

Italiano e altre discipline: arricchimenti reciproci

Cristina Lavinio

Università di Cagliari

1. Premessa

Partendo da un'ovvietà, si può ricordare che l'italiano è, anche nella scuola ticinese, lingua di insegnamento/apprendimento, cioè lingua della comunicazione didattica, di mediazione ma anche di apprendimento dei contenuti disciplinari. Perciò, bisognerebbe chiedersi come il grado di conoscenza dell'italiano, e in particolare la capacità di capire più o meno bene l'italiano di testi orali e scritti, interagisce con la capacità di apprendere i vari contenuti disciplinari e dunque come può contribuire a determinare risultati positivi nell'apprendimento delle varie discipline; come le varie discipline arricchiscono e possono arricchire la competenza linguistica degli allievi e dunque incidono sul loro stesso italiano.

L'assunzione consapevole di questi problemi da parte dei docenti è opportuna ma non è affatto scontata. Comporterebbe infatti non solo una grande attenzione da parte dei docenti di italiano alla cura della comprensione dei testi del tipo più diverso - compresi quelli per lo studio, senza limitarsi alla considerazione tradizionale, specie nelle scuole superiori, per i testi letterari - ma anche una grande attenzione, da parte di tutti i docenti, alla trasversalità dell'educazione linguistica e alla programmazione didattica il più possibile comune tra insegnanti di italiano e di tutte le altre materie scolastiche. L'attenzione alla pervasività della lingua d'insegnamento (e dunque alla necessità di contribuire ad accrescerne la conoscenza da parte di tutti i docenti, di qualunque materia) non è usuale neanche nei corsi di formazione per insegnanti, tanto più se tale lingua è l'italiano e non l'inglese, per il quale, almeno in Italia, si è discusso e si discute molto a proposito di corsi CLIL¹. Eppure, sono ormai quasi quarant'anni che, in modo chiarissimo, tutto ciò è stato affermato nelle *Dieci tesi* del Giscel² e viene ribadito ora, in tempi più recenti, da vari documenti dell'Unione europea, che sottolineano il ruolo centrale della lingua in cui si insegna (Beacco *et alii*, 2010).

Anche tra chi si chiede cosa voglia dire oggi insegnare italiano (come e con quali contenuti e attenzioni), ci sono probabilmente solo insegnanti di italiano, cui spetterà allora, ancora una volta, il compito di convincere i docenti di altre discipline dell'importanza di condividere la cura dell'italiano e di insistere perché anche loro, in misura maggiore o minore, se ne facciano comunque carico, senza delegare tutto a chi insegna italiano e senza sostenere che l'attenzione all'italiano esula dai compiti didattici di chi fa matematica o filosofia, per esempio. Del resto, nelle prove di verifica in varie materie scolastiche (incluse quelle scientifiche), che spesso si fanno anche per iscritto, si presta troppo spesso attenzione solo ai contenuti esposti e non anche alla forma linguistica che viene loro data dai ragazzi e che può rivelare molte zone di gestione problematica dell'italiano: dai più banali errori ortografici a questioni ben più gravi che toccano la sintassi e la testualità. In questo modo,

1. Cioè di corsi di *Content and Language Integrated Learning*, in cui si insegni almeno qualche materia in inglese, in modo da far imparare la lingua straniera assieme ai contenuti disciplinari. Dal momento che poi si ritiene abbiano una maggiore familiarità con l'inglese i docenti di discipline scientifiche, queste proposte li investono in pieno, chiamandoli a collaborare con gli insegnanti di inglese-lingua straniera.

2. «La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta 'di Italiano'. Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi I) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti» (dalla VII delle *Dieci tesi per l'Educazione linguistica democratica*, 1975). Su questo documento cfr. almeno Giscel (a cura di), 2007. Per il Giscel (Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) e le sue attività si veda il sito <http://www.giscel.it/>

tra l'altro, si sottovaluta il fatto che le capacità linguistiche di base incidono sulla stessa restituzione dei contenuti studiati. In particolare, quando questi sono esposti in modo confuso, si tratta di una confusione solo linguistica o anche cognitiva? Si è confusi perché non si è capito quanto 'studiato' in una lettura e memorizzazione meccanica oppure perché non si sa riformulare quanto si è capito? E se non si è capito quanto studiato, perché ciò è avvenuto? Non sarà, ancora una volta, che non si è capito a causa di una difficoltà linguistica piuttosto che non cognitiva o che si è sommata a quella cognitiva³?

Rispetto a questi problemi, amplissimi e dai molti risvolti didattici, si possono qui sviluppare solo alcuni aspetti dell'indubbio arricchimento reciproco tra italiano e altre discipline, pensando anche al contributo che ciascuna di esse può dare allo sviluppo di capacità linguistiche particolari. Per esempio, sicuramente la matematica può favorire lo sviluppo sia di capacità logiche, da mettere in atto nella produzione di testi rigorosi nel loro procedere, sia di capacità linguistiche di sintesi e concisione; le scienze possono favorire lo sviluppo di capacità di osservazione, di cui rendere conto mettendo in ordine dati e sequenze di esperimenti; la storia può favorire la capacità di ricostruire stati di cose complessi in situazioni date, ma anche perennemente attraversate dal mutamento, e può così costruire l'abitudine a fare i conti con il tempo e i tempi del passato (intesi anche in senso grammaticale oltre che cronologico); la filosofia può favorire la crescita di capacità argomentative, e così via. Ovviamente, un certo arricchimento delle capacità linguistiche con il contributo delle varie discipline si realizza sempre, in modo 'spontaneo' e naturale. Ma esso potrebbe essere gestito in modo da renderlo molto più consistente ed efficace. E forse sarebbe sufficiente, a tale scopo, che nell'itinerario formativo di tutti gli insegnanti, qualunque disciplina debbano insegnare, entrassero elementi di riflessione e consapevolezza su questioni linguistiche e, viceversa, che in quello degli insegnanti di italiano ci fossero attenzioni verso le altre materie e i linguaggi di cui si servono.

2. Italiano, studenti e scrittura. Alcuni dati

Prima di fare alcune considerazioni che toccheranno soprattutto la competenza testuale e la scrittura, che si può esercitare in tutte le discipline anche per imparare ad usare il linguaggio più adeguato ai loro contenuti, osserviamo alcuni dati ricavati da un'ampia ricerca realizzata dall'IPRA-SE Trentino nel 2011, i cui risultati sono ancora da pubblicare⁴.

In particolare, le risposte di 644 studenti di scuola secondaria di secondo grado (licei, istituti tecnici e professionali) alla domanda su quali fossero le materie secondo loro molto rilevanti per prepararsi a un percorso di studi post-secondari (e potevano indicarne più di una) rivelano che per il 64,6% è risultata «molto rilevante»⁵ la lingua straniera, seguita dall'italiano (citato dal 50,6%), da scienze (31,4%), matematica (29,3%). Fanalino di coda: la storia (12,6%).

L'italiano è dunque, agli occhi dei ragazzi, una materia non così scontata come si potrebbe pensare, una materia importante, che presenta difficoltà di cui spesso essi sono consapevoli. In particolare, nello scrivere in italiano, il 48,4% dei ragazzi dichiara di trovare difficile o molto difficile «controllare mentre si scrive la chiarezza del testo che si sta producendo», il 42,7% trova difficile

3. Si è parlato di tutto ciò anche nel convegno nazionale Giscel svoltosi a Reggio Emilia nel 2012, dedicato a "L'italiano per capire" (Colombo, Pallotti, 2014), oltre che nel più recente convegno Giscel svoltosi a Roma a marzo 2014, dedicato in particolare a "educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche" (i cui atti sono in preparazione).

4. Si tratta di una ricerca analoga a quella condotta qualche anno prima dal medesimo IPRA-SE - Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativa (Tamanini, 2008) e ciò permetterà di leggere alcuni dati anche in verticale e registrare eventuali cambiamenti.

5. Tra le quattro risposte possibili, che prevedevano anche «abbastanza», «poco», «per nulla».

collegare le idee e i concetti, il 40,9% trova difficile usare le parole appropriate⁶. Seguono «trovare le idee» (34,8%), «rielaborare i contenuti in maniera personale» (31,7%), «rispettare la grammatica» (22,2%), «rispettare la punteggiatura» (22,2%). Ultima viene «rispettare l'ortografia» (21,6%), che dunque sembra facile o molto facile ai più, forse perché per l'ortografia si può sempre ricorrere al dizionario; anche se la maggior parte degli studenti (il 50,5%) dichiara di ricorrervi solo a volte, quando scrive⁷.

Difficoltà di scrittura analoghe a queste sono segnalate in un dossier di *Insegnare* dedicato a “Lingua e testi oltre l'ora di italiano”: raccogliendo quanto dichiarato dai ragazzi stessi a proposito dello scrivere di esperimenti di laboratorio di biologia, una docente di italiano indica, oltre alla «difficoltà a memorizzare i termini» (Fera, 2010, 32), quella che investe l'organizzazione del discorso e la rendicontazione secondo un ordine logico e cronologico delle diverse fasi dell'esperimento, rispetto alle quali appunti lacunosi e presi in modo disordinato si rivelano ben poco utili.

Il fatto è che gli studenti scrivono abbastanza poco per motivi scolastici, e scrivono più a scuola (in genere quattro compiti in classe in un quadrimestre) che non a casa. E scrivono poco anche per conto loro se, tornando ai dati trentini, solo il 39% dichiara di scrivere per motivi non legati allo studio, anche se il 68% dichiara di usare la scrittura elettronica (che si incomincia a sospettare possa non essere considerata da molti scrittura a pieno titolo).

Tra i tipi di testo che il questionario indicava, i ragazzi rispondono di scrivere «normalmente» soprattutto pagine di diario (24,6%), lettere informali (18,3%) (saranno mail?) e formali (10,7%), racconti (13,9%), ricette (11,1%); solo il 13,1% che dichiara di scrivere relazioni sembra re-inviare implicitamente, con queste risposte, a un tipo di scrittura per la scuola. Molto poco sono praticati «normalmente» i saggi brevi (2,4%) o gli articoli di giornale (5,6%), che pure sono forme di scrittura previste da tempo, in Italia, per gli esami di Stato e che dunque, almeno a scuola, dovrebbero/potrebbero essere esercitate più ampiamente⁸. Inoltre, in rete, questi ragazzi scrivono soprattutto mail, chat, oltre che su social network, mentre altri dati ci dicono che considerano abbastanza vera (il 39,8%) o molto vera (il 16,3%) l'affermazione che scrivere aiuta a ragionare. Dichiarano inoltre di scrivere volentieri quando c'è un motivo per farlo (ma si tratta solo del 37,9 %); sanno che la scrittura è tanto più difficile quanto meno esercitata (35,4%), ma soprattutto sono d'accordo con la seguente affermazione: «leggere molto aiuta a scrivere meglio», molto vera per il 47,4% di loro e abbastanza vera per il 32,1%. Comunque, se e quando leggono anche per interesse personale, a prevalere sono i gialli, i libri di fantascienza e i romanzi rosa: una percentuale bassissima (solo il 3,1%) di questi ragazzi legge saggi vari, storia, filosofia: e ciò può essere correlato alla scarsa padronanza del lessico intellettuale che essi spesso rivelano.

In questa ricerca IPRASE (fatta in una delle regioni italiane comunque migliori quanto a risultati nei vari test internazionali e nazionali) una domanda chiedeva di individuare, a partire dall'indice di un libro sulla scrittura suddiviso in quattro capitoli, il capitolo in cui «trovare informazioni sulle scritture sintetiche, particolarmente utili in certe forme di comunicazione scritta». Solo il 26,4% degli studenti lo ha individuato correttamente nel capitolo 4, intitolato “La trasformazione dei testi”, provvisto di paragrafi come “Il verbale” e “Lo stile telegrafico”. Viene da dire: «la sintesi questa

6. Anche in questo caso le risposte previste dal questionario e da contrassegnare con una crocetta potevano essere più di una.

7. Interessanti sono anche le risposte, nella medesima indagine, degli studenti universitari (ma qui non si considereranno). Per indagini analoghe realizzate all'Università e tese a documentare l'atteggiamento dei giovani rispetto alla scrittura e le difficoltà che dichiarano di trovare nell'elaborazione di testi scritti cfr. almeno Stefinlongo (2002).

8. Se poi si guarda a chi indica forme di scrittura praticate «solo qualche volta», si nota un recupero anche di saggi brevi (20,2%) o articoli di giornale (22,6%) e recensioni (33,7%) che restano però di gran lunga minoritari, anche in questo caso, rispetto a lettere informali e formali (rispettivamente 42,5% e 38,1%), pagine di diario (43,7%), racconti (40,9%).

sconosciuta», anche come parola in sé, e non solo per la verbosità tradizionalmente ‘premiata’ nella scrittura scolastica e nella scrittura di quell’esercizio di amplificazione che è il tema tradizionale, ben lontano dall’essere scomparso. A monte di una percentuale così bassa di risposte corrette a questa domanda, ci possono essere molteplici fattori: carenze ‘enciclopediche’ nel non saper riconoscere il genere “verbale” o lo stile telegrafico come legati alla sintesi, ma anche il fatto che l’indice del volume da osservare era piuttosto lungo e articolato in paragrafi e sottoparagrafi (tutti provvisti di titolo) e dunque era necessaria una certa attenzione e pazienza per arrivare sino alla fine e individuare nel quarto e ultimo capitolo la risposta corretta. Inoltre, ciò fa anche pensare alla scarsa abitudine, che si constata persino tra gli studenti universitari, a ‘leggere’ gli indici per ricavarne informazioni sul contenuto di un libro.

La lista delle domande che sono risultate ‘difficili’ (dato che hanno registrato percentuali di risposte corrette al di sotto del 50%, almeno in alcuni tipi di scuole) è però ben più lunga e ha evidenziato la problematicità del capire una voce di dizionario, di capire un istogramma, di individuare in un testo ulteriori informazioni implicite, di identificare il genere o tipo di testo da cui un brano è stato estrapolato. Inoltre, questi dati evidenziano ancora una volta la correlazione tra (in)competenza lessicale e (in)competenza testuale. Le domande sul lessico riguardavano vocaboli presenti nei testi usati nell’indagine e molte risposte hanno mostrato la non conoscenza di parole che nella scuola superiore ci si aspetta siano note (es.: *sopraffazione, filologo, primario* agg); e non è che all’Università le cose vadano molto meglio, come qualunque docente universitario potrebbe raccontare, con *branche* della linguistica che diventano *branchie* o dove il *serpeggiare* può voler dire «parlar male di qualcuno» (e dunque ‘fare la serpe’)..

Tali carenze nella comprensione lessicale e testuale, ovviamente, richiederebbero l’intervento forte sia dei docenti di italiano⁹ sia dei docenti delle altre discipline, senza stare tanto a chiedersi se le attività mirate a favorire la comprensione di testi dai contenuti disciplinari diversi siano da far rientrare nella materia “italiano” o nella materia cui quei contenuti di volta in volta appartengono. Eppure si sente spesso l’emergere di preoccupazioni del genere: per esempio, può capitare (ed è capitato) di coglierle tra insegnanti di storia partecipanti a un seminario sulla didattica della storia (dilemma amletico: «ma se ci preoccupiamo della comprensione del testo storico non staremmo facendo italiano piuttosto che non storia?»). E la cosa è ancor più paradossale perché in questo caso si tratterebbe di docenti ai quali in fondo sarebbe sufficiente mettersi d’accordo con... se stessi, dato che in genere chi insegna storia insegna anche italiano.

In realtà, è persino banale ricordare che non ci può essere progresso nelle conoscenze se non si capisce quanto si legge e studia nell’ambito delle varie discipline: sconsigliato al massimo dovrebbe essere accontentarsi di una ripetizione meccanica di quanto studiato a memoria o quasi, senza capire quanto si va ripetendo.

Dunque non resta che occuparsi primariamente della comprensione dei testi, compresi quei testi particolari che sono le lezioni degli insegnanti e i manuali scolastici, senza dimenticare che ascolto, lettura, comprensione e studio possono ben intrecciarsi a forme di scrittura di vario tipo, che aiutino a capire, a fissare in memoria davvero quanto si va studiando e che aiutino a scoprire i punti in cui si realizza la miscomprensione di un testo disciplinare. I suoi ostacoli più evidenti possono sembrare quelli legati alla terminologia specialistica di cui nessuna disciplina può fare a meno, mentre essi sono anche e forse soprattutto quelli della sua stessa organizzazione (o architettura) testuale.

9. Gli stessi insegnanti di italiano, tra l’altro, dovrebbero attrezzarsi meglio loro stessi per insegnare a capire anche i testi detti misti o discontinui, cioè fatti di una parte verbale e una non verbale complementare; grafici, tabelle, mappe ecc. peraltro corredano spesso anche i libri di testo di discipline che loro stessi insegnano, come storia o geografia.

3. La scrittura oggi

Siamo in un'epoca in cui la scrittura sembra rilanciata diffusamente dalla rete e da blog, SMS, chat, social network¹⁰, in una pratica che è latamente 'conversazionale', dotata dell'immediatezza e della spontaneità del parlato e raramente sottoposta alla benché minima revisione; queste forme di scrittura tra l'altro, dagli stessi ragazzi, sembrano spesso non essere considerate tali, se solo una percentuale minima di loro le cita (e le ha citate nell'indagine trentina). Emergono, da questa 'scrittura' all'insegna dell'economia e della velocità, un'ortografia non controllata (che sicuramente va oltre i semplici errori di digitazione) e una sintassi spesso tutta orale: lo rivelano l'ordine delle parole negli enunciati, con le occorrenze frequentissime, come nel parlato, di dislocazioni e frasi scisse, di temi sospesi, di frasi nominali o incomplete, magari chiuse da dilaganti puntini di sospensione. È una scrittura che gioca con le allusioni e il non detto, che ama i giochi di parole e le battute, che mescola disinvoltamente segni verbali e non verbali (come gli *emoticon*), che usa gli stessi segni di interpunzione più per segnalare la 'modalità' di questo 'parlare scrivendo' (si pensi ad esempio ai due punti seguiti da trattino e parentesi chiusa per il sorriso [:-]) o ai due punti, trattino e parentesi aperta [:- (] per la tristezza o lo sconforto), per non parlare delle varie tachigrafie (con i *k* per *ch*, *x* per *per*) che poi i ragazzi finiscono per usare in ogni forma di scrittura, anche scolastica¹¹.

Quanto sembra mancare, in queste forme di scrittura liberamente e intensamente praticate, è una testualità provvista di una minima complessità espositiva o argomentativa: come da più parti è stato notato, si procede per frammenti, per interventi brevi che - nei commenti a più voci dei blog o dei social network, a partire da un input costituito da una nota, una considerazione, un'informazione o anche un articolo o saggio più o meno esteso - non si preoccupano di restare ancorati al tema introdotto, ma inaugurano una deriva di rivoli tematici molti dei quali finiscono per disperdersi e 'morire' in solitudine, mentre altri finiscono per soppiantare il tema di partenza, senza che questo, alla fine, sia stato sviluppato e commentato davvero¹².

Si è di fronte a un indebolimento complessivo della capacità di produrre testi coerenti e ben organizzati, in una cultura digitale e «non-proposizionale», che «rifiuta la struttura, sia quella gerarchica dei componenti, sia quella sintattica e testuale; oppure usa strutture estremamente semplici; non usa gerarchia alcuna tra le informazioni che presenta, lasciando all'interlocutore il compito di crearne una» (Simone, 2000, 130).

Tutto ciò si riverbera anche sulla scrittura scolastica, dove tra l'altro il 'copia e incolla' è sempre più diffuso e se, per esempio, si deve produrre una relazione, la maggior parte dei ragazzi non bada alle suture, anche minime (connettivi, interpunzione adeguata) tra quanto giustappone: non solo non si preoccupa di gerarchizzare le informazioni che mette insieme, ma neanche di collegarle in qualche modo accettabile, dichiarandone debitamente la fonte. Che fare? Si può davvero rinunciare ad insegnare la costruzione di una testualità meno 'liquida', senza arrendersi a quella contaminazione o meticcio, anche formale, che sembra oggi abbattere i confini tra una tipo di testo e l'altro, mescolandone stili e contenuti, in una grande confusione in cui i ragazzi più inesperti possono

10. Parte di queste considerazioni sono riprese da Lavinio (2010).

11. Molto ampia è ormai la bibliografia su tutto ciò, sia quella volta alla riflessione su quanto si modifica anche nella nostra mente e nel nostro modo di conoscere con la pratica della scrittura (e lettura) digitale (cfr. almeno Simone 2000, 2002, 2012), sia quella che analizza i cambiamenti linguistici e la diffusione sempre più pervasiva di forme linguistiche e grafiche legate alle nuove tecnologie e al mondo digitale (cfr. almeno Pistolesi, 2004; Antonelli, 2009a e 2009b; Tavosanis, 2011; Fiorentino, 2013). Si veda inoltre Antonelli, Motolese, Tomasin (2014).

12. Si potrebbe aggiungere, a margine, che un andamento tematico di questo tipo è riscontrabile spesso anche in molti salotti televisivi, i cui ospiti si succedono (quando non si sovrappongono) con i propri contributi alle discussioni in atto, ma senza dare segni chiari di essersi ascoltati a vicenda, deviando spesso dal filo tematico principale, per introdurre nuovi elementi e digressioni che spostano di molto l'asse della discussione, lasciando che finisca per non essere ripreso e concluso. Ciò, se si tratta di temi 'scomodi' che si vogliono evitare, è spesso fatto intenzionalmente; ma altrettanto spesso è possibile intravedere, in tutto ciò, anche una certa insipienza.

annegare, restando inchiodati alla subalternità linguistica del solo possesso degli usi scrittori (e non solo scrittori) più sciatti e poveri?

La scuola, in realtà, dovrebbe consapevolmente e programmaticamente restare il luogo di quel sapere che permette di mettere ordine razionalmente e criticamente nel disordine che sembra pervadere tutto e rispetto al quale non ci si può appiattire. E se l'argomento stesso di cui si parla seleziona spesso le forme più adeguate per trattarne, non si può ignorare che certe discipline, a partire da quelle scientifiche, si sono potute sviluppare davvero solo sul terreno della scrittura ed esigono un linguaggio rigoroso come quello che solo nella scrittura può darsi fino in fondo. Perciò il contributo che può venire dalle varie discipline scolastiche alla costruzione di una testualità soddisfacente, che passi anche attraverso la pratica della scrittura, può essere enorme. Si tratta di fare i conti con la testualità adeguata alle varie lingue speciali (e disciplinari), con la testualità più adatta per parlare ora di matematica, ora di scienze naturali, ora di fisica, ora di filosofia, ora di storia, ora di letteratura... E si tratta di riflettere, ancora una volta e prima di tutto da insegnanti e fra insegnanti, su schemi compositivi (a livello della macro-testualità) e su forme linguistiche locali (a livello micro) adeguate ai diversi tipi di testo, da esercitare a scuola e da costruire nella competenza testuale dei ragazzi.

4. Dominanze e tipi testuali

Dietro le considerazioni appena fatte c'è il riferimento ai tipi testuali e agli schemi compositivi che li caratterizzano, entro la tipologia funzionale-cognitiva che ascrive qualunque testo reale a un tipo a dominanza ora argomentativa, ora espositiva, ora descrittiva, ora narrativa, ora scenica, ora regolativa. Si può qui ricordare molto sinteticamente, a proposito di tali questioni ormai ampiamente note (Lavinio, 2004), che ogni tipo testuale è governato da un focus particolare, cioè da un'attenzione fondamentale volta

- ora al tempo e al succedersi degli eventi lungo la linea temporale (ciò vale per i testi narrativi, compresi quelli storici);
- ora allo spazio e alla scomposizione delle parti di un oggetto colto nella sua staticità (nei testi descrittivi, che tanto abbondano anche sulle pagine dei manuali di scienze),
- ora alla scomposizione analitica dei concetti o alla loro ricomposizione sintetica (nei testi espositivi);
- ora alla valutazione di concetti (ma anche di dati), soppesati e confrontati tra loro (nei testi argomentativi);
- ora alle parole dette o simulate come dette in momenti diversi da quelli dell'enunciazione in corso e citate mediante discorsi diretti (nei testi scenici o dialogali);
- ora alla pianificazione di azioni da compiere (nei testi regolativi).

Inoltre, ogni tipo testuale è correlato a una matrice cognitiva particolare, che ne consente sia la comprensione che la produzione; e a ogni tipo testuale sono ascrivibili generi (o tipi di testo) differenti, nei quali si possono far rientrare gli innumerevoli testi reali che si producono in continuazione, scrivendo e parlando. È poi importante conoscere i caratteri fondamentali e gli schemi compositivi dei vari tipi testuali per avere a disposizione alcune griglie fondamentali (veri e propri schemi cognitivi anch'esse, come i vari *frames*, *scripts*, *plans* ecc.) che, se depositate in memoria, sono utili per sistemare al posto giusto le informazioni ricavate dai testi in fase di ricezione oppure per organizzarli in modo adeguato quando li si produce.

Ma è molto importante anche non dimenticare che l'iscrizione dei generi, e a maggior ragione dei testi reali, a un tipo testuale anziché ad un altro avviene in base al criterio della sua dominanza. Infatti, i testi reali non si esauriscono quasi mai totalmente in un tipo testuale: sono quasi sempre testi misti in cui, a seconda dei punti, possono emergere ora porzioni narrative (come nella tradizio-

ne degli *exempla* medievali, racconti usati come argomenti – in senso tecnico-retorico – a sostegno dell'illustrazione di principi teologici, in testi argomentativi tesi a persuadere un uditorio ingenuo e spesso analfabeta, e a convincerlo che valesse la pena di seguire determinati principi usando la forza del racconto); ora sequenze descrittive, come in testi scientifici che, per definizione, dovrebbero essere a dominanza argomentativa, ma in cui possono emergere descrizioni di fenomeni o di stati di cose, come per esempio nella rendicontazione di un esperimento (che può assumere anche forma narrativa).

Così, pensando a testi praticati o praticabili a scuola, una dominanza espositiva, ma con molti elementi descrittivi e aperture più o meno forti di argomentazione, può caratterizzare una relazione di scienze; una dominanza argomentativa può emergere nel ricostruire il ragionamento che ha portato alla soluzione di un problema di matematica, ricordando peraltro che la matematica è «una scuola di esattezza» per eccellenza¹³; una dominanza narrativa nel racconto di un fatto storico (Mattozzi 2014, Guanci 2014); una regolativa nello scrivere le istruzioni per l'uso di uno strumento particolare, magari nell'ambito di discipline tecniche.

I manuali scolastici, poi, appartengono per definizione al tipo espositivo, dove ad essere centrale dovrebbe essere la ricerca di chiarezza anche nell'ordine e nella gradualità con cui vengono fornite le informazioni (ma spesso così non è); ed è inutile aggiungere che essi contengono o possono contenere sequenze più o meno estese ascrivibili a tipi testuali diversi.

5. Da un testo alla sua analisi

In Italia, nel 1999, l'analisi del testo è stata introdotta tra le prove di scrittura previste per l'esame di Stato. In altri paesi, Svizzera compresa, l'analisi del testo gode di una attenzione di più lunga data (e non sempre approda alla stesura di un testo scritto unitario: può essere sufficiente costruire una serie di schede e di prelievi testuali che siano la base di un'esposizione orale in cui dar conto dell'analisi fatta). Comunque, si può tenere presente che la produzione di un testo (che chiameremo T2) a proposito di un altro testo (T1) può essere utilmente guidata dallo schema compositivo del tipo testuale descrittivo, dal momento che è largamente descrittivo il testo che presenti il risultato dell'analisi di T1, a prescindere dal tipo testuale in quest'ultimo dominante.

Finora (e nel senso comune creatosi) questa prova ha riguardato testi letterari, e più in versi che non in prosa, ma niente vieta che la si possa curare anche all'analisi di testi di altro tipo, per esempio scientifici o filosofici, testi a dominanza argomentativa da cui estrapolare la tesi di fondo, individuare gli argomenti che la supportano ed eventuali confutazioni di tesi diverse che si rigettano, tenendo presente l'ordine con cui gli argomenti si dispongono nel testo (per esempio dai principali a quelli secondari o, viceversa, in climax, cioè in crescendo) e il collegamento tra tali argomenti nella progressione testuale, espresso da connettivi di vario tipo (ma in un testo argomentativo prevarranno quelli logici). Insieme, per poterne dare una descrizione adeguata, occorrerà badare con attenzione alla lingua e al registro di cui il testo si serve, senza dimenticare di evidenziare ad esempio la presenza eventuale di una terminologia specialistica, di guardare alla sintassi e alla sua eventuale complessità ecc.

Per analizzare un testo, qualunque testo (che diventa, come si è detto, oggetto di una descrizione), si tratta insomma di fargli le domande 'giuste' (cioè adatte al testo stesso). In un primo tempo queste domande possono essere già formulate da altri e agli alunni spetta il compito di rispondere,

13. Come sottolinea Barozzi (2001), citando quanto diceva Calvino (1988) a proposito dell'esattezza e ricordando il valore educativo enorme della matematica in quanto strumento di apprendimento linguistico. Essa dovrebbe indurre, come sosteneva Alessandro Padoa, allievo di Peano, ad «essere cauti nell'affermare, semplici ed ordinati nell'argomentare, precisi e chiari nel dire».

ma via via gli alunni stessi dovrebbero imparare a porsele e a porle al testo, autonomamente. E si tratta di insegnare loro a raccogliere dati dai testi (dati che corrispondono a quelli che nello schema dei testi descrittivi sono i dettagli in cui l'oggetto della descrizione può essere scomposto), in risposta a domande pertinenti e variate. Può essere predisposta una scheda per ogni domanda, da far riempire con risposte concise e magari ricche di rinvii e prelievi testuali precisi. Sulle schede, possibilmente mobili, possono essere depositate anche citazioni puntuali di parole o di espressioni più o meno estese¹⁴. Dopo di che, si tratta di smistare le schede in gruppi omogenei, di metterle in ordine e poi farle 'parlare' esplicitando le osservazioni suggerite dal loro accostamento e scegliendo il modo (oggettivo o soggettivo) e il tipo di lingua (comune o specialistica) più adeguato. Tra l'altro, si potrà passare a questo punto dalla semplice esposizione dei dati raccolti a momenti in cui li si interpreta argomentando, cioè usando i dati come veri e propri argomenti di supporto dell'interpretazione cui si approdi (e cui l'analisi di un testo, specie se letterario, dovrebbe approdare): obiettivo alto ma cui si può non rinunciare, a patto che sia collocato alla fine di un percorso lento e graduale¹⁵.

Allenare i ragazzi ad analizzare in questo modo i testi che in genere sono per loro più difficili, per produrre altri testi che ne parlino, significa dotarli di strumenti potenti per usare l'italiano in modo più ricco, articolato e adeguato a ciò di cui si parli. Inoltre, come si è detto, un lavoro del genere può essere fatto sia su testi (scritti in italiano e/o in altre lingue) che siano letterari, sia su testi di altro tipo.

6. Termini, morfologia e sintassi

L'italiano degli alunni si arricchisce e si può arricchire continuamente e illimitatamente di tutte le parole nuove, compresi i termini, che si imparano a scuola tramite le varie discipline. Ed è importante la distinzione tra parole e termini¹⁶, che Leopardi (e prima di lui Leibniz) aveva già ben presente, ribadita in vari punti dello *Zibaldone*, tra cui il seguente (da *Zib.* 1226, grassetto miei):

Alle scienze son buone e convengono le voci precise, alla bella letteratura le proprie. Ho già distinto in altro luogo le **parole** dai **termini**, e mostrata la differenza che è dalla proprietà delle voci alla nudità e precisione. È proprio ufficio de' poeti e degli scrittori ameni il coprire quanto si possa le nudità delle cose, come è ufficio degli scienziati e de' filosofi il rivelarla. Quindi le parole precise convengono a questi, e sconvengono per lo più a quelli; a dirittura l'uno a l'altro. **Allo scienziato le parole più convenienti sono le più precise**, ed esprimenti un'idea più nuda. **Al poeta e al letterato per lo contrario le parole più vaghe**, ed esprimenti idee più incerte, o un maggior numero d'idee ecc. Queste almeno gli denno esser le più care, e quelle altre che sono l'estremo opposto, le più odiose¹⁷.

A scuola, sono certo i docenti delle varie discipline a doversi occupare delle terminologie disciplinari, mirando a far acquisire il possesso chiaro del loro significato specifico, e sono loro a doversi porre il problema di scegliere l'ordine con cui costruire e arricchire negli allievi e lungo il

14. Si potrebbe qui aprire una parentesi per ricordare che un'altra cosa da insegnare e far imparare è come citare. Siamo immersi in un mondo digitale in cui tutti si possono appropriare con grande facilità e disinvoltura delle parole altrui, anche scritte, spesso senza ormai alcuna consapevolezza che si possa trattare di plagio. E siamo sicuri che gli allievi capiscano veramente cosa intendiamo quando definiamo queste pratiche come cose da nuovo Medioevo (pensando ovviamente al modo 'disinvolto' di trattare i testi da parte dei copisti medievali)?

15. Cfr. Lavinio (2002) per maggiori esplicitazioni sul procedimento qui indicato, benché lì mirato in particolare all'analisi di testi letterari.

16. Per una storia del progressivo distacco dal linguaggio comune dei linguaggi specialistici per parlare di scienze (specie di quelle nomotetiche) cfr. De Mauro (2012), in gran parte riproposto anche in De Mauro (2014).

17. Inoltre, Leopardi sa bene che ogni disciplina ha una sua «nomenclatura», tendenzialmente universale e che va oltre i confini delle singole lingue: nota che, specie nelle lingue europee, i termini dal medesimo significato si assomigliano tutti o sono esattamente gli stessi.

curricolo verticale la conoscenza dei termini correlati alla successione (e gradazione) degli argomenti da trattare (Ferreri, 2005). Ma si può ricordare quanto può essere fatto, anche nell'ambito delle ore di italiano, per far acquisire consapevolezze generali (di ordine lessicale, morfologico e persino storico-linguistico) su come nascono i termini specialistici, in un percorso che dalla lingua comune può andare alle varietà o agli usi speciali della lingua (con parole prese di peso dalla lingua di tutti i giorni e ridefinite in modo univoco, come nel linguaggio della fisica o della matematica: si pensi a *forza*, *leva*, *massa*, *angolo*...) o che dalle lingue speciali passa (o torna) alla lingua comune, quando i termini escono, magari per via giornalistica, dagli ambiti specialistici e sono piegati ad usi imprecisi, generici o metaforici.

Lo sviluppo della scienza e delle tecnologie arricchisce l'italiano (visto che di italiano qui stiamo parlando), introduce continuamente nel suo lessico termini nuovi¹⁸, molti dei quali nascono in modo piuttosto 'regolare' secondo meccanismi di suffissazione, di prefissazione, di derivazione e composizione che una riflessione morfologica può aiutare a individuare e a dominare. Infatti, chi è abituato a scomporre le parole può memorizzare più agevolmente il significato dei termini in cui, applicati a basi diverse -o addirittura alla stessa base- si ripetono suffissi dal valore costante: si pensi alla ricorrenza delle opposizioni tra i termini con *-ico* (per gli acidi) e *-ato* (per i sali) in chimica, oppure con *-osi* e *-ite* nel linguaggio medico. Inoltre, la presenza di forestierismi, adattati o meno, assieme a quella di termini eponimici (in cui resta traccia del nome dello scopritore di una legge, di un fenomeno, di una malattia), può essere utile per introdurre 'finestre' di tipo storico e culturale sullo sviluppo di discipline che, anche le più 'scientifiche' e dure, non sono mai date una volta per tutte né si sottraggono al flusso continuo della ricerca, al di là dell'erronea immagine statica e dogmatica che il loro insegnamento possa darne a scuola, in modo del tutto dimentico dell'ovvietà appena ricordata. Sicuramente, però, il docente di italiano può fare solo in generale questi discorsi su come sono fatti e sono nati i termini, che invece possono essere gestiti nel modo migliore dai docenti delle singole discipline, gli unici che possono controllare meglio e fino in fondo i processi di concettualizzazione rigorosa e di comprensione dei testi e dei linguaggi disciplinari¹⁹.

Per evidenziare la responsabilità anche linguistica dei docenti di materie altre dall'italiano, si può qui riproporre un esempio (già in Lavinio, 2004, 118-119) che sembra dimostrare in maniera convincente quanto e come solo la conoscenza disciplinare possa garantire la corretta decodifica di un testo della stessa disciplina, e non solo per spiegare al meglio il significato dei termini, ma anche per disambiguare fenomeni sintattici e testuali:

I legami deboli sono forze di valore energetico relativamente basso che tengono uniti due atomi, e che liberano quindi una scarsa quantità di energia quando se *ne* provoca la rottura.

(T. Alescio et alii, *Destinazione vita. Fondamenti di biologia generale della cellula*, Piccio, Padova, 1990, p. 113).

Qual è il punto d'attacco cui anaforicamente e coreferenzialmente rinvia il *ne* evidenziato? Alla domanda proposta più volte, in occasioni diverse e in presenza di docenti di italiano e di materie scientifiche, molti – forse la maggior parte – rispondono che il *ne* si riferirebbe ai *due atomi*. Segue la reazione sorpresa dei docenti di fisica o di altre scienze («no, ci sarebbe un'esplosione atomica!»), che invece lo riferiscono correttamente ai *legami deboli*. Ma lo fanno solo sulla base della loro conoscenza disciplinare. Infatti, la sintassi presa a sé, qui ambigua, renderebbe legittima anche la risposta prevalente tra i docenti di italiano, che indicano tra l'altro l'antecedente (*due atomi*) più

18. «Oggi pare di poter dire che l'intreccio tra i linguaggi speciali e l'uso corrente e, dunque, un rapporto mutuo di dare e avere trascorrono attraverso tutti gli usi speciali di una lingua» (De Mauro, 2012, 18-19).

19. Anche per ulteriore bibliografia, oltre che sull'importanza di non fermarsi alla terminologia, che in fondo costituisce l'aspetto più appariscente del linguaggio disciplinare senza necessariamente essere quello che presenta maggiori difficoltà, cfr. sempre Lavinio (2004). Si vedano inoltre almeno Gualdo e Telve (2011) e Dardano (2012).

vicino al clitico pronominale *ne* (e in quanto più vicino anche più probabile come punto d'attacco)²⁰. Tale ambiguità diventa chiara confrontando la struttura sintattica della frase con quest'altra creata *ad hoc*, strutturalmente identica, come si può accorgere facilmente anche chi non sia molto esperto di analisi linguistica:

I genitori sono persone che in genere amano moltissimo i figli, e che mostrano quindi una grande contentezza quando se *ne* parla bene.

I costituenti fondamentali di queste due frasi sembrano poter occupare lo stesso ruolo sintattico al di là delle differenze lessicali (e nel costruire la seconda frase sono state mantenute il più possibile le stesse parole, non cambiando neppure la posizione, discutibile, della virgola). Ma la nostra conoscenza del mondo non ci fa avere dubbi e ci guida a vedere che qui il *ne* si riferisce al secondo degli antecedenti sintatticamente possibili, e non al primo (*i genitori* stessi), pur avendo i figli la medesima posizione degli atomi...

Dunque, tornando ai *legami deboli*, la sintassi da sola legittimerebbe anche il fraintendimento degli studenti, che può essere prevenuto solo da chi conosce la materia, a patto che si renda conto di tale ambiguità meramente linguistica e dunque del tranello che vi si insidia. Insomma, riflessioni di questo tipo, fatte da docenti di materie scientifiche, potrebbero guidare utilmente gli studenti a imparare ad usare un linguaggio più preciso e meno ambiguo, più razionalmente soppesato e controllato, a impossessarsi insomma di quel linguaggio di cui nella confusione e approssimazione odierna si sente sempre più bisogno.

7. Per concludere

Quasi inevitabilmente, nel discorso appena fatto, si è 'scivolati' (o tornati) su questioni relative alla comprensione, benché in un percorso che intendeva privilegiare la scrittura, quella che si può praticare in ogni disciplina. Il fatto è che essa è strettamente legata alla comprensione, se è vero che per scrivere bene bisogna prima di tutto avere le idee chiare e che se si è chiamati a scrivere su discipline e argomenti scolastici bisogna aver capito e possedere al meglio gli argomenti di cui si scrive e che si sono studiati sui manuali in adozione.

Ma si può anche ribadire che, per l'arricchimento dell'italiano degli allievi, la scrittura esercitata in più modi in tutte le discipline servirebbe moltissimo. Sarebbe dunque il caso che tutti i docenti costruissero percorsi di scrittura che prevedano quella per capire, studiare e apprendere (dagli appunti alle schede alle riscritture), per imparare ad essere sintetici, magari a partire dalla lettura di un testo dato (riassunti), per elaborare e integrare informazioni ricavate da fonti e testi diversi (relazioni), per ricostruire il ragionamento che ha portato alla soluzione di un problema matematico, e così via. Sono forme di scrittura da esercitare continuamente nel curriculum orizzontale oltre che verticale²¹, e che si possono praticare anche passando per la trascrizione e riscrittura di testi orali

20. *Ne* è peraltro uno dei clitici dei cui valori si va perdendo sempre più consapevolezza nell'italiano attuale, dato che lo si sente e vede usare spesso, sia nel parlato che nello scritto, come un semplice (e ridondante) riempitivo. Eccone un esempio, una vera e propria perla paradossale perché ricavata da un documento ministeriale ufficiale sull'accesso alla formazione nazionale dei docenti: «Il test preliminare è costituito da 60 quesiti, ciascuno formulato con quattro opzioni di risposta, fra le quali il candidato *ne* deve indicare l'unica esatta» (art. 1, punto 9 del DM n. 249 dell'11.11.2011, relativo alle prove del Tirocinio Formativo Attivo). Ed ecco un altro esempio, ricavato dallo scritto di una studentessa già in possesso di laurea triennale: «Gli usi [...] di un popolo *ne* determinano la sua cultura». Ma esempi di questo tipo si colgono a man bassa anche nel parlato televisivo e negli scritti giornalistici.

21. Cfr. al riguardo almeno Guerriero (2002) e Calò (2003). Si tratta di lavori legati al progetto "Laboratorio di scrittura" (1999-2004), realizzato a partire dal 1999 dal GISCEL con e per il Ministero italiano della Pubblica Istruzione al momento dell'introduzione di nuove forme di scrittura all'esame di Stato. Inizialmente destinato a insegnanti di italiano del triennio delle scuole secondarie di secondo grado, tale progetto arrivò a toccare, andando a ritroso nel curriculum

oppure per la riscrittura secondo le regole dello ‘scrivere chiaro’²² di brevi testi o brani (desunti per esempio dagli stessi manuali in adozione): le differenze tra parlato e scritto si possono far toccare con mano a partire da testi trascritti fedelmente, su cui lavorare per renderli leggibili e accettabili nell’ambito della scrittura; la riscrittura di testi disciplinari, ma senza perdere nessuna delle informazioni originarie, può costringere a un corpo a corpo con le formulazioni del testo di partenza, e in questo corpo a corpo si possono manifestare, tra l’altro, anche i punti che localmente hanno generato cattiva comprensione di quel testo, che passerebbero altrimenti inosservati.

La bibliografia e le indicazioni didattiche più dettagliate reperibili intorno a tali suggerimenti abbondano da tempo. Alcune sono state incluse anche nelle indicazioni nazionali (o nei programmi scolastici) vigenti²³ e/o sono presenti persino nei libri di testo scolastici e nei loro eserciziari. Ma si ha l’impressione che esse siano ancora largamente ignote a molti e comunque lontane dalle pratiche didattiche più comuni. Perciò può essere utile ribadirle, come qui si è fatto, senza smettere di auspicare una formazione iniziale e in servizio di tutti i docenti che li attrezzino ad affrontare debitamente gli aspetti linguistici delle discipline che insegnano.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, G. (2009a). Scrivere e digitare. In T. Gregory (ed), *XXI secolo*, Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana fondata da Giuseppe Treccani, vol. II, p. 243-252.
- Antonelli, G. (2009b). Il linguaggio degli SMS. In T. Gregory (ed), *XXI secolo*, Roma: Istituto dell’Enciclopedia Italiana fondata da Giuseppe Treccani, vol. II, p. 417-426.
- Antonelli, G., Motolese, M. & Tomasin, L. (eds) (2014). *Storia dell’italiano scritto III. Italiano dell’uso*. Roma: Carocci.
- Barozzi, G. C. (2001). Le parole della matematica. *Nuova Secondaria*, XIX, 2, 83-85.
- Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Langues et matières scolaires. Dimension linguistique de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- Calò, R. (ed) (2003). *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell’obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane*. Torino: Einaudi.
- Cignetti, L. & Fornara, S. (2014). *Il piacere di scrivere. Guida all’italiano del terzo millennio*. Roma: Carocci.
- Colombo, A. & Pallotti, G. (eds) (2014). *L’italiano per capire*, Roma: Aracne.
- Dardano, M. (2012). La testualità nella lingua della scienza: analisi di manuali scolastici. In A. Nesi & D. De Martino (eds), *Lingua italiana e scienze*. Firenze: Accademia della Crusca, p. 81-94.
- De Mauro, T. (2012). I linguaggi specialistici delle scienze idiografiche e nomotetiche e gli *every day*

verticale, gli ordini scolastici precedenti. Né mancò un’attenzione forte alla trasversalità, nel curriculum orizzontale, del problema ‘scrittura’, con il coinvolgimento di insegnanti di materie diverse, comprese quelle scientifiche, compresenti in uno dei seminari nazionali che si svolgevano a Fiuggi e/o in alcuni dei seminari regionali legati al medesimo progetto (cfr. Miani, 2002). Inutile dire che è ormai molto ricca la bibliografia sulla scrittura a scuola o tra scuola e Università. Tra i titoli più recenti, cfr. Piemontese & Sposetti (2014). Numerose sono anche le guide alla scrittura, corredate di indicazioni didattiche ed esercizi. Ci si limita qui a citare quelle recenti di Rossi (2014) e Cignetti & Fornara (2014).

22. Raccomandate per la semplificazione del linguaggio amministrativo, tali ‘regole’ sono utilmente adottabili in tutti i tipi di scrittura, specie se in testi destinati all’istruzione scolastica o al grande pubblico (cfr. almeno Piemontese, 1996).

23. Inoltre, almeno l’attenzione al lessico e alle terminologie disciplinari attraversa le Indicazioni ministeriali italiane relative a ogni materia delle scuole secondarie di secondo grado, tra cui i licei.

- languages* in Italia e altrove. In A. Nesi & D. De Martino (eds), *Lingua italiana e scienze*, Firenze: Accademia della Crusca, p. 13-26.
- De Mauro, T. (2014). *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Roma-Bari: Laterza.
- Fera, M. (2010). Il laboratorio visto da un insegnante di italiano. In *Lingua e testi oltre l'ora di italiano*, Dossier di *Insegnare*, 1, 32-36.
- Ferreri, S. (2005). *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Fiorentino, G. (2013). *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*. Roma: Carocci.
- Giscler (ed) (2007). *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gualdo, R. & Telve, S. (2011). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Guanci V. (ed) (2014). *Formazione storica ed educazione linguistica 1. Il testo storico: comprensione e insegnamento*. Castel Guelfo: Cenacchi Editrice.
- Guerriero, A. R. (ed) (2002). *Laboratorio di scrittura. Non solo temi agli esami di Stato. Idee per un curriculum*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, C. (2002). Come scrivere di un testo. In A. R. Guerriero (2002), p. 235-249.
- Lavinio, C. (2010). Comprendere e riscrivere. Per una scrittura consapevolmente fluida. In M. Ambel (ed), *Che italiano insegniamo*, Dossier di *Insegnare*, 2, p. 2-7.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- Mattozzi, I. (2014). *Competenze linguistiche per la storia o competenze storiche per l'italiano?* In A. Colombo & G. Pallotti (eds), *L'italiano per capire*. Roma: Aracne, p. 381-397.
- Miani, G. (ed) (2002). *La scrittura in contesti disciplinari*. Bologna: Editcomp.
- Piemontese, M. E. (1996). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, M. E. & Sposetti, P. (ed) (2014). *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*. Roma: Carocci.
- Pistolessi, E. (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: Esedra.
- Rossi, S. (2014). *Scuola 2.0. Come insegnare a scrivere testi*. Roma: Aracne.
- Simone, R. (2000). *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (2002). *La mente al punto*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Stefinlongo, A. (2002). *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.
- Tamanini, C. (ed), (2008). *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università*. Trento: Provincia autonoma di Trento.
- Tavosanis, M. (2011). *L'italiano del web*. Roma: Carocci.