

Franca Bosc

TRADUZIONE INTRALINGUISTICA DI UN TESTO DISCIPLINARE: VANTAGGI E SVANTAGGI

I manuali e la lingua

La lingua dello studio non può essere considerata una vera e propria lingua speciale. Come infatti sostiene Seriani (2003), il libro di testo nasce espressamente con l'intento della divulgazione di contenuti più o meno tecnici e complessi, mentre il linguaggio specialistico è intenzionalmente destinato ad un pubblico più ristretto. Riprendendo la distinzione di Cortelazzo (1994)¹ tra la dimensione orizzontale e verticale della lingue speciali, Dardano (1987:137) evidenzia che “la scoperta di una dimensione verticale delle lingue speciali è dovuta principalmente all'attenzione riservata a due forme di uso speciale di tali lingue, e precisamente la divulgazione e l'insegnamento”. Benché il manuale abbia un intento divulgativo, è ormai opinione largamente diffusa tra molti insegnanti che gli alunni alloglotti e spesso anche gli italofoeni incontrano difficoltà di comprensione dei testi scolastici. Infatti i manuali sono spesso poco accessibili in quanto presentano una lingua astratta, fortemente decontestualizzata, ricca di concetti e di strutture complesse: “I libri di testo non sempre sono semplici, stimolanti, capaci di suscitare l'interesse e la curiosità degli alunni. Spesso, anzi, sono scritti in un modo che si rivela insensibile ai problemi squisitamente linguistici degli alunni-destinatari, che non fa molto per agevolarne la comprensione evitando le frasi troppo lunghe e complesse, la concentrazione in poche righe di una fitta terminologia tecnica senza averla, in precedenza, introdotta gradualmente e spiegata chiaramente” (Lecca, Pudda 1988:166). Tale lin-

¹ Cortelazzo individua due dimensioni: una prima definita orizzontale, che distingue le lingue speciali secondo l'ambito disciplinare (es. lingua della medicina, lingua della chimica, ecc...) e una seconda chiamata verticale che individua all'interno di ogni lingua diversi livelli d'uso (accademico, scolastico, divulgativo, ecc...) legati sostanzialmente al destinatario.

gua richiede, da parte dell'apprendente non italofono, una competenza linguistica più sviluppata rispetto a quella necessaria per l'interazione sociale. Il testo disciplinare abbonda di termini tecnici e si presenta complesso dal punto di vista morfosintattico; in questa tipologia testuale prevale l'informazione rispetto alla comunicazione: per misurare ciò è sufficiente contare le informazioni presenti in un paragrafo di poche righe. A tal proposito il gruppo GISCEL Sardegna (1988:269) afferma che "la specificità (e la difficoltà) dei linguaggi scientifici relativi alle diverse discipline è percepita in genere come limitata alla terminologia. Siamo invece convinti che l'apprendimento e il buon rendimento scolastico siano strettamente legati anche all'organizzazione linguistico-testuale degli strumenti didattici usati e alla leggibilità dei libri di testo". Nei manuali è infatti, come abbiamo anticipato, più complessa l'organizzazione morfosintattica e testuale; tali testi sono spesso sottoposti a passaggi di semplificazione e risultano uno scheletro di meri dati, non strutturati e decontestualizzati. Il dato più immediato nella lettura dei manuali è l'estrema condensazione delle informazioni. Si veda il seguente esempio tratto da un manuale di storia² per la scuola media di I grado:

All'inizio del Quattrocento partì dall'Italia, per estendersi al resto dell'Europa, un movimento artistico e intellettuale che cambiò profondamente la cultura dell'epoca e che prese il nome di "Rinascimento". Il termine esprimeva l'esigenza di fare "rinascere" le arti e la cultura del mondo classico: gli intellettuali e gli artisti rinascimentali considerarono infatti l'arte e la letteratura greca e romana come un modello da imitare e guardarono con disprezzo a ciò che li separava da questi ideali, ossia l'età di mezzo o medioevo, visto come un'epoca oscura, dominata dal gusto dei barbari. Il Rinascimento esaltò l'uomo anche nei suoi aspetti terreni e cercò di rendere l'agire umano più autonomo rispetto alle norme della religione. Il rinnovamento interessò tutti i campi: dalla pittura all'architettura, dalle scienze alle tecniche, dalla politica all'educazione. La diffusione della nuova cultura fu poi favorita da una straordinaria invenzione: la stampa.

Sabatucci, Vidotto, Vol. 2, Laterza, p. 150

² Nella postfazione al Grande Dizionario Italiano dell'Uso, noto anche con l'acronimo Gradit, Tullio De Mauro afferma di aver distinto circa 200 diversi linguaggi speciali. Tra questi linguaggi, la storia si colloca al quinto posto dopo medicina (10%), chimica (6,8%), botanica e zoologia, e – con ben 10.400 lessemi – ricopre il 3,29% del totale. Si tratta senza dubbio di un valore molto alto, soprattutto se confrontato con la minore incidenza di discipline come il diritto (6563 voci), la filosofia (4074), la psicologia (2994) e l'arte (1655), che quindi permette di parlare dell'esistenza di una vera e propria "lingua della storia".

Le numerose informazioni sono così distribuite:

- sette informazioni per esprimere il concetto chiave Rinascimento
- otto informazioni per esprimere i concetti chiave Rinascita della cultura classica – Medioevo
- tre informazioni per esprimere i concetti chiave Uomo del Rinascimento – Agire umano
- sei informazioni per esprimere il concetto chiave Rinnovamento del pensiero
- tre informazioni per esprimere il concetto chiave Stampa

La lettura di un testo disciplinare implica le stesse competenze necessarie per un qualsiasi testo narrativo, descrittivo o espositivo, ma la comprensione è un'operazione più complessa e meno immediata. Non ci si può, infatti, limitare ad una pura attribuzione di significato, ma è necessario fornire un'interpretazione consapevole del testo, che successivamente darà luogo ad una produzione personale e critica. Nel testo disciplinare, inoltre, la comprensione è prodotta anche dal rapporto tra eventuali conoscenze pregresse e la capacità di rielaborarle e collegarle per costruire reti di nuove acquisizioni. Questo è un passaggio che raramente gli alunni anche italofoni riescono a compiere da soli: la mediazione dell'insegnante gioca quindi un ruolo importante nella comprensione del testo. I manuali hanno l'obiettivo di divulgare i contenuti e si rivolgono a un pubblico di destinatari che non possiede adeguate competenze per quanto riguarda i temi affrontati; rispetto alla lingua speciale in cui gli interlocutori sono di pari livello comunicativo, qui la comunicazione risulta asimmetrica.

Di solito la scuola si occupa della competenza tecnica (associazione morfema-grafema), della competenza semantica (dare un significato ai singoli lemmi) e la comprensione di un testo viene data per scontata. Come suggerisce Ferreri (2002:35) "il comprendere, nella sua complessa processualità, resta avvolto nell'ombra e rimane il «vero enigma» della scuola". Questo vale sia gli italofoni e sia per gli alloglotti. In modo particolare per questi ultimi che non hanno un bagaglio di conoscenze molto ampio e non hanno ancora un sufficiente grado di autonomia e controllo dei processi linguistici e inferenziali necessari al comprendere, l'avvicinarsi a un testo disciplinare senza far ricorso a strumenti che aiutino la comprensione è un grosso problema.

L'input comprensibile in questi casi è ben superiore a $i + 1$, la formula che Krashen (1985) ha definito per valutare il distacco tra il lettore e il testo. Se l'indice è troppo alto succede che i ragazzi, non riuscendo a capire il testo, si demotivano, si frustrano e si estraniavano; si corre così il rischio di aumentare il numero degli insuccessi scolastici.

1.2 L'allievo straniero e il contesto scolastico

Le difficoltà che devono affrontare gli apprendenti alloglotti, quando diventano parte integrante di un nuovo contesto scolastico (e di socializzazione), sono molteplici e riconducibili a diversi fattori:

- personalità (l'abbandono del paese d'origine per l'immediato trasferimento in una nuova realtà di vita è generalmente scelto dai genitori e può avere effetti diversi sulla crescita e sulla formazione dei figli);
- profilo dell'apprendente (storia scolastica e condizioni socio-linguistiche di partenza);
- conoscenze pregresse e statuto delle discipline nel precedente contesto educativo;
- livello cognitivo e metacognitivo dell'apprendente (abilità sviluppate e strategie di apprendimento incoraggiate nel contesto educativo di provenienza);
- livello linguistico dell'apprendente.

A questi fattori che potremmo definire in un certo senso biografici perché riconducibili alla storia dell'apprendente e al suo percorso di vita e di scuola precedente, se ne affiancano altri che fanno riferimento al contesto classe in cui si trasferisce, un contesto dove uno dei primi, maggiori ostacoli che un alloglotto si trova ad affrontare è costituito dalla lingua o, per meglio dire, dalle lingue necessarie alla comunicazione e allo studio.

Come gestire dunque il passaggio dalla lingua legata al contesto alla lingua indipendente e cognitivamente più complessa? Essa richiede lo sviluppo di abilità complesse: ragionare di questioni astratte, parlare di fatti lontani nel tempo e nello spazio, analizzare argomenti non legati all'esperienza diretta e quotidiana, comprendere testi che sottendono conoscenze pregresse spesso non possedute, comprendere testi che possiedono un lessico specifico, comprendere testi con una sintassi spesso complessa. Si tratta di mettere in atto quelle che

Cummins (1984) ha definito CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), espressione della competenza linguistica che affronta operazioni cognitivamente superiori (confrontare, instaurare relazioni logiche, fare sintesi, argomentare, esprimere relazioni causali e temporali, ecc...). Queste ultime sono trasversali a tutte le discipline e svolgono un ruolo centrale nella riuscita scolastica.

Dal punto di vista metodologico l'insegnante deve ideare un percorso che porti l'allievo a individuare e a comprendere tutti gli argomenti presenti nel testo, tutte le informazioni utili alla definizione degli argomenti, tutte le connessioni che legano argomenti e informazioni, tutti i vocaboli della lingua della disciplina (ridefinizioni, termini specialistici, prestiti).

1.3 Come affrontare il testo disciplinare

Per aiutare gli allievi stranieri nella comprensione dei manuali, nella scuola italiana si sono seguiti due filoni:

- la semplificazione: si tratta di intervenire, per quanto possibile, sulla lingua in cui i saperi disciplinari sono espressi e quindi elaborare testi che esprimano i contenuti delle diverse discipline scolastiche, facilitando lessico e morfosintassi. Semplificare i testi relativi ad un ambito disciplinare può richiedere anche la necessità di selezionare i contenuti da trasmettere per alleggerire il carico cognitivo, soprattutto nelle prime fasi di accostamento alla lingua dello studio. Inoltre la strutturazione del testo può essere resa più accessibile pianificando la successione delle informazioni in modo da presentare prima quelle generali e poi quelle secondarie.
- la facilitazione: consiste nell'elaborazione di strategie di lettura e di comprensione che permettano in tempi relativamente brevi di utilizzare il testo in adozione e utilizzato da tutta la classe.

Per il primo, ossia la semplificazione, i testi e i contenuti disciplinari sono appositamente elaborati secondo criteri di maggiore comprensibilità³. Questi testi possono in via transitoria ridurre il *gap* tra la com-

³ Lumbelli (1989) sostiene che un testo è comprensibile quando non frappone ostacoli tra sé e i destinatari.

petenza linguistica di cui dispongono gli allievi stranieri e la lingua necessaria a studiare.

Per Debetto (2003) non devono essere, tuttavia, assunti dagli insegnanti come uno strumento risolutivo delle difficoltà che questi allievi hanno ad affrontare lo studio in lingua. Largo spazio deve essere riservato alla ricerca di strategie glottodidattiche per facilitare la costruzione di una competenza linguistico comunicativa di più ampio respiro.

Grassi (2003) offre un'analisi dei pro e dei contro la semplificazione:

<i>I contro</i>	<i>I pro</i>
• altera l'autenticità di un testo; • crea un testo poco naturale e stilisticamente poco apprezzabile; • impoverisce il testo dal punto di vista linguistico (lessicale e morfosintattico); • rischia di impoverire il testo dal punto di vista contenutistico; • non garantisce l'effettiva comprensione (lo studente potrebbe infatti limitarsi a memorizzare il testo); • è stimolo insufficiente all'apprendimento dell'italiano per lo studio" necessario per la prosecuzione della carriera scolastica • richiede una preparazione complessa, rischia di produrre testi solo apparentemente più semplici, spesso scarsamente coesi o imprecisi, in cui la concatenazione crono-logica dei concetti può addirittura risultare meno chiara che nell'originale.	• si dà priorità al passaggio di alcune nozioni fondamentali rispetto alla padronanza di una forma linguistica "modello"; • l'uso dei testi non semplificati costituirebbe un ostacolo insormontabile per l'allievo, privandolo della possibilità di entrare in possesso di contenuti fondamentali e ritardo rispetto ai compagni di pari età e classe d'inserimento; • permette, in fase iniziale, di stabilire un contatto con il lavoro svolto dai compagni, evitando l'isolamento totale dello studente ma consentendogli, al contrario, di sentirsi partecipe dell'attività della classe

Per il secondo filone, invece, il contatto con i contenuti disciplinari attraverso una lingua seconda assume la valenza di essere uno strumento potente per l'apprendimento della stessa.

È didatticamente molto utile, sul piano linguistico, l'insegnamento veicolare, cioè quell'insegnamento che ha il duplice obiettivo di passare contenuti attraverso una lingua seconda ed è strumento di apprendimento. L'efficacia di questo tipo d'insegnamento è dovuto alla maggior esposizione alla lingua e all'autenticità della lingua stessa usata per veicolare i contenuti disciplinari (Marello 2003, Bosc 2006). Lo spostamento dell'interesse dell'allievo dalla forma al contenuto agisce sulla motivazione, abbassa notevolmente il filtro affettivo e accelera i processi di acquisizione. Si tratta di elaborare attività per la comprensione e memorizzazione dei contenuti: il lavoro consiste nella costruzione di percorsi che sviluppino le abilità di lettura, del parlato e le abilità integrate e che continuino a porre attenzione alla lingua e di puntare, come le definisce Marchese (2002) verso competenze alte.

1.4 Lingua e contenuti: un binomio indissolubile

La semplificazione, intesa come pura selezione dei contenuti, sintesi delle informazioni, riformulazione del testo con termini più accessibili presenta dei limiti perché impoverisce il testo sia dal punto di vista linguistico (lessicale e morfosintattico) sia contenutistico, altera l'autenticità del testo, non garantisce l'effettiva comprensione perché lo studente potrebbe limitarsi a memorizzare il testo.

Può rappresentare uno stimolo insufficiente all'apprendimento dell'italiano per lo studio, indispensabile per la prosecuzione del percorso e per un buon rendimento scolastico, rischia di produrre testi solo in apparenza più semplici, che risultano spesso scarsamente coesi o imprecisi (quindi più "sfocati" dell'originale), ha una validità temporanea, perché può essere utile o necessaria solo nella fase iniziale per evitare l'isolamento dello studente alloglotto e dare priorità al passaggio di alcune nozioni fondamentali, consentendogli di sentirsi in qualche modo parte dell'attività della classe.

Per i seguenti esempi si è fatto ricorso ad Eulogos per l'indice Gulpease⁴ che misura la leggibilità di un testo, ossia la struttura superficiale con i lemmi che appartengono al Vocabolario di Base, al numero di lemmi in ogni frase e alla lunghezza delle parole. Si vedano alcuni esempi (Pallotti 2003):

La zona più ricca è l'Italia settentrionale; oltre ai numerosi laghetti alpini alimentati dalle acque dei ghiacciai, sono presenti nella zona prealpina i grandi laghi di origine glaciale; il Lago Maggiore, il Lago d'Iseo, il Lago di Como, il Lago di Garda, il più esteso di tutti.	49,41
La presenza dei grandi laghi riesce a modificare il clima circostante; la massa d'acqua rende la temperatura sempre mite e le cittadine che sorgono sulle loro rive sono rinomate località turistiche estive ed invernali.	45,57
Nell'Italia centromeridionale l'acqua è più scarsa e i laghi sono meno numerosi.	63,29
Il più vasto è il Trasimeno formatosi da un accumulo di acqua su un terreno impermeabile.	62,13

Vediamo ora la riscrittura con il corrispondente indice Gulpease:

L'Italia ha tanti laghi, grandi e piccoli, naturali o artificiali, cioè fatti dall'uomo.	62,33
Al nord ci sono tanti laghi.	–
Ci sono dei piccoli laghi in montagna; l'acqua di questi laghi viene dai ghiacciai, cioè dal ghiaccio e dalla neve che stanno sulle montagne più alte.	55,30
In pianura, vicino alle montagne, ci sono laghi molto grandi; si chiamano lago Maggiore, lago d'Iseo, lago di Como e lago di Garda.	59,00

⁴ L'indice Gulpease permette di valutare la leggibilità di un testo rispetto al livello di scolarizzazione del lettore (licenza elementare, licenza media, diploma di scuola superiore). La formula Gulpease elaborata alla fine degli anni Ottanta dal Gruppo universitario linguistico e pedagogico (GULP). In base alle ricerche di quanti hanno elaborato l'indice Gulpease (Lucisano, Piemontese 1988) un testo risulta di facile lettura se l'indice di leggibilità è pari o superiore a 80, per un lettore con la licenza elementare; 60, per un lettore con la licenza media; 40, per un lettore con diploma di scuola superiore.

Il lago di Garda è il più grande.	95,25
Questi laghi si trovano dove tanto tempo fa c'erano dei grandi ghiacciai.	65,92
L'acqua dei grandi laghi scalda la terra intorno a loro; per questo tanti turisti vanno in vacanza nelle città vicino ai laghi, in estate e in inverno.	56,50
Nel centro e nel sud d'Italia i laghi sono pochi perché c'è poca acqua.	73,38
Il lago più grande è il lago Trasimeno.	87,75
Il lago Trasimeno si è formato perché l'acqua non riusciva ad entrare nel terreno.	64,33

Sicuramente dal punto di vista della leggibilità, la parafrasi esplicativa (Mortara Garavelli, Lumbelli 1999) ha dato ottimi risultati ma è inevitabile la perdita o la deformazione di informazione in alcune semplificazioni. Per esempio, se nel caso di (a) e (b) la semplificazione è felice, non altrettanto si può dire di (c) e (d) (Marello 2007):

- a) **Il più vasto è il Trasimeno** formatosi **da un** accumulo **di acqua su un terreno** impermeabile.
- b) **Il lago Trasimeno si è formato perché l'acqua non riusciva ad entrare nel terreno.**
- c) **La presenza dei grandi laghi riesce a** modificare **il clima** circostante; **la massa d'acqua rende la temperatura sempre mite e le cittadine che sorgono sulle loro rive sono** rinomate **località** turistiche estive **ed** invernali
- d) **L'acqua dei grandi laghi scalda la terra intorno a loro; per questo tanti turisti vanno in vacanza nelle città vicino ai laghi, in estate e in inverno.**

In d. il lessico disciplinare non è mantenuto e ci sono impliciti: non viene spiegato perché il clima intorno ai laghi è mite.

1.5 Una conclusione applicativa

I manuali costituiscono testi di divulgazione, più specificamente testi divulgativo-pedagogici. In estrema sintesi, essi aspirano da un lato a rendere accessibili contenuti specialistici attraverso procedure di semplifi-

cazione concettuale e linguistica, dall'altro a introdurre al discorso scientifico, attraverso una sistematica acquisizione da parte di allievi e allieve di nozioni, metodi, *habitus* mentali ed anche di linguaggi (Minuz 2006)

È interessante per il nostro lavoro l'ulteriore specificazione che fa Gotti (1996:219): "occorre prendere in considerazione, oltre al grado di competenza dei destinatari, anche le finalità stesse dei testi stessi e il manuale è un testo istruttivo perché si propone di dotare il destinatario sia di un apparato concettuale sia di un bagaglio terminologico appropriato alla disciplina". Dovrebbe quindi esserci una tendenza costante, non solo a livello contenutistico ma anche linguistico, verso la cultura della scuola.

Il referente del messaggio, nel fenomeno della divulgazione, non è più identificato in un gruppo di esperti di una data disciplina bensì in un pubblico di non specialisti. Il processo informativo che si realizza nell'esperienza divulgativa è stato spesso paragonato a quello della traduzione. In entrambi i processi si effettua la trasformazione di un testo originario in un testo derivato: è indispensabile presupporre l'esistenza di un testo specialistico che costituisca la fonte di un *target text* di tipo divulgativo (Gotti 1996). Si può quindi parlare di traduzione intralinguistica.

Vi è poi un altro aspetto che suggerisce l'analogia tra il fenomeno della divulgazione e quello della traduzione e consiste nel fatto che entrambi tendono a dare un equivalente non sempre perfetto del testo di partenza. Come il testo risultato da una traduzione difficilmente costituisce un equivalente perfetto del testo originale, così anche il messaggio divulgativo fornisce i contenuti del testo base con un certo grado di approssimazione.

I testi semplificati utilizzati per facilitare la comprensione di contenuti disciplinari risulterebbero essere quindi "una traduzione di una traduzione" e non costituiscono un vero modello di produzione testuale scritta: diventano strumenti di servizio per capire e per questo motivo la perdita o la deformazione di informazione inevitabile in alcune semplificazioni sono ancora più delicate.

Se, da un lato, il testo semplificato, potrebbe aiutare i ragazzi stranieri a mettere a fuoco i contenuti, di certo non li aiuterebbe a imparare a padroneggiare l'"obiettivo" lingua, ad imparare a "ruotarlo" a piacimento per focalizzare di volta in volta aspetti diversi tanto della lingua quanto del contenuto filtrato.

D'altro canto, vista la complessità dei manuali esso diventa uno strumento importante nella fase di inserimento in aula per evitare un input troppo alto e la totale non comprensione da parte degli allottati che hanno dato un impulso considerevole ad una problematica che andava comunque presa in considerazione. Gli svantaggi, se così li possiamo definire, hanno aiutato chi opera nella scuola a riflettere sulla facilitazione testuale, ossia una naturale strategia di lettura e comprensione che l'insegnante dovrebbe favorire come lavoro da svolgere autonomamente sul testo. Esso viene presentato intatto nella struttura e nell'impostazione, ma è preceduto e affiancato da percorsi di avvicinamento che permettono allo studente allottato (e anche agli italofoeni, in molti casi) di comprenderlo, focalizzando allo stesso tempo la lingua dei contenuti disciplinari e la lingua/cultura in senso lato. Nel privilegiare il percorso di facilitazione l'insegnante si propone di far entrare l'allunno in contatto con il testo nella sua versione autentica, sollecitare la progressione dell'interlingua verso il livello di piena autonomia nella comprensione del testo e incrementare l'autostima dell'allievo.

Questi obiettivi dovrebbero rendere possibile il passaggio dal binomio "lingua specialistica – lingua comune" al monomio "lingua specialistica è (anche) lingua comune". Costruendo un percorso didattico ad hoc, infatti, l'insegnante può favorire non solo la comprensione e l'assimilazione dei contenuti, ma anche l'appropriazione di strategie di lettura, di comprensione e di apprendimento, nonché il miglioramento della competenza linguistico-comunicativa e l'acquisizione di un valido metodo di studio.

Bibliografia

- Franca BOSC, *Andare a spasso per il testo*, in Franca Bosc, Carla Marello, Silvana Mosca, a cura di, *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino 2006, pp. 228-243.
- Michele CORTELAZZO, *La dimensione verticale*, Unipress, Padova, 1994.
- Jim CUMMINS, *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Avon 1984.

- Maurizio DARDANO, *Linguaggi settoriali e processi di riformulazione* in "Parallela" 3. Atti del IV incontro italo-austriaco dei linguisti (Vienna 15-18 settembre 1986), Narr, Tübingen 1987.
- Gabriella DEBETTO, *L'italiano per imparare scuola* in Elena Ricciarelli, a cura di, *Nuovi compagni di banco. Percorsi e proposte per l'integrazione degli alunni stranieri*, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 295-315.
- Silvana FERRERI, *Breve storia di un Curricolo di Lettura* in Silvana Ferreri, a cura di, *Non uno di meno*, La Nuova Italia, Milano 2002, pp. 3-90.
- GISCCEL SARDEGNA, *Materie Scientifiche, libri di testo e linguaggio: il punto di vista di insegnanti e studenti* in Anna Rosa Guerriero, a cura di, *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 267-286.
- Stephen KRASHEN, *The input hypothesis*, Longman, London 1985.
- Maria Teresa LECCA, Vannina Pudda, *Il testo descrittivo* in Anna Rosa Guerriero, a cura di, *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 270-292.
- Maurizio GOTTI, *Il linguaggio della divulgazione. Problematiche di traduzione intralinguistica* in Giuseppina Cortese, a cura di, *Tradurre i linguaggi settoriali*, Edizioni Libreria Cortina, Torino 1996, pp. 217-236.
- Roberta GRASSI, *Compiti dell'insegnante disciplinare di classi plurilingui: la facilitazione dei testi scritti* in Cecilia Louise, a cura di, *Italiano Lingua seconda. Fondamenti e Metodi*, Vol. I, Guerra Ed., Perugia 2003, pp. 121-142.
- Pietro LUCISANO, Maria Emanuela PIEMONTESE, *GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei test in lingua italiana*, in "Scuola e città", 3, 31, marzo 1988.
- Lucia LUMBELLI, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma 1989.
- Maria Antonietta MARCHESE, *Linee guida per un curricolo* in Silvana Ferreri, a cura di, *Non uno di meno*, La Nuova Italia, Milano 2002, pp. 93-110.
- Carla MARELLO, *Introduzione* in "Quaderno giallo" n.6, UTS, Torino 2003, pp. 3-5.
- Fernanda MINUZ, *I manuali scolastici: un problema di lingua* in Franca Bosc, Carla Marelllo, Silvana Mosca, a cura di, *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino 2006, pp. 112-128.

Gabriele PALLOTTI, *Comprensione dei testi e abilità di studio*, in
 “Quaderno giallo” n.6, UTS, Torino, 2003, pp. 6-9.

Giovanni SABBATUCCI, Vittorio Vidotto, *Viaggio intorno al tempo.
 Per la Scuola Media. Le origini del mondo moderno*, Vol. 2, Later-
 za, Bari 2001.

Luca SERIANNI, *Italiani scritti*, Il Mulino, Bologna 2003.