacità di espressione personale degli alunni<sup>13</sup>.

---

2018a: 8-9), si deduce che per "sintesi" debba intendersi "riassunto", e non altre forme di scrittura sintetica. Cosicché, con la formula «riscrittura plurima per sintesi sempre più stringenti» – dall'autrice del citato articolo stigmatizzata «alchemica» – il gruppo di lavoro redattore del *Documento* ha inteso qualificare l'esercizio di più riassunti progressivamente ridotti di uno stesso testo, quando intervengano ad esempio, nell'allestimento della consegna, vincoli relativi allo spazio disponibile e al numero di parole da rispettare (un modello di questo tipo si legge in Serianni 2005: 62-68).

<sup>10</sup> Riassunto e parafrasi sono generi testuali variamente praticati nel curriculum scolastico, soprattutto allo scopo di favorire le abilità di studio dell'apprendente: poiché si tratta infatti, in entrambi i casi, di attività funzionali alla comprensione di testi e utili supporti per fissare e sistemare i contenuti disciplinari nella memoria. Una disamina accurata di pratiche testuali funzionali allo studio si legge in Manzotti (1990).

<sup>11</sup> Quelli proposti sono tutti esempi di riscritture *esplicative* (ovvero *riformulative*), consistenti nella riproposizione di un testo o un suo segmento in chiave più semplice e chiara. Al di là della marca tipologica, tali forme scritte si qualificano in rapporto soprattutto alle dimensioni del dettato che riproduce il testo di partenza. Se la parafrasi è solitamente uguale o più lunga del testo sorgente, nel riassunto la riproduzione è più stringente e condensata, con un dosaggio differente a seconda non solo dei vari gradi di rielaborazione (che ne riducono progressivamente la lunghezza), ma anche dei vari gradi di concisione richiesti: nell'ipotesi contemplata alla lettera *d*, ad esempio, la rielaborazione delle informazioni è operata attraverso un'accurata cernita delle informazioni salienti e la loro esposizione in uno stile per lo più nominale.

<sup>12</sup> Si veda ad esempio Zuin 2017.

<sup>13</sup> Linda Cavadini, docente di lettere nella scuola secondaria di primo grado e nel Liceo del lavoro, commentando il *Documento*, scrive: «non mi convince l'uso del riassunto come testo a se stante, come esercizio di scrittura fine a se stesso e ritengo che ci siano altri strumenti per sperimentare e abituare all'uso del lessico adeguato e all'analisi del variare della lingua» (Cavadini 2018). Mentre Agata Gueli si domanda: «possono il riassunto e la sintesi, riscritture, rendere possibile la valutazione della competenza di scrittura, che implica la capacità di ap-

I toni della questione si sono appiattiti inoltre sul timore, chiaramente espresso, che l'introduzione del riassunto tra le prove d'esame avrebbe nel tempo contribuito a togliere spazi di centralità e importanza alla prova classica del tema, il cui abbandono è spesso letto – la storia ce lo insegna – come segno di una ridefinizione in senso “minimalista” dei traguardi dell'educazione linguistica.

Non si sbaglia, forse, ad associare le semplificazioni e i fraintendimenti di questa descrizione a un diffuso atteggiamento di sufficienza, se non di disinteresse, nei confronti delle nuove istanze della ricerca educativa e dei relativi orientamenti ministeriali: sono equivoci che rischiano oltretutto di interpretare alcune pratiche del curriculum di scrittura come attività sterili e meccaniche, riduzioniste, sottratte al controllo critico e alla verifica, e per ciò non espressive di competenza.

Il dibattito tuttavia, che è corso vivace anche attraverso la stampa e i mezzi di comunicazione, non è stato d'ostacolo al cambiamento.

## 2. Il riassunto nella riforma dell'Esame di Stato del secondo ciclo

A un anno esatto dalla pubblicazione del D.M. n. 741/2017, la nota ministeriale n. 3050 dell'ottobre 2018, applicativa delle disposizioni contenute nel D.Lgs. n. 62 del 13.04.2017, fornisce le prime indicazioni operative per l'Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado, e pubblica, in allegato, il *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione* (MIUR 2018b), base per la definizione dei quadri di riferimento e delle griglie di valutazione della prima prova scritta<sup>14</sup>: un testo conciso e concreto, facilmente traducibile in indicazioni pratiche. I principi teorici che lo sostengono guardano alla competenza linguistica come obiettivo e responsabilità trasversali, strumento indispensabile per interagire nei contesti di vita e professionali, pubblici e privati: un passo importante in direzione della lingua intesa prima di tutto come competenza civile.

Rispetto alla configurazione tipologica dell'Esame di Stato riformato nel '99<sup>15</sup>, il nuovo protocollo prevede una prova di *Analisi e interpretazione di un*

---

plicare abilità che attengono a competenze plurime, quali quella testuale, quella grammaticale, quella lessicale-semantica e quella ideativa?» (Gueli 2018).

<sup>14</sup> I *Quadri di riferimento per la prima e la seconda prova* e le *Griglie di valutazione per l'attribuzione dei punteggi* sono stati infine pubblicati con il D.M. 769 del 26 novembre 2018.

<sup>15</sup> Dei tipi di scrittura contemplati dal D.M. 389 del 18 settembre 1998, a sopravvivere è l'*analisi del testo*: scompaiono il *saggio breve*, l'*articolo di giornale* e il *tema*. A ben vedere, però, *saggio breve* e *tema* non sono stati cancellati del tutto: l'impianto espositivo-argomen-

*testo letterario italiano* (tipologia A), una di *Analisi e produzione di un testo argomentativo* (tipologia B), l'ultima di *Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità* (tipologia C).

Due, in particolare, le novità da registrare: la prima è la strutturazione della prova d'esame in più parti e con richieste diverse (cosa alla quale ci hanno peraltro già abituati le prove INVALSI, che hanno messo l'accento sulla comprensione oltre che sulla produzione, sui livelli profondi della testualità oltre che sulla correttezza grammaticale); la seconda, di maggiore interesse per i nostri scopi, è la richiesta al candidato non solo di scrivere liberamente ma anche di comprendere e *riscrivere*.

Difatti nella Tipologia A, che prevede l'opzione tra due brani di epoca e genere diverso, accanto a quesiti relativi al riconoscimento di singoli passaggi, di particolari snodi testuali, di implicazioni di significato e di elementi di lessico e stile, nel caso di un brano in prosa è richiesto al candidato di *riassumere* il testo. Così è pure nella Tipologia B, dove si chiede di *riassumere* il contenuto e gli snodi dell'argomentazione presenti nel testo proposto (un brano di taglio divulgativo tratto dalla saggistica e dalla stampa periodica), e si pongono domande sulle scelte linguistiche ed espositive (lessico, parti del testo, struttura argomentativa, aspetti stilistici) (cfr. Guerriero 2019: 185).

In entrambi i casi, seppure in misura diversa, si promuove l'espressione di tre competenze: la lettura e comprensione dei testi scritti, la riflessione sulla lingua e la scrittura.

Nello specifico, e in continuità con quanto asserito all'art. 17, comma 3 del D.Lgs. n. 62/2017<sup>16</sup>, le abilità di scrittura vengono saggiate attraverso la produzione di vari generi di testi: ora risposte a domande aperte, ora testi espositivi / argomentativi, ora scritture riformulative.

Come naturale corollario, sul versante della valutazione il già citato Documento di lavoro, nel riprendere gli scopi valutativi della prova di italiano, indica, tra le abilità che entrano in gioco, «la capacità di comprendere i testi proposti, a partire dalla consegna richiesta e dalle eventuali note informative, e la produzione di un elaborato scritto», chiarendo che

---

tativo del primo è confluito nella nuova tipologia B, le prerogative di riflessione autentica e personale del secondo nella tipologia C.

<sup>16</sup> «La prima prova, in forma scritta, accerta la padronanza della lingua italiana o della diversa lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato. Essa consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. La prova può essere strutturata in più parti, anche per consentire la verifica di competenze diverse, in particolare della comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi, oltre che della riflessione critica da parte del candidato».

nel caso di un elaborato vincolato a un testo, la valutazione è generalmente relativa alla comprensione (anche attraverso attività di sintesi) e all'analisi del testo stesso e successivamente alla corretta e coerente scrittura di un commento (MIUR 2018b: 5).

Incrociando le indicazioni assunte, possiamo fare un primo bilancio:

1. la rilevanza accordata alla comprensione di un testo attraverso il riassunto induce, chiaramente, a considerare come competenza di scrittura la capacità di produrre testi da altri testi;

2. la previsione di assegnare un determinato peso, in sede di valutazione, anche al riassunto, evidenzia che le abilità specifiche di scrittura che con esso si attivano, per quanto assai diverse da quelle richieste per la produzione di un testo continuo, sono rivelatrici del grado di padronanza linguistica raggiunto: a livello lessicale, di costruzione sintattica e di relazione logica tra le parti di un testo<sup>17</sup>;

3. se è vero che il riassunto è un utile banco di prova per testare la consapevolezza linguistica degli apprendenti, non si può rinunciare a farne oggetto di didattica esplicita nel curriculum scolastico.

### 3. Orientamenti normativi nazionali ed europei

#### 3.1. Uno sguardo all'Europa

Il processo di ideazione e progettazione delle modifiche apportate alla struttura della prima prova dell'Esame di Stato, nel primo e secondo ciclo, porta a sintesi gli orientamenti che da tempo permeano la normativa scolastica, nazionale ed europea.

L'orizzonte di riferimento è il *Quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente* fissato dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea con la nota *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), recentemente aggiornato dalla *Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01)<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Si osservi, tra l'altro, che le griglie di valutazione proposte dal Ministero (MIUR 2018c) contemplano indicatori comuni che, con i dovuti adattamenti, possono essere utilizzati per la correzione di tutte le forme di scrittura previste.

<sup>18</sup> Consiglio UE (2018). «Le competenze elaborate dall'Unione europea fin dagli anni Novanta e trasformatesi poi in competenze-chiave negli anni 2000 (Conferenza di Lisbona), sono state proposte e adottate da tutti gli Stati dell'Unione, perché la loro certificazione permetteva e permette il raffronto tra i curricula formativi di studenti provenienti da paesi e sistemi scolastici diversi, per fini lavorativi, socio-culturali, ideali. Esse sono poi competenze *chiave*, in quanto si considera debbano svolgere un ruolo centrale nella crescita» dell'individuo e del cittadino europeo (Tessaro 2019: 54-55). La loro modifica, intervenuta il 22 maggio 2018, si

La prima competenza chiave<sup>19</sup>, ridenominata *Competenza alfabetica funzionale*<sup>20</sup>, nel chiarire che in essa vi confluiscono

la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua,

prevede che

le persone dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene (Consiglio UE 2018).

### 3.1.1. La traduzione italiana delle istanze europee

Alle Raccomandazioni europee si sono ispirate le leggi nazionali e locali, nello specifico quelle che hanno regolato la materia relativa all'adempimento dell'obbligo scolastico: il D.M. 139/07 (MIUR 2007), emanato alla luce dell'art. 1, c. 622, della L. 296/06, ne fa proprie le istanze, e rappresenta per l'Italia il primo intervento centrato sulle competenze. Nel *Regolamento*, i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo scolastico sono riferiti ai

---

è resa necessaria per avvicinarle sempre meglio ai bisogni educativi e di orientamento attualmente emersi nel mercato del lavoro in tutti gli Stati europei e del mondo.

<sup>19</sup> Competenze chiave sono «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità». Esse «sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: 1. la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; 2. per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; 3. gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni» (Consiglio UE 2018: Allegato).

<sup>20</sup> Nella precedente versione la dizione era *Comunicazione nella madrelingua* (Parlamento europeo e Consiglio UE 2006: Allegato).

quattro assi culturali dei *Linguaggi, Matematico, Scientifico-tecnologico, Storico-sociale* contenuti nell'Allegato 2.

Nel preambolo relativo all'asse dei *Linguaggi* si legge che

La padronanza della lingua italiana è premessa indispensabile all'esercizio consapevole e critico di ogni forma di comunicazione; è comune a tutti i contesti di apprendimento ed è obiettivo delle discipline afferenti ai quattro assi. Il possesso sicuro della lingua italiana è indispensabile per esprimersi, per comprendere e avere relazioni con gli altri, per far crescere la consapevolezza di sé e della realtà, per interagire adeguatamente in una pluralità di situazioni comunicative e per esercitare pienamente la cittadinanza (MIUR 2007: Allegato 2).

Tra le competenze di base da acquisire a conclusione del percorso formativo obbligatorio, quella relativa alla produzione di testi contempla le *abilità / capacità* di (1) ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo; (2) rielaborare in forma chiara le informazioni; (3) produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative; (4) prendere appunti e redigere sintesi e relazioni, e la *conoscenza* delle «modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc.»<sup>21</sup>. Concorrono alla loro padronanza le ulteriori abilità linguistiche che il documento ricava da altrettante competenze e così sintetizzabili:

- a. comprensione profonda di testi e messaggi;
- b. arricchimento del bagaglio lessicale per consentire l'espressione corretta e puntuale del pensiero;
- c. esposizione corretta e stilisticamente efficace.

In generale, con riguardo alle competenze di scrittura nella madrelingua, gli studenti italiani, alla fine del biennio di scuola superiore o di formazione professionale, dovrebbero essere in grado di produrre testi scritti di vario tipo, anche di sintesi, e di ricavare e riutilizzare, tra l'altro, per le proprie produzioni, le informazioni contenute in testi altrui.

---

<sup>21</sup> Nel *Documento tecnico* (Allegato 1) si precisa che cosa si intenda per *conoscenze, abilità e competenze*, facendo riferimento alla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*. Le nozioni sono così definite: «Conoscenze: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche. Abilità, indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti). Competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia» (MIUR 2007: Allegato 2).

### 3.1.1.1. Prime conclusioni

Il lavoro di riassetto delle prove d'italiano deve dunque rapportarsi con il concetto stesso di competenza, che consente da un lato di evincere la mappa di processi, abilità e procedure da attivare per una consapevole comunicazione scritta, dall'altra di ricavare le linee metodologico-didattiche secondo cui organizzarne il curriculum a scuola.

In questa prospettiva le *scritture da testi*, quali sono le riscritture riassuntive, si prestano a essere indagate duplicemente: da un lato, come nota attenta dottrina<sup>22</sup>, per essere di fatto tra le più proficue attività di apprendimento della scrittura; dall'altro, perché trattasi di un tipo di scrittura autentica e "situata"<sup>23</sup>, espressiva di competenza dacché legata a una situazione comunicativa specifica, a un destinatario preciso, a un compito/problema da risolvere.

Il primo assunto riposa sulla consapevolezza, certo avvalorata dall'esperienza di ogni insegnante, che il processo del riassumere è in sé complesso, poiché da esso origina un nuovo testo frutto di un'accurata gerarchizzazione delle informazioni e di una sintesi corretta e coesa di ogni sua parte, che richiede ampiezza di vocabolario e sintassi sorvegliata.

Il secondo riposa sull'evidenza che l'uso delle riscritture, nei contesti reali di comunicazione, rappresenta una delle modalità di produzione testuale più diffusa nel mondo della cultura, della informazione e delle professioni. Attività di questo tipo, razionali e motivate, nel curriculum scolastico si configurano come "laboratori in atto" che, nella cornice problematica del compito, stimolano conoscenze e abilità nel tentativo di ricercare ipotesi di soluzione<sup>24</sup>.

### 3.1.2. Le Indicazioni programmatiche

Non stupisce che gli orientamenti discussi abbiano dato corpo, nel tempo<sup>25</sup> e in varie forme, a indicazioni programmatiche chiare e compiute.

Nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola del primo ciclo* (D.M. n. 254 del 16 dicembre 2012), coerentemente con l'idea di una «alfabe-

<sup>22</sup> Così, ad esempio, Lavinio (2002), D'Aguanno (2019: 160), Barattelli (2019).

<sup>23</sup> Per la scrittura "situata" rinvio al volume curato da Boscolo (2002).

<sup>24</sup> Ne discende anche un ripensamento sulla motivazione a scrivere, alla cui base possono esserci anche il grado di rilevanza che gli studenti attribuiscono al compito, la partecipazione a progetti ed esperienze in cui la scrittura è una componente fondamentale, il lavoro in ambiente cooperativo e, non ultima, la percezione della propria crescente competenza di scrittore (così Della Casa 2007: 9).

<sup>25</sup> Già prima delle Raccomandazioni europee i *Programmi Brocca*, tra il 1988 e il 1992, pongono per la scrittura attività quali «trasferire contenuti di testi in altra forma, mediante parafrasi, riscritture, riassunti di varia dimensione e secondo prospettive diverse» (Commissione Brocca 1992: 133).

tizzazione funzionale», si sottolinea che «in tutto il primo ciclo il percorso di apprendimento della scrittura richiede [...] diversificazione delle attività didattiche [...]. In particolare, l'insegnante di italiano fornisce le indicazioni essenziali per la produzione di testi per lo studio (ad esempio schema, riassunto, esposizione di argomenti, relazione di attività e progetti svolti nelle varie discipline), funzionali (ad esempio istruzioni, questionari), narrativi, espositivi e argomentativi. Tali testi possono muovere da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni» (MIUR 2012: 38).

Prendendo le distanze da quel tipo di «scrittura monofunzionale dello scrivere per scrivere» (Lavinio 2003: 49) rappresentata dal tema, a lungo criticato per più di una ragione<sup>26</sup>, le *Indicazioni* incoraggiano la produzione di testi di diversa tipologia e forma, dotati di coesione e coerenza, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati negli aspetti formali. Tra le pratiche a più riprese richiamate ci sono quelle, alla fine del primo ciclo, di «rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura» e, alla fine dell'istruzione secondaria di primo grado, quelle di «scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici» (MIUR 2012: 42, 45).

Nel *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente dei licei* (PE-CUP) di cui all'Allegato A del D.P.R. 89/2010, tra i risultati di apprendimento relativi all'area linguistico-comunicativa è indicata l'abilità di «dominare la scrittura in tutti i suoi aspetti, da quelli elementari (ortografia e morfologia) a quelli più avanzati (sintassi complessa, precisione e ricchezza del lessico, anche letterario e specialistico)». Per arrivare a questa competenza, le *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento dei percorsi liceali* suggeriscono che lo studente, nel primo biennio, verrà guidato alla composizione di brevi scritti su consegne vincolate, a parafrasare, riassumere cogliendo i tratti informativi salienti di un testo, titolare, parafrasare, relazionare, comporre testi variando i registri e i punti di vista (MIUR 2010: Allegato B).

L'uso consapevole di metodologie didattiche, adeguate per lo sviluppo delle competenze di scrittura spendibili in vari contesti di vita, di studio e di lavoro, è invece la raccomandazione contenuta nelle *Linee guida per il primo biennio degli istituti tecnici e superiori*. Come esempio vi si propone il «laboratorio di scrittura di italiano» nel quale, con l'uso personale e/o collettivo di tecnologie digitali, si possono produrre testi di vario tipo in relazione ai diffe-

---

<sup>26</sup> Gli argomenti maggiormente usati fanno del tema un genere solo scolastico avulso dalla reale comunicazione scritta, uno strumento di valutazione di competenze linguistiche inaffidabile e un mezzo poco efficace per favorire lo sviluppo di capacità cognitive complesse (si vedano, tra gli altri, Pallotti 2002; Serianni, Benedetti 2009: 11-33; Lavinio 2011: 200-201).

renti scopi comunicativi. Nella disciplina *Lingua e letteratura italiana* relativa al primo biennio, si prediligono, nell'ambito della produzione scritta e al fine di utilizzare correttamente il lessico, le regole sintattiche e grammaticali, attività quali il riassunto, la titolazione, la parafrasi, la relazione, l'argomentazione e la strutturazione d'ipertesti.

Un richiamo prezioso per la densità di dettaglio nella modulazione dei traguardi sono le *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia di Bolzano*, rilasciate con Deliberazione della Giunta Provinciale n. 1434 del 15 dicembre 2015 e poi aggiornate nella seduta del 29 ottobre 2019 con Deliberazione n. 891 (Provincia Bolzano 2015).

Riporto di seguito gli indicatori (di nostro interesse) per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento (espressi in termini di abilità e conoscenze) al termine della scuola secondaria di primo grado, che mostrano tra l'altro numerosi punti di contatto con la nuova struttura della prova di italiano all'esame conclusivo del primo ciclo.

Tra gli altri, i traguardi fissati per il curricolo di scrittura comprendono le abilità di:

- a) rielaborare testi non propri, predisponendo introduzioni o conclusioni, arricchendoli con descrizioni, cambiando il tempo verbale, l'ambientazione, il punto di vista, e mantenendo la coerenza testuale;
  - b) riassumere testi narrativi, descrittivi, espositivi e argomentativi sulla base di schemi e criteri propri o suggeriti dall'insegnante;
  - c) produrre testi di sintesi continui e non continui (schemi, mappe, testi) a partire da testi di diversa tipologia e diverso genere, orali e scritti;
  - d) rispondere a diversi tipi di domande (aperte e aperte a risposta univoca) relative a un testo ascoltato o letto;
- e le relate conoscenze:
- a) caratteristiche, struttura e scopi di testi di diversa tipologia (narrativo, descrittivo, regolativo, espositivo, argomentativo) e genere (email, articoli, relazioni, verbali, ecc.);
  - b) modalità di riscrittura e ampliamento dei testi;
  - c) procedure ed elementi per produrre il riassunto di un testo: individuazione del tema principale, delle informazioni principali e secondarie, delle parole-chiave; suddivisione in sequenze; operazioni del riassumere (focalizzazione, riduzione, condensazione, generalizzazione); sostituzione dei dialoghi con il discorso indiretto; uso dei deittici spazio-temporali;
  - e) modalità di schematizzazione di un testo orale o scritto; tecniche per selezionare e integrare informazioni (per accumulazione, per aggregazione, per contrapposizione, ecc.) (Provincia Bolzano 2015: 73-74).

#### 4. Cenni conclusivi

La riforma dei protocolli delle prove d'italiano negli Esami di Stato di primo e secondo ciclo ribadisce quanto produttivo sia innestare lo sviluppo delle abilità di scrittura su forme e generi testuali diversi e plurali. Lo conferma tra l'altro la vasta letteratura di settore, impegnata a tener vivo il dibattito sulla didattica per generi, talora suggerendo ricche e utili proposte operative.

In questa prospettiva, e per le ragioni già discusse, le attività di riformulazione testuale dovrebbero essere compiti proposti con più frequenza in un curriculum pensato per lo sviluppo delle abilità scritte. Ancora oggi infatti, nella scuola, esercizi come il riassunto o la sintesi sono percepite il più delle volte come attività scontate e banali, vantaggiose forse ai soli fini della comprensione di un testo, ma non funzionali al saper scrivere e parlare. Il risultato è che spesso l'apprendimento delle riscritture è delegato a una «pura pratica incontrollata», quando invece «occorrerebbe promuovere, per ciascuna di esse, un itinerario [...] guidato dall'insegnante» (Della Casa 2012: 70, 68).

Eppure a guardare con favore ed entusiasmo alle scritture di sintesi furono già le *Dieci Tesi*<sup>27</sup>, là dove, discutendo dei limiti della pedagogia linguistica tradizionale, così istruivano (VII c):

Nella stessa produzione scritta, la pedagogia linguistica tradizionale tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere brevi, saper scegliere un tipo di vocabolario e fraseggio adatto ai destinatari reali dello scritto.

Valutazioni ancora assai attuali, se si considera tra l'altro l'uso massiccio e pervasivo che la scrittura breve ha oggi per comunicare e gestire ogni tipo di attività sociale (Fiorentino 2011: 219): uno stimolo ulteriore perché essa, come processo, sia occasione a scuola per un fare cognitivo e operativo autentico.

#### Riferimenti bibliografici

Barattelli, Bianca (2019), *La pazienza di insegnare e imparare a scrivere in classe* (online [www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/scuola2/Barattelli.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scuola2/Barattelli.html), ultima consultazione: 15.04.2020).

---

<sup>27</sup> Per le Dieci Tesi e per informazioni sul Gruppo di intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica si veda [www.giscel.it](http://www.giscel.it).

- Boscolo, Pietro (a cura di) (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Roma-Bari, Laterza.
- Cavadini, Linda (2018), *Riflessioni sul documento di orientamento per la redazione della prova di italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo*, in «laletteraturaenoi», 30 gennaio (online [www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola\\_e\\_noi/749-riflessioni-sul-documento-di-orientamento-per-la-redazione-della-prova-di-italiano-nell'esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo.html](http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/749-riflessioni-sul-documento-di-orientamento-per-la-redazione-della-prova-di-italiano-nell'esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo.html)), ultima consultazione: 15.04.2020).
- Commissione Brocca (1992), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e Programmi*, in «Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione», 59-60.
- Consiglio UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 (online <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&-from=EN>), ultima consultazione: 17.04.2020).
- D'Aguzzo, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci.
- Della Casa, Maurizio (2007), *La scrittura come strumento per elaborare e costruire significato*, relazione presentata al convegno *Lingua, Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* (Trieste, Istituto Gramsci, 6-7 ottobre 2007), in <http://docplayer.it/128019756-Mauri%C2%ACzio-della-casa-la-scrittura-come-strumento-per-elaborare-e-costruire-significato.html> (ultima consultazione: 15.04.2020).
- Della Casa, Maurizio (2012), *Scritture intertestuali*, Brescia, La Scuola.
- Fasoli, Simonetta (s.d.), *Il riassunto e la prima prova scritta dell'esame di Licenza media*, in <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/approfondimenti-disciplinari/riassunto-prima-prova-esame-licenza-media.html> (ultima consultazione: 5.4.2020).
- Fiorino, Giuliana (2011), *Scrittura liquida e grammatica essenziale*, in Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, Bologna, il Mulino, pp. 219-241.
- Gueli, Agata (2018), *Orientamenti che ... disorientano*, in «Insegnare. Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti», 12 febbraio, in [www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/orientamenti-disorientano](http://www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/orientamenti-disorientano) (ultima consultazione: 15.04.2020).
- Guerriero, Anna Rosa (2019), *Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura*, in «Italiano LinguaDue», 11, pp. 180-191.

- Lavinio, Cristina (2002), *Scrivere in breve: sintesi e concisione*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 83-101.
- Lavinio, Cristina (2003), *Processi di produzione di testi scritti e apprendimento*, in Rosa Calò (a cura di), *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli, pp. 44-56.
- Lavinio, Cristina (2011), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- Manzotti, Emilio (1990), *Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata*, in «Nuova secondaria», 7, pp. 25-42.
- MIUR (2007), *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo scolastico*, D.M. n. 139 del 22 agosto.
- MIUR (2010), *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali [...]»*, D.M. n. 2011 del 7 ottobre 2010, in «Gazzetta ufficiale», 291 del 14.12.2010, «Suppl. Ordinario», 275 (online [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg), ultima consultazione: 15.04.2020).
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 88 (online [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), ultima consultazione: 15.04.2020).
- MIUR (2017), D.M. n. 741 del 3 ottobre, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+741\\_2017.pdf/f7768e43-fb00-447d-8f27-8f4f584-f2f8f?version=1.0&t=1507659515293](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+741_2017.pdf/f7768e43-fb00-447d-8f27-8f4f584-f2f8f?version=1.0&t=1507659515293) (ultima consultazione: 15.04.2020)
- MIUR (2018a), *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo*, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo) (ultima consultazione: 15.04.2020).
- MIUR (2018b), *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*, in [www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf](http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf) (ultima consultazione: 15.04.2020).
- MIUR (2018c), *Quadro di riferimento per la redazione e lo svolgimento della prima prova scritta dell'esame di Stato. Tutti i percorsi e gli indirizzi dell'istruzione liceale, tecnica e professionale*, in [www.miur.gov.it/docu-](http://www.miur.gov.it/docu-)

[ments/20182/0/QDR+prima+PROVA+26+novembre.pdf/caceeda3-0cce-434f-a1d6-c8aa4e30f71d](#) (ultima consultazione: 15.04.2020).

Pallotti, Gabriele (2002), *La scrittura documentata*, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato. Idee per un curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 123-151.

Parlamento europeo e Consiglio UE (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (ultima consultazione: 15.04.2020).

Provincia Bolzano (2015), *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*, in [www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp](http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp) (ultima consultazione: 15.04.2020).

Serianni, Luca (2005), *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.

Serianni, Luca – Benedetti, Giuseppe (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.

Tessaro, Fiorino (a cura di) (2019), *Il curriculum verticale nella scuola del primo ciclo. Analisi, percorsi, strumenti*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni.

Zuin, Elvira (2017), *Il nuovo esame della Scuola secondaria di primo grado: le indicazioni per la prova di italiano scritto*, in «laletteraturaenoi», 13 novembre (online [www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola\\_e\\_noi/717-il-nuovo-esame-della-scuola-secondaria-di-primo-grado-le-indicazioni-per-la-prova-di-italiano-scritto.html](http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/717-il-nuovo-esame-della-scuola-secondaria-di-primo-grado-le-indicazioni-per-la-prova-di-italiano-scritto.html), ultima consultazione: 15.04.2020).

---

