

FORME DI TESTUALITÀ BREVE NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO

*Sergio Lubello*¹

Poco e buono, dice el proverbio; è impossibile che chi dice o scrive molte cose non vi metta di molta borra, ma le poche possono essere tutte bene digeste e stringate; però sarebbe forse stato meglio scerre di questi ricordi uno fiore che accumulare tanta materia.

Francesco Guicciardini

1. *DE BREVITATE*. UNA RIFLESSIONE PRELIMINARE

Vorrei soffermarmi, per cominciare, su un concetto, quello di brevità testuale, che rischia di risultare generico e vago se non precisato e soprattutto se non contestualizzato nelle sue ricadute e applicazioni didattiche.

Un testo breve non è definibile, almeno in teoria, con parametri fissi, matematici: un testo di x battute è un testo breve e un testo di y battute è un testo lungo? Tra i testi letterari mentre è semplice classificare un epigramma secondo il parametro della lunghezza, non è invece automatico per un racconto o una novella che possono essere anche più lunghi di un romanzo di non molta ampiezza: il genere testuale, quindi, non è sempre e da solo sufficiente a individuare testi ‘brevi’². In sostanza il concetto di brevità testuale non può essere definito in termini assoluti, ma neppure in termini relativi, poiché al variare del contesto storico culturale o del medium cambiano anche il concetto di lunghezza e quello di brevità, che sono quindi indefinibili a priori. Mara Santi (2019: 7), tentando una definizione pragmatica della brevità, sostiene giustamente che:

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi, ma ciò che ne emergerebbe sarebbe invariabilmente che il concetto di brevità testuale è relativo e delineabile esplicitamente o implicitamente solo in relazione e in modo contrastivo rispetto a forme testuali che, in un dato momento storico e culturale vengono, per convenzione, definite lunghe. Per tale ragione il tentativo di trovare criteri intrinseci di natura estetica o formale per la definizione della brevità testuale si rivela volta a volta fallimentare.

Un altro parametro potrebbe essere la materialità, cioè il supporto su cui “viaggiano” i testi, ciò che però presuppone altre considerazioni sul concetto stesso di testo: un tweet, un messaggio di cellulare o un post sui social network possono non dire nulla o dire poco e parzialmente o dire cripticamente, se presi per sé, isolati, estrapolati dal contesto di appartenenza, al di fuori della catena di messaggi o della sede collettanea in cui sono collocati, cioè non sono – almeno non sempre – testi autonomi, compiuti, ma appartengono a un cosiddetto politesto, nel quale trovano senso e realizzazione.

¹ Università di Salerno.

² Sul testo letterario si veda Dardano (2010), in particolare il cap. *La misura breve* (ivi: 13-20) dedicato agli scrittori Andrij Longo e Vitaliano Trevisan che sfruttano in modi diversi gli spazi del racconto breve.

Ancora un altro criterio potrebbe essere la fruizione, quindi il punto di vista dell'utente, del lettore/ascoltatore: breve potrebbe essere considerato il testo fruibile in una unica sessione; tuttavia è il caso di osservare, sempre con Santi (2019: 8), che:

è evidente che tale sessione di fruizione varia a seconda del genere e del medium, e si dilata dalla misura del tweet, un cinguettio di (ora) 280 battute, o di una sigaretta, sino al limite, talvolta meno facile da definire quantitativamente, delle nostre capacità attentive.

Lasciando l'astrattezza delle definizioni e dei parametri classificatori per spostarci alle applicazioni didattiche, nella prassi d'insegnamento "testo breve" richiama aspetti diversi di produzione e di ricezione e in particolare:

- il risultato: per es. di un'attività di riassunto o di riduzione / riscrittura o di produzione di un testo in tot caratteri assegnati³;
- il punto di partenza: per es. di un lavoro su e con testi brevi, come quelli legati al *web* 2.0, nelle corde degli studenti e in sintonia con le loro pratiche quotidiane di scrittura;
- il tempo di lavoro in classe: per es. di una unità didattica compiuta che potrebbe essere l'ora di lezione (45 minuti), quindi un arco temporale preciso e ristretto all'interno del quale bisogna considerare lo svolgimento e la conclusione delle varie attività programmate a partire da testi 'misurati', per es. ridotti o tagliati *ad hoc*.

A scanso di equivoci è bene precisare che il lavoro in classe con testi brevi non va visto come una rinuncia alla lettura / analisi di testi complessi e alla cosiddetta scrittura «solida» (Palermo, 2017: 125); anzi, come si vedrà, significa semmai partire da testi familiari e congeniali agli studenti e lavorare perché tali attività siano preparatorie a quelle più complesse richieste in contesti formativi (come la scrittura argomentativa): la brevità insomma può essere un pretesto per stabilire l'incontro con l'universo testuale delle giovani generazioni e per transitare verso testi lunghi e complessi e, con Fiorentino (2014), non "liquidi", che sono invece preminenti nella quotidianità dei nativi digitali. Si spera, quindi, che almeno in contesti formativi si avverta il bisogno di dilatare il tempo di lettura e scrittura, di portare alla luce l'implicito, il non detto, il silenzio, le parole monche, le parole dimenticate o quelle che aspettano di essere riattivate⁴.

Aggiungo, infine, con le parole più eloquenti di Giuseppe Pontiggia (2002: 115), che la *brevitas*:

è risorsa espressiva di incommensurabile potenza. Scelte antitetiche possono dare esiti altrettanto forti. Però la sfida, se le parole diminuiscono, è dire di più. E forse riserverà più sorprese che difendere a oltranza, come spesso accade, i limiti di un io loquace troppo innamorato di sé.

2. UNA NUOVA SEMIOSFERA TESTUALE

La mutazione della comunicazione prodotta dall'accelerazione tecnologica del *web* negli ultimi decenni⁵ ha reso la scrittura (in pubblico e in privato) pratica quotidiana; «moltissime persone che fino a vent'anni fa non avrebbero scritto un rigo oggi producono

³ Sui meccanismi e sulle forme della scrittura sintetica e concisa si veda Lavinio (2021).

⁴ Illuminante e suggestivo in tal senso un recente volumetto di Beccaria (2022).

⁵ Sullo scritto digitale e sull'italiano del *web* disponiamo di molti studi, anche interdisciplinari, a partire dal lavoro fondante di Pistolesi (2004); si vedano almeno Tavosanis (2011) e i recenti bilanci aggiornati di Antonelli (2019) e Pistolesi (2022).

e consumano quotidianamente una mole impressionante – sia pure frammentaria e quasi atomizzata – di testi digitati⁶. Nel nuovo paradigma multimediale⁷ si assiste a nuove (in parte) pratiche e modi di scrivere e di leggere, e a un ecosistema testuale variegato e complesso, fatto di testi destrutturati, frammentari, multiformi, spesso in stretto rapporto con altre forme di comunicazione (audio, video, foto, ecc.)⁸. Maurizio Dardano (2022: 430) ha ben riassunto i caratteri distintivi della comunicazione elettronica:

la *plurifunzionalità* (la maggior parte di tali forme si possono usare in più di una dimensione), la *variabilità* (nei media elettronici i testi possono essere modificati, completati e mutati all'infinito), l'*apertura del processo* (il senso della lettura non è chiaramente determinato perché può cambiare direzione in ogni momento), la *frammentazione* (le forme di comunicazione possono essere connesse tra loro, i messaggi possono essere interrotti o completati con altri messaggi), la *diversità degli autori* (la nozione stessa di autore sembra destinata a svanire).

La semiosfera testuale di oggi, piuttosto ricca e variegata, consta di molti generi emarginati nelle pratiche didattiche, perché ritenuti inadatti al lavoro in classe o a causa di qualche pregiudizio che li colloca ancora in un comparto altro, separato dal mondo della formazione: a scuola trova spazio regolarmente il classico tema sull'inquinamento ambientale, ma non la redazione di una email di media formalità.

È pur vero che molti di questi testi, che potremmo definire per comodità dialogici (*il parlar scrivendo* per intenderci), sono altra cosa rispetto a quelli abituali in contesti formativi, tuttavia è compito della scuola e dell'università prendere atto dell'alta percentuale di analfabetismo funzionale e digitale della popolazione, del fatto che un terzo dei cittadini non è in grado di scrivere una email né di acquistare un prodotto attraverso un testo guida come le istruzioni per comprare un biglietto; la tecnologia digitale, pur offrendo nuove opportunità, lascia sempre meno tempo per riflettere anche sui propri usi linguistici e favorisce talvolta connessioni prive di logica stabilite sulla base di semplici assonanze, di algoritmi ricorsivi.

Per tali motivi sarebbe opportuno non sottrarsi anche nei contesti formativi all'esplorazione di forme testuali e comunicative brevi, nuove (e meno nuove) in rete, quelle in cui sono immerse (non solo) le nuove generazioni: Finlandia docet, paese da anni sempre in testa alle classifiche Pisa dell'Ocse su competenze di lettura e alfabetiche in generale, in cui da tempo smartphone e tablet sono strumenti non stigmatizzati, ma perfettamente integrati nelle pratiche didattiche già con gli alunni di 6-7 anni ai quali l'insegnante addestrato insegna, per esempio, a individuare le cosiddette *fakenews* (si potrebbe dire che si impartiscono i primi rudimenti di filologia digitale).

E del resto, per restare nell'attualità, si pensi all'agone politico che ha riscritto le proprie forme di comunicazione ricorrendo strategicamente sempre di più ai social network: le recenti elezioni politiche dell'estate 2022 sono state raccontate su Instagram alla velocità della luce a colpi di immagini, meme e video, in forme di comunicazione efficace e immediata, soprattutto informale. Instagram ha in Italia più di venti milioni di utenti di cui oltre il 30% ha tra i 13 e i 24 anni: si tratta di una fascia di audience, di solito disinteressata alla politica, che a Facebook predilige Instagram, piattaforma social di comunicazione in cui viene perciò ricontattata e raggiunta.

⁶ Antonelli (2019: 10).

⁷ Si veda sul nuovo paradigma Simone (2000). Sui testi 2.0 cfr. Palermo (2017), Fiorentino (2019) e Pistolesi (2022).

⁸ Si legga l'interessante *Le reti della lettura. Tracce, modelli, pratiche del bel social reading* (Faggiolano, Vivarelli, 2017).

Va da sé che la comunicazione politica e istituzionale sui social, pericolosamente ellittica e sbrigativa, rischia di diventare una sorta di “populismo conoscitivo”⁹; rischio contro cui è utile leggere alcune riflessioni di Rosario Coluccia (2020: 114):

C'è tuttavia un problema, che è linguistico e concettuale, quindi fondamentale. Scrivere un messaggio su un cellulare o affidare a un *tweet* il giudizio su complicate situazioni economiche o sociali ha il pregio della sinteticità ma comporta un difetto fondamentale: non consente sfumature, taglia con l'accetta, sceglie tra sì e no, non aiuta a riflettere. [...] Il numero delle parole usate è ridotto al minimo e poiché tra il pensiero e la lingua c'è interazione, ne deriva che il pensiero è anchilosato come la lingua. Un linguaggio con poche parole e troppo stringato non è in grado di esprimere concetti complessi; è pubblicità, non democrazia. Inviterei i politici (praticamente tutti, quasi nessuno sfugge) a non affidare a *Twitter* l'espressione del loro pensiero. I concetti, se sono importanti, meritano più di 140 caratteri.

E tuttavia proprio tale preoccupazione potrebbe trasformarsi in una sfida per la didattica dell'italiano, nel senso che proprio tali testi sarebbero utili come oggetto di ragionamento e di riflessione in classe, per colmare i vuoti e le ellissi di cui sono pieni: potrebbero cioè diventare un luogo privilegiato di lavoro coinvolgente per il discente ed efficace per il docente.

3. L'ARTE (E LE FORME) DELLA BREVITÀ: QUALCHE SPUNTO DA UN UNIVERSO DIDATTICO DA SPERIMENTARE

Non mi soffermo su tipologie di testi brevi ben collaudate da anni nell'insegnamento scolastico (come per es. brevi articoli di giornale), ma mi concentrerò quasi del tutto su quelli digitati che invece non trovano spazio e cittadinanza nella didattica dell'italiano e neppure nella manualistica relativa¹⁰.

Del nuovo universo testuale 2.0, delle nuove pratiche e frontiere della scrittura e lettura, si isolano alcuni generi brevi, che evidenziano anche come sia cambiato non solo il concetto stesso di testo, ma anche quelli di autore / produzione, circolazione, destinatario; financo nella scrittura creativa si assiste a scenari nuovi: qualche anno fa la poetessa americana di Los Angeles (classe 1990), Morgan Nichols, all'epoca con più di 3000 followers, lanciò un appello per offrire sul *web* versi personalizzati («inviatemi un messaggio privato con la vostra storia e vi dedicherò una poesia»).

Prima di passare ai testi, mi pare utile qualche altro chiarimento. Lo slogan “più informatica, più tecnologia in classe”, che ci ha assillato negli ultimi anni, andrebbe riempito di contenuti seri: non è sufficiente comprare computer e tablet, garantire la connessione alla rete, ecc. lasciando poi di fatto gli studenti abbandonati a sé stessi e non sfruttando gli strumenti per nuove e proficue attività didattiche; anzi, con Scotto di Luzio (2015: 52), «la tecnologia non solo si mostra incapace di sottrarre la scuola al problema che l'istruzione fronteggia da sempre in una società democratica e cioè la tensione tra

⁹ L'espressione è stata impiegata da Lamberto Maffei in una conferenza, “Linguaggio e pensiero”, durante il convegno della Dante Alighieri di Rovigo il 14 ottobre 2022, “Bella, fra! GG. L'italiano dei giovani nei social media e il suo impatto sul cervello”.

¹⁰ Si veda da ultimo Cignetti *et al.* (2022: 304-305) in cui al testo digitato è dedicato un breve paragrafo: ci si sofferma sulle due caratteristiche costanti presenti in tutti i testi, cioè la multimedialità e l'ipertestualità, non sulle possibili applicazioni nella didattica dell'italiano. Importante perciò, oltre che utile, Prada (2022).

spazio educativo e spazio sociale, tra pedagogia e conflitto nella società, ma di fatto serve a ribadire, in alcuni, il proprio privilegio, negli altri la propria sconfitta»¹¹.

A *latere*, ma è un aspetto tutt'altro che trascurabile, va menzionato il dopo pandemia di scuola e università, e quindi il tempo sociale perduto, le attività dislocate in non luoghi (cfr. Lubello, 2020b), e perciò la necessità di riallacciare il mondo delle giovani generazioni a lungo sottratto all'aula, più impaurito, più "remotizzato". Giustamente Raffaele Mantegazza, ribadendo che la scuola è l'ambito della socializzazione del sapere (2020: 27), osserva che «riprendere la scuola a suon di verifiche e di prove a crocette, aumentare ulteriormente l'ansia dei ragazzi rispetto all'essere rimasti indietro con i programmi sarebbe la sconfitta della scuola».

In tal senso lavorare su generi testuali brevi e digitali rappresenta una possibilità anche per ricucire lo strappo, una sorta di "affettivizzazione" delle pratiche didattiche¹² o, con Recalcati (2021: 108), per tentare di non «parlare ai muri»:

l'insegnamento porta con sé, sempre, un'inevitabile esperienza di solitudine, nonostante si tratti di trasmettere un sapere, di farlo circolare, di dividerlo con altri. Parlare ai muri è la condizione strutturale di ogni insegnamento, perché in ogni insegnamento è in gioco un'impossibilità. Quale? Quella di una trasmissione integrale, senza resti, trasparente, del sapere.

3.1. *Scrivi un tweet e ti dirò chi sei*

Per promuovere un ritorno alla lettura, in particolare per far avvicinare gli studenti al mondo sempre più distante dei classici, è stata creata nel 2016 una piattaforma gratuita di *social reading*, Betwyll, nata dall'esperienza dell'associazione culturale TwLetteratura che si rivolgeva alle scuole per far commentare i classici (inizialmente in 140 caratteri, un twyll). Lo scopo è quello di far appassionare i ragazzi alla lettura creando una comunità di utenti che possano interagire e lavorare insieme secondo le dinamiche e le regole del social reading didattico, guidati a un uso consapevole della tecnologia e del *web*. Siamo qui nell'ambito della brevità massima: 280 caratteri per produrre un testo compiuto richiedono grandi abilità di sintesi e di concisione e, aggiungerei, anche di maestria linguistica, di vero *labor limae*.

Un'esperienza didattica di attività collaborative con Twitter (sia pure nell'ambito dell'italiano lingua straniera) è quella realizzata nell'anno accademico 2017/18 all'Università di Gent (descritta da Nobili, 2019)¹³: il progetto THT, *Twitter in Humanities Teaching*, finalizzato a comprendere in che modo si possano sfruttare le caratteristiche distintive di Twitter nell'insegnamento tradizionale delle discipline umanistiche in una prospettiva multimodale, intesa, con Voghera (2014: 207), quale educazione dello studente alla gestione in classe di una pluralità di canali e di modalità di comunicazione, pratica che «non fa ancora parte dell'orizzonte didattico comune, ed è tutt'al più vissuta

¹¹ A tale proposito Scotto di Luzio (2015: 50) riporta i risultati poco incoraggianti di un interessante esperimento di alcuni anni fa, tra il 2001 e il 2002, condotto in otto scuole secondarie della California: Mark Warschauer, Michel Knobel e Leeann Stone hanno studiato disponibilità, accesso e uso delle tecnologie, «valutando le variazioni riscontrate tra singoli istituti, comunità e popolazione studentesca in rapporto alla preparazione scolastica dei giovani in vista del loro ingresso all'università. Dunque, in relazione a un traguardo capace di segnare profondamente il destino di una persona in una società come quella americana».

¹² L'espressione è di Mantegazza (2020: 29).

¹³ Nobili (2019) si sofferma nella prima parte del contributo sulle rielaborazioni testuali, sui processi di adattamento creativo di testi ai diversi ambienti di scrittura sul *web*, ripercorrendo vari esperimenti di twittletteratura.

nella scuola in modo inconsapevole o come fenomeno marginale». Agli studenti coinvolti venivano richiesti specifici esercizi di scrittura *social* su *betmyll* (applicazione progettata secondo le stesse caratteristiche d'uso di Twitter), a partire da un input parlato (per esempio un frammento della spiegazione orale in classe) o scritto (per esempio un testo letterario scritto o una diapositiva PowerPoint proiettata a supporto della spiegazione dell'insegnante). Alla prima fase del progetto (*verso un modello di edizione twitteraria dell'Orlando Furioso*), ha fatto séguito una seconda fase di rielaborazione e di riflessione in cui lo studente, messo al centro, veniva reso protagonista e responsabile del suo apprendimento in un continuo confronto tra pari: nell'aula virtuale si procedeva alla discussione e all'approfondimento tramite tweet delle tematiche affrontate nell'aula reale.

Il buon esito e le interessanti prospettive, non solo nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera, emergono chiaramente dalle riflessioni finali di Nobili (2019: 115):

Mettere gli studenti (gli *homines*, o meglio i *discipuli scribentes 2.0* del nostro studio) di fronte ai loro risultati può essere occasione di arricchimento se accompagnata da una riflessione in classe mirata a far comprendere le peculiarità linguistiche della scrittura digitale del presente rispetto alle altre modalità comunicative, nello specifico lo scritto *stricto sensu* o «scrittura solida» (Palermo 2017: 125) letteraria del passato. Soltanto attraverso una didattica mirata alla consapevolezza diamesica (Prada 2016) in prospettiva diacronica, ovvero a una gestione competente e integrata di testi digitali e non digitali lungo un «continuum formativo temporale e mediale» (Digregorio 2019), gli studenti stessi (e l'università tutta) nei confronti del valore didattico delle nuove tecnologie potranno assumere «uno sguardo non timoroso, bensì consapevole, e aperto al cambiamento, nell'orizzonte irrinunciabile della società complessa» (Chiusaroli 2017: 68).

Vorrei menzionare un'altra sperimentazione legata alle possibilità didattiche di Twitter: il concorso indetto all'università di Salerno per studenti di triennio dal titolo *Racconta il tuo sud in un tweet*: dai numerosi tweet degli studenti partecipanti sono emerse, con sorpresa della giuria, interessanti capacità e potenzialità di scrittura (creativa) che meritano senza dubbio di essere sollecitate, spronate e sperabilmente incanalate in attività didattiche *ad hoc*; riporto solo il tweet vincitore della prima edizione del 2018, di Emanuela Di Venuta (e cfr. Lubello, 2019b: 133-147):

Lasciatemi la lentezza delle strade, la pazienza dei contadini, il roseo ventre intatto degli Alburni; non voglio giganti di cemento, mostri di plastica, fuochi sommersi. Voglio che il tempo qui resti sospeso per poterlo afferrare.

3.2. *Digito, ergo sum*

Il *blog*, che affianca spesso al testo scritto immagini e video, è con Campbell (2003: 1) «an online journal that an individual can continuously update with his/her own words, ideas and thoughts through software that enables one to easily do so»; come strumento asincrono esso è utilizzabile con risultati promettenti anche nell'ora di lezione d'italiano.

Seppure i *blog* (o i *forum* di discussione) siano ancora poco impiegati nei contesti di insegnamento, Peppoloni (2021: 30), in riferimento alla didattica delle lingue, osserva che essi offrono:

un ambiente collaborativo in cui gli studenti possono leggere i *post* scritti da altri utenti e contribuire a loro volta fornendo dei *feedback*, cioè degli input linguistici. In tal modo verranno esercitate sia le abilità di comprensione che di produzione. Inoltre, attualmente, i *blog* stanno diventando strumenti multimodali, contenenti quindi non solo testi scritti, ma anche elementi video e audio. In tale contesto, gli utenti eserciteranno anche abilità di comprensione e produzione orali, fondamentali all'interno di un corso di lingua.

Se il *blog* in classe è ben sperimentato nell'apprendimento delle lingue perché consente di sviluppare le attività di interazione, praticate attraverso la comunicazione instaurata con gli utenti della rete partecipanti al *blog* (sia appartenenti al gruppo classe sia esterni ad esso), i vantaggi di cui ci parla Peppoloni si potrebbero riscontrare anche nella didattica dell'italiano come L1 (un ambiente di apprendimento autentico, in cui comunicare realmente; la consapevolezza degli studenti di scrivere per un pubblico e non solo per svolgere una prova destinata al docente; la possibilità di monitoraggio delle attività da parte del docente; la costruzione di una comunità di confronto).

E del resto l'efficacia della collaborazione in classe, come le correzioni fatte tra studenti, è confermata da Graham e Harris (2018) che ne hanno dimostrato gli effetti positivi sullo sviluppo della capacità di scrivere i testi¹⁴.

3.3. *Enciclopedie collaborative e lezioni in pillole*

In una lezione di storia della lingua italiana di qualche anno fa ragionavo con gli studenti sulle definizioni dei dizionari di un tempo: alcune, ancorché su termini complessi, sono a volte lapidarie, fulminee. Ecco per es. la voce *ottimismo* nel *Dizionario* di Tommaseo-Bellini: «Dottrina o Massima o Abito di chi afferma ottimo tutto quel che è» (la riprendo da una riflessione di Pontiggia, 2002: 19 che così a sua volta la commenta: «Nella sua *brevitas* la definizione è una scaglia lucente»).

Ho menzionato la stringatezza di alcune definizioni lessicografiche per introdurre un'altra utile attività di produzione di testi brevi: quella di creare una sorta di brevi voci enciclopediche (sullo stile di molte voci di Wikipedia)¹⁵, ciò che fungerebbe da utile esercizio allo stile conciso, alla brevità, anche per semplice ma intelligente e ragionato assemblaggio di informazioni derivanti da fonti diverse fornite dal docente¹⁶. Una consegna in tot caratteri prestabiliti per la redazione di una breve voce informativa / enciclopedica sarebbe non soltanto un addestramento alla *brevitas* – e quindi all'uso meditato e ragionato delle parole e delle strutture linguistiche – ma guiderebbe anche a una sorta di filologia delle fonti: lo studente – come si riscontra purtroppo di frequente dalle tesi di laurea – molto spesso non riesce a discernere tra i materiali da cui attinge

¹⁴ Cfr. D'Aguzzo (2022: 414-415). Per alcuni casi di scuole italiane che hanno attivato percorsi didattici collaborativi che hanno permesso a tutti gli alunni di una classe di migliorare la loro competenza di scrittura si veda il progetto *Osservare l'interlingua* (Pallotti, Borghetti, Rosi, 2021).

¹⁵ Sull'uso di Wikipedia nella didattica cfr. Tivosanis (2020) e (2021).

¹⁶ Peraltro sul semplice copia-incolla, anche se in ambito diverso, segnalo l'interessante esperienza di Kenneth Goldsmith (2019) che ha creato il più grande archivio online di poesia visiva e sonora, *UbuWeb*, ricorrendo a operazioni di taglia-e-incolla. Secondo Goldsmith il plagio andrebbe depenalizzato perché ciò che selezioniamo è espressione di noi stessi come le cose originali che scriviamo; e così l'autore, invogliando a fare operazioni di ricontestualizzazione, nei suoi corsi, dal titolo emblematico di *Uncreative Writing*, incoraggia gli studenti a plagiare.

notizie, naufraga nel mare del *web*, non riesce facilmente a stabilire differenza qualitativa e quindi priorità tra le fonti utilizzate, più spesso si affida all'ordine di apparizione della ricerca Google: costruire, quindi, una breve voce enciclopedica a partire da fonti *web* diventerebbe anche un esercizio al vaglio delle fonti, una sorta di esercizio di filologia applicata.

Dal punto di vista del docente, il ricorso alla brevità gode ormai di molte sperimentazioni sul *web*: sempre più frequenti sono su YouTube, su TikTok e su Instagram pillole di lezioni brevi, schematiche, chiare ed essenziali anche in formato di reel (sulla fisica e sulla matematica sono ben note quelle di un professore di fisica, youtuber, Vincenzo Schettini, che da poco ha pubblicato un libro per raccontare la sua esperienza didattica online sui social; Schettini, 2022).

3.4. *Brevità ... per immagini*

Qualche anno fa, in lingua francese, è apparso *Été*, il primo fumetto nato sulla piattaforma di immagini Instagram, sviluppato da Camille Duvelleroy: ogni giorno dal 29 giugno fino al 27 agosto 2017 veniva pubblicata una vignetta¹⁷ che si poteva seguire sull'*account* *ete_arte*. Il fumetto ovviamente aveva tutte le caratteristiche della piattaforma social: spazio per i commenti, condivisione, lettura gratuita e geolocalizzazione dei post. Questo è solo un esempio, di successo, delle potenzialità di Instagram, un social network diffuso capillarmente tra i più giovani, che non è più, come agli inizi, solo un ricettacolo di immagini. È vero che con Instagram siamo nel mondo ben dipinto da Giovanni Sartori in un noto saggio del 2000, quello dell'*homo videns*, ma nel tempo la parola è diventata se non centrale, certamente parte integrante e indispensabile. Perciò proprio per la caratteristica e per la dimensione di narrazione interattiva, un profilo del gruppo classe su Instagram costituirebbe una forte motivazione e sollecitazione a partecipare.

Dota (2019), sulla base di un campione di post relativi agli *account* di tre testate giornalistiche (*Il Corriere della Sera*, *la Repubblica* e *Il Sole 24ORE*), ha tentato di rilevare se la componente verbale sia altrettanto cruciale negli *account* prevedibilmente frequentati dagli utenti più giovani: si osserva come il profilo Instagram sia una concretizzazione della vocazione generale allo storytelling, dal racconto del mondo sino al racconto di sé, che resterebbe mutilo se non vi contribuisse la propria comunità di seguaci. Con Dota (2019: 125):

L'indagine dimostra che in Instagram, la mediazione delle parole è irrinunciabile per interpretare le esperienze, archivarle e riproporle come storie, ulteriormente negoziate attraverso il dialogismo strutturale del social. L'intrinseca brevità della produzione verbale in Instagram può essere ricondotta al carattere eminentemente fatico e ludico delle interazioni, indotto dalla natura degli *account* selezionati per l'indagine. Questi presupposti, infatti, possono sollecitare perlopiù un italiano informale.

3.5. *Ed è subito social. Verba volant, scripta etiam*

Sono vari i testi brevi che affollano i social network e che potrebbero trovare qualche spazio nella didattica dell'italiano: come si scrive, per es., una valutazione o una recensione, quelle che molti giovani pubblicano su TripAdvisor e nei vari siti del settore

¹⁷ Ogni post aveva un numero fisso di pagine sfogliabili, da sei a dodici, per un totale di sessanta episodi.

turistico e gastronomico? Oppure si potrebbe riflettere su come costruire un commento a un post, ragionando sulle riprese testuali, sulle costruzioni anaforiche, sugli antecedenti espressi (o non espressi), sulle ellissi di senso ecc.

Da alcuni anni nel corso di Didattica della lingua italiana (per il corso di laurea binazionale LIDIT dell'Università di Salerno) dedico del tempo in ogni lezione a pillole di scrittura / a testi brevi (per il *web* e non), dalla recensione di un film, alla scheda illustrativa di un prodotto, da un breve reportage di un evento per un giornale online fino a riscritture testuali da un genere all'altro, i cosiddetti *Esercizi alla Queneau* (cfr. Lubello, 2019): il coinvolgimento e l'entusiasmo degli studenti sono stati e continuano a essere sorprendenti e incoraggianti.

E d'altra parte a stimolare tali sperimentazioni in classe è il successo di varie iniziative interessanti su social come TikTok, molto seguito dai più giovani e in crescita negli ultimi tre anni. Un esempio è "La setta dei poeti estinti", un progetto culturale del giornalista Emilio Fabio Torsello e dell'attrice e docente Mara Sabia¹⁸, che oggi conta su 390.000 followers sulle varie piattaforme (200.000 su Instagram e 67mila su TikTok). Su TikTok sono comparsi a sorpresa dapprima i video su alcune figure retoriche (dall'antifrase all'iperbole), poi varie discussioni e letture (da Carver a Merini a Buzzati) con 150.000 spettatori. Gli autori hanno confessato che la maggiore difficoltà agli inizi è stata quella di imparare il linguaggio di TikTok, per essere brevi e accattivanti¹⁹, ma oggi sono riusciti a conquistare molti giovanissimi solitamente assopiti e svogliati in classe, che su TikTok si sono scoperti interessati alla poesia, alla letteratura.

3.6. *Scrittura argomentativa ... in breve*

Chiudo questa minima esemplificazione tornando alla scrittura solida, tipica dello scritto accademico, nella fattispecie a un genere testuale breve di tipo argomentativo come il riassunto / abstract di una tesi di laurea.

Sui risultati di una ricerca di Giuliana Fiorentino di qualche anno fa do la parola direttamente all'autrice (2015: 276)²⁰:

Innanzitutto colpisce il fatto che gli abstract analizzati sono di lunghezza variabile e spesso anche molto prolissi, ma al contempo mancano molti degli indicatori elencati (ad esempio mancano quasi del tutto indicatori di atteggiamento dell'autore, cioè i marcatori interpersonali). La variabilità più preoccupante però riguarda la loro struttura: non si riesce, se non in qualche raro caso, a risalire alla partizione classica di un abstract al punto che ci si chiede se nella percezione degli studenti e nella loro prassi scrittoria esista il genere testuale *abstract* [...] Il registro linguistico formale e oggettivo talvolta alterna con quello soggettivo; in questa stessa ottica di personalizzazione del discorso si colloca il ricorso frequente ad uno stile autopromozionale.

La ricerca conferma molte delle criticità già evidenziate dagli studi degli anni '90, e quindi la difficoltà degli studenti nel gestire testi argomentativi complessi. Secondo

¹⁸ Che hanno aperto inizialmente una pagina Facebook: al primo incontro nel 2015, dal vivo a Roma, a Villa Celimontana, erano in 14, ciascuno con un libro.

¹⁹ Si alternano incontri virtuali e reali, misti, dal vivo in varie regioni; anche per le celebrazioni dantesche sono stati realizzati un ciclo di iniziative online e uno in presenza.

²⁰ Il lavoro riguarda i riassunti prodotti per le tesi di laurea da parte di studenti appartenenti a due Facoltà – oggi Dipartimenti – dell'ateneo molisano, una umanistica e l'altra scientifica: 81 abstract di tesi relative agli anni 2005-2008 (in maggioranza triennali e con un bilanciamento tra tesi umanistiche e scientifiche).

Fiorentino l'aspetto che colpisce maggiormente, e sarebbe questo il risultato più significativo dell'indagine, è il senso di anarchia che emerge dalla lettura degli abstract: gli studenti sembrano in molti casi improvvisare senza seguire uno schema testuale rigoroso.

Sarebbe importante, quindi, lavorare in classe alla costruzione passo dopo passo di un abstract, inteso come testo brevissimo (spesso di una sola pagina) che deve riassumere un testo spesso lunghissimo (come nel caso di una tesi magistrale che può anche superare le 200 pagine).

Nello stesso perimetro di formalità si colloca anche il *Curriculum vitae* la cui redazione sarebbe un'attività utile da svolgere in classe (di uno studente, presumibilmente con poche esperienze alle spalle, il CV sarà un testo breve): mi riferisco non tanto a modelli prefissati di CV, e perciò semplici, come quello europeo, quanto piuttosto alla forma più discorsiva, di breve presentazione (come per es. nella lettera di interesse che si spedisce con la domanda per un posto di lavoro): basti dire che da un'indagine pubblicata su *la Repubblica* di qualche anno fa risultava che la maggior parte delle domande di lavoro inoltrate da laureati triennali veniva cestinata da molte aziende a causa dell'italiano pericolante, incerto, spesso confuso, non di rado trapunto da svarioni grammaticali.

Se ne inferisce, quindi, la necessità di costruire percorsi di scrittura formale e argomentativa all'università e, più in generale, di aumentare le occasioni di scrittura anche ricorrendo a sperimentazioni e attività con i testi 2.0 di cui si è parlato nei paragrafi precedenti.

4. EMAIL, QUESTA SCONOSCIUTA!

Nonostante la manualistica sulla scrittura (non solo) accademica²¹ sia abbondante e sempre più specializzata per vari generi e sottogeneri e per target diversi di pubblico, essa purtroppo non sembra aver attecchito nelle pratiche didattiche, restando di fatto poco e non sistematicamente utilizzata. Un esempio lampante: su un genere testuale, la *email*, a scuola non si lavora quasi per nulla – lo apprendo dagli studenti, ma anche dai molti docenti che incontro in vari corsi di formazione per gli insegnanti.

La *email* è in perfetta continuità con la lettera tradizionale di cui condivide gli aspetti caratterizzanti e i tratti pragmatici. Come osserva Magro (2014: 154) «sotto tutti i punti di vista l'*e-mail* è un contenitore, e in tal senso presenta la medesima apertura diastratica e diatopica, diamesica e diafasica». Quindi, come l'epistolarietà tradizionale, la cosiddetta neoepistolarietà tecnologica (con Antonelli, 2016: 23) si dispiega in una casistica ampia diafasicamente.

Come esercizio a scuola e all'università mi riferisco ovviamente alla *email* di media formalità, di solito breve, come quella che lo studente indirizza al docente, e che rappresenta un tipo di comunicazione asimmetrica quanto al rapporto mittente / destinatario, in cui «i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale alla gestione dell'interazione» (Orletti, 2000: 12). Tale asimmetria influisce sullo scambio comunicativo, perché crea nello scrivente una condizione di disagio, quasi di subalternità, che spesso determina il ricorso a una formalità eccessiva: in tale postura lo scrivente è spinto a ricercare forme espressive molto elevate, eccessivamente formali, auliche, anche obsolete,

²¹ Sulle produzioni scritte degli studenti (di scuola e di università) disponiamo di un'abbondante letteratura con analisi circostanziate già a partire dagli anni Ottanta-Novanta, almeno dal bilancio importante, riferito al periodo precedente, di Lavinio, Sobrero (1991); per altri riferimenti rinvio a Lubello (2020) e a Prada (2022). Dei molti lavori dedicati alla scrittura (e alla didattica della scrittura) segnalo almeno Piemontese, Sposetti (2015) centrato sul curricolo verticale, tra scuola e università, e inoltre il primo volume dei Quaderni di base del Giscel (Guerriero, 2021).

molto spesso di tipo burocratico, in parte già emarginate nello scritto settoriale da cui provengono, ma sentite come più consone e adatte a quel tipo di scambio comunicativo; forme di cui non dispone abitualmente e che maneggia con poca padronanza e consapevolezza. In tale confusione tra modelli di lingua di riferimento la tenuta di un registro mediamente formale diventa impresa ardua: la scrittura si inerpica su un terreno insidioso, ricorrendo a strutture incerte e pericolanti e a un lessico inadeguato, erroneo o peculiare di altri registri. Come succedeva per i semicolti del passato, è ancora una volta il serbatoio burocratico-giuridico, oltre a quello aulico e letterario, ad agire come modello prestigioso a cui attingere. In tal senso anche la scrittura degli studenti si presta a diventare oggetto di osservazione del conflitto tra norme e modelli di lingua di riferimento, tra testi modellizzanti e (in)competenze di scrittura²².

Riporto di seguito alcuni esempi di *email* (di studenti universitari a docenti) di per sé eloquenti e senza necessità di commento (1-3 sono tratte da Fiorentino, 2015: 264; 4 da Fresu, 2016: 100; 5 da Lubello, 2022: 144):

(1) Ch.ma Prof.ssa Giuliana Fiorentino ... fiducioso in una Sua risposta, *allego*, i miei più cordiali saluti.

(2) Se l'esame di linguistica vale 6 CFU devo integrare l'esame che ho già fatto visto che *lei ora vale 9 CFU con l'orale?*

(3) sonosolo riuscita a prenotare l'esame ma..... MI URGE SAPERE ASSOLUTAMENTE E AL PIÙ PRESTO... E MI SCUSI LA FRETTA CHE DI CERTO NON VORREI RECARLE SE DAVVERO NON FOSSE IMPORTANTE PER ME SAPERE.... tutto il programma.

(4) Veramente non ho concordato nulla in precedenza con lei, ho stampato il programma ed ho seguito ciò **mah** se ritiene opportuno concordare un programma a parte ci vediamo direttamente il 15 di pomeriggio e concorderemo per dicembre. mi faccia sapere lei e chiedo scusa per non aver parlato prima con lei **mah** non ho pensato fosse necessario. distinti saluti L* C*

(5) Gentile Prof. *
Maria Rossi (matr *)

Mi dispiace comunicarle che non potrò sostenere l'esame di linguistica italiana previsto per domani per motivi familiari...mi dispiace comunicarglielo adesso, ma sebbene mi sia preparata ho appena saputo che sono impossibilitata proprio quel giorno. Le chiedo scusa se la avverto proprio il giorno prima.

Le auguro buona giornata.

Come ho messo in evidenza nell'analisi di un corpus di circa duecento *email* degli anni 2017-2021 scritte da studenti universitari (Lubello, 2022), queste produzioni documentano chiaramente, oltre ai problemi già evidenziati in letteratura (svarioni, errori e incertezze di tipo grammaticale, lessicale e nell'organizzazione testuale), una diffusa incapacità di gestire efficacemente varietà di scritto diverse; accanto al frequente collasso sintattico, si osserva una testualità generalmente frammentaria, oralizzante, più tipica della messaggistica privata, così come, nella progettazione dei testi, si ravvisano l'erosione delle strutture argomentative, l'incapacità di tenuta di un testo mediamente lungo, la difficoltà di organizzare una corretta progressione tematica (per cui si parla di C senza aver

²² Sul tema del conflitto tra norme di riferimento e in particolare sull'elemento burocratico-giuridico come modello mi permetto di rinviare al mio lavoro *Il diritto dal basso* (Lubello, in stampa), anche per una breve bibliografia sul genere testuale della *email*.

nominato A e B o si fa un riferimento scontato a un tema senza averlo mai nominato; assenza di incipit e conclusioni, ecc.), la prevalenza della tecnica del collage di pezzi prelevati, che restano però sconnessi; a volte la familiarità e alcune abitudini con la pratica di testi brevi informali (messaggistica, chat, post sui social) si riverbera anche nelle strutture sintattiche eccessivamente paratattiche in cui la subordinazione raramente si spinge oltre il primo grado e in cui si individuano facilmente disartrie, collisioni di tempi verbali, passaggi disinvolti da un soggetto all'altro ecc. In occasione di un convegno milanese del 2018 scrivevo (Lubello, 2020: 157):

Come osserva Palermo (2017: 113), sembrerebbero dunque essere trasferite le «abitudini sviluppate nell'uso della messaggistica» a contesti testuali formali che richiederebbero una sintassi lineare e continua. In sintesi la concezione dell'architettura testuale ricorda la frammentarietà degli «ipotesti», in cui la sintassi è segmentata e procede quasi per elenco. I *millennials*, essendo fruitori della scrittura digitale che tende a non avere «profondità», sono inclini a prediligere, sempre con Palermo (2017: 123), una «verticalità prospettica» (l'alternarsi di blocchi testuali in primo piano ad altri che rimangono sullo sfondo), anziché una *verticalità sintattica*, ottenuta per mezzo di costruzioni frasali di maggior respiro cucite insieme secondo le modalità della scrittura tradizionale».

5. UNA CONCLUSIONE ... FUORI TEMA, MA NON TROPPO.

È chiaro che quando si parla di didattica (non solo) dell'italiano, bisognerebbe non dimenticare un nodo centrale: il rapporto con le nuove pratiche di scrittura e lettura, che è una sfida in corso, deve partire dalla formazione degli insegnanti. Sarebbe troppo facile pensare che programmi, metodi didattici e lo stesso reclutamento restino immutati e indenni nel processo di cambiamento in corso; si guardi a ciò che è successo nell'ultimo concorso per il reclutamento degli insegnanti, a colpi di ricorsi al TAR e di segnalazioni di domande contenenti svarioni ed errori gravi: una finta selezione che non seleziona proprio nulla!

Ma senza una rivoluzione nel mondo dell'istruzione, che sappia porre fine a pseudoriforme, a ritocchi di facciata, a slogan modaioli, a finta meritocrazia, a improvvisazioni dell'ultima ora e, non ultimi, ad ancora scarsi finanziamenti, non c'è didattica che possa riformarsi e aggiornarsi strutturalmente: ripeto da anni che il nodo è politico, e di governo in governo negli ultimi due decenni non abbiamo avuto neppure spiragli di luce. Vedremo se almeno i fondi del PNRR saranno usati finalmente nella giusta direzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2016), *L'e-taliano tra storia e leggende*, in Lubello (2016), pp. 11-28.
 Antonelli G. (2019), *Parlare, scrivere, digitare*, saggio premesso a Serianni (2019), pp. 7-29.
 Beccaria G. L. (2022), *In contrattempo. Un elogio della lentezza*, Einaudi, Torino.
 Campbell A.P. (2003), "Weblogs for Use with ESL Classes", in *The Internet TESL Journal*, IX, 2: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>.
 Cignetti L. et al. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.

- Chiusaroli F. (2017), “#scritturebrevi: Linguaggio e nuovi media”, in Masini F., Grandi N. (a cura di), *Tutto ciò che hai sempre voluto sapere sul linguaggio e sulle lingue*, Caissa Italia, Cesena-Bologna, pp. 65-68.
- Coluccia R. (2020), *Conosciamo l'italiano? Usi, abusi e dubbi della lingua*, Accademia della Crusca, Firenze.
- D'Aguanno D. (2022), “Cari ragazzi, ecco qualche consiglio per imparare meglio l'italiano alle superiori. Per una didattica giovane, cioè moderna, dell'italiano a scuola” in Nesi A. (a cura di), *L'italiano e i giovani. Come scusa? Non ti followo*, goWare, Firenze, pp. 397-423.
- Dardano M. (2010), *Stili provvisori. La lingua nella narrativa italiana d'oggi*, Carocci, Roma.
- Dardano M. (2022), “Prossimità e distanza nella comunicazione”, in D'Aguanno D. et al. (a cura di), *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 421-432.
- Digregorio R. (2019), “Dall'alfabetizzazione alla literacy”, in *Treccani. Magazine Lingua italiana online*:
http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/literacy.html?fbclid=IwAR3wJRH2HhNWpb2RFbIBCms1sTpByl3jDIEPoxiyWXl3f_fj5mX0LXY3FNs.
- Dota M. (2019), “Una fotografia vale più di mille parole? Fenomenologia linguistica dello storytelling giovanile in Instagram”, in *Lingue e Culture dei media*, 3, pp. 104-130:
<https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/12391>.
- Faggiolani C., Vivarelli M. (2017), (a cura di), *Le reti della lettura. Tracce, modelli, pratiche del bel social reading*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Fiorentino G. (2014), “«Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così...». Norma liquida tra Internet e scrittura accademica”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 179-202.
- Fiorentino G. (2015), “Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea”, in *Cuadernos de filología italiana*, 22, pp. 263-284.
- Fiorentino G. (2019), “Tipi di testi sul web: qualche regola e molta variabilità tra creatività e funzionalità”, in Lubello (2019b), pp. 19-43.
- Fresu R. (2016), “Semicolti nell'era digitale: testi, scriventi, fenomeni in *e-taliano* (popolare?)”, in Lubello (2016), pp. 93-118.
- Goldsmith K. (2019), *Ctrl+C, Ctrl+V. Scrittura non creativa*, Produzioni Nero, Roma.
- Graham S., Harris K. R. (2018), “Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analyses”, in Fidalgo R., Harris K.R., Braaksma M. (a cura di), “Design Principles for Teaching Effective Writing. Theoretical and Empirical Grounded Principles”, in *Studies in Writing Series*, 34, Raquel Fidalgo, Thierry Olive (Series Eds.), Brill, Leiden.
- Guerriero A. R. (2021), (a cura di), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lavinio C. (2021), “Scrivere in breve: sintesi e concisione”, in Guerriero (2021), pp. 55-74.
- Lavinio C., Sobrero A. (a cura di) (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lubello S. (a cura di) (2016), *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lubello S. (2017), “Lo scritto factotum dei nativi digitali (e non solo)”, in *Lingue e culture dei media*, 1, pp. 143-146:
<https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/8687>.

- Lubello S. (2019), “L’italiano scritto accademico all’università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum”, in *Testi e Linguaggi*, 13, pp. 178-187.
- Lubello S. (a cura di) (2019b), *Homo Scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Lubello S. (2020), “*Digito, ergo sum*: scritture al bivio (di studenti universitari)”, in Piotti M., Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell’analisi linguistica dei media*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 153-165.
- Lubello S. (2020b), “A distanza siderale. Una didattica per sottrazione: Università”, in *Treccani. Magazine Lingua italiana online*:
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Distanza_universita.html.
- Lubello S. (2022), “Sulla scrittura degli studenti: modelli di lingua e norme in conflitto”, in D’Aguanno D. *et al.* (a cura di), *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 135-146.
- Lubello S. (in stampa), *Il diritto dal basso. Il grado zero della scrittura giuridico-amministrativa*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Magro F. (2014), “La lettera familiare”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, vol. III, *Italiano dell’uso*, Carocci, Roma, pp. 101-157.
- Mantegazza R. (2020), *La scuola dopo il coronavirus*, Castelvecchi, Roma.
- Nobili C. (2019), “Testi in movimento ai tempi di Twitter. Uno studio linguistico di trasmesso giovanile”, in Lubello (2019b), pp. 89-121.
- Nobili C. (2019b), (a cura di), *In forma breve per il destinatario. Un approccio pragmatico ad alcuni tipi di discorso e di testo*, Pul, Presses Universitaires de Lovain, Lovanio.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Pallotti G., Borghetti C., Rosi F. (2021), (a cura di), *Insegnare a scrivere nella scuola primaria. Il progetto Osservare l’interlingua*, Caissa Italia, Cesena-Bologna.
- Piemontese M.E., Sposetti P. (2015), *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, Carocci, Roma.
- Pistolesi E. (2004), *Il parlar spedito. L’italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- Pistolesi E. (2022), *L’italiano del web: social network, blog & co.*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Pontiggia G. (2002), *Prima persona*, Mondadori, Milano.
- Prada M. (2016), “Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica”, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 232-260:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8185>.
- Prada M. (2022), *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*, FrancoAngeli, Milano.
- Recalcati M. (2021), *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Gedi, Torino (prima ed., Torino, Einaudi 2014).
- Santi M. (2019), “Per una definizione pragmatica della brevità”, in Nobili (2019), pp. 7-15.
- Sartori G. (2000), *Homo videns*, Laterza, Roma-Bari.
- Schettini V. (2022), *La fisica che ci piace*, Mondadori Electa, Milano.
- Scotto di Luzio A. (2015), *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2019), *L’italiano. Parlare, scrivere, digitare*, Treccani, Roma.
- Simone R. (2000), *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari.
- Tavosanis M. (2011), *L’italiano del web*, Carocci, Roma.
- Tavosanis M. (2020), “L’italiano di Wikipedia e la didattica della scrittura”, in *Lingue e Culture dei Media*, 4, 1, pp. 8-26:
<https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/14060>.

- Tavosanis M. (2021), “Alfabetizzazione digitale, scrittura enciclopedica ed educazione linguistica democratica”, in *Lingue e linguaggi*, 41, pp. 265-278.
- Voghera M. (2014), “Grammatica e modalità: un rapporto a più dimensioni”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 205-223.