

SCRITTURA E SPREZZATURA: UN APPROCCIO FUNZIONALE ALLA DIDATTICA DELLA SCRITTURA ACCADEMICA

Martin Testa¹

*vsar in ogni cosa vna certa sprezzatura,
che nasconda l'arte, & dimostri ciò che si fa,
& dice auenir fatto senza fatica,
& quasi senza pensarui*

(Baldesar Castiglione, *Il libro del cortegiano*, 1528, I)

1. INTRODUZIONE

Il linguaggio dei testi scientifici è da sempre considerato non solo poco comprensibile ma anche escludente e alienante (Ferrini, 2020: 27; Halliday, Martin, 1993; Lemke, 1990; Rovere, 2010: § 1). Perfino la scrittura di autori particolarmente influenti nell'ambito delle discipline umanistiche, quali Jacques Derrida (Martin, 1993b) e Noam Chomsky (Seuren, 2004), è stata fortemente criticata, in quanto 'frustrante' e 'irritante' (Seuren, 2004: 21). Benché la difficoltà nel comprendere i testi scientifici si debba talvolta a una mancanza di preparazione da parte dei lettori (ad es. nel caso dei tecnicismi inerenti ad una determinata disciplina), molto spesso sono le scelte lessicali e grammaticali degli autori a rendere specialmente difficili i loro testi (cfr. Dyda, 2021: 11). Questo perché spesso gli scrittori cercano di rivendicare uno status più elevato tramite l'imitazione dello stile dell'élite intellettuale, anche se questo può risultare a volte in una scrittura innecessariamente complicata (cfr. Halliday, 1989: 161, 179).

A ciò si aggiunge il problema che molti manuali e corsi di scrittura² spesso si basano su regole prescrittive, preferenze o intuizioni personali, piuttosto che sulla ricerca linguistica (cfr. Ferrini, 2020; Pinker, 2014; Pizziconi, 2020; Pullum, 2010). Inoltre, Hyland (2009: 10-11) osserva che sia i manuali sia gli insegnanti sembrano concentrarsi perlopiù sulla correzione degli errori grammaticali piuttosto che sul modo in cui le idee possono essere trasmesse tramite diverse strutture grammaticali. D'altro canto, la maggior parte degli studiosi concorda sul fatto che i testi riusciti non nascono per caso; anzi, richiedono progettazione, attenzione ai dettagli, nonché un certo senso di armonia ed equilibrio; detto altrimenti, e riprendendo un termine del Castiglione, dietro l'apparente *sprezzatura* di certi testi v'è tanto lavoro di progettazione e revisione. Dopo una lunga tradizione di strategie basate sulla lunghezza e sulla disponibilità delle parole che compongono il testo (cfr. Proietti, 2010: § 4), negli ultimi tempi l'attenzione si è spostata a strategie di tipo qualitativo (cfr. Dyda, 2021; Pinker, 2014); tuttavia, alcune questioni fondamentali della comunicazione umana, quali la struttura tematica e informativa dell'enunciato, continuano ad essere ignorate dai corsi e manuali di stile.

Va anche ricordato che in Italia nell'ultimo decennio sono stati portati all'attenzione sia i problemi dello stile accademico dei laureati (Sposetti, Piemontese, 2017) sia il

¹ Università di Varsavia.

² Ci sono eccezioni; tuttavia, benché il classico Eco (2001) parli su alcuni aspetti stilistici della stesura delle tesi (§ 5), egli si centra perlopiù su aspetti metodologici, quali la scelta dell'argomento della tesi, la reperibilità delle fonti, ecc. Più recentemente, alcune proposte per migliorare le tecniche di scrittura sono state suggerite da Sposetti, Piemontese (2017), nonché dal progetto *Open Research* della Regione Toscana (<http://www.toscanaopenresearch.it>).

cosiddetto *analfabetismo di ritorno*, «cioè la tendenza da parte della popolazione scolarizzata a perdere con il tempo la capacità di scrivere correttamente» (Antonelli, 2009: s.p.). Perciò La Grassa (2020: 20) sostiene che sembra «necessario continuare a insistere sullo sviluppo [delle competenze testuali] anche a livello universitario»; altrimenti, se i testi dei laureati sono di scarsa qualità, «sar[anno] ignorat[i] dalla comunità scientifica del settore e, giocoforza, condannat[i] a scarsa o nulla circolazione a prescindere dalla eventuale validità e originalità del contenuto che propon[gono]» (cfr. anche Hyland, 2009: 29).

Lo scopo di questo articolo è quindi quello di proporre un piano di lavoro per la didattica della scrittura accademica con particolare attenzione al miglioramento della comprensibilità (ing. *readability*) dei testi sulla base di argomenti linguistici e cognitivi. Per fare ciò, si farà ricorso alle conoscenze provenienti dalla ricerca in linguistica testuale, linguistica funzionale e psicologia cognitiva. In questa sede non verranno invece trattate (se non in forma riassuntiva) questioni relative agli aspetti quantitativi della scrittura accademica (ita. *leggibilità*, ing. *legibility*), in quanto già ampiamente trattate in letteratura (cfr. Dyda, 2021; Lucisano, Piemontese, 1988; Piemontese, 1996; Siebetcheu, 2020).

Questo contributo è organizzato come segue. In § 2 vengono esaminate le principali caratteristiche del linguaggio scientifico, con particolare attenzione al lessico e alla grammatica. In § 3 vengono trattati i concetti di struttura tematica, struttura informativa, nonché l'importanza delle cornici e i copioni per la scrittura accademica. In § 4 vengono esposti i punti centrali della nostra proposta. L'articolo si conclude con alcune riflessioni finali (§ 5).

2. CARATTERISTICHE GENERALI DEL LINGUAGGIO SCIENTIFICO

*Alcun per esser tenuto eloquente entra in mille strane maniere,
& lunghi circuiti di parole affettate ascoltando se stesso,
tanto che gli altri per fastidio ascoltar non lo possono*

(Baldesar Castiglione, *Il libro del cortegiano*, 1528, IV)

Molto è stato scritto sull'origine della scrittura tecnica e scientifica. Esistono, ad esempio, analisi linguistiche del linguaggio di Chaucer (Halliday, 1993a; Halliday, Martin, 1993), Darwin (Crismore, Farnsworth, 1989), Cartesio (Thomas, Turner, 1994), Leonardo (Biffi, 2010; Altieri Biagi, 1998) e Galileo (Altieri Biagi, 1980, 1983, 2010), quest'ultimo particolarmente rilevante poiché, come spiega Altieri Biagi, si proponeva di 'democratizzare' la scienza attraverso una scrittura chiara e semplice³. Tuttavia, nel corso dei secoli, la scrittura tecnico-scientifica è diventata sempre più complessa, tant'è vero che è stato necessario avanzare delle proposte che mirassero a semplificare il linguaggio specialistico, sia in Italia che all'estero (cfr. Cortelazzo, 2010: § 4; Proietti, 2010: § 4; Schriver, 2012; Pinker, 2014), seppur con 'modesti' risultati (De Mauro, 2008).

Il linguaggio scientifico ha le sue proprie caratteristiche, ovvero: precisione, oggettività, astrattezza, generalizzazione, densità di informazione, sinteticità, neutralità emotiva, mancanza di ambiguità, impersonalità, coerenza logica, uso di termini tecnici definiti, di simboli e di figure (Hoffmann, 1984; in Sobrero, 1993: 243; cfr. Mastrantonio, 2021). Tuttavia, vale la pena notare che alcune delle caratteristiche menzionate appartengono più al regno delle convenzioni sociali proprie del mondo accademico che alla linguistica. Ad esempio, benché l'uso della prima persona singolare fosse molto comune negli scritti degli

³ Nell'estremo opposto dello stile galileiano si trovano i *Discorsi di anatomia* (1741) di Lorenzo Bellini, «considerati dalla critica come exemplum di barocchismo stilistico» (Altieri Biagi, 1980: 1).

scienziati dei secoli passati (come Newton e Galileo), a partire dal XX secolo si è assistito ad un grande impulso alla cosiddetta ‘personalizzazione del discorso’, il che è stato fortemente criticato da più autori (Halliday, 1993a: 66; Hyland, 2005; Pinker, 2014: 53). Tuttavia, come osserva Pizziconi (2020: 49), negli ultimi tempi, «e soprattutto in area umanistica, la prima persona singolare (o plurale quando si hanno più firme) sta conquistando spazi perché esprimerebbe una presa di responsabilità nelle scelte procedurali e analitiche della propria ricerca».

Quanto all’astrattezza del linguaggio scientifico, Halliday lega questo aspetto a un particolare fenomeno da lui chiamato ‘metafora grammaticale’ (ingl. *grammatical metaphor*) che si verifica nei testi scientifici di almeno tutte le lingue occidentali (cfr. Halliday, 1989, 1999; Halliday, Martin, 1993; Halliday, Matthiessen, 2014). In queste lingue, i processi sono tradizionalmente espressi dai verbi, i partecipanti dai nomi, le qualità dagli aggettivi, le circostanze dagli avverbi e da locuzioni preposizionali, e le relazioni dalle congiunzioni (cfr. Halliday, 1993b: 80). Tuttavia, nella metafora grammaticale, queste relazioni vengono intercambiate⁴, il che comporta una codificazione sempre più astratta dei significati:

1. a) [SN La Terra] [SV si muove intorno al Sole] e [SN questo] [SV fa sì [SC che [SN le stagioni] [SV si alternano]]]
- b) [SN Il moto terrestre] [SV determina [SN l’alternarsi delle stagioni]]

Come si può vedere nell’esempio (1), il sintagma verbale *si muove intorno al Sole* diventa sintagma nominale (*il moto*), il nome *Terra* diventa aggettivo di relazione (*terrestre*), e la clausola *le stagioni si alternano* diventa un unico sintagma nominale (*l’alternarsi delle stagioni*). In altre parole, la metafora grammaticale modifica le categorie grammaticali e, allo stesso tempo, semplifica la struttura delle proposizioni (→ SN + relatore logico⁵ + SN). Nonostante questo fenomeno sia solitamente descritto in termini di ‘nominalizzazioni’ (cfr. Cortelazzo, 2011), il concetto di Halliday non si limita alla nominalizzazione di verbi o aggettivi; infatti nell’esempio (1) è un nome (*Terra*) a diventare aggettivo (*terrestre*). In ogni caso, la metafora grammaticale comporta modifiche sia a livello sintattico (SV → SN) sia a livello semantico (i processi diventano entità, ecc.)⁶.

Restando sulle nominalizzazioni, è da notare che esse «allow speakers to manipulate complex mental constructs with the ease with which one refers to single objects» (Seuren, 2018: 95). In questo modo una frase come *La Terra si muove intorno al Sole* può essere inserita ne *Il moto terrestre*, costituendo così il punto di partenza per una nuova proposizione (*X determina Y*) (cfr. Halliday, 1998/2004: 71). Tuttavia, i concetti che derivano di queste nuove unità d’informazione (ing. *chunks*) diventano sempre più astratti e richiedono che i lettori intraprendano lo stesso percorso conoscitivo per poter comprenderli appieno (cfr. Miller, 1956):

As children we see one person hand a cookie to another, and we remember it as an act of *giving*. One person gives another one a cookie in exchange for a

⁴ Il fatto che le parti del discorso non corrispondano necessariamente a categorie cognitive era già noto a Sechehaye (1926; in Seuren, 2018: 154-155), sebbene egli lo attribuisse all’arbitrarietà della lingua piuttosto che alla grammatica.

⁵ Strutture di tipo ‘X sono causati da Y’, ‘X sono associati a Y’, ‘X dipendono da Y’, e simili. Su questo punto vedi anche Mastrantonio (2021: 358).

⁶ Inoltre, la metafora grammaticale, come risorsa linguistica, serve a modellare la struttura tematica (cfr. § 3) e le transizioni tra le frasi (ad esempio, quando fungono da incapsulatori anaforici). Tuttavia, una delle conseguenze della metafora grammaticale è che le frasi sono più dense a livello lessicale (cfr. Halliday, 1997: 195): se dividiamo il numero di parole per il numero di clausole, troviamo che la densità lessicale dell’esempio (1a) è pari a 5,33, mentre quella dell’esempio (1b) è pari a 8.

banana; we chunk the two acts of giving together and think of the sequence as *trading*. Person 1 trades a banana to Person 2 for a piece of shiny metal, because he knows he can trade it to Person 3 for a cookie; we think of it as *selling*. Lots of people buying and selling make up a *market*. Activity aggregated over many markets gets chunked into *the economy*. The economy now can be thought of as an entity which responds to actions by central banks; we call that *monetary policy*. One kind of monetary policy, which involves the central bank buying private assets, is chunked as *quantitative easing*. And so on (Pinker, 2014: 68).

È per questo che, nella scrittura accademica, se non si vuole rischiare un fallimento comunicativo nei confronti di lettori che non abbiano padroneggiato gli stessi *chunks* (Pinker, 2014: 68), i tecnicismi complessi dovrebbero essere presentati gradualmente lungo il testo (ing. *logogenetically distilled*, Halliday, Martin, 1993), come nel seguente esempio in cui viene spiegato il tecnicismo *glass fracture growth rate* ('tasso di crescita della frattura del vetro'):

... the mechanism by which *glass cracks* ... the stress needed to *crack glass* ... as a *crack grows* ... the *crack has advanced* ... make *slow cracks grow* ... the rate at which *cracks grow* ... the *slow growth of cracks* ... the rate of *crack growth* ... we can decrease the *crack growth rate* ... *glass fracture growth rate* (Halliday, 1999: 117).

Questo tipo di tecnicismi – detti *specifici*⁷ (Serianni, 2005) – sono necessari nella scrittura scientifica, in quanto non sono meri sinonimi di parole più semplici, bensì il risultato di un processo di ragionamento (Halliday, 1989: 160), e quindi hanno un rapporto di biunivocità con il referente (ad es. *laringite* e *faringite* sono termini più precisi di quanto non lo sia *mal di gola*; Dyda, 2021). Ecco perché la scrittura scientifica abbonda di tecnicismi, di denominazioni eponimiche (p. es. il cosiddetto *Ciclo di Jespersen* in linguistica), di acronimi, di aggettivi di relazione (p. es. *perdita ematica* 'perdita di sangue'), di glosse, di latinismi, di grecismi e – soprattutto negli ultimi decenni – di anglicismi (cfr. Gualdo, Telve, 2011: 283-355; in Dyda, 2021: 68).

Anche se è vero che gli scrittori non indirizzano i loro testi all'intera popolazione umana, ma ai membri di una determinata comunità discorsiva (Swales, 1990), attualmente – a causa della estrema specializzazione delle discipline scientifiche – detta comunità può includere persone istruite che, tuttavia, affrontano difficoltà quando l'argomento esula dalla loro area di competenza (Siebetchu, 2020: 76). Nel caso della linguistica, ad esempio, non sembra necessario spiegare termini come *sintassi* o *prefisso*, ma varrebbe la pena spendere un po' più di spazio per definire certi termini della grammatica chomskiana, quali *c-command* o *merge*, specie se usati con un pubblico più generico. L'importante in questi casi è pensare all'ordine di presentazione dei tecnicismi e spiegarli qualora fosse necessario (Dyda, 2021; Eco, 2001; Halliday, 1993b), ad esempio tramite l'uso di glosse spiegate (*cioè, ovvero, vale a dire*, ecc.), esemplificazioni (*ad/per esempio, come, quali, tra cui*), strutture denominative (*chiamato, detto, conosciuto come*), nonché scioglimenti degli acronimi (Dyda, 2021: 140).

D'altro canto, Serianni (2005) sostiene che esiste un altro tipo di tecnicismi, innecessari o *collateral*⁸, i quali andrebbero spiegati in modo più semplice, ovvero tramite la formula [TECNICISMO, cioè GLOSSA] oppure con una parola o espressione equivalente (Serianni, 2005: 243; in Dyda, 2021: 73). Infatti, sempre più autori (Farnetani, 2002; Gastel, Day,

⁷ Halliday li chiama *systemic* (1998) o *ideational* (1999).

⁸ Halliday li chiama *instantial* (1998) o *textual* (1999).

2016; Lavinio, 2004; Orletti, Iovino, 2018; Piemontese, 1996; Pinker, 2014; Siebetcheu, 2020) suggeriscono di adoperare le soluzioni linguistiche più semplici. A tal fine risponde il *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (De Mauro, 2016), che costituisce uno strumento essenziale «per misurare il grado di chiarezza o di oscurità delle parole usate» (Siebetcheu, 2020: 36).

In ambito strettamente accademico, sono stati sviluppate diverse liste di lessico specialistico (Coxhead, 2000 per l'inglese; Ferreri, 2005; Spina, 2010 per l'italiano), le quali costituiscono «un utile strumento di consultazione per elaborare, a prescindere dal corso di studi seguito, un testo scritto coerente e di registro adeguato dal punto di vista lessicale» (La Grassa, 2020: 42). Tuttavia, occorre tenere presente che alcuni termini possono avere significati molto diversi a seconda della disciplina, come nel caso di *volume* ('libro' o 'quantità') o *riassunto* (ingl. 'summary' o 'abstract') (Hyland, 2009: 116-117, e le referenze ivi citate; cfr. anche Mastrantonio, 2021: 352).

Inoltre, negli ultimi decenni sono state sviluppate alcune tecniche di analisi quantitativa per determinare il grado di difficoltà nella comprensione di un dato testo sulla base della sua *leggibilità* (ingl. *legibility*), cioè dal numero di parole contenute in ogni frase. Si può quindi distinguere tra testi ad altissima leggibilità (circa 10-15 parole per frase), testi ad alta leggibilità (circa 20 parole per frase) e testi a bassa leggibilità (più di 30-40 parole per frase) (Piemontese, 1996: 135; in Siebetcheu, 2020: 90). Tra gli indici sviluppati per misurare la leggibilità dei testi vi sono l'indice Flesch (per la lingua inglese; per l'italiano: Flesch-Vacca) e l'indice Gulpease (Lucisano, Piemontese, 1988); quest'ultimo non solo attribuisce a un determinato testo un punteggio compreso tra 0 (minimo di leggibilità) e 100 (massimo di leggibilità), ma tiene conto anche del livello di istruzione dei lettori (cfr. Piemontese, 1996: 102)⁹. Come si è già detto, i suddetti indici misurano la leggibilità in base al numero sia di parole per frase che di sillabe per parola; tuttavia, non è detto che tutte le parole brevi siano più comprensibili rispetto a quelle più lunghe, così come non tutte le frasi brevi sono più facili da capire rispetto a quelle più lunghe. Sulla scia di Piemontese (1996), Siebetcheu (2020: 38) avverte che «senza aggiungere alla *leggibilità* una vera *comprensibilità*, molte operazioni di semplificazione linguistica rischiano il fallimento del proprio scopo o di ridursi a puro maquillage».

La *comprensibilità* (ing. *readability*), invece, «si riferisce all'*organizzazione logico-concettuale* del testo, cioè al grado di pianificazione e franchezza del piano del testo» (Dyda, 2021: 95, corsivo nell'originale). A causa dei limiti della memoria di lavoro, in letteratura sono stati proposti diversi suggerimenti che mirano a migliorare la *comprensibilità* del testo: da un lato, si consiglia di evitare le negazioni¹⁰ (Bosque, Gutiérrez-Rexach, 2008: 33; Gilbert, 1991; Seretny, 2006: 90), le interruzioni lunghe o numerose (Bosque, Gutiérrez-Rexach, 2008: 34; Grandi, 2014: 63; Richaudeau, 1978), la verbosità (Cassany, 1995; Pinker, 2014), nonché l'eccesso di nominalizzazioni (Ferrari, 2011a: § 3; Cortelazzo, 2010: § 3); dall'altro, si consiglia l'uso di parallelismi sintattici (Pickering, Ferreira, 2008), di un lessico concreto che consenta ai lettori di formare immagini mentali (invece di strutture semantiche astratte, come *Transformation of the equations were achieved* > *The equations were transformed*; Gastel, Day, 2016: 204; anche Kosslyn, Thompson, Ganis, 2006), nonché di segnali discorsivi¹¹ (Dyda, 2021: 140; Pizziconi, 2020: 37; Prandi, 2006).

⁹ La formula dell'indice Gulpease è riportata di seguito:

$$G = 89 - (Lp : 10) + (3 \times Fr).$$

$$Lp = (\text{lettere del campione} \times 100) : \text{parole del campione}$$

$$Fr = (\text{frasi del campione} \times 100) : \text{parole del campione}.$$

¹⁰ È estremamente complesso (quasi un esercizio di logica) interpretare il significato di una frase come *Non ho detto che non dobbiate non fare il compito per domani*.

¹¹ Per un approccio funzionale all'uso dei marcatori testuali, si rimanda al modello di *metadiscorso* di Hyland (2005).

Un punto interessante riguarda la questione della *repetitio* vs. *variatio*. Ancorché le lingue romanze mostrino una tendenza maggiore rispetto alle lingue germaniche «a evitare ripetizioni retoricamente non motivate» (Palermo, 2013: 99), bisogna tenere presente che la *variatio* nella scrittura scientifica può confondere i lettori (Halliday, 1989: 166). Come osservato da Pinker (2014: 158, e le referenze ivi citate), da una prospettiva psicolinguistica, i lettori tendono a presumere che quando vengono usate due parole diverse, queste probabilmente si riferiscono a ‘due cose diverse’. In effetti, molti autori importanti sono stati criticati per il fatto che la *variatio* rende la loro scrittura inutilmente oscura. Uno di questi esempi è il linguista Noam Chomsky, la cui scrittura è stata criticata per l’abitudine di cambiare costantemente la sua terminologia (Seuren, 2004: 23).

Per riassumere, le nominalizzazioni e i tecnicismi sono di estrema importanza per la scrittura accademica, poiché condensano spiegazioni molto lunghe in un unico termine e consentono al discorso scientifico di designare i propri referenti in modo biunivoco: ogni tecnicismo ha un unico significato (univocità), il quale a sua volta non può essere designato da alcun sinonimo (biunivocità). Per quanto riguarda, invece, il numero di tecnicismi da utilizzare, è importante che il loro impiego o creazione derivi da una necessità (cioè, i tecnicismi ‘collaterali’ vanno evitati) e che, una volta utilizzati o coniatati tali termini, sia sempre lo stesso a essere usato¹². Infine, sebbene in letteratura siano state proposte alcune soluzioni di tipo ‘quantitativo’ e ‘qualitativo’, tra queste ultime non sono solitamente menzionate l’analisi della struttura tematica e la struttura informativa, di cui ci occuperemo nel prossimo paragrafo.

3. LA STRUTTURA TEMATICA COME ‘PIANO DI LAVORO’¹³

3.1. Tema e Rema (livello della frase)

Una delle maggiori sfide della scrittura accademica riguarda proprio la sintassi. Questo perché l’obiettivo dello scrivente è quello di codificare una rete di idee in una stringa logica di parole (Pinker, 2014: 138). Infatti, non basta spiegare i tecnicismi, ma occorre anche organizzare il discorso in modo che gli argomenti procedano in modo logico lungo tutto il testo (Halliday, 1998: 68; cfr. anche Ferrari, 2014). Eppure, vale la pena ricordare che dal punto di vista della psicologia cognitiva, la memoria umana è stata modellata come una rete di nodi senza un ordine particolare (cfr. Pinker, 1997):

A train of thought might start with any of these concepts, triggered by the mention of a word, by a pulse of activation on an incoming link originating from some other concept far away in the network, or by whatever random neural firings cause an idea to pop into mind unbidden (Pinker, 2014: 80).

Ecco perché non solo gli enunciati devono essere grammaticali, ma soprattutto devono rispettare le regole testuali, altrimenti si collocano «a un gradino più basso sulla scala dell’efficacia (o della ‘felicità’, per usare un termine caro alla linguistica pragmatica), cioè meno adeguato allo scopo, alle circostanze, al destinatario» (Palermo, 2013: 12). Negli esempi che seguono (tratti da Palermo, 2013: 12) si può osservare come tutti e tre gli enunciati siano grammaticali e comunque possano essere più o meno efficaci a seconda

¹² Secondo Pinker (2014: 64-65), sia le abbreviazioni sia gli acronimi coniatati per un singolo lavoro vanno evitati, perché costringono la memoria dei lettori a impegnarsi nel cosiddetto apprendimento per coppie associate (ing. *paired-associate learning*), il quale consiste nel memorizzare coppie arbitrarie di testo (ad es. DAX-QOV).

¹³ Cfr. «l’indice come ipotesi di lavoro» (Eco, 2001: 120).

del contesto: nell'esempio (2a) si vuol dire qualcosa sulla *squadra di Marco*, mentre negli esempi (2b, 2c) si vuol dire qualcosa sul *torneo di calcetto*:

2. a) La squadra di Marco ha vinto il torneo di calcetto.
- b) Il torneo di calcetto è stato vinto dalla squadra di Marco.
- c) Il torneo di calcetto l'ha vinto la squadra di Marco.

Queste considerazioni sono legate alla cosiddetta struttura proposizionale della frase. Sin dall'antichità si sa che una delle funzioni fondamentali del linguaggio è quella predicativa, cioè «dire qualcosa circa qualcos'altro, ossia fornire informazioni a riguardo» (Simone, 2013: 125). La discussione sulle categorie di soggetto e predicato, iniziata da Aristotele, è stata ripresa dai neogrammatici nell'Ottocento e poi da strutturalisti e funzionalisti nel Novecento (cfr. Seuren, 2018)¹⁴. Come ci ricorda Simone (2013: 213), si possono distinguere tre tipi di soggetti: quello *grammaticale* («quello che si accorda col verbo»), quello *psicologico* («formato dagli elementi che rappresentano 'ciò di cui l'enunciato parla'»), e quello *logico* («colui che compie l'azione, cioè l'attore»)¹⁵. Anche se tutti e tre possono coincidere, non è detto che sia sempre così, come si può vedere negli esempi che seguono (Simone, 2013: 213-214):

3. a) Silvia_(SGram/Psi/Log) studia la matematica
- b) La matematica_(SPsi/Log), Silvia_(SGram) la studia
- c) Questo regalo_(SPsi), io_(SGram) l'ho ricevuto da Luigi_(SLog)

Quello che qui ci interessa è proprio il soggetto 'psicologico', che viene tecnicamente chiamato Tema (ing. *Topic*). Nell'enunciato il Tema è accompagnato dal Rema (ing. *Comment*), ovvero la parte di clausola che codifica «quel che si dice a proposito del tema» (Simone, 2013: 214). Entrambi i concetti appartengono alla struttura *tematica* dell'enunciato e la loro disposizione è determinata dal punto di vista del mittente; dal punto di vista del ricevente, invece, si distingue tra Dato (ing. *Given*) e Nuovo (ing. *New*), cioè la struttura *informativa* dell'enunciato (cfr. Simone, 2013: 225)¹⁶. Anche se la struttura tematica «non va identificata *sic et simpliciter*» con la struttura informativa, «[n]el momento dell'interpretazione, le informazioni tematiche tendono ad essere già note all'interlocutore, [mentre] le informazioni rematiche tendono invece ad essere nuove» (Ferrari, 2011b: *tema e rema*). Come ci ricorda Grandi (2014: 27):

in un'interazione comunicativa l'informazione data è generalmente tale per tutti i partecipanti, fa parte cioè di una sorta di background comune e, conseguentemente, pare naturale collocarla all'inizio della frase, giusto per chiarire preventivamente di chi o di cosa si intenda parlare, prima di entrare

¹⁴ Benché la struttura proposizionale della frase fosse già stata trattata da Sechehaye (1908, 1926) e, ancor prima, dai grammatici di Port-Royal, la questione è tornata attuale in tempi recenti (cfr. Seuren, 2018: 68).

¹⁵ Infatti, Tema e Rema sono elementi di natura funzionale e quindi affini a concetti più antichi, come quello di *méroi lógon* ('parti del discorso') degli antichi greci (Halliday, Matthiessen, 2014: 74), quelli di *mubtada* ('inizio') e *khabar* ('nuovo') nella tradizione grammaticale araba medievale (Krifka, 2008: 264), nonché quelli di soggetto e predicato 'psicologici' dei Neogrammatici dell'Ottocento (Gabelentz, 1869: 378; in Seuren, 2018).

¹⁶ Si vedano Krifka (2008) e Lombardi Vallauri (2009) per un'analisi più approfondita dei termini *Topic* (Tema), *Comment* (Rema), *Given* (Dato), *New* (Nuovo) e *Focus* (Enfasi).

nel vivo. Collocare l'informazione nuova prima del tema può invece pregiudicare il successo della comunicazione¹⁷.

Come spiega Simone (2013: 225):

[L]o scambio enunciativo si svolge perciò secondo un ciclo ricorsivo di accrescimento graduale dell'informazione, composto di tre fasi: a) evocazione di un'informazione già condivisa, adoperata come punto di partenza (Dato); b) aggiunta di un'informazione non ancora conosciuta e condivisa (Nuovo); c) degradazione a Dato del precedente Nuovo e riavvio dell'intero ciclo fino al termine dell'enunciazione.

Se organizzato in questo modo si produce una sorta di alternanza Tema/Dato > Rema/Nuovo, detta tecnicamente *progressione tematica* (cfr. Ferrari, 2011b) (ing. *Topic-comment modulation*, Seuren, 2014, 2018). Quest'alternanza fa progredire il discorso in un modo che rispetta le aspettative dei lettori (Pinker, 2014: 131), semplificando così notevolmente il problema psicolinguistico dei meccanismi di comprensione o interpretazione dell'enunciato (Halliday, 1998: 72; Seuren, 2018: 174).

È anche per questo che la *coesione* da sola non implica necessariamente *coerenza*¹⁸ (cfr. Ferrari, 2010): infatti, la coerenza si verifica solo «quando a un insieme di enunciati è possibile attribuire un'organizzazione semantica interna» (Ferrari, 2014: 115). Prendiamo in considerazione gli esempi (4°-c) presi da Dardano (2005: 93; in Garajová, 2014): anche se nell'esempio (4b) ci sono dei coesivi il testo non è coerente. All'estremo opposto, nell'esempio (4c), pur senza coesivi, la coerenza è garantita dal fatto che “i libri scolastici”, “la bolletta del telefono”, “la (riparazione della) macchina” e “(la riparazione di) un vetro (rotto)” sono tutti iponimi di “spesa”¹⁹. Ad ogni modo, per quanto riguarda la scrittura accademica, il modello ‘più felice’ da seguire è quello dell'esempio (4^a), in quanto è sia coeso che coerente:

4. a) Luca ha preso in prestito un **libro**. È un **libro** di storia romana sul quale egli deve preparare una ricerca. Mario possiede lo stesso **libro**, ma non ha voluto prestarlo all'amico.
- b) Il **libro** di Giovanna è nella libreria. Mio cugino ha perduto il suo **libro**. Non credo che abbiano ancora stampato il nuovo **libro** di Eco. Perché le hai regalato il **libro** più economico?
- c) Ho comperato i libri scolastici di mia figlia. La bolletta del telefono è arrivata questa mattina. Domani ritirerò la macchina dal carrozziere. Mio figlio ha rotto un vetro del vicino. Le spese non finiscono mai.

Ciononostante, non è detto che questo tipo di dinamismo comunicativo debba comportare un testo per forza ‘noioso’, come potrebbe essere il caso dell'esempio (5^a; tratto da Garajová, 2014: 103). In (5b) si propone una versione simile ma con marcatori

¹⁷ Ciò può essere dovuto a fattori cognitivi (cfr. Neeleman, van de Koot, 2016), poiché oltre l'83% delle lingue del mondo mostra una forte tendenza a porre il soggetto prima dell'oggetto nel loro ordine di parole neutro (cfr. Dryer, 2013), il che può riflettere l'iconicità di certe strutture linguistiche: «si può supporre che il piano dell'espressione miri a fotografare con una certa fedeltà la scansione dell'informazione che avviene a livello mentale» (Grandi, 2014: 68).

¹⁸ La coesione e la coerenza sono tra le ben note ‘condizioni di testualità’ proposte da De Beaugrande, Dressler (1981); le altre cinque sono l'*intenzionalità*, l'*accettabilità*, l'*informatività*, la *situazionalità* e l'*intertestualità*.

¹⁹ Benché un testo senza connettivi possa essere un testo vero e proprio, esso è più adatto ad altri generi testuali.

coesivi meno espliciti. In ogni caso, sia (5°) che (5b) sono molto migliori di quanto non lo sia il discorso disorganizzato dell'esempio (5c), peraltro molto frequente tra le bozze degli studenti:

5. a) Giovanni abita in una grande **casa**. La **casa** appartiene ai suoi **genitori**. I suoi **genitori** vivono adesso all'estero.
- b) Giovanni abita in **una grande casa** che appartiene ai **suoi genitori**. Questi vivono adesso all'estero e perciò...
- c) Giovanni abita in una grande casa. È all'estero che vivono adesso i suoi genitori. La casa appartiene ai suoi genitori.

Anche negli esempi successivi tratti da Eco (2001: 161-162), è proprio l'esempio (6c) quello che meglio rispetta l'andamento tematico-informativo. Benché Eco non ne parli in termini di struttura tematica, preferisce comunque l'esempio (6c) in quanto meno prolisso dell'esempio (6°) e più chiaro dell'esempio (6b). Tuttavia, se analizzati a livello linguistico, si vede che (6b) risulta poco chiaro perché presenta molti problemi quanto all'interpretazione degli antecedenti sia del soggetto nullo \emptyset che del pronome *lui*:

6. a) Il pianista Wittgenstein, che era fratello del noto filosofo che scrisse il *Tractatus Logico-Philosophicus* che molti oggi ritengono il capolavoro della filosofia contemporanea, ebbe la ventura di aver scritto per lui da Ravel il concerto per la mano sinistra, dappoiché aveva perduto la destra in guerra.
- b) [Il pianista Wittgenstein]_i era fratello del [filosofo Ludwig]_j. Siccome $\emptyset_{i/j}$ era mutilato della mano destra, Ravel scrisse per lui_{i/j} il concerto per la mano sinistra.
- c) Fratello del filosofo autore del celebre *Tractatus*, [_{Tema 1} il pianista Wittgenstein] [_{Rema 1} aveva perduto la mano destra]. [_{Tema 2 = Rema 1} Per questo] [_{Rema 2} Ravel gli scrisse un concerto per la mano sinistra].

Dato che la linearità è la principale costrizione del testo scritto per delineare la struttura tematica (cfr. Seuren, 2018: 175), vale la pena ricordare che ci sono mezzi grammaticali sia per rematizzare il Tema (quali la frase scissa [7b] e l'inversione [7c]) sia per tematizzare il Rema (quali la dislocazione a sinistra [7d]) (esempi tratti da Simone, 2013: 217-219):

7. a) Il verbo si accorda con il soggetto. (forma non marcata)
- b) È il verbo che si accorda con il soggetto.
- c) Con il soggetto si accorda il verbo.
- d) Il latte_i, non lo_i bevo.

Anche gli incapsulatori anaforici²⁰ sono estremamente utili per gestire la progressione tematica, poiché «inglobano sinteticamente, a mo' di capsula, porzioni più o meno estese del testo precedente» (D'Addio, 1988: 143; in Palermo, 2013: 86), come si può vedere negli esempi seguenti (8a-b). La stessa considerazione vale per le cosiddette ripetizioni

²⁰ Anche le costruzioni assolute funzionano in modo simile: (...). [_{Tema} Accortasi della caduta], Maria chiamò (...).

parziali negli esempi (8c-d), tratti da Mastrantonio (2021: 355) (cfr. metafora grammaticale nel § 2):

8. a) Nel 2011 il Giappone è stato colpito da un violento terremoto e da uno tsunami. **Le due tragedie** hanno messo a dura prova la popolazione. (Palermo, 2013: 87)
- b) Gli investigatori stanno procedendo ad un'attenta analisi della scena del crimine. **L'operazione** durerà non meno di una settimana. (Palermo, 2013: 87)
- c) Che cosa sono i fossili? Sono tracce di organismi del passato, scheletri o gusci [...] che **si sono conservati** fino ai nostri giorni. **La conservazione** può essere dovuta a molti motivi diversi: per esempio, l'organismo alla sua morte può essere finito in un deposito di sedimenti, inglobato poi in formazioni rocciose. (*I perché della natura*: 9)
- d) La linguistica è il ramo delle scienze umane che **studia la lingua**. **Lo studio della lingua** si può dividere in due sottocampi principali. (Berruto/Cerruti, *Linguistica*: 3)

Infine, sebbene spesso criticata da alcuni manuali di stile in lingua inglese per essere 'meno dinamica' e 'più astratta' della diatesi attiva (vedi la discussione in Pullum, 2014; Pinker, 2014), le costruzioni passive sono un'ottima risorsa grammaticale per agevolare il dinamismo comunicativo nelle transizioni tra frasi diverse (cfr. Martin, 1993a: 203; Simone, 2013: 193), purché i soggetti delle passive siano Dati e gli agenti Nuovi (cfr. Pullum, 2014), come nell'esempio (9a):

9. a) Per quanto riguarda Youtube, esso è stato comprato da Google.
- b) Per quanto riguarda Google, *Youtube è stato comprato da loro.

Va ricordato che dal punto di vista della linguistica, tutte le suddette strutture non dovrebbero essere giudicate in termini di preferenze stilistiche personali, ma piuttosto come risorse legittime e utili per creare testi efficaci, purché grammaticalmente accettabili²¹. La questione chiave è quindi considerare se le nominalizzazioni e le costruzioni marcate siano utilizzate come mezzo per rispettare la struttura tematica (migliorando così la comprensibilità) o se siano invece utilizzate come mezzo per trasmettere uno status di superiorità (cfr. Halliday, Martin, 1993; Pinker, 2014).

3.2. Iper-Tema/Rema e Macro-Tema/Rema (livello testuale)

Vale la pena notare che la struttura tematica può essere trovata a tutti i livelli. Nel caso di enunciati monorematici, è il contesto a fungere da Tema, mentre la parola costituisce il Rema (Seuren, 2018: 151), come nel caso del linguaggio dei bambini (ad es. *Nanna!* 'voglio andare a nanna, portami a nanna', Simone, 2022: 208). D'altronde, è anche da notare che la struttura tematica non si limita al livello del periodo (vedi Ferrari, 2011b; Lombardi Vallauri, 2009): i testi, infatti, «riproducono a livello macroscopico la struttura dell'informazione che le singole clausole presentano a livello microscopico: viene

²¹ Non è il caso degli anacoluti, p. es. *Luigi, la macchina proprio non funziona* (Simone, 2013: 223).

“lanciata” una determinata informazione e a essa ne vengono poi integrate altre, fino a che il testo non termina» (Simone, 2013: 241).

In questo senso sono estremamente utili (anche se meno note in ambito romanzo) le nozioni di Macro-Tema e Iper-Tema proposte da Martin (1993b). La prima riguarda la struttura dei capoversi: il Macro-Tema sarebbe costituito dalla prima frase, mentre il Macro-Rema dal resto del capoverso (cfr. anche Williams, 1990; in Pinker, 2014: 145)²². Se organizzati in questo modo, i capoversi trattano e sviluppano una (e una sola) idea, evitando così lo stile commatico (capoverso = frase) tipico dei testi normativi (Cortelazzo, 2010: § 3.1; cfr. Pinker, 2014: 145).

Per quanto riguarda l'Iper-Tema, invece, esso potrebbe essere rappresentato dal primo capoverso in un dato paragrafo, mentre l'Iper-Rema sarebbe costituito dai capoversi successivi all'interno dello stesso paragrafo. In qualche modo, l'Iper-Tema funzionerebbe come una sorta di *feeder* (Van Kuppevelt, 1991), il quale attiva un gioco di domanda e risposta che garantisce la coerenza del discorso:

Let the feeder be 'hot news' sentence *The president has died!* This feeder gives rise to a number of questions, for example, *When did the president die?*, or *What did the president die of?*, etc. Anticipating such questions, the speaker will proceed by answering them, saying, for example, *He died last night at 10.35 pm.* Now the part *he died* is the *topic*, expressing what the (possibly implicit) question is about, the *given* element known from the feeder, expressible nominally as *his death* (Seuren, 2018: 169).

In sintesi, benché quella predicativa non sia l'unica funzione del linguaggio (cfr. Jakobson, 1960, 2002), nella scrittura accademica è probabilmente quella più importante, dato che il testo accademico rappresenta una catena di ragionamenti. In questa catena, il Tema diventa una sorta di sintesi dell'argomentazione precedente e fornisce lo spunto per quella successiva (Halliday, 1999/2004: 125); la linearità che ne deriva è quindi essenziale affinché il lettore possa ricostruire il processo di pensiero intrapreso dallo scrittore e comprendere il testo senza troppe difficoltà (cfr. Seuren, 2018: 175).

3.3. L'importanza di cornici e copioni

Vi sono altri due elementi che aiutano a guidare la corretta interpretazione dei testi, cioè le cornici (ing. *frames, schemata*) e i copioni (ing. *scripts*). I primi costituiscono «lo schema cognitivo dentro il quale collochiamo, per dargli senso, un oggetto o una situazione» (Palermo, 2013: 35). In questo modo, quando si legge un testo scientifico si attiva la cornice *testo scientifico*, secondo cui ci si aspetta di trovare un problema, un metodo e dei risultati. Questo tipo di cornici testuali «fanno riferimento alle conoscenze di specifici generi testuali e ne governano le aspettative» (Palermo, 2013: 36). I copioni invece «sono modelli globali di avvenimenti codificati e correlati a situazioni ricorrenti in cui è determinante anche la sequenza temporale in cui si susseguono»; in altre parole, sono «delle *rutines* comunicative» (Palermo, 2013: 37).

Molti autori (p. es. Hyland, 2005, 2009; Wray, Lewis, 1997) incoraggiano l'uso di cornici e copioni di scrittura (ing. *writing frames*), poiché aiutano gli studenti a evitare lo scoraggiamento di dover iniziare a scrivere da un foglio di carta vuoto o, in termini più attuali, da una pagina vuota sullo schermo. Nelle parole di Hyland (2009: 15), «writing is a practice based on expectations: the reader's chances of interpreting the writer's purpose

²² Cfr. il concetto di *movimento testuale*, ovvero quei pezzi di testo che svolgono «una stessa funzione testuale» (Ferrari, 2014: 94).

are increased if the writer takes the trouble to anticipate what the reader might be expecting based on previous texts they have read of the same kind». Anche nell'insegnamento delle lingue straniere, come sottolinea Palermo (2013: 38), si includono delle attività che si basano sulle aspettative: nelle attività di ascolto selettivo, durante un primo ascolto si pone l'accento sulla comprensione generale del testo, per poi passare, in una fase successiva «ad attività finalizzate alla comprensione puntuale»; e nelle attività produttive, i copioni sono impiegati per favorire lo sviluppo di *routines* comunicative (Palermo, 2013: 38). Questo impiego di cornici e copioni, sia di scrittura sia di lettura, contribuisce al cosiddetto 'sviluppo della coscienza retorica' (ing. *rhetorical consciousness raising*, Swales, 1990), che mira a rendere gli studenti non solo migliori scrittori, ma anche migliori 'fruitori' di testi scientifici (cfr. Hyland, 2005: 185-191).

Vale la pena notare che l'uso di cornici e copioni di scrittura sembra trovare supporto negli studi in psicologia relativi allo sviluppo della creatività. Come sottolineano Tromp, Baer (2022), nei corsi di scrittura creativa, la libertà 'illimitata' può essere opprimente e, per quanto paradossale possa apparire, i concetti di creatività e restrizioni possono essere integrati in una teoria coerente con applicazioni pratiche al fine di promuovere la creatività in classe (ing. *constraint-based strategies*). Difatti, sembra esserci una discrepanza tra la *sensazione* di maggiore creatività risultante da una maggiore libertà di scelta in compiti creativi (Sellier, Dahl, 2011) e la *evidenza* supportata da studi empirici sull'effetto positivo delle restrizioni sulla creatività (Tromp, Baer, 2022, e le referenze ivi citate).

Come ci spiega Tromp (2023: 43-45), le restrizioni possono essere di due tipi: di esclusione ('non usare X') oppure di inclusione ('usa Y'). Mentre le prime non suggeriscono alcuna alternativa specifica, le restrizioni di inclusione forniscono indicazioni puntuali che possono portare a diventare più creativi, per esempio tramite l'uso di *channels* (simili alle cornici). Infatti, dal momento che i *channels* sono categorie, piuttosto che parole o frasi specifiche (che Tromp chiama *anchors*), essi consentono una notevole variabilità.

Nell'ambito della scrittura accademica, si può trovare una sorta di *channel* nel cosiddetto 'formato IMRD', che sta per 'Introduzione, Metodo, Risultati e Discussione'. Questo formato, nato dalla necessità editoriale di passare in rassegna un numero sempre maggiore di articoli scientifici, negli ultimi decenni è divenuto l'unico formato utilizzato nelle principali riviste scientifiche (cfr. Sollaci, Pereira, 2004). Nelle parole di Gastel, Day (2016: 9):

The logic of IMRAD can be defined in question form: What question (problem) was studied? The answer is the introduction. How was the problem studied? The answer is the methods. What were the findings? The answer is the results. What do these findings mean? The answer is the discussion.

Sebbene la struttura di questo formato possa variare leggermente a seconda della disciplina (cfr. Balboni, 2019), essa sembra il modo più semplice e logico per comunicare i risultati della ricerca scientifica (Gastel, Day, 2016: 9), nonché il più «ergonomico» (Pizziconi, 2020: 72). Anche Swales (1990: 213) riconosce la rilevanza di tale struttura (IMRD) nell'aiutare gli studenti a riconoscere e comprendere (più velocemente e meglio) le sezioni di un testo accademico, nonché ad analizzare perché un dato testo sia più o meno efficace di un altro. Per questo motivo, si può sostenere che la struttura canonica dell'articolo scientifico può essere utilizzata efficacemente sia come cornice che come copione al fine di sviluppare le capacità di scrittura accademica degli studenti.

4. PROPOSTA

In questo contributo si vuole proporre un approccio funzionale ai corsi di scrittura accademica, i quali si occupano prevalentemente della didattica di generi testuali, quali le tesi triennali, magistrali e di dottorato. Poiché nell'attualità i testi accademici seguono uno schema altamente codificato (cfr. Sabatini, 1999) e il loro contenuto può essere concepito come una 'catena di ragionamenti' di tipo argomentativo-espositivo (cfr. Werlich, 1975, 1982), sia la linearità che l'organizzazione dei contenuti secondo i presupposti della struttura tematica e informativa possono migliorare sensibilmente la comprensibilità del testo. Inoltre, si vuole suggerire l'uso della struttura canonica dell'articolo scientifico (ovvero il suddetto ILMRDC) come 'cornice di scrittura accademica'; tutto ciò al fine di sviluppare la consapevolezza retorica degli studenti, nonché per stimolare la loro creatività tramite l'uso di restrizioni di inclusione (§ 3.3.). Anche se è vero che le tesi possono adottare strutture diverse a seconda della disciplina²³ (Balboni, 2019; La Grassa, 2020), qui utilizzeremo il formato I(L)MRD come 'linea di massima': dopo tutto, nessun elaborato accademico inizia con le conclusioni e finisce con l'introduzione e i riferimenti bibliografici.

Sembra opportuno iniziare spiegando i concetti di Tema e Rema (cioè al livello della frase), dato che probabilmente è più facile per gli studenti analizzare il significato di tali concetti a livello microscopico prima di estrapolarli a livello macrotestuale. Successivamente, si possono introdurre i concetti di Iper-Tema e Iper-Rema per poi applicarli ai processi di pianificazione e stesura dei capoversi, il che, come ci ricorda La Grassa (2020: 64), costituisce «una questione spesso trascurata sia nei corsi sia nei manuali». Come osservato da più autori (Martin, 1993; Pinker, 2014; Pizziconi, 2020: 66), il capoverso dovrebbe trattare non meno e non più di un singolo tema, il quale dovrebbe collocarsi all'inizio del capoverso (Ferrari, 2014: 97); in caso contrario, l'effetto risultante è quello «di sorpresa o di rivelazione finale» (Pizziconi, 2020: 67)²⁴. Infatti, un'ottima strategia per riconoscere il tema di un capoverso è proprio quello di cercare di mettergli un 'titolo' (Cassany, 1995: 87). Da parte sua, Martin (1993b: 252-255) suggerisce di utilizzare connettivi testuali per identificare le idee che possono costituire dei 'temi di capoverso' (o Iper-Temi), come nell'esempio seguente:

10. [Introduction I believe X is important for different reasons: A, B, and C] [A To begin, ...] [B Similarly, ...] [C Finally, ...] [Conclusion As a result of these factors, ...]

L'aspetto più interessante della proposta di Martin è che questo esempio (10) può funzionare bene come un singolo capoverso, oppure ogni parte può essere 'espansa' (cfr. Halliday, Matthiessen, 2014: 460) finché ciascuna di esse diventi un capoverso separato a tutti gli effetti. Detto altrimenti, il capoverso Introduzione può diventare Macro-Tema dell'intero testo (esempio 11); A, B e C possono diventare Iper-Temi dei propri capoversi (che a loro volta dovrebbero essere completati dai rispettivi Iper-Remi) (esempio 12); e la Conclusione può diventare una sorta di Macro-Rema. Una volta compresi i concetti della struttura tematica, è possibile, come abbiamo detto in precedenza, estrapolarli a livello macrotestuale.

²³ Come osservato da La Grassa (2020: 45), «è molto probabile che le tesine si limitino ad essere di tipo descrittivo/compilativo su uno specifico argomento scelto perché chi le scrive non avrà il tempo (e probabilmente non avrà ancora maturato le competenze) per impostare un vero e proprio lavoro di ricerca».

²⁴ Certamente, al di là di questi presupposti, i capoversi possono svolgere diverse funzioni: di definizione, di esemplificazione, di causa-effetto, di confronto-contrasto, descrittivo, ecc. (Gatta, Pugliese, 2002: 25-32; in La Grassa, 2020: 64).

11. [Introduzione **L'apprendimento delle lingue straniere è essenziale per diversi motivi.** Non solo facilita la comunicazione tra culture diverse, ma migliora anche le possibilità di impiego degli studenti e stimola il loro sviluppo cognitivo.]
[A **In primo luogo**, studiare una lingua straniera, soprattutto all'estero, aumenta la consapevolezza culturale.]
[B **In secondo luogo**, l'apprendimento di più lingue aumenta le opportunità lavorative degli studenti.]
[C **Infine**, imparare una lingua straniera favorisce lo sviluppo cognitivo degli studenti, poiché stimola la flessibilità cognitiva e le capacità di gestire processi complessi]
[Conclusione **Di conseguenza, alla luce di tutto ciò**, l'apprendimento delle lingue straniere è indispensabile nel mondo interconnesso e multiculturale di oggi.]

12. [Iper-Tema A **In primo luogo, studiare una lingua straniera, soprattutto all'estero, aumenta la consapevolezza culturale.**] [Iper-Rema A I programmi educativi internazionali non solo permettono agli studenti di acquisire una profonda conoscenza delle lingue straniere, ma offrono anche un'immersione nelle diverse culture. Tale esperienza diretta è inestimabile per sviluppare una vera competenza linguistica, nonché per stimolare una maggiore comprensione e rispetto delle diverse tradizioni e punti di vista.]

Inizialmente, vale la pena lavorare sullo 'scheletro' della tesi, cioè l'*indice* (De Beaugrande, Dressler, 1981; La Grassa, 2020), dal momento che esso «serve a definire subito l'ambito della tesi» (Eco, 2001: 120). Va ricordato che sia l'indice che l'introduzione (come vedremo in seguito) rappresentano un 'piano di lavoro' e non una versione definitiva (Eco, 2001: 122). Pinker (2014) suggerisce di iniziare da un'attività di raccolta di idee (ing. *brainstorming*) sui possibili argomenti da trattare nella tesi, a cui dovrebbe seguire una fase successiva in cui gli studenti cerchino di organizzare le idee in modo gerarchico. Va anche detto che gli studenti dovrebbero cercare sempre di far sì che la scaletta abbia un suo equilibrio interno: «sarà quindi da evitare, ad esempio, un elaborato costituito da un primo capitolo di 3 cartelle e un secondo capitolo di 20» (La Grassa, 2020: 51). Le idee risultanti dall'attività di *brainstorming*, quindi, dovrebbero essere raggruppate in capitoli, paragrafi, sottoparagrafi e, se possibile, capoversi (Cassany, 1995: 77).

Quanto all'*Introduzione*, in linea di massima essa dovrebbe consistere in tre o quattro capoversi contenenti i seguenti elementi: tema, obiettivo e struttura (cfr. Gastel, Day, 2016: 61-65; Sánchez Upegui, 2011: 163-164). Nel primo capoverso va presentato l'argomento generale dell'elaborato, che, a seconda della sua complessità, può essere esteso in uno o due capoversi. In ogni caso, questo capoverso dovrebbe concludersi con il problema principale attorno al quale ruota la tesi (le cosiddette 'lacune di ricerca', ing. *research gap*). La seconda parte dell'introduzione dovrebbe specificare l'obiettivo²⁵ principale della tesi e, brevemente, come intende affrontarlo (p. es. *L'obiettivo di questo contributo è quello di... Per raggiungere questo obiettivo, faremo A e B...*). Infine, l'ultimo capoverso dovrebbe contenere una descrizione generale della struttura dell'elaborato, cioè una sorta di «commento analitico dell'indice» (Eco, 2001: 122). Un'attività interessante può essere quella di scrivere un'introduzione sulla base di un dato indice (cfr. Eco, 2001): gli studenti dovrebbero individuare il problema centrale della tesi, l'obiettivo e come si intende

²⁵ Pertanto la struttura di base dell'introduzione dovrebbe essere di tipo «Poiché nella letteratura sull'argomento X esiste una lacuna Z, questo articolo ha la finalità di colmarla perseguendo l'obiettivo Y» (Pizziconi, 2020: 64-5).

raggiungerlo, nonché la struttura generale dell'elaborato. Un'altra attività didattica è quella di leggere introduzioni già pubblicate e cercare di identificare questi elementi.

All'introduzione segue, specie nelle discipline umanistiche²⁶, la sezione *Inquadramento teorico* (ing. *Literature review*). Questa è probabilmente la parte più difficile da affrontare nei corsi di scrittura accademica, poiché le tesi degli studenti possono coprire una vasta gamma di argomenti, rendendo difficile tracciare un percorso di lavoro unico per tutti. Nonostante ciò, siffatta sezione può rappresentare il luogo più opportuno per discutere l'organizzazione del materiale in paragrafi, sottosezioni e capoversi, nonché per analizzare le transizioni tra le frasi (e tra capoversi) dal punto di vista della struttura tematica (cfr. Ferrari, Zampese, 2000: 360). Inoltre, le esercitazioni di scrittura in questa sezione sono anche un buon momento per gli studenti per scambiarsi *feedback* (cfr. Hyland, 2005: 191) chiedendo loro di identificare i tecnicismi (tanto specifici quanto collaterali) che compaiono nei testi dei loro compagni di classe; tutto questo per valutare se sia necessario dedicare più spazio alla spiegazione di certi termini o se sia opportuno fornire più esempi. In alternativa, se i compagni di classe non fossero disponibili, Pinker (2014: 76) suggerisce di mostrare le bozze 'a se stessi', sebbene questa strategia richieda che gli scrittori abbiano abbastanza tempo per guardare le bozze con 'occhi nuovi', il che potrebbe funzionare in corsi più lunghi, ad esempio, in quelli svolti nell'arco di due anni.

La sezione *Metodologia*, che può essere più o meno lunga a seconda della disciplina, dovrebbe essere il più precisa possibile, così come le 'ricette di cucina' (Gastel, Day, 2016: 68): proprio come le ricette di cucina elencano con precisione ingredienti, quantità e passaggi da seguire, garantendo la 'replicabilità' di un piatto, la sezione Metodologia dovrebbe descrivere dettagliatamente gli strumenti, le tecniche e le procedure utilizzate, assicurando che lo studio possa essere ripetuto e i risultati siano validi. Vale la pena ricordare che mentre non tutti i lavori di ricerca sono sperimentali, tutte le ricerche vengono condotte attraverso una data metodologia. Perry (2017: 48-56) segnala che qualsiasi metodologia dovrebbe includere almeno i seguenti elementi: (1) una descrizione del campione; (2) una descrizione del disegno dello studio (ad es. il numero e il tipo di variabili); e (3) una descrizione delle procedure di analisi. In altre parole, la sezione Metodologia dovrebbe indicare cosa si intende studiare, come si intende condurre la ricerca, nonché con quali strumenti. Tuttavia va ricordato che, a seconda della disciplina, tutti questi elementi possono essere inclusi in un unico capoverso, oppure descritti in capoversi (o anche in sottosezioni) separati.

Le sezioni seguenti (*Risultati e Discussione*) possono variare a seconda del tipo di tesi. Nelle ricerche di tipo quantitativo, i risultati sono spesso elencati e discussi in sezioni separate, quindi la sezione Risultati dovrebbe essere il più concisa possibile (Gastel, Day, 2016: 72-74; Sánchez Upegui, 2011: 168-171). Nelle ricerche di tipo qualitativo, invece, i risultati possono essere analizzati e commentati man mano che vengono presentati. In ogni caso, nella sezione Discussione è possibile: (1) analizzare e commentare i risultati; (2) stabilire se i propri risultati supportano o confutano quanto affermato da altri autori (cfr. Inquadramento teorico); (3) discutere le implicazioni teoriche della propria ricerca; (4) affrontare e rispondere alle domande di ricerca poste all'inizio della tesi; e (5) discutere i punti di forza e i limiti della propria ricerca (cfr. Gastel, Day, 2016: 75-79; Sánchez Upegui, 2011: 168-171).

Infine, la sezione *Conclusioni* dovrebbe essere relativamente breve (più breve dell'Introduzione; Sánchez Upegui, 2011: 172) e dovrebbe evidenziare i punti più importanti dell'elaborato. Nelle parole di La Grassa (2020: 31), le conclusioni «possono riaffermare la tesi precedentemente esposta dopo che questa è stata sostenuta e arricchita

²⁶ Nelle cosiddette discipline STEM (ing. *science, technology, engineering and mathematics*), l'inquadramento teorico è spesso incluso all'interno dell'introduzione, il che rende quest'ultima molto più lunga.

dalle argomentazioni, dalla confutazione delle controargomentazioni ecc.». È anche importante ricordare che questa sezione non dovrebbe menzionare concetti o autori che non siano stati menzionati in precedenza.

Anche il riassunto (ing. *abstract*) può essere affrontato allo stesso modo. Infatti, dal momento che segue il modello IMRAD (in questo caso senza la 'L'), il riassunto dovrebbe essere visto come una versione in miniatura della tesi (Gastel, Day, 2016: 55). I riassunti possono essere strutturati (ovvero ogni parte può essere preceduta dal nome o dall'iniziale di quella particolare sezione), oppure essere costituiti da un unico capoverso. Inoltre, come sottolineato da Sánchez Upegui (2011: 155-156), i riassunti possono essere *descrittivi* (100-200 parole contenenti il tema, l'obiettivo e la metodologia) o *informativi* (150-250 parole contenenti le parti del riassunto descrittivo a cui vengono aggiunti i risultati e le conclusioni); quest'ultimo tipo è stato il preferito negli ultimi anni. Tuttavia, spesso i riassunti degli studenti non hanno questo aspetto. In tali casi, un'attività didattica può essere proprio quella di riscrivere i riassunti di lavori precedenti (ad es. la tesi di laurea nel caso degli studenti di laurea magistrale), in modo da farli riflettere sulla struttura del formato IMRAD. Un vantaggio importante della rielaborazione dei propri elaborati è che, conoscendo già l'argomento, gli studenti possono concentrarsi direttamente sulla struttura del discorso, senza bisogno di precedenti attività di *brainstorming*. D'altra parte, nel caso in cui i riassunti rispettino sì la struttura dei riassunti scientifici, ma siano troppo lunghi, gli studenti possono cercare di adattarli alla lunghezza standard di 150-250 parole, il che serve a migliorare la loro capacità di sintesi.

Inoltre, seguendo la classica distinzione di Jakobson (1959), si potrebbero proporre attività di traduzione sia *intralinguistica*²⁷ (p. es. scioglimento di metafore grammaticali) sia *interlinguistica* (p. es. traduzione di riassunti da altre lingue all'italiano). Per quanto riguarda quest'ultima, poiché i riassunti sono brevi e non richiedono tempi di traduzione eccessivi, essi consentono di svolgere e portare a termine un compito significativo in un periodo di tempo relativamente breve. Questo tipo di attività implica anche esercitare la capacità di parafrasare per creare nuovi significati («reword and remean», Halliday, 2004: 92), il che stimola lo sviluppo delle capacità cognitive degli studenti.

Infine, un ulteriore tipo di attività traduttiva potrebbe essere quella della traduzione *diamesica* (o, in termini più attuali, *transmediale*, cfr. Jenkins, 2006), cioè tradurre tra diversi mezzi di comunicazione²⁸. Difatti, i riassunti possono essere facilmente 'tradotti' in presentazioni orali, dal momento che sia gli uni sia le altre seguono il formato IMRAD. Lo stesso si può dire per il poster scientifico, anche se esso tende a utilizzare più materiale grafico (Gastel, Day, 2016: 184).

5. CONCLUSIONI

Questo articolo ha voluto articolare le conoscenze provenienti da un'ampia gamma di fonti per integrarle in un approccio funzionale alla didattica della scrittura accademica, basato sui presupposti fondamentali della comunicazione umana. Come si è visto sopra, la struttura tematica può essere estrapolata al livello testuale per essere utilizzata sia per stimolare la creatività degli studenti sia per migliorare le loro capacità di scrittura. E non solo: comprendere i meccanismi della struttura tematica e informativa può anche aiutare gli studenti a orientarsi meglio davanti a un testo accademico.

²⁷ Vedi anche le attività in Siebetchu (2020: 88-102) che mirano a distinguere tra forme di scrittura chiare e oscure.

²⁸ Cfr. il concetto di *transduction* (Kress, 2010: 43): «the change from meaning expressed in one mode to meaning expressed in another mode».

Ciò che è stato proposto in questa sede è, quindi, un approccio in cui i corsi di scrittura accademica diventano dei veri e propri laboratori sia per la produzione che per l'analisi testuale, con l'obiettivo finale di sviluppare le competenze comunicative, scritte e di comprensione degli studenti. In altre parole, lo scopo è quello di far diventare gli studenti non solo migliori scrittori, ma anche migliori 'fruttori' di testi accademici.

Da ultimo, ma non meno importante, vale la pena ricordare che la buona scrittura richiede «una notevole pratica esercitativa, ripetuta nel tempo e non limitata a pochi interventi isolati» (La Grassa, 2020: 21), e che è solo revisione dopo revisione che i testi possono raggiungere quel tanto di *sprezzatura*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (1980), "Introduzione", in Altieri Biagi M. L., Basile B. (a cura di), *Scienziati del Seicento*, Riccardo Ricciardi Editore, Milano-Napoli, pp. IX-LXVIII.
https://www.treccani.it/enciclopedia/scienziati-del-settecento-introduzione_%28I-Classici-Ricciardi-Introduzioni%29/.
- Altieri Biagi M. L. (1983), "Introduzione", in Altieri Biagi M. L. (a cura di), *Scienziati del Settecento*, Riccardo Ricciardi Editore, Milano-Napoli, pp. VII-XLIII.
https://www.treccani.it/enciclopedia/scienziati-del-settecento-introduzione_%28I-Classici-Ricciardi-Introduzioni%29/.
- Altieri Biagi M. L. (1998), "Sulla lingua di Leonardo", in Altieri Biagi M. L. (a cura di), *Fra lingua scientifica e lingua letteraria*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa, pp. 75-95.
- Altieri Biagi M. L. (2010), s.v. "Galilei, Galileo", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 548-551:
https://www.treccani.it/enciclopedia/galileo-galilei_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Antonelli G. (2009), "Scrivere e digitare", in *XXI Secolo. Comunicare e rappresentare*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 243-252:
https://www.treccani.it/enciclopedia/scrivere-e-digitare_%28XXI-Secolo%29/.
- Balboni P. (2019), "Competenze morfosintattiche e testuali necessarie per lo studio accademico in ItL2", in Jafrancesco E. (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Becarelli, Siena, pp. 93-105.
- Bellini L. (1741), *Discorsi di anatomia*, Francesco Mouëcke, Firenze:
https://archive.org/details/bub_gb_GxwFQFiR7XAC.
- Biffi M. (2010), s.v. "Leonardo da Vinci", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 772-774:
https://www.treccani.it/enciclopedia/leonardo-da-vinci_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Bosque I., Gutiérrez-Rexach J. (2008), *Fundamentos de sintaxis formal*, Akal, Madrid.
- Cassany D. (1995), *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.
- Cortelazzo M. A. (2010), s.v. "giuridico-amministrativo, linguaggio", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 588-590:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giuridico-amministrativo_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giuridico-amministrativo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).

- Cortelazzo M. A. (2011 [2010]), s.v. “scienza, lingua della”, in Simone, R. (a cura di), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1281-1283:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia-dell’Italiano)/).
- Coxhead A. (2000), “A new academic word list”, in *TESOL Quarterly*, 34, 2, pp. 213-238.
- Crismore A., Farnsworth R. (1989), “Mr. Darwin and his readers: exploring interpersonal metadiscourse as a dimension of ethos”, in *Rhetoric Review*, 8, 1, pp. 91-112.
- D’Addio W. (1988), “Nominali anaforici incapsulatori: un aspetto della coesione lessicale”, in De Mauro T., Gensini S., Piemontese M. E. (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione* (Atti del XIX Congresso Internazionale di Studi della SLI), Bulzoni, Roma, pp. 143-151.
- Dardano M. (2005), *Nuovo manualetto di linguistica italiana*, Zanichelli, Bologna.
- de Beaugrande R. A., Dressler W. U. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Longman, London.
- de Beaugrande R. A., Dressler W. U. (1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, trad. Muscas S., il Mulino, Bologna.
- De Mauro T. (2008), “La legge è uguale per tutti?”, in *Dalla legge alla legalità: un percorso fatto anche di parole*. Atti del Convegno (Firenze, 13 gennaio 2006), Regione Toscana, Firenze, pp. 20-36.
- De Mauro T. (2016), *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*:
<https://dizionario.internazionale.it/nuovovocabolariodibase>.
- Dyda A. (2021), *Leggibilità e comprensibilità del linguaggio medico attraverso i testi dei foglietti illustrativi in italiano e in polacco*, Peter Lang, Berlino.
- Eco U. (2001¹²), *Come si fa una tesi di laurea*, Bompiani, Milano.
- Farnetani I. (2002), “Come scrivere un buon testo di divulgazione scientifica”, in *Area Pediatrica*, 3, 1, pp. 44-47.
- Ferrari A. (2010), “Coesione, procedure di”, in Simone, R. (a cura di), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 222-225 :
[https://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coesione_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coesione_(Enciclopedia-dell’Italiano)).
- Ferrari A. (2011a), “Stile nominale”, in Simone, R. (a cura di), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1401-1414:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/stile-nominale_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/stile-nominale_(Enciclopedia-dell’Italiano)/).
- Ferrari A. (2011b), “Struttura tematica”, in Simone, R. (a cura di), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1451-1453:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-tematica_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-tematica_(Enciclopedia-dell’Italiano)/).
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo: principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Zampese L. (2000), *Dalla frase al testo. Una grammatica per l’italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Ferreri S. (2005), *L’alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Ferrini C. (2020), *La scrittura social*, Pacini Editore, Pisa.
- Garajová K. (2014), *Manualetto di stilistica italiana*, Masarykova univerzita, Brno.
- Gastel B., Day R. A. (2016), *How to Write and Publish a Scientific Paper* (8th ed.), Greenwood, Santa Barbara (CA).
- Gatta F., Pugliese R. (2002), *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bononia University Press, Bologna.
- Gilbert D. T. (1991), “How mental systems believe”, in *American Psychologist*, 46, pp. 107-119.

- Grandi N. (2014²), *Fondamenti di tipologia linguistica*, Carocci, Roma.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Halliday M. A. K. (1989/2004), "Some grammatical problems in scientific English", in Webster J. J. (ed.), *The Language of Science, Volume 5 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*, Continuum, London-New York, pp. 159-180.
- Halliday M. A. K. (1993a), "On the language of physical science", in Halliday M. A. K., Martin J. R. (eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, The Falmer Press, London, pp. 54-68.
- Halliday M. A. K. (1993b), "Some grammatical problems in scientific English", in Halliday M. A. K., Martin J. R. (eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, The Falmer Press, London, pp. 69-85.
- Halliday M. A. K. (1997/2004), "On the grammar of scientific English" (1997), in Webster J. J. (ed.), *The Language of Science, Volume 5 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*, Continuum, London-New York, pp. 181-198.
- Halliday M. A. K. (1998/2004), "Things and relations: regrammaticizing experience as technical knowledge", in Webster J. J. (ed.), *The Language of Science, Volume 5 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*, Continuum, London-New York, pp. 49-101.
- Halliday M. A. K. (1999/2004), "The grammatical construction of scientific knowledge: The framing of the English clause", in Webster J. J. (ed.), *The Language of Science, Volume 5 in the Collected Works of M. A. K. Halliday*, Continuum, London-New York, pp. 102-134.
- Halliday M. A. K. (2004), *The Language of Science, Volume 5 in the Collected Works of M.A.K. Halliday*. Webster J. J. (ed.), Continuum, London-New York.
- Halliday M. A. K., Martin J. R. (eds.) (1993), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, The Falmer Press, London.
- Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2014), *An Introduction to Functional Grammar*, Routledge, London.
- Hoffmann L. (1984), "Seven roads to LSP", in *Special Language – Fachsprache*, 6, 1-2, pp. 28-38.
- Hyland K. (2005), *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*, Continuum, London-New York.
- Hyland K. (2009²), *Teaching and Researching Writing*, Pearson, Harlow.
- Jakobson R. (1959), "On linguistic aspects of translation", in Brower R. A. (ed.), *On Translation*, Harvard University Press, Cambridge (MA), pp. 232-239.
- Jakobson R. (1960), "Closing statements: Linguistics and Poetics", in Th. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, MIT Press, Cambridge (MA), pp. 350-377.
- Jakobson R. (2002 [1966]), "Linguistica e poetica", in *Saggi di linguistica generale*, trad. Heilmann L., Grassi L., Feltrinelli, Milano, pp. 181-218.
- Jenkins H. (2006), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press.
- Kosslyn S. M., Thompson W. L., Ganis G. (2006), *The Case for Mental Imagery*, Oxford University Press, New York.
- Kress G. (2010), *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London.
- Krifka M. (2008), "Basic notions of Information Structure", in *Acta Linguistica Hungarica*, 55, 3-4, pp. 243-276.
- La Grassa S. (2020), *Scrivere nelle università: testi e attività*, Pacini Editore, Pisa.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma.
- Lemke J. L. (1990), *Talking Science: Language, Learning, and Values*, Ablex, Norwood (NJ).

- Lombardi Vallauri E. (2009), *La struttura informativa. Forma e funzione negli enunciati linguistici*, Carocci, Roma.
- Lucisano P., Piemontese M.E. (1988), “GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana”, in *Scuola e città*, 3, pp. 110-124.
- Martin J. R. (1993a), “Technicality and abstraction: Language for the creation of specialized texts”, in Halliday M. A. K., Martin J. R. (eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, The Falmer Press, London, pp. 203-220.
- Martin J. R. (1993b), “Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities”, in Halliday M. A. K., Martin J. R. (eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, The Falmer Press, London, pp. 221-267.
- Mastrantonio D. (2021), “L’italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.
- Miller G. A. (1956), “The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information”, in *Psychological Review*, 63, 2, pp. 81-97.
- Neeleman A., van de Koot H. (2016), “Word order and information structure”, in Féry C., Ishihara S. (eds.), *The Oxford Handbook of Information Structure*, Oxford University Press, Oxford, pp. 383-401.
- Orletti F., Iovino R. (2018), *Il parlar chiaro nella comunicazione medica*, Carocci, Roma.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Perry F. L. (2017³), *Research in Applied Linguistics: Becoming a Discerning Consumer*, Routledge, New York-London.
- Pickering M. J., Ferreira V. S. (2008), “Structural priming: A critical review”, in *Psychological Bulletin*, 134, pp. 427-459.
- Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
- Pinker S. (1997), *How the Mind Works*, Norton, New York.
- Pinker S. (2014), *The Sense of Style*, Penguin, New York.
- Pizziconi S. (2020), *La scrittura scientifica*, Pacini Editore, Pisa.
- Prandi M. (2006), *Le regole e le scelte*, UTET, Torino.
- Proietti D. (2010), “Burocratese”, in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 161-163:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/burocratese_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/burocratese_(Enciclopedia-dell’Italiano)/).
- Pullum G. (2010), “The land of the free and The Elements of Style”, in *English Today*, 102, 26, 2, pp. 34-44:
<http://www.lel.ed.ac.uk/~gpullum/LandOfTheFree.pdf>.
- Pullum G. K. (2014), “Fear and loathing of the English passive”, in *Language & Communication*, 37, pp. 60-74.
- Richaudeau F. (1978), *L’écriture efficace*, Retz-C.E.P.L., Paris.
- Rovere G. (2010), “linguaggi settoriali”, in Simone, R. (a cura di), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 804-806:
[https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_(Enciclopedia-dell’Italiano)/).
- Sabatini F. (1999), “‘Rigidità esplicita’ vs. ‘elasticità-implicita’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen, pp. 141-172.
- Sánchez Upegui A. A. (2011), *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*, Católica del Norte Fundación Universitaria, Medellín.
- Schrivver K. A. (2012), “What we know about expertise in professional communication”, in Berninger V. (ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology*, Psychology press, New York, pp. 275-312.

- Sechehaye Ch. A. (1908), *Programme et méthodes de la linguistique théorique: psychologie du langage*, Champion, Paris.
- Sechehaye Ch. A. (1926), *Essai sur la structure logique de la phrase*, Champion, Paris.
- Sellier A.-L., Dahl D. W. (2011), “Focus! Creative success is enjoyed through restricted choice”, in *Journal of Marketing Research*, 48, 6, pp. 996-1007.
- Seretny A. (2006), “Wzkaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności”, in *LingVaria*, 1, 2, pp. 87-98.
- Serianni L. (2005), *Un treno di sintomi: i medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano.
- Seuren P. A. M. (2004), *Chomsky's Minimalism*, Oxford University Press, Oxford.
- Seuren P. A. M. (2014), “The cognitive ontogenesis of predicate logic”, in *Notre Dame Journal of Formal Logic*, 55, 4, pp. 499-532.
- Seuren P. A. M. (2018), *Saussure and Sechehaye: Myth and Genius*, Brill, Leiden.
- Siebetcheu R. (2020), *La scrittura come professione: la scrittura giornalistica e la scrittura online di divulgazione scientifica*, Pacini Editore, Pisa.
- Simone R. (2013), *Nuovi fondamenti di linguistica*, McGraw-Hill Education, Milano.
- Simone R. (2022), *La grammatica presa sul serio*, Laterza, Bari-Roma.
- Sobrero A. (1993), “Lingue speciali”, in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-277.
- Sollaci L. B., Pereira M. G. (2004), “The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey”, in *Journal of the Medical Library Association*, 92, 3, pp. 364-367.
- Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico”, in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Jadt2010, Statistical Analysis of Textual Data, Proceedings of the 10th International Conference*, LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano, pp. 1317-1325.
- Sposetti P., Piemontese M. E. (2017), “Gli studenti universitari non sanno più scrivere? Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento”, in *Studia de Cultura*, 9, 3, pp. 144-57.
- Thomas F.-N., Turner M. (2011²), *Clear and Simple as the Truth: Writing Classic Prose*, Princeton University Press, Princeton.
- Tromp C. (2023), “Integrated Constraints in Creativity: Foundations for a Unifying Model”, in *Review of General Psychology*, 27, 1, pp. 41-61:
<https://doi.org/10.1177/10892680211060027>.
- Tromp C., Baer J. (2022), “Creativity from constraints: Theory and applications to education”, in *Thinking Skills and Creativity*, 46:
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101184>.
- Werlich E. (1975), *Typologie der Texte. Einwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Werlich E. (1982), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Williams J. (1990), *Style: Toward Clarity and Grace*, University of Chicago Press, Chicago.
- Wray D., Lewis M. (1997), *Extending Literacy: Children Reading and Writing Non-fiction*, Routledge, London.

