

SCRIVERE NELLE UNIVERSITÀ: TESTI E ATTIVITÀ

Matteo La Grassa

Collana del Centro di Eccellenza della Ricerca
Studi di Linguistica Educativa

serie ebook | due



Unistrasi
Eccellenza



Questo ebook è pubblicato nell'ambito del progetto "Scrivere per Conoscere", realizzato in collaborazione tra il Centro di Eccellenza della Ricerca "Osservatorio Linguistico Permanente dell'Italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia" dell'Università per Stranieri di Siena e la Regione Toscana, per lo sviluppo di strumenti di autoformazione sulle tecniche di scrittura appropriate per l'ambito accademico e scientifico, anche con finalità divulgative, a beneficio di docenti, ricercatori e studenti universitari.

© Copyright 2020 Pacini Editore Srl

ISBN 978-88-6995-758-1

Realizzazione editoriale e progetto grafico


Pacini
Editore

Via A. Gherardesca
56121 Ospedaletto-Pisa
www.pacineditore.it
info@pacineditore.it

Rapporti con l'Università

Lisa Lorusso

INDICE

Guida all'uso delle parole scientifiche Leggere, capire, scrivere di scienza <i>Massimo Vedovelli</i>	pag.	5
Introduzione	»	19
Parte I		
Capitolo 1 - Tipi di testo nella scrittura accademica	»	23
1. Il testo espositivo	»	24
2. L'argomentazione nel testo accademico	»	27
2.1. Premessa	»	28
2.2. Tesi e argomenti	»	28
2.3. Conclusioni	»	31
3. La descrizione nel testo accademico	»	32
4. Principali elementi testuali, linguistici e stilistici del testo accademico	»	34
4.1. Il carico informativo e la distribuzione dell'informazione	»	34
4.2. Lo stile	»	36
4.3. Il lessico	»	38
5. Il testo accademico: un quadro di sintesi	»	42
Capitolo 2 - Generi testuali nella scrittura accademica	»	45
1. Tesi e tesine	»	45
1.1. La scaletta, l'indice, il frontespizio	»	47
1.2. I titoli	»	55
1.3. Le fonti	»	58
1.3.1. Trovare, vagliare, leggere, consultare una fonte	»	59
1.4. Elaborare un paragrafo: divisione, punteggiatura, subordinazione	»	63
1.5. Le note e le citazioni	»	73
1.6. La bibliografia	»	85
2. L'abstract	»	88
3. La presentazione in formato elettronico	»	92
4. La scrittura su forum didattici	»	95
5. L'e-mail	»	101
Parte II		
Attività	»	105
Riferimenti bibliografici	»	107

GUIDA ALL'USO DELLE PAROLE SCIENTIFICHE – LEGGERE, CAPIRE, SCRIVERE DI SCIENZA

Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena)

Non è necessario sottolineare l'importanza che il portale Toscana Open Research ha per la comunità scientifica, non solo toscana, ma più generalmente italiana: si tratta di uno strumento che non solo permette il dialogo fra gli specialisti dei vari campi del sapere, ma contribuisce alla diffusione del sapere entro una platea più vasta di pubblici. Da strumento di circolazione di idee, ricerche, progetti, il portale mette in atto anche una funzione divulgativa, permettendo lo sviluppo della conoscenza all'interno della società italiana che, notoriamente, non brilla per elevati livelli di istruzione. Il portale, da territorio di navigazione degli specialisti e perciò fonte di informazioni per l'avanzamento della ricerca scientifica, viene ad assumere in tal modo anche un ruolo civile, promuovendo la crescita complessiva della nostra società, condizionata da un ritardo nell'istruzione di base e superiore che ne rallenta le capacità competitive rispetto agli altri Paesi e che costituisce forse la causa primaria della profonda crisi sociale, culturale, civile che ha assunto ormai preoccupanti tratti di strutturalità. Il tradizionale analfabetismo, cioè il mancato possesso delle abilità alfabetiche di base, ha caratterizzato l'Italia sin dal suo nascere come Stato unitario, producendo dati sempre tristemente superiori a quelli degli altri Paesi occidentali. L'analfabetismo 'classico' ha significato l'impossibilità per milioni di cittadini e cittadine di accedere alla cultura, di acquisire conoscenze, di partecipare con responsabile consapevolezza alla vita civile.

Non è questa la sede per ripercorrere le vicende dei livelli di scolarità, di acculturazione nella società italiana, né di esaminare le azioni messe in atto a livello istituzionale e sociale per contrastare l'immenso analfabetismo delle masse dei cittadini. Se oggi i livelli di analfabetismo totale (quello che nei censimenti viene chiamato degli *analfabeti dichiarati*) sono ormai prossimi alla scomparsa, nuove forme se ne manifestano a testimoniare un filo mai definitivamente interrotto con quello tradizionale che, anzi, diventa un serbatoio sotterraneo, nascosto, che le alimenta e che rende la questione sempre viva, ancor più che negli altri Stati evoluti. Gli analfabetismi

di ritorno, quelli *funzionali*, quelli relativi alle nuove pratiche sociali (ad esempio, l'analfabetismo informatico) non sono altro, a nostro parere, che le manifestazioni contemporanee del retaggio della grande area di analfabetismo 'classico', quello delle abilità di leggere, scrivere e far di conto. Una società che non ha marciato nel suo sviluppo vedendo armoniosamente progredire tutte le sue componenti (diversificate socialmente, geograficamente, demograficamente, per genere) manifesta ancora oggi troppi squilibri, troppe sacche di non-sapere (o ignoranza, che dir si voglia). Con questa configurazione squilibrata innanzitutto nei livelli di sapere e nel possesso degli strumenti per l'accesso alla conoscenza, la nostra appare una società votata irrimediabilmente a arrancare nella competizione con gli altri Paesi.

Parlare di analfabetismo 'classico', funzionale, di ritorno, strumentale ecc. significa coinvolgere almeno due dimensioni: il sapere nelle modalità in cui si articola nei suoi vari ambiti, cioè entro le scienze, e la lingua. Il portale Toscana Open Research nasce guardando alla prima di queste due dimensioni, e ora, con la serie di strumenti che qui presentiamo, si rivolge anche alla seconda, alla dimensione linguistica.

Non c'è sapere, non c'è scienza fuori dalle forme simboliche; non si dà scienza fuori dei linguaggi, della lingua, delle lingue. Non si tratta di superare la contrapposizione fra i due mondi delle scienze esatte e di quelle 'umane' (come se le prime non fossero 'umane'); non si tratta di trovare i legami fra il 'contare' e il 'raccontare' che videro impegnati in un dialogo bellissimo il fisico Carlo Bernardini e il linguista Tullio De Mauro. La scienza è tale in quanto forma simbolica: assume le forme del proprio essere, del proprio raccontarsi mai fuori dei linguaggi che ne strutturano gli oggetti. Si tratta di linguaggi formali e formalizzati, innanzitutto, ma anche del linguaggio fatto di parole, del linguaggio che si concretizza nelle lingue storico-naturali. Che prima sia stato il latino e oggi l'inglese, e che altre lingue vogliano farsi spazio come vie del dialogo fra gli specialisti si tratta di un fatto secondario: ciò che importa è che il contenuto della conoscenza non può non assumere le forme date dai linguaggi e dalle lingue scelte in un dato momento da una data comunità di pratiche. Se ci sono altre forme di conoscenza, al di là delle forme simboliche, ad esempio la conoscenza dei mistici, si tratta di conoscenza non scientifica, non condivisibile fra gli umani.

Il superamento dell'opposizione fra il discorso scientifico, presuntamente esatto, e quello comune, intrinsecamente vago, sta nella natura dei processi simbolici: l'universo delle forme simboliche è strutturato secondo tratti che caratterizzano i vari linguaggi, asse-

gnando loro diverse potenze simboliche e rendendoli adeguati a dare forma alle varie esperienze umane. I linguaggi non sono aggiunte esteriori ai contenuti della conoscenza, ma le strutture che danno identità a tali contenuti e alle pratiche – anche scientifiche – che li producono. Non c'è e non ci può essere antitesi fra mondo della conoscenza scientifica e mondo delle parole perché ogni pratica di conoscenza è sempre all'interno di una forma simbolica, di un linguaggio: da quelli più formalizzati e formali a quello comune, ordinario.

La contrapposizione fra una presunta scienza esatta e una non-esatta non ha valore innanzitutto alla luce del ruolo che le forme simboliche – linguaggi, lingua, lingue – hanno nel costituire e far vivere una pratica di ricerca scientifica. E se oggi i linguaggi formalizzati da un lato e la lingua inglese dall'altro sembrano definire i tratti dello specifico paradigma scientifico contemporaneo, la lingua italiana non ne è esclusa, nonostante tutte le apparenze la collocherebbero ai margini, se non addirittura fuori dei confini del discorso scientifico contemporaneo.

La lingua italiana non ne è fuori innanzitutto perché è stata un modello di lingua della scienza, storicamente. Esiste una notevole bibliografia sulla storia della lingua italiana della scienza (non stiamo a richiamarla), a partire dal modello di scrittura galileiano: un modello che non è diventato predominante, certo, nell'evoluzione dei modelli di riferimento della scrittura italiana, ma che costituisce una delle sue fonti, ineludibili. Che la tradizione retorica nazionale, soprattutto scolasticamente declinata, abbia fatto prevalere un modello di scrittura diverso da quello informato dei tratti di chiarezza, asciuttezza, rigore, precisione che chiamiamo *galileiano* non è questione linguistica, ma sociale e politica: sono state le scelte delle classi dirigenti a orientare verso tale modello, che solo ora, sotto le picconate della scrittura social e della scrittura 'veloce' dell'informazione digitale, si sta progressivamente sgretolando: con un rischio, però, e cioè che ancora una volta il processo avvenga fuori di un progetto, di una visione di sviluppo linguistico e comunicativo degli individui e del corpo sociale. Senza e fuori di tale progetto le linee saranno dettate dalla forza sociale e culturale dei soggetti coinvolti e dei loro interessi, i quali sono funzioni di rapporti di forza inevitabilmente disuguali. E a perdere rischia di essere ancora una volta la precisione, il rigore, la chiarezza dei modelli di discorso.

Si pone, allora, un problema di lingua anche per chi opera nel campo delle scienze lontane dalla dimensione umanistica: nel caso italiano il problema si complica non solo in rapporto alla scelta della lingua nella quale sviluppare il discorso scientifico (per dialogare

con i colleghi stranieri, per scrivere un saggio che sia recepibile a livello internazionale), ma anche necessariamente guardando al ruolo che le scelte linguistiche hanno per lo sviluppo del sapere collettivo nazionale, per la crescita della competenza scientifica, culturale dell'intero corpo sociale. Scegliere l'inglese o l'italiano è già di per sé una scelta 'marcata'; implica una presa di posizione e ha conseguenze sui destinatari del messaggio. Si tratta, in fondo, però, di una scelta facile: se oggi la lingua inglese è quella dominante nella comunità scientifica a livello internazionale, nonostante l'eredità galileiana e la nobiltà storica della lingua italiana, difficilmente si potrà evitare di usare l'inglese per pubblicare un saggio in una rivista scientifica internazionale. Non basterà riferirsi al ruolo della traduzione, alla posizione che la traducibilità interlinguistica e fra i linguaggi ha nell'universo dei processi simbolici; né ci si potrà sollevare la coscienza guardando alla potenza (per ora comunque limitata) dei traduttori automatici, non umani: la scelta dell'inglese, nel momento storico odierno, appare inevitabile, se ci si vuole rivolgere a un destinatario internazionale, sia scrivendo un saggio, sia parlando in un congresso.

Il problema diventa più delicato nel momento in cui la scelta dell'inglese implica una selezione fra modelli linguistici – stilistici, retorici, testuali – che sono diversi da lingua a lingua, e che di fatto costringono lo scienziato a dover 'cambiare canale' non solo a livello di superficie linguistica, ma di modo di organizzare il pensiero linguistico che informa il testo scientifico. Su questo piano di cose i riflessi della scrittura scientifica in inglese sulla competenza in italiano e sulle vicende dell'italianizzazione nazionale sono importanti. L'adozione di un modello di organizzazione testuale e di organizzazione delle forme del contenuto (il piano della semantica, dei contenuti del pensiero linguistico) diverso dall'italiano influenza anche il modo di usare l'italiano dello scienziato, e in tal modo si crea un fattore che condiziona i processi generali di italianizzazione, cioè di diffusione generalizzata della lingua italiana in Italia.

L'italianizzazione linguistica è un fatto recente, anzi recentissimo: solo oggi il 95% degli italiani se vuole può parlare in italiano, accanto ai dialetti (ancora il 45% degli italiani li usa, spesso in convivenza con l'italiano), alle lingue delle minoranze 'storiche' e alle nuove lingue immigrate (gli idiomi dei più di 5 milioni di immigrati stranieri entrati in Italia dalla fine degli anni Settanta). Questa convivenza di lingue nella competenza degli italiani, questo spazio plurilinguistico cambia anche strutturalmente la forma della lingua italiana: se ancora 25 milioni di italiani usano i dialetti è perché l'italiano non ha ancora conquistato nell'uso quotidiano i tratti di 'calore', di

espressività che questi hanno. La lingua italiana oggi permette praticamente a tutti di intendersi in Italia, ma per troppi tratti è ancora sentita come fredda, burocratica, distante, se non addirittura ostile in quanto lingua del potere.

È chiaro che il modello retorico di scrittura italiana non tiene più a fronte dei cambiamenti che hanno investito la società italiana e le sue lingue, la sua identità linguistica. L'Italia è il primo paese europeo per indice di diversità linguistica (indice di Greenberg) e uno di quelli caratterizzati da alto dinamismo, cioè da forti spinte al cambiamento linguistico. Su questo assetto variabile e dinamico fanno sentire i propri effetti anche gli usi linguistici all'interno delle comunità di pratiche scientifiche, cioè fra gli scienziati quando parlano e scrivono di scienza.

La stratificazione delle competenze linguistiche della popolazione si manifesta parimenti articolata, creando un territorio dove la capacità di parlare in italiano, di usare parole italiane, seppur coinvolge la gran parte della popolazione, non garantisce pari livelli di competenza: le sacche di marginalità socioculturale e linguistica rimangono oggi ancora forti, riguardano non solo le classi di età più avanzate (quelle più legate ai dialetti), si estendono alle nuove componenti della società, in particolare agli immigrati stranieri e ai loro figli. Su quest'ultimo punto occorre rilevare ancora una volta come la mancanza di un progetto di generale sviluppo linguistico e comunicativo della società provochi conseguenze sulle sue possibilità di progresso. I giovani immigrati rischiano di perdere le competenze nelle lingue di origine, lingue che non vengono prese in carico come uno strumento potenzialmente rilevante per l'internazionalizzazione del sistema economico-produttivo: avere nella nostra società una componente intrinsecamente plurilingue consentirebbe al sistema delle imprese di espandersi meglio nei mercati internazionali, vista la storica arretratezza nazionale nel possesso delle lingue straniere.

Da tutto ciò deriva un quadro complesso, a volte contraddittorio, con notevoli sacche di disuguaglianza individuale e sociale nelle competenze linguistico-comunicative, e dunque nelle possibilità di sviluppo individuale e collettivo. L'ISTAT ci presenta anche quantitativamente un quadro non omogeneo: si veda il rapporto del 22 luglio 2020 sul rapporto fra livelli di istruzione e ritorni occupazionali (<https://www.istat.it/it/files//2020/07/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>). Si tratta di un quadro che presenta vaste aree che necessiterebbero di interventi strategici di sviluppo culturale e linguistico, ancor più disomogeneo quando si va a esaminare lo stato effettivo delle competenze linguistiche, soprattutto delle giovani generazioni, ovvero di quelle che sono inserite nei processi forma-

tivi di base e superiore, e che sperabilmente dovrebbero accedere all'istruzione universitaria e inserirsi attivamente nei vari ambiti della produzione scientifica.

L'Italia ha partecipato diverse volte alle indagini comparative internazionali sullo stato delle competenze linguistiche dei giovani in età scolare (pur se è istruttivo il rifiuto di partecipare a una di qualche anno fa). Dalle indagini internazionali alle quali l'Italia ha partecipato – dalle IEA degli anni Ottanta e Novanta alle più recenti PISA – emergono delle tendenze generali: innanzitutto, la condizione migliore delle fasce giovanissime di studenti, ovvero quelli della scuola elementare, rispetto alle fasce successive; la disparità geografica; le carenze nette nelle competenze di tipo scientifico e matematico. Si tratta di linee di tendenza strutturali: le competenze che vanno comparativamente a peggiorare con il procedere delle fasce scolastiche segnalano ancora la difficoltà di programmare un percorso formativo coerente che attraversi tutte le fasce scolastiche e che si rifletta, dunque, sulla coerente articolazione e 'sgranatura' degli obiettivi di sviluppo delle competenze nella progressione dei vari livelli; la disparità geografica rimanda alla non omogenea condizione del sistema scolastico in troppe aree del Paese; infine, i limiti nell'alfabetizzazione scientifica hanno, da un lato, radici storiche lontane (lo storico orientamento retorico delle classi dirigenti) e, dall'altro, si riverberano sulla possibilità del Paese di promuovere in modo generale e omogeneo livelli di elaborazione scientifica e di applicazioni tecnologiche anche a livello del sistema produttivo. Di nuovo, le competenze delle giovani generazioni impegnate nei processi formativi sono lo specchio di un'Italia disomogenea, con punte di eccellenza e sacche di arretratezza.

È in questo tipo di quadro che vengono ad avere spiegazione i bassi livelli di consumi culturali, di acquisto dei libri, di lettura, nonché le limitate abilità di scrittura. Si può, anche giustamente, guardare a come i mezzi social abbiano oggi consentito a masse di popolazioni di impegnarsi in attività di scrittura, ma non si può non prendere atto di come i prodotti di tale scrittura troppo frequentemente siano testimoni di scarse abilità linguistiche e di fragili basi culturali. Seppure oggi si scriva (e si legga) più di prima grazie ai social, alla comunicazione mediata digitalmente, di nuovo la nostra società manifesta anche in queste attività limiti fortissimi e distanze fra gli individui e fra i gruppi sociali. La scrittura (e la lettura) nei social per molti aspetti sembra distante dai quadri di riferimento che ha negli ambiti della produzione scientifica: se ciò è vero, ai limiti nelle conoscenze scientifiche, messi in luce dalle indagini internazionali, si allineano anche quelli sulle capacità di avvicinarsi a tali

ambiti, di esservi protagonisti leggendo e scrivendo testi scientifici.

Le carenze, le contraddizioni della situazione nazionale investono le giovani generazioni, rallentano i loro percorsi formativi, ne condizionano le capacità quando si inseriscono nei percorsi formativi avanzati di livello universitario e postuniversitario, con conseguenze facilmente immaginabili in termini di impegno di risorse individuali e collettive per conquistare i livelli necessari al confronto con i paradigmi dei Paesi più avanzati. I livelli raggiunti, nella ricerca scientifica, dalle nostre giovani generazioni sono testimonianze il più delle volte di eroici sforzi, di capacità potenziali che per poter emergere hanno richiesto impegni notevolissimi, incomparabilmente maggiori di quelli dei giovani degli altri Paesi. La cosa riguarda i giovani e le loro famiglie, i contesti, cioè, da dove i giovani provengono.

Leggere i testi per prepararsi agli esami universitari, scrivere una tesina, scrivere una tesi, predisporre un progetto per partecipare a una selezione dottorale, scrivere la tesi di dottorato, scrivere un articolo, esporre oralmente la materia non solo in italiano: il più delle volte le abilità linguistico-comunicative dei giovani appaiono fortemente condizionate dai contesti precedenti a quelli universitari e postuniversitari, con il risultato che i giovani devono percorrere un doppio cammino di sviluppo delle proprie competenze: da un lato, quelle specialistiche e, dall'altro, quelle linguistiche. La stessa offerta formativa universitaria ha tematizzato la questione, rispondendovi anche con proposte formative delle competenze linguistiche, dai laboratori di scrittura ai seminari per la stesura delle tesi alle indicazioni che corsi di studio e singoli docenti propongono agli studenti su tali questioni. Infine, anche l'editoria ha predisposto materiali per la formazione delle abilità di scrittura degli studenti universitari, soprattutto in relazione alla stesura della tesi di laurea: il volume di Umberto Eco *Come si fa una tesi di laurea* (Milano, Bompiani, 1977) rimane al proposito un punto di riferimento, seguito periodicamente dall'apparire di analoghi e aggiornati strumenti.

Pensare, dunque, che si possa ampliare la platea della popolazione in grado di avvicinarsi agli ambiti scientifici e di entrarvi attivamente partecipando al loro sviluppo senza considerare le questioni linguistiche che vi sono connesse appare parziale. Così, un portale come Toscana Open Research, votato alla diffusione della cultura scientifica nella società, all'ampliamento del confronto fra gli scienziati, al coinvolgimento dei giovani studenti e ricercatori, non poteva non tematizzare la questione.

La risposta che viene qui proposta si centra sul ruolo che il linguaggio e le abilità linguistico-comunicative hanno come precon-

dizioni, come condizioni di possibilità per la gestione del discorso scientifico. La ricerca scientifica assume, come ogni pratica umana, le strutture che le danno le forme simboliche, i suoi linguaggi: il dominio dei contenuti della ricerca scientifica passa per quello delle sue forme simboliche, dei suoi modi di comunicare, di dialogare, di rendere conto di ciò che si fa.

Tutto ciò avviene nei e tramite i linguaggi, fra i quali comunque centrale è il linguaggio verbale, fatto di parole. È su tale linguaggio che si concentra la proposta che qui viene fatta. Come sono le parole, i discorsi, i testi scientifici dal punto di vista delle loro caratteristiche strutturali? Quali sono le strutture dei testi scientifici, le abitudini di scrittura, le norme della corretta procedura di esposizione delle pratiche di ricerca? Come ci si avvicina a tali pratiche, a tali ambiti di discorso? Come rendere più efficace e adeguato il percorso di conquista di tali pratiche comunicative, che troppo spesso ancora oggi i cicli scolastici basici non riescono a garantire? Quali regolarità di usi manifesta la scrittura scientifica? Come variano nei diversi canali della scrittura, dalle tesi di laurea ai social agli articoli sulle riviste scientifiche?

A tali domande cercano di dare risposte gli ebook che qui proponiamo.

La struttura del percorso ha due punti di partenza:

- ▶ la situazione linguistica italiana e le connesse problematiche nel dominio della lingua italiana;
- ▶ le convenzioni, le abitudini, le strutture di comportamento comunicativo condiviso nella scrittura dalla comunità scientifica

Queste due origini convergono verso un obiettivo: fornire strumenti per sviluppare le abilità di scrittura a diversi tipi di utenti:

- ▶ i. studenti universitari;
- ▶ ii. dottorandi di ricerca;
- ▶ iii. giovani ricercatori;
- ▶ iv. futuri professionisti della divulgazione scientifica.

e in diversi ambiti nei quali il discorso scientifico prende le forme di specifici testi scritti:

- ▶ 1) elaborati scritti nel percorso universitario: tesine, tesi di laurea e di dottorato;
- ▶ 2) stesura di articoli e saggi;
- ▶ 3) scrittura scientifica nei social media;
- ▶ 4) divulgazione scientifica, soprattutto nella stampa.

I testi che qui proponiamo costituiscono una sorta di area linguistica parallela e da integrare nei contenuti del portale Toscana Open Research, sviluppando diverse funzioni:

- ▶ promuovere le abilità individuali di scrittura;
- ▶ facilitare il riconoscimento dei diversi schemi e delle diverse tipologie di scrittura presenti nel portale, che in tal modo diventa una fonte di modelli di uso scritto.

Il formato ebook permette di scaricare i testi; questi contengono link che implementano i loro contenuti in un costante allargamento di campo: gli ebook sono opere aperte, che coinvolgono attivamente il lettore in una serie di operazioni:

- ▶ A) leggere e capire;
- ▶ B) analizzare i propri stili di scrittura;
- ▶ C) acquisire nuovi modelli di scrittura;
- ▶ D) svolgere esercitazioni anche prendendo come punto di partenza i testi del portale.

Nel complesso gli ebook che proponiamo

- ▶ allargano le conoscenze;
- ▶ sviluppano le abilità;
- ▶ promuovono la consapevolezza degli strumenti linguistici nel discorso scientifico.

Quali sono gli ebook e quali i loro contenuti?

Ebook 1 – Sergio Pizziconi, *La scrittura scientifica*

L'ebook è destinato a coloro che iniziano il percorso di ricerca scientifica e intendono sviluppare sia una maggiore consapevolezza sui meccanismi del discorso entro le comunità di pratiche scientifiche, sia più avanzate abilità di scrittura. Il confronto fra i diversi stili di scrittura soprattutto fra l'ambito anglofono e quello italiano del discorso scientifico permette di analizzare le specifiche caratteristiche testuali degli articoli e saggi, nonché di proporre modelli che orientano gli usi scritti verso il paradigma di discorso che si è diffuso oggi a livello internazionale.

Ebook 2 – Matteo La Grassa, *Scrivere nelle università. Testi e attività*

I destinatari sono gli studenti universitari e i dottorandi di ricerca che vengono accompagnati in una riflessione sulle caratteristiche soprattutto di due generi testuali:

- le tesine, cioè gli elaborati realizzati nel percorso di studio soprattutto in relazione a attività seminariali o in vista dell'esame conclusivo della materia;
- le tesi di laurea o di dottorato, cioè gli elaborati conclusivi del ciclo di studio.

Di tali generi testuali vengono esplicitate le caratteristiche, anche fornendo alcuni concetti e elementi terminologici specifici dell'analisi testuale. Sono proposti modelli di progettazione testuale e indicazioni sul modo in cui articolare i testi, nonché sui modi di realizzare le bibliografie.

Una serie di link permette lo svolgimento di attività esercitative di scrittura.

Ebook 3 – Caterina Ferrini, *La scrittura social*

La rivoluzione digitale e la rete hanno profondamente ristrutturato i canali dell'informazione, anche scientifica. Partendo dall'analisi delle caratteristiche generali dei social media e della scrittura che vi si svolge, il testo arriva a esaminare i modi in cui il discorso scientifico si svolge nei social. Se, da un lato, essi permettono la diffusione delle informazioni con una rapidità e pervasività come mai in precedenza, sono anche, dall'altro lato, luoghi dove il discorso scientifico sembra faticare a affermarsi non solo come fonte di informazioni veritiere, ma più in generale come modello di pratica razionale. L'ebook, allora, propone modelli di scrittura che, appunto in quanto scientifica, eviti i rischi insiti nella comunicazione dei social media. L'ebook si rivolge a tutti coloro che usano i social anche come fonte di informazione scientifica.

Ebook 4 – Raymond Siebetchu, *La scrittura come professione. La scrittura giornalistica e la scrittura online di divulgazione scientifica*

La scrittura scientifica non si sviluppa solo negli ambiti della formazione alla ricerca o in quelli della rendicontazione della ricerca, ma anche in quella della disseminazione dei suoi risultati: non sempre i grandi scienziati sono anche grandi divulgatori, ma quando i due profili si trovano riuniti il risultato permette alla scienza di contribuire profondamente allo sviluppo dei modi di pensare il mondo. L'ebook analizza le caratteristiche della scrittura divulgativa, mettendo in evidenza i modi e gli strumenti per il controllo scientifico delle caratteristiche linguistiche e testuali, e perciò fornendo anche gli strumenti per un maggior controllo della propria scrittura in rapporto ai tipi di pubblico cui si rivolge. L'ebook è destinato a coloro che intendono muoversi negli ambiti scientifici con l'intento di diffonderne i contenuti, cioè a coloro che vogliono diventare divulgatori scientifici dando testimonianza del modello della scienza anche nello stile della scrittura.

Gli ebook sono coordinati fra di loro: prendono in esame aspetti diversi del discorso scritto nelle pratiche scientifiche e propongono

no una rete concettuale che funge da quadro teorico di riferimento dell'analisi che viene fatta, ma anche come modello per coloro che intendono scrivere di scienza in modo controllato, adeguato, efficace.

I testi, pur nella loro indubbia chiarezza e capacità argomentativa, hanno come fonte delle proprie riflessioni le scienze del linguaggio e della comunicazione. Da qui la necessità di accompagnare il testo con una serie di riquadri o di rinvii a un glossario finale che forniscono una prima (e comunque operativa) definizione di alcuni termini appartenenti a tali ambiti di sapere.

Dai testi emerge una mappa concettuale che possiamo delineare nel modo seguente:

- ▶ la scrittura: generalità;
- ▶ la scrittura scientifica: tratti specifici e tratti condivisi con la scrittura del linguaggio comune;
- ▶ la condizione italiana: lettura, scrittura, capacità alfabetiche, ritardi nella diffusione di standard elevati di competenze linguistico-comunicative;
- ▶ tecniche di controllo della scrittura in rapporto ai destinatari;
- ▶ caratteristiche dei diversi tipi e generi di testo propri delle aree delle pratiche scientifiche;
- ▶ modelli di scrittura scientifica a confronto.

Oltre ai quattro ebook, il portale, nella sua sezione 'linguistica', propone un monitoraggio delle questioni poste dai lettori e un tutoraggio che consente un rapporto diretto fra gli utenti e gli estensori degli ebook. Anche in questo senso la proposta che gli ebook fanno è aperta: ognuno di loro attiva rinvii a altre opere e a altri portali e siti internet; la stessa fruizione degli ebook diventa un percorso non chiuso, ma costantemente implementabile nel dialogo diretto fra utente / destinatario e autori degli ebook.

In Italia sono esistite alcune luminose esperienze di scrittura divulgativa e comunque scientifica condotta sulla base di riferimenti

teorici e con metodologie tali da garantire ai testi insieme rigore e chiarezza: guardiamo come esemplari ai Libri di Base, cioè alla collana che negli anni Ottanta, per gli Editori Riuniti, Tullio De Mauro promosse e diffuse, raggiungendo un'estensione di lettori di opere scientifiche come raramente accaduto prima, e comunque mai in termini di collana editoriale.

Questi nostri ebook non possono eguagliare tali esperienze, ma si propongono come il nucleo di una serie che vede condividere una riflessione da parte degli attori della ricerca scientifica e di coloro che, pur agendo da attori in un campo di riflessione scientifica, lo fanno operando su un oggetto – la lingua – che sembra avere caratteristiche molto lontane da come funzionano i linguaggi delle scienze.

Questi ebook sono anche, pertanto, una proposta di dialogo, una ulteriore proposta di dialogo fra il 'contare' e il 'raccontare' di cui il fisico Carlo Bernardini e il linguista Tullio De Mauro sono stati protagonisti nel loro libro intitolato appunto *Contare e raccontare* (Roma-Bari, Laterza, 2003).

Il nostro auspicio è che questi ebook siano utili, servano effettivamente a chi intende navigare nel portale Toscana Open Research e a chi intende dedicarsi alla ricerca scientifica: che va rendicontata, detta, raccontata, diffusa con le parole, quelle di tutti e di tutti i giorni.

INTRODUZIONE

Accade sovente che i docenti universitari lamentino la scarsa competenza dei propri studenti (sul piano stilistico, pragmatico e anche più strettamente linguistico) nella scrittura accademica non solo quando questi si confrontano con l'elaborazione del testo accademico per definizione (tesi di laurea o tesine d'esame), ma anche nell'elaborazione di testi meno lunghi e, in linea di massima, meno impegnativi come una e-mail formale o un intervento su un forum di un ambiente *e-learning* con scopi didattici. Nonostante nelle università l'attenzione rivolta allo sviluppo delle competenze necessarie per elaborare testi scritti in ambito accademico sia senza dubbio aumentata rispetto al passato, non è inutile sottolineare che si tratta di competenze che non possono (quasi) per nulla essere considerate come acquisite al termine del ciclo di studi della scuola secondaria superiore. Va detto, inoltre, che l'idea secondo cui la responsabilità delle modeste abilità di scrittura degli studenti universitari sia da attribuire unicamente alla scarsa attenzione della Scuola Superiore sembra alla prova dei fatti eccessivamente semplificatrice, come mostrano anche studi sulle competenze di scrittura degli studenti

Genere testuale

Un genere testuale è un testo in cui concretamente si presentano le caratteristiche di un determinato tipo testuale (v. intro cap.1). Generi testuali (scritti e orali) tra loro molto eterogenei possono appartenere al medesimo tipo. Ad es. il comizio di un politico, una tesi di laurea, una pubblicità sono generi testuali appartenenti al tipo argomentativo.

Coerenza e coesione

La *coerenza* fa riferimento al senso logico del testo, alle caratteristiche e ai legami logici delle sue parti che devono esistere affinché il testo possa risultare correttamente interpretabile. La *coesione* fa invece riferimento ai legami linguistici delle diverse parti del testo che si realizzano ad esempio con gli accordi grammaticali, la concordanza dei tempi, i rimandi tramite pronomi ecc.

già in possesso di una laurea di primo livello (Sposetti, Piemontese 2017), i cui risultati purtroppo non risultano per nulla incoraggianti. Appare quindi necessario continuare a insistere sullo sviluppo di tali competenze anche a livello universitario, come nei limiti del possibile si cerca di fare con i corsi di scrittura accademica ormai attivati in molti atenei italiani.

Perché è importante insistere sullo sviluppo delle abilità di scrittura degli studenti universitari? Ovviamente perché possano con profitto svolgere il loro percorso di studi, ma non solo. Quando si praticano forme di scrittura non creativa¹ come quella accademica, il rispetto delle convenzioni di **genere testuale** risulta imprescindibile perché i testi possano essere accettati dalla comunità di riferimento che li produce e li fruisce. Se gli studenti non riescono ad appropriarsi degli strumenti e delle competenze necessarie per produrre testi adeguatamente formati, si ritroveranno a produrre degli scritti che, anche se dovessero rispettare le condizioni di testualità (**coerenza** e **coesione**, in primo luogo), saranno assimilabili a *non-testi* (Vedovelli 2010) accademici. Con particolare riferimento alla tesi di laurea, si tenga presente che, sebbene questa abbia come primi destinatari un numero ristretto di lettori (il relatore, il correlatore, i membri della commissione), essa rappresenta comunque un esempio di testo scientifico di media specializzazione e pertanto potenzialmente destinato a una circolazione più ampia. Anche per questo motivo per la sua elaborazione deve essere maggiormente stringente il rispetto delle norme di genere. In caso contrario, se l'elaborato di tesi non dovesse rispettare le regole formali che gli appartengono, sarà ignorato dalla comunità scientifica del settore e, giocoforza, condannato a scarsa o nulla circolazione e a prescindere dalla eventuale validità e originalità del contenuto che propone.

Tuttavia, acquisire dimestichezza con la scrittura accademica richiede non solo l'esplicitazione delle caratteristiche dei tipi e dei generi testuali prevalentemente utilizzati in contesto universitario, ma anche (e forse soprattutto), una notevole pratica esercitativa, ripetuta nel tempo e non limitata a pochi interventi isolati. Su questo fronte la didattica universitaria appare meno propositiva, anche per

¹ Ogni testo scritto presuppone ovviamente un atto di creatività da parte dell'autore e la scrittura accademica non fa eccezione. Fatta questa precisazione, per *scrittura non creativa* (Santambrogio 2008) intendiamo la produzione di testi non letterari (diversi quindi da racconto, romanzo, testo poetico, testo teatrale) volti prevalentemente alla trasmissione di conoscenze. Rientrano tra gli esempi di scrittura non creativa anche i testi accademici, dalla relazione al saggio scientifico, che come diremo, in questo *e-book* dovrebbero rispettare specifiche norme.

obiettivi limitati legati alla modesta durata dei corsi, e questo rischia di sfavorire principalmente gli studenti stranieri che apprendono l'italiano come L2 (Fallani, Troncarelli 2018).

Il presente *e-book* nasce quindi con l'intento di contribuire a colmare questa oggettiva lacuna spesso caratterizzante i corsi di scrittura accademica. Esso comprende una prima parte incentrata sulla descrizione dei generi tipici della scrittura accademica e una seconda parte esercitativa strettamente legata alla prima, che propone attività che fanno riferimento ai contenuti trattati. Il lavoro fa parte dei numerosi contenuti offerti dal portale *Open Research* della Regione Toscana², uno spazio aperto prevalentemente alle figure che sono i promotori e che realizzano la ricerca scientifica: imprese, centri di studi e ricerca e, ovviamente, le università.

Proprio in ambiente accademico interagiscono (o interagiranno) soggetti con competenze e profili diversi: studenti (già iscritti all'università, di prossima immatricolazione, o potenzialmente interessati a iscriversi), ricercatori, docenti. Considerata tale eterogeneità, *Open Research* intende creare un ambiente in cui offrire materiali di approfondimento su specifiche tematiche, strumenti informativi sullo stato dell'arte e sugli orizzonti della ricerca, risorse finalizzate a creare un sostrato comune anche fornendo un lessico condiviso mediante fonti e glossari.

All'interno di questo progetto si inserisce anche il presente *e-book* che, insieme agli altri incentrati sul macro tema della scrittura, si propone di essere uno strumento teorico-pratico utile per rendere accessibile il codice linguistico della processualità scientifica e facilitarne l'uso nella realizzazione di testi scritti. In particolare, questo lavoro intende fornire almeno le nozioni minimamente necessarie per potere sviluppare pienamente, col tempo e la pratica, le abilità di scrittura accademica. A questo scopo concorrono anche le attività esercitative realizzate in formato elettronico e secondo la logica della Rete: potranno infatti essere svolte in autoapprendimento con correzioni automatiche, ma anche in modalità cooperativa mediante interazione con altri utenti tramite appositi strumenti di comunicazione, consentendo in questo modo di sperimentare anche forme di apprendimento tra pari. Ci auguriamo quindi che *Scrivere nelle università: testi e attività* possa risultare uno strumento utile per gli utenti a cui principalmente ci rivolgiamo: studenti in formazione, prevalentemente agli iscritti ai corsi di Laurea di primo livello, ma in varia misura anche a quanti frequentano Master di specializzazione o corsi di Laurea specialistica.

² <http://www.toscanaopenresearch.it/>

Parte I

CAPITOLO 1.

TIPI DI TESTO NELLA SCRITTURA ACCADEMICA

Quali sono le caratteristiche formali che devono avere i testi scritti dagli studenti universitari?

Considerato l'obiettivo di questo lavoro, ovvero fornire uno strumento teorico-operativo in primo luogo agli studenti universitari, seguiremo una classificazione dei **tipi testuali** a orientamento funzionale¹ (Dardano, Trifone 1997) che, in una prospettiva pragmatica, privilegia tra le altre caratteristiche la *funzione comunicativa* che essi intendono trasmettere.

Tuttavia, anche limitandosi agli obiettivi didattici di questo lavoro, emerge comunque la difficoltà di identificare i tipi di testo su cui concentrare la nostra attenzione. Definire le caratteristiche di un testo cercando di inquadrarlo in categorie ben definite dalla **linguistica testuale** è infatti di per sé una operazione per nulla agevole. È utile quindi ricorrere al concetto di *dominanza* (Lavinio 2004) che serve a interpretare più correttamente i diversi tipi testuali: è molto raro, infatti, poter attribuire con nettezza a un testo una sola funzione comunicativa. In altri termini, è raro poter affermare che un testo sia interamente ed

Linguistica testuale, tipi di testo

Si tratta di una branca delle scienze del linguaggio che assume il testo orale e scritto, e non la frase, come principale oggetto di studio. Essa definisce e distingue anche diversi tipi di testo principalmente in base alla loro funzione e alla loro struttura.

¹ La più seguita divisione in categorie di tipi testuali è quella di Werlich (1982), in seguito rivista da altri autori. Essa segnala la ripartizione in testi di tipo narrativo (incentrati prevalentemente sulla narrazione di eventi e sulla loro successione), testi di tipo descrittivo (che descrivono situazioni, luoghi, eventi, personaggi), testi di tipo argomentativo (volti a persuadere il ricevente della validità di una propria tesi, adducendo a sostegno vari argomenti), testi di tipo espositivo (che trasmettono notizie e informazioni al ricevente), testi di tipo regolativo (indicano specifiche regole da rispettare). Tali tipi testuali, oltre ad avere caratteristiche identificabili, sarebbero rintracciabili, ovviamente con le loro specificità stilistiche, universalmente.

esclusivamente argomentativo o narrativo o descrittivo o espositivo, mentre è più corretto parlare di testi a dominanza argomentativa o narrativa e così via.

In questo senso i testi accademici scritti da studenti universitari non fanno eccezione e soprattutto nei testi di grandi dimensioni come tesine e tesi, la presenza di sequenze di testo categorizzabili entro tipi testuali differenti è chiaramente presente. Dunque, in molti casi, i testi scritti in ambito accademico includono in sé parti che hanno varie funzioni e, di conseguenza, assumono diverse caratteristiche formali.

1. Il testo espositivo

Seguendo quindi la classificazione funzionale, sul piano ricettivo i testi a cui si viene maggiormente esposti in ambito accademico sono quelli *espositivi*. Questi testi, hanno la funzione non solo di presentare e descrivere dei contenuti (funzione assoluta prevalentemente dal tipo descrittivo con cui, come facilmente comprensibile, il tipo espositivo condivide ampie aree di sovrapposizione), ma allo stesso tempo di spiegarli al ricevente. È il caso dei manuali di studio in cui vengono presentati e spiegati agli studenti i vari contenuti disciplinari:

Particolarmente frequente nella morfologia italiana è l'allomorfia, cioè l'alternanza, in conseguenza della derivazione del latino o di fenomeni fonetici, di più forme che hanno lo stesso valore morfologico sia nelle radici sia nelle desinenze: un caso significativo è costituito dalla desinenza *-i* dei maschili plurali, che può palatalizzare la consonante velare finale del tema, determinando opposizioni come *amico/amici, filologo/filologi, volsco/volsci* (ma la palatalizzazione non avviene in casi come *fico/fichi, mago/maghi, fresco/freschi*)².

Nell'esempio sopra riportato, tratto da un manuale linguistica italiana³, viene fornita la spiegazione del termine "allomorfia" e, ne vengono riportate le principali cause e alcuni esempi, sono spiegati gli aspetti a cui questa definizione si può applicare.

Per questa duplice funzione, ovvero presentare e spiegare i

² Esempio tratto da D'Achille (2006: 109).

³ La struttura è comunque simile (con le ovvie differenze di complessità sul piano linguistico) nei manuali per le scuole di vario ordine e grado. La letteratura sull'analisi dei manuali scolastici è piuttosto ampia. Si vedano tra, gli altri: Calò, Ferreri (1999); Viale (2019).

contenuti, soprattutto quando ci si riferisce all'ambito educativo, il testo è detto spesso *espositivo-esplicativo* e presuppone una differenza di conoscenze più o meno ampia tra chi lo produce e chi lo riceve. Si parla infatti di destinatari *poco esperti* o *semi-esperti* (De Cesare 2011: 1474) sui contenuti oggetto del testo e che appunto hanno bisogno che tali contenuti vengano non soltanto presentati ma anche spiegati, sebbene non esplicitamente sostenuti da un processo argomentativo. Il fatto di indirizzarsi a un pubblico generalmente ben definito è una peculiarità del testo espositivo rispetto agli altri. Ovviamente il tipo e la quantità di informazioni che potranno essere considerate come note agli interlocutori potrà variare a seconda di diversi fattori: un articolo in una rivista scientifica darà per note più informazioni rispetto a un testo di tipo più divulgativo. Si osservi, per esempio, il seguente *incipit* di un articolo su un volume che raccoglie i contributi presentati a un convegno:

L'articolo è dedicato al tema delle competenze trasversali di uno specifico pubblico dell'italiano L2 [...] ⁴

Gli autori del testo presuppongono che i riceventi (prevalentemente docenti, studenti in formazione, persone che in generale operano nell'ambito della formazione linguistica) conoscano il significato dell'espressione "Italiano L2". Si consideri invece questa possibile espansione dello stesso testo:

L'articolo è dedicato al tema delle competenze trasversali di uno specifico pubblico dell'italiano L2, ovvero l'italiano studiato da non italofoni in Italia, quindi, almeno in linea generale, con una esposizione all'input (cioè tutto il materiale linguistico nella lingua *target*, quella oggetto di studio) anche fuori dal contesto d'aula [...]

Questa versione sarebbe risultata pleonastica per i lettori individuati come il pubblico di riferimento, avrebbe quindi fornito una informazione sovrabbondante trasgredendo alla **massima conversazionale** di Grice (1993) relativa alla quantità, ovvero fornire un contributo informativo adeguato alla situazione comunicativa.

Come è comprensibile, dunque, il testo espositivo manterrà livelli di ricchezza informativa e complessità nella esplicitazione dei contenuti e dei dati ben diversi a seconda del pubblico di riferimento. Si consideri, per esempio, il caso dei libri di testo rivolti a

⁴ Esempio tratto da Jafrancesco (2018).

Massime conversazionali

Sono le norme che gli interlocutori dovrebbero seguire per rendere possibile ed efficace la comunicazione. Si distingue una massima della *quantità* ("non essere reticente o ridondante"), della *qualità* ("sii sincero rispetto alle informazioni che conosci"), della *relazione* ("sii pertinente") del *modo* ("non essere ambiguo").

tutte le cellule sono molto piccole, gli organismi di grandi dimensioni sono formati da miliardi di cellule. Una «tipica» cellula animale o vegetale ha un diametro compreso tra 0,01 mm e 0,1 mm. Le dimensioni e la forma delle cellule dipendono dalla loro funzione. Le uova di uccello sono voluminose perché contengono una grande quantità di sostanze nutritive, necessarie allo sviluppo dell'embrione. I globuli rossi del sangue umano hanno dimensioni molto ridotte per poter scorrere all'interno dei vasi sanguigni più sottili. Nel caso della dimensione delle cellule, l'unità di misura più usata è il micrometro (μm). 1 μm è la milionesima parte di un metro: 1 $\mu\text{m} = 10^{-6}$ m. Per esprimere le dimensioni delle molecole che formano le cellule si usa un'unità di misura ancor più piccola, il nanometro (nm), che è un millesimo di micrometro: 1 nm = 10^{-9} m. (*scuola secondaria di secondo grado*).

Si nota, anche a una prima lettura, che in questi tre testi incentrati sulle dimensioni delle cellule, il materiale informativo è molto diverso a seconda del pubblico di riferimento e delle conoscenze che vengono date per note. Nel primo caso, tratto da un manuale per studenti della scuola primaria, si fornisce soltanto una generica informazione che può essere correttamente interpretata facendo riferimento alle proprie strutture cognitive e alla propria conoscenza del mondo (*sono piccolissime*)⁶.

studenti con competenze pregresse considerate differenti?

Quasi tutte le cellule sono piccolissime e per osservarle occorre un microscopio (*scuola primaria*).

Le cellule possono avere dimensioni molto varie, ma quasi tutte sono microscopiche; ciò significa che normalmente possono essere viste solo al microscopio, poiché hanno dimensioni dell'ordine di grandezza di qualche micron (μ), unità di misura che equivale a un millesimo di millimetro (*scuola secondaria di primo grado*).

I diversi tipi di cellule presentano inoltre dimensioni che variano da qualche centimetro fino a grandezze molto inferiori al millimetro. Dato che quasi

⁵ Gli esempi sono tratti da La Grassa, Troncarelli (2014).

⁶ Si segnala, tra l'altro, che in questo testo si trova il termine *microscopio*, non

Nel secondo esempio, tratto da un manuale per la scuola secondaria di primo grado, si introduce un lessico più specialistico e si specifica con maggiore precisione la dimensione della cellula e l'unità di misura utilizzata per descriverla.

Nel terzo esempio, tratto da un manuale per la scuola secondaria di secondo grado, infine, si introduce nuovo materiale informativo (relazione tra dimensione e funzione della cellula) e si specifica con ancora maggior precisione il calcolo dell'unità di misura per cellule e molecole.

Le parti espositive, come è facilmente intuibile, saranno largamente presenti anche in tesine, spesso richieste come prove integranti dell'esame di una disciplina, e in tesi di laurea triennale o magistrale i testi più ampi e articolati che dovranno produrre gli studenti universitari, sebbene tradizionalmente queste vengano considerate testi di tipo argomentativo.

2. L'argomentazione nel testo accademico

Accanto al testo di tipo espositivo, di primaria importanza soprattutto sul piano produttivo nella elaborazione delle tesi, risulta il testo di tipo argomentativo. In questo paragrafo presentiamo le principali caratteristiche della sua struttura.

Un testo argomentativo prevede la presentazione di una tesi che viene sostenuta da più argomenti, eventualmente supportata da prove. Lo scopo del testo è quello di convincere l'interlocutore a cui ci si rivolge della validità della propria tesi. I generi testuali che possono essere considerati di tipo prevalentemente argomentativo sono diversi e possono essere sia orali che scritti. Tra i testi a carattere prevalentemente argomentativo di tipo orale, possiamo indicare le arringhe di un avvocato, i comizi di un politico; tra i testi scritti, per l'appunto, quelli di tipo accademico come tesi e tesine ma anche i messaggi su un forum.

La struttura di un testo argomentativo può essere diversa e non necessariamente deve seguire una rigida sequenzialità delle parti. Tuttavia, in un testo argomentativo è generalmente possibile trovare:

- una premessa in cui viene introdotto in modo generale il tema;
- una parte di testo in cui è presente la tesi di chi produce il

introdotto precedentemente e senza spiegazione, né nell'immediato contesto, né nel prosieguo del testo, né nel paratesto.

testo;

- le argomentazioni e gli esempi a favore della tesi dell'autore;
- una parte di testo in cui sono presentate anche tesi contrarie a quella dell'autore e gli eventuali argomenti che le sosterrrebbero;
- una parte di testo in cui vengono analizzati e confutati gli argomenti della tesi contraria a quella dell'autore;
- una conclusione del testo.

Di seguito commentiamo alcune di queste parti.

2.1. Premessa

Come abbiamo detto, la premessa ha lo scopo di introdurre il *focus* del testo in modo generale. La premessa, inoltre, serve all'autore del testo anche per fornire al lettore gli elementi minimi per contestualizzare il tema. Vediamo un esempio:

L'euro è tra le prime quattro monete più importanti del Mondo (insieme al dollaro americano, lo yen giapponese e la sterlina inglese), ma in questi anni ha avuto molti alti e bassi e c'è chi lo ritiene uno strumento economico irrinunciabile e chi invece lo considera la principale causa della crisi economica dell'Europa. Qui non potremo fare la disamina di tutto l'articolato percorso che ha condotto alla moneta unica, ma a 20 anni dalla sua entrata in circolazione, proviamo ad analizzare quali risultati economici ha contribuito a determinare nell'Unione Europea.

In questa premessa possiamo individuare il tema centrale del testo, ovvero l'Euro e il ruolo che ha avuto nei venti anni trascorsi dalla sua introduzione. Notiamo anche che in premessa è possibile delimitare il campo degli argomenti che verranno trattati: nello specifico, non si parlerà all'interno del testo di tutti gli aspetti riguardanti l'Euro, ma soltanto delle ricadute che esso ha avuto sul piano economico.

In premessa, così come nelle altre parti del testo, è fondamentale avere presente qual è il pubblico di riferimento a cui prevalentemente ci si rivolge: per pubblici diversi, infatti, si daranno per noti diversi aspetti del tema oggetto del testo e il grado di esplicitzza nell'esposizione dei contenuti sarà diverso. Nell'esempio riportato, l'autore dà per scontata almeno la conoscenza dell'Euro, moneta unica dei paesi dell'Unione Europea, e della crisi economica che in anni recenti ha attanagliato l'Europa.

2.2. Tesi e argomenti

La tesi, l'elemento centrale del testo argomentativo, consiste

nell'esposizione del punto di vista dell'autore su uno o più aspetti attorno ai quali vengono sviluppati gli argomenti che lo sostengono. Soltanto in alcuni casi la tesi è indicata da subito, in maniera chiara ed esplicita, come nell'esempio seguente:

Nel dibattito sulla legalizzazione dell'uso personale di droghe a basso contenuto di THC (le cosiddette *droghe leggere*), abbiamo da sempre tenuto una posizione chiara: la legalizzazione della *cannabis* è un obiettivo che dovrebbe essere raggiunto in breve tempo. In questo testo spieghiamo perché, prendendo come spunto la recente sentenza della cassazione che ha ammesso la coltivazione per uso personale.

In altri casi, la tesi può presentarsi come la naturale conclusione dei ragionamenti svolti precedentemente nel testo. Si consideri questo esempio:

Una prospettiva multilingue in chiave europea dovrebbe innanzi tutto spingere a riconoscere a livello istituzionale, ma anche a quello individuale e delle reti quotidiane di socialità, le lingue immigrate e il loro ruolo. Dovrebbe non ostacolare il loro uso entro le comunità dei loro locutori e diffonderle tra gli italiani: le lingue immigrate potrebbero rappresentare gli elementi sui quali fondare un generale progetto di sviluppo linguistico della nostra società che si rivolge anche e soprattutto agli italiani nativi. Diffondere e valorizzare le lingue immigrate, come altrove abbiamo più volte sottolineato, serve al nostro sistema economico-produttivo nei suoi processi di internazionalizzazione: per vendere le nostre merci all'estero, per diffondere nel mondo il nostro "made in Italy", abbiamo bisogno dei mediatori linguistici spontanei che abbiamo in casa, ovvero gli immigrati stranieri [...].⁷

In questo caso è evidente la posizione di chi scrive relativamente ai diritti da garantire alle cosiddette *lingue immigrate* in Italia, ovvero le lingue parlate dalle comunità dei migranti stabilmente presenti nel nostro paese. A supporto della propria posizione, l'autore descrive anche una serie di positive ricadute che ne conseguirebbero, su vari piani (nuovo sviluppo linguistico; maggiore vendita di merci all'estero; valorizzazione del "made in Italy"). Tali contenuti possono essere considerati gli *argomenti* a favore delle tesi sostenute.

Gli argomenti sono le parti del testo in cui si sostiene la tesi di fondo. Sviluppare e articolare gli argomenti in maniera adeguata è una strategia fondamentale per convincere i destinatari della validità del nostro punto di vista. Come la tesi, allo stesso modo gli argomenti potranno essere esplicitamente segnalati ed eventualmente

⁷ Esempio tratto da Vedovelli (2017).

elencati alleggerendo, in questo modo, lo sforzo interpretativo del destinatario. Si veda l'esempio che segue in cui si indicano chiaramente gli argomenti a favore della condizione bilingue:

I vantaggi diretti della condizione bilingue sono numerosi e di vario tipo. Nel presente elaborato li passeremo in esame distinguendo tra i vantaggi di natura linguistica e quelli di natura cognitiva. Inoltre, presenteremo i vantaggi che il bilinguismo comporta, differenziando tra i vantaggi in età infantile, quelli in età adulta e quelli in età avanzata.

Molto comune è anche la presentazione esplicita delle controargomentazioni, ovvero dei temi che sono contrari alla tesi sostenuta. Questi possono essere solo accennati o anche esplicitamente confutati, come nell'esempio seguente in cui viene smentita l'ipotesi del risparmio di sterline a seguito della Brexit:

I fautori della Brexit denunciano il fatto che la Gran Bretagna versi all'Unione Europea circa 24 milioni di sterline all'anno che potrebbero invece essere utilizzate per altri investimenti. Si tratta di un falso problema, dal momento che per ogni sterline che la Gran Bretagna versa, ne riceve 10 in cambio di investimenti e scambi commerciali.

Si tenga presente che nel testo scritto di ambito accademico, per trattare adeguatamente gli argomenti risulterà molto utile l'utilizzo della divisione in paragrafi o di **elementi paratestuali** utilizzati per mettere in evidenza (corsivo, grassetto, elenchi ecc.):

Elementi paratestuali

Con *paratesto* si intende tutto ciò che "sta intorno" al corpo centrale del testo, l'insieme di elementi testuali e grafici (immagini, tabelle, grafici, didascalie, ma anche indice e note) utile a contestualizzarlo. Gli elementi paratestuali, se coerenti con i contenuti del testo, sono di notevole importanza per una sua più agevole comprensione.

Vediamo dunque perché risulta improcrastinabile contrastare il riscaldamento globale:

- *Impatto sul "ciclo dell'acqua": [...];*
- *Impatto sulla popolazione costiera: [...];*
- *Aumento di fenomeni atmosferici estremi: [...].*

Come avremo modo di vedere più approfonditamente in seguito (cfr. cap. 2, par. 2.2), gli argomenti a favore della tesi risulteranno di maggiore efficacia se all'interno del testo vengono segnalate fonti, lavori di altri autori, che confermano quanto affermato da chi ha prodotto il testo. Ovviamente, quanto

più tali fonti saranno attendibili e scientificamente valide, tanto più daranno forza alla tesi del testo. Si consideri questa parte di testo, di ambito giuridico, in cui la decisione del Tribunale è sostenuta facendo riferimento a una precedente sentenza:

Il Tribunale, in particolare, facendo riferimento alla sentenza delle Sezioni unite n. 11170 del 25/09/2014, aveva negato la legittimazione ad agire del curatore anche nella fattispecie in esame in cui il sequestro era stato disposto dopo la dichiarazione di fallimento della società⁸.

Anche in testi di natura diversa da quello giuridico, ha funzione simile, ovvero dare forza alla tesi sostenuta, la presentazione di argomenti che possono fare riferimento a fonti esplicitamente indicate:

Risulta pertanto evidente come anche in ambito educativo sia opportuno favorire diversi modi di apprendere, come peraltro suggerito da molta ricerca scientifica. Si vedano, per esempio, gli studi sulle relazioni tra apprendimento e intelligenze multiple di Gardner (1985).

Infine, a seconda del pubblico a cui ci si rivolge, si possono esporre i propri argomenti facendo riferimento a conoscenze condivise o ampiamente diffuse, senza citare una fonte specifica:

Il *language test*, dunque, dovrà essere svolto in un ambiente confortevole e non ansiogeno o c'è il rischio che i risultati possano risultare falsati. È il caso, ad esempio, di alcuni test di competenza linguistica per immigrati svolti presso le questure che, come facilmente comprensibile, rappresentano un contesto potenzialmente molto ansiogeno per il candidato.

2.3. Conclusioni

Le conclusioni di un testo argomentativo possono essere di diverso tipo. In diversi casi le conclusioni possono riaffermare la tesi precedentemente esposta dopo che questa è stata sostenuta e arricchita dalle argomentazioni, dalla confutazione delle controargomentazioni ecc.:

La presentazione e il commento dei dati sulla reiterazione dei reati, conferma con forza la convinzione di fondo di questo contributo, ovvero l'importanza che il periodo detentivo sia interamente indirizzato al reinserimento sociale e professionale del detenuto e non debba rappresentare uno strumento punitivo fine a sé stesso.

⁸ Esempio tratto da <https://bit.ly/3gtedlr>

In altri casi, invece, le conclusioni possono aggiungere nuovo materiale informativo e addirittura essere la porzione del testo in cui viene chiarita e formalmente esplicitata la tesi di fondo del testo. Questa ovviamente non viene presentata in maniera inattesa o incoerente con il resto del testo, ma il ricevente dovrebbe esservi condotto gradualmente. Quella seguente potrebbe essere la conclusione di un testo in cui si sono analizzate varie forme di scrittura online e che intende sostenere la tesi secondo cui risulterebbe semplicistico parlare di una scrittura online come una sorta di parlato-scritto:

Considerati i casi di studio e gli esempi riportati in questo contributo ci sentiamo di affermare che la scrittura sul web non rappresenti intrinsecamente una sorta di trasposizione in forma scritta di testi parlati. Esistono in rete testi ad alto livello di formalità e articolati in maniera complessa. Occorre pertanto differenziare adeguatamente non solo sulla base del pubblico di riferimento, ma anche del particolare Social Network o dell'ambiente di scrittura scelto.

Nel caso di conclusioni che riprendono ed eventualmente ampliano quanto già detto si parla di testo argomentativo *circolare*; nel caso di conclusioni che sono la sede della esplicitazione della tesi, si parla di testo argomentativo *progressivo* (Italia, Bennati 2013).

3. La descrizione nel testo accademico

Il processo che sta alla base dell'elaborazione del testo espositivo-esplicativo, come si è già accennato, è diverso da quello alla base del testo descrittivo che ha invece la funzione principale di mostrare. In realtà la descrizione fine a sé stessa è piuttosto rara. Più frequentemente un testo descrittivo può servire a persuadere l'interlocutore (come accade sovente nei testi pubblicitari), oppure viene realizzato a fini espressivi. Si osservino gli esempi seguenti:

Non solo un album dalle sonorità *heavy*, dicevamo: “Sono innocente” è infatti un disco ricco di contrasti e di chiaroscuri e di fronte a ballate struggenti troviamo brani dai ritmi più frenetici e indiatolati (a livello di contenuti e di testi il disco non si differenzia di molto dai precedenti lavori del Blasco: ci sono ritratti femminili precisi e ben delineati; ci sono diversi spunti di riflessione; e ci sono pure momenti di provocazione e di autoironia). L'ascolto si presenta come una sorta di “onda”, un andirivieni che vede Vasco vestire, in alcuni casi, i panni di rocker spietato, duro e diretto.

Il testo non appare oggettivo e distaccato, ma fornisce, seppure in maniera non particolarmente esplicita, una descrizione che intende portare il lettore ad apprezzare il prodotto che sta descrivendo. Un ruolo importante, in questa direzione, è rivestito dalla ricca aggettivazione con significato **connotativo** (*ricco di contrasti e chiaroscuri, ballate struggenti, ritmi frenetici e indiatolati, ritratti precisi e ben delineati, rocker spietato, duro e diretto*).

Si osservi poi questa porzione di testo, tratta da una più ampia descrizione del David di Michelangelo:

Il corpo vigoroso e atletico, al culmine della forza giovanile, si manifesta tramite un accuratissimo studio dei particolari anatomici, dai capelli crespi alla torsione del collo taurino attraversato da una vena, alla struttura dei tendini, dalle mani nodose alla tensione muscolare delle gambe solide, fino alla perfetta muscolatura del torso.

Qui non è presente una evidente volontà di convincere il lettore, tuttavia anche in questo caso è possibile notare la ricca aggettivazione che, in qualche misura, fa trasparire il punto di vista di chi realizza il testo.

La differenza pragmatica tra questo tipo di descrizione e il testo espositivo è chiara. Non di meno anche nel testo espositivo realizzato in contesto accademico sono spesso presenti parti più o meno ampie per descrivere porzioni di realtà. Tuttavia, queste saranno più simili a quella seguente (una descrizione dello standard del *setter inglese*) tratta da un sito internet, ma che potrebbe a buon diritto rappresentare una voce di una enciclopedia. Emergono proprio in questi generi testuali le più ampie zone di sovrapposizione tra il tipo descrittivo e quello espositivo.

Il pelo è fine, setoso, lucido e non supera i 6 cm, il sottopelo è molto abbondante durante la stagione fredda. Generalmente l'altezza oscilla tra i 56 e i 63 cm (le femmine sono più basse di qualche centimetro) ed hanno un peso tra i 20 e i 30 Kg. È un cane di taglia media. Gli occhi sono marroni o nocciola, di forma ovale, il tartufo è nero, le orecchie sono pendenti e cadono contro le guance. La coda è piena di frange ed affusolata, dalla forma simile ad una

Denotativo e connotativo

Alcune parole, aggettivi e nomi, *denotano*, cioè indicano qualcosa o qualcuno in forma neutrale e non soggettiva. Alcuni termini non si limitano a denotare ma *connotano*, esprimono degli attributi con sfumature di ordine soggettivo rispetto a ciò che indicano. Dunque, *vivace* è un termine tendenzialmente meno connotativo di *indiatolato*.

scimitarra. Il corpo è abbastanza snello e muscoloso e questo gli garantisce una certa agilità.

Il testo sopra riportato presenta indubbiamente un contenuto informativo, ma, anche grazie a una narrazione atemporale resa con enunciati semplici al tempo presente indicativo, non si rileva l'orientamento verso «la scomposizione e la ricomposizione dei concetti» (Lavinio 2004) tipica del testo espositivo. In altre parole le informazioni sono semplicemente presentate, non vi sono sequenze di testo in cui si possa trovare una spiegazione dei dati offerti.

4. Principali elementi testuali, linguistici e stilistici del testo accademico

Il testo scritto di ambito accademico, dunque, è caratterizzato da una commistione di tipi testuali: quello espositivo-esplicativo, quello argomentativo (soprattutto all'interno dell'elaborato di tesi) e comprensivo di ampie parti descrittive.

Proviamo adesso a individuare quali sono i principali tratti che caratterizzano dal punto di vista formale questi tipi di testo, a prescindere dalla loro principale funzione pragmatica. Ci concentreremo sugli aspetti che caratterizzano in maniera trasversale i testi scritti di media formalità, elaborati in ambito accademico, che si potrebbero far rientrare (almeno per quanto riguarda tesi, tesine, abstract) nella macro-categoria del testo scientifico.

Le considerazioni che seguono, quindi, possono spesso ritenersi valide per diversi tipi di testo, mentre caratteristiche formali più specifiche verranno presentate nel prossimo capitolo, quando passeremo in rassegna i vari generi di testo scritto utilizzati in ambito accademico.

4.1. Il carico informativo e la distribuzione dell'informazione

Per formare adeguatamente un testo, chi scrive deve innanzi tutto identificare con la maggiore esattezza possibile il principale pubblico di riferimento e le conoscenze sia linguistiche che enciclopediche che esso verosimilmente possiede rispetto all'argomento trattato. Questa considerazione generale vale ovviamente anche per i testi di ambito accademico: una difficoltà non da poco per chi produce un testo come una tesi o una tesina sarà pertanto quella di “tarare” bene la densità informativa del proprio elaborato tenendo presente, tra l'altro, che questo avrà, almeno in alcune parti, non tanto lo scopo di spiegare dei contenuti, quanto quello di esibire la

padronanza dell'argomento oggetto del testo.

Dal momento che si presuppone un *gap* informativo tra emittente e ricevente (ovviamente di misura molto variabile in base ai reali destinatari del testo), i concetti che lo caratterizzano saranno in molti casi spiegati. Il ricorso all'inferenza sarà quindi relativo e varierà a seconda del livello di conoscenze condivise con i destinatari. Seguendo la classificazione di Sabatini (2011), infatti, il tipo espositivo-informativo rientrerebbe tra quelli mediamente vincolanti dove lo spazio interpretativo concesso al ricevente, in un'ottica di cooperazione interpretativa del senso del testo (Eco 2001), è in qualche misura limitato. Dal punto di vista dell'organizzazione testuale ciò può tradursi in un frequente ricorso a spiegazioni e riformulazioni. Vediamo qualche esempio tratto direttamente da testi di studenti universitari:

Oggi, a ben vedere, artigiani e teorici della trasmissione delle lingue rimangono ancora fortemente legati a concezioni di tipo costruttivistico, specie di matrice vygotskijana e socio-culturale, che considera il processo di costruzione del sapere all'interno di un contesto fatto di negoziazione e interazione sociale.

In questo caso l'autore del testo non lascia alla libertà del lettore l'interpretazione dell'espressione *matrice vygotskijana e socio-culturale*, ma ne specifica subito dopo le caratteristiche, riducendo così la densità informativa del testo lasciata implicita.

Quando si intende fornire la spiegazione di un concetto, molto utile risulterà l'uso di alcuni connettivi (parole ed espressioni per legare tra loro parti di testo) che servono a spiegare o a riformulare quanto detto. Questo avverrà sia a livello intrafrasale, all'interno della stessa frase, come nell'esempio seguente:

Le motivazioni che spingono gli stranieri adulti a intraprendere un percorso di formazione di lingua italiana sono in generale interne, *ovvero* maturate da ciascuno individualmente poiché nascono dalla consapevolezza dell'importanza di conoscere l'italiano per chi ha l'obiettivo di realizzare un periodo più o meno lungo di permanenza in Italia.

sia a livello di enunciati o parti di testo più ampie, come nell'esempio della seguente riformulazione:

Con l'avvento delle tecnologie nella didattica, si afferma con sempre maggiore evidenza l'approccio connettivista che, tuttavia a parere di chi scrive, non necessariamente si impone come sostitutivo e oppositivo ad approcci legati a teorie dell'apprendimento che considerano la conoscenza prevalentemente come processo sociale. *In altre parole*, costruttivismo e connettivismo possono essere considerate facce della stessa medaglia.

Tema – Rema

All'interno di un enunciato si intende con *tema* "ciò di cui si parla", con *rema* "ciò che viene detto sul tema".

Nell'enunciato: «La cellula si divide in tre parti», *La cellula* è tema (si parla della cellula), *si divide in tre parti* è rema (della cellula viene detto che si divide in tre parti).

Tra i connettivi che assolvono a questa funzione segnaliamo: *cioè*⁹, *ovvero*, *vale a dire*, *in altre parole*, *intendiamo dire*, *ecc.*

Con riferimento alla distribuzione dell'informazione all'interno del testo, fatte salve le scelte stilistiche personali, il testo accademico dovrebbe essere caratterizzato da chiarezza espositiva e, di conseguenza, procedere tendenzialmente con un andamento *dato* > *nuovo*, ovvero presentando prima le informazioni considerate conosciute dal ricevente (perché ricavabili dal contesto o sulla base delle proprie conoscenze enciclopediche)

facendole seguire dalle informazioni nuove. Tale andamento, è particolarmente visibile in un genere come il manuale di studio, come è stato notato sebbene con più specifico riferimento al piano della struttura frasale nella continua alternanza tema > rema (Seriani 2004; Bonetta Attanasio 1999). Allo stesso modo, simile distribuzione informativa dovrebbe caratterizzare anche testi come la tesi di laurea, nelle parti più marcatamente espositive.

4.2. Lo stile

Una notazione valida per molti testi prodotti dagli studenti universitari riguarda lo stile prevalentemente impersonale che dovrebbe adottare l'autore, aspetto questo che rappresenta un cambiamento rilevante, e quindi non sempre di immediata accettazione, rispetto allo stile di scrittura generalmente utilizzato e accettato nella scuola secondaria di primo e secondo grado (Spirito 1999). Si osservi, per esempio, questo tema prodotto da uno studente di scuola secondaria superiore:

Amico è chi ti sta accanto nel momento del bisogno, ti sorregge e ti consola nei momenti difficili; chi non ha paura di dirti in faccia la verità e ti offre sinceri consigli. L'amico vero accetta i tuoi difetti, è la persona che vuoi sentire o vedere quando vivi dei momenti felici o brutti che siano, e puoi condividere

⁹ Si tratta dell'indicatore di riformulazione più usato nei testi orali, ma molto frequente anche in testi scritti (Ciabbari 2012).

speranze e sogni. L'amico ti rimprovera se sbagli. Ti accorgi di avere un amico, quando ti basta stare in sua compagnia per sentirti sereno, senza badare al luogo, al posto o la gente che si ha intorno.

Si nota in questo estratto di testo, ed è una modalità espressiva frequente e accettata in ambiente scolastico, l'uso di rivolgersi direttamente al lettore con la seconda persona singolare.

Ancora più evidente è il coinvolgimento in questo testo in cui il locutore usa esplicitamente la prima persona:

Posso concludere dicendo che l'abuso di alcol non è sicuramente un problema da sottovalutare, perché è molto vicino a tutti noi e poiché, a differenza della droga, è semplice ottenere bevande alcoliche, è più facile diventare vittime dell'alcolismo.

A differenza del tema scolastico, la relazione, la tesina o la tesi universitaria, hanno lo scopo di presentare un tema e difenderlo adeguatamente con argomenti di tipo oggettivo, empiricamente dimostrabili, suffragati da dati. Non si tratta, cioè, di esprimere semplicemente un proprio punto di vista e giustificarlo con argomenti di tipo soggettivo, per lo più legati al senso comune. Quindi, in una tesi o in una relazione si richiede una sorta di presa di distanza¹⁰ dal proprio elaborato e l'uso della prima persona sarà da evitare o potrà essere accettato limitatamente a poche parti. Come abbiamo detto, infatti, la tesi è comunque un testo scientifico con un medio livello di formalizzazione e dunque, dovrebbe rispettare una delle principali caratteristiche del discorso specialistico, quello della neutralità emotiva che, tra gli altri modi, si realizza anche evitando determinate forme verbali.

Nel testo accademico saranno adottate forme impersonali di vario tipo sebbene potranno cambiare a seconda del destinatario, del contenuto trattato e, ovviamente, delle scelte personali dell'autore. Anche quando l'autore del testo intende esprimere una opinione con tutta evidenza personale, non userà la prima persona. Si vedano queste prime righe di introduzione di una tesi magistrale:

Il presente lavoro si inserisce nel panorama della promozione e della pubblicizzazione del sistema Italia all'estero attraverso la diffusione e la valorizzazione della lingua e della cultura italiana. Chi scrive crede, infatti, che

¹⁰ È la cosiddetta spersonalizzazione, in realtà solo apparente. Il punto di vista dello scrivente emergerà tanto più evidente e convincente quanto più saranno ben articolate e sviluppate le parti argomentative del suo testo, la presentazione e il commento dei dati, la forza delle conclusioni ecc.

la promozione della lingua italiana sia uno strumento essenziale di politica estera e un fattore di crescita economica da non sottovalutare

Le modalità con cui si realizza la presa di distanza dell'autore rispetto al suo testo sono comunque varie, dal *noi* inclusivo:

Riteniamo, infatti, che negli ultimi anni la rivoluzione digitale nel settore della formazione linguistica a distanza abbia aperto le porte per nuove teorie dell'apprendimento, nuove professionalità e nuovi mercati dell'insegnamento digitale delle lingue.

al *si* impersonale:

Con riferimento agli obiettivi metodologici che si intende realizzare con il presente lavoro [...]

alla personalizzazione dei contenuti di cui si sta parlando:

Il testo afferma...; l'indagine dimostra [...];

4.3. Il lessico

Come risulta empiricamente verificabile da qualsiasi attento lettore, quello lessicale è il piano in cui sono più facilmente rintracciabili i tratti distintivi del testo scritto. Una prima considerazione generale valida per molti testi scritti e, ovviamente, anche per tutti i testi prodotti in ambito accademico è l'assenza di parole e espressioni **marcate diafasicamente** verso il basso e tipiche dell'oralità. Queste forme sono generalmente rintracciabili nello scritto di bassa formalità, per esempio nei testi presenti in alcuni siti o blog. Si consideri questo breve *post* tratto da università.com:

Varietà diafasiche

La lingua si realizza in varietà diverse che cambiano in base a fattori esterni ad essa. Si parla di *varietà diafasiche* con riferimento alla diversa situazione in cui avviene l'evento comunicativo.

Nell'ipotetico asse di variazione diafasica si collocano a un estremo le varietà più formali proprie dello scritto e all'estremo opposto le varietà più informali proprie del parlato trascurato.

Buon giorno! L'ansia mi sta mangiando viva... la relatrice non ha ancora corretto un solo capitolo della tesi. Ho fatto tutto da sola senza indicazioni e senza neanche avere delle tempistiche da rispettare. Oggi le ho mandato la co-

pia definitiva ed entro fine mese devo consegnarla in università rilegata.

Ammetto che potrebbe non essere un lavoro eccelso etc ma così sto veramente impazzendo. Mi sono fatta in quattro per dare gli ultimi esami e finire di scriverla... Alle mail risponde che mi farà sapere oppure manco risponde.. Sono veramente stanca di questo sistema e del poco rispetto per noi studenti.

Tralasciando alcuni aspetti formali che avvicinano questo testo ad un esempio di *scritto-parlato*, sebbene maggiormente controllato rispetto ad altri testi tipici della messaggistica scritta di tipo sincrono, limitiamoci ad osservare il piano lessicale. Pur entro un testo complessivamente corretto si notano parole ed espressioni di un registro medio-basso (*l'ansia mi sta mangiando viva; sto veramente impazzendo; manco risponde*) oltre ad una espressione metaforica (*mi sono fatta in quattro*). Questo registro lessicale è pienamente accettabile nella comunicazione scritta informale tra pari, ma va evitata in altre forme di comunicazione scritta più formale, non solo in relazioni, tesi e tesine ma anche nella comunicazione per e-mail rivolta a interlocutori diversi come docenti o personale di segreteria (cfr. cap. 2, par. 5). Si consideri questo esempio:

Gentile professore,

[...] il mio collega si è beccato una bocciatura all'esame di linguistica avendo studiato solo la parte generale e io non vorrei fare la stessa fine.

Le espressioni *si è beccato una bocciatura e fare la stessa fine*, pur formalmente corrette e pienamente comprensibili da qualsiasi lettore, sono proprie di un registro basso da evitare in qualsiasi comunicazione scritta che avvenga in contesto accademico. Senza ricorrere a espressioni inutilmente ricercate o di tipo burocratico (p.es. *è incorso nel mancato superamento dell'esame*), saranno comunque da preferire espressioni di registro neutro, non marcato (p. es: *è stato bocciato; non ha superato l'esame*). Per dare coerenza lessicale al testo di ambito accademico dovranno pertanto essere evitate parole ed espressioni di tipo colloquiale e familiare, tipiche della comunicazione orale o dei testi scritti di bassa formalità e sarà quindi opportuno che lo scrivente sviluppi competenza anche nella gestione dei registri.

L'uso dei dizionari, fornisce in questo senso un prezioso strumento didattico. In particolare, nel *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* (GRADIT) curato da De Mauro (1999), si segnala la presenza delle *marche d'uso*, ovvero sigle che chiariscono il contesto d'uso e la frequenza per ciascuna delle particolari accezioni di ogni lemma del dizionario. Le marche d'uso, pertanto, potranno rivelarsi importanti indicatori per compiere scelte lessicali adeguate al tipo di testo che si sta scrivendo.

Una parte rilevante di lessico che caratterizza i testi prodotti dagli studenti universitari includerà il *lessico tecnico-scientifico* sulla cui natura e caratteristiche esiste da tempo una dettagliata descrizione nell'ambito della corposa letteratura sulle lingue speciali¹¹. In estrema sintesi si tratta di una porzione di lessico estranea al Vocabolario di Base (De Mauro 1980), quindi alle parole più utilizzate che coprono oltre il 90% dei testi di natura non specialistica, che nasce nei diversi ambiti scientifici attivando vari procedimenti di composizione o attivando un processo di *rideterminazione semantica*, ovvero facendo assumere alle parole un significato diverso da quello proprio della comunicazione quotidiana¹².

Poiché la scelta delle parole che rientrano in questa fascia dipende strettamente sia dall'area disciplinare (biologia, chimica, letteratura, linguistica, storia ecc.) che dello specifico argomento trattato¹³, e considerato che questo lavoro si rivolge in generale agli studenti universitari e non agli iscritti in specifiche facoltà, non faremo considerazioni puntuali sul lessico tecnico-scientifico da utilizzare in testi di ambito accademico.

In questi testi che rappresentano, come abbiamo detto, testi scientifici di media specializzazione, il lessico tecnico-specialistico, laddove presente, andrebbe comunque spiegato se non si ritiene possa essere di dominio comune per i lettori. Si veda l'esempio del passaggio di questa tesi:

I deficit uditivi, o ipoacusie, si possono classificare, in base alla loro origine, in tre forme (sordità *trasmissiva* o *di conduzione*; sordità *neurosensoriale*; sordità *mista*); possono sopraggiungere in qualsiasi momento della vita per cause ereditarie, virali, o attribuibili a traumatismi, lesioni, malattie infettive.

In questo caso, il lessico specialistico (del resto ben segnalato con l'uso del corsivo), dovrebbe essere brevemente spiegato perché il lettore non esperto di sordità e destinatario dell'elaborato, non

¹¹ In questo campo è fiorita nel tempo una ampia terminologia definitoria che rispecchia anche approcci teorici differenti. Tra le proposte più recenti in ordine di tempo segnaliamo quella di Vedovelli e Casini (2016) che parlano di *usi linguistici in ambiti tecnico-scientifici* sottolineando come l'uso in contesti diversi sia l'elemento discriminante tra lingua comune e le varietà tecnico scientifiche.

¹² Uno degli esempi più evidenti è quello del termine *forza* che, nel campo della fisica, assume il significato di *causa capace di modificare lo stato di quiete o di moto di un corpo rispetto allo spazio*.

¹³ Del resto l'ambito diverso determina anche una notevole differenza formale anche tra testi dello stesso tipo. Una tesi scritta in ambito umanistico avrà una struttura molto diversa rispetto a una tesi scritta in ambito scientifico (Balboni 2019).

sarà in grado di interpretare correttamente quali siano le caratteristiche e le differenze tra i diversi tipi di sordità indicati (*trasmissiva; neurosensoriale; mista*)¹⁴.

Se, come abbiamo detto, per il lessico tecnico-specialistico non è possibile qui avanzare delle indicazioni largamente generalizzabili, un discorso in parte diverso si può fare sul cosiddetto *lessico della conoscenza* che rappresenta

Lessico comune

Si intende quella fascia del lessico non specialistico generalmente compreso dai parlanti che abbiano almeno un livello di istruzione medio superiore.

una porzione di lessico a cui gli apprendenti universitari sono largamente esposti e che, di conseguenza, è importante che sappiano utilizzare in maniera produttiva nei loro testi scritti che più si avvicinano al testo scientifico. Il lessico della conoscenza si differenzia dal lessico tecnico-specialistico perché non è specifico per le varie discipline, ma è trasversale ad esse ed è presente in maniera significativa in testi di argomento diverso. Gli studi su questo tipo di lessico hanno riguardato in primo luogo l'inglese accademico e hanno generato più liste¹⁵ da cui traggono ispirazione anche le liste di lessico accademico in ambito italiano elaborate da Ferreri (2005) e Spina (2010)¹⁶. Il lessico accademico, individuato sulla base di un *corpus* di testi scritti di vario genere e contenuto realizzati in contesto accademico, rappresenta una porzione dei circa 50.000 lemmi del lessico comune (De Mauro 1999) e viene utilizzato per realizza-

¹⁴ Questo aspetto, ovvero la necessità di glossare in varia misura il lessico tecnico-specialistico, è uno degli aspetti che più risente della corretta identificazione del destinatario a cui abbiamo fatto riferimento e che, nel caso di tesi e tesine, appare particolarmente complesso da gestire. I destinatari reali (i professori) hanno infatti piena padronanza di questo lessico, tuttavia in molti casi risulterà opportuna la sua esplicitazione non tanto con intento chiarificatore quanto con lo scopo di rendere palesi le proprie competenze sull'argomento trattato, del resto uno degli scopi del lavoro di tesi.

¹⁵ Segnaliamo le più importanti: *Academic Word List* (Coxhead 2000) e la più recente *Academic Keyword List* (Paquot 2010) che include anche parole del lessico comune altamente utilizzate in testi accademici.

¹⁶ La lista di Ferreri è realizzata avendo come pubblico di riferimento gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado; la lista di Spina, invece, è stata elaborata avendo come riferimento, in primo luogo, gli studenti universitari non italo-foni. Considerato il dato di sfondo su cui si basa questo *e-book*, ovvero la necessità di sviluppare le competenze nella scrittura accademica, riteniamo che un competente uso produttivo di questo tipo di lessico sia un obiettivo da raggiungere per tutti gli studenti universitari.

re specifiche funzioni comunicative: fare ipotesi, esprimere punti di vista, esemplificare, mettere in relazioni dati, trarre conclusioni ecc. Si tratta di funzioni particolarmente rilevanti nella comunicazione accademica e che quindi gli studenti dovranno essere in grado non solo di comprendere, ma anche di utilizzare in modo produttivo. Le liste di italiano accademico¹⁷, quindi, possono essere 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.

5. Il testo accademico: un quadro di sintesi

Prima di passare alla descrizione dei principali generi di testi scritti che gli studenti universitari sono chiamati a produrre, sintetizziamo qui i tratti principali che abbiamo trattato e che aiutano a definire la macro categoria di “testo accademico”.

Dal momento che consideriamo il minimo comun denominatore di tutti questi testi il fatto di dover essere scritti da studenti universitari con scopi comunicativi diversi, ma comunque legati al proprio percorso di studi, possiamo affermare in primo luogo che si tratta di testi di lunghezza e struttura molto varia. Ne consegue anche una varietà nella tipologia testuale sia tra i diversi generi che all’interno di uno stesso genere: le tesine e le tesi di laurea, infatti, i più importanti testi scritti da elaborare all’interno del percorso formativo dello studente, sono testi molto articolati che solo globalmente possono essere definiti a *dominanza argomentativa*. Tuttavia, al loro interno sono molto rilevanti le parti che si rifanno alle convenzioni del tipo espositivo, in primo luogo, e anche del tipo descrittivo.

Dal punto di vista formale si tratta sempre di testi di formalità media e alta. Con riferimento all’elaborato di tesi, si tratta di un testo scientifico di media specializzazione che dovrà pertanto rispettare le convenzioni del genere, con particolare attenzione allo stile impersonale (scarsamente utilizzato nei testi scritti elaborati nella scuola secondaria superiore) e alla coerenza lessicale che dovrà includere lessico comune non marcato in diafasia, lessico specialistico e lessico della conoscenza.

In fase di progettazione e stesura si dovranno valutare innan-

¹⁷ La lista è liberamente scaricabile a questo link <http://elearning.unistrapg.it/cor-pora/AIWL.pdf>

zitutto le conoscenze pregresse del destinatario e si dovrà accuratamente dosare il carico informativo tenendo conto che si tratta in genere di testi mediamente vincolanti, per la cui interpretazione, cioè, il ricevente dovrà fare un numero limitato di inferenze; ciò comporta che molte informazioni dovranno essere esplicitamente segnalate o riformulate da chi scrive al fine di chiarirle meglio.

Infine, un veloce cenno valido per un testo di ambito accademico di qualsivoglia genere va fatto sul corretto uso dei mezzi per mettere graficamente in evidenza una o più parole all'interno del testo quando questo dovesse risultare necessario. Ovviamente possono esserci differenze se allo scrivente vengono date particolari norme di stesura del testo, tuttavia, i più comuni criteri di leggibilità suggeriscono di utilizzare il corsivo nel corpo del testo e il grassetto e/o il corsivo se si tratta del titolo di paragrafi e sottoparagrafi. Se la parola o il concetto hanno una accezione particolare, si usano in genere gli apici o le virgolette alte. Sono invece da evitare la sottolineatura (che specie nel testo a schermo può confondersi con un *link*), il grassetto, i colori, il maiuscolo. Il maiuscoletto, invece, viene spesso usato per sigle e acronimi.

CAPITOLO 2

GENERI TESTUALI NELLA SCRITTURA ACCADEMICA

1. Tesi e tesine

Il genere di testo maggiormente complesso per uno studente universitario è senza dubbio l'elaborato di tesi. Si tratta di un genere particolarmente variabile sia per ampiezza del prodotto finale, sia per impostazione complessiva del lavoro, e può distinguersi, anche in maniera marcata, non solo a seconda delle aree di studio, ma anche per gli specifici settori disciplinari. Come affermano Bruni *et al.* (2006: 247): «Non esiste una impostazione unica dell'elaborato finale di laurea, ed è più che mai insufficiente la distinzione, sempre grossolana, tra elaborati scientifici e umanistici. Una tesi di Laurea, triennale o specialistica, in Storia del diritto romano non ha lo stesso impianto di una in Diritto penale, e un lavoro in Clinica oculistica avrà caratteristiche diverse da uno in Chimica generale e inorganica». Dunque, nonostante in questo lavoro abbiamo cercato di avanzare considerazioni per quanto possibile trasversalmente valide, il lettore dei successivi paragrafi dovrà sempre tenere conto di questa spiccata variabilità del genere tesi e tesine.

La struttura formale della tesi è pressoché identica a quello delle tesine la cui elaborazione è spesso richiesta durante il percorso formativo, nella maggior parte dei casi come prova finale di un esame o parte di esso. La maggiore differenza tra i due generi testuali è riconducibile sostanzialmente alla loro lunghezza e alla gestione quantitativa e qualitativa delle fonti: come è ovvio, l'elaborazione di una tesi (specialmente se di laurea specialistica) richiederà un impegno e un carico di lavoro ben diverso rispetto a quello di una tesina. Per questa ragione, 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; questo può essere invece richiesto per le tesi di tipo "sperimentale", che prevede fasi complesse e articolate: inquadramento teorico della ricerca; definizione delle domande di

ricerca a cui si intende rispondere; metodologia seguita per lo svolgimento dell'indagine; descrizione del campione di soggetti su cui si è svolta l'indagine o descrizione dei dati raccolti; presentazione e interpretazione dei dati; eventuali punti di criticità dell'indagine svolta ecc.

Inoltre, come abbiamo detto, il testo è indirizzato prevalentemente a un docente esperto dell'argomento trattato. Tuttavia, nel caso della tesina relativa ai contenuti di un corso, il livello di esibizione delle competenze sarà più alto dal momento che essa si configura anche come uno strumento di verifica. In altre parole, chi scrive una tesina dovrà dimostrare soprattutto di aver acquisito gli argomenti del corso con particolare riferimento all'argomento trattato. In una tesi svolta al termine di un corso di laurea, invece, diverse conoscenze saranno considerate acquisite e non sarà necessaria una loro trattazione esplicita all'interno del testo.

Ciò considerato, a ben guardare, i testi accademici scritti dagli studenti potrebbero essere considerati proprio in base al tratto di esplicitazione delle competenze, al livello di dettaglio nel trattamento delle fonti, al tempo di elaborazione conseguentemente necessario e, d'altra parte, anche rispetto al grado di autonomia dello studente nella progettazione ed elaborazione del testo. In questa ottica, i testi si disporrebbero lungo un *continuum*, cioè un ipotetico asse senza punti separatori netti, che vede da un lato l'intervento su un forum didattico (per rispondere a una domanda posta dal docente sui contenuti del corso, per esempio), dall'altro le tesi di dottorato, che a tutti gli effetti rappresentano un elaborato scientifico (cfr. fig. 1).

<i>Intervento su forum</i>	<i>Relazione</i>	<i>Tesina di esame</i>	<i>Tesi triennale</i>	<i>Tesi magistrale</i>	<i>Tesi di Dottorato</i>
Verifica					Ricerca
Consultazione generica delle fonti di base				Consultazione analitica di fonti specialistiche	
Minore impiego di tempo				Maggiore impiego di tempo	
Scelta dei contenuti più guidata dal docente				Scelta dei contenuti meno guidata dal docente	

Figura 1 – Possibile *continuum* dei testi accademici scritti.

Tornando all'oggetto di questo paragrafo, i due generi, tesi e tesine, pur richiedendo un processo di ideazione ed elaborazione differente, sono invece sostanzialmente simili nelle caratteristiche formali e quindi nella fase della stesura.

Non essendo l'obiettivo di questo lavoro quello di fornire indicazioni puntuali su come si fa una ricerca scientifica, ci occuperemo qui delle fasi di stesura del testo, senza trattare i pur fondamentali

momenti di scelta dell'argomento e poi di ricerca e consultazione dei testi di riferimento principali per documentarsi sull'argomento scelto per cui, come è ovvio, saranno imprescindibili le indicazioni fornite dal docente o dal tutor in base anche al contenuto scelto.

1.1. La scaletta, l'indice, il frontespizio

Dopo aver stabilito l'argomento, un primo passaggio dovrebbe consistere nella stesura della "scaletta", ovvero la selezione dei contenuti inerenti l'argomento principale, la loro messa in sequenza secondo una organizzazione logica e che segua un ordine di importanza. È importante però precisare che questa rappresenterà un *work in progress*, un lavoro da modificare, integrandolo o semplificandolo via via con il procedere della scrittura della bozza del testo e la contestuale consultazione delle fonti¹: è normale infatti che lo studio delle fonti e il processo stesso di scrittura generino nuove idee e suggeriscano approfondimenti. La scaletta, pertanto, avrà verosimilmente una prima forma provvisoria, sarà una lista di punti da trattare, per poi assumere una forma più strutturata e diventare infine l'indice vero e proprio dell'elaborato.

Si supponga, a titolo di esempio, di dover fare una tesina relativa al corso di *Didattica delle lingue straniere* che abbia come argomento generale *la didattica delle lingue straniere con l'uso delle glottotecnologie*. Il titolo, in qualche misura, indica la focalizzazione su una particolare tematica della disciplina, appunto l'uso delle glottotecnologie (le tecnologie utilizzate nell'insegnamento e nell'apprendimento linguistico), e a partire da questo punto occorrerà raccogliere le idee utili per sviluppare e precisare l'argomento. Una possibile modalità di lavoro potrebbe essere quella di annotare tutti gli aspetti, anche solo latamente attinenti al macro-tema. Per raccogliere e annotare le idee, una tecnica proficua potrebbe essere quella di porsi delle domande a partire dalle parole chiave del macroargomento già scelto e concordato con il docente: *didattica delle lingue straniere; glottotecnologie e loro uso*. Le domande dovrebbero avere lo scopo di cominciare a chiarire a sé stessi la struttura da dare all'elaborato. Inizialmente sarà opportuno porsi domande di tipo generale, anche apparentemente tautologiche o scontate sulla cui validità si potrà tornare nel prosieguo del lavoro. Di seguito si propone un esempio che rappresenta solo una possibile lista aperta:

¹ Anche questa è una attività che, sebbene di solito più intensa durante la fase di progettazione e di prima bozza del testo, proseguirà per tutta la durata del lavoro.

- *didattica delle lingue straniere*: chi sono gli attori coinvolti in questo processo? A chi si rivolge? Chi lo realizza? In quali contesti? È un processo che è mutato nel tempo? È una pratica che ha basi teoriche? Se sì, quali sono? È possibile presentare degli esempi che chiariscano questo tema?
- *glottotecnologie e loro uso*: cosa sono le glottotecnologie? Quanti tipi ne esistono? Con chi si usano? Da quando? In quali contesti? Con quali scopi? In quali momenti? Sono cambiate nel tempo? Quali competenze sono richieste per utilizzarle?

A partire dalla risposta a queste domande, e a seguito della consultazione almeno di alcune fonti di base, una prima scaletta per l'elaborato potrebbe essere strutturata in questo modo (cfr. tab. 1):

Titolo: *Didattica delle lingue straniere con l'uso delle tecnologie*

Possibili argomenti da trattare (a partire dalle risposte al primo macrotema individuato): i contesti in cui si realizza la didattica delle lingue; le azioni del docente; le caratteristiche dello studente; breve profilo storico e cambiamento nella didattica delle lingue; principi teorici e metodologici su cui si basa la didattica delle lingue.

Possibili argomenti da trattare (a partire dalle risposte al secondo macrotema individuato): definizione di glottotecnologie; vari tipi di glottotecnologie e loro descrizione; possibili usi in relazione ai pubblici di apprendenti (bambini, adolescenti, adulti); uso delle glottotecnologie con funzione integrativa alla didattica in presenza nei contesti educativi formali (scuole, università); uso delle glottotecnologie come principale strumento di formazione.

Tabella 1 – Possibile prima bozza di scaletta.

Porsi delle domande al fine di elicitare i possibili punti da trattare può essere utile per fare una prima scrematura, delimitando il campo di un argomento che rischia di risultare eccessivamente ampio. In una tesina di questo tipo, lo studente non prenderà in esame, per esempio, le vaste e complesse questioni che pone l'utilizzo della rete in contesti educativi o la questione del paradigma del libro opposto al paradigma del supporto digitale; o ancora le questioni relative al carico cognitivo richiesto per svolgere attività realizzate tramite le tecnologie digitali; oppure ancora i pericoli di cui è foriero uno scorretto utilizzo della rete (discorsi dell'odio, cyberbullismo, dipendenza digitale ecc.). Tutt'al più alcuni di questi temi potranno essere citati all'interno del testo, se funzionali alla trattazione dell'argomento, rimandando per approfondimenti ad altre opere specificamente dedicate.

Questa prima scaletta, come si è detto, potrà essere via via essere modificata, integrata o semplificata, sia sulla base della consultazione delle fonti, sia a seguito dei confronti con il docente che segue la stesura della tesina. Sebbene si tratti di un elaborato in cui, come abbiamo detto, il livello di esibizione delle proprie conoscenze su argomenti noti al lettore (il docente) è maggiore rispetto alla tesi di laurea, è evidente che tutta la parte relativa al primo macrotema risulta molto più generica e lo studente sarà probabilmente portato a rivalutare, per esempio, l'utilità di trattare un aspetto quale "*principi teorici e metodologici per la didattica delle lingue straniere*" che, ai fini degli scopi della tesina potrà risultare superfluo, da considerarsi, oltre che come noto al ricevente, tale da non rendere necessaria una esibizione delle proprie conoscenze in questo campo. Oppure, di contro, rispetto alla prima bozza della scaletta, lo studente potrebbe ritenere utile focalizzare l'attenzione su uno o più contenuti più specifici, cercando di apportare il proprio personale contributo di conoscenza.

Una volta raccolte le idee, sempre lasciando aperta la possibilità di integrarle o semplificarle, la fase successiva dovrebbe essere quella di organizzarle in ordine sequenziale e gerarchico. Dopo aver stabilito i rapporti tra gli argomenti individuati, la scaletta potrebbe assumere questa struttura. La riportiamo di seguito (cfr. tab. 2) segnalando nella colonna di destra ulteriori possibili riflessioni.

<i>Didattica delle lingue con l'uso delle glottotecnologie</i>	
I contesti della didattica delle lingue	(è necessario specificare quali sono, in questa fase? Come si relaziona questa parte al <i>focus</i> del lavoro, ovvero l'uso delle glottotecnologie?)
Gli attori del processo didattico: docente e apprendente	(in quale ordine presentarne le caratteristiche e i ruoli? A quale livello di dettaglio?)
Profilo storico della didattica delle lingue	(è funzionale al tema della tesina? Se sì, a partire da quando?)
Le glottotecnologie: definizione e descrizione	(come si raccorda questa parte a quella precedente? Quali glottotecnologie descrivere? A quale livello di dettaglio? Come si giustifica una selezione?)

Possibili usi delle glottotecnologie	(in quali contesti di insegnamento? Quali sono i vantaggi e gli eventuali svantaggi che comportano?)
L'uso delle glottotecnologie con studenti adulti	(perché si è scelto questo pubblico? Quali sono le particolarità che lo distingue da altri?)

Tabella 2 – Possibile seconda bozza di scaletta.

La scaletta in tabella 2 presenta quindi una prima selezione e una proposta di gerarchizzazione degli argomenti da trattare, procedendo dal generale al particolare. Sono chiaramente identificabili 2 macro argomenti che potrebbero costituire 2 distinti capitoli dell'elaborato finale: *elementi di didattica delle lingue straniere e glottotecnologie e loro uso*. Ciascuno di questi capitoli potrebbe contenere al suo interno dei paragrafi incentrati sui contenuti che abbiamo indicato nella colonna a sinistra. Si segnala che ogni paragrafo potrebbe ulteriormente essere suddiviso in sottoparagrafi nel caso in cui la trattazione dell'argomento si prestasse ad avere più *focus* di interesse. A titolo di esempio, il paragrafo relativo alla descrizione delle glottotecnologie potrebbe a sua volta essere suddiviso in tanti sottoparagrafi quanti sono gli oggetti che si intendono presentare.

Dunque, la bozza di scaletta potrebbe poi acquisire la struttura del seguente indice:

Capitolo 1

Paragrafo 1

Paragrafo 2

Paragrafo 3

Capitolo 2

Paragrafo 1

Paragrafo 2

Sottoparagrafo 2.1.

Sottoparagrafo 2.2.

Sottoparagrafo 2.n.

Paragrafo 3

Si noti che la scelta di suddividere il testo in sottoparagrafi non è "implicazionale", cioè si può scegliere suddividere ulteriormente tutti i paragrafi oppure di dividerne soltanto uno (o più di uno), ma non tutti. La scelta, infatti, è dettata prevalentemente dai contenuti del testo che si scrive: se le informazioni di un paragrafo sono chia-

ramente distinguibili e tra loro in relazione gerarchica, sarà utile una divisione in sottoparagrafi, altrimenti questa andrà evitata.

Lo studente, in ogni caso, dovrebbe tenere presente l'opportunità di dare al testo un suo equilibrio interno: le parti dovrebbero essere per quanto possibile bilanciate e sarà quindi da evitare, ad esempio, un elaborato costituito da un primo capitolo di 3 cartelle e un secondo capitolo di 20. Allo stesso modo andrebbe evitata una divisione in paragrafi e sottoparagrafi eccessivamente disomogenea come nell'esempio seguente:

Capitolo 1

Paragrafo 1

Paragrafo 2

Capitolo 2

Paragrafo 1

Sottoparagrafo 3.1.

Paragrafo 2

Paragrafo 3

Sottoparagrafo 3.1.

Sottoparagrafo 3.1.1

Sottoparagrafo 3.1.2

Sottoparagrafo 3.1.3

Sottoparagrafo 3.1.4

Sottoparagrafo 3.1.4.1.

Sottoparagrafo 3.2.

Sottoparagrafo 3.n.

Paragrafo 4

Tornando all'esempio da cui siamo partiti, proviamo a trasformare in un indice vero e proprio, sebbene ovviamente provvisorio, la scaletta già elaborata per la tesina. Di seguito si propone un possibile esempio:

Capitolo 1 – Didattica delle lingue: un quadro di insieme

1. I contesti di apprendimento
2. Gli attori: studenti e docenti
3. Aspetti di novità nella didattica delle lingue

Capitolo 2 – Didattica delle lingue e glottotecnologie

1. Glottotecnologie: un tentativo di definizione
2. Tipi e funzioni di glottotecnologie
 - 2.1. *Le tecnologie audiovideo*
 - 2.2. *La Rete e gli ambienti open source*

2.3. *I software autore*

3. Usare le glottotecnologie con gli studenti adulti: vantaggi e criticità

Pur continuando a considerare la provvisorietà della proposta, che quindi potrà essere ancora modificata durante l'ipotetico percorso di stesura del testo che stiamo immaginando, è utile notare alcuni elementi:

- elaborando un indice, la scaletta iniziale in cui le idee vengono raccolte come in una sorta di *brainstorming*, tecnica che consiste nel “tirare fuori” tutte le idee che vengono in mente su un determinato argomento senza dargli un particolare ordine, vengono disposte e messe in relazione tra loro;
- il secondo capitolo della tesina appare più articolato (e verosimilmente più lungo) del primo. Tale scelta è ovviamente giustificata dal fatto che il primo rappresenta un capitolo introduttivo di inquadramento della questione², mentre il secondo rappresenta il *focus* del lavoro dove emergerà il lavoro di ricerca e consultazione delle fonti (per quanto, in questo specifico esempio, nei limiti propri di una tesina);
- l'indice, oltre a essere una importante guida per lo studente per aiutarlo a organizzare e mettere in relazione i contenuti del suo elaborato, nella sua versione definitiva risulterà un utile strumento per il lettore che potrà identificare immediatamente l'organizzazione del testo. Soprattutto nel caso di una tesi, l'indice è utile in modo particolare per i lettori che non hanno seguito i passaggi della stesura del lavoro e che possono già ad una prima lettura conoscere gli argomenti che sono stati trattati, in quale ordine, con quale importanza;
- sempre con riferimento alla funzione di guida alla lettura che assume l'indice, è fondamentale la scelta dei titoli dei paragrafi e dei sottoparagrafi.

Relativamente a quest'ultimo punto, proviamo a fare di seguito (cfr. par. 1.2) alcune considerazioni.

Un accenno infine va fatto alla necessità, anche in una tesina, di una prima pagina di frontespizio da inserire prima dell'indice e separata dal resto del testo. La pagina di frontespizio è fonamen-

² Si ricorda che si sta ipotizzando l'indice di una tesina come parte integrante di un esame di un corso. L'ipotetico studente è ancora nel pieno del periodo formativo e dovrà dimostrare la competenza acquisita sui temi della materia. La presenza e la struttura del primo capitolo va letta anche alla luce di questa considerazione.

tale per dare al docente le informazioni necessarie per identificare immediatamente e senza ambiguità l'autore del testo, il corso che ha seguito, il contenuto che ha scelto di trattare. Il frontespizio deve presentare nella maniera più chiara e leggibile possibile le informazioni richieste. Un modello da evitare, dunque, è senza dubbio quello in figura 2:

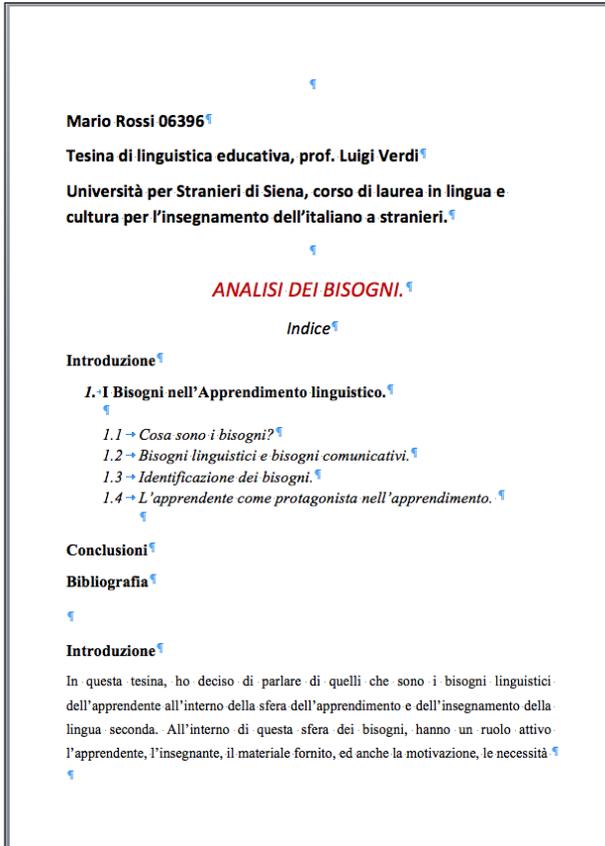


Figura 2 – Modello errato di frontespizio tesina.

Come si può notare i dati anagrafici dello studente (Mario Rossi) sono inseriti in grassetto in alto a sinistra seguiti da un numero che, si presume, dovrebbe essere il numero di matricola. Il corso viene indicato in maniera imprecisa (*Tesina di linguistica educa-*

tiva), seguito dal nome del professore del corso. Nella riga successiva, sempre in grassetto, viene indicata l'Università e di seguito il nome del corso di laurea. Queste ultime informazioni, poi, sono chiuse da un punto fermo.

Nella stessa pagina è inserito il titolo, in un font e un corpo diverso, tutto in maiuscolo, in colore rosso, seguito da un punto fermo. Successivamente viene inserito l'indice della tesina e, sempre nella stessa pagina, si comincia la stesura del testo.

Al contrario, un frontespizio sicuramente più corretto nello stile e nella forma è quello in figura 3:

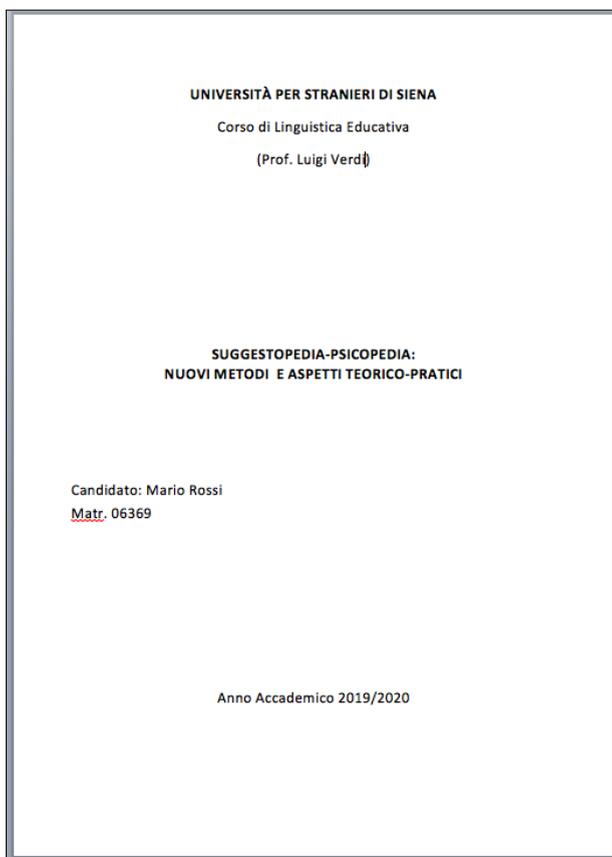


Figura 3 – Modello corretto di frontespizio tesina.

1.2. I titoli

I titoli dei paragrafi di una tesi o di una tesina possono essere considerati dei “biglietti di presentazione” del testo che segue. La stesura dei titoli, quindi, non è una operazione banale, ma va fatta tenendo presente l'importante funzione comunicativa che essi svolgono, ovvero indicare al lettore in maniera chiara e incisiva i contenuti del testo a cui si riferiscono. Esistono, come è noto, vari tipi di titoli e una distinzione generalmente fatta in ambito giornalistico, ma che può tornare utile anche in questo contesto, è quella tra «titoli *enunciativi*» e «titoli *paradigmatici*»³ (Pappuzzi 2010: 194). I primi cercano di presentare in maniera asettica e piana il tema del capitolo e i contenuti del paragrafo o del sottoparagrafo: sono titoli che non fanno uso di linguaggio metaforico, non richiedono al lettore di fare inferenze o di fare appello a particolari **conoscenze enciclopediche** condivise per la loro interpretazione. I secondi, all'opposto, fanno riferimento a conoscenze condivise con i possibili lettori, possono utilizzare metafore, allusioni, o addirittura aver forma di *calembour*⁴.

Pur lasciando la dovuta libertà allo stile personale dell'autore nella scelta dei titoli, segnaliamo che nella maggior parte dei testi di ambito accademico, tesi e tesine in particolare, i vincoli di genere fanno preferire i titoli di tipo enunciativo che consentono al lettore di avere immediatamente accesso al principale contenuto informativo del testo: è questa, infatti, la funzione comunicativa che dovrebbero assolvere i titoli nel testo accademico che, in ogni caso, sarà soggetto a una lettura approfondita da parte del ricevente. Oltre ad

Conoscenze enciclopediche

Con questa espressione si fa riferimento prevalentemente alle competenze *non linguistiche* che sono necessarie per interpretare correttamente un testo. Queste competenze riguardano anche lo specifico contesto in cui il testo è prodotto. Per questo motivo, ad esempio, un lettore avrà difficoltà a comprendere un articolo di argomento politico, anche se non dovesse avere difficoltà sul piano linguistico, se non conosce il contesto di riferimento.

³ Eco (1971) li definisce titoli “informativi” e “emotivi”.

⁴ È il caso di alcuni titoli di giornale che utilizzano una brevissima frase o anche una sola parola in forma di slogan, facendo spesso interagire il testo scritto con le fotografie.

andare contro alla convenzione del genere testuale, una scelta di un tipo di titolo diverso risulterebbe pertanto scarsamente funzionale⁵, perché il suo scopo non è quello di attrarre l'attenzione del lettore e spingerlo a leggere un articolo. Quest'ultima funzione, invece, è ampiamente presente nei titoli di volumi scientifici e scientifico-divulgativi, indubbiamente anche su richiesta degli editori che sono interessati ad attrarre anche un potenziale pubblico di lettori non esperti della materia⁶. Tuttavia, per lo stesso motivo che abbiamo detto (la tesi o la tesina sono destinate comunque ad essere lette nella loro interezza e in maniera analitica, quindi i titoli non devono "strizzare l'occhio" al lettore), è auspicabile che anche il titolo dell'elaborato tenda prevalentemente verso il polo dei titoli esplicativi.

Un ultimo aspetto riguarda l'omogeneità da dare ai titoli, sia come tipologia, sia come lunghezza e livello di dettaglio. Supponiamo di dover scrivere un elaborato sulla cellula per descriverne struttura e funzioni delle sue parti principali (membrana, citoplasma, nucleo). Eviteremo in questo caso una titolazione dei paragrafi come quella presentata in tabella 3:

⁵ Sebbene sicuramente minoritaria, tuttavia, la scelta di titoli di paragrafo di tipo paradigmatico non è del tutto assente nemmeno dalla letteratura scientifica e nella manualistica. Troncarelli, La Grassa (2015) ne segnalano alcuni casi nei manuali di scienze.

⁶ La lista dei titoli paradigmatici nei testi scientifici e scientifico-divulgativi è molto ampia. La tecnica adottata è quella di far seguire a un titolo *paradigmatico* e interpretabile facendo ricorso a conoscenze intertestuali, un sottotitolo di tipo *esplicativo*. Riportiamo alcuni esempi, limitandoci all'area linguistica: "In Europa sono già 103. Troppe lingue per una democrazia?" (con un richiamo al noto *Catalogo* esposto da Leporello nel *Don Giovanni* di Mozart: [...] *ma in Spagna son già mille*); "Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse" (con un richiamo al mito di Babele e della conseguente nascita delle varie lingue); "Prima persona plurale, futuro indicativo: *noi saremo*. Il destino linguistico italiano dalla incomprendimento di Babele alla pluralità della Pentecoste" (che stabilisce una analogia tra i due miti biblici citati e l'evoluzione del panorama linguistico in Italia); "Fare i conti con le parole. Introduzione alla linguistica dei corpora" (che utilizza l'espressione metaforica "fare i conti". Riuscitissimo, a nostro parere, risulta l'accostamento tra due parole che rimandano anche a due aree scientifiche diverse e spesso lette in chiave reciprocamente oppostiva: i *conti*, i numeri, rimandano all'area delle cosiddette "scienze dure"; le *parole* all'area delle scienze umane. Il sottotitolo successivo cita poi la *linguistica dei corpora*, settore della linguistica che fa ampio uso di strumenti di analisi quantitativa e statistica. Tutto ciò riporta il lettore a interpretare la precedente espressione del titolo in senso letterale, quindi "contare le parole").

- 1. Membrana**
- 2. A cosa serve e come è fatto il Citoplasma?**
- 3. Il nucleo: descrizione e funzioni**

Tabella 3 – Esempi di titoli di paragrafi disomogenei.

Nel primo paragrafo, infatti, viene nominato soltanto la parte della cellula su cui si focalizzerà il testo seguente e che, come abbiamo detto, conterrà nuclei informativi relativi sia alla sua struttura che alla sua funzione.

Nel secondo paragrafo il contenuto del testo viene anticipato da un titolo in forma di domanda. Anche in questo caso si fa riferimento alla sua funzione (*a cosa serve*) e alla sua struttura (*come è fatto*).

Infine, nel terzo paragrafo, i contenuti informativi del testo che segue sono esplicitati in forma neutra e introdotti tramite i due punti. Si noti, poi, un altro aspetto di disomogeneità rispetto al titolo del paragrafo 2 in cui si segnala prima la “funzione” e poi la “descrizione”; mentre nel paragrafo 3 l’ordine è l’inverso (prima la descrizione e poi la funzione).

Tutti e tre i titoli sono formalmente corretti, sebbene quello del secondo paragrafo abbia un taglio più didascalico e forse meno adatto a un testo di ambito accademico. Tuttavia, ciò che disturba il lettore, non sono palesi infrazioni nella struttura dei singoli titoli quanto appunto la disomogeneità di stile tra di essi.

Tutto ciò considerato, tornando all’indice della tesina che stiamo ipotizzando, questo non dovrebbe avere i titoli che presentiamo di seguito:

Capitolo 1 – Didattica delle lingue: diamo uno sguardo

1. Dove si apprendono
2. Presentiamo i protagonisti
3. Niente di nuovo?

Capitolo 2 – Le tecnologie entrano in classe

1. Glottotecnologie, proviamo a dire cosa sono
2. Ma quante sono? E a cosa servono?
 - 2.1. *Caratteristiche degli strumenti audiovisivi*
 - 2.2. *Non solo piattaforme chiuse nella Rete*
 - 2.3. *Per chi vuole creare i materiali: i software autore*
3. Conviene usare le tecnologie con studenti adulti? Pro e contro

1.3. Le fonti

Sebbene non possa essere definito come parte strettamente costitutiva della scrittura del testo, non è possibile dare delle indicazioni sulla stesura di una tesi o di una tesina senza fare riferimento al tema della ricerca e consultazione delle fonti. Non si può pensare infatti di ideare e redigere un testo accademico che possa essere definito tale senza aver studiato o consultato una serie più o meno consistente di fonti ovvero di tutto il materiale, scientificamente valido, da usare a supporto del proprio lavoro. La consultazione delle fonti è fondamentale per una serie di motivi, sul piano contenutistico e sul piano formale:

- *rafforza le competenze di base*: qualsiasi studente si accinga a elaborare una tesina o una tesi ha almeno delle competenze di base sulla materia. Leggere e consultare le opere fondamentali della materia, oltre al manuale già studiato durante il proprio percorso di studi, rafforza le competenze di base e può utilmente fornire un punto di osservazione diverso su alcuni aspetti;
- *fornisce informazioni utili per il proprio lavoro*: lo studente che studia e consulta la letteratura di riferimento, quindi saggi e studi correlati con l'argomento che ha deciso di trattare, acquisisce nuove informazioni sul tema, può avere utili input per sviluppare aspetti del proprio studio a cui non aveva pensato in un primo momento e può trovare conferme o smentite alle sue ipotesi;
- *fornisce modelli da seguire nell'impostazione del lavoro*: l'impostazione metodologica del proprio lavoro, specialmente nei casi di tesi sperimentali che, come si è detto, richiedono di mettere in atto un preciso protocollo di azioni (definizione delle domande di ricerca; identificazione e selezione del campione/degli elementi su cui si intende svolgere l'indagine; ideazione ed elaborazione degli strumenti di rilevazione o selezione di strumenti già esistenti; identificazione di un **gruppo di controllo**; modalità di raccolta, analisi e presentazione dei risultati ecc.), trova degli esempi validati nei saggi e negli articoli che verranno consultati, ovviamente se si tratta di fonti autorevoli;
- *fornisce modelli da seguire nella scrittura dell'elaborato*: i manuali, i saggi in volume e gli articoli in rivista rappresen-

Gruppo di controllo

Si intende un gruppo di soggetti che non presenta la variabile su cui la ricerca vuole indagare o che non è soggetto alle azioni messe in atto dal ricercatore.

tano dei modelli di adeguata scrittura scientifica. Anche per questo motivo sarà fondamentale distinguere tra fonti autorevoli e non autorevoli. Oltre alla loro attendibilità sul piano dei contenuti trattati, le fonti autorevoli sono scritte da persone appartenenti alla comunità scientifica che quindi, con le ovvie differenze di stile, avranno redatto i loro articoli rispettando i vincoli della testo scientifico a cui abbiamo già più volte fatto riferimento in questo lavoro. Leggere queste fonti con occhio attento anche agli aspetti formali servirà allo studente per acclimatarsi sempre di più a questa modalità di scrittura su cui è auspicabile aver acquisito piena padronanza al momento della stesura dell'elaborato.

Vediamo di seguito i passaggi necessari per un corretto utilizzo delle fonti.

1.3.1. Trovare, vagliare, leggere, consultare una fonte⁷

Cercare fonti utili per il proprio lavoro è un processo complesso che raramente lo studente sarà in grado di svolgere in piena autonomia, almeno in una prima fase. È infatti prassi che, una volta definito il macrotema da trattare, il docente che segue l'elaborato di tesi o la tesina fornisca almeno una bibliografia minima di riferimento sull'argomento. A partire dalle prime indicazioni del docente, tuttavia, lo studente dovrebbe acquisire dimestichezza con questa pratica e muoversi in maniera via via più indipendente nella ricerca e selezione delle fonti.

Le sedi principali presso cui si può trovare il materiale di riferimento sono ovviamente le biblioteche. Rispetto ad alcuni anni fa, grazie alla Rete, il lavoro di ricerca delle fonti è oggi immensamente semplificato ed esistono strumenti (OPAC - *Online Public Access Catalogue*, in primo luogo) che consentono di effettuare una ricerca online secondo specifici parametri (tra i più utili: autore; titolo o parole contenute nel titolo; periodo di pubblicazione; parole chiave per argomento) e verificarne disponibilità e collocazione nelle diverse sedi. Il fatto che un lavoro sia stato pubblicato in forma di monografia o articolo o saggio dovrebbe di per sé essere una prima garanzia della sua scientificità e validità, sebbene lo studente si tro-

⁷ Le modalità di presentazione al lettore delle fonti consultate per la stesura del testo sono invece le varie forme di citazioni e la bibliografia. A questi aspetti dedichiamo rispettivamente i paragrafi 1.5 e 1.6.

verà a confrontarsi con lavori più o meno rigorosi e più o meno validi che, eventualmente, potranno essere valutati meglio dal docente.

La questione del vaglio delle fonti può invece risultare più insidiosa quando si parla di fonti presenti in Rete, almeno per uno studente che non abbia ancora gli strumenti minimi di analisi. Innanzitutto va sgombrato immediatamente il campo da un pregiudizio in alcuni settori ancora presente, ovvero che ciò che si trova in Rete sarebbe di per sé meno valido e attendibile di ciò che si trova in formato cartaceo. Questa opinione ci sembra essere priva di fondamento poiché è facilmente verificabile la presenza in Rete di centinaia di riviste scientifiche, anche di libero accesso⁸, che adottano criteri di selezione dei contributi da accogliere con un rigore del tutto paragonabile a quello di prestigiose riviste cartacee. Pertanto, a nostro avviso, il criterio discriminante dovrebbe essere lo stesso: dovranno essere considerate fonti attendibili e quindi degne di essere consultate gli articoli che si trovano all'interno di riviste scientifiche chiaramente identificabili da un codice e, come garanzia di crescente affidabilità, che abbiano un direttore, un comitato scientifico, un comitato di redazione, un sistema di referaggio anonimo⁹; la stessa cosa vale per i volumi monografici. Tutto il resto, per esempio articoli su *blog*; articoli di giornali online; interventi su forum; materiale audiovisivo; *power point*, non dovrebbe essere considerato, non perché debba necessariamente presentare contenuti scorretti o infondati scientificamente (rischio evidentemente presente), quanto perché il controllo su questi materiali è pressoché impossibile. La navigazione su siti generalisti e la lettura di articoli non scientifici e di taglio divulgativo può tutt'al più essere di una certa utilità allo studente quando rimanda a opere specifiche che dovranno però essere puntualmente consultate.

Sebbene sia particolarmente importante nella fase di progettazione che precede la scrittura vera e propria dell'elaborato, la ricerca delle fonti è un processo che continua anche durante la fase di stesura dello scritto, in maniera comprensibilmente più impegnativa e duratura per la tesi. Come abbiamo già detto, infatti, la lettura e la consultazione delle fonti fornisce nuove informazioni, consente di

⁸ Riconoscibili perché segnalate con la licenza *creative commons*.

⁹ Un processo per cui un autore invia in forma anonima il proprio contributo che verrà valutato (e quindi accettato o rifiutato) da un altro o altri due esperti nello stesso campo di ricerca. Tale sistema non è privo di criticità anche forti (per esempio, in effetti, i valutatori riescono quasi sempre a individuare l'autore del contributo), ma è al momento quello maggiormente utilizzato come garanzia di qualità del testo.

indagare meglio gli aspetti ritenuti degni di approfondimento, contribuisce a generare nuove idee e può portare di conseguenza alla revisione, integrazione e aggiustamento del proprio piano di lavoro. Nella fase di progettazione, tuttavia, la raccolta e la consultazione delle fonti appare ancor più importante perché serve a conoscere anche quale sia lo stato dell'arte relativo all'argomento di interesse e a creare le basi su cui fondare il proprio lavoro, evitando di ripercorrere pedissequamente quanto già fatto da altri senza aggiungere, quindi, nessun contributo, ancorché nei limiti di un lavoro di tesi, all'avanzamento delle conoscenze sul tema.

Il processo di consultazione delle fonti segue spesso un processo a catena: a partire dalle indicazioni del docente o dalla lettura di testi di base si potranno ricavare ulteriori indicazioni bibliografiche. Il rischio di questo processo, specie per uno studente non ancora avvezzo alla ricerca delle fonti, è che possa risultare dispersivo, poco mirato al tema individuato e virtualmente senza fine. Per evitare questi possibili problemi, proviamo di seguito a suggerire alcuni accorgimenti che tuttavia, dobbiamo sottolinearlo con decisione, non devono in alcun modo essere considerati come prescrittivi: ogni lavoro di tesi, infatti, presenta delle specificità per cui i suggerimenti seguenti possono risultare poco efficaci. Inoltre, lo ribadiamo, questi suggerimenti possono risultare validi solo fatta salva la consultazione almeno di una bibliografia di base.

- *Cercare di consultare prevalentemente lavori recenti*: ovviamente leggere i testi classici della letteratura scientifica sull'argomento è un esercizio arricchente e la lettura di alcuni testi che hanno dato contributi particolarmente rilevanti alla disciplina in termini generali, per quanto datati, risulterà imprescindibile. Tuttavia, i lavori più recenti, se validi, saranno scritti tenendo conto delle posizioni già consolidate e largamente accettate nel settore, dunque non sarà sempre necessario compiere un completo percorso a ritroso. Se in una tesi di etologia uno studente dovrà fare un generico riferimento alle cosiddette *4 domande di Tinbergen* per interpretare il comportamento animale (largamente conosciute da chi studia etologia), non necessariamente dovrà confrontarsi con il testo originale dell'autore datato 1963. La scelta dovrà essere diversa, ovviamente, se lo scopo dello studente è quello di fare una disamina critica della metodologia di ricerca adottata dall'etologo.
- *Cercare di consultare lavori a più vasta diffusione*: più un lavoro viene citato, più è stato letto e vagliato dalla comunità scientifica. È ovviamente possibile che lavori molto diffusi si-

ano criticati o confutati da parte di uno o più autori (ma il fatto di essere soggetti a critica è comunque una attestazione dell'attenzione che quei lavori meritano¹⁰) e, d'altro canto, è ugualmente possibile che lavori poco conosciuti siano meritevoli di più larga circolazione. In linea generale, tuttavia, si può affermare che i lavori più citati e noti a tutti siano anche quelli più meritevoli di consultazione.

- *Non focalizzarsi sulla consultazione di un unico lavoro*: alcuni elaborati di tesi fanno riferimento pressoché esclusivo a uno o a pochi testi di riferimento. Se uno studente si reputa immediatamente soddisfatto perché trova tutti i riferimenti teorici e adotta le linee metodologiche e gli strumenti di indagine presenti in un unico testo, probabilmente oltre a risultare poco accurato nella presentazione dello stato dell'arte sull'argomento, starà sbagliando qualcosa nell'impostazione del suo lavoro che risulterà eccessivamente simile all'unico lavoro consultato. Pertanto, anche se il lavoro di tesi dovesse legittimamente adottare modelli teorici, metodologici e applicativi già presenti in un altro lavoro, tale scelta dovrà essere fondata e adeguatamente giustificata, e quindi potrà essere fatta solo al termine di una più ampia consultazione della letteratura di riferimento.

Un ultimo possibile suggerimento per rendere più proficuo l'utilizzo delle fonti è quello di distinguere quelle da leggere in maniera approfondita, analitica e sequenziale, da quelle invece da consultare solo per specifiche parti. A diversi scopi, infatti, corrispondono diversi tipi di lettura¹¹. In linea molto generale possiamo dire che le prime opere consultate, di carattere più generale, potranno essere lette in maniera più o meno analitica a seconda delle competenze che già si hanno sull'argomento trattato: sarà quindi possibile trascurare, per esempio, parti introduttive che inquadrano il lavoro, se tale cornice è già nota al lettore. Di maggiore analiticità dovrebbe essere, di solito, la lettura dedicata agli articoli scientifici che presentano studi maggiormente vicini al campo di interesse trattato: in questo caso sarà importante analizzare soprattutto la metodologia,

¹⁰ Si pensi, per esempio, alle critiche anche molto dure avanzate negli anni ai lavori di Chomsky che, tuttavia, continuano a rappresentare dei capisaldi con cui chiunque si occupi a livello scientifico di acquisizione del linguaggio deve confrontarsi.

¹¹ I lavori sulle strategie di lettura di un testo e sui processi cognitivi sottesi sono tantissimi. Sul piano più strettamente didattico segnaliamo Colombo (2002) e, con particolare riferimento agli studenti di una lingua non materna, Agati (1999).

gli strumenti, i risultati, i possibili sviluppi dell'indagine. Infine, gli studi solo in parte vicini al lavoro di tesi che si sta sviluppando, potranno essere consultati limitatamente alle parti di interesse. Importante, come abbiamo accennato, sarà il ruolo svolto dall'indice che fornirà al lettore una bussola per orientarsi nel testo e trovare con facilità i punti di interesse da consultare.

1.4. Elaborare un paragrafo: divisione, punteggiatura, subordinazione

Con riferimento alla stesura del corpo del testo di tesi o tesine è possibile soltanto provare a dare alcune indicazioni in termini di organizzazione generale, senza fare specifico riferimento ai contenuti. Questo, come è facilmente comprensibile, non sarebbe possibile dal momento che i contenuti cambieranno in base a ciascun elaborato. Dunque, tornando alla fase di scrittura vera e propria, se l'indice con i titoli dei capitoli e delle sue parti fornisce la mappa e la scansione del lavoro, la gran parte del materiale informativo è distribuito nei paragrafi¹² e nella loro suddivisione in *capoversi*.

Possiamo considerare il paragrafo come una parte di testo in una certa misura autonoma, che dovrebbe risultare almeno globalmente comprensibile anche se letta separatamente dal resto del testo, visivamente identificabile, in cui sono contenuti generalmente uno o eventualmente anche più nodi informativi tra loro in stretta relazione. Il paragrafo può essere a sua volta suddiviso in più capoversi o essere formato da un unico capoverso. Il mezzo con cui renderlo riconoscibile è l'*accapo* assieme a cui, a seconda delle linee editoriali utilizzate per la stesura del testo, può anche essere utilizzato il rientro della prima riga.

La partizione del testo in paragrafi rappresenta in genere uno degli aspetti meno curati nella stesura della tesi, poiché essa può essere considerata, erroneamente, solo una questione di forma. Al contrario, in un testo scritto la partizione in paragrafi ha una precisa funzione comunicativa perché segnala la divisione del contenuto all'interno del testo e guida il lettore consentendogli una più agevole interpretazione¹³. La corretta divisione in

¹² Il termine *paragrafo* ha una doppia accezione: esso indica sia le parti dei capitoli titolate e numerate in maniera progressiva ed eventualmente suddivise in *sottoparagrafi*, come abbiamo detto; sia il testo inserito all'interno di queste parti. Questo testo può ulteriormente essere distribuito in *capoversi*.

¹³ Facciamo riferimento solo alla opportunità di dividere il testo in paragrafi senza riferirci qui alla struttura interna di ogni singolo paragrafo e alla categorizzazione che

paragrafi e capoversi rappresenta quindi un altro importante strumento per agevolare la leggibilità del testo: essa rispecchia l'organizzazione dei contenuti e consente di individuare con più facilità gli argomenti trattati.

Per comprendere meglio la funzione della divisione in paragrafi e capoversi, si consideri per esempio il testo seguente tratto da una introduzione di una tesi di Master di I livello¹⁴:

Con questo lavoro ci si è proposti di verificare gli effetti sul possibile arricchimento lessicale in una classe di italiano L2 sulla base dell'uso di input fotografici suggeriti dagli stessi apprendenti. Ci si propone, quindi, di analizzare le differenze linguistiche nella loro produzione scritta con e senza stimoli visivi. A questo scopo sono state utilizzate fotografie scattate dagli studenti, proiettate in aula multimediale o stampate, poster per i lavori di gruppo, fotocopie a colori e questionari di valutazione. In particolare, infatti, si è cercato di verificare il bagaglio lessicale degli studenti in relazione a una particolare area semantica, quella della città. Abbiamo scelto di focalizzare l'attenzione su questa specifica area lessicale in seguito a una riflessione sull'importanza che, secondo noi, ha nell'esistenza di ciascuno la città in cui si vive, anche se per un breve periodo (come durante il progetto Erasmus), perché essa racchiude ricordi, emozioni, incontri, parole. La curiosità di scoprire l'anima alchemica della città di Salerno con gli occhi di uno straniero è sorta ascoltando le chiacchierate "fuori campo", alla fine degli incontri, degli studenti Erasmus. Calvino in *Le città invisibili* mette bene in luce l'importanza che rivestono le città anche nel favorire l'interazione con gli altri: «le città sono un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni di un linguaggio; le città sono luoghi di scambio (...), ma questi scambi non sono soltanto scambi di merci, sono scambi di parole, di desideri, di ricordi». L'obiettivo degli incontri è stato quello di stimolare la produzione scritta con input fotografici per dimostrare che senza un supporto iconico il lessico è quantitativamente inferiore. La forza della fotografia per stimolare input linguistico emerge, in qualche misura, anche dalle parole di Sontag (1992) che afferma che il fotografo «ruba frammenti di realtà, cercando di rendere effettiva una realtà vista soggettivamente». L'apprendente è un attore sociale che deve fare qualcosa con la lingua, nella città in cui vive, dove le attitudini generano le motivazioni per l'apprendimento e l'arricchimento linguistico; aspetti, questi ultimi, che si ritiene potrebbero essere agevolati

può esserne fatta secondo i contenuti e il principale scopo. Una utile classificazione è quella di Gatta, Pugliese (2002: 25-32) che identifica i seguenti tipi di paragrafo: di definizione; di esemplificazione; di causa/effetto; di confronto/contrasto; di classificazione; descrittivo; di supporto; misto.

¹⁴ Il testo è tratto da un elaborato di tesi, senza che sia stata apportata alcuna modifica sul contenuto. Su questo aspetto non faremo alcun commento. Il testo, in questo caso, ci serve esclusivamente per osservare la funzione della divisione del paragrafo in capoversi.

se c'è un input visivo come quello fotografico, cioè materiale didattico autentico. Questo elaborato è articolato in tre capitoli. Il primo capitolo mira a presentare l'argomento da un punto di vista teorico ed è diviso in tre paragrafi. All'inizio c'è la definizione di lessico sia nell'uso corrente che in quello specialistico e si descrive il Vocabolario di Base; nel secondo paragrafo si presenta il cambiamento glottodidattico che dagli anni Settanta ad oggi ha portato all'affermarsi dell'approccio lessicale. Alla fine si tratta dell'apprendimento delle parole in una lingua straniera attraverso l'uso di stimoli visivi come la fotografia. Nel secondo capitolo si illustrano il metodo adottato, le tappe seguite durante la sperimentazione e le tecniche scelte per le singole attività. L'approccio scelto con gli studenti Erasmus di livello intermedio durante i quattro incontri è stato quello lessicale. Il gruppo classe ha lavorato in maniera sia individuale sia collaborativa, incentrando l'attenzione sulla produzione scritta sotto la guida del docente-tutor e sperimentando tecniche diversificate a seconda degli obiettivi didattici specifici. Un questionario finale è stato somministrato per capire il giudizio degli studenti sulle attività svolte, le strategie di apprendimento lessicale più utilizzate e le categorie più difficili da memorizzare. Nel terzo capitolo si illustrano la modalità di analisi dei dati raccolti, che sono costituiti da produzioni scritte semistruzzurate e a risposta aperta. Complessivamente anticipiamo che sulla base delle occorrenze e delle forme riscontrate il lessico più presente è quello della sfera urbanistica con riferimenti particolari a luoghi di ritrovo per gli studenti, come l'Università e il lungomare di Salerno.

Osservando la struttura di questo testo il lettore non ha alcuna indicazione sull'articolazione, la sequenza logica, la gerarchia dei contenuti. In questo modo tutta l'interpretazione del testo è di tipo *bottom up*, cioè lasciata alla decodifica puntuale dell'input testuale (De Beni, Pazzaglia 1995). Per essere correttamente interpretato, il testo dovrà essere letto in modo analitico e facendo una operazione controintuitiva, ovvero dividere e gerarchizzare mentalmente i contenuti *a posteriori*.

Si osservi adesso questa versione dello stesso testo:

Con questo lavoro ci si è proposti di verificare gli effetti sul possibile arricchimento lessicale in una classe di italiano L2 sulla base dell'uso di input fotografici suggeriti dagli stessi apprendenti.

Ci si propone, quindi, di analizzare le differenze linguistiche nella loro produzione scritta con e senza stimoli visivi.

A questo scopo sono state utilizzate fotografie scattate dagli studenti, proiettate in aula multimediale o stampate, poster per i lavori di gruppo, fotocopie a colori e questionari di valutazione.

In particolare, infatti, si è cercato di verificare il bagaglio lessicale degli studenti in relazione a una particolare area semantica, quella della città. Abbiamo scelto di focalizzare l'attenzione su questa specifica area lessicale in seguito a una riflessione sull'importanza che, secondo noi, ha nell'esistenza di ciascuno la città in cui si vive, anche se per un breve periodo (come du-

rante il progetto Erasmus), perché essa racchiude ricordi, emozioni, incontri, parole.

La curiosità di scoprire l'anima alchemica della città di Salerno con gli occhi di uno straniero è sorta ascoltando le chiacchierate "fuori campo", alla fine degli incontri, degli studenti Erasmus.

Calvino in *Le città invisibili* mette bene in luce l'importanza che rivestono le città anche nel favorire l'interazione con gli altri: «le città sono un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni di un linguaggio; le città sono luoghi di scambio (...), ma questi scambi non sono soltanto scambi di merci, sono scambi di parole, di desideri, di ricordi».

L'obiettivo degli incontri è stato quello di stimolare la produzione scritta con input fotografici per dimostrare che senza un supporto iconico il lessico è quantitativamente inferiore.

La forza della fotografia per stimolare input linguistico emerge, in qualche misura, anche dalle parole di Sontag (1992) che afferma che il fotografo «ruba frammenti di realtà, cercando di rendere effettiva una realtà vista soggettivamente». L'apprendente è un attore sociale che deve fare qualcosa con la lingua, nella città in cui vive, dove le attitudini generano le motivazioni per l'apprendimento e l'arricchimento linguistico; aspetti, questi ultimi, che si ritiene potrebbero essere agevolati se c'è un input visivo come quello fotografico, cioè materiale didattico autentico. Questo elaborato è articolato in tre capitoli. Il primo capitolo mira a presentare l'argomento da un punto di vista teorico ed è diviso in tre paragrafi. All'inizio c'è la definizione di lessico sia nell'uso corrente che in quello specialistico e si descrive il Vocabolario di Base; nel secondo paragrafo si presenta il cambiamento glottodidattico che dagli anni Settanta ad oggi ha portato all'affermarsi dell'approccio lessicale.

Alla fine si tratta dell'apprendimento delle parole in una lingua straniera attraverso l'uso di stimoli visivi come la fotografia. Nel secondo capitolo si illustrano il metodo adottato, le tappe seguite durante la sperimentazione e le tecniche scelte per le singole attività.

L'approccio scelto con gli studenti Erasmus di livello intermedio durante i quattro incontri è stato quello lessicale. Il gruppo classe ha lavorato in maniera sia individuale sia collaborativa, incentrando l'attenzione sulla produzione scritta sotto la guida del docente-tutor e sperimentando tecniche diversificate a seconda degli obiettivi didattici specifici.

Un questionario finale è stato somministrato per capire il giudizio degli studenti sulle attività svolte, le strategie di apprendimento lessicale più utilizzate e le categorie più difficili da memorizzare. Nel terzo capitolo si illustrano la modalità di analisi dei dati raccolti, che sono costituiti da produzioni scritte semistrutturate e a risposta aperta. Complessivamente anticipiamo che sulla base delle occorrenze e delle forme riscontrate il lessico più presente è quello della sfera urbanistica con riferimenti particolari a luoghi di ritrovo per gli studenti, come l'Università e il lungomare di Salerno.

In questo caso la divisione dei paragrafi segue un arbitrario criterio di segmentazione del testo dettato soltanto da scelte di *layout* di pagina, cioè di aspetto grafico complessivo. Questa divisione, infatti, non assolve nessuna funzione comunicativa poiché non rispecchia la gerarchizzazione dei contenuti e non ne rende più agevole l'identificazione da parte del lettore. L'anticipazione della metodologia seguita nella tesi, per esempio, è divisa in due diversi capoversi; la divisione del lavoro non è chiaramente segnalata e la sintetica descrizione dell'articolazione dei capitoli è presentata in modo disorganico. Infatti, divide la descrizione di uno stesso capitolo in diversi capoversi (nel caso del primo capitolo) o, al contrario, mantiene nello stesso capoverso la descrizione di due capitoli distinti (il secondo e il terzo).

Si veda, infine, una possibile corretta divisione del testo in paragrafi.

Con questo lavoro ci si è proposti di verificare gli effetti sul possibile arricchimento lessicale in una classe di italiano L2 sulla base dell'uso di input fotografici suggeriti dagli stessi apprendenti. Ci si propone, quindi, di analizzare le differenze linguistiche nella loro produzione scritta con e senza stimoli visivi. A questo scopo sono state utilizzate fotografie scattate dagli studenti, proiettate in aula multimediale o stampate, poster per i lavori di gruppo, fotocopie a colori e questionari di valutazione. In particolare, infatti, si è cercato di verificare il bagaglio lessicale degli studenti in relazione a una particolare area semantica, quella della città.

Abbiamo scelto di focalizzare l'attenzione su questa specifica area lessicale in seguito a una riflessione sull'importanza che, secondo noi, ha nell'esistenza di ciascuno la città in cui si vive, anche se per un breve periodo (come durante il progetto Erasmus), perché essa racchiude ricordi, emozioni, incontri, parole. La curiosità di scoprire l'anima alchemica della città di Salerno con gli occhi di uno straniero è sorta ascoltando le chiacchierate "fuori campo", alla fine degli incontri, degli studenti Erasmus. *Calvino in Le città invisibili* mette bene in luce l'importanza che rivestono le città anche nel favorire l'interazione con gli altri: «le città sono un insieme di tante cose: di memoria, di desideri, di segni di un linguaggio; le città sono luoghi di scambio (...), ma questi scambi non sono soltanto scambi di merci, sono scambi di parole, di desideri, di ricordi».

L'obiettivo degli incontri è stato quello di stimolare la produzione scritta con input fotografici per dimostrare che senza un supporto iconico il lessico è quantitativamente inferiore. La forza della fotografia per stimolare input linguistico emerge, in qualche misura, anche dalle parole di Sontag (1992) che afferma che il fotografo «ruba frammenti di realtà, cercando di rendere effettiva una realtà vista soggettivamente». L'apprendente è un attore sociale che deve fare qualcosa con la lingua, nella città in cui vive, dove le attitudini generano le motivazioni per l'apprendimento e l'arricchimento linguistico;

aspetti, questi ultimi, che si ritiene potrebbero essere agevolati se c'è un input visivo come quello fotografico, cioè materiale didattico autentico.

Questo elaborato è articolato in tre capitoli.

Il *primo capitolo* mira a presentare l'argomento da un punto di vista teorico ed è diviso in tre paragrafi. All'inizio c'è la definizione di lessico sia nell'uso corrente che in quello specialistico e si descrive il Vocabolario di Base; nel secondo paragrafo si presenta il cambiamento glottodidattico che dagli anni Settanta ad oggi ha portato all'affermarsi dell'approccio lessicale. Alla fine si tratta dell'apprendimento delle parole in una lingua straniera attraverso l'uso di stimoli visivi come la fotografia.

Nel *secondo capitolo* si illustrano il metodo adottato, le tappe seguite durante la sperimentazione e le tecniche scelte per le singole attività. L'approccio scelto con gli studenti Erasmus di livello intermedio durante i quattro incontri è stato quello lessicale. Il gruppo classe ha lavorato in maniera sia individuale sia collaborativa, incentrando l'attenzione sulla produzione scritta sotto la guida del docente-tutor e sperimentando tecniche diversificate a seconda degli obiettivi didattici specifici. Un questionario finale è stato somministrato per capire il giudizio degli studenti sulle attività svolte, le strategie di apprendimento lessicale più utilizzate e le categorie più difficili da memorizzare.

Nel *terzo capitolo* si illustrano la modalità di analisi dei dati raccolti, che sono costituiti da produzioni scritte semistrutturate e a risposta aperta. Complessivamente anticipiamo che sulla base delle occorrenze e delle forme riscontrate il lessico più presente è quello della sfera urbanistica con riferimenti particolari a luoghi di ritrovo per gli studenti, come l'Università e il lungomare di Salerno.

In questo caso la divisione in capoversi appare sicuramente più funzionale e immediatamente riconoscibile: l'uso dell'accapo e il rientro della prima riga, consente da subito la corretta individuazione delle parti e dei contenuti dell'elaborato. La divisione in tre capitoli è inoltre resa più esplicita anche con l'uso del corsivo che, quando non abusato, può servire a mettere in evidenza alcune parole chiave su cui attirare l'attenzione del lettore.

Alcune convenzioni sono in genere diverse per la divisione in paragrafi di un testo in una pagina web: la divisione in paragrafi, segue spesso il «blocco inglese», ovvero quello separato da due interlinee, senza rientro della prima riga (Corno 2002: 98). Si veda la divisione in paragrafi di questo estratto di una tesi riportato su un sito web (cfr. fig. 4) e la stessa tesi riprodotta dall'originale cartaceo (cfr. fig. 5):

Le pratiche di greenwashing: il ruolo centrale della comunicazione

Per quanto detto fino a qui si può comprendere come il termine “greenwashing” abbia delle connotazioni negative. Tuttavia non tutte le attività che rientrano nella categoria in questione, intesa in senso ecologico, sono il frutto di comportamenti malevoli o atteggiamenti opportunistici e, anzi, spesso dipendono da una mancanza di know-how in materia di management ambientale. Per questo motivo la differenza tra green marketing e greenwashing è molto sottile e risulta a volte molto complicato riconoscere le pratiche dell'uno e dell'altro.

La distinzione tra i due fenomeni è resa ancora più difficile dal fatto che il greenwashing riguarda quasi esclusivamente la variabile comunicativa del marketing mix. Infatti il “lavaggio col verde” è una pratica che si realizza la maggior parte delle volte tramite attività di comunicazione (come la pubblicizzazione di donazioni e accordi con associazioni non profit), aventi come target sia il consumatore finale che un audience ben più ampio che comprende le istituzioni o gli opinion leader.

Figura 4 – Tesi riprodotta in pagina web.

Nel tentativo di raggiungere gli obiettivi sopra citati ci si è avvalsi innanzitutto di informazioni sulla green economy e sul green marketing tratte da articoli scientifici, per lo più in lingua inglese, presenti in giornali accademici e riviste specializzate¹. In aggiunta, si è fatto uso di documentazioni e notizie presenti nei siti web ufficiali di enti internazionali e associazioni varie che trattano i temi ambientali² e, allo stesso tempo, si è attinto a fonti utili anche se “non del tutto attendibili” come i blog “verdi” in cui sono presenti discussioni di vario genere sul green marketing e sullo sviluppo sostenibile. Per comprendere più da vicino i temi in analisi e, contemporaneamente, per dare un senso pratico a questo lavoro si è deciso di effettuare anche una ricerca sul campo, la quale ci ha portato, tramite la compilazione di un questionario, a raccogliere informazioni da 92 aziende presenti sul territorio del nord-est Italia ed appartenenti a vari settori.

Sulla base di quanto detto sino ad ora, si è deciso di strutturare il presente lavoro in una parte teorica ed una empirica: la prima, che va dal capitolo 1 al capitolo 4, offre un'analisi generale sul grado di sostenibilità del modello economico attuale, descrivendo i fenomeni

Figura 5 – Tesi riprodotta in formato cartaceo.

La divisione del testo in paragrafi e capoversi non dovrà essere quindi casuale ma rispecchierà la presentazione dei blocchi informativi che ha individuato l'autore. Nel saggio scientifico, genere testuale a cui la tesi e la tesina dovrebbero cercare di avvicinarsi, la successione delle informazioni segue generalmente una «gerar-

chia naturale» (Gualdo, Raffaelli, Telve 2014: 68), ovvero procede dal contenuto più importante a quello meno rilevante o di dettaglio. Una presentazione dei contenuti che non segue questa impostazione può fornire una certa vivacità anche a un testo scientifico ma andrebbe evitata, soprattutto se non si sono ancora maturate piene competenze nella scrittura accademica.

La funzionale presentazione dei contenuti informativi all'interno del testo accademico, della loro sequenza logica e della loro gerarchizzazione viene opportunamente segnalata, oltre che dalla divisione del testo in paragrafi e capoversi, anche da altri mezzi linguistici. Importante, all'interno di uno stesso paragrafo, è l'uso di alcuni mezzi interpuntivi.

La punteggiatura può assumere diverse funzioni che vanno oltre quella a cui si fa tradizionalmente più riferimento in contesto scolastico, ovvero quella intonativa¹⁵. Nel suo complesso la punteggiatura può servire come strumento di coesione testuale, accompagnandosi e a volte sostituendosi ai connettivi. La puntuale disamina sulla funzione e l'uso della punteggiatura è un argomento

molto articolato che di per sé merita una trattazione specifica e non potrebbe essere esaurita in queste pagine¹⁶. Limitatamente agli scopi di questo lavoro, facciamo solo un rapido cenno alle funzioni di più evidente importanza pragmatica all'interno testi di tipo accademico.

In un testo accademico, caratterizzato da **ipotassi**, la *virgola* può essere usata prima o dopo le subordinate e può contribuire anche a definire i rapporti semantici. Si pensi al ruolo della virgola nella distinzione tra il valore descrittivo o restrittivo delle subordinate relative:

Ipotassi

Un testo con diverse frasi subordinate è caratterizzato da ipotassi. I testi scritti di registro formale fanno tendenzialmente maggior uso di ipotassi rispetto ad altri, ad esempio quelli orali informali caratterizzati prevalentemente da *paratassi*, ovvero frasi coordinate.

¹⁵ Nella proposta di Serianni (2005) le funzioni sono: segmentatrice (quella di dividere il testo in parti); sintattica (segnalare il rapporto tra proposizioni); emotivo-intonativa (assunta prevalentemente dal punto interrogativo e dal punto esclamativo); metalinguistica (introdurre commenti o glosse all'interno di un testo).

¹⁶ Le questioni relative alla punteggiatura sono trattate, tra gli altri, da Mortara Garavelli (2005) e molto recentemente, con particolare riferimento agli aspetti didattici, da Banfi, Diadori, Ferrari (in stampa).

Le cellule che presentano materiale genetico libero nel citoplasma si definiscono procarioti.

Le cellule, che presentano materiale genetico libero nel citoplasma, si definiscono procarioti.

Nel primo caso si afferma che la caratteristica delle procarioti è quella di presentare materiale genetico libero nel citoplasma. Chi scrive questa frase vuole indicare (correttamente) che soltanto le procarioti hanno questa caratteristica. Nel secondo caso, invece, la relativa non restringe il significato dell'antecedente, ma ne fornisce delle informazioni aggiuntive. La relativa descrittiva, segnalata mediante le due virgole, indica al lettore che tutte le cellule presentano del materiale genetico libero nel citoplasma (cosa che invece non è sempre vera perché non vale per le cellule eucarioti).

Il *punto* fermo, come è noto, è un segno di pausa forte e può essere usato per segnalare un netto cambiamento di argomento. Qui ci interessa raccomandare di evitare l'uso del cosiddetto «punto dinamizzante» (Palermo 2013: 227) per isolare e mettere in evidenza un sintagma, in uso crescente soprattutto nella prosa giornalistica¹⁷.

In un testo accademico questo uso del punto produrrebbe un effetto di scritto “brillante” che tuttavia ci sentiamo di scoraggiare. Si osservi, a titolo di esempio, questo periodo con punto dinamizzante che isola dal resto del testo l'espressione *a vista d'occhio*:

Mentre le generazioni nate prima degli anni 2000 imparano (o cercano di imparare) a rimodulare, ad ogni innovazione, il proprio modo di pensare ed approcciarsi al mondo e alla comunicazione, la cosiddetta generazione Z vive da sempre immersa in una realtà che grazie alle innovazioni tecnologiche muta. A vista d'occhio.

L'espressione risulta pragmaticamente marcata, cosa che al contrario non avviene se lo stesso testo viene realizzato senza il punto.

Mentre le generazioni nate prima degli anni 2000 imparano (o cercano di imparare) a rimodulare, ad ogni innovazione, il proprio modo di pensare ed approcciarsi al mondo e alla comunicazione, la cosiddetta generazione Z vive da sempre immersa in una realtà che grazie alle innovazioni tecnologiche muta a vista d'occhio.

¹⁷ Ma forse in espansione non solo in questi testi. Il titolo di un recente manuale è *Perché insegnare italiano ai ragazzi italiani. E come*. (Balboni, 2018).

I *due punti*, segno marcatamente polifunzionale, possono servire a introdurre un esempio o a introdurre una spiegazione di quanto scritto nella frase precedente, anche nel caso di un termine specialistico:

Con l'affermarsi della televisione il precedente quadro sarebbe stato stravolto: a partire dai monitor dei media unidirezionali lo spettatore non elaborerebbe direttamente le informazioni ma le registrerebbe in maniera olistica e globale seguendo quel *brainframe televisivo* che avrebbe parzialmente sovvertito il primato della mente alfabetica.

In questo caso si parla di *collocazione*: la co-occorrenza frequente di due o più parole che dà origine a un significato non totalmente componenziale.

I due punti possono anche avere funzione di riformulazione, sostituendo connettivi quali *ad esempio, in altre parole, ovvero etc.* che, come si è detto, sono spesso usati in testi di tipo espositivo (cfr. cap. 1, par. 4.1.).

Inoltre, possono introdurre rapporti di causa-effetto tra due proposizioni:

Si assiste in certi casi a un ritorno degli immigrati nel loro paese d'origine: la crisi economica ha ancora pesanti effetti sui paesi di arrivo.

Il soggetto rientra tra le persone più esposte al rischio del virus: presenta numerose altre patologie.

In ogni caso, si consideri che l'uso dei due punti con queste funzioni all'interno del testo accademico dovrebbe essere limitato a favore di una struttura ipotattica che renda espliciti i rapporti di subordinazione.

Un ultimo mezzo (non in ordine di importanza, ovviamente) per definire la sequenza e la gerarchizzazione all'interno di un testo accademico, è proprio la subordinazione. Non può essere obiettivo di un lavoro incentrato sulla scrittura accademica trattare le complesse regole che sul piano morfosintattico governano la realizzazione delle proposizioni subordinate per cui rimandiamo alle più diffuse grammatiche di consultazione¹⁸.

Completive

Sono le subordinate che completano il significato del verbo della frase reggente. Si tratta delle subordinate oggettive e soggettive.

¹⁸ Ferrari, Zampese (2016); Salvi, Vanelli (2004); Serianni (2005).

Ci limitiamo quindi di seguito (cfr. tab. 4) a indicare solo le funzioni di alcune subordinate che realizzano in vario modo il rapporto logico di causa/conseguenza ed escludendo le **completive**, in quanto largamente usate in qualsiasi tipo di testo.

Funzione	Esempio
Indicare una causa	<i>Poiché la differenza risulta significativa, si può concludere che...</i>
Indicare una causa a cui non segue un effetto previsto	<i>Benché la ricerca sia stata svolta con rigore metodologico, i risultati non sono facilmente interpretabili</i>
Indicare una condizione	Le scimmie antropomorfe sono capaci di mentire a loro vantaggio, <i>qualora se ne presenti l'occasione</i>
Indicare una conseguenza	Il tema si è rilevato talmente complesso <i>da meritare ulteriori approfondimenti</i>
Indicare un fine, uno scopo	Abbiamo considerato un gruppo di controllo, <i>affinché i risultati ottenuti avessero maggiore validità</i>

Tabella 4 – Subordinate per indicare rapporti di causa/conseguenza.

1.5. Le note e le citazioni

Oltre al testo vero e proprio articolato in paragrafi, una parte integrante della tesi e della tesina consiste nell'apparato paratestuale. Nei paragrafi precedenti (cfr. parr. 1.1., 1.2) abbiamo già visto la funzione dell'indice e della titolazione. Qui ci concentriamo su altri due aspetti: le *note* e le *citazioni*.

Le note – la maggior parte delle volte a *pie' di pagina* ovvero in fondo alla pagina, o più raramente *di chiusura* ovvero al termine di tutto il testo, a seconda delle norme adottate per la stesura del lavoro – possono essere di due tipi: di «riferimento» e di «contenuto» (Cerruti, Cini 2007: 98-106). Le prime servono a indicare le fonti utilizzate nella stesura del lavoro e si riferiscono a una citazione, letterale o indiretta, fatta nel testo. La nota di riferimento si può dunque presentare come segue:

CORPO DEL TESTO

Le razze e le sottorazze vengono definite unicamente in base alle medie di determinate misure o determinati indici. Per l'antropologo questo metodo adottato su larga scala potrebbe dare dei risultati grandiosi ma in questo caso, *“Il problema dei problemi è che non tutti i caratteri discriminati sono quantitativi e numerosi caratteri qualitativi, importantissimi per la diagnosi razziale, sfuggono a qualsiasi misurazione”*¹.

NOTA A PIE' DI PAGINA

¹Landra, Cogni 1936, p.19.

La nota di riferimento indica che la citazione contenuta nel testo (segnalata nel caso specifico dal corsivo e dalle virgolette alte) si trova in una determinata fonte. Della fonte, generalmente, non si danno tutte le informazioni in nota ma, come nell'esempio presentato, si indica il cognome dell'autore o degli autori (se più di uno, separati da una virgola o da un trattino o, più raramente, da una sbarretta obliqua orientata verso destra), l'anno di pubblicazione e la pagina dell'opera in cui la citazione è inserita. Le informazioni complete del testo verranno poi inserite in bibliografia.

L'eventuale uso e la forma delle note di riferimento dipendono comunque dalle norme stabilite per la redazione del testo. È frequente, infatti, che si eviti questo tipo di note segnalando la fonte in altro modo, nel corpo del testo (come diremo a proposito delle citazioni). Da evitare, in ogni caso, è l'adozione di un sistema misto alternando le indicazioni della fonte sia in nota che nel testo.

Un lavoro di tesi, complesso e articolato, spesso non esaurisce nel corpo del testo tutte le linee relative all'argomentazione o all'esposizione dei contenuti che sta sviluppando. Durante il processo di scrittura è frequente che l'autore abbia l'esigenza di commentare o chiarire quanto sta scrivendo, presentare un sintetico approfondimento, segnalare una eccezione, riportare un esempio, fare un rimando ad altri testi o all'interno dello stesso testo ecc. Nel caso in cui si tratti di contenuti informativi non strettamente funzionali all'avanzamento del discorso del corpo del testo e che potrebbero renderne meno scorrevole la lettura, questi possono essere inseriti nelle note di contenuto.

Decidere cosa inserire in nota presuppone quindi una precisa valutazione degli argomenti che si stanno sviluppando. Ciò che può essere inserito in nota dovrebbe essere un contenuto aggiuntivo, in qualche misura di corredo al testo, ma non superfluo (nel qual caso non andrebbe inserito): il lettore, quindi, dovrebbe essere messo in condizione di comprendere globalmente l'elaborato pur senza leggere le note; d'altra parte un apparato di note funzionale e ben strutturato dovrebbe rendere il testo più ricco, meglio comprensibile, informativamente più denso.

Osserviamo il seguente esempio tratto da un manuale di glottodidattica e proviamo a ricostruire a ritroso il percorso fatto dall'autore:

CORPO DEL TESTO

Un vocabolario dell'uso della lingua italiana contiene dai 100.000 ai

250.000 lemmi, tuttavia è esperienza comune che anche il parlante più colto conosce solo una porzione di questo ampio lemmario (p. es. ci sono normalmente oscure le serie terminologiche relative a discipline, tecniche o attività estranee ai nostri ambiti di interesse professionale e personale): si stima che il vocabolario mentale di una persona adulta colta oscilli tra le 25.000 unità e le 50.000 mila unità¹.

NOTA A PIE' DI PAGINA

¹ Nel GRADIT sono registrate come parole d'uso comune i circa 40.000 «vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che esercitiamo o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione» (*Prefazione: XX*).

Questa breve sezione di paragrafo si focalizza sul numero di parole mediamente conosciute da un parlante colto. A questo scopo l'autore indica:

- numero medio di parole presenti in un dizionario dell'uso italiano;
- numero medio di parole, significativamente inferiore, conosciuto da un parlante competente adulto;
- esempio di categorie di parole che un parlante colto può non conoscere;
- numero di parole registrate e considerate come di uso comune da uno dei più importanti dizionari della lingua italiana;
- definizione puntuale di vocabolario di uso comune secondo lo stesso dizionario.

L'autore ha considerato le informazioni 4 e 5 come accessorie rispetto all'andamento del discorso che, nel prosieguo del testo, si focalizza prevalentemente sullo sviluppo della competenza lessicale. La scelta è stata pertanto quella di inserire questo contenuto informativo in nota. In effetti, anche leggendo il testo senza la nota esso risulta perfettamente comprensibile; leggendolo con la nota si ha un contenuto informativo in più comunque correlato al contenuto del testo, sebbene non strettamente essenziale.

Una modalità da evitare, sia per motivi di adeguata presentazione dei contenuti, sia per convenzioni editoriali, dovrebbe essere la frequente successione di note all'interno dello stesso capoverso. Si immagini, per esempio, se il capoverso che abbiamo preso in esame fosse corredato con il seguente apparato di note:

CORPO DEL TESTO

Un vocabolario dell'uso¹ della lingua italiana contiene dai 100.000 ai 250.000 lemmi², tuttavia è esperienza comune che anche il parlante più colto³

conosce solo una porzione di questo ampio lemmario (p. es. ci sono normalmente oscure le serie terminologiche relative a discipline, tecniche o attività estranee ai nostri ambiti di interesse professionale e personale): si stima⁴ che il vocabolario mentale⁵ di una persona adulta colta oscilli tra le 25.000 unità e le 50.000 mila unità⁶.

NOTA A PIE' DI PAGINA

¹ Il primo dizionario dell'uso della lingua italiana è considerato il *Giorgini-Broglio* la cui prima edizione risale al 1870.

² Per la precisione, nel Grande Dizionario Italiano dell'Uso (GRADIT) sono presenti 260.709 lemmi e oltre 60.000 polirematiche.

³ Come è noto, il livello di istruzione del locutore si definisce sull'asse diastratico.

⁴ Ferreri (2005) presenta alcuni dati sullo sviluppo del lessico mentale in varie fasce d'età e propone un piano di alfabetizzazione lessicale per alunni inseriti in vari ordini di scuola.

⁵ Per le questioni di natura psicolinguistica relative all'accesso, la selezione, il recupero e l'uso del lessico mentale si rimanda principalmente a Aitchson (2012).

⁶ Nel GRADIT sono registrate come parole d'uso comune i circa 40.000 «vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che esercitiamo o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione» (*Prefazione: XX*).

Sociolinguistica

Disciplina che studia la lingua e i suoi usi in relazione ai diversi contesti sociali.

Le note che abbiamo aggiunto non apportano informazioni pienamente funzionali allo sviluppo del discorso: la nota 1 è una informazione superflua sul primo dizionario dell'uso; la nota 2 fornisce una informazione di dettaglio sul GRADIT; la nota 3 sposta il *focus* del

discorso verso aspetti di tipo **sociolinguistico** estranei ai contenuti del paragrafo; le note 4 e 5 rimandano ad opere di lessicologia per approfondire aspetti non strettamente collegati al tema della competenza lessicale in italiano appreso come lingua non materna.

In questo caso, quindi, il capoverso presenta un apparato di note che da un lato contribuisce solo in parte a arricchire il contenuto informativo del testo in maniera funzionale; dall'altro rende la lettura del capoverso eccessivamente frammentata, aumentando il carico cognitivo richiesto e, in definitiva, rendendola più complessa.

Un altro elemento fondamentale per la corretta elaborazione della tesi è costituito dalle *citazioni*. Come abbiamo già detto, una tesina e ancor di più un lavoro di tesi rappresenta comunque un lavoro scientifico che si basa, tra l'altro, sulla consultazione di fon-

ti. Quello che viene affermato nella tesi, quindi, non può essere ricondotto esclusivamente al punto di vista personale dell'autore. Ovviamente, in maniera più o meno evidente o marcata, l'opinione dell'autore potrà emergere dalla lettura del testo, ma le argomentazioni portate a sostegno delle proprie tesi dovranno essere sostenute dalle fonti consultate; anzi, saranno tanto più solide quanto più troveranno conferma nella letteratura di riferimento. Lo strumento che consente di dimostrare al lettore di aver consultato le fonti e di fondare le proprie affermazioni su queste è per l'appunto la citazione. La citazione è la riproposizione in varia forma, all'interno del testo, di un concetto o di un pensiero ritenuto come particolarmente significativo per sostenere il discorso che si sta portando avanti; la paternità di tale pensiero, tuttavia, viene riconosciuta a un altro autore che va adeguatamente indicato.

Le citazioni possono essere di due tipi: citazioni *letterali* o *dirette* che riportano pedissequamente le parole utilizzate da un altro autore in una sua opera e citazioni *indirette* che invece parafrasano un concetto con altre parole. I due tipi di citazione assolvono a funzioni diverse. La prima, quella letterale, si usa prevalentemente quando un concetto proviene indubitabilmente da un autore che lo ha ideato o elaborato a fondo. La citazione letterale equivale a "cedere la parola" a uno studioso ritenuto autorevole, riportandone il pensiero in maniera letterale. Pur non essendoci una regola ferrea sul numero di citazioni letterali da inserire all'interno di un elaborato di tesi, queste andrebbero inserite con una certa moderazione proprio in virtù del particolare rilievo che assumono. Le citazioni letterali possono andare dalla singola parola o espressione a parti di testo più estese, lunghe alcune righe. Come è comprensibile, nel caso di parole o espressioni, si tratterà di accezioni molto particolari di una espressione comune, o di "parole-concetto" coniate da un autore la cui opera deve essere stata consultata. Un esempio di citazione letterale di questo tipo potrebbe essere quella di «mercato delle lingue», espressione che da qualche anno è diffusa in ambito sociolinguistico per indicare il posizionamento delle lingue a diffusione internazionale e i processi che si vengono attivati per la loro promozione. Se lo studente che scrive una tesi intende usare questa particolare espressione ad alto tasso di specializzazione, il cui significato è quindi noto solo a un pubblico molto ristretto di specialisti e non immediatamente comprensibile, dovrà segnalarne la paternità, almeno la prima volta che l'espressione viene utilizzata. La citazione di parole o espressioni deve essere riconoscibile e chiaramente

attribuita, ma allo stesso tempo adeguatamente integrata nel testo¹⁹. Le modalità possono essere varie, a seconda delle norme di stile che si sono adottate, delle scelte dell'autore del testo, del livello di dettaglio che si vuole fornire. Una possibilità potrebbe essere la seguente, segnalando all'interno del testo il termine citato in corsivo (o tra virgolette basse o tra virgolette alte) e in nota il riferimento bibliografico da cui è stato preso:

CORPO DEL TESTO

Quest'ottica risulta doppiamente nociva perché da un lato non sostiene l'offerta formativa in lingua italiana nei paesi in cui questa non è particolarmente presente e avrebbe quindi maggiore bisogno di conquistare nuovo spazio all'interno del *marché aux langues*¹, luogo metaforico in cui la visibilità e la possibilità di mostrare la propria offerta risulta condizione necessaria per incentivarne la domanda; dall'altro nega il necessario sostegno a realtà in fase di sviluppo e pronte ad esprimere buone potenzialità.

NOTA A PIE' DI PAGINA

¹Cfr. Calvet L.-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

In questo caso viene citato in nota la fonte di riferimento per il concetto di mercato delle lingue (*marché aux langues*, in corsivo e in originale nel testo) indicando, coerentemente con le specifiche norme di stile del testo, il volume in forma completa.

Sempre relativamente alla citazione di una parola-concetto, una variante può essere la seguente in cui, con riferimento al termine "translanguaging", viene citato un articolo presente all'interno di una rivista:

CORPO DEL TESTO

[...] l'idea stessa di bilinguismo appare ormai superata. Al suo posto si sta affermando il concetto di "translanguaging" specie con riferimento all'uso dei vari repertori linguistici in classe.

NOTA A PIE' DI PAGINA

¹Cfr. Lasagabaster D., García O., *Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school*, «Cultura y Educación», 26, 3, 2014, pp. 557-572.

¹⁹ In alcuni volumi è possibile trovare citazioni isolate e segnalate graficamente in modo particolare (per es. all'interno di box informativi) che quindi non si integrano in modo omogeneo al testo. Tuttavia, questa soluzione non viene mai adottata in tesi o tesine.

In questo caso la parola concetto viene citata nel testo in tondo tra virgolette alte e in nota viene citato in forma completa l'articolo di due autori, separati da virgola, che si trova all'interno della rivista *Cultura y Educación*, nel terzo fascicolo del numero 26 uscito nel 2014. In fondo vengono citate le pagine di inizio e fine dell'articolo in cui si trova la parola citata.

Come abbiamo detto, una variante quando si cita un'opera di più autori, è quella di usare il trattino al posto della virgola, come nell'esempio seguente che indica l'opera (un volume realizzato da due autori) in cui è presente il termine «glottodidattica sperimentale», inserito nel testo tra virgolette basse (dette *caporali*):

CORPO DEL TESTO

La presente ricerca, quindi, si configura come un lavoro di «glottodidattica sperimentale», disciplina che studia le relazioni tra acquisizione e insegnamento di una lingua non materna¹.

NOTA A PIE' DI PAGINA

¹Cfr. Nuzzo E. - Rastelli S., 2011, *Glottodidattica sperimentale*, Roma, Carocci.

Si può, tuttavia, indicare con maggiore dettaglio la parte della fonte di riferimento per la parola citata, laddove sia possibile rintracciare la prima occorrenza e la sua spiegazione. Si consideri il caso seguente in cui, con riferimento agli strumenti per l'insegnamento delle lingue non materne, si cita il termine *unità di apprendimento*, la cui fonte è stata individuata in un'opera Paolo Balboni:

Descriviamo di seguito il modello operativo definito *unità di apprendimento* (Balboni 2002, p. 103) che può durare da pochi minuti a un'ora.

In questo caso l'autore ci dice che il termine in questione, segnalato con il corsivo, si trova alla pagina 103 di un lavoro di Balboni pubblicato nel 2002. Il riferimento completo verrà poi inserito in bibliografia.

Gli esempi che abbiamo indicato sono citazioni letterali direttamente inserite all'interno del testo, scelta pressoché obbligatoria quando si cita una parola-concetto. Le citazioni letterali più frequenti, comunque, sono quelle che consistono almeno in una frase o in una breve porzione di testo. In questo caso la citazione può essere inserita nel testo in due modi diversi:

- come parte integrante del testo, rendendo adeguatamente riconoscibile la citazione secondo le norme di stile;
- introducendo la citazione con l'indicazione del cognome dell'autore nel corpo del testo.

Vediamo un esempio²⁰ di questi due diversi tipi di citazione:

Le grammatiche di oggi enunciano regole precise in merito, sottolineando che il gerundio deve avere lo stesso soggetto del «verbo finito al quale si collega» (SERIANNI 1988: XI 423) e che «se il verbo della reggente è passivo, il gerundio non si può usare» (ANTONELLI/PICCHIORRI 2016: 346-347).

In questo caso l'autore introduce due citazioni che completano il breve testo precedente. Al termine di ciascuna citazione, inserita tra virgolette basse, viene indicato tra parentesi il cognome dell'autore seguito dall'anno dell'opera che costituisce la fonte e dalla pagina in cui si trova la frase letteralmente citata. Con riferimento alla prima citazione, si noti che oltre al numero di pagina viene indicato anche il paragrafo (in numeri romani nell'opera); con riferimento alla seconda opera, i cui autori sono separati dalla barra separatrice, vengono indicate due pagine, separate dal trattino. Questo significa che la citazione si trova a cavallo tra le due pagine.

L'indicazione della pagina, oltre che essere una convenzione legata al genere di testo, serve come "prova di autenticità" della citazione che viene fatta: al lettore vengono fornite le informazioni per poter eventualmente controllare la citazione in questione, per approfondire o leggerla nel suo contesto più ampio.

Una variazione di questa modalità, meno frequente ma possibile, consiste nell'inglobare la citazione all'interno del testo che non solo introduce, ma segue la citazione, formando con essa un unico periodo senza soluzione di continuità:

Se, per dirlo con Maria Pia Lo Duca (2003: 255), «Uno dei punti irrinunciabili della moderna glottodidattica nell'impostare un percorso didattico di una L2 è quello di non partire dalle forme, [...] ma piuttosto dalle funzioni, il che potrebbe essere riassunto in "diamo degli strumenti linguistici per fare qualcosa"» le grammatiche pedagogiche di qualunque tipo dovrebbero muoversi in questo senso.

In questo caso, la citazione viene brevemente introdotta e viene anticipato il nome dell'autore. Possono poi esserci prevalentemente due modi per indicare la fonte: indicare tra parentesi il cognome dell'autore, l'anno della pubblicazione e la pagina di riferimento, oppure inserire soltanto l'anno e la pagina, considerando che il nome dell'autore è facilmente recuperabile perché presente nel testo immediatamente precedente alla citazione:

²⁰ Tratto da Pirazzo, Rati (2019).

Come osservava già qualche anno fa Antonelli, negli anni Ottanta,

il dominio dell'audiovisivo – dei *media* detti *non alfabetici* – faceva prevedere una progressiva perdita d'importanza della parola scritta a vantaggio delle varie forme di oralità 'secondaria' [...] L'analfabetismo di ritorno – cioè la tendenza da parte della popolazione scolarizzata a perdere con il tempo la capacità di scrivere correttamente – appariva come una china inesorabile; la scrittura stessa veniva data per spacciata in molte prognosi autorevoli (Antonelli 2009: 243)²¹.

Si noti, per inciso, che la citazione in questo caso è di una certa lunghezza e pertanto viene graficamente separata dal resto del testo. In genere la separazione avviene usando un accapo e la citazione viene scritta in corpo minore rispetto al testo, senza essere inserita tra virgolette; può essere allineata, come in questo caso, oppure *a blocchetto*, ovvero con un rientro del solo margine sinistro o del margine sinistro e destro. Si noti inoltre che l'autore del testo ha correttamente riportato le scelte grafiche dell'autore della citazione per mettere in rilievo e segnalare qualcosa: l'uso del corsivo per *media* segnalato come prestito; l'uso del corsivo per *non alfabetici* segnalando così la particolare accezione che questa espressione assume quando viene riferita ai mezzi di comunicazione; l'uso degli apici per 'secondaria', termine che, in questo contesto, assume una valenza non letterale. Si noti, infine, l'uso dei tre puntini tra parentesi quadre. Questo simbolo segnala che all'interno della citazione c'è un'interruzione (nel caso specifico dopo la parola "secondaria"), perché l'autore del testo non ha ritenuto essenziale ai fini del suo discorso riportarla per intero.

Oltre all'uso dei puntini tra parentesi quadre, per meglio armonizzare la citazione al testo sono ammissibili anche altri minimi cambiamenti. Ad esempio, quando questa rappresenta l'ideale continuazione del testo che la introduce, inizierà con la lettera minuscola (come nell'esempio precedente) anche se l'originale dovesse iniziare con la lettera maiuscola. Ancora, è possibile, qualora risulti strettamente necessario, aggiungere una o più parole che rendano comprensibile la citazione, per esempio nel caso in cui il referente non è facilmente recuperabile perché non incluso nel testo citato:

Pertanto, quando si tenta di descrivere o di indagare aspetti relativi al lessico di una lingua, è importante non limitarsi a considerare le parole esclusivamente nella loro individualità, cioè come «segmenti isolati tra due spazi

²¹ Tratto da Troncarelli (2018).

vuoti perché [ciò] non riflette né la reale organizzazione della lingua, né la competenza che il parlante ne ha» (Simone 1997: 156)²².

L'intervento dello scrivente all'interno della citazione (compresa, come abbiamo detto, tra *caporali*) viene debitamente segnalato dalle parentesi quadre e si è reso necessario per rendere pienamente comprensibile la citazione. Si consideri, tuttavia, che in linea di massima si dovrebbe evitare di inserire citazioni letterali che necessitino di interventi dello scrivente.

È possibile, poi, che chi inserisce la citazione abbia interesse a metterne in particolare rilievo una parola o una parte. Questa deve essere segnalata con un espediente grafico (in genere il corsivo) e la modifica deve essere debitamente indicata in genere con la formula “corsivo mio” o “corsivi miei”, nel caso si siano scritte in corsivo parole separate all'interno della citazione, come nell'esempio seguente:

La giustizia dei notabili, con la sua prassi essenzialmente [...] empirica, con il suo complicato sistema processuale e con il suo alto costo, può ostacolare anche fortemente gli interessi capitalistici]. L'Inghilterra acquistò il suo primato capitalistico non mediante, ma – in parte – *nonostante la struttura del suo diritto*. [Weber 1956: 136, corsivo mio].

Sempre con riferimento alle citazioni dirette, si consideri che uno stesso lavoro può anche essere citato più volte all'interno di un testo. Nel caso in cui la citazione successiva alla prima non è interrotta da altre citazioni relative a lavori diversi, generalmente si evita di specificare il cognome dell'autore già indicato nella prima citazione sostituendolo con *ibidem* (spesso abbreviato con *ibid.*) quando si cita una parte che si trova anche nella stessa pagina rispetto alla citazione precedente, come nell'esempio seguente²³:

L'argomento dell'esistenza di due realtà parallele e non coincidenti assume un'intonazione persino ironico-giocosa nell'incipit dell'articolo pubblicato a distanza di poco più di un anno, Il quadrato della verità («La Fiera Letteraria», 27 febb. 1947), in cui si affaccia un primo rimando alla fonte biblica:

Se mi piacersero le frasi ad effetto scriverei questa senza strizzare gli occhi: «Dio ha creato l'universo – l'uomo l'ha nominato». Farei un bel punto e una lunga pausa, e aggiungerei: «E sono due universi distinti» (Caproni 1947, p. 4).

²² Tratto da La Grassa (2011).

²³ Tratto da Caporiccio, Conti (2019).

Caproni commenta subito dopo il senso letterale di quest'affermazione, illustrando alcuni punti fondamentali della sua "filosofia" del linguaggio:

La forma più alta e libera del linguaggio (la poesia) è una realtà distinta dalla natura – una vera e propria altra realtà, che pur essendo indotta da quella originale (o meglio originaria) è destinata a rimanere parallela ad essa – a non collimare mai, nemmeno un punto del linguaggio (una parola) con un solo punto della natura (una cosa) (*ibid.*).

In questo caso, l'autore del testo ci dice che la seconda citazione è tratta dalla stessa opera di Caproni del 1947 e si trova sempre a pagina 4.

Nel caso in cui, invece, si voglia fare una ulteriore citazione di una parte di testo di uno stesso lavoro precedentemente indicato, ma che si trova in una pagina diversa si userà *ivi*, specificando ovviamente il numero della pagina. Questa forma di citazione si può usare sia per lavori realizzati da uno o più autori o per lavori realizzati da enti e istituzioni, come nell'esempio seguente:

I primi tre parametri «sono sostanzialmente trasversali rispetto al medium» (OCSE-PISA, 2012, p. 168).

In Italia, Stati Uniti, Brasile, Svezia, Australia e Corea del Sud la situazione è rovesciata, «e ciò si verifica a prescindere dal fatto che si tratti di paesi con medie alte o basse rispetto al *benchmark*» (*ivi*, p. 185).

Se la citazione diretta equivale in molti casi alla volontà di "cedere la parola" a qualcuno che ha più autorevolezza di noi nell'affermare un determinato concetto ed è quindi opportuno riportarne le parole esatte, la citazione indiretta assolve a un compito diverso. Questa consiste nella riformulazione con le parole dello scrivente di un concetto presentato da un altro autore e ritenuto degno di essere segnalato. In genere si fa ricorso alla citazione indiretta quando il testo da riportare risulterebbe troppo ampio, poco localizzato in un punto specifico della fonte o, comunque, quando non si è rintracciata una porzione di testo breve e particolarmente significativa del concetto in questione. Si citerà, quindi, in forma indiretta un tema che un determinato autore (o più di un autore, ovviamente) ha trattato diffusamente all'interno di un suo articolo o di un suo volume. Un esempio di citazione indiretta potrebbe essere la seguente:

Desideriamo, tuttavia, concludere questa breve riflessione con un concetto che riprendiamo da G. Favaro (2002), la quale ha definito i testi a scrittura controllata una testualità-ponte, volendo indicare così la natura temporanea dell'impiego di testi manipolati²⁴.

²⁴ Tratto da Mezzadri (2016).

In questo caso l'autore del testo fa riferimento a un lavoro di Favaro, indicata anche con l'iniziale del nome, in cui è trattato il concetto di «testualità-ponte», ovvero l'impiego limitato nel tempo dei testi di studio semplificati per favorire la comprensibilità da parte degli studenti non italofoeni. La citazione indiretta che abbiamo riportato fa riferimento a tutto il lavoro di Favaro nel suo complesso. Una variazione di questa forma di citazione indiretta è quella di far precedere la citazione dalla sigla *cfr.* (confronta) o *v.* (vedi)²⁵ che, in alcuni ambiti disciplinari, vengono utilizzate anche nelle citazioni letterarie:

Per questa critica sull'apparato illustrativo dei testi scolastici *cfr.* Lumbelli (1989).

Anche la citazione indiretta, comunque, può essere fatta a diverso livello di dettaglio. È consigliabile infatti, laddove la presentazione del concetto a cui ci riferiamo sia chiaramente identificabile all'interno del lavoro citato, indicare anche le pagine, come nell'esempio seguente:

Per una illustrazione più ampia di questo tipo testuale, che può includere anche la rappresentazione di eventi (è il caso della ipotiposi) presentati minuziosamente, in un tempo del discorso (di chi ne parla) equivalente a quello impiegato dai medesimi eventi per svolgersi, *cfr.* Lavinio (1990, pp. 82-7).

In questo caso chi scrive segnala molto sinteticamente le caratteristiche di un certo tipo testuale (il fatto che abbia la funzione di rappresentare eventi presentati minuziosamente, ecc.) e segnala che il tema viene trattato in un'opera di Lavinio del 1990 (i cui dati completi saranno presentati puntualmente in bibliografia) nelle pagine che vanno da 82 a 87.

Per concludere questa rassegna, ci sentiamo di scoraggiare, all'interno dei tesi e tesine, una modalità di citazione poco specifica che pure talvolta (sebbene raramente) si può trovare in alcuni manuali o saggi scientifici, come nell'esempio seguente²⁶:

Studi più recenti in campo europeo, soprattutto francese e tedesco (Klein, Meissner, Coste, Degache ecc.), sono giunti addirittura ad avallare modelli di presentazione di morfosintassi tarati sulla lingua e le competenze dell'apprendente, sul suo repertorio naturalmente plurilingue, in cui trovano posto contemporaneamente la LM, la LS e altre LS, unite nella finalità di raggiungere una competenza all'uso delle lingue e del linguaggio più che di una singola lingua.

²⁵ O altre espressioni quali *si veda*, *si rimanda* e simili.

²⁶ Tratto da Benucci, Grosso (2015).

In questo caso chi scrive riassume un concetto che prende dagli autori citati tra parentesi senza tuttavia darne ulteriori dettagli, perché presuppone che tali lavori siano noti al pubblico di lettori a cui prevalentemente si rivolge. Chi scrive una tesi, invece, è uno studente in formazione e deve dimostrare di aver consultato le fonti da cui trae spunto anche per le proprie citazioni indirette. Se il testo riportato fosse stato scritto in una tesi, sarebbe risultato senza dubbio meno accettabile: il tesista è tenuto a indicare l'anno di pubblicazione e, qualora possibile, le pagine in cui è presente il concetto che viene citato in forma indiretta.

1.6. La bibliografia

La bibliografia è posta sempre al termine del lavoro di tesi e raccoglie tutti i dati delle fonti che sono state citate, con vario livello di dettaglio come abbiamo visto, all'interno dei diversi capitoli.

Oltre a fornire al lettore (in primo luogo, ma non esclusivamente, il relatore) una fotografia precisa e facilmente osservabile del lavoro di consultazione delle fonti che è stato fatto per la stesura, la bibliografia può rappresentare un utile strumento anche per altri membri della comunità scientifica che siano interessati a lavorare sullo stesso tema trattato nella tesi. Per evitare, tuttavia, di ampliare in maniera eccessiva il numero dei lavori che compongono la bibliografia e fornire una immagine in qualche modo falsata delle fonti che hanno realmente costituito le basi e i supporti per le argomentazioni presentate nel proprio lavoro, in un lavoro di tesi, e anche nella maggior parte dei saggi scientifici, è in genere richiesto di inserire in bibliografia solo ed esclusivamente i lavori citati all'interno del testo e non tutti quelli che sono stati effettivamente consultati.

Fornire indicazioni largamente valide per scrivere la bibliografia di una tesi non è possibile poiché la modalità di stesura dipende in larga parte dalle norme di stile che possono essere molto varie²⁷. Ci limitiamo pertanto a indicare quale deve essere la struttura complessiva della bibliografia e gli elementi che dovrebbe contenere ogni singola opera che la compone.

Come abbiamo detto nel paragrafo precedente, le varie parti della tesi le fonti possono essere citate più volte, mentre in biblio-

²⁷ Ogni rivista o collana editoriale può avere specifiche norme che divengono anche un loro carattere distintivo. Solo per limitarci al separatore utilizzato tra gli autori di un'opera, negli esempi riportati in questo *ebook* abbiamo presentato tre varianti: la virgola, il trattino, la sbarretta obliqua.

grafia saranno riportati un'unica volta. L'ordine da dare alla bibliografia è alfabetico, per cognome dell'autore. Se si citano più opere di uno stesso autore, queste sono in genere indicate dalla più antica alla più recente. Se si citano più opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno, accanto all'anno di pubblicazione va aggiunta una lettera (*a* per la prima opera; *b* per la seconda e così via). Ovviamente la stessa modalità di citazione dovrà essere adottata nel testo della tesi.

In sintesi, ogni lavoro citato dovrebbe contenere almeno i seguenti elementi:

- cognome e iniziale del nome (o nome completo) dell'autore o degli autori; cognome e iniziale del nome (o nome completo) del curatore o dei curatori nel caso si citi una curatela nel suo complesso;
- anno di pubblicazione ed eventuale lettera (*a*, *b*, *c*, ecc.) nel caso in cui siano presenti più opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno;
- titolo del lavoro ed eventuale sottotitolo, laddove presente (nel caso di volumi o documenti);
- casa editrice;
- città di pubblicazione;
- indicazione delle pagine (nel caso di un saggio contenuto in un volume o di un articolo in una rivista);
- indicazione del numero ed eventualmente del fascicolo della rivista dove è contenuto l'articolo citato.

Tutte queste informazioni dovrebbero essere velocemente e facilmente rintracciabili da parte di chi consulta la bibliografia, per questo motivo devono essere graficamente distinte. Di seguito forniamo alcuni esempi, ribadendo che le norme possono essere molto varie.

Volumi:

De Mauro T., 2003, *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice per capire e farsi capire*, Roma, Editori Riuniti.

In questo formato si presenta il cognome dell'autore seguito dall'iniziale del nome puntato; l'anno di pubblicazione; il titolo del volume completo in corsivo; la città di pubblicazione e l'editore. Ad eccezione del nome, tutti gli altri elementi sono separati da virgola. Il segno separatore può cambiare in base alle norme redazionali (il punto; la parentesi; i due punti generalmente prima delle pagine di saggi o articoli quando queste vengono specificate).

Saggio all'interno di un volume:

Villarini A., 2011, *Alcune considerazioni sulla gestione della variabile "tempo" nella didattica delle lingue*. In Buffagni C., Garzelli B., Villarini A. (a cura di), *Idee di tempo. Studi tra lingua, letteratura e didattica*, Perugia, Guerra, pp. 353-362.

In questo formato si danno le indicazioni sul saggio (autore, anno di pubblicazione, titolo) seguite dalle indicazioni sul volume in cui il saggio è inserito (curatori; titolo del volume; città di pubblicazione; editore; pagina di inizio e di fine del saggio).

Articolo all'interno di una rivista:

Meyer C., Wells, G., 1996, *Can the Linguistic Interdependence Theory Support A Bilingual-Bicultural Model of Literacy Education for Deaf Students?* «Journal of Deaf Studies and Deaf Education», 1, (2): 93-107.

Dopo i dati sull'articolo (autori, anno, titolo), viene riportato il titolo della rivista (in questo caso in tondo tra virgolette basse), il numero della rivista, il numero del fascicolo (tra parentesi) e i numeri di pagina di inizio e fine dell'articolo citato (in questo caso preceduti dai due punti).

Come abbiamo detto (cfr. par. 1.3.1), molte fonti di un lavoro di tesi possono essere reperite e consultate in rete. Quando si tratta di volumi, saggi o articoli, le norme da seguire devono essere coerenti con i criteri seguiti per le altre opere citate in bibliografia. Generalmente anche i lavori in rete sono inseriti in bibliografia rispettando il normale ordine alfabetico per cognome dell'autore; la sitografia, invece, è di solito l'elenco dei siti consultati da cui sono state tratte informazioni rilevanti.

Un lavoro presente in rete e inserito in bibliografia conterrà le stesse informazioni delle altre opere, laddove disponibili²⁸, e altre due informazioni: l'indirizzo in cui è possibile consultare le fonte e la data di ultima consultazione. Questa è necessaria perché, in alcuni casi, è possibile che i siti chiudano o cambino dominio, quindi l'utente potrebbe non potervi più accedere. Dichiarare la data di ultimo accesso equivale quindi a garantire che la fonte è stata consultabile almeno fino a quella data. Anche le modalità per indicare gli indirizzi e le date di consultazione possono avere diversi formati.

²⁸ È frequente, per esempio, che un articolo o un saggio sia pubblicato in Rete senza numero di pagine o senza anno di pubblicazione.

Nell'esempio seguente ne indichiamo uno possibile:

Altbach, P. G., 2014, *MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge?* «International Higher Education», 75: 5-7. URL: <https://bit.ly/2WbZPW8> (ultimo accesso 26/06/2019).

Come si può osservare nell'esempio riportato, quando si cita un lavoro presente in Rete è buona norma abbreviare la URL servendosi dei siti appositamente dedicati²⁹: è una questione estetica per evitare di scrivere indirizzi troppo lunghi (nel caso specifico il sito non abbreviato sarebbe stato <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/5426>) e allo stesso tempo funzionale perché facilita di molto le operazioni di consultazione di chi voglia accedere all'articolo digitando direttamente l'indirizzo nella barra degli indirizzi. Infine, è opportuno rimuovere il collegamento ipertestuale dell'indirizzo, ovviamente di nessuna utilità nella versione cartacea della tesi, in modo che questo non risulti sottolineato e quindi di peggiore leggibilità.

2. L'abstract

L'abstract è un genere testuale che non caratterizza più la sola scrittura scientifica ad alto livello di specializzazione (l'abstract di articoli scientifici o quello delle proposte per contributi a convegni e seminari), ma da alcuni anni è molto richiesto anche agli studenti universitari a corredo della tesi. Si tratta di un breve testo, di solito inferiore alla lunghezza di una cartella, che ha lo scopo di riassumere i principali contenuti del lavoro cui si riferisce. Nel caso dell'abstract di tesi, che di solito non presenta **keywords** a differenza degli abstract presentati per convegni o articoli, questo si colloca in genere prima dell'introduzione oppure rappresenta un documento a parte. Le caratteristiche linguistiche formali e lo stile del discorso non

Keywords – parole chiave

Si tratta di parole (in genere 5) scelte dall'autore perché particolarmente rappresentative del suo testo. Possono precedere o seguire immediatamente, l'abstract. Risultano molto utili per l'immediata individuazione del contenuto del testo ma si usano raramente in lavori di tesi e tesi.

Si tratta di parole (in genere 5) scelte dall'autore perché particolarmente rappresentative del suo testo. Possono precedere o seguire immediatamente, l'abstract. Risultano molto utili per l'immediata individuazione del contenuto del testo ma si usano raramente in lavori di tesi e tesi.

²⁹ Uno di questi, al momento, è bit.ly.com

si differenziano da quanto già detto per la stesura della tesi: lo stile sarà di tono formale e asciutto, si useranno formule impersonali o metonimiche (*la tesi affronta il tema...*). Le formule di introduzione e di passaggio saranno ridotte al minimo, così come gli esempi di **deissi** testuale che invece possono essere utili a far orientare il lettore all'interno del testo riprendendo o anticipando i contenuti e collocandoli spazialmente nel testo³⁰. Come nella tesi, l'uso dei tecnicismi sarà limitato ai casi necessari e non sovrabbondante.

Scopo dell'abstract di tesi non è quello di convincere il lettore a leggere l'intero del testo, aspetto che invece può caratterizzare tanti abstract presenti in Rete (Carrada, online), quanto appunto quello di

sintetizzarne nella maniera più puntuale ed efficace possibile i contenuti. Da uno studio su abstract scritti da autori italiani (Klimova 2016) sono emerse alcune caratteristiche che lo differenziano da altri testi simili scritti in lingua inglese in cui sembra molto più marcata la sottolineatura dell'importanza e unicità dello studio, mentre nei testi italiani si tende in primo luogo a indicare il tema del lavoro e si danno indicazioni sulla sua struttura.

I contenuti di un abstract possono cambiare a seconda del tipo di tesi. In una tesi di tipo sperimentale che ha previsto una fase di raccolta, analisi e interpretazione dei dati, si dovrà fare riferimento alla metodologia seguita e ai risultati conseguiti. Pertanto, un buon abstract dovrebbe includere questi elementi:

- la presentazione del tema trattato;
- la metodologia seguita;
- i risultati ottenuti.

L'abstract non deve presentare informazioni e dati non presenti del lavoro di tesi, né deve fare riferimenti intertestuali. Deve in-

Deissi

Procedimento linguistico, interno all'enunciato, con cui si fa riferimento al tempo di enunciazione (*un'ora fa...*), allo spazio (*questa aula...*), alle persone (*io... lui...*) che producono o ricevono un enunciato.

La *deissi testuale* considera l'intero testo come un luogo e fa riferimento a porzioni dello stesso testo mediante espressioni come quelle in nota 30.

³⁰ Si tratta di espressioni come *in questo paragrafo... nel prossimo capitolo... nelle conclusioni...* etc.

fatti essere un testo autoconsistente e comprensibile senza ulteriori richiami ad altri.

Essendo un testo di tipo espositivo-narrativo, non deve esprimere il punto di vista dell'autore che invece, in varia misura, sarà presente all'interno del lavoro di tesi.

Di seguito presentiamo un esempio di abstract³¹, segnalando i punti in cui esso può essere migliorato.

Dopo aver trattato in generale i temi principali della preparazione fisica nel basket, la tesi sviluppa una ricerca sulle conoscenze degli allenatori nel settore giovanile sulla preparazione fisica nella pallacanestro. Lo studio si compone di un questionario anonimo consegnato personalmente agli allenatori del settore giovanile, in cui, gli intervistati sono sottoposti ad alcune domande di tipo tecnico e di tipo pratico/comportamentale; nella parte tecnica si propongono domande di base, ma mirate sulla preparazione fisica nella pallacanestro per verificare le conoscenze in loro possesso; mentre nella parte pratico/comportamentale, si punta ad avere informazioni su quello che gli intervistati propongono in campo, se fanno fare lo skip e la calciata, se dedicano una parte dell'allenamento alla coordinazione motoria e quali esercizi ed infine quanto tempo dedicano alla preparazione fisica durante gli allenamenti. Questi dati mi hanno permesso di effettuare un'analisi comparando le risposte di ogni macro argomento per ogni singolo allenatore in modo da verificare l'effettiva conoscenza dello stesso. Dai risultati ottenuti ne è scaturito che gli allenatori presi in esame hanno una conoscenza più sviluppata verso alcuni argomenti, ma meno su altri, con un totale del 68% di risposte corrette, quindi una buona percentuale.

L'abstract entra in *medias res* (modalità che si ritiene adeguata) quasi senza introduzione, tranne una prima frase che fa un cenno all'inquadramento teorico. Si passa poi ad accennare alla metodologia (fornendo tuttavia informazioni non strettamente necessarie in un abstract: *un questionario anonimo consegnato personalmente*), al campione e agli strumenti della ricerca. In particolare si descrive il questionario utilizzato e diviso in due sezioni denominate *tecnica* e *pratico/comportamentale*. Relativamente ad entrambe le sezioni si specificano gli obiettivi: rilevare le conoscenze degli informanti sulla preparazione fisica e rilevare quali azioni effettivamente vengono realizzate durante gli allenamenti. L'abstract segnala poi che nella tesi è stata fatta un'analisi delle risposte per ogni singolo informante. Si noti qui il cambio di stile e l'utilizzo della prima persona. Infine, l'abstract si conclude con la sintetica presentazione delle conclusioni che tuttavia risultano piuttosto imprecise: viene infatti utilizzata una espressione vaga (*una conoscenza più sviluppata*

³¹ Tratto da <https://www.tesionline.it/default/tesi.asp?id=39672>

verso alcuni argomenti ma meno su altri) e una frase che appare contraddittoria rispetto a quanto detto in precedenza perché fa riferimento a risposte «corrette» (*un totale del 68% di risposte corrette*), sebbene prima non se ne sia fatto cenno.

Sulla base di queste osservazioni, proviamo a modificare l'abstract mantenendo però il più possibile la struttura del testo originale. Correggiamo anche alcuni errori di tipo linguistico, e in particolare:

- l'uso improprio della punteggiatura;
- l'inesattezza o l'inaccettabilità di alcune espressioni (*lo studio si compone di un questionario; un questionario [...], in cui, gli intervistati sono sottoposti ad alcune domande*);
- la difficoltà ad accedere i referenti (*[...] mi hanno permesso di effettuare un'analisi comparando le risposte di ogni macro argomento per ogni singolo allenatore in modo da verificare l'effettiva conoscenza dello stesso; nella parte tecnica si propongono domande di base, ma mirate sulla preparazione fisica nella pallacanestro per verificare le conoscenze in loro possesso*).

Dopo aver trattato in generale i temi principali della preparazione fisica nel basket, la tesi sviluppa una ricerca sulle conoscenze degli allenatori nel settore giovanile sulla preparazione fisica nella pallacanestro. Lo studio ha utilizzato un questionario, rivolto agli allenatori del settore giovanile, con domande di tipo tecnico e di tipo pratico/comportamentale; nella parte tecnica si propongono domande mirate sulla preparazione fisica nella pallacanestro per verificare le conoscenze in possesso degli intervistati; nella parte pratico/comportamentale, si rilevano informazioni su quello che gli allenatori propongono in campo: se fanno fare lo *skip* e la calciata, se dedicano una parte dell'allenamento alla coordinazione motoria e con quali esercizi, quanto tempo dedicano alla preparazione fisica durante gli allenamenti. I dati sono analizzati mettendo a confronto le risposte di ogni singolo allenatore per ciascun macro argomento. Dai risultati ottenuti è emerso che gli allenatori presi in esame hanno una conoscenza più sviluppata verso alcuni argomenti, ma meno su altri.

L'abstract elaborato, più breve di quello originale (154 parole al posto di 193), ne mantiene lo stesso contenuto informativo tranne l'ultimo dato percentuale (*un totale del 68% di risposte corrette*), impossibile da interpretare correttamente.

Sebbene sia un testo molto breve, scritto necessariamente al termine del lavoro di tesi, la stesura dell'abstract non deve essere sottovalutata perché, di fatto, ne è il biglietto di presentazione, soprattutto per i lettori che non ne hanno seguito il processo di elaborazione.

3. La presentazione in formato elettronico

La presentazione in formato elettronico rappresenta uno strumento ormai largamente utilizzato dagli studenti universitari come supporto alle presentazioni orali, non esclusivamente della tesi di laurea, ma anche per lavori durante seminari o per lavori svolti nell'ambito dei corsi seguiti. Non è mai, pertanto, un testo elaborato per essere fruito autonomamente³², ma accompagna sempre la presentazione orale dello studente o del tesista.

La presentazione, se efficacemente elaborata, dovrebbe assolvere a una doppia funzione: da un lato aiutare il pubblico presente a seguire l'esposizione orale del relatore; dall'altro aiutare il relatore a tenere il "filo del discorso". La presentazione in formato elettronico in contesto accademico, quindi, non dovrebbe mai essere pensata con l'intento principale di impressionare favorevolmente gli uditori, quanto con quello di rendere più agevole la comprensione dei contenuti. La variabile determinante è ovviamente la qualità del lavoro svolto e, in secondo luogo, l'efficacia del relatore nell'esporsi. Se queste due condizioni si presentano, allora una buona presentazione in formato elettronico potrà rivelarsi un utilissimo supporto per presentare bene i punti del proprio lavoro e renderli comprensibili anche a un pubblico che conosce poco o per nulla l'argomento oggetto dell'esposizione; inoltre, potrà aiutare il relatore a mantenere linearità nella presentazione e a gestire meglio il tempo a disposizione limitando il rischio di sfioramento o di scarso equilibrio nell'esposizione dei vari argomenti.

D'altra parte, se il lavoro oggetto della presentazione sarà di scarsa qualità e le capacità espositive del relatore saranno modeste, la presentazione multimediale non risulterà compensativa di queste mancanze e, al contrario, rischia di evidenziarne maggiormente i punti deboli.

La presentazione multimediale dovrebbe essere un testo meramente informativo. Anche quando si userà come supporto di una tesi di tipo sperimentale, sarà quindi opportuno lasciare all'esposizione orale la parte argomentativa. Nella presentazione, per esempio, potranno essere presentati grafici o tabelle che fanno riferimento a un lavoro svolto, ma sarà compito del relatore commentarli argomentando le analisi svolte e le conclusioni a cui si è giunti.

Gli strumenti per fare una presentazione multimediale sono

³² Almeno è così in contesto accademico. Tuttavia Palermo (2017) segnala forme di sperimentazione letteraria in cui la presentazione multimediale farebbe parte pienamente della diegesi narrativa di alcuni romanzi.

diversi e tra questi, in contesto accademico, il *software* di gran lunga più utilizzato è il *power point*. Questo strumento, come è noto, consente di realizzare una serie di diapositive che, al loro interno, possono essere organizzate in vario modo. Per definizione uno strumento multimediale consente di fare uso di diversi *media*: sarà quindi possibile inserire nelle diapositive non soltanto testo scritto ma anche immagini, forme, figure oltre che testi audio e audiovisivi. Con riferimento alla struttura delle diapositive, se lo studente non avrà ricevuto particolari indicazioni in merito, questa dovrà comunque essere coerente per tutta la presentazione, ovvero seguire lo stesso formato, adottare lo stesso carattere e lo stesso corpo per le stesse parti del testo. È fondamentale considerare con attenzione la leggibilità della diapositiva sia nei colori che nella distribuzione del testo.

Con riferimento ai contenuti, di seguito diamo alcune indicazioni di tipo generale per la realizzazione di una presentazione multimediale.

- *Presentare il lavoro.* La prima diapositiva è la copertina della presentazione. Dovrebbe quindi includere almeno il titolo della presentazione e l'autore; è frequente scrivere anche la data e il luogo in cui si tiene la presentazione. Trattandosi di informazioni diverse, queste saranno differenziate per corpo del testo, mentre è consigliabile usare sempre lo stesso carattere. Nel caso di una presentazione di tesi, la prima diapositiva potrebbe di fatto riprodurre il frontespizio della copia cartacea della tesi indicando quindi l'Università, e il Dipartimento con il logo; il titolo della tesi; il nome del candidato; il nome del relatore; il nome del correlatore.
- *Fare una scaletta della presentazione.* Sarà utile elaborare una seconda diapositiva che indichi i contenuti che verranno trattati nella presentazione. Se il tempo a disposizione lo consente, sarà utile anche indicare con una diapositiva il passaggio da un argomento all'altro.
- *Procedere per punti.* Come abbiamo detto, la presentazione multimediale non è sostitutiva, né si sovrappone alla presentazione orale. Rappresenta, invece un supporto che deve presentare in maniera sintetica i concetti che via via saranno esposti oralmente. Per questo, oltre che per motivi legati alla leggibilità, è consigliabile non riempire le diapositive con ampie porzioni di testo che poi vengono lette oralmente, ad eccezione di pochi casi strettamente necessari. Sarà opportuno, invece, presentare il proprio lavoro per punti molto sintetici da commentare, sviluppare e argomentare a voce. Il testo inserito nelle diapositive, quindi, dovrebbe essere disposto prevalentemente in forma di

elenco evitando di assumere la struttura del discorso tipica di un normale testo (ad es. omettendo connettivi metatestuali che servono a sviluppare l'andamento del testo: *cominciamo..., vediamo adesso..., come vedremo*) (Bazzanella 1995).

- *Usare linee e connettori.* Per segnalare, ad esempio, una relazione di causa-conseguenza, o di dipendenza o una relazione bidirezionale tra due elementi sarà possibile servirsi di elementi come frecce e connettori che hanno questa funzione e consentiranno di risparmiare testo nella diapositiva.

Una ultima notazione va fatta sull'uso delle animazioni. In una presentazione multimediale, infatti, è possibile introdurre il testo o le immagini con delle animazioni. Sarà possibile quindi introdurre parti di testo, evidenziarle o eliminarle con vari effetti. A parte il criterio della sobrietà che dovrebbe in ogni caso essere tenuto presente (si tratta di una presentazione in un contesto accademico, del tutto diverso da contesti in cui si fanno presentazioni con scopo promozionale o comunque per convincere l'uditorio), è opportuno considerare che anche l'animazione dovrà sempre essere funzionale alla presentazione orale. L'introduzione graduale di parole, frasi o dati può risultare utile se accompagna coerentemente il parlato del relatore. Poniamo il caso che si intendano presentare e successivamente mettere in relazione i dati relativi a sesso ed età di un campione di informanti, mediante grafici. La scelta più opportuna sarebbe quella di presentarli nella stessa diapositiva (per permetterne il confronto), ma in momenti successivi in modo da poter commentare prima un dato e poi l'altro. In questo caso, quindi, una animazione che consenta una presentazione successiva dei grafici è senz'altro utile per la presentazione. Al contrario, presentare i grafici insieme, potrebbe risultare distrattivo perché in qualche misura l'attenzione di chi legge sarebbe da subito divisa tra i due grafici.

Si consideri invece come esempio la diapositiva con la presentazione della scaletta dei contenuti dell'intervento. In questo caso sarà più opportuno presentare insieme i punti che verranno trattati (che per una tesi sperimentale potrebbero essere: inquadramento teorico, metodologia, analisi dei dati e conclusioni) e che all'inizio verranno semplicemente nominati, dedicando loro lo spazio adeguato nel prosieguo della presentazione. Dunque, una animazione con entrate successive dei diversi punti risulterebbe con ogni probabilità superflua.

4. La scrittura su forum didattici

In termini generali è possibile affermare che ormai la stragrande maggioranza della scrittura in contesto accademico avviene tramite un supporto digitale³³. Dunque tesi, tesine, abstract e presentazioni multimediali sono forme di scrittura digitale. Si tratta tuttavia, per seguire la categorizzazione proposta da Palermo (2017) di scrittura a basso livello di digitalizzazione: il processo di elaborazione del testo è sicuramente diverso da quello di elaborazione di un testo scritto a mano (si pensi alla possibilità di cancellare, spostare, modificare, commentare parti del testo), ma è innegabile che il prodotto finito risulti molto vicino a quello stampato.

Che il canale di comunicazione incida sugli aspetti linguistici del testo è un dato facilmente verificabile oltre che ampiamente documentato dagli studi di ambito sociolinguistico. Di «italiano digitato» (Gastaldi 2002) si parla da quasi 20 anni sebbene, ancora nel 2011, Tavosanis (2011, p. 19) lamentava la mancanza di lavori di tipo linguistico di ampio respiro dedicati alla lingua utilizzata nella comunicazione digitale, certamente dovuta in larga misura anche alla estrema eterogeneità della lingua scritta nel web all'interno dei diversi assi di variazione. In questo amplissimo spazio linguistico delimitato dal web, la scrittura su forum in contesto accademico, nella maggior parte dei casi inseriti all'interno di una piattaforma *e-learning*, si colloca decisamente verso il polo dei registri formali³⁴. La precisazione non è irrilevante perché l'asse diafasico non sembra in questo caso correlato con quello **diamesico**, come invece avviene per la scrittura sui comuni forum delle rete, solitamente poco sorve-

Diamesia

La lingua può variare (v. box *varietà diafasiche*) anche in diamesia, cioè a seconda del canale di comunicazione usato. Nell'ipotetico asse diamesico si dispongono i testi scritti, orali e trasmessi dai mezzi di comunicazione.

³³ Fa eccezione, in alcuni casi, la scrittura finalizzata a prendere appunti che non trattiamo in questo lavoro poiché, più che di una modalità di scrittura che genera testi di cui è opportuno conoscere le caratteristiche, si tratta piuttosto di una abilità di studio di grande complessità, di una tecnica che richiede anche lo sviluppo di strategie metacognitive, cioè di riflessione sul proprio processo di apprendimento.

³⁴ Questa considerazione vale anche per chi apprende italiano come lingua non materna (La Grassa, Troncarelli, Villarini 2017).

gliata (Tavosanis 2011, p. 35) e con tratti che la avvicinano al parlato.

Quali sono quindi gli elementi che rendono la scrittura su forum accademico non assibilabile a quella dei forum nel web? Elenchiamo di seguito alcuni tra gli elementi che distinguono questi due tipi di forum e che quindi contribuiscono a determinare un diverso uso della lingua utilizzata:

- *i destinatari*: nel caso dei forum del web non si possono individuare *a priori*. Molti siti e blog sono frequentati prevalentemente da gruppi con specifici interessi, ma essendo la Rete un luogo aperto a tutti per definizione, non è possibile con sicurezza definire il destinatario di un messaggio postato all'interno dei loro forum. All'interno di un forum accademico, al contrario, le caratteristiche dei destinatari sono ben note e spesso questi sono conosciuti personalmente dall'emittente;
- *la presenza di un docente*: in alcuni forum del web può esserci un moderatore, ma la sua presenza non sembra influire sulla accuratezza linguistica dei messaggi inviati, tutt'al più può avere un ruolo deterrente o censorio nei confronti del turpiloquio o volto a evitare il rischio di *flaming*, fenomeno che può avvenire nella comunicazione mediata dal computer e che consiste nella pubblicazione di messaggi che possono creare una crescente tensione tra le persone che interagiscono³⁵. I messaggi del forum accademico, d'altra parte, saranno sempre letti da un docente, anche se non direttamente indirizzati a lui. Questo, di per sé, crea un contesto comunicativo maggiormente formale che richiede l'uso di una lingua più controllata;
- *il tempo di scrittura e linee di discussione*: questo aspetto è in relazione soprattutto con il processo di scrittura che, comprensibilmente, influisce sulla forma del testo prodotto. I forum del web sono di solito utilizzati per fare una richiesta, chiedere una informazione, dare una risposta, fare un commento. In tutti i casi, difficilmente chi scrive perderà più di qualche minuto nell'elaborazione del messaggio e il *thread*, la linea di discussione, tenderà ad esaurirsi nel giro di pochi messaggi. Secondo Tavosanis (2011) che segue la categorizzazione di Crystal

³⁵ Il fenomeno era piuttosto frequente durante i primi anni duemila nell'uso di chat e forum online. La cosiddetta *netiquette*, ovvero le regole di comportamento linguistico da tenere online, erano spesso presenti nei siti. Queste adesso si leggono sempre più raramente perché sono ormai note le norme di comportamento. Purtroppo, tale conoscenza delle norme non inibisce affatto la loro infrazione che anzi, in certi ambienti online, assume forme molto accentuate e spesso violente dando vita ai cosiddetti *Discorsi dell'odio* (Ferrini, Paris 2019).

(2006), la maggior parte dei messaggi sui forum italiani rientra tra quelli «postati rapidamente e senza revisione», anche quando gli argomenti trattati hanno un certo livello di specializzazione.

La scrittura su forum accademico ha una natura molto diversa. Innanzi tutto si tratta di testi prevalentemente argomentativi con cui gli studenti, in molti casi su sollecitazione di un docente, esprimono un parere e cercano di sostenere una opinione su un determinato contenuto disciplinare; in secondo luogo ogni messaggio segue una linea di discussione e pertanto, commenta, fa riferimento, sviluppa quanto detto precedentemente. Tutto ciò implica necessariamente la lettura attenta degli altri messaggi e la conseguente pianificazione del proprio, volta a esprimersi sinteticamente su argomenti complessi, evitando ripetizioni o parafrasi di quanto già detto e cercando di aggiungere un certo contenuto informativo alla discussione. Si tenga presente inoltre che, nella maggior parte dei casi, la comunicazione su forum rappresenta parte integrante del percorso di formazione e i messaggi potranno essere soggetti a valutazione da parte del docente con riferimento alla adeguatezza del contenuto, alla capacità di presentare sinteticamente e in maniera pragmaticamente efficace il proprio pensiero, al contributo complessivamente dato alla discussione in corso e, non da ultimo, alla correttezza formale. Ne consegue un tempo di scrittura molto più dilatato rispetto a quello impiegato nei normali forum. Tutto ciò considerato, il messaggio su forum accademico risulterà profondamente diverso da qualsiasi altro messaggio su forum web.

Si considerino questi esempi tratti da “Finanza online”, un forum che tratta di argomenti finanziari (cfr. fig. 6). Nello specifico la linea di discussione riguardava alcune scelte aziendali dell’ENI.

Senza svolgere un’analisi puntuale, ci limitiamo a segnalare che la discussione non segue un tema ben definito e gli utenti tendono a interagire personalmente con una sola persona utilizzando la funzione “citazione” che consente di riportare il messaggio di un altro utente prima del proprio. L’interazione ha spesso intento polemico (nell’esempio è il caso di *slimamb* e *heroquest* in cui è evidente la violazione della *netiquette* con l’uso del maiuscolo e di un tono sarcastico, ma è un atteggiamento che si riscontra diffusamente in tutto forum); i messaggi sono molto brevi e utilizzano un registro informale e trascurato in cui solo pochi errori sono riconducibili a meri sbagli di digitazione.

Vediamo adesso un messaggio tratto da una linea di discussione di un forum accademico. Nello specifico si tratta di un Master di II livello per l’insegnamento dell’italiano online (cfr. fig. 7).

Le differenze con i messaggi di un forum web sono evidenti.

SCRIVERE NELLE UNIVERSITÀ: TESTI E ATTIVITÀ

The screenshot displays a forum thread with three messages. The first message is from user 'heroquest' (Member, registered Nov 2009) with a score of 8.593 +0.376 +4.58%. The message text is: "e dai che andiamo a riprenderci i 14 euro ad azioni! forza!!". The second message is from user 'shark2007' (Consumomimus, registered Oct 2007) with a score of 8.593 +0.376 +4.58%. The message text is: "Originariamente Scritto da Hitman14
ENI ha tagliato le spese. Sapete che significa? Fine degli investimenti, esplorazioni, etc. È la stessa cosa che farebbe un contadino se decidesse di non seminare in inverno perché fa troppo freddo e non gli va di alzarsi presto al mattino. I semi, invece di metterli sottoterra, ci fa lo pane e se li mangia, per tirare avanti. In estate, però, non raccoglie niente e fa la fame. Un grandissimo, diceva che nei momenti di crisi, quando tutti tagliavano i costi licenziando, lui investiva in R&S, perché alla fine della crisi, lui doveva essere al top e sfruttare questo vantaggio competitivo rispetto alla concorrenza. Si chiamava Steve Jobs.
Uomini come Steve Jobs nascono uno al secolo.
Detto quanto sopra, ENI taglia giustamente le spese (soprattutto degli investimenti) per evitare di computare troppe perdite a bilancio; tuttavia, i pozzi attivi di idrocarburi rimangono numerosissimi.
Ultima modifica di shark2007; 30-03-20 alle 18:31". The third message is from user 'silmbamb' (Member, registered Jul 2015) with a score of 8.593 +0.376 +4.58%. The message text is: "Originariamente Scritto da heroquest
8.593 +0.376 +4.58%
e dai che andiamo a riprenderci i 14 euro ad azioni! forza!!
FINALMENTE..
sei pimpante.. energico.. vigoroso.. multiproteico..
un multicentrum in carne e ossa..
il ricordo sbiadito di un uomo che si lacerava internamente ..
ormai sei un ex.. distrutto..!!!".

Figura 6 – Esempio di forum online.

Innanzitutto, si tratta di un testo molto più lungo e articolato in paragrafi che riprende e commenta quanto detto precedentemente. Il messaggio, infatti, si inserisce in una linea di discussione che ne contiene altri a cui si fa puntuale riferimento richiamando il nome degli autori (Vanessa; Sara; Paola). Si noti tuttavia la scelta di non citare direttamente i messaggi che appare adeguata sia per non appesantire il post, sia perché evita lo sgradevole effetto di rimarcare eventuali imprecisioni di quanto scritto dai colleghi. La lingua è controllata senza particolari errori o tratti spiccatamente tipici del parlato, segno evidente che il messaggio è stato comunque pianificato

Re: UDL Coccodrillo a bordo

[Rispondi](#) | [Modifica](#) | [Elimina](#)

Mer-Mar-21 20:05

Ok, Gerardo: ottimo! Ora sappiamo di poter contare su una gamma (non solo Disqus) di possibilità/ambienti di interazione, collaborazione e co-working, dove poter “portare” i nostri studenti, in modo da salvare/preservare quelle **attività collaborative/cooperative** previste nel nostro progetto di UdL. Grazie del continuo supporto ed aggiornamento! 😊

Come già scritto, poi, alcune fasi (presto LO) potranno essere ulteriormente ampliate, magari con l’aggiunta/integrazione di qualche **risorsa esterna**, qualora ci capiti di incontrarla/pensarla/evocarla...

Vanessa, in effetti, riprovandola dal lato utente, è vero che con Drag the words l’esercizio di **ricomposizione del testo** non funziona, o almeno non viene reso così come pensato inizialmente. Magari si potrebbe provare anche qui (con il cruciverba ha funzionato) l’escamotage di un link esterno con i-Frame Embedded...

Sara, davvero interessante la **mappa concettuale** con Coggle! Mi vien voglia di “sporcararmi” un po’ le mani anche io... 😊 Magari distinguerei l’ANALISI (da cui giustamente si ramificano quella grammaticale, lessicale e socio-culturale) dalla RIFLESSIONE e SINTESI, che in particolare potrebbero «crescere» dall’ANALISI GRAMMATICALE, arrivando all’induzione di forma e funzione del trapassato prossimo. I rami dei 2 video, poi, li collegherei uno all’ANALISI SOCIO-CULTURALE (o SOCIO-LINGUISTICA) e l’altro a quella GRAMMATICALE. Ad ogni modo, al di là delle eventuali piccole modifiche di ramificazione, mi sembra un ottimo punto di partenza per iniziare e suddividerci il lavoro di questo Lab.

A questo proposito, direi che domani sera, come scriveva Paola, fatto il punto della situazione, potremmo già suddividerci i **compiti/LO** (ovviamente anche a Sara e Barbara piacendo) per iniziare a “smanettare” all’uopo (solo così saremo ancor più consapevoli delle potenzialità dei tanti strumenti a disposizione).

Figura 7 – Esempio di forum didattico.

con una certa attenzione³⁶. Complessivamente il messaggio rappresenta un esempio di testo scritto controllato con un registro mediamente formale caratterizzato anche un uso ragionato di elementi paratestuali: il grassetto per segnalare parole che indicano concetti considerati rilevanti; il corsivo per le parole straniere; il maiuscolo per indicare parole che assumono significato specialistico nel testo.

Tra i non molti tratti che contribuiscono, invece, ad abbassare il livello di formalità del testo segnaliamo:

- uso molto moderato di emoticon;
- una occorrenza di una parola abbreviata (Lab in luogo di la-

³⁶ Fa eccezione la frase “Mi vien voglia di “sporcararmi” un po’ le mani anche io”, che potrebbe essere pronunciata oralmente in contesti informali, e l’uso in due diverse parti del testo dei puntini di sospensione, elemento tipico dello scritto digitato che riproduce il tono sospensivo del parlato.

boratorio, uso peraltro accettato nel gergo informatico); un uso limitato di lessico proprio dei contesti informali, comunque adeguatamente segnalato tra virgolette alte;

- un uso rilevante della barra separatrice (/) con funzione sostitutiva delle congiunzioni avversative.

Si tenga comunque presente che questo messaggio è tratto da un forum relativo a una attività laboratoriale di un Master di II livello frequentato da studenti adulti che nella maggior parte dei casi sono docenti in formazione. Il forum è moderato da un tutor che fin dall'inizio del Master ha instaurato con gli studenti un rapporto alla pari, cosa che del resto rappresenta la prassi per i percorsi di questo tipo per motivi che non indagheremo in questo contributo.

Un livello di formalità ancora più alto e un maggiore controllo della scrittura si riscontra in forum relativi ai normali corsi disciplinari (cfr. fig. 8). In questo caso il forum è moderato dal docente del corso e la sua presenza contribuisce a rendere più formale il contesto comunicativo anche nei messaggi in cui gli studenti interagiscono tra loro senza coinvolgere o fare in alcun modo riferimento al docente.

Sulla base degli esempi osservati, dunque, è possibile affermare che la scrittura su forum risulta fortemente variabile sull'asse diafasico, mentre l'asse diamesico, il canale di comunicazione in sé, sembra influire solo in minima parte: il post su forum accademico rappresenta un genere testuale affatto diverso nelle sue funzioni pragmatiche e nella forma linguistica rispetto alla scrittura su forum del web. È fondamentale che lo studente conosca queste sostanziali differenze per non incorrere in grossolani errori che inficerebbero la validità comunicativa del suo messaggio.

Re: Attività Gruppo B - Globalità

[Rispondi](#) | [Modifica](#) | [Elimina](#)

mercoledì, 1 aprile 2020, 12:19

Ciao a tutti,

ho visto e analizzato la foto pochi minuti fa. Ragionando su quali attività scegliere in base alla fase assegnataci ho subito pensato ad un vero/falso proprio per verificare la comprensione globale dell'input dato e potenziare l'abilità ricettiva dello studente. In risposta a Jacopo, dunque, sono d'accordo con l'esercizio n.2 e credo inoltre che l'aggiunta di una 'motivazione' in caso di risposta falsa sia un'ottima idea per coinvolgere, come è stato detto, l'abilità produttiva dello studente. Ho preso in considerazione questa attività e avendo visto che, al momento, è un'idea in comune penso sia un'attività da ritenere valida.

Ho ragionato su una seconda attività orale di ascolto-ripetizione del dialogo: ad ogni battuta detta lo studente potrà ripeterla. Questo per affinare aspetti come la pronuncia e per far comprendere al meglio la struttura delle frasi, inoltre la ripetizione può aiutare lo studente a comprendere il testo nella sua globalità sicuramente con migliori risultati.

È un'attività abbastanza semplice e soprattutto orale, ma è solo un'idea. Aspetto di leggere altre proposte in modo tale da confrontarci.

Figura 8 - Esempio di forum didattico (corsi disciplinari).

5. L'e-mail

Per quanto rappresenti uno strumento molto usato da tempo, la competenza nella scrittura delle e-mail formali non è da considerare come scontata e anche in contesto accademico si fa spesso uso, secondo alcuni studi, di una coesione testuale che la avvicina alla comunicazione dialogica orale (Bitonti 2016). La comunicazione formale per e-mail che riguarda lo studente, avviene nella quasi totalità dei casi con un docente³⁷. Di seguito segnaliamo alcuni aspetti da tenere in considerazione nella sua scrittura:

- *usare correttamente il campo "oggetto"*: è fondamentale per diversi motivi. Chi riceve una e-mail da una persona che non conosce può stabilire se aprirla e o non aprirla dall'oggetto che contiene. L'oggetto dovrebbe essere indicativo dello specifico contenuto della e-mail e, allo stesso tempo, sintetico in modo da risultare leggibile. È accettabile, in questo campo, anche uno stile telegrafico con sole parole piene. Se lo studente vuole avere informazioni su uno specifico esame potrà pertanto scrivere *Informazioni esame Storia* invece di scrivere *Richiesta di informazioni per il prossimo esame di Storia* che, sebbene con maggior contenuto informativo, può risultare non interamente leggibile. Ugualmente da evitare l'uso di oggetto troppo generico come *Informazioni* e ancor di più il troppo colloquiale *Info*. Totalmente inaccettabile nella scrittura delle e-mail formali (e non solo) è l'utilizzo dell'oggetto come spazio in cui scrivere il testo vero e proprio. In un carteggio, infine, usare il "rispondi" con lo stesso oggetto solo quando è effettivamente necessario. Se si ha necessità di ricontattare un docente a distanza di tempo e per motivi diversi è preferibile scrivere una nuova e-mail con un diverso oggetto invece di riprenderla uno scambio terminato.
- *usare il registro adeguato*: in contesto universitario, a differenza del contesto scolastico dove nella comunicazione orale è ormai diffusamente accettato l'appellativo *Prof*, è ancora in uso l'appellativo *Professore* o *Professoressa*. Nella e-mail è possibile utilizzare la forma abbreviata *Prof.* o *Prof.ssa* seguita dal cognome. La formula di inizio migliore è *Gentile Professore/Professoressa*. Se si tratta di un primo contatto o nelle e-mail di registro più

³⁷ Non è infrequente, tuttavia, che lo studente debba scrivere agli uffici dell'Università o a uno specifico personale amministrativo. Le considerazioni che facciamo in questo paragrafo risultano valide anche in questo tipo di comunicazione.

formale e consigliabile indicare anche il cognome o il nome e cognome per esteso: *Gentile Prof. Verdi*; *Gentile Prof.ssa Rossi*; *Gentile Professor Mario Rossi*. *Gentile* può eventualmente essere sostituito anche da *Egregio*. Da evitare invece formule eccessivamente sussiegose come *Chiarissimo* o *Illustrissimo* e ugualmente formule che presuppongono un più stretto livello di confidenza come *Caro professore*. Da evitare infine formule di saluto come *Buongiorno*, *Buonasera* e ancora di più *Salve*, di registro più informale. Anche nelle formule di chiusura è opportuno usare il giusto livello di formalità. Sono consigliabili *Cordiali saluti* o *Cordialmente* (seguiti sempre da un accapo e dal nome e cognome del mittente); da evitare invece *Distinti saluti*, formula usata prevalentemente nella comunicazione commerciale. Se la e-mail richiede una risposta, ad esempio se si è richiesto un appuntamento, una formula corretta potrebbe essere: *in attesa di una Sua risposta Le invio cordiali saluti/La saluto cordialmente*. Formule quali *resto in attesa di un Suo cortese cenno di risposta e colgo l'occasione per porgerLe i miei più cordiali saluti* potrebbero risultare un po' leziose, mentre chiusure come *Saluti* o *Cari saluti* un po' troppo confidenziali, almeno nelle e-mail dei primi contatti. L'uso delle maiuscole nei pronomi (non solo nelle formule di chiusura, ma in tutto il testo della e-mail) non è strettamente necessario, ma contribuisce a sostenere un alto livello di formalità. In ogni caso, è fondamentale la coerenza delle scelte e quindi evitare l'alternanza tra maiuscole e minuscole come nel caso di *in attesa di una Sua risposta le invio cordiali saluti*.

Con riferimento ai contenuti che dovrebbe avere una e-mail indirizzata a un docente, non è possibile, ovviamente, fare delle considerazioni generalizzabili. Possiamo dire che di solito queste sono scritte per richiedere informazioni, fare una richiesta, richiedere un appuntamento.

Soprattutto quando si contatta un docente per la prima volta, la prima cosa da fare è presentarsi con nome e cognome e subito dopo dare delle indicazioni per farsi identificare. È importante farlo anche se si è anticipato verbalmente al professore l'invio della e-mail.

Gentile Professor Rossi,
sono Anna Bianchi, una studentessa del Suo corso di x/interessata a seguire il suo corso di x/che ha seguito il suo corso di x durante il semestre...

Successivamente è utile indicare il motivo per cui si scrive e indicare con chiarezza le eventuali richieste, in modo da mettere il docente in condizioni di poter rispondere immediatamente, senza

che sia necessario richiedere maggiori chiarimenti. Ad esempio, se lo studente vuole sapere entro quando deve presentare una tesina e quanto questa deve essere lunga, deve dirlo esplicitamente, come nel caso seguente:

Le scrivo per chiederLe informazioni sulla tesina dell'esame. In particolare, vorrei sapere entro quando va consegnato il lavoro e quanto deve essere lungo.

Da evitare invece richieste generiche come:

Le scrivo per sapere come svolgere la tesina dell'esame.

In tutti i casi, a prescindere dai motivi per cui si scrive, la comunicazione dovrà essere lineare e concisa, evitando di aggiungere informazioni personali o non legate all'oggetto. Ad esempio:

Gentile Professor Rossi,

sono Anna Bianchi, ho seguito il suo corso di Psicologia durante il secondo semestre dello scorso anno accademico. Ho trovato il corso estremamente interessante e ho svolto una tesina su alcuni aspetti della psicologia evolutiva che mi hanno particolarmente appassionato durante le sue lezioni. Ho sostenuto l'esame con Lei nello scorso appello ottenendo la votazione di 28/30. Mi dispiace non essere potuta venire al seminario che ha tenuto la scorsa settimana ma purtroppo ho avuto un problema di salute (influenza) che mi ha reso necessario stare a casa. È un vero peccato perché avevo già letto un paio di articoli sull'argomento da Lei trattato e avrei seguito il seminario con grande interesse.

Vengo quindi alla mia richiesta: sarei interessata a svolgere la mia tesi nel Suo insegnamento e volevo chiederLe un appuntamento [...]

Scopo di questa e-mail è la richiesta di un appuntamento per discutere la possibilità di svolgere la tesi con il docente destinatario. La richiesta, tuttavia, è preceduta da una serie di informazioni accessorie non necessarie (interesse provato verso il corso; presentazione di motivi che non hanno permesso di seguire il seminario ecc.). La e-mail in questo modo risulta inutilmente lunga e, di conseguenza, di minore efficacia comunicativa.

Parte II

ATTIVITÀ

Da questa pagina puoi accedere allo spazio per fare le attività legate ai temi che abbiamo trattato in questo *e-book*.

Il sito, a cui puoi accedere liberamente senza nessuna registrazione, è il seguente:

<https://italianoaccademico.altervista.org/>

Se invece deciderai di registrarti potrai interagire con gli altri utenti che lo faranno.

Puoi accedere alle diverse attività dal menu che trovi in alto (cfr. fig 9).



Figura 9 – Home Page e Menu.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agati A., 1999, *Abilità di lettura*, Torino, Paravia.
- Balboni P., 2019, *Competenze morfosintattiche e testuali necessarie per lo studio accademico in ItaL2*, in E. Jafrancesco (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Siena, Becarelli, pp. 93-105.
- Banfi E. - Diadori P. - Ferrari S. (a cura di), in stampa, *Didattica della punteggiatura italiana a apprendenti di madrelingue tipologicamente distanti*, Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Bazzanella C., 1995, *I segnali discorsivi*, in L. Renzi - G. Salvi - A. Cardinaletti (a cura di). *Grande grammatica italiana di consultazione. Volume III. Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Bologna, Il Mulino, 225-257.
- Bitonti A., 2016, *L'e-mail nella comunicazione accademica fra pragmatica e coesione testuale*, in F. Bianchi - P. Leone (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Bologna, AltLA, pp. 51-65.
- Bonetta Attanasio R., 1999, *Itinerario di lettura del testo scientifico didattico*, in Guerriero A. M. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia.
- Calò R. - Ferreri S. (a cura di) 1999, *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi, educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Carrada L., *I generi brevi della scrittura professionale*. URL: <https://bit.ly/2U2Ozut>. Ultima consultazione: 01/06/2020.
- Cerruti M. - Cini M., 2007, *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Roma-Bari, Laterza.
- Ciabbarri F., 2012, *I segnali di riformulazione. Differenze di portata tra orale e scritto*. URL: <https://bit.ly/3dMO9Qo>
- Colombo A., 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Milano, Zanichelli.
- Corno D., 2002, *Scrivere e comunicare: teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*, Milano, Bruno Mondadori.
- Coxhead A., *A New Academic Word List*. «TESOL Quarterly», 34, 2 (2000), pp. 213-23.
- Crystal D., 2006, *Language and the Internet*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dardano M. - Trifone P., 1997, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.
- De Beni R. - Pazzaglia F., 1995, *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, Utet.

- De Cesare A. M., 2011, *Testi espositivi*, in *Il Vocabolario Treccani. Enciclopedia dell'italiano*. Istituto dell'Enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani, pp. 1474-1478.
- De Mauro T., 1980, *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro T., 1999, *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, Torino, Utet.
- Eco U., 1971, *Guida all'interpretazione del linguaggio giornalistico*, in V. Capecchi - M. Livolsi (a cura di), *La stampa quotidiana in Italia*, Milano, Bompiani.
- Eco U., 2001, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani.
- Fallani G. - Troncarelli D., 2018, *Strategie e risorse per lo sviluppo delle abilità di scrittura accademica in Italiano L2*, in E. Jafrancesco (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Siena, Becarelli, pp. 107-132.
- Ferrari A. - Zampese L., 2016, *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Ferrini C. - Paris O., 2019, *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*, Roma, Carocci.
- Ferreri S., 2005, *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Roma, Aracne.
- Gastaldi E., *Italiano digitato*, «Italiano e Oltre», 3 (2002), pp. 134-137.
- Gatta F. - Pugliese R., 2002, *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bologna, Bonomia University Press.
- Grice P., 1993, *Logica e conversazione: saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- Gualdo R. - Raffaelli L. - Telve S., 2014, *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Roma, Carocci.
- Klimova K., *Acquisizione dell'italiano accademico in contesto LS e in prospettiva comparativa (modelli e analisi di abstract e incipit)*, «Etudes Romanes de Brno», 37 (2016), pp. 235-258.
- Italia P. - Bennati D., 2013, *Scrivere tesi e tesine all'università*, Milano, Le Monnier.
- La Grassa M. - Troncarelli D. - Villarini A., 2017, *Un'analisi dell'italiano scritto da stranieri in alcuni ambienti virtuali*, in M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale Giscel*. Roma, Aracne, pp.147-163.
- Lavinio C., 2004, *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Roma, Carocci.
- Mortara Garavelli B., 2005, *Prontuario di punteggiatura*, Bari, Laterza.
- Palermo M., 2013, *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Palermo M., 2017, *Italiano scritto 2.0. Testi e contesti*, Roma, Carocci.
- Papuzzi A., 2010, *Professione giornalista. Le tecniche, i media, le regole*, Roma, Donzelli.

- Paquot M., 2010, *Academic Vocabulary in Learner Writing. Form Extraction to Analysis*, London & New York, Continuum.
- Sabatini F., 2011, «Rigidità-esplicitezza» vs «elasticità-implicitezza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in V. Coletti - R. Coluccia - P. D'achille - N. De Blasi - D. Proietti (a cura di), *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, Napoli, Liguori, 183-216.
- Salvi G. - Vanelli L., 2004, *Nuova grammatica italiana*, Bologna, Il Mulino.
- Santambrogio M., 2008, *Manuale di scrittura (non creativa)*, Bari, Laterza.
- Serianni L., 2004, *Italiani scritti*, Bologna, Il Mulino.
- Serianni L., 2005, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Torino, Utet.
- Spina S., 2010, *AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico*, in S. Bolasco S. - I. Chiari - L. Giuliano (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data Proceedings of 10th International Conference*, Milano, Led, pp. 1317-3125.
- Spirito R., 1999, *La scrittura accademica*, in G. Pallotti (a cura di), *Scrivere per comunicare*, Milano, Bombiani, pp. 205-251.
- Sposetti P. - Piemontese M. E., *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*, «Studia de Cultura», 9 (2017), pp. 144-157.
- Tavosanis M., 2011, *L'italiano del web*, Roma, Carocci.
- Troncarelli D. - La Grassa M., 2015, *Imparare l'italiano attraverso lo studio delle scienze*, in M. Ostinelli (a cura di), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, Locarno, Edizione del Dipartimento formazione e apprendimento Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, pp. 149-159.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M. - Casini S., 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.
- Viale M., 2019, *I fondamenti linguistici delle discipline scientifiche. L'italiano per la matematica e le scienze a scuola*, Padova, Cleup.
- Werlich E., 1982, *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer.

Testi utilizzati per gli esempi

- Benucci A. - Grosso G., 2015, *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Pisa, Pacini.
- Caporiccio E. - Conti U., 2019, «Si credè nelle parole i campi del suo esilio». *Esegesi e riletture della nominatio rerum in Eco e Caproni*, in Aldinucci B. - Caruso G. - Nadal C. - La Grassa M - Salvatore E. (a cura di), *PAROLA. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 75-84.

D'Achille P., 2006, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.

Diadori P. - Palermo M - Troncarelli D., *Insegnare italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.

Fragai E. - Fratter I. - Jafrancesco E., 2018, *Competenze trasversali e Italiano L2 a studenti universitari*, in E. Jafrancesco (a cura di), 2018, *Le competenze trasversali dello studente universitario di italiano L2*, Siena, Becarelli.

La Grassa M., 2011, *Le parole complesse nella didattica dell'italiano L2: alcune proposte operative*, in E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Milano/Firenze, Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per Stranieri, pp. 95-115.

La Grassa M. - Troncarelli D., 2014, *Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici*, in G. Pallotti - A. Colombo (a cura di), *L'italiano per capire*, Roma, Aracne, pp. 293-309.

Mezzadri M., 2016, *Studiare in italiano all'università*, Roma, Loescher/Bonaccini.

Troncarelli D. - Fallani G., 2018, *Strategie e risorse per lo sviluppo dell'abilità di scrittura accademica in italiano L2*, in E. Jafrancesco (a cura di), 2018, *Le competenze trasversali dello studente universitario di italiano L2*, Siena, Becarelli.

Palermo M., 2017, *Italiano scritto 2.0. Testi e contesti*, Roma, Carocci.

Paris O., 2017, *Il discorso scientifico e la costruzione dell'altro. Il razzismo biologico di Lidio Cipriani*, Pisa, Pacini.

Pirazzo A. - Rati S.R., 2019, *Il testo burocratico nella didattica scolastica e universitaria*, in M. Palermo - E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Franco Cesati, pp. 335-346.

Vedovelli M., 2017, *Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale*, in M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale Giscel*. Roma, Aracne, pp. 27-48.