



La scrittura a scuola, oggi. Smitizzazioni, processi (e assoluzioni)

Massimo Frapoli, insegnante liceale, esperto per l'insegnamento dell'italiano nella scuola dell'obbligo e docente di didattica dell'italiano presso l'Università di Friburgo

Da qualche decennio ormai l'educazione alla scrittura viene affrontata nelle scuole di tutti gli ordini non potendo ignorare alcune acquisizioni foriere di enormi conseguenze didattiche. La scrittura non è un semplice *medium* di codificazione, ma è un sistema di rappresentazione che necessita di essere supportato da complesse strutture cognitive e di gestione delle relazioni informazionali. Da qui l'attenzione di ogni didattica che voglia dirsi moderna ai processi che governano lo scrivere: niente affatto una pratica naturale che basta esercitare, ma una *tecnologia* di cui appropriarsi.

La lingua scritta, come quella orale d'altro canto, a scuola rimane il veicolo privilegiato di ogni apprendimento e ha dunque enorme rilievo funzionale e sovra-disciplinare, oltre che essere espressione e insieme motore dello sviluppo emotivo, intellettuale e culturale di chi apprende. A tutto ciò si compenetra un'enciclopedia linguistica *in fieri* (non si può pensare un mondo se non si è in grado di nominarlo) e l'accostamento alla norma, la grammatica, che sappiamo ormai rappresentare una questione assai complicata: di un patrimonio di parole e regole da conoscere, certamente, e soprattutto di scelte da saper compiere.

La scrittura a processo: paradigmi cognitivi, modelli e pratiche

Come è noto, si devono a due coppie di studiosi d'oltreoceano i passi decisivi compiuti nella direzione di una sempre maggiore consapevolezza dei processi cognitivi che presiedono alla scrittura: Carl Bereiter e Marlene Scardamalia hanno basato le proprie considerazioni sull'osservazione delle differenze di approccio tra uno scrivente inesperto (*knowledge telling*) e uno scrittore invece consapevole (*knowledge transforming*), mentre John Hayes e Linda Flower hanno delineato il quadro operativo per l'apprendimento e la pratica della scrittura in un modello in cui la processualità dell'atto scritto è declinata nelle diverse componenti e fasi, nonché nelle loro implicazioni mentali. Per scrivere importa la conoscenza dell'argomento, la competenza progettuale, un'autorappresentazione nitida del compito, la capacità di revisionare criticamente e analiticamente il proprio prodotto testuale.

In fondo, chi si propone di sviluppare una didattica esplicita della scrittura in aula, a tutti i livelli scolastici, non fa altro che rinnovare e personalizzare continuamente l'approccio osservativo e processuale di cui si è detto. Partendo dal prodotto dei discenti, o arrivandoci con loro, il

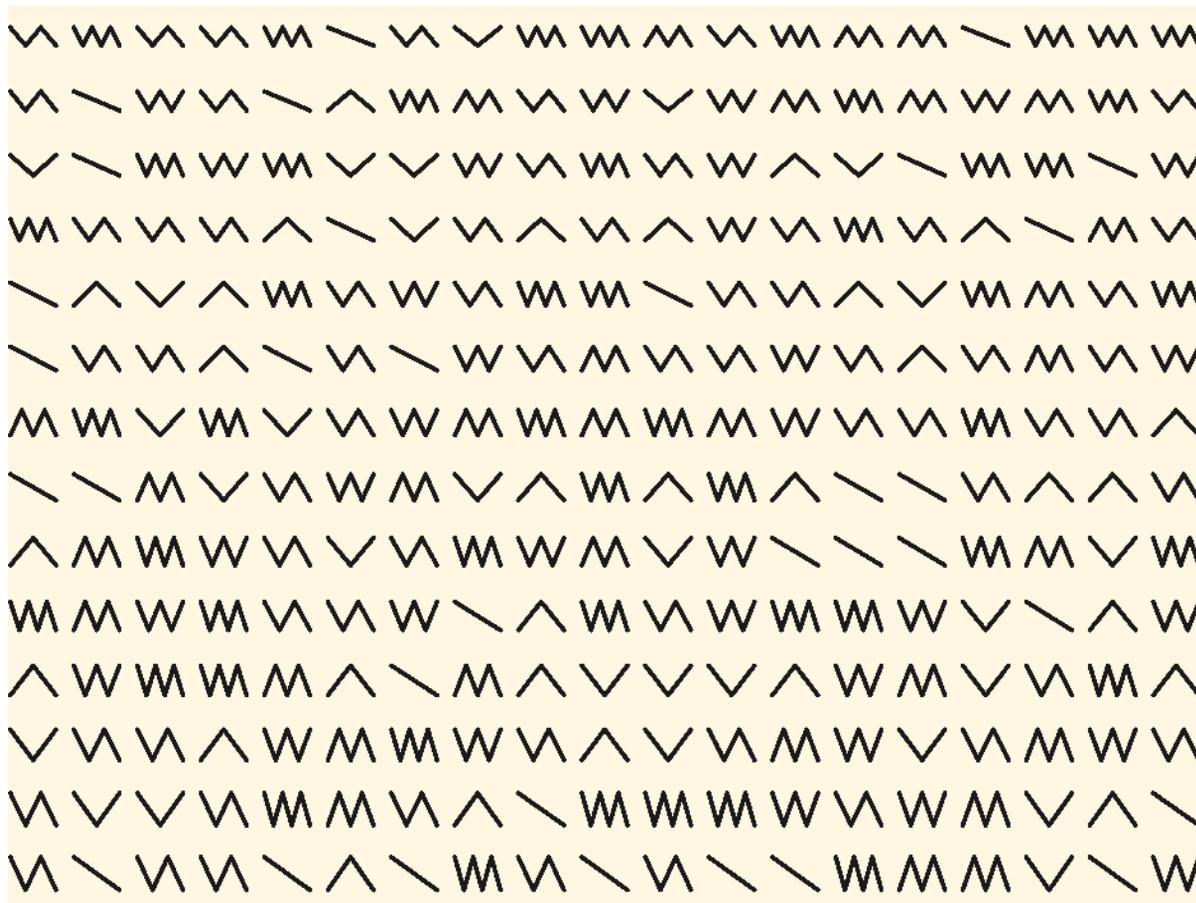
docente di scrittura cerca di fare emergere il sommerso delle prassi compositive individuali, consapevole del fatto che all'origine di ogni testo sta una complessa attività di *problem solving*: un aspetto di cui terrà debito conto nell'elaborazione delle proposte didattiche.

Quanto qui molto sommariamente richiamato ha avuto nella scuola italiana, e di rimando anche in quella della Svizzera italiana, una diffusione precoce e capillare grazie a linguisti di primissimo piano, attenti alle dimensioni cognitive e strutturali della testualità e pionieri della cosiddetta 'linguistica educativa', come quelli facenti capo al Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL). Filtrando gli strumenti offerti dal cognitivismo, sono state la psicologia e la linguistica testuale a rivestire un ruolo centrale per un'ulteriore messa a punto di una didattica della scrittura: contributi essenziali in questi campi si devono ad esempio a Lerida Cisotto con la sua *équipe* patavina e alla scuola basilese di Angela Ferrari.

Questi orientamenti trovano terreno fertile negli spazi laboratoriali che la scuola ha pensato opportunamente di introdurre, anche alle nostre latitudini, per rendere possibile uno sforzo educativo come quello auspicato: spazi che hanno ridisegnato le abitudini dei docenti e permettono alla didattica della scrittura di essere improntata a diverse e proficue dinamiche relazionali.

Come in ogni altra attività artigianale (cui la metafora del *laboratorio* rimanda), imparare l'arte della scrittura significa anzitutto accostarsi a chi quell'arte la sa esprimere con riconosciuta maestria e ai suoi prodotti: memore della lezione già di Quintiliano, l'insegnante mette spesso a confronto i propri allievi con i modelli (*mentor texts* nell'evocativa terminologia anglosassone), testi esemplari a uno o a più livelli (linguistico-retorico, strutturale-testuale, ecc.), grazie ai quali innescare processi mirati di *imitatio*.

Punti di riferimento spendibilissimi e altamente formativi a questo scopo rimangono ovviamente i testi letterari, più o meno classici. Imparare a scrivere in connessione dialettica con un ecosistema letterario sollecita i giovani, inoltre e soprattutto, a pensare (a) se stessi, alla propria identità, al rapporto tra il sé profondo e il mondo, le sue suggestioni e convenzioni; e a ragionare *tout court*. Sarebbe peraltro limitante immaginare che i tanti insegnanti che hanno introdotto gli allievi agli *Esercizi di stile* di Queneau tradotti da Eco, opera capostipite della rinascita dell'emulazione in chiave didattica negli anni Ottanta del secolo scorso, lo abbiano fatto



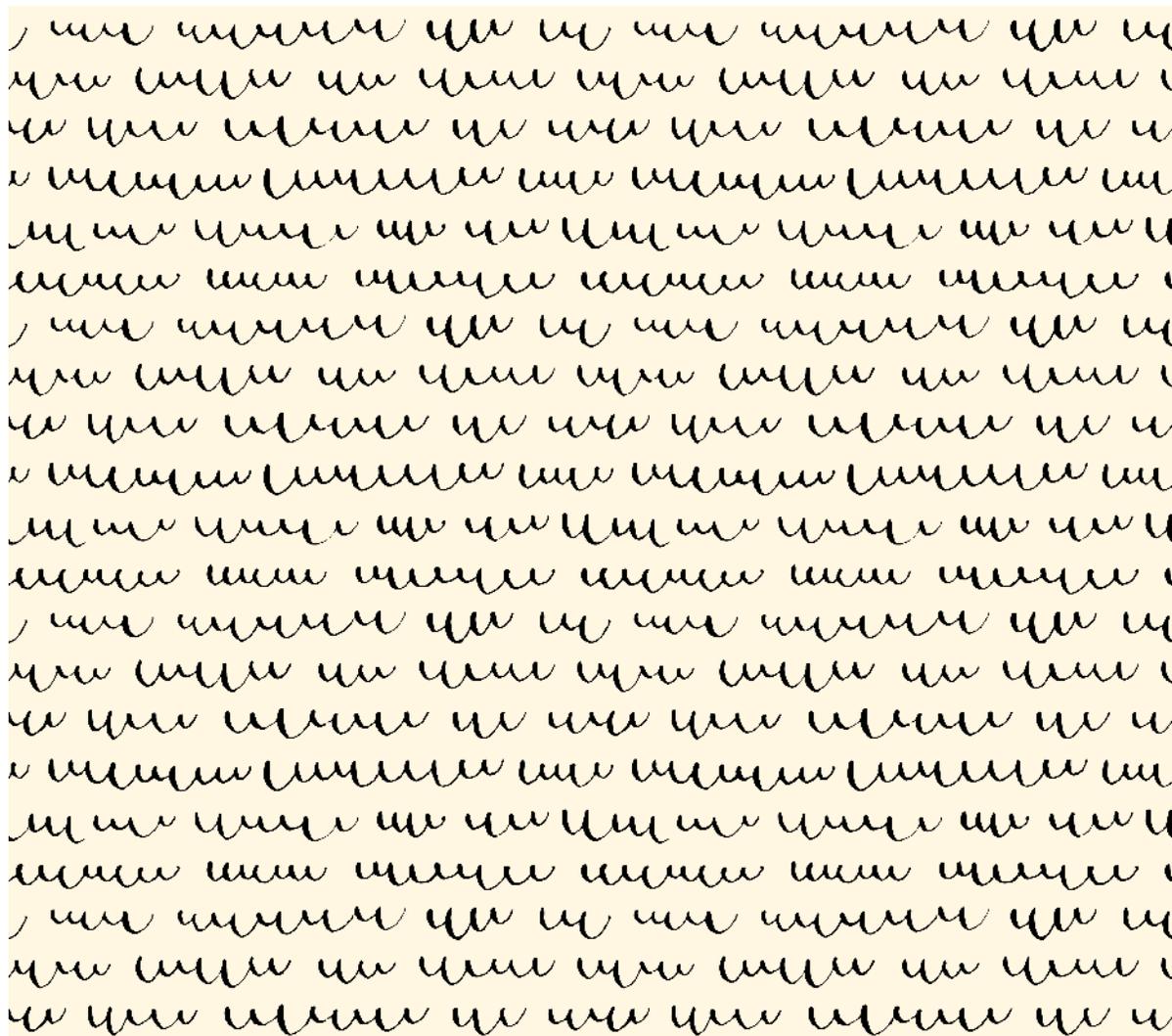
credendoli *de facto* meri ‘esercizi di stile’, o, peggio, agile ricettario di ciclostilabili lipogrammi.

Oltre a ciò, due diverse linee di tendenza e di legittimazione complementari mi sembrano informare la selezione dei modelli nella didattica attuale.

È stato il compianto Luca Serianni a ribadire con forza il concetto secondo il quale utili *exempla* di scrittura e ottime palestre di esercitazione testuale possono scovarsi ovunque, riabilitando in particolare i tanto screditati giornali cartacei italiani. Lo stesso Serianni non ha esitato, inoltre, a riferirsi in modo esplicito all’importanza dell’esporsi non unicamente a modelli virtuosi, ma anche ai campioni di cattiva scrittura. L’assortimento degli antimodelli è vasto e tocca tutti gli ambiti, da quelli che sono facile e tradizionale bersaglio (testi che indulgono al burocratese, che da Calvino in poi è considerato il vero cancro della lingua che da orale – e onesta – si fa *antilingua* scritta, o alla lingua tecnocratica già nelle mire pasoliniane) a quelli un tempo considerati intoccabili, come il linguaggio dell’accademia o quello giuridico. È su questa scia che anche Claudio Giunta, nel suo manuale di scrittura dal titolo parlante (*Come non scrivere*), offre in coda e discute criticamente una rassegna di brutture testuali afferenti ai campi più disparati (giuridico, politico, accademico, aziendale, editoriale), postillando con un suggerimento didattico sempreverde: “per fare pratica non c’è esercizio migliore che prendere un documento scritto, leggerlo, riflettere su ciò che non va e provare a riscriverlo meglio”.

Il *setting* e la didattica laboratoriali permettono non soltanto di procedere su questa via, ma di considerare altresì il concetto di ‘modello’ in accezione più ampia. Cimentandosi egli stesso nei compiti di scrittura che assegna, il docente in laboratorio può diventare modello nella misura in cui sa condividere in modo trasparente con il singolo allievo e con il gruppo classe le proprie sicurezze e le proprie difficoltà in ogni frangente della pratica scrittoria (dalla pianificazione alla revisione del testo). Ciò toglie finalmente il velo alla verità della scrittura: anche (o soprattutto) gli scriventi più sicuri giungono alla pagina scritta e magari a stampa dopo travagliate riflessioni, documentazioni, ripensamenti, aggiustamenti, riscritture. Secondo i dettami della *peer education* e dei principi costruttivisti della “zona prossimale di sviluppo”, infine, anche il confronto con i *pari* può diventare, a questo livello, occasione di crescita per ogni scrittore non esperto. In questo senso il laboratorio di scrittura va inteso non soltanto come il luogo deputato alla (co)costruzione di prodotti di scrittura, ma anche al mutuo sviluppo di competenze nel gruppo classe.

Tali prospettive, che toccano le concezioni, gli approcci, gli ambienti didattici (come detto, nei loro presupposti teorici ormai tutt’altro che nuove), hanno goduto di un’ampia e generalizzata diffusione nei corsi scolastici di italiano e incontrano tuttavia ancora qualche piccola resistenza, forse figlia di una serie di pregiudizi difficili da scalfire.



©iStock.com/BenihimeArt

Protezionismi culturali

Alcune contropunte conservative, del tutto comprensibili quantomeno nella generazione meno giovane dei docenti di lingua e letteratura, sono riconducibili a una sorta di meccanismo auto-difensivo.

Da un lato, c'è l'atteggiamento di sufficienza, se non di insofferenza, che taluni insegnanti di italiano forti di una solida formazione umanistica, in particolare storico-letteraria, manifestano nei confronti delle scienze linguistiche e cognitive, nonché della glottodidattica, nel timore che questa *vague* che ha investito la scuola sia complice di uno svilimento dell'insegnamento nella direzione della deriva pedagogistica e tecnocratica (funzionalistica e utilitaristica; in una parola: antiumanistica) paventata da Giulio Ferroni e da molte altre autorevoli voci.

Questi timori, non completamente ingiustificati alla luce di alcuni estremismi, vanno certamente presi se-

riamente; vale comunque la pena ricordare come già Dario Corno, analizzando *aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell'insegnare a scrivere*, aveva lucidamente indicato nell'eterna lezione bachtiniana un contraltare a certi limiti del cognitivismo: gli studenti non "interiorizzano solo le strategie cognitive che portano alla formazione di abilità linguistiche o gli *script* o i *frame* o gli altri formati di rappresentazione del significato" bensì "forme di pensiero che sono in accordo con un sistema di potere e con un sistema di valori". Ogni insegnante che entra in un'aula scolastica assume il compito civile e intellettuale di gestire questo margine di manovra, armonizzando le dimensioni didattica, educativa e culturale della propria professione.

Quanto alle 'operazioni' necessarie alla scrittura, si potrà osservare come le metodologie suggerite per svilup-

pare una didattica specifica imperniata sulle ‘fasi’ in senso cognitivista, cioè il reperimento delle idee, l’organizzazione del testo, la sua stesura e poi revisione, possono in definitiva essere lette come riconversione in chiave psicologico-processuale di ciò che la retorica antica asseriva a proposito di *inventio*, *dispositio* ed *elocutio*, ivi compreso il quadro comunicativo-pragmatico di fondo (per chi scrivere? con quale scopo?) che il lessico pedagogico attuale si picca di rinominare – come fosse davvero necessario ridefinirlo per riaffermarlo – *cornice di senso*.

Richiamare la tradizione classica per rassicurare gli scettici può servire anche ad aprire una breccia in un’altra sacca di resistenza, che risiede in certa presunzione autarchica e di primato culturale: forti della grande tradizione filologica, storicistica e iperaccademica degli studi di Italianistica, noi insegnanti di italiano fatichiamo spesso a spingere lo sguardo oltre i nostri gloriosi orizzonti. Eppure, anche a voler tacere delle scienze linguistiche e cognitive, grandi stimoli per innovare o rendere semplicemente più consapevole una didattica della scrittura possono giungere attingendo senza sussiego e prevenzione a risorse forse meno auliche, ma schietta testimonianza del ‘saper fare’ di indubbi professionisti in campi diversi della scrittura: direttamente dall’opificio del narratore (Carver, Baricco, Mozzi), dal mondo della comunicazione (Annamaria Testa), da quello della drammaturgia (Vincenzo Cerami); o ancora dal sapere accademico di studiosi che, tolti gli abiti buoni della curialità intellettuale, non disdegnano di indossare quelli dei divulgatori (il citato filologo Giun-ta, la sociolinguista Vera Gheno).

Tema, nec plus ultra?

Benché Tullio De Mauro parlasse del classico tema di italiano, intramontabile cimento scolastico delle competenze di scrittura, come di un “anacronismo” già agli albori degli anni Settanta, esso se la cava ancora benissimo (persiste ad esempio come esercizio, nella variante argomentativa, all’esame di Maturità), con buona pace dei suoi detrattori, per i quali esso sarebbe pratica diseducativa e obsoleta, autorizzando un approccio alla scrittura ‘tuttologico’, improntato all’elusione, alla divagazione e all’*amplificatio* retorica, e una scrittura artificiosa e ‘inautentica’ sul piano comunicativo. Se nella convinzione di molti insegnanti esso rimane ricettacolo insuperato di raffinate abilità linguistiche e di pensiero, nonché banco di prova significativo per valutarne l’acquisizione, è

altresì vero che gli assunti cognitivisti citati offrono buone ragioni per almeno affiancarvi (molto) altro, anche senza adottare la postura accigliata di Adriano Colombo, il quale, esprimendosi nel merito, ha affermato di sognare una scuola in cui i giovani scriventi siano finalmente liberati “dal problema di trovare le cose da dire”.

Che cosa (fare) scrivere, dunque? La prima legge del celebre e sempre utile pentologo per l’educazione alla scrittura dello stesso Colombo recita “Praticare una varietà di generi testuali”; lasciandosi guidare dalla classica distinzione tipologica che ancora orienta il sillabo di italiano sin dalla scuola dell’obbligo, ciò significherebbe frequentare almeno i tipi narrativo, descrittivo, espositivo, argomentativo.

Ma con quali priorità e in quale momento dell’*iter* formativo? Come dare seguito a un altro punto fermo del *vademecum* succitato (“Graduare le richieste”) per provare a perseguire l’ambiziosissimo progetto di un curriculum verticale e ponderato di scrittura nella scuola?

La prospettiva dei processi cognitivi può tornare qui a orientarci: nella scuola primaria si privilegerà la narrazione anche perché la dimensione temporale e spaziale si acquisisce prima dei nessi logico-argomentativi; mentre si deve già fornire esperienza dell’argomentazione (esprimere opinioni e sostenerle, discuterle) alla scuola dell’infanzia, la scrittura argomentativa – con le sue complesse necessità e convenzioni logiche e testuali – sarà invece destinata agli apprendisti scrittori navigati.

Alla scuola elementare negli ultimi anni si è sviluppata una vera e propria didattica dell’albo illustrato (parallelamente e grazie alla fioritura sul mercato editoriale di opere di questo tipo di notevole fattura), con attività che intrecciano lettura e scrittura costruite per accompagnare il bambino nello sviluppo di una grammatica (anche della fantasia) in cui la parola assume progressiva centralità.

E negli ordini scolastici più avanzati?

Con gli studenti liceali si potrebbe forse dedicare più attenzione, e dunque una didattica più esplicita, a due tipi di scrittura che saranno fondamentali negli studi superiori, entrambi riconducibili alla fattispecie ‘scrivere di altri testi’ e al tipo latamente ‘espositivo’: il commento e la scrittura di sintesi in tutte le sue forme, comprese quelle più funzionali allo studio (appunti, sintesi, relazioni, ecc.).

Il commento ai testi (letterari) implica la capacità di produrre un discorso organizzato e unitario in cui si rende conto dei risultati di una lettura o di un’analisi: una competenza tutt’altro che automatica, come ben documentata-

no ad esempio gli studi di Cristina Lavinio. Ogni insegnante liceale costata peraltro quotidianamente quanto risulti arduo per gli studenti commentare un testo rifuggendo dagli esiti meramente elencatori, in modo cioè che le osservazioni critiche si presentino coese e non episodiche, integrando i diversi livelli di analisi, stabilendo criteri di giustapposizione, di concatenazione, di gerarchizzazione e badando alla connessione delle parti. Vi è poi il problema dell'equilibrio tra esposizione e argomentazione, tra oggettività e soggettività dello sguardo. Il rapporto dialettico con il testo commentato è fondamentale e deve poter contare, tra molte altre abilità, su una 'competenza citazionale'; lo studente deve imparare a decentrarsi e a dare spazio alle evidenze testuali, sul piano prettamente denotativo, a esporre prima di giudicare: così si forma, come si leggerà tra le righe, il cittadino oltre che il futuro accademico.

La sottesa competenza espositiva non è naturale e va costruita. Anche a questo scopo, si può tornare a sottolineare l'utilità didattica dell'esercizio di sintesi, benché dall'*Elogio del riassunto* di Eco ai molti moniti di Seranni esso non abbia certo bisogno di nuove sponsorizzazioni. Risulta chiaro infatti che più e meglio del tema la scrittura di sintesi attiva processi definiti e circoscrivibili (selezione-cancellazione, dall'asse paradigmatico a quello sintagmatico, generalizzazione, riformulazione, ecc.) e linguisticamente categorizzati (iperonimia, sinonimia, pronominalizzazione, nominalizzazione, ecc.): didatticamente fruttuosi in quanto operativamente controllabili.

Le buone compagnie

Sarebbe bello che così fosse, ma le competenze di scrittura non si irrobustiscono automaticamente frequentando quotidianamente i libri, per immersione (nemmeno nella 'qualità' dei buoni autori) e per osmosi. Se di qualità vogliamo parlare, sarà bene riferirci piuttosto all'approccio alla lettura: non si può imparare a scrivere senza disporsi a farsi accompagnare nella macchina del testo, per esplorarlo nelle sue parti e nei suoi livelli costitutivi, per studiarne l'efficacia. Per questo, come propugnato dalla linguistica testuale, la didattica della scrittura dovrebbe essere parte integrante e naturale della didattica del testo e insistere sull'inscindibilità delle competenze di produzione da quelle di ricezione. Ciò contribuirebbe a riabilitare anche il parlato a scuola, che un tempo (non lontano) ci si limitava a battezzare nemico supremo della scrittura. Per non fare che un esempio, l'intreccio di

oralità e scrittura a vantaggio di quest'ultima è ben visibile in ciò che l'approccio laboratoriale del *Writing and reading workshop* (promosso in Italia da Jenny Poletti Riz) chiama *thinking aloud*, cioè la verbalizzazione di pensieri, azioni e procedure legate all'attività di scrittura, che diventa particolarmente intrigante quando espleta la sua funzione euristica. Quando un allievo è spinto a rendere visibile la dimensione metacognitiva dietro lo scrivere, illustrando ad alta voce all'insegnante o al proprio compagno il proprio progetto di scrittura, oppure chiedendo o dando una consulenza sulle procedure che intende adottare o che ha adottato, o autorizzandosi a condividere difficoltà o intoppi linguistici e operativi, impara a nominare e poi a padroneggiare i processi.

È invece ormai assodato che né uno studio intensivo né una conoscenza estensiva della grammatica, intesa tradizionalmente come sistema normativo, hanno come ricaduta immediata l'incremento delle competenze di scrittura. I linguisti del GISCEL lo avevano d'altronde affermato con chiarezza ineguagliabile già nelle loro *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del 1975: chi meglio conosce l'anatomia delle gambe non corre necessariamente più veloce. Ciò non significa evidentemente che acquisire la capacità di ragionare sui fenomeni linguistici facendo capo a uno strumentario metalinguistico non favorisca l'uso consapevole della lingua, anche nella sua forma scritta. L'insegnamento grammaticale, la riflessione sulla lingua, oltre a rivelarsi fondamentale per insegnare a pensare, permette quantomeno una condivisione minima di un codice terminologico categorizzante che serve all'alunno per rivedere i propri testi facendo tesoro delle osservazioni critiche e per incrementare, progressivamente, la competenza autovalutativa e l'autoefficacia.

Il riferimento alla *norma* rimane però un problema intricato. A quale lingua tendere quando si scrive a scuola? Qual è il modello, implicito o esplicito, la lingua *target* che l'insegnante ha in mente quando corregge e valuta un prodotto testuale di un ragazzo, confrontandosi giornalmente con "solecismi pedestri", per dirla con Manzoni, ma anche con allegri sconfinamenti nella zona grigia e sdruciolevole dell'italiano *neostandard* e *substandard*?

La questione è assai complessa e merita ampio approfondimento, ma un insegnante potrebbe cominciare a prenderla larga, adottando approcci molto pragmatici. Smettere anzitutto di avere come implicito unico riferimento l'italiano scolastico, lingua artefatta e ingessata,

viziata dalla tendenza a quelli che Serianni chiamava *calofemismi* (per intenderci quella per cui è vietato “andare a casa a fare i compiti” e semmai “ci si reca al proprio domicilio per eseguirli”) e dall’opacità pragmatica (quali compiti di scrittura assegniamo per evitare o, viceversa, per rendere sensato il fatto che gli studenti si rivolgano a un ‘voi’, come avessero sempre un pubblico di lettori?). In secondo luogo, agire didatticamente perché gli alunni abbiano contezza e possano eventualmente fare esperienza delle varietà linguistiche d’uso (diafatica e diamesica *in primis*) e stilistiche. Terzo, invitare a prendere sul serio l’esortazione alla chiarezza di Gianrico Carofiglio, l’ammonimento a esprimersi “con parole precise”, che rimane una stella polare per chiunque insegni che scrivere significa avere qualcosa da dire.

Il bisogno, con il piacere, è uno dei tre grandi motori dell’agire umano (l’altro, *ça va sans dire*, soprattutto a scuola, è il dovere). L’insegnante scafato se ne ricorderà per motivare gli studenti a scrivere, a sperimentare le funzioni comunicativa ed espressiva della scrittura, ma anche la sua dimensione sociale, partecipativa e collaborativa: lavorare in gruppo a una sintesi funzionale al-

lo studio è un’attività utile e autentica quanto attendere a un diario individuale e personale, se chi ci si dedica vi scopre un senso profondo. Senza illudersi che la motivazione si inneschi con semplicistici incentivi (mi si permetta di chiosare fuggacemente che una buona didattica della scrittura può essere promossa in digitale come su carta, e che la scrittura ‘creativa’ – posto che esista come categoria – o quella ‘ludica’ possono essere un potente volano oppure ridursi a fragile specchietto per allodole) e senza tacere che per scrivere occorre scrivere e ancora scrivere, con fatica, sudore e disponibilità a confrontarsi con le frustrazioni, a breve e anche a medio termine. Come nell’apprendistato pittorico, vale la massima *nulla dies sine linea*; parafrasando una celebre sentenza di Carlo Dionisotti sulla lettura (“per leggere importa aver letto”) si potrà anche dire che ‘per scrivere importa aver scritto’.

Daniel Pennac ha sostenuto che il verbo “leggere” (insieme ad altri come “amare” o “sognare”) non sopporterebbe l’imperativo e noi tutti, con lui, siamo ormai convinti che il piacere per la lettura possa essere instillato e non imposto. Che dire del verbo ‘scrivere’?

Bibliografia

- Bandura, Albert, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erikson, 2000.
- Baricco, Alessandro; Scuola Holden, *La seconda luna. Scrivere. Parole: istruzioni per l’uso*, Milano, Zanichelli, 2018.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene, *Psicologia della composizione scritta*, a c. di Dario Como, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Carofiglio, Gianrico, *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Roma-Bari, Laterza, 2017.
- Carver, Raymond, *Il mestiere di scrivere. Esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa*, Torino, Einaudi, 2015.
- Cerami, Vincenzo, *Consigli a un giovane scrittore*, Milano, Mondadori, 2010.
- Cisotto, Lerida, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci, 2006.
- Colombo, Adriano, *A me mi’. Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Colombo, Adriano, *Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura*, in *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, a c. di Anna Rosa Guerriero, Firenze, Cesati, 2021, pp. 37-53.
- Corno, Dario, *Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell’insegnare a scrivere*, in *Didattica ed educazione linguistica*, a c. di Fabio Camponovo e Alessandra Moretti, Firenze, La Nuova Italia, 2000, pp. 97-124.
- D’Aguanno, Daniele, *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci, 2019.
- Ferrari, Angela; Lala, Letizia; Zampese, Luciano, *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Roma, Carocci, 2021.
- Ferroni, Giulio, *La scuola impossibile*, Roma, Salerno, 2015.
- Gheno, Vera, *Guida pratica all’italiano scritto (senza diventare grammarnazi)*, Firenze, Cesati, 2016.
- Giunta, Claudio, *Come non scrivere. Consigli ed esempi da seguire, trappole e scemenze da evitare quando si scrive in italiano*, Torino, UTET, 2018.
- Guerriero, Anna Rosa, *Rielaborare testi: un approccio procedurale alla scrittura*, in *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di stato. Idee per un curriculum*, a c. di Anna Rosa Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 67-101.
- Hayes, John; Flower, Linda, *Identifying the organization of the writing process*, in Gregg, Lee; Steinberg, Erwin, *Cognitive processes in writing*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 3-30.
- Lavinio, Cristina, *Come scrivere di un testo*, in *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, a c. di Anna Rosa Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 235-249.
- Loiero, Silvana; Lugarini, Edoardo, GISCEL, *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*, Firenze, Cesati, 2019.
- Mozzi, Giulio, *Lezioni di scrittura. Invenzione, imitazione, racconto*, Ravenna, Farnandel, 2006.
- Mozzi, Giulio; Brugnolo, Stefano, *L’officina della parola. Dalla notizia al romanzo: guida all’uso di stili e registri della scrittura*, Milano, Sironi, 2014.
- Notarbartolo, Daniela, *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci, 2014.
- Pennac, Daniel, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- Piemontese, Maria Emanuela, *La scrittura: un caso di problem solving*, in *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di stato. Idee per un curriculum*, a c. di Anna Rosa Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 3-40.
- Poletti Riz, Jenny, *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*, Trento, Erikson, 2017.
- Queneau, Raymond, *Esercizi di stile*, Torino, Einaudi, 1983.
- Serianni, Luca, *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Serianni, Luca, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza, 2013.
- Serianni, Luca; Benedetti, Giuseppe, *Scritti sui banchi. L’italiano a scuola fra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci, 2015.
- Testa, Anna Maria, *Minuti scritti. 12 esercizi di pensiero e scrittura*, Milano, Rizzoli, 2013.