

# IL REGISTRO DELL'ITALIANO ACCADEMICO IN UNA PROSPETTIVA SISTEMICO-FUNZIONALE

*Martin Testa*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Il discorso accademico in italiano è stato oggetto di numerosi contributi, affrontati da prospettive differenti: dagli approcci di taglio didattico (ad es. Ballarin, 2025; Ballarin, Nitti, 2020; Gatta, Pugliese, 2002; Mastrantonio, 2021, Pizziconi, 2020; Sposetti, Piemontese, 2017; Testa, 2023) a quelli più descrittivi delle varietà tecnico-scientifiche (cfr. Berruto, 2012; Cortelazzo, 2011; Gualdo, Telve, 2011; Dyda, 2021; Rovere, 2010). Nel panorama nazionale, tuttavia, resta ancora poco esplorata la prospettiva offerta dalla linguistica sistemico-funzionale (LSF), nonostante il suo consolidato impiego, in ambito internazionale, nello studio del discorso scientifico e della variazione di registro (cfr. § 3).

A partire dagli anni Sessanta del Novecento, la LSF<sup>2</sup> ha fornito un modello teorico e applicativo per analizzare il linguaggio in relazione al contesto sociale e situazionale, integrando lo studio del sistema lessico-grammaticale con l'osservazione di come questo viene attualizzato nei diversi generi testuali e nelle varie situazioni comunicative. In paesi come l'Australia, il Regno Unito, la Cina o il Cile, questo approccio è oggi ampiamente adottato non solo nella ricerca linguistica, ma anche nella formazione disciplinare, in particolare attraverso la cosiddetta “pedagogia basata sui generi testuali” (*genre-based pedagogy*), che mira a rendere trasparenti le strutture ricorrenti dei generi testuali e a facilitarne l'acquisizione da parte degli studenti (Rose, Martin, 2012; Dreyfus *et al.*, 2015; Byrnes, 2019).

In Italia gli strumenti della LSF risultano ancora poco diffusi. Le poche traduzioni delle opere di Halliday risalgono agli anni Settanta e Ottanta del Novecento<sup>3</sup> e mancano contributi aggiornati che rendano accessibili i concetti chiave della LSF a docenti e studenti non specialisti (cfr. Arús-Hita, Matthiessen, 2024; McCabe, 2025). In particolare, l'assenza di materiali didattici e di traduzioni dei modelli teorici rischia di relegare ai margini un approccio che altrove si è dimostrato efficace nel promuovere la consapevolezza linguistica e testuale.

Questo contributo si propone di colmare, almeno in parte, tale lacuna. L'obiettivo è duplice: da un lato, offrire una ricostruzione aggiornata del concetto di *registro accademico*, mettendo a confronto le cornici teoriche della sociolinguistica italiana e della LSF; dall'altro, esplorarne le implicazioni didattiche, con particolare attenzione

<sup>1</sup> Università di Varsavia.

<sup>2</sup> Per una panoramica generale aggiornata sulla LSF si segnalano le opere collettive a cura di Bartlett, O'Grady (2017), nonché di Thompson *et al.* (2019). Per un approfondimento sulla *grammatica* sistemico-funzionale in senso stretto, si rimanda al classico di Halliday, Matthiessen (2014), così come alla versione più accessibile proposta da Thompson (2014).

<sup>3</sup> Le traduzioni in italiano risalgono perlopiù alla fase iniziale della produzione di Halliday: Halliday *et al.* (1964; trad. it.: *Dalla scienza linguistica alla didattica delle lingue*, RADAR, Padova, 1968), Halliday (1975; trad. it.: *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Zanichelli, Bologna, 1980) e il classico Halliday (1978; trad. it.: *Il linguaggio come semiotica sociale. Un'interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Zanichelli, Bologna, 1983) (cfr. Lepschy, 1992; Berruto, 2011a).

all'insegnamento dell'italiano accademico attraverso un approccio *trinoculare* (Halliday, Matthiessen, 2014: 35), che prevede l'analisi del linguaggio su tre livelli interrelati: contestuale, semantico e grammaticale.

Il contributo si articola in sei sezioni. Dopo questa introduzione (§ 1), il § 2 è dedicato al concetto di *registro*: prima nella tradizione sociolinguistica italiana (§ 2.1), poi alla luce della LSF (§ 2.2), con un confronto tra le due cornici teoriche; successivamente (§ 2.3) si chiarisce la distinzione tra i termini *italiano tecnico-scientifico* e *italiano accademico* in base al concetto di registro nella LSF. Il § 3 illustra i principi della “pedagogia dei generi testuali” basata sulla LSF e la loro rilevanza per la didattica del discorso accademico. Il § 4 presenta un modello di analisi *trinoculare* e ne mostra l'applicazione attraverso esempi concreti e commentati. Infine, il § 5 raccoglie alcune considerazioni conclusive, auspicando un'integrazione più sistematica della LSF nella formazione linguistica in italiano e nei contesti educativi.

## 2. LA NOZIONE DI REGISTRO

### 2.1. *Il registro nella sociolinguistica italiana*

Definire il concetto di *registro* non è semplice. Il termine, derivato dall'inglese *register*, è stato introdotto nella linguistica anglosassone (Reid, 1956; cfr. Bowcher, 2019: 145) per indicare i livelli di formalità dell'uso linguistico, determinati dalla competenza dell'emittente, dal contesto e dai bisogni comunicativi (Berruto, 2012: 160). Nella tradizione italiana (cfr. Berruto, 2011a, 2012; D'Achille, 2011; D'Agostino, 2011; Rossi, 2011) ed europea continentale (cfr. Berruto, 2011b), si tende a preferire la classificazione proposta da Eugen Coşeriu (1973), che distingue tre dimensioni della variazione sincronica: *diafasia* (variazione situazionale), *diastratia* (variazione sociale) e *diatopia* (variazione geografica). A queste si aggiunge una quarta dimensione, la *diamesia* (Mioni, 1983), legata al canale di trasmissione (orale o scritto).<sup>4</sup> Tra queste, è la dimensione diafasica a essere più strettamente connessa alla nozione di registro.

Come osserva Berruto (2012: 25, 130), sulla scorta della nozione di «continuum di variazione» (*Varietäten-Kette*; cfr. Koch, 1988: 190), le variabili sociolinguistiche non agiscono in modo isolato, ma si intrecciano tra loro. In italiano, la variabile primaria è tradizionalmente quella geografica (*diatopia*), seguita da quella sociale (*diastratia*), da quella situazionale (*diafasia*) e da quella relativa al canale di trasmissione (*diamesia*). Nel modello classico proposto dallo stesso Berruto (2012: 24), l'asse diafasico interagisce dinamicamente con gli altri: ad esempio, scrittura e formalità tendono a correlare, ma fenomeni come la scrittura digitale informale e il parlato formale dimostrano che tale relazione non è automatica. Questo è particolarmente evidente nell'attuale ecosistema comunicativo, dominato da testi scritti a bassa sorveglianza enunciativa (come post sui social, messaggi e chat), dove si osservano varietà scritte che presentano tratti propri

<sup>4</sup> Tuttavia, la tenuta teorica della diamesia è stata più volte messa in discussione: già Berruto (2012: 25) ne sottolineava la possibile riduzione a «sottocategoria della diafasia», e più recentemente Pistolesi (2015) ha approfondito la critica, evidenziandone i limiti concettuali e la mancanza di un continuum orientato tra poli chiaramente definiti (ad es. «alti» e «bassi» nella diastratia e nella diafasia, o punti geografici precisi nel caso della diatopia). In questa prospettiva, i concetti sistemico-funzionali di *lingua d'azione* e *lingua di riflessione* (cfr. § 2.2), fondati non sul piano del «mezzo» ma su quello della funzione linguistica, risultano più precisi dei termini *parlato/scritto* e superano etichette «circolari» come «scritto parlato» e simili (Pistolesi, 2015: 50). L'approccio sistemico-funzionale si accorda inoltre con la tendenza, oggi prevalente, ad assorbire la «diamesia nella diafasia» (Pistolesi 2015: 29), poiché nella LSF il Modo è concepito come una delle tre variabili costitutive del Registro.

dell'oralità informale, e, parallelamente, varietà orali che adottano tratti formali, come nei contesti accademici o istituzionali.

La correlazione tra diastratia e diafasia è stata confermata da ricerche quantitative (D'Agostino, 2011 e riferimenti ivi citati), secondo cui i parlanti appartenenti a gruppi sociali meno privilegiati tendono a impiegare registri informali, mentre quelli con maggiore istruzione privilegiano varietà più prossime allo standard; si tratta, tuttavia, di un'analisi intralinguistica del *sistema* italiano. Quando si osservano le pratiche linguistiche dei singoli individui, le interazioni tra le variabili si fanno più complesse. Le varietà diastratiche basse (come l'*italiano popolare*) non coincidono necessariamente con registri informali: per parlanti poco scolarizzati, tali varietà possono costituire l'unico registro disponibile, funzionando anche come registro "alto" nel loro repertorio personale (cfr. Berruto, 2012: 130 e segg.). Di conseguenza, i tratti delle varietà diastratiche basse non vanno automaticamente ricondotti a un basso livello diafasico, né viceversa: l'uso di un registro informale non implica necessariamente un basso livello di scolarizzazione o status sociale (cfr. Berruto, 2011a: § 4).

Rimane comunque nell'ambito della descrizione del sistema linguistico italiano, i registri *alti* si contraddistinguono per un'elevata pianificazione, ricchezza lessicale, presenza di tecnicismi, maggiore astrazione, strutture sintattiche complesse e impiego di arcaismi (ad es., *debbo* invece di *devo*). I registri *bassi*, al contrario, si caratterizzano per scarsa pianificazione, lessico concreto e generico, frasi brevi, relazioni testuali poco esplicitate, alta deissi, multimodalità (prosodia, gestualità) e frammentazione (Rovere, 2011: § 4; Berruto, 2012: 174-177). Un aspetto particolarmente interessante è la commutazione di codice (*code-switching*), che non rappresenta di per sé un indicatore di registro basso o alto; nei registri alti, ad esempio, è frequente l'alternanza tra italiano e lingue di prestigio culturale come il latino o il greco classico, mentre nei registri bassi la commutazione di codice avviene più frequentemente con varietà locali (i dialetti). Tra i due poli – alto e basso – si colloca un'ampia zona intermedia, rappresentata dall'*italiano colloquiale*, ovvero una varietà «medio-informale» che presenta tratti tipici quali espressioni fraseologiche (*far benzina*), verbi sintagmatici (*andar via*), strutture enfatiche tipiche di questi registri ("*bello*" *forte*), frasi brevi e paratattiche, segnali discorsivi ricorrenti<sup>5</sup>, abbondanza di diminutivi, uso preferenziale della diatesi attiva e impiego polivalente della congiunzione *che* (Berruto, 2012: 166-171).

Oggi, questa tripartizione funzionale (formale – medio – informale) può essere ricondotta, in termini di varietà dell'italiano, rispettivamente a: italiano standard, italiano neostandard e italiano regionale popolare (Berruto, 2012: 171). In effetti, il neostandard ha ormai assunto il ruolo di varietà non marcata nella comunicazione quotidiana, sostituendo lo standard tradizionale come norma d'uso prevalente. Di conseguenza, i registri alti – tanto lo standard quanto quelli formali *non standard* – risultano sempre più marcati, riservati a contesti specializzati o cerimoniali; al contrario, i registri bassi – tra cui l'*italiano popolare* e le varietà *substandard* ancora più informali – tendono a espandersi, consolidandosi come modalità comunicative dominanti nella vita quotidiana (cfr. Rovere, 2011: § 4).

## 2.2. *Il registro nella linguistica sistemico-funzionale*

Per comprendere appieno la nozione di *registro* nella LSF, è necessario chiarire innanzitutto i due principi teorici fondamentali di questo approccio: la dimensione *sistemica* e quella *funzionale*. Il termine *sistemico* rimanda alla natura paradigmatica della

<sup>5</sup> Sebbene i segnali discorsivi spicchino soprattutto nel parlato spontaneo (cfr. Sansò, 2020), ricorrono anche nella scrittura formale, sia pure in forme diverse (Hyland, 2005; cfr. Testa, 2025).

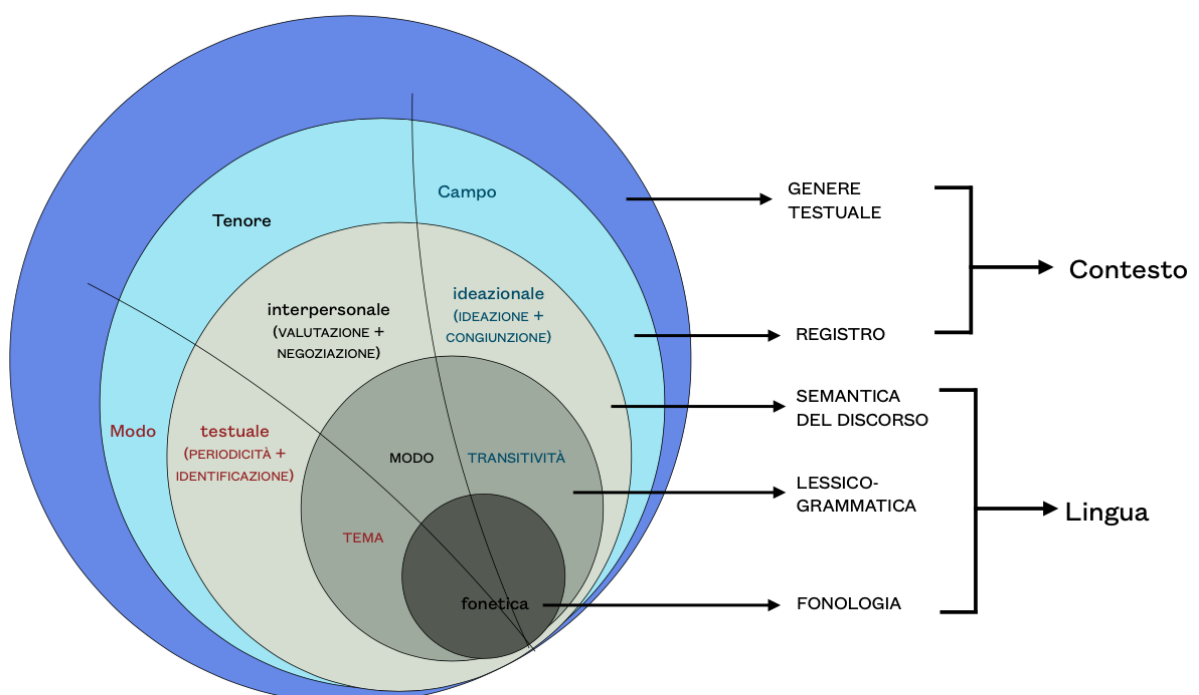
lingua: ogni enunciato è frutto di una scelta tra opzioni disponibili nel sistema, scelta sempre orientata dal contesto sociale (Thompson, 2014: 9-10). Ad esempio, un impegno futuro può essere espresso in forme linguisticamente diverse, a seconda della situazione comunicativa:

1.
  - (a) **Informale:** *Ti pago domani* – l'uso del *tu* e del presente indicativo segnala prossimità relazionale e spontaneità.
  - (b) **Formale:** *Effettuerò il pagamento domani* – l'impiego di una perifrasi nominale e del verbo polifunzionale («effettuare») riflette distanza, pianificazione e formalità.
  - (c) **Burocratico/impersonale:** *I pagamenti andranno effettuati entro domani* – l'assenza di soggetto agente esplicito e l'uso della diatesi passiva trasmettono impersonalità, oggettività e autorità normativa.

In ciascun caso, la scelta linguistica non si limita solo a veicolare un contenuto, ma contribuisce a costruire un determinato tipo di situazione comunicativa, cioè un *registro*. Il termine *funzionale*, d'altra parte, sottolinea che tali scelte vengono analizzate in relazione alle funzioni sociali e comunicative che realizzano. La lingua, nella LSF, è considerata una risorsa per la costruzione di significato nei contesti d'uso: ogni elemento viene studiato in funzione del contributo che offre alla realizzazione di significati specifici, legati agli scopi e ai ruoli sociali (Halliday, 1978).

La LSF concepisce il linguaggio come una semiotica sociale stratificata, in cui i livelli più concreti (fonologia, lessico-grammatica) si articolano progressivamente in livelli via via più astratti, fino a comprendere il contesto situazionale e i generi testuali (vedi Grafico 1). In questo schema – in particolare nell'approccio della Scuola di Sydney (cfr. Bowcher, 2019) – il *registro* costituisce il livello che media tra la lessico-grammatica e i generi testuali.

Grafico 1. *Rappresentazione stratificata della lingua secondo la LSF (adattato da Martin, Rose, 2008; Rose, 2017; Halliday, Matthiessen, 2014)*

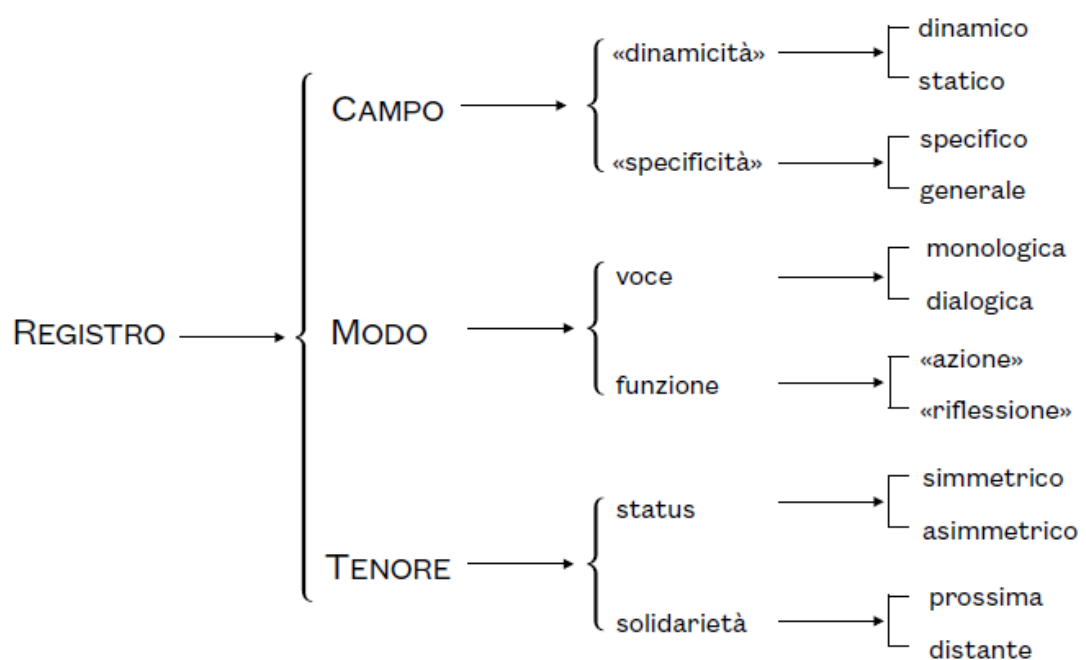


A differenza del registro, che riguarda la configurazione linguistica tipica di una data situazione comunicativa, i *generi* riflettono pratiche discorsive ricorrenti e culturalmente condivise. Tra i generi scientifici, Martin, Rose (2008: capp. 4-5) ne individuano quattro principali: *rapporti*, *spiegazioni*, *procedure* e *resoconti procedurali*. Le *procedure* corrispondono a ciò che la linguistica del testo definisce *testi prescrittivi* (cfr. Werlich, 1982), basati prevalentemente sul modo imperativo e finalizzati a istruire su “cosa fare”. I *resoconti procedurali*, invece, impiegano tipicamente i tempi passati per descrivere azioni già svolte, come accade nelle sezioni di *metodologia* degli articoli scientifici (cfr. Swales, 2004). Al contrario, *rapporti* e *spiegazioni* si avvicinano ai cosiddetti testi espositivi e argomentativi: i *rapporti* consistono nella descrizione di entità o referenti [+statico], mentre le *spiegazioni* mirano a rappresentare fenomeni [+dinamico]. In quest’ottica, la tesi di laurea magistrale può essere considerata un *macro-genere* che integra al suo interno più generi scientifici.

Tradizionalmente, il registro è descritto attraverso tre dimensioni fondamentali: Campo (*field*), Tenore (*tenor*) e Modo (*mode*) (Halliday *et al.*, 1964; Gregory, 1967; Halliday, Hasan, 1976). Questi tre parametri identificano, rispettivamente: il tipo di attività sociale in corso (Campo), le relazioni sociali tra i partecipanti (Tenore), e il canale comunicativo e la modalità dell’interazione (Modo). È proprio l’interazione dinamica fra questi tre elementi a determinare le scelte linguistiche nelle diverse situazioni comunicative. Ad esempio, si può usare il *tu* (Tenore) in una lettera (Modo) per congratularsi per una laurea (Campo); oppure il *Lei* (Tenore) in una domanda orale a un docente in classe (Modo), per ricevere una spiegazione di matematica (Campo) (Berruto, 2011a: § 2).

Benché queste osservazioni fondamentali sulla teoria sistemico-funzionale del registro siano già note anche nella linguistica italiana (sia pure in forma sintetica; ad es. in Berruto, 2011a), negli sviluppi più recenti della LSF (Martin, Rose, 2008; Doran, Martin, 2021; Doran *et al.*, 2025) i tre parametri sono stati ulteriormente precisati. Il Grafico 2 rappresenta il sistema del registro con le sue variabili, secondo una prospettiva sistemica: il segno «{» denota la realizzazione simultanea delle opzioni, mentre il segno «|» ne indica la mutua esclusività (cioè si dà l’una o l’altra).

Grafico 2. *Il registro: variabili e relazioni sistemiche (adattato da Martin, Rose, 2008; Martin, 2019; Doran, Martin, 2021)*



Nell'attuale formulazione teorica, il Campo fa riferimento all'attività sociale tematizzata nel testo, analizzabile secondo due parametri: *specificità* e *dinamicità* (cfr. Martin, Rose, 2008: 14). Ad esempio, “narrare le vacanze” presenta un Campo dinamico e specifico (successione di eventi concreti); “spiegare la teoria dell'evoluzione” è dinamico, ma generale; “descrivere il proprio cane” è specifico ma statico (tipico dei testi descrittivi, cfr. Werlich, 1982), mentre “classificare i coccodrilli” è statico, ma generale (è una descrizione *tassonomica*)<sup>6</sup>.

Il Tenore descrive la natura delle relazioni sociali tra i partecipanti all'interazione, articolandosi lungo due parametri principali: *status* (simmetrico/asimmetrico) e *solidarietà* (prossimità/distanza) (Martin, Rose, 2008: 13). Secondo Poynton (1985), lo *status* esprime il grado di reciprocità sociale tra gli interlocutori, riscontrabile anche nella scelta dei pronomi allocutivi (ad es. T-T, T-V, V-V). La *solidarietà* richiama invece la nozione bernsteiniana di *codice ristretto* (Bernstein, 1971): a una maggiore prossimità relazionale corrisponde solitamente un livello più elevato di implicitezza comunicativa, ovvero una minore esplicitazione delle informazioni (ciò che Poynton definisce *contrazione*). In questo contesto, tuttavia, non si fa riferimento alla distinzione originaria tra codice ristretto ed elaborato legata alle differenze di classe sociale – secondo cui le classi medio-alte tenderebbero a utilizzare un codice più esplicito, e le classi popolari un codice più implicito (Bernstein, 1973; cfr. Berruto, 2012: 198) – bensì al grado di prossimità interpersonale tra i parlanti. Ad esempio: relazioni vicine si riscontrano tra fratelli o amici intimi [+simmetrico], o tra genitori e figli [-simmetrico]; relazioni distanti si rilevano tra conoscenti [+simmetrico] o tra cittadini e funzionari pubblici [-simmetrico] (cfr. Martin, Rose, 2008: 13).

Tra i fenomeni riconducibili al Tenore rientrano: (a) l'adattamento stilistico (*style-shifting*, cfr. Yule, 2010: 257), come il passaggio a varietà standard in situazioni formali (ad es. colloqui di lavoro, cfr. Godley, Escher, 2012); (b) l'uso di *baby talk* con bambini o anziani (baby-talk secondario) e strategie come il *foreigner talk* (cfr. Rovere, 2011: § 5); (c) il ricorso a registri trasgressivi o pornolalici da parte di gruppi giovanili come strategia identitaria (cfr. Jaccod, 2005; in Berruto 2012: 196); (d) l'uso di linguaggio tecnico con interlocutori profani come strumento di affermazione dell'autorità (Rovere, 2011: § 3).

Il Modo riguarda il canale comunicativo e la forma dell'interazione. Sebbene inizialmente identificato con la distinzione tra scritto e parlato (cfr. Halliday, 1989), il concetto è stato successivamente riformulato, in quanto tale distinzione si è rivelata troppo rigida e riduttiva (cfr. Nencioni, 1983; Pistolesi, 2015). Nella prospettiva della LSF, il Modo è oggi articolato lungo due parametri principali: il *tipo di voce* (monologico/dialogico) e la *funzione della lingua* (azione/riflessione) (Martin, Rose, 2008: 15). La concezione “classica” del parlato è associata a una *lingua d'azione*, fortemente ancorata al contesto extralinguistico, caratterizzata da tratti quali deissi, elissi e uso di imperativi. Questa configurazione si manifesta tanto in interazioni dialogiche (ad es. nei dialoghi domestici), quanto in quelle monologiche (ad es. nei commenti sportivi). La scrittura, viceversa, è interpretata come *lingua di riflessione*: pianificata, ricca di nominalizzazioni, ipotassi e ipercodifica delle relazioni testuali. Tali tratti si ritrovano sia

<sup>6</sup> Secondo quanto proposto più recentemente da Doran, Martin (2021), le “attività” [+dinamico] possono essere classificate come *segmentate* in fasi (*momented*) oppure *non segmentate* (*unmomented*), ossia considerate come un'unità indivisa (cfr. il caso delle nominalizzazioni: “La cottura è stata interrotta”, a differenza dell'attività del *cucinare* descritta passo dopo passo, ad esempio in una ricetta). Possono inoltre essere distinte in attività di tipo *ciclico* (*cyclical*) o *lineare* (*linear*). Per quanto riguarda gli item [+statico], quelli “specifici” vengono ora definiti *singolari* (*singular*), mentre quelli di carattere più “generale” sono detti *tassonomizzati* (*taxonomised*). Per classificazioni più fini e dettagliate all'interno della LSF, si rimanda a Halliday, Matthiessen (2014: 37) e Bowcher (2014); in questa sede si adotta la proposta della Scuola di Sydney (Martin, Rose, 2008; Martin, 2019; Doran, Martin, 2021).

in testi dialogici (ad es. conversazioni orientate allo sviluppo di un tema specifico) sia in testi monologici (ad es. narrazioni)<sup>7</sup>.

A differenza della sociolinguistica italiana tradizionale (cfr. Berruto, 2011a: § 3), che distingue tra variazioni di registro (legate al Tenore) e di sottocodice (legate al Campo), la LSF considera ogni testo come il risultato dell'interazione sistematica tra le tre variabili fondamentali: Campo, Tenore e Modo. In questa prospettiva, le scelte lessico-grammaticali non sono accessorie, ma profondamente funzionali alla costruzione del significato situato. La lingua viene quindi concepita non come un insieme di varianti fisse associate a varietà prestabilite, ma come un repertorio dinamico di risorse semantiche (Halliday, 1977: 203; Bowcher, 2019: 148-149). La relazione tra forma e significato, pur essendo motivata, non è mai rigidamente determinata: una stessa risorsa linguistica può concorrere alla costruzione di significati diversi a seconda del contesto d'uso (Bowcher, 2019: 162; Martin, 2008: 33).<sup>8</sup>

Uno degli aspetti distintivi della LSF è la cosiddetta *prospettiva trinoculare* (cfr. Halliday, Matthiessen, 2014: 35), che permette di analizzare ogni fenomeno linguistico da tre punti di vista interrelati: *dal basso* (livello lessico-grammaticale), *dall'interno* (livello semantico) e *dall'alto* (livello contestuale). Mentre gli approcci grammaticali tradizionali si fermano spesso al piano formale, e quelli comunicativi enfatizzano il significato pragmatico o funzionale (cfr. Matthiessen, 2006: 37), la LSF li integra, mostrando come ogni scelta linguistica realizzi simultaneamente significati *ideazionali* (contenuto del discorso), *interpersonali* (relazioni sociali) e *testuali* (organizzazione del testo) (Bowcher, 2019: 148-149). Pur riconoscendo una certa correlazione fra specifici tratti linguistici e determinati contesti – una correlazione che può dare origine a configurazioni relativamente stabili, legate a domini tematici o a gruppi di parlanti (*indexicality*) – la LSF sottolinea che tali tratti possono anche essere impiegati per “costruire” discorsivamente (*construe*) il contesto (approccio *bottom-up*), oppure essere “attivati” (*activation*) dal contesto stesso (approccio *top-down*) (cfr. Bartlett, 2017).

Un ulteriore elemento che distingue la LSF da altre tradizioni sociolinguistiche è l'assenza di una concezione “neutra” della lingua: ogni testo costituisce l'attualizzazione concreta di un registro, che riflette e al tempo stesso contribuisce a costruire il sistema semiotico in cui è inserito. A differenza della visione tradizionale italiana (cfr. Berruto, 2012: 24), che spesso considera i registri come varietà periferiche rispetto a un presunto standard – *non standard* (come l'italiano burocratico) o *substandard* (come l'italiano informale trascurato) – nella LSF non esiste un uso “neutro” della lingua. Infine, la nozione di variazione *logogenetica* – ovvero l'evoluzione degli elementi linguistici ed extralinguistici all'interno di uno stesso testo – evidenzia ulteriormente la dinamicità del concetto di registro: in contesto scolastico, ad esempio, un docente può passare da un registro tecnico-formale a uno più colloquiale per adattarsi a difficoltà comunicative degli studenti; in ambito familiare, invece, un evento inaspettato o negativo può determinare un improvviso passaggio a un registro più formale (cfr. Berry, 2016).

<sup>7</sup> Martin, Rose spiegano che la *lingua d'azione* rappresenta l'uso della lingua per *accompagnare* attività sociali, mentre la *lingua di riflessione* è intesa come *costitutiva* di tali attività o come forma di teorizzazione. Queste categorie sistemico-funzionali si collocano, rispettivamente, in continuità con altre opposizioni concettuali, come immediatezza *vs.* distanza (Koch, 2001), testualità spontanea *vs.* pianificata (Berruto, 2012) o modalità pragmatica *vs.* sintattica (Givón, 1979).

<sup>8</sup> Questa ricorrenza statistica tra determinate forme e i loro significati contribuisce a mantenere i sistemi linguistici in uno stato di “metastabilità” (Halliday, 1992). Il rapporto tra forma e significato evolve diacronicamente nella lingua (*phylogenetically*), a seconda delle sfumature di significato che ogni forma acquisisce o perde ogni volta che viene utilizzata in un testo (*logogenetically*).

### 2.3. Italiano «accademico» o italiano «tecnico-scientifico»?

Nella sociolinguistica italiana (cfr. Berruto, 2012), con *italiano tecnico-scientifico* (o *italiano scientifico*, De Mauro, 1980) si designa una varietà non standard dell'italiano, caratterizzata in primo luogo dal lessico settoriale – elemento distintivo dei cosiddetti sottocodici. Secondo Berruto (2012: 29), si tratta di un termine-ombrello che comprende i sottocodici delle diverse discipline (italiano della chimica, italiano della linguistica, ecc.), contraddistinti da un lessico altamente denotativo e referenziale, concepito per garantire biunivocità (cfr. *cloruro di sodio vs sale*; Berruto, 2011a; Dyda, 2021) ed economia comunicativa (Berruto, 2012: 177, 182). Si tratta anche di varietà “panitaliane”, ossia indipendenti dalla variazione regionale (cfr. D’Achille, 2011). Sebbene in alcuni casi vengano presi in considerazione anche aspetti di natura testuale – come la struttura prevalentemente espositiva o argomentativa, l’uso di tecnicismi disciplinari, il ricorso ad astrazioni, simboli, parentesi esplicative e un marcato metadiscorso – il fuoco rimane sulla caratterizzazione come *sottocodice*, dunque principalmente sul piano lessicale (cfr. Berruto, 2012: 233 e segg.)<sup>9</sup>.

L’italiano *accademico*, al contrario, appare più vicino alla nozione di registro, poiché definito non tanto dal lessico specialistico quanto dall’uso linguistico tipico del contesto istituzionale dell’accademia (cfr. Hyland, 2009: 1). Mentre l’italiano tecnico-scientifico si fonda su sottocodici caratterizzati da tecnicismi ad alta referenzialità, l’italiano accademico si distingue per l’impiego di vocaboli trasversali ai diversi ambiti disciplinari – il cosiddetto *lessico accademico* (cfr. Ferreri, 2005; Spina, 2010) – costituito da espressioni a bassa referenzialità e polifunzionali, utili all’organizzazione del discorso e alla costruzione di relazioni concettuali. Un esempio emblematico è il verbo *osservare*, che può assumere valori diversi: vedere, richiamare l’attenzione (*si osservi...*) o affermare (*Autore osserva...*) (Mastrantonio *et al.*, 2024: 565, 574). A differenza dei tecnicismi, il lessico accademico non è finalizzato principalmente a denominare oggetti o concetti specifici, bensì a svolgere funzioni testuali e interpersonali.

In questa prospettiva, il progetto DIA (*Dizionario dell’italiano accademico*) adotta un approccio funzionale – sebbene non strettamente sistemico-funzionale – e propone una mappatura delle funzioni pragmatiche e testuali del lessico accademico articolata su tre livelli: (1) piano dei *fenomeni* (descrizione, classificazione, cause ed effetti, confronto); (2) piano del *punto di vista* (attribuzione a fonti, gestione del disaccordo, valutazione); e (3) piano dell’*organizzazione del testo* (*dispositio*, richiamo dell’attenzione del lettore, logodeissi) (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 575-576)<sup>10</sup>.

Nel presente contributo adotteremo il termine *italiano accademico*, poiché riteniamo che comprenda l’intero contesto situazionale e sia dunque più vicino a ciò che, nella LSF, viene definito *registro*. La nozione di *italiano tecnico-scientifico*, invece, appare maggiormente legata alla variabile del Campo (tema trattato) e in misura minore alle altre componenti del registro in senso sistemico-funzionale. Va tuttavia ricordato che, come osserva Berruto (2012: 183-190), tra le variabili dei sottocodici rientrano anche la finalità – sia tecnico-funzionale sia escludente, come nel caso delle “antilingue” (Halliday, 1976) – e i destinatari (gruppi specifici o meno), elementi riconducibili al Tenore. Nondimeno, l’accento resta sul lessico (Campo).

<sup>9</sup> Sulle caratteristiche del linguaggio scientifico, si veda il riassunto in Testa (2023: 619-623) e, in un’ottica sistemico-funzionale, Halliday, Martin (1993) nonché il più recente Hao (2020).

<sup>10</sup> Pur presentando affinità con la teoria LSF, il modello differisce su alcuni punti; ad esempio, la funzione «richiamare l’attenzione del lettore» è qui collocata nel piano dell’organizzazione del testo, mentre nella LSF rientra nella metafunzione interpersonale. Un confronto sistematico con la LSF esula però da questa sede. Cfr. anche con il modello metadiscorsivo di Hyland (2005), applicato all’italiano in Testa (2025).

### 3. LA PEDAGOGIA BASATA SUI GENERI TESTUALI E LA DIDATTICA DELL'ITALIANO ACCADEMICO

La competenza testuale accademica (*academic literacy*) è un'abilità complessa e multidimensionale che richiede la padronanza di molteplici aspetti linguistici, testuali e cognitivi. Per partecipare efficacemente al discorso accademico universitario, gli studenti devono saper gestire un lessico specialistico, seguire la coesione e la logica dei testi, riconoscere e interpretare diversi generi, distinguere tra fatti e opinioni, argomentazioni e descrizioni, informazioni essenziali e accessorie. A ciò si aggiungono competenze di analisi dei dati, individuazione di relazioni causali, uso di prove a sostegno delle tesi e capacità di sintesi oltre il livello della singola frase (Myburgh-Smit, Weideman, 2021; Weideman *et al.*, 2016).

Sebbene queste competenze siano centrali per il successo accademico, numerose ricerche hanno evidenziato le difficoltà persistenti degli studenti nel padroneggiarle (cfr. Sposetti, Piemontese, 2017; Pizziconi, 2020; Siebetchu, 2020; La Grassa, 2020). Studi recenti (cfr. Bondi *et al.*, 2025 e i riferimenti ivi citati) indicano che, pur acquisendo una conoscenza grammaticale formale, molti studenti faticano a sviluppare le dimensioni retoriche, stilistiche e pragmatiche della scrittura accademica. Gli approcci didattici tradizionali, infatti, si sono spesso limitati a semplificazioni di superficie, trascurando la complessità funzionale, sociale e culturale dei generi testuali.

Una strategia diffusa in ambito educativo è la cosiddetta *semplificazione pianificata*, mirata a rendere i testi più accessibili a lettori con svantaggi socioculturali e a smascherare lo stile opaco della lingua burocratica e amministrativa (cfr. Berruto, 2012: 61; Testa, 2023). In questa prospettiva si collocano anche i movimenti del *Plain Language* e del *Clear Writing*, che promuovono testi leggibili e chiari per lettori con scarsa alfabetizzazione, parlanti non nativi o in condizioni di vulnerabilità (Maaß, 2020; cfr. Notari, 2024). Tuttavia, questi approcci rimangono focalizzati principalmente sulla semplificazione formale, senza mettere in discussione le convenzioni di testualizzazione proprie dei linguaggi settoriali. Ne consegue che tale semplificazione rischia di eludere la questione di fondo: molti autori, consapevolmente o meno, adottano uno stile complesso per costruire un'immagine di autorevolezza, anche a discapito della chiarezza comunicativa (Dyda, 2021: 11; Halliday, 1989: 161, 179).

La LSF, sin dalle sue origini, ha posto al centro la pedagogia della *literacy*, come testimonia già Mackay *et al.* (1970). Fondamentale in questa prospettiva è l'approccio basato sui generi testuali (*genre-based pedagogy*), che mira a garantire agli studenti un accesso equo alle forme socialmente riconosciute del discorso accademico e disciplinare, attraverso un insegnamento esplicito dei generi testuali e dei loro scopi sociali. Questo approccio è stato sviluppato e consolidato nella cosiddetta Scuola di Sydney (ad es. Rose, Martin, 2012), che ha integrato la teoria sistemico-funzionale con strumenti pedagogici applicabili in aula.

La pedagogia sistemico-funzionale dei generi testuali ha trovato ampia applicazione nell'insegnamento della lingua inglese, a tutti i livelli scolastici: dalla scuola primaria (Brisk, 2022), alla secondaria (Clark, 2019), fino all'università (Dreyfus *et al.*, 2015), sia in contesti L1 che L2 (Byrnes, 2019; Mickan, 2019). Più recentemente, questo approccio è stato esteso ad altre lingue, dimostrando rilevanza in molteplici contesti culturali e linguistici (Acevedo *et al.*, 2023; da Silva, Rottava, 2025; de Oliveira, 2023; Vidal Lizama, 2025). Le sue applicazioni sono documentate in Europa (Regno Unito, Svezia, Spagna, Portogallo), nelle Americhe (Stati Uniti, Cile, Brasile, Argentina, Colombia), in Africa (Sudafrica) e

Australia (cfr. McCabe, 2025). Tuttavia, la ricerca specificamente dedicata all'italiano e al contesto italiano rimane ancora marginale<sup>11</sup>.

Un recente sondaggio condotto da McCabe (2025), basato su articoli accademici pubblicati dopo il 2012, conferma la predominanza di studi centrati sull'inglese, con una presenza assai limitata di lavori su altre lingue, come il francese (Banks, 2015), lo spagnolo (Ignatieva, Rodríguez-Vergara, 2015) e l'arabo (Choura, 2019). Questa sproporzione evidenzia la necessità di promuovere ulteriormente la ricerca, sia descrittiva che pedagogica, sul discorso accademico in lingue meno investigate (cfr. Arús-Hita, Matthiessen, 2024), tra cui l'italiano. A oggi, l'unico studio esplicitamente basato sulla LSF per l'italiano è, a mio avviso, quello di Fernández (2021), che mostra come l'insegnamento concettuale della *Typified Situation*, ispirato alla LSF, possa sviluppare negli apprendenti consapevolezza del registro e della sua adeguatezza situazionale, attraverso l'analisi dei tre parametri di Campo, Tenore e Modo nei generi dell'interazione quotidiana.

Uno dei punti di forza dell'approccio sistemico-funzionale risiede nella sua articolazione *tipologica* e *topologica* dei generi testuali (Martin, Rose, 2008). L'approccio tipologico mette in luce le caratteristiche prototipiche che accomunano i testi di uno stesso genere: ad esempio, gli articoli scientifici tendono a presentare un registro formale, funzioni espositive e argomentative, tecnicismi e struttura tematica ricorrente (cfr. § 2). L'approccio topologico, invece, evidenzia le variazioni interne dovute alle specificità disciplinari: il modo in cui uno storico o un critico letterario esprime valori e giudizi, ad esempio, differisce significativamente da quello di un geografo: «nobody would expect a geographer to say 'the mountain is beautiful and deeply moving', but we could expect a literature expert to say 'these verses are profound and deeply moving'» (Vidal Lizama, 2025: 78). Questa doppia prospettiva si rivela particolarmente utile per affrontare la complessità del discorso accademico e per promuovere una consapevolezza critica dei generi (*genre awareness*) tra gli studenti.

#### 4. APPLICAZIONI E ANALISI ESEMPLIFICATIVE

In questa sezione proponiamo un approccio *trinoculare* (cfr. § 3.2), che consenta di analizzare i testi su più livelli: *dall'alto*, per osservare come il genere testuale condizioni le scelte di registro; *dall'interno* per esaminare come le variabili del registro (Campo, Tenore e Modo) si realizzino nel testo stesso; e, più avanti, *dal basso*, per indagare il ruolo delle scelte lessico-grammaticali nella costruzione del registro. Nell'esempio 2 ci concentreremo sui primi due livelli, analizzando due testi che affrontano lo stesso argomento – il cambiamento climatico – ma con stili discorsivi marcatamente differenti.

##### 2.

- a) Il cambiamento climatico, causato prevalentemente dalle attività umane, rappresenta una crisi globale senza precedenti. Le emissioni di gas serra, derivanti da combustione fossile, deforestazione e agricoltura intensiva, stanno innalzando la temperatura media terrestre (IPCC, 2021). Le conseguenze sono già visibili: scioglimento dei ghiacci, innalzamento del livello del mare, eventi climatici estremi più frequenti (Masson-Delmotte et al., 2021). Secondo l'Accordo di Parigi, è urgente contenere il

<sup>11</sup> In italiano, sebbene non riconducibili alla LSF, si ritrovano approcci pedagogici affini nella tradizione della linguistica del testo (Sabatini et al., 2011, 2014; Ferrari et al., 2021). In una prospettiva diversa, anche Załęska (2022) contrappone l'approccio tradizionale centrato sulla grammatica (*didattica delle forme*) e quello focalizzato sui contenuti (*didattica del contenuto*) a un modello integrato (*didattica delle forme del contenuto*), volto a sviluppare le tecniche discorsive necessarie per comunicare efficacemente i contenuti nei macrogeneri accademici.

riscaldamento sotto 1,5 °C (UNFCCC, 2015). Per evitare scenari irreversibili, sono necessarie politiche globali di mitigazione e adattamento, unite a un impegno condiviso tra governi, imprese e cittadini (Hoegh-Guldberg et al., 2018).

- b) Il cambiamento climatico è qui, e fa paura. Le stagioni non sono più come una volta: estati roventi, piogge violente, siccità che distruggono raccolti. E non è colpa del “caso”: siamo noi, con le nostre abitudini, a spingere il pianeta al limite. Il professore Luca Mercalli lo ha detto chiaramente: «Ogni anno che perdiamo a non agire rende tutto più difficile da recuperare». E se non agiamo ora, sarà troppo tardi. Pensiamo ai nostri figli, alla natura che scompare, agli animali che non trovano più casa. Serve coraggio, sì. Ma soprattutto responsabilità. Perché il tempo sta finendo

Dal punto di vista del genere testuale, entrambi i testi si configurano come *Spiegazioni* (*Explanations*), un genere tipico del discorso scientifico, finalizzato a illustrare un fenomeno – in questo caso “il clima *cambia*” – piuttosto che a descrivere entità o referenti, come avviene nei *Rapporti* (cfr. Martin, Rose, 2008: cap. 4). Entrambe le Spiegazioni in (2) condividono la medesima organizzazione retorica: identificazione del fenomeno, individuazione delle cause, descrizione delle conseguenze e proposta di una condizione o soluzione. La struttura risulta quindi comune: Spiegazione ^ Fattori ^ Conseguenze ^ Condizione; ciò che varia è il registro attivato all'interno di questa cornice generica.

Per quanto riguarda le variabili del registro (cfr. Halliday, 2002: 231), il Campo in entrambi i testi riflette l'orientamento dinamico tipico delle Spiegazioni: ciò che viene rappresentato è una sequenza di processi in evoluzione, ovvero distruzione ambientale, effetti consequenziali, sollecitazioni all'azione. Entrambi i testi tendono alla *generalizzazione*, con riferimento al concetto ampio di “cambiamento climatico”, ma incorporano anche esempi puntuali e concreti, spesso supportati da “fonti attendibili”. Il fatto che si tratti di un discorso a carattere scientifico comporta anche l'impiego di tecnicismi, funzionali alla precisione e alla credibilità dell'esposizione (ad es. 2a: *emissioni di gas serra, combustione fossile, deforestazione, temperatura media terrestre*; 2b: *siccità*).

Relativamente al Tenore, la relazione tra scrivente (adulto esperto) e lettori (adulti non specialisti) è *asimmetrica*. L'autore si propone come voce competente, adotta un tono didattico e sviluppa argomentazioni articolate. In testi espositivo-argomentativi come questi, la responsabilità argomentativa ricade principalmente sull'autore, che cerca di persuadere il lettore mediante esempi supportati da fonti autorevoli. Il rapporto comunicativo si configura come “distante”, il che comporta una maggiore esplicitazione e l'evitamento di impliciti o deissi non chiarite – cfr. ad es. l'uso di forme esplicite come «Il professor Luca Mercalli lo ha detto chiaramente», al posto di pronomi anaforici (*Egli/Lui*), che presupporrebbero un contesto condiviso.

Le scelte di linguaggio valutativo (*appraisal*) variano in funzione del registro adottato (cfr. Martin, 2019: 372; Vidal-Lizama, 2025: 78). Il testo (2b) adotta un lessico fortemente emotivo, ricco di termini legati alla colpa (*colpa, perdiamo, non agire*) e all'urgenza (*roventi, violente, distruggono, spingere al limite, [il tempo] sta finendo*). Tali scelte mirano a suscitare una risposta immediata (*far paura*), facendo leva su un coinvolgimento personale (*agiamo, coraggio, responsabilità*) e risultano proprie di un registro più colloquiale<sup>12</sup>. Il testo (2a), invece, pur sottolineando l'urgenza della crisi climatica, mantiene un registro più formale

<sup>12</sup> Nel segmento *Pensiamo ai nostri figli, alla natura che scompare, agli animali che non trovano più casa*, è interessante notare anche il riferimento alla sfera privata (cfr. Simone, 1980) (Campo), aspetto tipicamente evitato nel discorso accademico. Inoltre, l'uso del *noi* inclusivo (Tenore) rappresenta un altro tratto caratteristico di un registro più colloquiale.

e astratto: *crisi globale, scenari irreversibili, eventi estremi*. Anche qui è presente un appello all'azione, ma formulato in termini generali e meno diretti (*impegno, sono necessarie politiche...*).

Infine, per quanto riguarda il Modo, il testo (2a) si caratterizza per una marcata *eteroglossia*, tratto distintivo del discorso accademico, che si fonda su un dialogo con la comunità scientifica. Anche il testo (2b) manifesta elementi di eteroglossia, ma orientati verso i lettori, fatta eccezione per la citazione testuale del «professor Mercalli». Entrambi i testi ricorrono inoltre alla *delimitazione testuale* (ing. *bounding*), con un'apertura e una chiusura marcatamente definite, segno di una pianificazione discorsiva consapevole (cfr. Halliday, 2002: 231), e seguono la struttura informativa tipica dei testi accademici (cfr. Testa, 2023), con sequenza Tema + Rema (ovvero «Il cambiamento climatico rappresenta un problema urgente» + sviluppo).

Il testo (2a) evidenzia una prevalenza di *lingua di riflessione*, evidente nell'uso di metafore ideazionali (*scioglimento dei ghiacci ← i ghiacci si sciogliono*) e logiche (*le conseguenze sono già visibili: scioglimento dei ghiacci ← perciò i ghiacci si sciogliono*). Nel testo (2b) emergono invece tratti di *lingua d'azione*, specie nelle frasi conclusive, in cui punteggiatura e ritmo evocano un tono più spontaneo (*Serve coraggio, sì. Ma soprattutto responsabilità. Perché il tempo sta finendo.*). Si osserva infine, nel testo (2a), una preferenza per costruzioni sintetiche (*le emissioni di gas serra, derivanti da... anziché che derivano da...*), rispetto a quelle più analitiche del testo (2b) (*la natura che scompare* invece di un più marcato *la natura scomparente*).

Spostando ora l'attenzione all'approccio «dal basso», analizziamo in che modo le scelte lessico-grammaticali contribuiscano alla costruzione del registro, soffermandoci sui seguenti esempi tratti da Mastrantonio *et al.* (2024: 568):

3.

- (a) Il treno è arrivato tardi *perché* c'era un guasto alla linea elettrica.
- (b) Il ritardo del treno è *stato determinato da* un guasto alla linea elettrica.

4.

- (a) Le due tavole hanno le stesse dimensioni, *quindi* dovevano far parte di un unico progetto.
- (b) Le analoghe dimensioni delle due tavole *suggeriscono* che fossero parte di un unico progetto.

La maggiore formalità degli esempi (3b) e (4b) deriva non solo dall'impiego di lessico accademico (*essere determinato da, suggerire*; cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024), ma anche da altre caratteristiche semiotiche. Un aspetto peculiare del linguaggio scientifico, evidenziato dalla LSF (cfr. Halliday, Martin, 1993), riguarda l'uso di metafore grammaticali, sia *logiche* che *ideazionali*. Nell'esempio (3), *essere determinato da* rappresenta una metafora logica (cfr. Martin, 2019: 371): la relazione causale (espressa in [3a] da *perché*) viene riformulata come processo. Il cambiamento non è solo categoriale (congiunzione → verbo), ma anche semantico (relazione → processo). Lo stesso accade in (4b), dove *quindi* è sostituito da *suggerire*. Inoltre, si osservano metafore ideazionali: in (3b) il processo «arrivare tardi» viene nominalizzato in *ritardo*, mentre il soggetto concreto *il treno* viene trasformato in un complemento<sup>13</sup>. Nell'esempio (3a) si potrebbe anche cercare di «smontare» (ing. *unpack*) la metafora ideazionale di *guasto alla linea elettrica* e riformularla in termini più colloquiali:

<sup>13</sup> Altri tipi frequenti di metafore grammaticali nel discorso accademico riguardano, ad esempio, l'espressione della causa (ad es. *perché* → *la ragione di...*; relazione → entità) e i mezzi o gli strumenti dell'azione (ad es. *Si analizzerà con la statistica* → *La statistica permetterà di analizzare...*; mezzo → agente). Si tratta, in generale, di una ristrutturazione concettuale del discorso che favorisce una maggiore densità informativa e un più elevato grado di astrazione.

*perché la linea elettrica aveva smesso di funzionare*. In (4b), la metafora logica realizzata in *suggeriscono* comporta che l'Attore non siano più *le due tavole*, bensì *le analoghe dimensioni [delle due tavole]*, trasformando così una qualità in soggetto grammaticale.

Ulteriori variazioni stilistiche emergono anche dai seguenti esempi (cfr. Berruto, 2012: 150):

5.
  - (a) Questa è la teoria *che* ti avevo detto tanto tempo fa.
  - (b) Questa è la teoria *di cui* ti ho parlato molto tempo fa.
  - (c) Questa è la teoria *della quale* ti avevo fatto cenno tempo addietro.

Qui è possibile salire o scendere di livello di formalità non solo attraverso l'impiego del *che* polivalente, tratto tipico dell'italiano popolare (cfr. Berruto, 2012: 88, 150), ma anche tramite scelte lessicali via via più formali (*dire* → *parlare* → *fare cenno*; *tanto* → *molto* → *addietro*). Inoltre, il discorso può essere avvicinato all'oralità anche tramite l'uso di formule riempitive, tipiche del parlato espositivo (ad es. «Un intervento sulla sua politica nel Mediterraneo» vs. «Un intervento su *quella che* è la sua politica nel Mediterraneo»; cfr. Berruto, 2012: 100).

Tali fenomeni lessico-grammaticali contribuiscono alla costruzione del registro e possono essere analizzati, insegnati e persino «manipolati» consapevolmente in contesti didattici. In questa prospettiva, l'approccio *trinoculare* non solo arricchisce la comprensione teorica della variazione linguistica, ma offre anche spunti per la pratica educativa. Ad esempio, strumenti digitali come ChatGPT possono essere impiegati per sperimentare con la variazione di registro in modo guidato e riflessivo. L'insegnante può proporre un tema d'attualità (ad es. «l'importanza di un'alimentazione sana»), far generare allo strumento versioni dello stesso testo in registri diversi e guidare gli studenti nell'analisi comparativa, volta a individuare le variabili di registro e le scelte lessico-grammaticali che li caratterizzano. In tal modo, la riflessione metalinguistica si traduce in un'attività pratica che favorisce lo sviluppo di competenze discorsive sempre più consapevoli.

## 5. CONCLUSIONI

È fondamentale ricordare che il registro dell'italiano accademico non va inteso come un'entità monolitica o rigidamente «alta», bensì come un insieme di configurazioni variabili di Campo, Tenore e Modo, che variano e interagiscono tra loro a seconda della disciplina (si pensi, ad esempio, al diverso uso del linguaggio valutativo nei vari ambiti disciplinari; cfr. Martin, 2019; Vidal Lizama, 2025), al tipo di rapporto tra interlocutori e alla struttura testuale. Anche l'individuazione dei cosiddetti «tratti diagnostici» del registro accademico (cfr. Berruto, 2012) va affrontata con cautela: ciò che oggi può apparire «neutro» o convenzionale potrebbe risultare marcato in futuro, o esserlo in modi diversi. La variazione linguistica, infatti, non è un'anomalia, bensì parte integrante della continua evoluzione della lingua.

L'analisi del registro accademico da una prospettiva sistemico-funzionale consente di andare oltre una visione puramente lessicale o stilistica, mettendo in luce il valore sociale e culturale delle scelte linguistiche. Un elemento chiave di questo approccio è l'assenza di giudizi di valore sulla variazione: ogni scelta, ogni alternativa possibile nel sistema, contribuisce alla costruzione di significato – è, in termini hallidayani, *semogenica*. In ambito didattico, l'approccio basato sui generi testuali rappresenta uno strumento concreto per aiutare gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza dei registri e dei generi accademici, favorendo una scrittura più critica e riflessiva. Questo orientamento, in linea

con Halliday (1977), invita a esplorare il «potenziale di significato della lingua» (*meaning potential of language*), anziché limitarsi a descriverne gli aspetti formali.

Resta ancora molto da fare per applicare in modo sistematico queste prospettive all'italiano e per rendere accessibili gli sviluppi della linguistica sistemico-funzionale a docenti e studenti. L'auspicio è che tale direzione venga ulteriormente sviluppata attraverso ricerche, materiali didattici e politiche educative più inclusive, capaci di valorizzare il ruolo formativo del discorso accademico.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acevedo C., Rose D., Whittaker R. (eds.) (2023), *Reading to learn, reading the world. How genre-based literacy pedagogy is democratizing education*, Equinox, Bristol.
- Arús-Hita J., Matthiessen C. M. I. M. (2024), "Systemic functional linguistics: Accessibility and visibility across languages, academic profiles and disciplines", in *Epos: Revista de filología*, 40, pp. 3-34.
- Ballarin E., Nitti P. (2020), "Strategie glottodidattiche per l'italiano accademico: un'indagine sull'interferenza delle L1 nell'interlingua della L2 in ambito accademico", in Bonetto E., Ennis M. J., Unterkofler D. (eds.), *Teaching languages for specific and academic purposes in higher education. English, Deutsch, Italiano* (International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June 2018), Bolzano University Press, Bolzano, pp. 211-226.
- Ballarin E. (2025), "In the lab with the thesis: A case study of TesiLab", in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw, pp. 125-146.
- Bartlett T. (2017), "Context in systemic functional linguistics: Towards scalar supervenience?", in Bartlett T., O'Grady G. (eds.), *The Routledge handbook of systemic functional linguistics*, Routledge, London, pp. 375-390.
- Bartlett T., O'Grady G. (2017), *The Routledge handbook of systemic functional linguistics*, Routledge, London.
- Bernstein B. (1971/2003), *class, codes and control*. vol. 1: *theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge, London.
- Bernstein B. (1973), "Classe sociale, linguaggio e socializzazione", in Giglioli P. P. (a cura di), *Linguaggio e società*, il Mulino, Bologna, pp. 215-235.
- Berruto G. (2011a), "Variazione diafasica", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1537-1539:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diafasica\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diafasica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Berruto G. (2011b), "Variazione linguistica", in Simone, R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1547-1550:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-linguistica\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Berruto G. (2012<sup>2</sup>), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berry M. (2016), "On describing contexts of situation", in Bowcher W. L., Liang J. Y. (eds.), *Society in language, language in society: Essays in honour of Ruqaiya Hasan*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 184-205.
- Bondi M., Notari F., Socciarelli M. (2025), "Individuality and commonality in thesis writing: Designing EAP materials for class practice", in Testa M., Figueira-Cardoso

- S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw, pp. 18-50.
- Bowcher W. L. (2019), "Context and register", in Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schönthal D. (eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 142-170.
- Brisk M. E. (2022), *Engaging students in academic literacies. SFL genre pedagogy for K-8 classrooms*, Routledge, London.
- Byrnes H. (2019), "Applying SFL for understanding and fostering instructed second language development", in Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schönthal D. (eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 512-536.
- Cerruti M. (2009), *Strutture dell'italiano regionale. Morfosintassi di una varietà diatopica in prospettiva sociolinguistica*, Peter Lang, Francoforte sul Meno.
- Clark U. (2019), *Developing language and literacy in English across the secondary school curriculum: An Inclusive Approach*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Cortelazzo M. A. (2011 [2010]), "scienza, lingua della", in Simone R. (dir.), *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)/).
- Coşeriu E. (1973), *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino.
- D'Agostino M. (2011), "Variazione diastratica", in Simone, R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1542-1544:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diastratica\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diastratica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- D'Achille P. (2011), "Variazione diatopica", in Simone, R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1544-1546:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diatopica\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diatopica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- da Silva A. M., Rottava L. (2025), "Exploring the impact of flipped learning on beginner-level Portuguese writing skills: A systemic functional linguistics perspective", in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw, pp. 51-72.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- de Oliveira L. (2023), *Supporting multilingual learners' academic language development. A language-based approach to content instruction*, Routledge, London.
- Doran Y. J., Martin J. R. (2021), "Field relations: understanding scientific explanations", in Maton K., Martin J. R., Doran Y. J. (eds.), *Teaching science: Knowledge, language, pedagogy*, Routledge, London, pp. 105-133.
- Doran Y. J., Martin J. R., Zappavigna M. (in stampa), *Negotiating social relations: Tenor resources in English*, University of Toronto Press, Toronto.
- Dreyfus S. J., Humphrey S., Mahboob A., Martin J. R. (2015), *Genre pedagogy in higher education. The SLATE Project*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Dyda A. (2021), *Leggibilità e comprensibilità del linguaggio medico attraverso i testi dei foglietti illustrativi in italiano e in polacco*, Peter Lang, Berlino.
- Fernández L. (2021), "Teaching the concept of typified situation to promote foreign language interaction in classroom instruction and study abroad", in *System*, 98, 102473:  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102473>.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.

- Gatta F., Pugliese R. (2002), *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bononia University Press, Bologna.
- Givón T. (1979), "From discourse to syntax: Grammar as a processing strategy", in Givón T. (ed.), *Discourse and syntax*, Academic Press, New York, pp. 81-112.
- Godley A., Escher A. (2012), "Bidialectal african american adolescents' beliefs about spoken language expectations in English classrooms", in *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55, 8, pp. 704-713.
- Gregory M. (1967), "Aspects of varieties differentiation", in *Journal of Linguistics*, 3, 2, pp. 177-274.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Halliday M. A. K. (1975), *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1976), "Anti-Languages", in *American Anthropologist*, 78, 3, pp. 570-584: <https://doi.org/10.1525/aa.1976.78.3.02a00050>.
- Halliday M. A. K. (1977), "Text as semantic choice in social contexts", in van Dijk T. A., Petofi J. S. (eds.), *Grammars and descriptions*, de Gruyter, Berlin, pp. 176-225.
- Halliday M. A. K. (1978), *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold, London.
- Halliday M. A. K. (1989<sup>2</sup>), *Spoken and written language*, Oxford University Press, Oxford.
- Halliday M. A. K. (1992), "How do you mean?", in Davies M., Ravelli L. (eds.), *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice*, Pinter, London, pp. 20-35.
- Halliday M. A. K. (1996), "On grammar and grammatics", in Hasan R., Cloran C., Butt D. (eds.), *Functional descriptions: Theory into practice*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-38.
- Halliday M. A. K. (2002), "So you say 'pass' ... thank you three muchly", in Halliday M. A. K., Webster J. (eds.), *Linguistic studies of text and discourse*, Continuum, London, pp. 228-254.
- Halliday M. A. K. (2004), "The grammatical construction of scientific knowledge: The framing of the English clause", in Webster J. J. (ed.), *The language of science*, in *The collected works of M. A. K. Halliday*, Vol. 5, Continuum, London, pp. 102-134.
- Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
- Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2014<sup>4</sup>), *Halliday's introduction to functional grammar*, Routledge, Oxon.
- Halliday M. A. K., McIntosh A., Stevens P. (1964), *The linguistic sciences and language teaching*, Longmans, London.
- Hao J. (2020), *Analysing scientific discourse from a systemic functional linguistic perspective. A framework for exploring knowledge-building in biology*, Routledge, London.
- Hyland K. (2005), *Metadiscourse: Exploring Interaction in writing*, Continuum, London.
- Hyland K. (2009), *Academic discourse: English in a global context*, Continuum, London.
- Jaccod D. (2005), "Volgarità in rete. Note sulla disfemia nell'italiano della *chat*", in *Rivista italiana di dialettologia*, 29, pp. 169-180.
- Koch P. (1988), "Italienisch: Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Lingua parlata e lingua scritta", in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL), IV: Italienisch/Italiano*, Niemeyer, Tübingen, pp. 189-206.
- Koch P. (2001), "Oralità/scrittura e mutamento linguistico", in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti. Atti del Colloquio internazionale di studi (Roma, 5-6 febbraio 1999)*, Aracne, Roma, pp. 15-29.
- La Grassa S. (2020), *Scrivere nelle università: testi e attività*, Pacini Editore, Pisa.
- Lepschy G. (1992), s.v. "Michael Alexander Kirkwood Halliday", in *Enciclopedia Italiana*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma:

- [https://www.treccani.it/enciclopedia/michael-alexander-kirkwood-halliday\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/michael-alexander-kirkwood-halliday_(Enciclopedia-Italiana)/).
- Maaß C. (2020), *Easy language – plain language – easy language plus: Balancing comprehensibility and acceptability*, Frank & Timme, Berlin:  
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42089>.
- Mackay D., Thompson B., Schaub P. (1970), *Breakthrough to literacy*, Longman, London.
- Martin J. R. (1992), *English text. System and structure*, John Benjamins, Amsterdam.
- Martin J. R. (2008), “Tenderness: Realisation and instantiation in a Botswanan town”, in Nørgaard N. (ed.), *Systemic functional linguistics in Use*, University of Southern Denmark, Odense, pp. 30-62.
- Martin J. R. (2019), “Discourse semantics”, in Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schöenthal D. (eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 358-381.
- Martin J. R., Rose D. (2007<sup>2</sup>), *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, Continuum, London.
- Martin J. R., Rose D. (2008), *Genre relations. Mapping culture*, Equinox, London.
- 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>.
- Mastrantonio D., Sakr A., Dota M., Nardella S. (2024), “Il progetto PRIN 2022 PNRR ‘Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali’ (DIA): prime acquisizioni e prospettive”, in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 564-605:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866>.
- Matthiessen C. M. I. M. (2006), “Educating for advanced foreign language capacities: Exploring the meaning-making resources of languages systemic-functionally”, in Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London, pp. 31-57.
- McCabe A. (2025), “From origins to challenges to opportunities: SFL in foreign language teaching”, in *Plenary at 50th International Systemic Functional Congress*, held 7-11 July 2025 at University of Glasgow, Scotland.
- Mickan P. (2019), “Language and education: Learning to mean”, in Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schöenthal D. (eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 537-560.
- Mioni A. M. (1983), “Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione”, in Benincà P., Cortelazzo M., Prosdocimi A. L., Vanelli L., Zamboni A., Pellegrini G. B., Marcato C. (a cura di), *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, vol. 1, Pacini, Pisa, pp. 495-517.
- Myburgh-Smit J.-M., Weideman A. (2021), “How early should we measure academic literacy? The usefulness of an appropriate test of academic literacy for grade 10 students”, in Weideman A., Read J., du Plessis Th. (eds.), *Assessing academic literacy in a multilingual society transition and transformation*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 117-131: <https://doi.org/10.21832/WEIDEM6201>.
- Nencioni G. (1983), “Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato”, in Nencioni G., *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Bologna, Zanichelli, pp. 126-179.
- Notari F. (2024), “Cracking the code of change in EU legal discourse: signifying practices shaping inclusion for vulnerable in the digital age”, in *Comparative Legilinguistics*, 60, pp. 342-383: <https://doi.org/10.14746/cl.2024.60.4>.
- O'Halloran K. (2005), *Mathematical discourse: Language, symbolism and visual images*, Continuum, London.

- Pistoiesi E. (2015), “Diamesia: la nascita di una dimensione”, in Pistoiesi E., Pugliese R., Gili Fivela B. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma, pp. 27-56.
- Pizziconi S. (2020), *La scrittura scientifica*, Pacini Editore, Pisa.
- Poynton C. (1985), *Language and gender: Making the difference*, Deakin University Press, Geelong.
- Poynton C. (1990), *Address and the semiotics of social relations: A systemic-functional account of address forms practices in Australian English*, PhD thesis, University of Sydney, Sydney.
- Reid T. B. W. (1956), “Linguistics, structuralism and philology”, in *Archivum Linguisticum*, 8, pp. 28-37.
- Rose D. (2017), “Evaluating the task of language learning”, in Miller B., McCardle P., Connelly V. (eds.), *Writing development in struggling learners: Understanding the needs of writers across the lifecourse*, Brill, Leiden, pp. 161-181.
- Rose D., Martin J. R. (2012), *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*, Equinox, Sheffield.
- Rossi F. (2011), s.v. “Variazione diamesica”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1540-1542:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/).
- Rovere G. (2010), “Linguaggi settoriali”, in Simone, R. (dir.), *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)/).
- Rovere G. (2011), s.v. “Registro”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1228-1231:  
[https://www.treccani.it/enciclopedia/registro\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/registro_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Sabatini F. (1999), “Rigidità-esplicitezza’ vs ‘elasticità-implicitezza’: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenaghen, 5-7 febbraio 1998), Museum Tusulanum Press, Copenhagen, pp. 141-172.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all’esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua*, Loescher, Torino.
- Siebetcheu R. (2020), *La scrittura come professione: la scrittura giornalistica e la scrittura online di divulgazione scientifica*, Pacini Editore, Pisa.
- Simone R. (1980), “Parlare di sé”, in Galli della Loggia E., Bianchi M., Aspesi N., Volli U., Di Nola A. M., Simone R., Ajello N., *Il trionfo del privato*, Laterza, Roma-Bari, pp. 191-230.
- 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.
- Swales J. (2004), *Research genres. Explorations and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Testa M. (2023), “Scrittura e sprezzatura: un approccio funzionale alla didattica della scrittura accademica”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 618-638:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21979>.
- Testa M. (2025), “Metadiscourse in Italian linguistics: an overview and practical applications”, in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional*

- languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, University of Warsaw Press, Warsaw, pp. 95-124.
- Thompson G. (2014<sup>3</sup>), *Introduction to functional grammar*, Routledge, Okon.
- Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schönthal D. (eds.) (2019), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Vidal Lizama M. (2025), "Thesis writing workshop: A case in postgraduate education in Spanish from an SFL-grounded approach", in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, University of Warsaw Press, Warsaw, pp. 73-94.
- Weideman A., Patterson R., Pot A. (2016), "Construct refinement in tests of academic literacy", in Read J. (ed.), *Post-admission language assessment in Universities*, Springer, Cham, pp. 179-196: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39192-2\\_9.6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39192-2_9.6).
- Werlich E. (1982), *A text grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Yule G. (2010<sup>4</sup>), *The study of language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Zaleśka M. (2022), "Pratiche di stesura della tesi di laurea in italiano LS", in *Studia Romanica Posnaniensia*, 49, 2, pp. 21-33.

