

Gabriele Pallotti

SAGGIO BREVE E ARTICOLO DI GIORNALE

Alcune osservazioni

Intendo iniziare questa relazione mettendo subito in discussione il titolo: cosa intendiamo infatti con 'saggio breve' e 'articolo di giornale'? Il regolamento per gli esami di Stato (D.M. 18/9/98 n. 356), infatti, può indurre a pensare che il "saggio breve", insieme all'"articolo di giornale", la "relazione", l'"intervista" e la "lettera", siano generi testuale chiaramente definiti e ben delimitati rispetto agli altri. Si avrebbe così una sorta di ipostatizzazione di questi tipi testuali, quasi che fossero idee platoniche fisse, determinate e immutabili: il rischio allora, in sede di valutazione, potrebbe essere quello di chiedersi se un elaborato entra nella categoria di saggio o in quella di articolo, quasi che si trattasse di contenitori a tenuta stagna, o di etichette da applicare in modo univoco ai testi scritti.

Propongo invece di considerare i generi proposti dal regolamento sulle prove scritte come degli esempi possibili della grande varietà di tipi testuali che si incontrano nel 'mondo' che sta fuori dalla scuola. Il senso del decreto, dunque, è di incoraggiare la scrittura di una varietà di testi, differenziati tra loro e adeguati alle loro collocazioni, non di creare una lista di categorie astratte e predeterminate in cui incasellare gli elaborati scolastici. Se si intende in questo modo la normativa, cadono molte delle obiezioni e perplessità che vengono sollevate in questo periodo e in particolare come differenziare un saggio breve da una relazione o da un articolo di giornale. La domanda è pertinente se si pensa ai tipi testuali come a contenitori predefiniti a tenuta stagna, lo è molto meno se si pensa ad essi come a delle categorie sfumate, con esempi più prototipici e altri più periferici e con casi di confine di dubbia assegnazione, anche se questo dubbio nella categorizzazione non rende i testi in questione meno legittimi e adeguati.¹

Prendiamo la presunta distinzione tra saggio breve e articolo. Esistono indubbiamente casi esemplari e prototipici di entrambe le categorie: tutti chiameremmo senza esitazione 'articolo' un testo apparso nella pagina di cronaca di un quotidiano che descrive una rapina in banca; a nessuno verrebbe in mente di definirlo un saggio breve. Allo stesso modo se in un trattato di storia troviamo un testo di venti pagine sull'agricoltura nel medioevo scritto da uno studioso esperto in materia, non lo chiameremmo certo 'articolo', trovando la dizione di saggio assai più calzante. Ma, a parte questi esempi centrali delle due categorie, quanti sono i casi limite di dubbia assegnazione? Numerosi, forse più dei casi prototipici. Prendiamo i fondi di certi editorialisti, o certi articoli di cultura della cosiddetta 'terza pagina' (che nei giornali di oggi non è più la terza, ma poco importa): sono articoli, oppure brevi saggi di argomento non solo di attualità, ma anche storico, artistico, letterario, scientifico? E poi gli articoli non sono tutti uguali, così come non sono uguali tutte le pubblicazioni a carattere periodico: come nel quotidiano la terza pagina non è la pagina di cronaca, così non esistono solo quotidiani. Che dire dei testi che appaiono sui settimanali, i mensili o le riviste specialistiche pubblicate a cadenza trimestrale, semestrale o addirittura annuale? Si tratta ancora di articoli, solo perché appaiono in pubblicazioni periodiche? E quando un opinionista riprende ciò che ha scritto in un primo tempo su una rivista di cultura e lo ripubblica sotto forma di capitolo di un libro, abbiamo una trasformazione dell'articolo in saggio? Una *Bustina di Minerva* di Umberto Eco è un articolo quando appare su *L'Espresso* e un brillante saggio breve quando viene ripubblicata, tale e quale, nel *Secondo diario minimo* (Eco 1992)?

Fermiamoci per un momento su Eco. Il suo libro *Cinque scritti morali* (Eco 1997) appare, a partire dal titolo, come una raccolta di saggi secondo la tradizione più classica inaugurata dagli *Essais* di Montaigne (la collana di pubblicazione si chiama non a caso *passaggi*). Eppure, ognuno di questi 'scritti' è apparso, integralmente o in parte, come articolo su giornali o riviste quali *La rivista dei libri*, *Repubblica*, *The New York Times Review of Books*, *Liberal*. A. Berardinelli, nel *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi* (1996) può così definire Umberto Eco "il più encicopedico, aggiornato e abile dei giornalisti

¹ Questo modo di vedere le categorie come sfumate, con casi centrali o prototipici e casi periferici o di dubbia assegnazione, è in linea con molte teorie semantiche e cognitive moderne: per una discussione approfondita cfr. Violi 1997.

culturali ... Nei suoi articoli il giornalista onnisciente e l'accademico brillante si sovrappongono creando l'illusione di un illuminismo militante progressivo capace di influenzare e orientare i *mass media*. Pochi i saggisti di vocazione più decisa e, per così dire, allo stato puro" (p. 884).² Nel giro di poche righe Eco viene quindi definito un "giornalista" che scrive "articoli" e un "saggista allo stato puro". Ed è giusto che sia così, non si tratta di una contraddizione. Il caso di Umberto Eco mostra come sia limitativo e sostanzialmente errato porsi domande del tipo 'questo scritto è un saggio breve o un articolo?' oppure 'cosa distingue (in generale, in assoluto) il saggio breve dall'articolo?'.

Dobbiamo dunque concludere che saggio breve e articolo siano la stessa cosa, che non ci sono differenze, che tutti i testi si equivalgono e che tutto può essere pubblicato ovunque? Naturalmente no. Il fatto che le categorie abbiano confini sfumati non significa che esse non esistano. Come si diceva, si danno esempi centrali, prototipici, di ciascuna categoria (che quindi esiste, in quanto tale) e un'infinità di tipi intermedi di difficile assegnazione. Inoltre, come ben sappiamo, non tutto può essere pubblicato in una certa collocazione: un resoconto di una rapina in banca non può essere pubblicato in un trattato di storia medievale, così come una riflessione di dieci cartelle sull'intolleranza sarà collocata male nelle pagine di cronaca di un quotidiano. Altri testi, come mostra l'esempio di Eco, potranno avere invece più collocazioni, sia all'interno di pubblicazioni periodiche sia in libri veri e propri.

Per passare alla scuola, la valutazione delle prove scritte del nuovo esame di Stato dovrà dunque essenzialmente basarsi sull'adeguatezza dell'elaborato non tanto a una categoria testuale astratta ('saggio', 'articolo', 'relazione'), ma a una collocazione concreta ipotizzata dallo studente. Se questi dichiara di voler scrivere un testo per una rivista di costume, dovrà osservare certe norme, scegliere un certo registro, sviluppare l'argomento in un certo modo e il suo testo sarà valutato in base a tali parametri. Altri parametri si applicheranno se la collocazione dichiarata sarà un fascicolo informativo, un dossier di ricerca scolastico o una rivista specialistica. Potrà anche accadere che il testo risultante sia pubblicabile in più di una collocazione: questo non è un problema, *l'importante è che sia pubblicabile nella collocazione prescelta*. Il problema di 'come chiamare' tale testo (saggio, articolo, articolo-saggio, saggio-relazione) è, a mio avviso, di scarsa rilevanza. Sempre pensando a ciò che avviene nel mondo fuori dalla scuola, nelle redazioni dei giornali e delle case editrici non si accendono discussioni sul fatto che un testo debba essere chiamato articolo, saggio o relazione, ma sull'opportunità o meno di pubblicare quel testo in una determinata collocazione editoriale.

Abbiamo quindi visto un primo criterio per valutare gli elaborati scritti per il nuovo esame di Stato: l'adeguatezza alla collocazione. Le tracce di tipo B (stiamo parlando naturalmente della prima prova) chiederanno sempre agli studenti di specificare la collocazione del testo: questo viene detto chiaramente nel documento pubblicato sul sito Internet del Ministero della Pubblica Istruzione, alla voce esame di stato - esempi di prove - prima prova - direzione classica e direzione tecnica. Il documento, intitolato "Redazione di elaborati del tipo 'saggio breve' e 'articolo di giornale'" recita infatti: "lo studente ... dovrà dichiarare nell'elaborato la sua scelta redazionale e la destinazione del suo testo".

Una seconda importante novità nelle tracce di tipo B consiste nel fornire un corredo di dati e informazioni a cui attingere per l'elaborazione del testo. Si dice infatti nel già citato documento: "Per la redazione del 'saggio breve' è essenziale la disponibilità, per lo studente, di un ulteriore apporto di dati e spunti". Analogi pronunciamenti si trova, sempre sul sito Internet del Ministero, alla voce esame di stato - domande frequenti - prima prova; alla domanda "La traccia del saggio breve o dell'articolo di giornale sarà corredata da dati e materiali da rielaborare o sarà una semplice traccia di tema?" si dà la seguente risposta: "La traccia proposta dal Ministero per queste due tipologie sarà corredata di dati che il candidato dovrà rielaborare integrandoli, all'occorrenza, con altre conoscenze in suo possesso." I candidati avranno quindi a disposizione un piccolo dossier informativo su cui basare i loro testi, in modo da evitare quanto succede troppo spesso con i temi di cultura generale: quando mancano conoscenze precise sull'argomento si finisce col produrre elaborati generici, vaghi, pieni di luoghi comuni.

Ho già presentato in altra sede le ragioni per cui ritengo che sia importante fornire un dossier di documentazione.³ Per riassumerle brevemente, il dossier consente a tutti gli studenti di scrivere un testo sufficientemente circostanziato, non generico. Esso inoltre permette a chi valuta di separare il giudizio sulle competenze linguistiche da quello sulla conoscenza dei contenuti. Infine, e questo è il punto che vorrei approfondire qui, abituare gli studenti a scrivere a partire da dati e fonti costituisce un'utile attività di didattica della scrittura.

Scrivere un buon testo è un processo complesso e stratificato: per prendere a prestito una metafora del semiologo A. J. Greimas, un testo è una "pasta sfoglia", e i cuochi sanno bene quanto sia difficile e

² Traggo la citazione da un fascicolo sulle definizioni del saggio compilato da M. G. Lo Duca.

³ Si veda Pallotti (in corso di stampa); il testo è anche disponibile al sito Internet di Hermes Scuole: <http://www.hermescuole.na.it/hermes/provempi/prime/pallotti1.rtf>

laborioso preparare una buona pasta sfoglia. I testi prodotti dagli autori inesperti sono "a una o poche sfoglie": si trascrive di getto sulla carta ciò che passa per la mente, poi si rilegge apportando qualche piccolo ritocco, e questo è tutto. Come si può constatare leggendo gli scritti degli studenti universitari, anche bravi sotto altri punti di vista, questo modo di scrivere è assai diffuso ancora al termine della scuola superiore. Gli scrittori esperti, invece, attraversano molte fasi distinte prima di arrivare al testo finale; queste fasi potrebbero essere così rappresentate.

1) RACCOLTA DELLE IDEE

- a) Brainstorming
- b) Consultazione delle fonti (se disponibili)
- c) Costruzione e riempimento di 'scatole' per la raccolta delle idee

2) STESURA DI UN PROGETTO LINEARE (SCALETTA)

- a) Accorpamento, divisione, collegamento delle scatole
- b) Stesura della scaletta in punti e sotto-punti

3) PRIMA STESURA DEL TESTO

4) REVISIONE/I E STESURA FINALE

1) La prima fase consiste nel raccogliere le idee, chiedersi cioè 'cosa c'è da dire'. Per fare ciò si farà un *brainstorming* (in italiano potremmo dire far frullare la testa), sforzandosi di produrre delle idee che tengano conto della consegna assegnata (di cosa dobbiamo parlare, a chi, in quale contesto). Questa ricognizione iniziale del dicibile porterà a creare dei raggruppamenti di idee, che io chiamo per semplicità 'scatole' ma che, volendo essere più tecnici e meno figurativi, si possono anche definire categorie. La costruzione delle scatole e il loro riempimento possono andare di pari passo: man mano che nascono delle idee esse vengono raccolte in scatole già esistenti oppure possono dar luogo alla necessità di creare nuove scatole. Talvolta possiamo avere già alcune scatole pronte fin dall'inizio, perché fornite dall'insegnante o dalla consegna: in questo caso il compito è notevolmente facilitato.

Che ruolo ha la consultazione di fonti in questa fase iniziale? Esse costituiscono un repertorio di idee a cui attingere nella costruzione e nel riempimento delle scatole concettuali: nessuno di noi conosce tutto a memoria e chiunque si accinga a scrivere un saggio o un articolo deve avere a disposizione delle fonti da consultare, per evitare di compiere affermazioni generiche, imprecise se non del tutto errate. Consultare le fonti è un'arte difficile, che deve essere insegnata a scuola: pochissimi studenti sanno usare un indice analitico, un sommario, un repertorio bibliografico, un'encyclopedia, lo schedario di una biblioteca o i ricchissimi archivi che si trovano su Internet. Fornendo loro un dossier di dati preconfezionato li aiutiamo grandemente, ma al tempo stesso insegniamo come estrarre e utilizzare le informazioni date.

2) Una volta raccolte le idee in scatole, ed eventualmente formata una mappa di collegamenti tra le scatole - con relazioni di affinità, inclusione, opposizione - dobbiamo pensare a una loro esposizione lineare, una dopo l'altra: i testi, infatti, sono per necessità lineari, una parola si sussegue all'altra, così come le frasi e i paragrafi. Le scatole andranno allora accorpate, divise, collegate, per produrre una vera e propria scaletta che orienti il successivo lavoro di scrittura. In questa fase sono ancora possibili revisioni a livello di macro-proposizioni (Van Dijk 1980), vale a dire che si possono spostare avanti e indietro interi blocchi concettuali prima di averli scritti, ma avendoli solo pensati.

3) Quando si ha una buona scaletta ben dettagliata, la prima stesura del testo avviene rapidamente e senza eccessivi sforzi: gli studenti che sostengono che la scrittura preliminare della scaletta fa perdere loro tempo prezioso non si rendono conto di quanto ne perdono pensando, con lo sguardo sospeso nel vuoto, a cosa aggiungere dopo ogni frase che hanno appena scritto. Qui si tratterà di scegliere le parole appropriate, di comporre frasi perspicue e grammaticalmente corrette, di trovare forme espressive adeguate a ciò che si vuole dire: è il livello che la retorica classica chiamava dell'*elocutio*.

4) Nella revisione si guarda il testo con un certo distacco, immaginando di essere un'altra persona rispetto a chi lo ha scritto, e cercando così di renderlo più comprensibile e gradevole dal punto di vista del lettore. Si potranno cambiare parole, la forma di certe frasi, inserire chiarimenti o eliminare parti inessenziali: in generale, però, se è stato fatto un buon lavoro preliminare di progettazione, in fase di revisione non sarà necessario riscrivere, eliminare o spostare intere sezioni (sto naturalmente pensando a testi di poche pagine, non a interi volumi).

Questa prassi di scrittura non è certo una mia invenzione, ma si trova in tutti i manuali scolastici. Perché la richiamo in questa sede, parlando del dossier di dati da fornire agli studenti per la prima prova dell'esame di Stato? Perché ho potuto in più occasioni constatare che la grande maggioranza degli studenti che frequentano la scuola superiore e l'università presentano forti carenze soprattutto nelle prime due fasi del processo di scrittura, quelle riguardanti la progettazione. Sembra che essi non siano capaci di giocare con le idee, di visualizzarle mettendole per iscritto, di manipolarle: la loro "pasta sfoglia" testuale ha ben pochi strati, passando da un vago progetto iniziale (che spesso riguarda solo l'attacco o poco più) direttamente alla stesura materiale delle frasi e dei paragrafi. Fornire un insieme di idee su cui lavorare è un modo di incoraggiarli a intraprendere queste operazioni che sono, allo stesso tempo, linguistiche e cognitive: lo studente che si trova di fronte a una serie di dati, affermazioni, citazioni precise è stimolato a chiedersi in quale ordine possa presentarle, come raggrupparle, collegarle, estenderle. Molto più difficile fare tutto ciò a partire da poche idee e generiche come quelle che uno può richiamare dalla memoria nel giro di qualche decina di minuti.

Sono questi i motivi per cui penso che inserire tra le prove di esame alcune forme di composizione documentata sia una buona occasione per innescare dei cambiamenti nella didattica della scrittura nel triennio della scuola superiore: per preparare gli studenti all'esame non sarà più necessario e sufficiente fare svolgere unicamente dei temi, ma occorrerà stimolarli a lavorare a elaborati che prendano le mosse da dei dossier di dati. Questo si può sperare che induca dei cambiamenti nel modo di scrivere anche altri testi, compresi quelli non basati su una documentazione fornita: sto pensando ancora ai temi, ma anche alle verifiche scritte delle conoscenze disciplinari.

Per quanto riguarda queste ultime, e in particolare le seconde e terze prove d'esame, il dossier di documentazione dovrebbe essere presente nella memoria dello studente che ha studiato. Tuttavia, in verifiche di questo tipo, spesso ci troviamo di fronte a delle interrogazioni orali messe per iscritto: un argomento si sussegue all'altro senza alcuna pianificazione, aggiunte ed espansioni in ritardo, che portano a ripetizioni, discorsi sospesi e poi ripresi e così via. La terza prova d'esame, che può essere concepita come una verifica scritta delle conoscenze e competenze disciplinari e interdisciplinari, con in più il vincolo di contenere la trattazione entro precisi limiti di lunghezza, è un tipo di scrittura che richiede notevoli abilità di pianificazione del testo: per rispondere ai quesiti bisogna infatti sapere scegliere le informazioni più pertinenti e presentarle in un ordine che renda l'esposizione chiara e rigorosa. Un ragazzo esercitato a 'giocare con le idee' sarà in grado di fornire risposte assai migliori di chi non sa fare altro che mettere per iscritto le idee così come gli vengono in mente, senza alcuna elaborazione se non quella, molto faticosa, di dover cancellare e riscrivere interi paragrafi a posteriori, rendendosi conto (quando va bene) di non avere scritto la cosa giusta. Un gruppo di insegnanti che ha lavorato a fondo sulla terza prova, dopo avere analizzato le risposte prodotte da diversi studenti, ha proprio messo in evidenza come i ragazzi che forniscono le risposte meno soddisfacenti sono quelli che seguono lo schema tradizionale del tema, dell'amplificazione graduale di idee man mano che si presentano, e non sanno invece progettare un testo del tutto particolare e adeguato ai suoi scopi come quello richiesto dalla consegna (Bollini 1999).

Ma sapere scrivere testi a partire da idee precise e circostanziate, dopo averle opportunamente rielaborate in modo logico, non è necessario solo per scrivere buoni elaborati scolastici. All'università vengono richieste sempre più spesso tesine, relazioni, risposte scritte, oltre naturalmente alla tesi di laurea. Nel mondo delle professioni, le capacità di scrittura chiara e rigorosa sono ugualmente fondamentali: stendere relazioni, progetti, descrizioni, note informative non è facile e richiede la capacità di scegliere, raccogliere e ordinare le idee. Anche in questi casi, l'esercizio scolastico della scrittura documentata servirà a preparare gli studenti alla prosecuzione degli studi o all'entrata nel mercato del lavoro.

Ho cercato di dimostrare come una prova d'esame che richieda di scrivere testi a partire da un dossier di documentazione abbia molte e valide giustificazioni dal punto di vista didattico. Per concludere vorrei ora avanzare alcune osservazioni sulla costruzione del dossier. Il documento già citato del Ministero della Pubblica Istruzione sulla "Redazione di elaborati del tipo saggio breve e articolo di giornale" parla di un "ulteriore apporto di dati e spunti" che verranno forniti allo studente insieme alla consegna sullo svolgimento. Vorrei rimarcare che "dati" e "spunti" non sono la stessa cosa e che il dossier ideale dovrebbe contenere, a mio avviso, più i primi che i secondi. Mi spiego subito con alcune annotazioni critiche, ma spero costruttive, su esempi di prove di esame prodotti da alcune scuole e allegati al documento ministeriale. Un Istituto propone la seguente consegna:

In una società dominata dai mezzi di informazione di massa e facilitata da ritrovati tecnici sempre più nuovi e sofisticati, ha ancora un senso leggere un libro ? Perché leggere e come leggere un libro ?

Esponi le tue considerazioni sotto forma di un saggio breve, illustrandole in modo chiaro e

articolato, contenendole entro quattro colonne ed avendo ben chiari il ricevente (esperti del settore o persone che nutrono un qualche interesse per l'argomento) e la collocazione (rivista o pubblicazione autonoma).

2. Serviti dei seguenti documenti e di altri di tua conoscenza:

- a. "Gli uomini per lo più non sanno leggere, e per lo più non sanno bene perché leggono. Gli uni vedono nella lettura una via, in gran parte faticosa ma non aggrabile, verso l' "istruzione", e , per quanto leggano, diventano al massimo "istruiti". Gli altri la tengono in concetto di leggero svago con cui ammazzare il tempo; per loro, in sostanza, non importa quel che si legge, basta che non sia noioso." (H. Hesse)
- b. "Leggere è un atto di conoscenza, ma è ancor di più un momento del riconoscersi; è un cercare, ma ancor di più un essere cercati nella nostra coscienza." (G. Pampaloni)

3. Puoi svolgere l'argomento sotto forma di articolo di giornale, collocandolo, a scelta, tra il giornale scolastico o sul giornale cittadino, contenendolo in quattro colonne; scegli con cura il fine pratico (informativo, argomentativo o polemico) e lo stile che ti è più congeniale.

Le due citazioni di Hesse e Pampaloni sono degli spunti per lo svolgimento, dei possibili elementi di partenza per una discussione, ma non sono dei dati. Un dossier più completo avrebbe incluso, oltre a questi spunti, anche dei dati statistici sulla lettura in Italia e nel mondo, magari in chiave storica e comparativa. Lo stesso Istituto propone una prova in cui si chiede di comporre un saggio o un articolo sull'odio razziale e in cui, di nuovo, il dossier consiste unicamente di spunti (una canzone di Guccini e una poesia di Brecht), senza fornire dati.

Parlando di scrittura documentata si dovrebbe intendere una scrittura basata su delle informazioni precise e circostanziate: queste non devono essere necessariamente delle statistiche, ma possono essere anche delle citazioni di testi, delle cronologie, delle fonti iconografiche. Ma è importante che di informazioni si tratti: la canzone di Guccini e la poesia di Brecht sono dei pareri sull'odio razziale, non delle informazioni sul fenomeno; lo stesso vale per le citazioni di Hesse e Pampaloni sulla lettura. Se il dossier fosse esclusivamente composto di questo tipo di materiali, solo a fatica si potrebbe applicare la dizione di 'scrittura documentata': certo, meglio scrivere a partire da qualche parere che a partire dal nulla, ma le tracce rischiano in questo caso di assomigliare fortemente alle tradizionali tracce di temi basate su una o più citazioni.

Per concludere, il nuovo esame di Stato introduce importanti novità nelle prove di accertamento delle abilità linguistiche: oltre alle tracce di tipo A (l'analisi del testo, che non è stata discussa in questa sede), le tracce di tipo B offrono l'opportunità di scrivere a scuola in modo diverso da quanto si è fatto finora. Chiedere di pensare a una collocazione per il testo può parere una modifica di poco conto, ma non lo è: con questa specificazione, infatti, si porta lo studente a considerare la varietà degli stili e dei registri, il problema dell'adeguatezza comunicativa del testo, l'importanza di tenere conto dei suoi destinatari e dei suoi scopi. In vista di questo tipo di prove d'esame, dunque, gli si insegnerebbe che i testi non sono tutti uguali e che lo stile accademico-scolastico, con cui ci si rivolge all'insegnante, non è l'unico da padroneggiare al termine degli studi. In secondo luogo, chiedere di scrivere testi a partire da dati e fonti introduce altre modifiche significative nel modo di scrivere: innanzitutto, viene favorita la 'manipolazione delle idee', cioè tutti quei processi linguistico-cognitivi in cui la scrittura implica un "trasformare ciò che si sa" (Bereiter e Scardamalia 1987); inoltre, scrivere tenendo conto di un dossier di dati contribuisce a sviluppare le interrelazioni tra lettura e scrittura, tra l'uso consapevole delle fonti e la loro successiva rielaborazione e riesposizione. Con questo tipo di prove si saldano quindi i due obiettivi fondamentali di un'educazione linguistica a livello avanzato: un'abilità di lettura attiva, capace di *usare* realmente i testi e farli propri, e un'abilità di scrittura chiara, precisa e ben documentata.

Riferimenti bibliografici

Berardinelli, A. (1996). La forma del saggio. In F. Brioschi e C. Di Girolamo (a cura di), *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*. IV. Torino, Bollati Boringhieri.

- Bereiter, C. e Scardamalia, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Tr. it. *Psicologia della composizione scritta*, Firenze: La Nuova Italia, 1995).
- Bollini, P. (a cura di) (1999). *Gruppo di lavoro su terza prova e abilità di sintesi*. Progetto MPI *Laboratorio di scrittura*, seminario regionale Emilia - Romagna, Ferrara, 24 marzo 1999.
- Eco, U. (1992). *Il secondo diario minimo*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1997). *Cinque scritti morali*. Milano: Bompiani.
- Pallotti, G. (in corso di stampa). Il saggio documentato: una proposta per la valutazione delle capacità di scrittura nella scuola superiore. In U. Cardinale (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola del 2000*. Padova: Unipress.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Violi, P. (1997). *Significato ed esperienza*. Milano: Bompiani.