

SCRITTURA E RIFLESSIONE LINGUISTICA. APPUNTI PER UN PERCORSO DI FORMAZIONE PER MEDIATORI LINGUISTICI

Francesca Gatta¹

Le riflessioni che seguono nascono da una (oramai) lunga attività presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (ex SSLiMIT) dell'Università di Bologna, un contesto in cui l'italiano è continuamente sottoposto al confronto con le altre lingue e in cui l'italiano è uno strumento professionale. L'insegnamento di Linguistica italiana si svolge al primo anno del corso di studi triennale di primo livello "Mediazione linguistica interculturale" che forma mediatori linguistici.

Questo contesto è ricco di stimoli e spunti di riflessione, ciascuno dei quali meriterebbe di essere sviluppato. Uno di questi è l'italiano e le altre lingue, per citare Calvino (1965). L'effetto è benefico, come auspicava Calvino introducendo il parametro della traducibilità per tenere sotto controllo il cancro tutto italiano dell'antilingua; oppure le traduzioni – soprattutto in ambito europeo – alimentano l'antilingua stessa? Il calco "software proprietario", per esempio, in uso nell'informatica, e in seguito nel diritto, ad indicare un software protetto dal diritto d'autore, la cui utilizzazione è dunque sottoposta a precise limitazioni (a differenza del software libero, open source) risponde ad un'esigenza di trasparenza del significato o aggiunge doppioni che alimentano una lingua diffusa principalmente fra gli addetti ai lavori?² Un ulteriore possibile spunto su cui riflettere potrebbe essere che cosa si intende per "italiano professionale" e, soprattutto, che cosa significa saperlo usare?³

Ancor prima di soffermarsi su queste questioni, è necessario tuttavia chiedersi che cosa ci aspettiamo che sappia fare un mediatore linguistico e, in seconda battuta, un traduttore specializzato. E una volta messo a fuoco quali abilità debbano fare parte del profilo professionale del mediatore, è necessario riflettere su quale debba essere il percorso più adatto per contribuire a sviluppare e a rendere più solide le competenze e le abilità del futuro mediatore o traduttore specializzato.

1. A livello di corso triennale il problema che mi si è posto a più riprese quando facevo laboratori di scrittura per gruppi piccoli e che mi si pone oggi, in cui la scrittura è per così dire "diluita" all'interno del corso di Linguistica italiana, è sempre stata la difficoltà a limitarmi ad insegnare semplicemente (se è possibile) scrittura: finivo sempre per

¹ Università di Bologna. Relazione tenuta in occasione della giornata di studi "*Skribotablo. Per la didattica dell'italiano scritto e parlato L1/L2/LS in un mondo plurilingue*" – Università degli Studi di Milano, 23 maggio 2016.

² Sull'italiano e la traduzione, soprattutto in ambito comunitario (in cui viene meno il concetto stesso di testo originale, essendo tutte le lingue dell'unione paritarie), si veda Tosi, 2007, la cui indagine sull'italiano europeizzato si sviluppa a partire dalle lungimiranti intuizioni di Calvino.

³ Su questo argomento, mi permetto di rinviare a Gatta, 2015.

parlare di “altro”, soprattutto quando avevo a che fare con esercizi di sintesi di diverso tipo, ma anche con esercizi di trasformazione di testi orali in testi scritti. Prima di concentrarsi sull’esito della produzione (è un testo accettabile? Coeso? Coerente? Ci sono salti di registro? Improprietà? I connettivi sono coerenti con i contenuti semantici delle proposizioni e del testo? ecc.), il più delle volte era necessario verificare la comprensione del testo di partenza per controllare che i contenuti fossero correttamente riproposti nel testo finale dello studente.

Testo originale, testo finale: già utilizzare queste espressioni significa collocarsi all’interno del processo della mediazione e della traduzione, nel punto nevralgico dell’attività di un mediatore, e su questo processo si deve innestare la specificità del percorso formativo di un mediatore, una specificità che si riflette naturalmente anche sulla scrittura. Al mediatore si chiede essenzialmente di *capire* il discorso scritto o orale di qualcuno per *farlo passare* – anche in un’altra lingua – a qualcuno. Si chiede cioè di trasferire le reti concettuali espresse da un testo in una lingua in un’altra lingua. In questo contesto, addestrare gli studenti alla scrittura significa in realtà allenarli alla lettura e all’ascolto, cioè alla *comprensione* di ciò che è stato scritto o detto.

Che la comprensione sia uno dei problemi più importanti riscontrati a livello scolastico, ma anche a livello universitario, è una constatazione ampiamente condivisa: lo documentano le indagini di enti internazionali (in particolare ci si riferisce alle periodiche indagini dell’OCSE⁴); lo documentano i sondaggi svolti a più riprese da colleghi delle diverse università sparse sul territorio⁵; lo sottolineano autorevoli linguisti come Sabatini e Serianni⁶.

La scrittura in questo preciso ambito formativo è dunque in prima battuta al servizio della comprensione e, per essere al servizio della comprensione, deve affrontare tutto ciò che è “meta”, cioè metalinguistico, metatestuale, metacomunicativo. In altre parole deve affrontare tutti gli aspetti che contribuiscono a veicolare il senso di un testo. Le difficoltà nella comprensione di un testo emergono vistose di fronte ad un testo di taglio ironico o nel cosiddetto stile brillante che contraddistingue molti articoli giornalistici italiani: accade spesso che non venga colta l’ironia veicolata da scelte linguistiche e stilistiche e che il testo sia completamente frainteso. Al di là della difficoltà di cogliere l’ironia e di interpretarla, rimane il fatto che il più delle volte lo studente non riconosce determinate scelte linguistiche (lessico, domande retoriche, ecc.) come segnali e spie di un discorso che in realtà vuole dire “altro”.⁷

La scrittura in questa prospettiva, e in questa fase, è uno *strumento*, non un *fine* (naturalmente si possono pensare corsi di scrittura che abbiano come fine la scrittura stessa) ed è centrale nella formazione del mediatore per due motivi:

1. perché permette di approfondire e di riflettere sul problema della comprensione; in particolare consente di riflettere su complessi e articolati rapporti fra frasi, testo e

⁴ OCSE, 2014 e OCSE, 2015.

⁵ Mi limito ad indicare l’indagine di Bozzone Costa e Piantone, 2000 e di P. Desideri, Di Battista e Di Nisio, 2010; mi permetto inoltre di rinviare a De Santis / Gatta, 2013.

⁶ In particolare Sabatini, 2007 e Serianni, 2010 e 2013.

⁷ Spesso questo è dovuto non tanto alla mancanza di un orizzonte di conoscenze condivise che ovviamente impedisce di cogliere il doppio livello (la dimensione citazionale) della parola ironica, quanto alla scarsa competenza lessicale (vedi oltre), che non permette di valutare scelte sintattiche e lessicali in rapporto ai contenuti del testo.

destinazione funzionale nell'organizzazione complessiva del significato e del senso di un testo;

2. perché è uno degli strumenti per sviluppare la consapevolezza linguistica, secondo Michele Prandi (2011), un'abilità di secondo ordine, «che non si acquisisce con la pratica ma con una formazione mirata: non la capacità di fare, ma la capacità di capire che cosa si fa, e che cosa accade nell'oggetto del proprio fare, nel caso particolare nell'espressione linguistica». Un'abilità che, sempre con Prandi, si può acquisire principalmente attraverso la propria lingua madre.

2. Se la scrittura è finalizzata a questi scopi, è evidente che il modulo di scrittura deve essere pensato e strutturato in modo diverso rispetto ad un corso per così dire “tradizionale”, in cui il fine è l'acquisizione della scrittura. Quali possono essere attività più consone a sviluppare una riflessione sulla comprensione e a sviluppare una maggiore consapevolezza linguistica? In generale tutte le attività che hanno come punto di partenza un altro testo, siano esse sintesi o riformulazioni. Quest'ultima è particolarmente indicata come attività iniziale perché consente di controllare la comprensione del testo, scritto o orale che sia.

L'utilità della riformulazione (e della parafrasi⁸) come strumento per misurare la comprensione di un testo, scritto od orale, è già stata evidenziata in diversi studi sia in prospettiva didattica (Lumbelli e Mortara Garavelli, 1999; Sbisà, 2007; Notarbartolo, 2014), sia in prospettiva teorica (Fuchs, 2004). In particolare, Michele Prandi sottolinea come la riformulazione sia una strategia “spontanea” messa in atto dai parlanti ogni volta che viene percepito «un deficit nella condivisione di un contenuto», e come essa sia «una delle strategie capaci di avvicinare l'interlocutore all'intenzione comunicativa del parlante» (Prandi, 2004: 36). In prospettiva didattica, la riformulazione (e la parafrasi) sono stati utilizzate soprattutto come strumenti per esplicitare gli impliciti (presupposti e/o implicati) nei testi, come strumento per insegnare/apprendere una lettura che vada oltre la semplice decodifica delle risorse linguistiche per approdare alla comprensione complessiva del testo⁹.

3. Per mostrare concretamente che cosa significa utilizzare la scrittura come strumento di riflessione, e illustrare così quanto esposto precedentemente, vorrei richiamare a grandi linee l'esperienza di un test somministrato alle matricole del primo anno della laurea triennale del corso di studio¹⁰.

⁸ Parafrasi e riformulazione non sono sempre chiaramente distinguibili, spesso si sovrappongono; secondo Fuchs (2004: 24) si parla di parafrasi a livello linguistico (e dà luogo a frasi sinonimiche) e di riformulazione a livello di discorso. Nel testo si è optato per riformulazione per la sua accezione più ampia (e intuitiva anche per lo studente) che rimanda genericamente ad una rielaborazione *nuova* di quanto detto o scritto.

⁹ Su questo punto mi permetto di rinviare a Gatta, *La Forgia* (in stampa) che riprende e discute con maggiore ampiezza i risultati del test a cui si fa riferimento nel paragrafo 3.

¹⁰ Alcune essenziali informazioni sulle matricole del corso di studio (a.a. 2015/16): sono 182 selezionate su circa 1000 aspiranti, con una prova di ammissione su di una lingua straniera; provengono da tutta Italia e da tutte le tipologie di scuola superiore con una prevalenza dei licei linguistici (54%) e hanno un voto di diploma alto (il 39% ha ottenuto 100/100; il 29% ha ottenuto un punteggio fra 90 e 99/100).

All'inizio del corso, ho chiesto di rielaborare un articolo di Massimo Gramellini, *Cento all'ora nella nebbia* (*La Stampa*, 9 febbraio 2011)¹¹. La prima consegna («Riformulate con parole vostre l'articolo di Gramellini») era volutamente “ambigua”, nel senso che non è stato spiegato – né per iscritto né a voce – che cosa si intendesse per riformulazione perché si voleva verificare che cosa loro intendessero per riformulazione. Questa richiesta era seguita da un'altra più immediata («Di che cosa parla il testo? Qual è il suo argomento?»), una specie di accertamento ulteriore per vedere se, indipendentemente dalla modalità con cui veniva fatta la riformulazione, l'argomento del testo fosse stato messo a fuoco, almeno a grandi linee.

Al di là della definizione teorica del concetto di riformulazione, lo scopo era di utilizzare questo esercizio per “costringere” gli studenti a leggere con attenzione un testo e verificare se fossero in grado di “vedere” gli impliciti di un testo e se, e in quale misura, fossero in grado di esplicitarli, e dunque arrivare ad una comprensione complessiva dell'articolo di Gramellini.

Per questo il testo scelto, soprattutto nella seconda parte, richiedeva un percorso quasi obbligato di esplicitazione. Nell'articolo, infatti, prendendo spunto da un episodio di cronaca (incidenti stradali causati dall'eccesso di velocità in condizioni di scarsa visibilità dovuti alla nebbia), Gramellini affronta il problema diffuso e comune della mancata consapevolezza dei propri limiti: le regole hanno la funzione di proteggerci dai nostri limiti (e hanno ragione d'essere nel nostro essere limitati), sono essenziali proprio perché ci rendono consapevoli dei nostri limiti; solo se siamo consapevoli dei limiti possiamo oltrepassarli, avendo però la consapevolezza di farlo.

Queste linee argomentative di carattere deduttivo vengono proposte dal giornalista nello stile brillante che caratterizza la scrittura giornalistica contemporanea, e in modo particolare la scrittura di Gramellini: i passaggi logici e la tesi stessa di questo breve articolo argomentativo è lasciata all'inferenza del lettore. Il testo indirizza chiaramente il lettore attraverso scelte lessicali metaforiche e attraverso la diffusa ironia; è diviso in due parti, una prima dedicata a porre la questione (la perdita del senso del limite e della consapevolezza delle conseguenze delle nostre azioni); una seconda invece in cui si affronta il rapporto fra le regole e i limiti, e la necessità delle regole. Il tessuto rimane metaforico, ovvero l'orizzonte metaforico offerto dallo spunto degli incidenti stradali si mantiene, dando vita ad una serie di sinonimi per “limiti” che si giustificano solo nell'orizzonte metaforico creato dal testo nel suo complesso: i limiti diventano quindi barriere e ringhiere; le regole diventano airbag, diventano come la metrica in poesia, linee di confine, ringhiere interiori. Al lettore, soprattutto in questa seconda parte, è affidato il compito di esplicitare gli impliciti che il testo crea, come nel caso, per esempio, della domanda «Le macchine hanno gli airbag, e noi?» cioè le regole sono per noi quello che gli airbag sono per le auto, e – come viene ripreso nel testo – le regole ci rassicurano e ci proteggono proprio perché siamo esseri limitati. Per questa quantità di passaggi impliciti, la seconda parte del testo rendeva la riformulazione con funzione di esplicitazione quasi obbligata.

Su 125 esercitazioni considerate su 164 (sono state escluse le esercitazioni che non hanno rispettato la consegna), alla seconda domanda («di che cosa parla il testo?»), 103 studenti hanno risposto «i limiti e le regole»; 11, «gli incidenti stradali»; 4, «i limiti di velocità»; 2, «il libero arbitrio»; 5, «la scomparsa di comprensione del senso di causa e di effetto e della responsabilità». Da notare che nelle 74 riformulazioni, 18 studenti

¹¹ Lo si legge in *Appendice*.

interpretano il finale come un invito a non superare i limiti (ma in 12 casi la resa era ambigua).

A grandi linee, il senso complessivo del testo è stato compreso. Tuttavia le 125 esercitazioni, siano esse riscritture, cioè testi in cui la strategia adottata è stata quella della sostituzione sinonimica per singoli *items*, o siano essere più vicine ad una rielaborazione (in cui cioè ci si è sforzati di riformulare il senso complessivo del testo, intervenendo sulla sintassi) mostrano una comprensione approssimativa e sommaria (che dà luogo a controsensi nelle rielaborazioni di cui gli studenti non si sono resi conto), frutto di una lettura superficiale del testo, che non tiene conto dei passaggi impliciti contenuti nell'originale. In generale, ciò che emerge per quanto riguarda la comprensione del testo, anche quando il senso globale è messo a fuoco, è la difficoltà di una lettura approfondita, capace di seguire e interpretare con precisioni i legami che le strutture linguistiche creano.

Per esempio, quando prevale la furia sinonimica, ovvero la strategia prevalente è la sostituzione sinonimica fatta parola per parola, senza intervenire sulla struttura testuale e sintattica del testo, la conseguenza più vistosa è che la coesione testuale viene compromessa (e gli studenti non se ne accorgono). Nel testo originale la coesione è prevalentemente semantica, cioè creata dalle ricorrenze lessicali di *limiti*, *barriere*, *ringhiere*, *airbag*, *regole* e *linee di confine*. Nel momento in cui viene meno lo sfondo metaforico, ringhiera, limite, linee di confine, airbag e regole non sono più sinonimi. Nell'originale, la risposta alla domanda «E allora che cos'è che non si insegna più?» è «le ringhiere», in senso chiaramente metaforico, che introduce il passaggio delle regole come protezione. Molte esercitazioni hanno proposto sinonimi della parola, in alcuni casi accettabili (per esempio, *paletti*); in altri casi, non accettabili, come *balaustre* («è qualcos'altro che non viene più insegnato: le balaustre»; «nessuno ci insegna più che non ci si deve esporre dalle balaustre»), le *barriere*, la *concezione di ringhiere*, *inibizioni* («la gente non ha più inibizioni che impediscano di rischiare la vita») e così via. Raramente appare la scelta che consentirebbe di azzerare l'analogia e di rendere esplicito il testo, cioè i *limiti* / *il rispetto dei limiti*. Così la serie di sinonimi dell'originale, *ringhiera*, *ringhiere interiori*, *regole*, *airbag* (resi tali dalla estesa analogia del testo), dà luogo ad una serie di sinonimi che rompono la solidarietà dell'originale e diventano quindi inaccettabili (oltre al fatto che non possono essere usati in quel preciso contesto): «essere liberi significa andare oltre le nostre balaustre»; «il sorpasso di queste ringhiere», e così via.

Più che soffermarsi sul testo finale prodotto dallo studente, è produttivo – per l'obiettivo che ci si è proposti – considerare queste scelte come spie o sintomi di difficoltà nate dall'incapacità di decodificare e di leggere in profondità il testo. La frequenza con cui nelle esercitazioni gli studenti si sono concentrati sulla ricerca del sinonimo, per esempio, al di là del fatto che i testi prodotti siano inaccettabili, offre spunto ad un percorso di riflessione sulla coesione testuale e sul concetto di sinonimia, inserito però nel problema della comprensione del testo. A titolo d'esempio:

- può essere un pretesto per intaccare una delle ossessioni degli studenti, ovvero il problema delle ripetizioni, e spiegare che può non essere solo un problema di stile,

ma la ripetizione può essere un'importante risorsa al servizio della coesione testuale (e, inoltre, può avere scopi e funzioni diverse nell'orale e nello scritto)¹²;

- la coesione testuale si può realizzare in vari modi, uno di questi è a livello semantico, tramite il lessico; i sinonimi vanno contestualizzati all'interno del testo: nel testo di Gramellini, linee di confine, ringhiere e così via possono essere considerati sinonimi perché il testo li rende tali;
- infine le scelte linguistiche “dicono” molte cose ed è necessario saperle decodificare nel modo giusto. In alcuni casi posso optare per strutture linguistiche che permettono di codificare gran parte del senso del testo, limitando l'attività inferenziale del lettore; altre opzioni, invece, la richiedono e la sollecitano. Le scelte lessicali compiute da Gramellini nel suo articolo non sono mai di grado zero, dunque contribuiscono a veicolare un senso ulteriore al testo; le domande così formulate, inoltre contribuiscono anch'esse a veicolare l'ironia dell'articolo. I singoli passaggi, inoltre, sono costruiti in modo tale da creare un implicito, cioè da richiedere un completamento da parte del lettore: ne è un esempio la domanda sugli airbag. Riformulare significa esplicitare ciò che nel testo è implicito, cioè interpretare. Riformulare significa assumersi la responsabilità di interpretare un testo (e ragionare su quali strumenti sintattici e testuali possono essere sfruttati per limitare e ridurre al minimo l'implicito nel testo, cioè evitare che un testo presupponga “troppi” impliciti). Come si può rendere interamente esplicito il testo di Gramellini? E – essendo il testo del giornalista un testo argomentativo di tipo implicito – come formulare la tesi di fondo sostenuta da Gramellini? E quali i legami argomentativi all'interno del testo?

Nel vivo della prassi, dunque, si possono avviare una serie di riflessioni linguistiche che aiutano a sviluppare una maggiore consapevolezza degli usi della lingua e che, in un secondo momento, possono essere preliminari e propedeutiche alla traduzione. A partire da queste considerazioni si può inoltre impostare una riflessione sulle strutture elastiche e le strutture rigide e introdurre così il criterio della classificazione dei testi di Sabatini basata sul vincolo interpretativo. Si può inoltre avviare una riflessione sui registri e le varietà e così via. E infine ragionare anche sull'argomentazione e su come si deve fare la sintesi di un testo argomentativo

Mettendo in secondo piano l'esito dell'esercitazione, questo tipo di esercizio obbliga a ragionare su *quanta parte* e su *come* il senso sia implicato nel testo e attraverso quali strutture linguistiche. Essendo la riformulazione un'attività spontanea di tutti i parlanti, si tratta di portarla ad un livello di consapevolezza mettendo in luce le procedure testuali che la attivano e le modalità attraverso le quali si realizza. Si tratta cioè di arrivare a costruire un tassello di quella abilità di secondo livello che è la consapevolezza linguistica.

¹² Sulle funzioni della ripetizione a livello cognitivo, testuale, stilistico, argomentativo, conversazionale, interazionale si veda Bazzanella, 1994: 209. Si veda anche il breve e significativo, a partire dal titolo, intervento di Cortelazzo, 2002, *Le ripetizioni inevitabili*.

4. La rielaborazione dei testi, ma anche la sintesi, si conferma esercizio fondamentale per insegnare/apprendere e/o migliorare la capacità di andare al di là della semplice decodifica delle risorse linguistiche per ri-costruire il senso complessivo, o se si preferisce l'intenzione comunicativa. E tutto ciò rinvia alla seconda accezione di competenza descritta da Berruto (2012: 30) che distingue da una parte la «conoscenza astratta [...] dei principi generali e particolari che regolano le strutture della lingua e la loro organizzazione» e dall'altra «l'abilità, capacità di padroneggiare uno strumento [...] e realizzare un comportamento» e in questo secondo caso la competenza coinciderebbe con la «qualità dell'esecuzione», che può essere soggetta a valutazione.

La riformulazione (e la sintesi) si conferma una preziosa strategia didattica perché è una procedura di verifica fondamentale della padronanza della lingua in quanto «richiede competenze attive e passive, ricchezza di lessico, controllo della semantica e della sintassi» (Berruto, 2012: 47).

La riformulazione deve essere al centro di un percorso in cui la scrittura è una pratica centrale, non solo perché è una risorsa professionale, ma perché è uno strumento essenziale nell'acquisizione di quella consapevolezza linguistica che è necessario costruire partendo dalla propria lingua madre e che è alla base dell'apprendimento delle altre lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Berruto G. (2012), "Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche", in Bernini G., C. Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'XI Congresso dell'AITLA (Bergamo, 9-11 giugno 2011), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 27-53.
- Bozzone Costa R., Piantoni M. (2000), "Testare l'italiano degli studenti universitari: una sperimentazione", in Csillaghy A. e Gotti M. (a cura di), *Le lingue nell'università del Duemila*, Forum, Udine, pp. 257-269.
- Calvino, I. (1965), "L'antilingua", in Id., *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*, Einaudi, Torino, pp. 122-126.
- Cortelazzo M. (2002), "Le ripetizioni inevitabili", in *Guida agli Enti Locali* (settimanale di documentazione del *Sole 24 ore*, 2 marzo 2002). Disponibile al link: <http://www.maldura.unipd.it/buro>.
- De Mauro T. (2012), *La cultura degli italiani*, a cura di Ermani F., Laterza, Roma-Bari (1^a edizione 2004).
- De Santis C., Gatta F. (2013), "Notizie della scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine", in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 411-441.
- Desideri P., Di Battista T., Di Nisio R. (2010), "Test autovalutativo e misurazione delle competenze-attitudini degli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature

- Straniere”, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, collana Giscel, FrancoAngeli, Milano, pp. 353-368.
- Fuchs C. (2004), “La parafrasi tra equivalenza linguistica e riformulazione discorsiva”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXXVI, 1, pp. 19-34.
- Gatta F. (2015), “Introduzione al dossier L’italiano delle professioni: ricerca, traduzione, didattica”, in *mediAzioni* 18: <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>.
- Gatta F., La Forgia F. (in stampa), *La comprensione del testo: le competenze degli studenti universitari in italiano L1*.
- Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (1999) (a cura di), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Edizioni dell’Orso, Alessandria,.
- Notarbartolo L. (2014), *Competenze testuali per la scuola*, Carocci, Roma.
- OCSE 2014, *Uno sguardo sull’istruzione 2014 in Italia*:
<https://www.oecd.org/edu/Italy-EAG2014-Country-Note-Italian.pdf>.
- OCSE 2015, *Uno sguardo sull’istruzione 2015 in Italia*:
http://www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015_CN_ITA_TRANS.pdf.
- Prandi, M. (2011), “Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori”, in Massariello Merzagora G. e Dal Maso G. (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce*, Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Verona, 24-26 settembre 2009), Bulzoni, Roma, pp. 713-719.
- Prandi M. (2004), “Riformulazione e condivisione”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXXVI, 1, pp. 35-48
- RILA 2004: *La parafrasi tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva* (numero monografico a cura di Silvia Bruti), *Rassegna italiana di Linguistica Applicata*, XXXVI, 1.
- Sabatini F. (2007), “Bisogno di italiano nelle università. Lettera aperta ai Ministri dell’Università e dell’Istruzione”, in *La crusca per voi*, 35, pp. 1-3.
- Sbisà M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2010), *L’ora di italiano*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2013), *Leggere scrivere argomentare*, Laterza, Roma-Bari..
- Tosi A. (2007), *Un italiano per l’Europa. La traduzione come prova di vitalità*, Carocci, Roma.

APPENDICE

Gramellini, *Cento all’ora nella nebbia*, La Stampa, 9 febbraio 2011.

Due morti e decine di incidenti, tamponamenti e feriti sulle autostrade del Nord-Est fasciate dalla nebbia. E la solita domanda: perché? Perché le persone non alzano il piede dall’acceleratore quando intorno a loro la visibilità si riduce a una coperta di latte? Escludiamo che siano tutti ubriachi, o pazzi o aspiranti suicidi. Resta una sola ipotesi: è saltato il senso del limite, la percezione chiara che ogni gesto non è un arabesco nell’iperspazio virtuale, ma va a finire da qualche parte, dove produce effetti concreti e definitivi: se non bagni un fiore, il fiore appassisce; se hai l’amante, tradisci il partner; se corri in auto nella nebbia, prima o poi andrai a sbattere.

Si chiama nesso di causalità e una volta lo insegnavano alle elementari, suppongo anche adesso. E allora cos'è che non si insegna più? Le ringhiere. Nessuno ci insegna più a mettere le ringhiere. Le macchine hanno gli airbag, e noi? Le regole non sono una bizzarria concepita dai tiranni. Sono linee di confine che servono a assicurare le persone e a renderle coscienti dei propri limiti affinché siano in grado di superarli. Come la metrica nella poesia, hanno il compito di dare ritmo e forma all'esistenza. Le ringhiere interiori proteggono dall'eccesso, dall'arbitrio, dalla perdita di contatto col proprio corpo e con tutto ciò che lo circonda. La libertà consiste nello scavalcarle. Ma senza di esse si brancola in uno spazio informe e alla fine si precipita.