

SCRITTO-PARLATO E ALTRI MODI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

*Miriam Voghera*¹

1. NATURALMENTE MULTIMODALI: LE LINGUE, I MEDIA, LE MODALITÀ

Lo scopo di questo articolo è duplice. In primo luogo, vorrei mostrare che la multimodalità è una naturale conseguenza della naturale capacità plurisimbolica degli esseri umani. Non è quindi solo il prodotto delle recenti innovazioni tecnologiche, ma fa parte da sempre del patrimonio culturale della specie. Ciò comporta che tutti noi, e quindi anche le alunne e gli alunni, siamo naturalmente predisposti per l'uso di più modalità. In secondo luogo, vorrei mostrare che la normale attività scolastica si basa su un continuo passaggio da una modalità di comunicazione all'altra e che quindi avere consapevolezza di cosa comportano questi passaggi è funzionale ad una buona educazione linguistica.

In questo paragrafo, dopo una breve introduzione, si illustra la distinzione tra medium e modalità di comunicazione e si propone una scomposizione della modalità di comunicazione nei suoi elementi definitori (Voghera, 2017; Sammarco, Voghera, 2021). Nel paragrafo 2 si analizzeranno le caratteristiche di quattro diverse modalità di comunicazione: quella parlata, quella scritta prosastica, la scrittura digitale discontinua, la scrittura dialogica; nel paragrafo 3 si illustreranno i tratti sociolinguistici e funzionali associati alle quattro modalità; il paragrafo 4 offre una sintesi dei vari passaggi intermodali di una giornata scolastica tipo e qualche considerazione generale.

La specie umana ha capacità polisimboliche; ha infatti funzionalizzato alla produzione e ricezione di segnali significanti le capacità cognitive e l'uso di parti del proprio corpo in modo creativo, così come elementi dell'ambiente circostante, costruendo, per esempio, strumenti per la fissazione di segni su supporti di diverse materialità. La capacità simbolica degli esseri umani non è legata infatti ad un unico specifico modo di comunicazione, tanto è vero che nella sua storia la specie ha usato diverse modalità di comunicazione e sempre nuove ne vengono create (Halliday, 1978, 1985; De Mauro, 2003; Kress, Ogborn, 1998; Kress, 2009). È bene ricordare, tra l'altro, che nella lunga storia evolutiva della nostra specie è molto probabile che la prima comunicazione sia stata visivo-gestuale e solo successivamente fonico-uditiva (Tomasello, 2008).

Gli esseri umani nascono dunque sia sul piano filogenetico sia ontogenetico capaci di creare e gestire modalità di comunicazione diverse, che, come vedremo, non pertengono tanto agli aspetti materiali della comunicazione quanto alla costruzione della significazione. È necessario distinguere infatti tra *medium* e *modalità di comunicazione*.

Il *medium* è la risorsa strumentale per trasmettere i messaggi: penna, videoscrittura, pennello... Il rapporto tra nuove tecnologie e nuovi modi di comunicazione è continuo nella storia culturale della nostra specie, anche se non è detto che l'invenzione di un nuovo *medium* dia luogo necessariamente ad una nuova modalità di comunicazione. Non c'è dubbio però che l'invenzione della penna a sfera e poi dei computer e dei cellulari ha

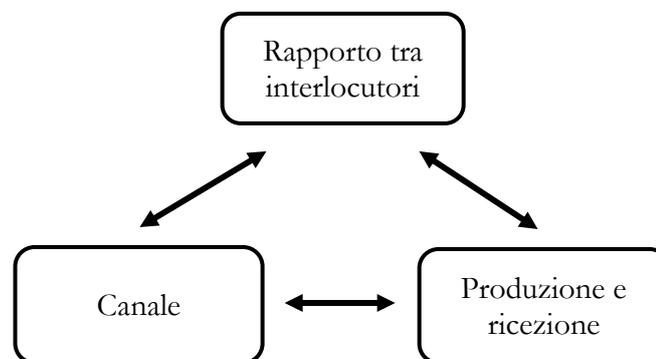
¹ Università degli Studi di Salerno.

cambiato moltissimo il nostro modo di scrivere e di concepire la scrittura. Nello stesso modo l'invenzione del telefono ha permesso la comunicazione parlata a distanza.

La modalità di comunicazione è in parte indipendente dal *medium* poiché è piuttosto uno spazio semiotico e sociale delimitato dal canale attraverso cui si trasmette il messaggio, il tipo di rapporto che si instaura tra produttore e ricevente e i processi e meccanismi di progettazione/produzione e ricezione/elaborazione messi in atto (Voghera, 2017; Sammarco, Voghera, 2022). Nella modalità di comunicazione entrano in campo, dunque, in modo decisivo anche fattori sociali che sono essenziali (Lieberman, Blumstein, 1988; Levelt, 1989), al punto che, secondo alcuni autori, la capacità di instaurare un'interazione è precedente alla nascita del linguaggio, cosicché è l'intelligenza interattiva che ha permesso la nascita del linguaggio e non viceversa (Levinson, 2006; Levinson, Holler, 2014). Ciò sarebbe coerente con la posizione neo-vigotskiana di Michael Tomasello (2019), secondo il quale gli esseri umani non sono solo una specie dalle conquiste cognitive e sociali senza precedenti, ma anche una specie che ha come caratteristica distintiva l'alto grado (e le nuove forme) di cooperazione. Molti aspetti dell'unicità cognitiva e sociale umana derivano, infatti, dal modo in cui i bambini, nello svolgimento di un compito, cercano di regolare i loro pensieri e le loro azioni non solo individualmente, come fanno molti primati, ma anche socialmente, attraverso il monitoraggio costante delle prospettive e delle valutazioni che i compagni possono esprimere.

La modalità di comunicazione si può concepire dunque come un ingranaggio complesso costituito da diverse componenti, che si condizionano reciprocamente, entro cui il codice lingua si modella e si forma; nella Figura 1 si presenta una rappresentazione schematica di questo ingranaggio.

Figura 1. *Le componenti della modalità di comunicazione*



Nella figura le frecce bidirezionali indicano che ogni componente correla con le altre in modo tale che un cambiamento in una di esse ha un'alta probabilità di comportare un cambiamento nelle altre due. Ciò significa che nessuna delle tre è dominante e che tra le loro proprietà non c'è un rapporto di tipo deterministico. Concepire la modalità come un ingranaggio scomponibile ha il vantaggio di poter valutare il ruolo di ciascuna delle componenti basilari e di capire quale assetto esse assumano nelle varie modalità.

Ciò è di particolare interesse proprio per chi progetta e fa attività didattica perché, come vedremo, la vita scolastica è fattualmente profondamente plurimodale, a prescindere dalla consapevolezza stessa dei suoi protagonisti. Sapere quindi cosa cambia da una modalità all'altra e quali conseguenze questo possa avere sugli usi linguistici è decisivo.

La didattica degli ultimi anni è diventata più sensibile a questi argomenti, anche perché la pandemia ha costretto tutti a ricorrere in modo massivo ad altre modalità oltre al parlato e allo scritto. Tuttavia, penso sia diffusa l'esigenza di poter mettere ordine nel rapporto tra lingua e modalità di comunicazione, sapere quali sono i fattori che più condizionano gli usi linguistici, distinguere il ruolo dei diversi elementi che incidono sui testi in modo diretto e/o indiretto.

2. A SCUOLA

Se pensiamo ad una giornata scolastica qualsiasi, è facile vedere come le e gli insegnanti, le alunne e gli alunni di qualsiasi età usino molte modalità di comunicazione diverse sia in produzione sia in ricezione in sequenza, ma anche contemporaneamente (Kress, 2020). Si usano anche diversi media più o meno tradizionali. In questo paragrafo ho preso in considerazione le quattro modalità che penso siano più usate: il parlato, lo scritto continuo prosastico, lo scritto discontinuo digitale e la scrittura dialogica. La scrittura dialogica apparentemente non è una modalità scolastica, ma il suo uso è oramai talmente pervasivo anche a fini informativi che mi è parso utile inserirla.

2.1. *La modalità nativa: il parlato*

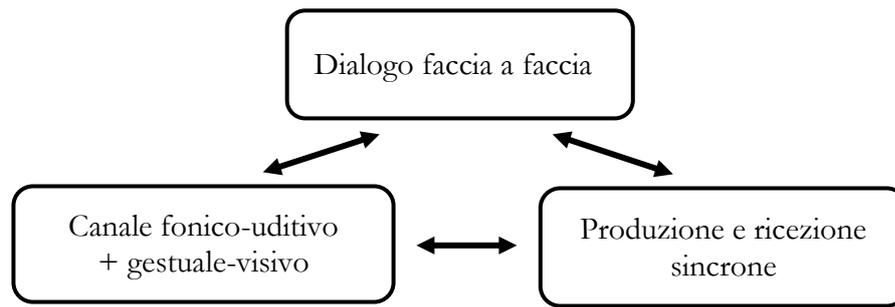
È bene partire dalle caratteristiche principali della modalità nativa, quella parlata, che costituisce il sistema di modellizzazione primario della nostra comunicazione e continua ad essere la modalità prevalente nella vita di tutti noi, nonostante la grande diffusione della scrittura dialogica, e che costituisce la modalità principale anche all'interno della scuola. In questo articolo mi dedico esclusivamente alla comunicazione dialogica faccia a faccia spontanea, anche se sappiamo bene che esistono molti tipi di parlato anche pianificato e monologico (Sammarco, Voghera, 2021).

È forse banale, ma è utile sottolineare che ascoltiamo e parliamo più di quanto leggiamo e scriviamo in tutti gli ordini di scuola, e ciò non riguarda le alunne e gli alunni, ma anche, e forse soprattutto, le e gli insegnanti. Quando si parla di ascolto e parlato a scuola, si ha in mente prevalentemente il comportamento linguistico delle alunne e degli alunni. In realtà, la modalità parlata a scuola è in gran parte usata nella relazione tra docenti e apprendenti a vari scopi: socializzare, instaurare una relazione educativa, trasmettere nozioni, impartire istruzioni, valutare le conoscenze e così via.

È quindi essenziale avere consapevolezza di come essa funzioni e di quali siano le costruzioni linguistiche privilegiate in questa modalità perché permettono un migliore funzionamento della comunicazione e quelle, invece, legate a variabili di tipo sociolinguistico. Questo permetterebbe anche un'autoanalisi da parte di chi insegna del proprio parlato, che aiuterebbe a rendersi conto dell'estrema variabilità anche dei propri usi.

Nella Figura 2 si presenta schematicamente l'assetto delle varie componenti nella modalità parlata.

Figura 2. *Le componenti della modalità di comunicazione parlata*



Il rapporto tra i parlanti è quello dialogico faccia a faccia. Questo tipo di relazione correla in situazioni naturali con l'uso del canale fonico-uditivo e contemporaneamente con l'uso di gesti, movimenti del corpo ed espressioni facciali. L'uso del corpo per comunicare è primario per la specie umana ed essenziale nella comunicazione spontanea. Lo dimostrano non solo gli studi sull'origine del linguaggio (Tomasello, 2008; Campisi, 2018), ma anche quelli sull'uso dei gesti quando si parla al telefono o, ancor di più, da parte di parlanti ciechi fin dalla nascita (Bavelas *et al.*, 2004; Wei, 2006; Iverson, Goldin-Meadow, 2001)². Le lingue dei segni usate dai sordi sono del resto, al pari delle lingue vocali, il solo altro tipo di lingue native conosciute (Volterra *et al.*, 2019). La modalità nativa, dunque, prevede normalmente una semiosi multipla; è importante notare che anche le lingue dei segni non fanno uso solo della gestualità, della postura e delle espressioni facciali, ma della lettura labiale di un'articolazione non vocalizzata.

Il dialogo, lo sappiamo, costringe i parlanti all'alternanza dei turni e quindi alla gestione del tempo che deve essere continuamente negoziato con il proprio interlocutore. La velocità degli scambi richiede tempi rapidi sia sul versante produttivo sia su quello ricettivo e una forte cooperazione tra i partecipanti alla comunicazione. Ciò è necessario anche perché in questa situazione l'uso del canale fonico-uditivo e gestuale-visivo e il dialogo faccia a faccia correlano a loro volta con una produzione e una ricezione sincrone e continue, che avvengono cioè nello stesso tempo e non possono essere interrotte.

Il processo di produzione e ricezione è forse uno dei tratti più caratterizzanti della comunicazione parlata. L'interazione in condizioni naturali è costruita attraverso processi di produzione e ricezione continui in tempo reale con un rapido alternarsi di turni. Il parlante è esposto, per dir così, in ogni sua mossa e tutta l'attività verbale, esitazioni e cambi di progetto compresi, arrivano inevitabilmente alle orecchie del ricevente. D'altro canto, il ricevente deve elaborare il messaggio in tempo reale e non può tornare indietro e riascoltare ciò che è stato detto per capire meglio. Il rapporto tra ascolto, ricezione e comprensione ha quindi tempi molto più rapidi rispetto a quelli della comprensione della lettura. Questa contemporaneità e continuità, come vedremo, ha un forte impatto sul tipo di verbalizzazione dei testi parlati (Voghera, 2017, Sammarco, Voghera, 2021).

I sistemi tanto di produzione quanto di percezione devono inoltre adattarsi ad un gran numero di variabili dovute alle condizioni esterne e quindi al possibile rumore, alla diversità delle voci, alla diversità di realizzazioni di tipo regionale ecc. Devono cioè tener conto di fattori interni ed esterni al segnale e del fatto che le unità significative possono essere costituite in modo multidimensionale da sequenze verbali e gestuali (Bavelas *et al.*, 2004). Ciò rende necessario anche sul piano percettivo usare unità multiple (Hawkins, 2004).

² Sull'uso dei gesti nella didattica si vedano Andorno, Sordella (2020) e Andorno (2022).

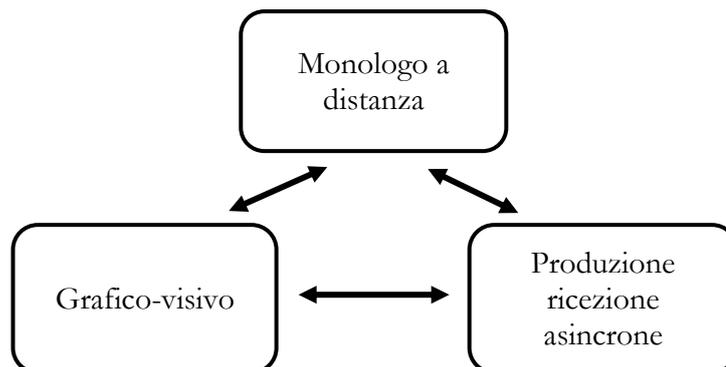
In sintesi, la comunicazione parlata nativa è quindi dialogica, dipendente dal tempo, co-gestuale, dipendente da una percezione multisensoriale, cooperativa.

2.2. *La modalità di comunicazione scritta*

La Figura 3 presenta schematicamente l'assetto delle varie componenti nella modalità di comunicazione scritta.

La comunicazione a distanza di tipo monologico correla nella maggioranza dei casi con il canale grafico-visivo. Oltre ai vari sistemi di scrittura, si possono usare oggetti grafici di vario tipo (disegni, fotografie, tabelle, grafici ecc.) a seconda dei diversi tipi di testo. La comunicazione monologica e l'uso del canale grafico-visivo correlano a loro volta con meccanismi di produzione e ricezione asincroni, che consentono sia al produttore sia al ricevente una gestione autonoma e indipendente dei tempi di programmazione/produzione e ricezione/elaborazione. L'asincronia non riguarda infatti solo il rapporto tra produzione e ricezione del testo scritto, ma anche la fase di progettazione del testo scritto e la sua effettiva scrittura così come la sua lettura e la sua elaborazione.

Figura 3. *Le componenti della modalità di comunicazione scritta*



L'autonomia nella gestione del tempo da parte di chi scrive e di chi legge distingue nettamente tutte le modalità di scrittura da quella parlata, poiché permette sia a chi scrive sia a chi legge di aver un maggiore controllo del testo. Quando scriviamo possiamo interromperci quando e quanto vogliamo: alzarci per prendere un caffè, consultare un libro, riposarci e poi continuare. Il nostro lettore non lo saprà mai né saprà mai quante e quali correzioni abbiamo portato al testo. Questo ci permette di produrre un testo continuo e pulito. Anche il lettore può usufruire del testo in modo discontinuo: leggerne solo una parte e riprenderlo in seguito.

Quando si scrive, dunque, si deve fare a meno dei gesti, del contatto visivo con il destinatario, del feedback da parte dei riceventi mentre produciamo il testo, della cooperazione immediata col ricevente, del riferimento deittico al contesto, ma siamo parzialmente compensati dall'essere autonomi nella gestione del tempo. Naturalmente esistono di norma vincoli spaziali dettati dallo spazio della pagina e/o dalle aspettative di lunghezza legate al genere di testo che si sta scrivendo.

La modalità scritta si può naturalmente realizzare utilizzando come *medium* il computer, cioè i programmi di videoscrittura. L'uso di questo medium consente operazioni di

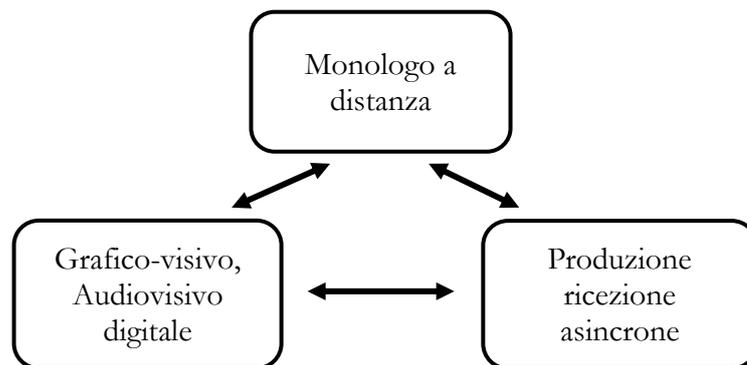
intervento sul testo più rapide e soprattutto continue: cancellazioni, taglia e incolla, copia di parti di altri testi, correzione ortografica ecc. Inoltre, solleva lo scrivente dal controllo dello spazio che può essere demandato entro certi limiti al software di videoscrittura. Rende anche più facile e immediata l'inserzione di materiale iconografico di vario tipo. Ciò ha effetti decisi sulla testualità, ma non muta l'assetto delle componenti della modalità, che rimane sostanzialmente lo stesso di quello della scrittura a mano.

2.3. *La scrittura discontinua digitale*

La situazione cambia completamente se si tratta di un testo discontinuo digitale che può contenere inserzioni di filmati, musica o link ad altre pagine e/o documenti. Sono discontinui, per esempio, gli articoli delle versioni digitali dei quotidiani e dei settimanali, ma anche molte presentazioni in Power point o altri programmi.³ Si tratta naturalmente di una discontinuità diversa rispetto a quella del testo parlato perché è pre-programmata e pianificata.

Se la scrittura è digitale, i canali usati si possono moltiplicare perché si possono inserire materiali da canali diversi, cambiando la configurazione della modalità di comunicazione che non ha più le caratteristiche della scrittura tradizionale, come si vede nella Figura 4

Figura 4. *Le componenti della modalità di comunicazione scritta discontinua digitale*



Se si tratta di un testo a stampa, il canale è sempre quello grafico visivo. Sia i testi digitali sia quelli a stampa hanno però in comune l'uso potenziale di molti altri codici oltre a quello verbale, creando forme di intertestualità anche molto complesse che non sempre sono di aiuto ai lettori (Bernardini *et al.*, 2020).

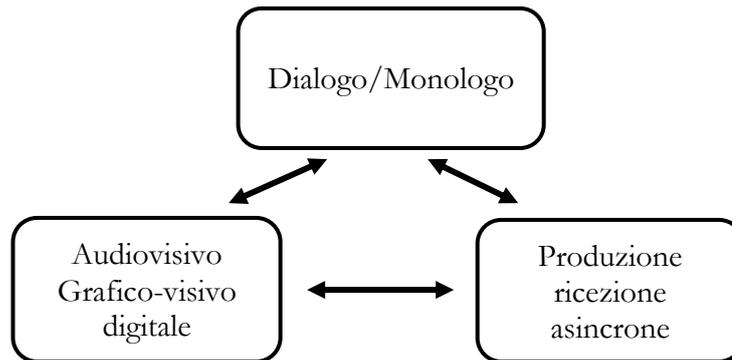
2.4. *La scrittura dialogica*

Un caso in cui l'invenzione di nuovi media è stata dirompente è quello che ha prodotto la scrittura dialogica. Il primo SMS fu inviato nel 1992, ma sono arrivati in seguito, fra gli altri, WhatsApp (2009), Telegram (2013) e Snapchat (2017). La messaggistica (Instant Messaging) è ormai incorporata in tutti i sistemi e quasi ogni articolo di giornale online

³ In questo articolo ci concentriamo sulla scrittura discontinua digitale, ma sono naturalmente discontinui anche moltissimi testi a stampa, per esempio i libri di testo che alternano porzioni verbali a foto, disegni, grafici ecc.; per contributi didattici su questi argomenti si veda Voghera *et al.* (2020).

prevede la possibilità di lasciare commenti, cui si può rispondere. Il dialogo, che nella sua versione scritta era solo mimato, nel teatro, nella narrativa, nel cinema, è diventato ormai una componente associata anche al canale grafico-visivo. Se però guardiamo con attenzione l'assetto delle componenti modali nel caso della scrittura digitale dialogica, ci si accorge che la situazione è lontana da quella della comunicazione parlata e più simile alla scrittura discontinua.

Figura 5. *Le componenti della modalità di comunicazione scritta dialogica*



La scrittura dialogica è costituita da turni di parola, ma può anche essere monologica. In alcuni casi la risposta non è richiesta affatto e i turni non devono essere necessariamente adiacenti. Ciò accade perché la produzione e la ricezione non sono sincrone e il ricevente può rispondere anche con molto ritardo, manca infatti il continuo feedback che si ha tra parlante e ricevente nello scambio parlato spontaneo. Non vi sono infatti tutti i tipici fenomeni del parlato spontaneo, quali le sovrapposizioni, le disfluenze, le ripetizioni meccaniche ecc. Se esitazioni ci sono, è perché lo scrivente decide di inserirle. L'unico tipo di disfluenze possono essere forse considerati gli errori di digitazione. Anche quando il dialogo è serrato, i tempi di digitazione e trasmissione sono infinitamente più lenti di quelli della produzione fonica e in ogni caso non si può mai perdere il turno.

I turni possono essere multimodali, costituiti da scrittura, emoticon, meme, messaggi vocali, foto, link a filmati o canzoni, interi documenti scritti allegati e così via. Uno stesso turno può quindi essere multiautoriale e pre-costruito. In altre parole, la scrittura dialogica diversamente dal parlato non è vincolata al tempo perché il ricevente può gestire liberamente il tempo di risposta e, diversamente dallo scritto, neanche dallo spazio, che è potenzialmente infinito.

I tratti distintivi consistono in una nuova testualità composta da oggetti verbali fonici e grafici, iconici, sonori e filmici che costituiscono nuovi modi di coesione e coerenza interna. Da un lato, si recupera la multimodalità nativa del parlato, ma dall'altro si sfrutta a pieno l'asincronia tipica della scrittura, che permette la creazione di testi anche molto articolati.

Riportiamo qui di seguito una tabella riassuntiva (Tabella 1) delle caratteristiche delle quattro modalità di comunicazione descritte.

Tabella 1. *Caratteristiche basiche della modalit  di comunicazione parlata, scritta, scritta discontinua, di scrittura dialogica*

Caratteristiche	Parlato	Scritto	Scritto digitale non continuo	Scritto dialogico
Canale	Fonico-uditivo Gestuale-visivo	Grafico-visivo	Grafico-visivo Fonico-uditivo Audiovisivo	Grafico-visivo Fonico-uditivo Audiovisivo
Produzione e ricezione	In presenza	In assenza	In assenza	In assenza
	In tempo reale	Differita	Differita	Differita
	Continua	Discontinua	Discontinua	Discontinua
	Non pianificata	Pianificata	Pianificata	± Pianificata
Rapporto tra produttore e ricevente	Dialogo	Monologo	Monologo	Dialogo/Monologo
Codici	Lingua, gesti	Lingua	Lingua, calcoli, foto, filmati, musica...	Lingua, foto, filmati, musica...
Testo verbale	Discontinuo in turni	Continuo	Discontinuo senza turnazione	Discontinuo in turni

Le quattro modalit  qui brevemente illustrate, bench  abbiano elementi di contatto, si presentano con caratteristiche distinte che, come vedremo, incidono sulle scelte di adeguatezza sociolinguistiche e linguistiche dei parlanti, che illustriamo nel paragrafo seguente.

3. DALLA MODALIT  AGLI USI LINGUISTICI

  importante chiarire subito che non esiste un rapporto automatico e deterministico tra modalit  di comunicazione e usi linguistici. Non esistono cio  strutture linguistiche che bisogna obbligatoriamente usare in una determinata modalit , ma solamente strutture che sono pi  adeguate.

Esistono tipi diversi di adeguatezza che   bene tenere distinti ai fini dei percorsi didattici e della valutazione: sociolinguistica, funzionale, stilistica (Voghera, 2018; Sammarco, Voghera, 2021). L'adeguatezza sociolinguistica di un testo parlato o scritto si misura sulla base di regole sociali determinate dalla situazione comunicativa, dal destinatario e dallo scopo del testo. In ogni modalit  si possono produrre testi diversi dal punto di vista diafasico, diastratico e naturalmente diatopico. Altra cosa   l'adeguatezza funzionale. Non tutte le strutture linguistiche sono equamente probabili nelle varie modalit  di comunicazione, data la loro diversa configurazione. Detto in altre parole, ci  che funziona nello scritto non   detto che funzioni nel parlato e viceversa, anche in testi appartenenti allo stesso registro. L'adeguatezza stilistica, infine, si misura sulla base di canoni culturali storicamente stabilitisi all'interno dei vari generi propri di ogni modalit . L'espressione *parlare come un libro stampato* esprime molto bene l'idea che anche in una situazione formale non ci aspettiamo in un testo parlato gli stessi usi linguistici e stilistici

di un testo scritto, così come prevediamo differenze tra la scrittura prosastica e quella digitale discontinua e così via. Per questo motivo diciamo che ogni modalità correla con dei tratti sociolinguistici o stilistici, funzionali o stilistici, oppure ha dei correlati sociolinguistici, funzionali propri. Per ragioni di spazio in questo articolo mi limiterò solo ai primi due.

Non è possibile in questa sede entrare nel dettaglio dei correlati sociolinguistici, funzionali delle varie modalità, mi limito quindi a prendere in considerazione i punti di differenziazione maggiore tra le quattro modalità qui considerate, che possono costituire i punti critici nel passaggio da una modalità all'altra nelle varie fasi di apprendimento. Come abbiamo già detto, ogni modalità richiede una diversa semiotizzazione dei contenuti che si vogliono esprimere e inevitabilmente anche una diversa verbalizzazione di questi contenuti (Iedema, 2003; Kress, 2019). Di conseguenza, pensiamo che debba far parte dell'educazione linguistica la consapevolezza di ciò che è rilevante in ogni modalità e nel passaggio dall'una all'altra, poiché questi passaggi sono continui all'interno delle giornate scolastiche. Del resto, l'insegnamento utilizza continui processi di risemiotizzazione di contenuti, che le e gli insegnanti trasformano, presentano alle alunne e agli alunni rappresentandoli in forme diverse per offrire nuovi punti di vista e prospettive.

Ancora una volta partiamo dalla modalità di comunicazione parlata. La distinzione tra adeguatezza sociolinguistica e funzionale non è sempre chiara per ciò che riguarda il parlato. È incredibilmente diffusa l'opinione che il parlato sia generalmente meno corretto e più sconnesso dello scritto o addirittura senza grammatica e di per sé diafasicamente più basso. Lasciando da parte l'idea assurda dell'assenza di grammatica, che se fosse vera non permetterebbe l'intercomprensione tra i parlanti, il fatto che il parlato appaia così sconnesso nasce dal fatto che, essendo la modalità nativa, che abbiamo praticato dialogando con i nostri familiari, esso è in moltissime situazioni usato nel registro informale. E, ahimé, questo registro informale non assomiglia affatto allo scritto colto che per la maggioranza dei parlanti è l'incarnazione della grammatica dell'italiano *tout court*. Inoltre, se a casa si parla dialetto o un'altra lingua oltre all'italiano, è probabile che essi emergano nel nostro parlato con fenomeni di mescolanza di lingue (*code-mixing*) o alternanza di lingue (*code-switching*). Insomma, nessuno è parlante nativo di un italiano formale e colto. Accade quindi che il parlato sia usato prevalentemente in un registro colloquiale (Voghera, 2011) anche fuori casa in situazioni meno formali, che porti tracce della nostra provenienza geografica, che presenti dei dialettalismi, o regionalismi. Ma l'inadeguatezza sociolinguistica si misura sulla base delle variabili contestuali e non ha nulla a che vedere con la correttezza grammaticale. Un discorso in un registro informale non è scorretto, ma semplicemente inadeguato, se usato durante un esame o parlando in una situazione pubblica.

Ciò non vuol dire che tutto il parlato sia necessariamente informale, perché sappiamo benissimo che si può parlare usando un'ampia gamma di registri in rapporto alla situazione, al nostro interlocutore, allo scopo e all'argomento del discorso. Ciò che è importante è che chi insegna sappia indicare alle bambine e ai bambini, ai ragazzi e alle ragazze come passare dal dialetto o altra lingua all'italiano, dall'informalità alla formalità, ogni volta che è necessario. Naturalmente tutto ciò comporta una programmazione didattica regolare e ragionata che comprenda l'ascolto e il parlato come attività didattiche che si svolgono in modo sistematico. Si pone dunque la necessità di insegnare a bambine e bambini, ragazze e ragazzi che la stessa cosa si può dire usando lingue diverse e registri diversi anche parlando (Sammarco, Voghera, 2021).

Sebbene i testi parlati siano il prodotto di un processo continuo, di fatto il risultato linguistico mostra una forte discontinuità. Esiste un paradosso apparente: il processo online tipico del parlare e dell'ascoltare, fisicamente continuo, produce necessariamente

testi discontinui. Possiamo osservare due tipi di discontinuità. La discontinuità semiotica che si manifesta in testi necessariamente multiautoriali: chi parla per quanto programmi ciò che vuole dire, deve sempre tenere in conto le reazioni e le inserzioni del destinatario. La coerenza e la coesione di un dialogo sono date dall'insieme dei turni. Ciò comporta anche una discontinuità verbale: nel parlato, non solo nei dialoghi, procediamo attraverso la produzione di brevi porzioni di testo con frasi brevi adeguate alla produzione e ricezione online che non possono fare affidamento su una memoria esterna; ciò produce disfluenze, cambi di progetto, e l'uso di marche di riprogrammazione.

Per governare la discontinuità e ottimizzare il tempo a disposizione si fa il massimo appello a informazioni contestuali, e la produzione e l'elaborazione di informazione in tempo reale senza il supporto di una memoria esterna incoraggia l'uso di strutture linguistiche ad alto rendimento funzionale, con un ampio spettro di significati e funzioni. Se compariamo un testo parlato e un testo scritto, di norma, il primo è meno denso sia dal punto di vista semantico sia sintattico, più ridondante e ripetitivo. Non è funzionale alla programmazione e produzione parlata l'uso di costruzioni o parole molto specializzate, perché i parlanti sono più impegnati a costruire il significato che a costruire il testo. In condizioni naturali tendiamo ad ottimizzarne l'uso, scegliendo le strutture che ci permettono di risparmiarne per evitare di dover tenere troppo materiale in memoria e per evitare di perdere la parola. Esempi molto concreti sono l'uso di lessemi di alta frequenza sia nominali sia verbali (*cosa vs. oggetto, casa vs. abitazione, macchina vs. automobile, fare vs. eseguire o effettuare, pallone vs. calcio*), la preferenza dell'indicativo sugli altri modi (*se potevo venivo vs. se avessi potuto sarei venuto*) e di congiunzioni che possono introdurre strutture sintattiche con funzioni multiple (*e, che, ma, perché, se*) (Voghera, 2017).

Ciò non vuol dire che non si possano produrre testi parlati più specializzati e formali, ma che questo deve essere il frutto di un processo di apprendimento/insegnamento sistematico, e non un tipo di produzione che ci si può aspettare spontaneamente, soprattutto se le alunne e gli alunni non sono esposti a questo tipo di testi anche fuori dalla scuola.

Altri si occuperanno in dettaglio di scrittura in questo volume, qui vorrei solamente soffermarmi su pochi punti. Dal punto di vista dell'adeguatezza sociolinguistica, la scrittura soffre di un pregiudizio uguale e contrario rispetto alla modalità parlata. Se la modalità parlata, o meglio, i testi parlati vengono solitamente associati a registri diafasicamente bassi, la scrittura, soprattutto a scuola, sembra dover essere associata sempre a registri alti. Anche per la scrittura non si considera la grande variazione possibile di registri e di tipi di testo in relazione ai destinatari e agli scopi. Mediamente ci si aspetta che i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi scrivano in un italiano formale di tipo istituzionale, e questo accade soprattutto nei testi che devono essere valutati, arrivando a correggere usi del tutto accettati, che appartengono all'italiano medio (Colombo, 2011). È vero, naturalmente, che in alcuni casi è necessaria una scrittura formale e molto accurata, ma è anche vero che nella vita quotidiana, e quindi in un'educazione linguistica che tenga conto dei reali bisogni comunicativi in rapporto all'età delle studentesse e degli studenti, si producono molti testi in diversi registri e anche varietà. Per esempio, in una lettera ad un amico o ad un familiare sarà accettabile anche l'uso dell'italiano regionale con la presenza di regionalismi. È dunque necessario che l'insegnamento della scrittura si apra a tutta la varietà esistente e che l'italiano formale e formalissimo sia un punto di arrivo non l'unico modello possibile.

Dal punto di vista funzionale, la modalità scritta correla con tratti molto diversi da quelli della modalità parlata, data la configurazione modale che abbiamo descritto nel paragrafo precedente. La scrittura richiede infatti non solo l'acquisizione di una tecnica scrittoria, ma richiede anche una diversa semiotizzazione del significato, un nuovo modo

di organizzare e presentare il contenuto che si vuole trasmettere (Guerriero, 2021). Per quanto possa sembrare paradossale, è utile aver presente che per le giovani e i giovani apprendenti scrittori le prime prove di scrittura, tralasciando le pur importanti difficoltà legate alla tecnica, assomigliano un po' ad una comunicazione con le mani legate dietro alla schiena e di spalle al proprio interlocutore. Quel che più manca è, da un lato, la co-gestualità che, come abbiamo detto, non aiuta solo il ricevente, ma anche il produttore a tenere il filo del proprio discorso, e dall'altro, il rapporto con il proprio interlocutore, la cooperazione che consente di co-costruire il senso e fare affidamento sulle reazioni dell'altro per andare avanti nel proprio discorso⁴. A tutto ciò si aggiunge il fatto che il testo scritto continuo richiede una progettualità di lunga gittata per produrre un testo continuo, estranea a chi ha un'esperienza prevalentemente di comunicazione parlata (e per lunga gittata intendo anche cinque o sei righe). In una conversazione possiamo rispondere anche con un monosillabo e ciò è funzionalmente adeguato. In un testo scritto ciò può non essere sufficiente, per ovvi motivi, ma anche perché nei testi scolastici normalmente la sintesi non viene apprezzata. È questo un punto importante, perché in molti casi vige ancora l'idea un po' curiosa che la lunghezza di un testo sia di per sé un parametro da valutare positivamente.

La comunicazione scritta avviene normalmente in assenza del destinatario e permette, come è ovvio, libertà di tempi di produzione, di revisioni e modifiche. Ciò consente l'uso più frequente di strutture altamente specializzate. La gestione del tempo della scrittura è spesso lasciata per inerzia ad abitudini didattiche tradizionali. In teoria lo scritto garantisce più tempo per pensare alla costruzione del testo, ma anche in questo caso si tratta di un lungo processo di apprendimento. Inoltre, molti testi scritti scolastici, soprattutto quelli che vengono valutati, non vengono prodotti nella situazione ideale per la scrittura: con tempi ampi, eventuali materiali di consultazione, possibili pause... Al contrario, di solito le ragazze e i ragazzi scrivono in un tempo stabilito da variabili esterne al compito di scrittura, quali per esempio l'orario scolastico, normalmente senza materiali a disposizione e non è previsto che possano fare pause di riflessione.

La scrittura digitale discontinua è trattata in vari saggi di questo volume (Tavosanis e Sindoni). Qui mi soffermerò sugli aspetti modali. Dal punto di vista sociolinguistico, anche la scrittura digitale discontinua può variare in rapporto al destinatario, al tipo di testo, allo scopo della comunicazione e quindi presenta registri bassi, alti, medi e così via. È stato notato, inoltre, che gli scritti digitali discontinui nel web usano spesso varie lingue diverse oltre all'italiano e tendono ad usare non solo naturalmente l'inglese, ma anche altre lingue e i dialetti (Berruto, 2006; Alfonzetti, 2013; Palermo e Rossi in questo volume). Anche in questo caso siamo posti di fronte ad un'estrema varietà dal punto di vista sociolinguistico che non deve spaventare e non va stigmatizzata *a priori*, ma analizzata anche con le studentesse e gli studenti, proprio in funzione di un'educazione ad un uso linguistico adeguato ai diversi contesti. Del resto, abbiamo infinite testimonianze ed esperienze letterarie che usano la mescolanza di lingue e non è certo la scrittura digitale che ha inventato questo tipo di espressione scrittoria. Inoltre, nessun uso linguistico per quanto lontano da quelli considerati 'corretti' o 'consigliabili' è dannoso, se si spiegano le ragioni d'uso in uno specifico contesto. Al contrario, quanto più le ragazze e i ragazzi si abituano all'idea che gli usi linguistici possono e devono variare, tanto più capiranno le ragioni degli usi formali nei contesti appropriati.

⁴ Nel suo bel libro recente, Emilia Calaresu (2022) scrive giustamente che anche qualsiasi testo scritto è insitamente dialogico e che lo scrittore getta un ponte di cooperazione con il proprio lettore. Si tratta però di un'operazione metatestuale che lo scrittore non può controllare una volta che il testo è stato licenziato. Al contrario, nel parlato, il processo dialogico e la cooperazione sono continui ed è su di essi che si basano la coerenza e coesione del testo.

Dal punto di vista funzionale, la scrittura digitale discontinua correla con usi linguistici che da un lato sono simili a quelli della scrittura prosastica, ma che, potendo essere alternata con materiale audio, audiovisivo, grafico di vario genere, prevede dei riferimenti intratestuali più o meno espliciti. Può quindi essere utile individuare dei parametri di rapporto tra porzioni verbali e non verbali che possono essere utili per insegnare a produrre o analizzare vari tipi di scrittura digitale (da una presentazione Power point a una relazione) e per la verità anche non digitale. Si pensi anche ai libri di testo che sono oramai pieni di materiali visivi di molti tipi diversi. Ne indicherò sinteticamente alcuni.

Tra testo verbale e non verbale possiamo avere un rapporto di mero allineamento.⁵ In questo caso ciò che si scrive e ciò che si rappresenta attraverso altri linguaggi sono uguali dal punto di vista del contenuto. La parte verbale e la parte non verbale si rafforzano reciprocamente perché in qualche modo l'utilizzazione della seconda è un modo per sottolineare, eventualmente, anche con qualche aggiunta. Ciò accade per esempio quando si ha una descrizione di un paesaggio e poi se ne fa vedere una foto o un video, si descrive una regione di cui poi si fa vedere la cartina geografica, una presentazione di dati quantitativi seguiti da istogrammi e così via. Ovviamente i due tipi di descrizione non sono mai veramente identici perché possono presentare lo stesso contenuto, ma far emergere punti di vista, per esempio tridimensionali, che la scrittura non sempre riesce ad esprimere. In questi casi la rappresentazione non verbale ha una funzione ostensivo-deittica che appunto illustra e chiarifica il significato verbale.

Più complessi sono i casi di disallineamento in cui il testo verbale e le altre rappresentazioni non verbali non rappresentano lo stesso contenuto. I casi di disallineamento possono essere di tipo molto diverso. Possiamo avere casi in cui il testo non verbale aggiunge contenuto. I rapporti intratestuali con la parte verbale possono, come è ovvio, essere molteplici: commento, completamento ecc. In questi casi è evidente che la comprensione passa per una comprensione sia della parte verbale sia non verbale.

Ci sono anche casi in cui la parte non verbale è completamente autosufficiente, cioè è il lettore che deve cogliere la connessione tra il verbale e il non verbale. Questo è naturalmente è un caso difficile soprattutto per bambine e bambini, perché devono cogliere autonomamente il nesso tra ciò che sentono e/o vedono e ciò che leggono senza nessuna guida esplicita. Ciò comporta l'attivazione di inferenze basate su conoscenze specifiche o enciclopediche, che l'autore presuppone condivise con il proprio destinatario.

Esiste infine un altro caso di disallineamento in cui c'è una voluta dissonanza tra i livelli di rappresentazione per suscitare effetti di sorpresa, comicità, spaesamento e così via. In questo caso si crea un voluto disaccordo tra parte verbale e non verbale spesso di impatto emotivo che lascia l'interpretazione complessiva del testo più aperta alle esperienze soggettive dei riceventi. Naturalmente il rapporto tra le varie componenti sarà molto diverso a seconda dei tipi di testo, dello scopo, degli autori: argomenti di tipo naturalistico saranno trattati diversamente da quelli di attualità o a racconti di tipo fantastico. Ma proprio per questo i vari livelli di comunicazione richiedono un'analisi attenta e una preparazione che non si può dare per scontata neanche nelle ragazze e nei ragazzi del terzo millennio. È quindi necessaria un'attività preliminare per abituarli a scomporre i filmati ed esplicitare per ciascuna porzione i rapporti tra testo verbale, immagini e sequenze musicali, in modo da renderli consapevoli dei diversi rapporti che possono sussistere tra di essi e quindi renderli abili a capire come si possa integrare l'informazione che deriva da più modalità di comunicazione per arrivare a una rappresentazione cognitiva coesa.

⁵ Userò qui per brevità testo non verbale per riferirmi a qualsiasi tipo di materiale, ben consapevole che ogni tipo di linguaggio non verbale richiederebbe una discussione specifica: si veda Kress (2020).

Dal punto di vista più strettamente linguistico, lo scritto digitale discontinuo presenta tutti i vantaggi della scrittura: autonomia nella gestione del tempo, possibilità di accuratezza nella ricerca delle parole e delle strutture, linguaggi specialistici ecc. Il tipo di programmazione è però del tutto proprio perché si deve ovviamente conciliare la parte verbale con quella non verbale.

La scrittura dialogica digitale condivide con la modalità parlata alcuni tratti sociolinguistici (Bazzanella, 2011). È ovvio che, trattandosi di dialoghi, che spesso sono svolti tra amici e persone di famiglia, il registro usato sia quello informale come nelle conversazioni faccia a faccia. Si usano inoltre altre lingue e/o il dialetto così come si è notato per altre scritture del web perché si producono testi che, pur non essendo necessariamente non permanenti come quelli parlati, sono considerati non impegnativi dal punto di vista autoriale. In altre parole, a ciò che si scrive nella messaggistica non si dà lo stesso valore di ciò che si scrive in altre sedi: lo si vede bene, del resto, dai messaggi su Twitter scritti dai politici.

Se dai tratti sociolinguistici passiamo a quelli funzionali, la scrittura digitale dialogica appare una modalità tutt'affatto distinta dalle altre. Dal parlato si distingue perché l'asincronia consente l'assenza di esitazioni, disfluenze, false partenze, cambi di progetto, ripetizioni ecc. I turni possono essere costituiti sia da materiale verbale e non verbale sia da solo materiale non verbale. Il materiale non verbale più frequente è costituito dagli *emoticon* che possono servire a molti scopi diversi: commento di ciò che si scrive o anche espressione della modalità di un enunciato, per esempio sorpresa, dubbio, incredulità ecc. I turni possono essere costituiti anche da soli allegati e quindi avere la mera funzione di trasmissione, perdendo completamente la loro funzione comunicativa. Come abbiamo già detto, i turni non devono essere adiacenti e se i partecipanti sono più di due si possono svolgere dialoghi paralleli indipendenti. Insomma, la differenza con il parlato è enorme, così come con lo scritto, sia prosastico, sia non continuo, digitale e non. La differenza con quest'ultima modalità dipende dal fatto che l'uso dei materiali non verbali nella messaggistica non è lineare. In un documento scritto l'autore prevede una direzione di fruizione: destra-sinistra o viceversa, alto-basso o viceversa e così via. Nella messaggistica i turni possono prevedere più materiali che rimandano gli uni all'altro tutti contemporaneamente, senza che ci sia una direzionalità data: sta al ricevente connettere tutti questi elementi in modo da creare un testo coerente. Le ragazze e i ragazzi non sembrano avere difficoltà in queste connessioni, finché si tratta naturalmente di messaggi in contesti per loro familiari, sia per quel che riguarda il rapporto con il proprio interlocutore sia per quanto riguarda i contenuti che si trasmette. Ben diversa è la situazione, invece, quando la stessa simultaneità riguarda contenuti o interlocutori meno noti.

A conclusione di questa carrellata possiamo dire dunque che le modalità che abbiamo qui sinteticamente presentato e che abbiamo confrontato si differenziano per molteplici aspetti e richiedono abilità di tipo e livello diversi di progettazione/produzione e ricezione/elaborazione del linguaggio verbale e della sua eventuale integrazione con linguaggi non verbali. Ognuna di esse è necessaria nella vita comunicativa delle nostre allieve e dei nostri allievi e per questo motivo, insieme a molte altre ancora, deve far parte dell'educazione linguistica. Ciò può accadere solo se ci sarà chiaro cosa comportano i passaggi da una modalità all'altra sia dal punto di vista dell'assetto modale sia da quello sociolinguistico sia funzionale.

4. I PASSAGGI INTERMODALI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Uno dei punti centrali delle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* (Gisel, 1975) è l'affermazione della centralità educativa della pluralità e della variazione linguistica nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue. La variazione è elemento fondante dell'educazione linguistica perché essere un parlante e un ascoltatore competente vuol dire non tanto utilizzare i registri colti e formali, ma sapersi muovere in quanti più contesti possibili e quindi essere in grado di passare da un registro all'altro con naturalezza, a seconda di quello che la situazione richiede.

Educare alla varietà richiede necessariamente una particolare attenzione alle variazioni della comunicazione verbale dovute alle diverse modalità di comunicazione. La profondità del legame tra modalità di comunicazione e usi linguistici è del resto evidente proprio nella pratica didattica. La fatica nell'insegnare a scrivere a ragazze e ragazzi italofofoni, anche in ambienti con livelli di istruzione diffusa, dipende dal fatto che padroneggiare l'uso di una determinata modalità di comunicazione comporta acquisire nuovi processi di costruzione del senso. Quando Goody (2000: 144) definisce la scrittura una nuova tecnologia dell'intelletto, indica esattamente il fatto che una nuova modalità di comunicazione implica una nuova semiosi e di fatto una nuova organizzazione della conoscenza del mondo. Una piena accettazione di una prospettiva plurilingue passa dunque anche attraverso un'educazione linguistica alla multimodalità della comunicazione verbale e all'osservazione del rapporto tra modalità e strutture linguistiche.

Ciò non vuol dire trasferire tutta l'attività didattica sulle nuove modalità:

Dopo avere imboccato *naturaliter* la strada del linguaggio verbale, per le ragioni spiegate assai bene da Aristotele nella *Politica* (senza *lógos* gli umani non potrebbero discutere di passato e futuro, bene e male, e quindi non potrebbero vivere in comunità, che è la loro vocazione biologica), così come suggestivamente da Wittgenstein, e dopo essere diventati già tecnologi sofisticati di varie tecnologie produttive, alimentari, artistiche e figurative, gli esseri umani hanno impiegato altre decine e decine di migliaia di anni per avvertire la necessità di sviluppare tecniche che consentissero di fissare con e su supporti di materiali durevoli tracce capaci di evocare le realizzazioni linguistiche audio-orali e di garantire effetti comunicativi simili ai loro. Su tecniche primitive si sono innestate tecniche sempre più sofisticate di produzione e riproduzione delle scritture. Come la scrittura stessa, anche queste tecniche (la stampa, la videoscrittura e i computer) hanno trovato resistenze al loro apparire e hanno avuto incerti cammini prima di generalizzarsi in modo appropriato alle loro potenzialità. Ogni volta sono state fatte ipotesi catastrofali su quello che di volta in volta era il futuro prossimo venturo: la specie e le diverse culture sono riuscite finora a smentirle. Anche di recente il succedersi di nuovi sviluppi nelle tecnologie di trasmissione e fissazione elettromagnetica non solo delle scritture, opportunamente digitalizzate o riprodotte analogicamente, ma degli stessi materiali audio-vocali perfino integrati con richiami ai loro infratesti, alla visualità delle situazioni produttive e a immagini o musiche di sfondo e accompagnamento, ha fatto gridare alla morte dell'intelligenza 'lineare' (come se la linearità fosse solo delle scritture e non anche e anzitutto dei segni linguistici comunque realizzati) e, visto che questa sopravviveva, alla morte della scrittura, all'avvento di un'età emotiva, analfabetizzata, incapace di ragionamento. Non ci fermeremo qui nemmeno a discutere i fragili fondamenti oggettivi di queste angosce e di questi timori soggettivi, che ci distolgono da ciò che può e deve farsi per continuare a promuovere nel più

largo numero possibile le capacità di scrittura (e lettura) (De Mauro, 2011: 257-258).

Non esiste incompatibilità tra nuove e vecchie modalità di comunicazione, tanto è vero che esse convivono già nelle ore di lezione e che sono parte integrante della vita comunicativa delle nostre allieve e dei nostri allievi. Nella tabella seguente (Tabella 2) ho riportato alcune delle attività comunicative che si svolgono in una giornata scolastica tipica per mettere in evidenza come le quattro modalità di comunicazione qui prese in considerazione si susseguano e alternino continuamente nei momenti didattici e sociali. In realtà ci sono momenti in cui modalità diverse si usano quasi simultaneamente: si legge e si parla, si mandano messaggi e si parla ecc. La vita scolastica non è infatti solo multimodale, ma comporta continui passaggi da una modalità all'altra, da un assetto semiotico all'altro, da cui conseguono scelte linguistiche diverse, come indica la freccia bidirezionale.

Tabella 2. *Esempi di attività comunicative di una giornata scolastica*

Momenti di una giornata scolastica	Attività comunicative delle alunne e degli alunni	Modalità di comunicazione
Prima della lezione, durante i momenti pausa, a ricreazione	↑ <i>Chiacchierano tra loro</i>	Parlato dialogico
	<i>Scrivono e leggono messaggi sul cellulare</i>	Scrittura dialogica
	<i>Leggono appunti o libri di testo</i>	Scrittura prosastica e/o discontinua
	<i>Leggono avvisi</i>	Scrittura prosastica e/o discontinua
Durante le lezioni	<i>Parlano tra loro e con i docenti</i>	Parlato dialogico
	<i>Scrivono e leggono messaggi sul cellulare (?)</i>	Scrittura dialogica
	<i>Leggono appunti o libri di testo; prendono appunti</i>	Scrittura prosastica e/o discontinua
	<i>Producono e leggono testi discontinui</i>	Scrittura prosastica e/o discontinua
	<i>Vedono e ascoltano filmati</i>	Parlato monologico e dialogico
	<i>Ascoltano lezioni e intervengono</i>	Parlato monologico e dialogico
	<i>Presentano relazioni, rispondono a domande...</i>	Parlato monologico, dialogico
	<i>Chiacchierano tra loro</i>	Parlato dialogico
	<i>Illustrano presentazioni in ppt</i>	Scrittura discontinua
↓ <i>Ecc.</i>		

Ognuno di questi passaggi richiede di instaurare diversi rapporti con il proprio interlocutore, attivare diversi processi di produzione e ricezione, usare in modo integrato

codici di comunicazione diversi, fare scelte sociolinguistiche e linguistiche adeguate a queste diversità. È certamente parte integrante dell'educazione linguistica offrire gli strumenti per padroneggiare queste differenze non solo per partecipare alla vita scolastica, ma per essere partecipi della comunicazione sociale, che è parte integrante della vita civile di tutti noi. L'educazione linguistica democratica ha infatti un obiettivo molto ambizioso, ancorché necessario: più lingua per tutti e per tutte. Per raggiungere questo obiettivo l'educazione linguistica democratica non può che essere *attiva*: così come la cittadinanza attiva si pone l'obiettivo non solo di far conoscere la costituzione, ma di vivere e realizzarne i principi nella quotidianità dei nostri rapporti sociali e politici, l'educazione linguistica democratica attiva si pone come obiettivo la costruzione di un progetto educativo, che è capace di crescere all'aumentare delle esigenze linguistiche dei parlanti, che si alimenta di ogni nuova esperienza comunicativa e la inserisce in un contesto organico, cosicché diventi occasione di un apprendimento permanente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfonzetti G. (2013), "Il polylinguaging: una modalità di sopravvivenza del dialetto nei giovani", in *Bollettino. Centro Studi Filologici e Linguistici Siciliani*, 24, pp. 213-251.
- Andorno C., Sordella S. (2020), "Multimodalità incidentale e dialogicità nel discorso scolastico. Esempi da momenti di insegnamento del lessico specialistico", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 285-302.
- Andorno C. (2022), "Interpersonal, ideational, and textual functions of coverbal gestures in speech. Remarks from a teacher talk sample", in Voghera M. (a cura di), *From Speaking to Grammar*, Peter Lang, Berlin, pp. 74- 57.
- Bavelas J., Gerwing J., Sutton C., Prevost D. (2008), "Gesturing on the telephone: Independent effects of dialogue and visibility", in *Journal of Memory and Language*, 58, 2, pp. 495-520.
- Bazzanella C. (2011), "Oscillazioni di informalità e formalità: scritto, parlato e rete", in Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, pp. 68-83.
- Bernardini R., Guerriero A., Ianuario G. (2020) "Variabili di ascolto e ricezione di un brano dell'apprenti sorcier", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 339- 358.
- Berruto G. (2006) "Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'Italianizzazione e risorgenze dialettali in Piemonte", in Sobrero A., Miglietta A. (a cura di), *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila*, Congedo, Galatina, pp. 101-127.
- Calaresu E. (2022), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*, Pacini Editore, Pisa.
- Campisi E. (2018), *Che cos'è la gestualità*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2011), «A me mi» *Dubbi errori, correzioni dell'italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- De Mauro T. (2011), "La scrittura e lo sviluppo del linguaggio", in Loiero S., Marchesi A. (a cura di), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari [ed. or. "La scrittura e lo sviluppo del linguaggio", in Calò R. (a cura di), *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curriculari per la scuola dell'obbligo*, FrancoAngeli, Milano, 2003].

- Giscler (1975), *Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica*.
<http://www.giscler.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.
- Goody R.R. J., (2000), *The Power of the Written Tradition*, Washington DC-London, Smithsonian Institution Press.
- Guerriero A., (2021), *Idee per la scrittura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Halliday M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotic*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1985), *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Hawkins S. (2004) "Puzzles and Patterns in 50 Years of Research on Speech Perception", in Slifka J., Manuel S., Matthies M. (eds.), *From Sound to Sense: 50+ Years of Discoveries in Speech Communication*, Conference proceedings (MIT, Cambridge, ma, 11-13 June 2004).
- Iedema R. (2003), "Multimodality, resemiotization: Extending the analysis of discourse as multisemiotic practice", in *Visual Communication*, 2, 1, pp. 29-57.
<https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>.
- Iverson J. M., Goldin-Meadow S. (2001), "The resilience of gesture in talk: Gesture in blind speakers and listeners", in *Developmental Science*, 4, 4, pp. 416-422.
- Kress G. (2009), *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, London.
- Kress G. (2020), "Multimodalità in aula: costruire il senso parlando, scrivendo e con altri modi", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 37-50.
- Kress G., Ogborn J. (1998), "Modes of Representation and Epistemologies: The Presentation of Science in Education", in *Subjectivity in the School Curriculum* (Working Paper 2, Institute of Education), University of London, London.
- Levelt J. M. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- Levinson S.C. (2006), "On the Human "Interaction Engine", in Enfield N. J., Levinson S. C. (eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Berg, Oxford, pp. 39-69.
- Levinson S. C., Holler J. (2014), "The Origin of Human Multi-Modal Communication", in *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*:
<http://doi.org/10.1098/rstb.2013.0302>.
- Lieberman P., Blumstein S.E. (1988), *Speech Physiology, Speech Perception, and Acoustic Phonetics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Palermo M. (2022), "La rappresentazione multimodale dei dialetti su TikTok", in *Quaderni di Italiano LinguaDue* 5, *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 131-139.
- Rossi F. (2022), "Lingue, varietà di lingue e altri codici in una webserie d'animazione in dialetto messinese. Prospettive per una didattica multimodale", in *Quaderni di Italiano LinguaDue* 5, *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 63-84.
- Sammarco C., Voghera M. (2021), *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Cesati, Firenze.
- Sindoni M.G. (2022), "Traiettorie della multimodalità: gli snodi teorici e i modelli applicativi", in *Quaderni di Italiano LinguaDue* 5, *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 19-46.
- Tavosanis M. (2022), "Integrazione di testo e immagine nella comunicazione digitale", in *Quaderni di Italiano LinguaDue* 5, *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 47-62.
- Tomasello M. (2008), *The Origin of Human Communication*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- Tomasello M. (2019), *Becoming human. The ontogenesis Metaphysics, and Expression of Human Emotionality*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

- Voghera M. (2011), "Lingua colloquiale", in *Enciclopedia dell'Italiano Treccani*, diretta da Simone R., Istituto dell'Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma, pp. 232-234.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.
- Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di) (2020), *Oralità e scrittura, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Cesati, Firenze.
- Volterra V., Roccaforte M., Di Renzo A., Fontana S. (2019), *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, il Mulino, Bologna.
- Wei C.Y. (2006), "Not crazy, just talking on the phone: Gestures and mobile phone conversations", in *2006 IEEE International Professional Communication Conference*, IEEE, pp. 299-307.