

A cura di

Nicola Grandi

**L' ITALIANO SCRITTO
DEGLI STUDENTI
UNIVERSITARI**

**Quadro sociolinguistico, tendenze
tipologiche, implicazioni didattiche**



**Materiali Linguistici
Università di Pavia**

FrancoAngeli 

Materiali Linguistici. Collana a cura del Dipartimento di Studi Umanistici – Sezione di Linguistica Teorica e Applicata – dell’Università di Pavia

Materiali Linguistici è una collana fondata nel 1990, che pubblica studi su vari aspetti delle lingue naturali e della loro evoluzione storica. La collana riflette la molteplicità di punti di vista teorici e metodologici che la linguistica oggi comprende, con riferimento in particolare ai seguenti temi: descrizione dei sistemi linguistici, tipologia, sociolinguistica, semantica, pragmatica e apprendimento linguistico. *Ogni volume è sottoposto a processo di peer review.*

Materiali Linguistici. Book Series edited by the Department of Humanities – Section of Theoretical and Applied Linguistics – University of Pavia

Materiali Linguistici is a peer-reviewed series founded in 1990. It publishes studies on various aspects of natural languages and their historical evolution. The series reflects the wide range of methodological and theoretical approaches of contemporary linguistics, with particular reference to the following themes: description of linguistic systems, typology, sociolinguistics, semantics, pragmatics and language learning.

Direzione – General Editors

Anna Giacalone Ramat, Elisa Roma (*Università di Pavia*)

Comitato Scientifico di Redazione – Editorial Board

Università di Pavia

Ilaria Fiorentini

Maicol Formentelli

Maria Freddi

Elisabetta Jezek

Silvia Luraghi

Gianguido Manzelli

Maria Pavesi

Chiara Zanchi

Cecilia Andorno, *Università di Torino*

Annalisa Baicchi, *Università di Genova*

Giuliano Bernini, *Università di Bergamo*

Claudia Roberta Combei, *Università di Roma “Tor Vergata”*

Sonia Cristofaro, *Sorbonne Université*

Pierluigi Cuzzolin, *Università di Bergamo*

Guglielmo Inglese, *Università di Torino*

Emanuele Miola, *Università di Bologna*

Caterina Mauri, *Università di Bologna*

Vito Pirrelli, *CNR Pisa*

Michele Prandi, *Università di Genova*

Irina Prodanof, *CNR Pisa*

Paolo Ramat, *Accademia dei Lincei*

Andrea Sansò, *Università dell’Insubria*

Massimo Vedovelli, *Università di Siena*

Segreteria – Editorial Assistant

Ilaria Fiorentini (*Università di Pavia*)

Dipartimento di Studi umanistici – Sezione di Linguistica

C.so Carlo Alberto 5, I-27100 Pavia; tel. 0382984484.

Per maggiori informazioni: www.lettere.unipv.it/diplinguistica



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

A cura di
Nicola Grandi

L'ITALIANO SCRITTO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

Quadro sociolinguistico, tendenze
tipologiche, implicazioni didattiche

FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica – Alma Mater Studiorum Università di Bologna.



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO
DI FILOLOGIA CLASSICA
E ITALIANISTICA

Nicola Grandi (a cura di), *L'italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche* – Milano: FrancoAngeli, 2025

Isbn: 9788835177906 (eBook)

La versione digitale del volume è pubblicata in Open Access sul sito www.francoangeli.it.

Copyright © 2025 Nicola Grandi. Pubblicato da FrancoAngeli srl, Milano, Italy.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
(CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>).*

Indice

Introduzione: una lingua in declino? , di <i>Nicola Grandi</i>	pag.	7
1. Costruzione e profilo del campione di scriventi del corpus Univers-ITA , di <i>Stefania Scaglione</i>	»	27
2. Il questionario sociobiografico , di <i>Elena Pistolesi, Stefania Scaglione e Stefania Tusini</i>	»	57
3. La raccolta dei dati e la costruzione dei corpora , di <i>Silvia Ballarè, Nicola Grandi e Matteo Pascoli</i>	»	75
4. L'italiano scritto all'università: prime elaborazioni statistiche di dati linguistici e sociobiografici , di <i>Matteo Farnè, Nicola Grandi e Matteo Pascoli</i>	»	91
5. I costrutti relativi nell'italiano formale degli studenti universitari , di <i>Maria Laura Restivo</i>	»	118
6. Preferenze per enclisi o proclisi nelle frasi complesse con verbi a ristrutturazione , di <i>Elisa Di Domenico</i>	»	133
7. Tra norma e variazione: l'alternanza congiuntivo/indicativo nello scritto formale di studenti universitari , di <i>Silvia Ballarè</i>	»	151
8. Perifrasi e gerundio nel corpus Univers-ITA: consistenza e analisi , di <i>Elena Pistolesi</i>	»	164
9. Strategie per la negazione nel corpus Univers-ITA , di <i>Silvia Ballarè e Chiara Gianollo</i>	»	179

10. Tendenze dinamiche nella sintassi delle frasi causali esplicite , di <i>Simona Valente</i>	pag. 196
11. Sulla variazione di registro nel corpus Univers-ITA , di <i>Maria Laura Restivo</i>	» 210
12. L'ortografia nel corpus Univers-ITA, con qualche nota diacronica , di <i>Emanuele Miola</i>	» 222
13. Per una descrizione della deissi testuale nel corpus Univers-ITA , di <i>Federica Da Milano</i>	» 233
14. Punteggiatura e testualità nel corpus Univers-ITA. Fenomeni e problemi , di <i>Filippo Pecorari</i>	» 244
15. Leggere la scrittura, scrivere la lettura: la funzione dialogica delle domande nei testi del corpus Univers-ITA , di <i>Rosa Pugliese</i>	» 259
16. Il corpus “L'italiano delle versioni”: un confronto tra i dati dell'italiano delle traduzioni di studenti di liceo e università , di <i>Laura Tramutoli</i>	» 275
17. L'italiano scritto degli studenti universitari alla prova dei social network: scritture pubbliche spontanee da Instagram sul tema dell'università in DAD , di <i>Francesca Chiusaroli e Maria Laura Pierucci</i>	» 288
18. Osservazioni sulla lingua scritta della popolazione studentesca universitaria con retroterra familiare plurilingue , di <i>Francesca Gallina, Yahis Martari e Stefania Scaglione</i>	» 310
19. Le raccomandazioni per la scrittura universitaria: manuali, declaratorie, obiettivi formativi , di <i>Francesca Gallina e Mirko Tavanois</i>	» 335
20. Linee guida per la scrittura universitaria e una proposta di prototipo per un laboratorio di scrittura , di <i>Francesca Gallina, Alessandro Iannella e Mirko Tavanois</i>	» 351

Introduzione: una lingua in declino?

di *Nicola Grandi*

Il presunto declino dell'italiano

Il 4 febbraio del 2017 circa 600 docenti universitari sottoscrissero un appello dal titolo decisamente eloquente: *Contro il declino dell'italiano a scuola*¹. Nel testo si denunciava che «alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente». E si aggiungeva che «da tempo i docenti universitari denunciano le carenze linguistiche dei loro studenti (grammatica, sintassi, lessico), con errori appena tollerabili in terza elementare». Insomma, studenti e studentesse dell'università scrivono e parlano male e la colpa è della scuola, primaria e secondaria. L'appello ebbe una vastissima risonanza sui quotidiani e fu rilanciato da moltissime trasmissioni televisive e radiofoniche. Eppure non si può non osservare come tra chi sottoscrisse la lettera comparissero pochissimi linguisti e linguiiste, cioè pochissime tra le figure che avrebbero effettivamente titolo per esprimersi sulla lingua e sul suo “stato di salute”. Pochi giorni dopo, Maria G. Lo Duca scrisse una lettera di risposta a questo appello², firmata da oltre 600 insegnanti di scuola primaria e secondaria e docenti universitari appartenenti a settori riconducibili alle scienze del linguaggio, nella quale il “problema” posto dai 600 veniva contestualizzato in maniera assai più approfondita, soprattutto rispetto alle specificità delle varie tappe del percorso formativo. Su questa lettera torneremo in seguito. Basti qui rimarcare come questa risposta, precisa e competente, non ebbe alcuna eco sulla pubblicistica generalista³.

1. <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>
2. www.societadilinguisticaitaliana.net/notizie-e-comunicazioni-istituzionali/petizioni-appelli-e-raccolte-di-firme/lettera-di-mg-lo-duca-in-risposta-alla-qproposta-dei-seicentoq-sul-declino-della-lingua-italiana-con-le-prime-firme-di-adesione/

3. Sulla questione si veda anche De Santis/Fiorentino (2018).

Torniamo, ora, al titolo dell'appello dei 600. Schierarsi contro il “declino dell'italiano a scuola” significa presupporre che sia esistita un'epoca nella quale l'italiano a scuola (ma non solo) viveva una sorta di età dell'oro: studenti e studentesse avevano, senza eccezioni o quasi, un'elevata competenza nell'uso scritto e orale della nostra lingua⁴. Il tema riemerge ciclicamente e l'idea che nel passaggio da una generazione all'altra le competenze di italiano siano regredite e continuino a regredire trova ampio consenso. Insomma, la sensazione che la nostra lingua goda di pessima salute è piuttosto diffusa. Eppure questo scenario non ha alcun riscontro storico. Consideriamo l'università, contesto nel quale operano i 600 sostenitori dell'appello. Pur in assenza di dati certi, possiamo affermare che è verosimilmente esistita un'epoca nella quale praticamente tutti coloro che frequentavano l'università mostravano una competenza pienamente soddisfacente nell'uso della lingua italiana in contesto formale, sia nella varietà scritta che in quella orale, ma si trattava di una percentuale ridottissima della popolazione⁵. Le serie storiche delle indagini Istat⁶ nella sezione *Lavoro e istruzione* e la sezione 7 (*Istruzione*) dell'indagine Istat pubblicata nel 2011 consentono di delineare il contesto sociale che fa da sfondo alla questione che stiamo trattando. L'indagine del 2011 mostra, nella figura 7.1., come il numero di analfabeti di età superiore a 6 anni rilevato dai censimenti tra il 1861 e il 2001 scenda dall'80 su 100 residenti per le donne e da un valore poco inferiore al 70 su 100 residenti per gli uomini ad un valore di poco superiore allo zero nel 2001 per entrambi i generi (colmando, dunque, il *gender gap* rilevato al momento dell'Unità d'Italia). Come è logico, sale invece la curva della scolarizzazione: nel 1951 il tasso di iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado si attesta poco sopra e poco sotto il 10% rispettivamente per la popolazione maschile e per quella femminile. La percentuale cresce in modo costante fino a raggiungere il 95% circa, di nuovo annullando ogni distinzione di genere, nell'anno scolastico 2008-09. La Tavola 7.13 delle serie storiche (*Immatricolati al primo anno di università, iscritti in corso, fuori corso e tasso di iscrizione per sesso - Anni accademici 1926/27-2013/14*) mostra come nell'a.a. 1951/52 fosse iscritto all'università il 4% dei giovani tra i 19 e i 25 anni. Nell'ultimo anno della rilevazione, il 2013/14, la percentuale è salita al 38%. Una delle conseguenze più rilevanti di questo aumento della scolarizzazione è ovviamente il progressivo incremento dell'italofonia nativa e dell'uso dell'italiano anche nel contesto familiare

4. Già Renzi (2017), commentando la lettera, aveva manifestato un certo imbarazzo sull'uso del termine *declino*.

5. Come si diceva, non ci sono dati certi su cui fondare questa considerazione, che può trovare però conferma indiretta considerando il profilo socio-economico di chi aveva accesso all'università più o meno fino agli anni Sessanta del secolo scorso, cioè persone di classe sociale in genere elevata, pienamente alfabetizzate e cresciute in ambienti di buon livello culturale.

6. <https://seriestoriche.istat.it/>

(nel 2015 il 90,4% della popolazione è di lingua madre italiana, secondo la rilevazione Istat (2017)). Si può quindi certamente supporre che nel Secondo Dopoguerra la competenza linguistica di chi frequentava l'università fosse mediamente elevata, ma il dato è riferito al 4% della popolazione giovanile dell'epoca. Oggi lo scenario è completamente mutato ed è quindi metodologicamente scorretto utilizzare quel dato come termine di confronto per esprimere giudizi sulla competenza media che caratterizza studenti e studentesse universitari: asserire che studenti e studentesse universitari hanno una minor padronanza della lingua italiana significa comparare un'università di fatto elitaria a cui si accedeva principalmente per censo con un'università che è oggi più accessibile, seppur ancora con qualche difficoltà⁷. L'aspetto cruciale è che, di conseguenza e inevitabilmente, è mutato anche il profilo linguistico in entrata all'università. L'incremento dei tassi di alfabetizzazione complessiva ha innescato quel processo di unificazione linguistica che, per restrizioni oggettive, non poteva aver luogo nella fase immediatamente postunitaria. Questa unificazione non può che avvenire assumendo come elemento appunto unificante la lingua nativa di una percentuale sempre crescente di italiani: l'italiano parlato di media formalità. Ciò determina una riduzione del divario linguistico tra parlanti colti e meno colti ed un'attenuazione, sul piano linguistico, delle differenze sociali⁸. Se dunque circa 70 anni or sono chi entrava all'università utilizzava con dimestichezza e disinvoltura una varietà in genere piuttosto alta della lingua, molto prossima allo standard normativo su base letteraria, oggi chi entra all'università dispone spesso di una varietà a volte distante (talora anche in modo significativo) da quella standard. In sostanza, il livello medio di uso e di competenza di italiano nella popolazione si è alzato costantemente dal Secondo Dopoguerra ad oggi e, come si è visto, si è alzato anche il numero di coloro che iniziano e concludono il percorso universitario. La base sociale dell'università si è dunque allargata e inevitabilmente diversificata, anche dal punto di vista linguistico. Detta in termini forse un po' rozzi: qualche decennio fa entravano all'università pochissimi studenti e studentesse, in prevalenza con capacità linguistiche mediamente elevate (cioè prossime allo standard letterario); e si laureavano pochissimi studenti e studentesse, in prevalenza con capacità linguistiche mediamente elevate (cioè, di nuovo, prossime allo standard letterario); oggi entrano all'università molti studenti e studentesse con capacità linguistiche decisamente varie e diversa-

7. Numerose indagini (tra cui quella recente di OpenPolis, cfr. www.openpolis.it/listruzione-dei-genitori-condiziona-ancora-il-futuro-dei-figli/) mostrano in effetti che in Italia il titolo di studio è ancora "ereditario": chi nasce da genitori laureati ha infatti più probabilità di laurearsi rispetto a chi nasce da genitori non laureati. Sulla trasmissione intergenerazionale del capitale culturale si veda anche il cap. 2 del presente volume.

8. Su questo si veda De Mauro (1963) e (2014).

mente posizionate rispetto allo standard letterario, che potremmo per brevità considerare in media discrete⁹, e si laureano molti (purtroppo ancora non moltissimi) studenti e studentesse con capacità linguistiche in media discrete. Questa considerazione, seppur formulata in maniera un po' semplicistica, è fondamentale per interpretare i dati che presenteremo in questo volume e dovrebbe indurre a riflettere sul ruolo, assai marginale, che hanno, durante il percorso formativo, le pratiche di “allenamento” delle capacità linguistiche orali e scritte degli studenti e delle studentesse, sulle quali torneremo in seguito.

Il progetto Univers-ITA

Come si è detto, la condizione di salute dell'italiano, soprattutto nelle generazioni più giovani, è stata al centro di un dibattito molto acceso. L'attenzione si è concentrata su studenti e studentesse universitari perché, tra i giovani, essi rappresentano teoricamente lo strato più “colto”, più esposto a usi formali della lingua, sia nello scritto che nel parlato, e, dunque, più competente della varietà standard. È quindi evidente come sistematiche deviazioni rispetto allo standard da parte di studenti e studentesse universitari acquistino un significato particolare. La letteratura sul tema è vastissima ed è impossibile riassumerla qui. Mi limiterò, quindi, a citare qualche riferimento, senza alcuna pretesa di esaustività, partendo dal lavoro che può essere considerato come il primo tentativo di affrontare il tema in una prospettiva realmente scientifica: la miscellanea a cura di Lavinio e Sobrero (1991)¹⁰. In apertura del volume Sobrero (1991, p. 1) scrive che «nel seguire le tesi di laurea e le relazioni di seminario si dedica sempre più tempo a revisionare la lingua piuttosto che i contenuti delle stesure via via proposte; del resto, le lamentele sull'italiano approssimativo degli studenti costituiscono un topos ricorrente nelle conversazioni [...] dei docenti universitari». La sensazione di un declino nelle competenze linguistiche degli studenti e delle studentesse universitari, oggi molto diffusa, era dunque più o meno identica circa 30 anni or sono. Dal momento che un

9. Questa generalizzazione è ovviamente un po' estrema. Il punto è che i profili di studenti e studentesse in entrata oggi sono piuttosto diversificati e assai meno omogenei rispetto ad alcuni decenni or sono. Vi sono studenti e studentesse con un italiano prossimo allo standard letterario, altri con un italiano molto lontano da esso, altri che partono da una posizione intermedia, ecc. Come si è detto sopra, questa è la conseguenza linguistica inevitabile di quel processo di democratizzazione dell'università e, in generale, dell'istruzione cui si è fatto cenno nelle pagine precedenti.

10. Altri lavori di riferimento sono Stefinlongo (2001), di carattere più generale, e Sposetti (2008), specificamente dedicato invece al contesto universitario. Sul contesto universitario, si veda anche il recente Restivo (2022). Sul linguaggio giovanile vanno ricordati anche i lavori di Cortelazzo (per una sintesi cfr. Cortelazzo 2010).

declino prevede necessariamente un regresso, esso parrebbe smentito da queste osservazioni: la situazione non pare cioè peggiorata negli ultimi decenni.

Nella vastissima letteratura, è possibile individuare alcuni nuclei tematici più specifici ricorrenti. Innanzitutto, alcuni lavori mirano a collocare la scrittura di studenti e studentesse nel contesto del diasistema italiano, in particolare nelle dinamiche tra standard e neo-standard: si vedano, su questo aspetto, Valentini (2002) e Amenta e Assenza (2018). Altri lavori affrontano il tema, legato a quello appena menzionato, della presenza di tratti informali nello scritto di studenti e studentesse: tra gli altri, si vedano Andorno (2014) (con un focus sulle e-mail) e Chiusaroli, Monti, Pierucci e Nolano (2020) (basato invece sull'analisi di scritture spontanee).

Vi sono, poi, lavori che focalizzano singoli aspetti della competenza linguistica di studenti e studentesse: tra i tanti, menziono Beccafumi e Stefinlongo (2006) sull'ortografia (sulla quale tornerò a breve; si veda anche Miola al cap. 12 di questo volume), Restivo (2023) sulla variazione di registro (cfr. anche cap. 11 di questo volume, della stessa Restivo) e Pistolesi e Pugliese (2023) sulle strategie di *dispositio*.

La quasi totalità dei lavori citati è tuttavia basata su intuizioni ed esperienze di carattere personale o su dati scarsamente generalizzabili. In effetti molta parte della letteratura sul tema riguarda settori limitati della produzione scritta di studenti e studentesse: Cacchione (2011) indaga i test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell'Università degli Studi del Molise; Brusco, Lucisano, Salerni e Sposetti (2014) analizzano le prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza; Fiorentino (2015) si concentra sui riassunti delle tesi di laurea. Si tratta di materiali di grande interesse, ma limitatamente rappresentativi, che possono dunque offrire solo risposte parziali alle domande di ricerca che emergono dalla percezione di un declino della lingua formale delle giovani generazioni.

Il progetto di cui qui presentiamo i risultati, finanziato nel bando PRIN 2017¹¹, ha invece lo scopo di tracciare un profilo esaustivo dell'italiano scritto di studenti e studentesse universitari analizzando la produzione scritta formale di un campione della popolazione universitaria rappresentativo per aree disciplinari e geografiche¹². Si tratta del primo studio sistematico condotto su questo segmento del sistema linguistico italiano. Dal momento che mancano, per il passato, rilevazioni su vasta scala comparabili con quella che presentiamo in questo volume, i risultati discussi in questa sede vanno considerati come un punto di partenza, più che come un punto di arrivo.

11. Prot 2017LAP429. Cfr. <https://site.unibo.it/univers-ita/it>

12. Il volume contiene anche un cenno a scritture meno sorvegliate: cfr. Chiusaroli e Pierucci al cap. 17.

Le fasi della raccolta dati che sta alla base del progetto Univers-ITA sono diffusamente descritte nei primi tre capitoli del volume. Qui ne riassumo per sommi capi gli elementi salienti.

Il campione (per il quale cfr. Scaglione al cap. 1) è stato progettato, come si è detto, per essere rappresentativo sia per aree disciplinari (umanistica, sanitaria, sociale e scientifica), sia per aree geografiche (Nord, Centro e Sud + Isole). La rilevazione è stata condotta nell'a.a. 2020/21 (per la precisione da ottobre 2020) su studenti e studentesse del secondo anno delle lauree triennali e delle magistrali a ciclo unico, quindi si è assunta a riferimento la coorte 2019/20. Alla conclusione della campagna di raccolta dati (per la quale rinvio al cap. 3, di Ballarè, Grandi e Pascoli), sono stati campionati 2.137 studenti e studentesse (con un rapporto di 1/147 rispetto al numero complessivo delle immatricolazioni della coorte 2019/20) di 44 atenei. A causa delle restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria Covid, la raccolta dati è stata effettuata da remoto. Questa modalità, unica possibile data la situazione generale, ha determinato di fatto una partecipazione di studenti e studentesse su base volontaria, con un *bias* di fondo di cui è necessario tener conto: si può supporre, infatti, che abbiano partecipato al progetto solo studenti e studentesse più motivati e questo obbliga a valutare i risultati che presenteremo considerandoli, per così dire, un arrotondamento per eccesso della reale competenza di scrittura formale all'università.

La raccolta dati prevedeva due task distinti: la redazione di un testo di lunghezza compresa tra le 250 e le 500 parole e la successiva compilazione di un questionario sociobiografico. La redazione del testo (per la quale si rimanda di nuovo al cap. 3) è avvenuta sulla base di una traccia comune, che conteneva anche indicazioni esplicite relative al registro (sorvegliato) e alla tipologia (argomentativa) del testo stesso. Il questionario sociobiografico di oltre 50 domande (cfr. Pistolesi, Scaglione e Tusini al cap. 2) era finalizzato a rilevare dati pertinenti a dimensioni sociologiche, oltre che sociolinguistiche, in grado di arricchire le prospettive di analisi dei testi e di fare emergere sia correlazioni sistematiche tra parametri di ordine sociale e tratti di tipo linguistico, sia percezioni e bisogni della popolazione di riferimento in relazione al tema della scrittura in ambito universitario.

Al termine della raccolta dati, i 2.137 testi sono stati dapprima analizzati automaticamente, per individuare alcuni parametri utili a stabilirne il livello di complessità (numero di parole diverse, numero e lunghezza delle frasi, ecc.) e, successivamente, sono stati sottoposti ad un'accurata analisi qualitativa, attraverso l'annotazione manuale di tutti i fenomeni linguistici "devianti" rispetto al risultato per così dire atteso, cioè di fatto ad un testo del tutto coerente con la grammatica normativa dell'italiano¹³.

13. Su questo aspetto torneremo nei capp. 3 e 4, ma vale la pena anticipare che in questa ricerca abbiamo assunto un'accezione della parola "errore" del tutto diversa da quella

I testi annotati e i dati tratti dai questionari sono stati infine riversati nel corpus Univers-ITA, che ha una dimensione piuttosto limitata (810.715 parole), ma che presenta un ampio corredo di metadati e consente, dunque, molteplici chiavi di ricerca¹⁴.

In una seconda fase, la raccolta dei dati è stata ampliata a testi redatti indipendentemente dal progetto, raccolti dunque a posteriori: da una parte, tesi di laurea (nella versione non corretta da relatori e relatrici), relazioni, ecc.; dall'altra articoli di giornali universitari, prodotti, cioè, da studenti e studentesse. Per entrambe le tipologie di testi si è cercato di recuperare comunque la maggior quantità possibile di metadati. Questi testi sono confluiti in due ulteriori corpora: Univers-ITA ProUniv (5.484.429 parole)¹⁵ e Univers-ITA ProGior (1.484.575 parole)¹⁶.

I risultati che vengono presentati in questo volume sono relativi quasi esclusivamente ad una ricognizione del corpus Univers-ITA.

Il corpus è stato indagato innanzitutto su ambiti piuttosto specifici, in molti casi già affrontati nella letteratura precedente (al fine, ove possibile, di azzardare qualche considerazione in una prospettiva “microdiacronica”):

tipicamente “scolastica”. Il cosiddetto “errore” è in realtà sempre relativo a un contesto comunicativo o, se si preferisce, al criterio di “accettabilità” da parte di un lettore potenziale (cfr. tra gli altri Berruto, 2015 e Grandi, 2015). Per esempio, scrivere *perché* invece di *perché* è accettabile in una comunicazione privata e personale, ma non in un libro o in un saggio scientifico. I fenomeni annotati nei testi raccolti per il progetto hanno sempre a che fare con aspetti linguistici (ortografici, morfologici, lessicali, sintattici e testuali) che si discostano dalla norma prescrittiva (ovvero quella proposta dalle grammatiche più rigide) e che dunque non sono adeguati ad un testo scritto altamente formale. I fenomeni annotati possono quindi riguardare:

- a) tratti linguistici non ammessi nello standard che però si rintracciano con frequenza anche in testi scritti formali, come, ad esempio, articoli di giornale (frasi scisse, dislocazioni, *gli* come pronomi ‘dativo’ plurale, accenti gravi al posto di accenti acuti e viceversa, ecc.) e che perciò godono di una certa accettabilità sociale;
- b) tratti linguistici non ammessi nello standard che si rintracciano però in produzioni meno sorvegliate come, ad esempio, nel parlato o in una chat tra amici (alcune forme del *che* polivalente, malapropismi e genericismi, ecc.) e che sono dunque stigmatizzati;
- c) tratti linguistici non ammessi nello standard che sono considerati errori a prescindere dal contesto in cui occorrono (es. *io o* in luogo di *io ho*).

Tra questi fenomeni ci sono, dunque, sia errori veri e propri (es. c), ma anche forme che possiamo considerare innovazioni linguistiche (come a o, in alcuni casi, b) e che rivelano che in alcuni ambiti la norma scritta, come avviene sempre in tutte le lingue, sta mutando in maniera significativa. Per evitare equivoci nell’interpretazione dei dati e dare conto dell’eterogeneità dei fenomeni a cui rimandiamo, useremo per tutti i fenomeni segnalati nei testi del corpus l’etichetta “neutra” di annotazioni.

14. Grandi *et al.* (2023a); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

15. Grandi *et al.* (2023b); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-prouniv>. Cfr. anche cap. 3.

16. Grandi *et al.* (2023c); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-progior>. Cfr. anche cap. 3.

Restivo (cap. 5) si è soffermata sui costrutti relativi¹⁷; Di Domenico sui clitici (cap. 6); Ballarè su un tema piuttosto “sensibile” e decisamente in voga, cioè l’alternanza tra congiuntivo e indicativo (cap. 7¹⁸); Pistolesi (cap. 8) ha analizzato le perifrasi verbali e le occorrenze del gerundio; Ballarè e Gianollo le strategie di negazione (cap. 9); Valente le subordinate causali esplicite (cap. 10); il già citato cap. 11 di Restivo concerne invece la variazione di registro; Miola (cap. 12, già menzionato in precedenza) mette a fuoco l’ortografia; Da Milano (cap. 13 sulla deissi) e Pecorari (cap. 14 sulla punteggiatura) introducono il tema della testualità¹⁹; Pugliese, infine, si sofferma sul tema delle domande e dell’interazione tra autori dei testi e loro lettori (cap. 15).

Insomma, una vasta gamma di fenomeni che coprono vari segmenti del sistema e consentono, dunque, di cogliere qualche primo aspetto di ordine generale.

Qualche prima generalizzazione

Le analisi condotte nei capitoli appena citati su specifici segmenti del sistema linguistico e quella di ordine generale riportata nel cap. 4 (di Farnè, Grandi e Pascoli) confermano o smentiscono la percezione di un declino della nostra lingua? È difficile dare una risposta netta a questa domanda, che semplifica in modo troppo radicale una situazione invece estremamente complessa. Tuttavia possiamo sostenere che l’apparente declino non pare confermato dai dati. Anzi, nei casi in cui è possibile confrontare i dati del progetto Univers-ITA con quelli di ricerche precedenti sufficientemente ampie sembra esserci talora un, seppur lieve, miglioramento. È il caso, ad esempio, dell’ortografia (cap. 12), per la quale pare potersi registrare un rafforzamento della competenza rispetto a qualche decennio or sono. In generale, ciò che emerge dai risultati delle ricerche condotte sul corpus Univers-ITA è che studenti e studentesse hanno, in media, una buona consapevolezza della necessità di adeguare le loro scelte linguistiche alla situazione comunicativa. In molti dei *case studies* presentati in questo volume si coglie l’intenzione di elevare il livello del testo attraverso scelte ritenute adeguate ad un contesto formale. Studenti e studentesse, cioè, sono consapevoli di dover “scavare” nella loro competenza per cercare strutture che possano configurarsi come “alte”.²⁰ Il

17. Già studiati da Bernini (1991).

18. Su questo per una indagine sulla scuola secondaria si veda Zucchini (2022).

19. Per il quale si veda anche Caffi (1991).

20. Questo emerge, ad esempio, nella scelta dei modi verbali (cfr. cap. 7) e delle strategie di negazione (cap. 9), nella costruzione delle subordinate avverbiali (cfr. cap. 10), nel lessico

punto è che queste scelte sono sovente diverse da quelle per così dire “attese”, cioè non sono conformi a quanto prevede la grammatica normativa e scolastica dell’italiano. Questo, ovviamente, non significa che siano scelte necessariamente sbagliate (cfr. poco sopra n. 13).

Vi sono due aspetti in particolare che meritano però di essere evidenziati. Il primo riguarda la prevalenza schiacciante, tra le annotazioni, di quelle che riguardano la punteggiatura, che coprono circa il 50% delle annotazioni globali e sulle quali tornerò a breve. Il secondo concerne invece la correlazione tra diverse classi di annotazioni, che rivela un forte legame tra devianze relative alla sintassi (e, più specificamente, alla coesione testuale) e devianze relative alla coerenza testuale. Ciò ci consente di affermare che l’ambito in cui si registra la maggior distanza tra i testi effettivamente prodotti da chi ha partecipato al progetto e quanto prescritto dalla grammatica normativa coincide con le attività di pianificazione, organizzazione e strutturazione dei testi stessi: i testi raccolti, cioè, hanno spesso una struttura complessiva lontana da quella che ci saremmo aspettati di trovare²¹. Questa conclusione è coerente con quanto rilevato sopra rispetto alle annotazioni relative alla punteggiatura: come evidenzia Pecorari nel cap. 14, infatti, «i problemi di punteggiatura nei testi del corpus equivalgono per la maggior parte a problemi di testualità». Se dunque volessimo individuare una caratteristica peculiare nella scrittura formale di studenti e studentesse universitari, alla luce di quanto emerso dai dati raccolti per questo progetto, essa andrebbe senza dubbio identificata nella “difficoltà” a costruire un testo complesso, pienamente coerente e coeso, del tutto aderente alle aspettative legate al contesto nel quale è stato elaborato²². Se misurata su singole competenze e abilità, la capacità di scrittura di studenti e studentesse risulta tutto sommato abbastanza solida; assai meno solida è però la capacità di proiettare queste singole competenze e abilità sulla dimensione testuale²³.

(cfr. cap. 11), ecc. Ed emerge in modo abbastanza evidente anche nell’analisi della lingua usata per tradurre testi classici (cfr. cap. 16).

21. Cfr. anche cap. 13.

22. Nel cap. 13 di questo volume Valente mostra come il processo di costruzione dei testi raccolti proceda spesso per “aggiunta di blocchi informativi”, in modo cioè incrementale e additivo, con una pianificazione “a breve gittata”. Su questo tema cfr., tra gli altri, Pistolesi (2014).

23. Si può notare, incidentalmente, come dalla sezione del questionario dedicata alla scrittura all’università (cfr. cap. 2) emerga che la mancanza di collegamenti logici tra le frasi di un testo è l’aspetto che meno di tutti viene corretto dai e dalle docenti nei pochi casi in cui studenti e studentesse ricevono un riscontro sui testi che producono. Questo dati dovrebbe indurre a una riflessione sulla correzione dei testi che, però, va ben oltre gli obiettivi di questo contributo.

Si tratta di una conclusione fortemente connessa al quadro sociale che fa da sfondo, oggi, alle attività di scrittura delle generazioni più giovani. Come si è già detto sopra, è metodologicamente scorretto paragonare la situazione attuale a quella di qualche decennio fa, dal momento che non è mai esistita, nel nostro Paese, una fase storica in cui vi fossero tanti italofofoni nativi quanti ve ne sono oggi e in cui vi fossero tanti iscritti all'università quanti ve ne sono oggi. A ben vedere, per altro, non è mai esistita, in passato, neppure una fase storica in cui i giovani esercitassero in modo così sistematico la scrittura. Le cosiddette nuove tecnologie, infatti, hanno radicalmente cambiato l'atteggiamento degli e delle adolescenti verso la scrittura²⁴. D'altra parte, il questionario che è stato somministrato ai e alle partecipanti al progetto rivela che studenti e studentesse oggi si sentono decisamente molto a loro agio con la scrittura, che, appunto, è divenuta pratica quotidiana²⁵. Fino a pochi anni or sono, la scrittura veniva esercitata in modo largamente prevalente in un ambiente, per così dire, protetto e sorvegliato, cioè nella scuola. Si scrivevano quasi esclusivamente testi destinati ad essere corretti e che venivano progettati avendo ben presente questo tipo di fruizione. La scrittura era dunque confinata ad un contesto ben definito e non rappresentava un'attività quotidiana costante. Le relazioni tra pari erano infatti dominio incontrastato dell'oralità. La scrittura informale, non pianificata, di fatto non esisteva, se non come manifestazione sporadica ed episodica. Oggi, grazie appunto al contributo della tecnologia, il diasistema italiano si è arricchito di una componente, quella della scrittura informale e non sorvegliata, talora definito come una sorta di parlato digitato. Attualmente la stragrande maggioranza dei giovani scrive quotidianamente in modo sistematico e le relazioni tra pari si esprimono prioritariamente attraverso la scrittura²⁶. Se non è legittimo, dunque, affermare che vi è stata una flessione nella pratica della scrittura (oggi si scrive decisamente di più), occorre però riflettere sulla natura dei testi che questa scrittura così intensamente praticata produce. Si tratta di testi che hanno caratteristiche coerenti con i bisogni comunicativi che soddisfano: sono cioè testi scarsamente pianificati, con una assai limitata articolazione sintattica, con una struttura dell'argomentazione abbastanza "frazionata". Insomma, con caratteristiche prossime a quelle del parlato. E soprattutto non sono testi redatti per esser corretti²⁷. Il punto è che queste caratteristiche vengono poi estese anche

24. Cfr. cap. 17 di questo volume.

25. Cfr. Scaglione (cap. 1).

26. In realtà la recente diffusione dei messaggi vocali e dei videomessaggi mette già in discussione questo assunto.

27. È superfluo rimarcare come il discorso, qui, si estenda ben oltre il segmento della società indagato in questo volume e possa riguardare anche la popolazione adulta, soprattutto in situazioni di analfabetismo di ritorno.

a testi che, invece, dovrebbero avere peculiarità diverse e che dovrebbero essere frutto di un differente processo di pianificazione (cioè i testi formali, che vengono quindi attratti verso una tipologia testuale poco adeguata alla loro natura). Non è dunque la scrittura in sé ad essere un problema, quanto, piuttosto, la parziale capacità di gestire le diverse tipologie testuali e di adattare ad esse le proprie scelte linguistiche. In questo quadro, è evidente e del tutto prevedibile che le abilità più spesso e meglio allenate siano quelle a cui i giovani ricorrono con maggior frequenza anche in ambiti in cui ci aspetteremmo scelte diverse.

Possiamo affermare che queste nuove forme di scrittura così ampiamente praticate che tendono a replicare schemi tipici del parlato hanno avuto un effetto negativo sulla scrittura formale, in particolare quella prodotta in contesto universitario?

Restivo (2022, p. 797) riassume così gli elementi essenziali emersi dalle indagini confluite nel già menzionato volume a cura di Lavinio e Sobrero (1991): «povertà lessicale, incertezze morfosintattiche, mancata gerarchizzazione delle informazioni, carenze nella coesione e nella coerenza testuale, uso estensivo della deissi, uso improprio della punteggiatura e inadeguatezza del registro linguistico». Il quadro descritto ad inizio degli anni Novanta del secolo scorso è dunque sostanzialmente identico a quello che si osserva oggi: la situazione forse non è migliorata, o almeno non come si sperava; ma di certo non è neppure drammaticamente peggiorata.

Se negli ultimi trenta anni il quadro non è cambiato, è oggettivamente difficile “incolpare” non tanto del declino, quanto del mancato rafforzamento delle capacità di scrittura le nuove forme di scrittura che si sono nel frattempo affermate come conseguenza dell’innovazione tecnologica.

Ma se la responsabilità di questo mancato rafforzamento non è della tecnologia, allora di chi è?

Se torniamo alla cosiddetta “Lettera dei 600”, la risposta è chiara: la responsabilità è della scuola che non prepara a dovere le future matricole²⁸.

Riprendo, a questo punto, la replica di Maria G. Lo Duca, dalla quale traggo la seguente, lunga citazione:

La lettera attribuisce al ciclo dell’obbligo la causa dell’incerto uso della lingua scritta da parte dei giovani. L’idea sottostante è che la lingua nel suo apparato formale – quindi ortografia, morfologia, sintassi, testualità – si debba insegnare ed apprendere nei primi anni, quelli che vanno grosso modo dai 6 ai 14 anni. Quello che avviene

28. Cfr. Piemontese (2014, p. 10): «[l]a prima [certezza], non dichiarata esplicitamente, ma piuttosto frequente nel mondo accademico, riguarda la netta distinzione di ruoli e compiti della scuola e dell’università: la scuola dovrebbe fornire agli studenti gli ‘strumenti’, l’università dispensare la ‘scienza’».

dopo non sembra interessare i firmatari della lettera. In realtà l'apprendimento della lingua, soprattutto delle abilità complesse che sottostanno alla stesura di un testo scritto formale (credo sia questa la preoccupazione centrale), non si dà una volta per tutte: è un processo lungo e complesso, che riguarda tutta la vita scolastica di un individuo, starei per dire tutta la vita di un individuo. D'altro canto, se si leggono le *Indicazioni Nazionali per il primo ciclo* del 2012, si vedrà che l'attenzione alla lingua è costante, anche se su molte questioni, soprattutto grammaticali, si sarebbe potuto essere più espliciti. Si potrebbero certamente fare dei ritocchi e migliorare alcuni dettagli, ma stravolgerne l'impianto sarebbe un errore grave.

Non altrettanto direi delle *Linee guida* approntate per i Licei, gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali nel 2010. Le indicazioni sulla lingua sono vaghe, generiche; la riflessione sulla lingua – vale a dire l'attenzione insistita e guidata sui suoi assetti morfologici, sintattici e testuali – che potrebbe, a questa età, fare da motore per l'innesto di mature abilità di scrittura, diventa un rapidissimo cenno che riguarda solo il primo biennio; il triennio, tutto orientato alla letteratura, anzi alla storia della letteratura, ne viene del tutto esonerato. Anche le prove di scrittura si riducono e si fossilizzano: via via che si sale nel corso degli studi si scrive sempre meno. Fatte salve le solite lodevolissime eccezioni, il compito in classe (tre, quattro a quadrimestre) è ancora per molti studenti delle superiori l'unica vera occasione di scrittura richiesta dalla scuola, e l'unica, comunque, ad essere corretta e valutata. Questo progressivo allentamento dell'investimento sulla lingua italiana dovrebbe essere nel ricordo di tutti: al di là delle ricerche che lo hanno documentato, e ce ne sono, in Italia ci si occupa di lingua moltissimo nella scuola primaria, ancora abbastanza nella scuola media, poco nel biennio, pochissimo nel triennio. All'università arrivano giovani che hanno spesso dimenticato quel poco o tanto che avevano acquisito nella scuola dell'obbligo.

Nel corso del percorso formativo, dunque, pare registrarsi una progressiva marginalizzazione della “didattica della scrittura” e, in generale, dell'educazione linguistica. Eppure, come afferma Lo Duca, l'idea che a scrivere si possa imparare una volta per tutte è del tutto sbagliata: la scrittura varia con le tipologie testuali e le tipologie testuali variano non solo nei diversi gradi del percorso formativo, ma anche, successivamente, nelle diverse situazioni (professionali, ma non solo) a cui la vita ci espone. Insomma, imparare a scrivere non è come imparare a nuotare o ad andare in bicicletta.

Se dunque la scrittura è un'abilità che va allenata costantemente, nessuna tappa del percorso formativo dovrebbe sentirsi esonerata da un investimento sull'educazione linguistica e, nello specifico, sul potenziamento delle competenze di scrittura. Questo è dunque il vero punto centrale della questione: cosa è stato fatto e cosa viene fatto all'università per rafforzare le abilità di scrittura di studenti e studentesse? Qui la risposta è fin troppo semplice: nulla o poco più. E quel “poco più” coincide di rado con un intervento davvero

sistematico e strutturale. L'ultima parte di questo volume²⁹ è dedicata proprio a tracciare un quadro dell'offerta formativa degli atenei nel campo della scrittura e alle possibili ricadute didattiche del progetto Univers-ITA. Il quadro che ne esce è desolante: la scrittura non ha mai un posto rilevante nell'offerta formativa dei corsi di studio. Gallina e Tivosanis (cap. 19) hanno svolto una ricognizione su un campione di oltre 60 corsi di studio allo scopo di mappare le attività di supporto alla scrittura specialistica: solo 14 di essi offrono corsi specifici, in genere di tipo laboratoriale, finalizzati all'addestramento alla redazione di testi accademici.

Riprendo nuovamente, a questo proposito, la lettera di Lo Duca:

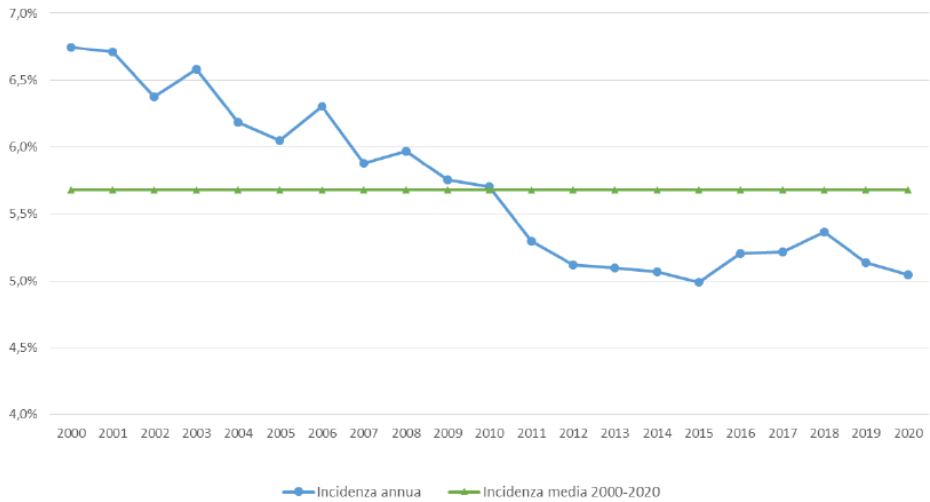
E adesso veniamo all'università. È vero, sono stati qua e là attivati in gran fretta corsi di recupero di italiano scritto e/o di grammatica italiana, di solito affidati a giovani e giovanissimi dottorandi e ricercatori privi di qualsiasi esperienza, cui è stata riconosciuta la stessa totale autonomia di cui godono i cattedratici. Anche qui, si potrebbe fare di meglio, ma è pur sempre qualcosa. La questione centrale però è un'altra: è che l'università, al di là del recupero dei debiti pregressi, dovrebbe continuare ad investire nelle abilità linguistiche dei giovani, con didattiche mirate e specifiche relativamente ai diversi campi disciplinari. La scrittura specialistica, che poi è quella che evidentemente ci si attende di trovare già formata nel momento della stesura della tesi di laurea, si impara con un lungo apprendistato di cui nessuno si rende responsabile. All'università si scrive poco, e non si corregge quasi mai: al massimo si rilevano – e si valutano – gli errori di contenuto, e ci si scandalizza del resto³⁰.

Alla luce di quanto affermato sopra, possiamo proporre alcune considerazioni di ordine generale. Da un lato, si è visto, c'è la sensazione assai radicata di un costante regresso delle competenze linguistiche di studenti e studentesse, sintomo di un presunto declino più ampio della nostra lingua. Questa sensazione è ricorrente da decenni. Dall'altro lato però i dati inducono a pensare che il quadro complessivo dell'italiano all'università negli ultimi trenta anni sia in realtà sostanzialmente invariato o, in alcuni casi, leggermente migliorato. Ciò basta, credo, non tanto a smentire l'idea del declino costante e inesorabile, quanto, piuttosto, a certificare come non si sia fatto abbastanza per migliorare un quadro che da alcuni decenni viene percepito come critico. Ovviamente questo problema rientra nello scenario più ampio e complesso della scarsa centralità attribuita alla scuola e alla formazione in genere all'interno del cosiddetto "sistema Paese". I dati relativi agli investimenti sull'istruzione nel *Volume 1 di CPT Settori - I dati CPT sulla spesa pubblica settoriale 2000-2020*, pubblicato ad aprile 2023, sono inequivocabili, come appare dalla fig. 1:

29. Cap. 19 (Gallina e Tivosanis) e cap. 20 (Gallina, Iannella e Tivosanis).

30. Sulle correzioni dei e delle docenti ai testi prodotti da studentesse e studentesse si vedano anche i capp. 1 e 2.

Fig. 1 - Incidenza della spesa primaria al netto delle partite finanziarie nel settore istruzione sul totale della spesa di tutti i settori. Italia, anni 2000-2020 (valori percentuali)



Come si è detto sopra, soprattutto a partire dal Secondo Dopoguerra si è verificato un processo di “democratizzazione” della scuola secondaria e, seppur in misura inferiore, dell’università, concretizzatosi in un incremento costante delle iscrizioni³¹. La base sociale di scuola e università è dunque sensibilmente cambiata: oggi, cioè, si iscrive all’università anche una tipologia di persone che, in precedenza, non aveva accesso ai livelli di istruzione superiore. Si tratta, spesso, di persone provenienti da contesti familiari di livello socio-economico medio-basso e, talvolta, con limitati stimoli culturali. Questo determina, inevitabilmente, anche un cambiamento nella caratterizzazione linguistica di chi accede all’istruzione superiore e ciò imporrebbe di adeguare le metodologie didattiche al mutato quadro sociale. Le classi, oggi, mostrano con poche eccezioni una varietà linguistica piuttosto esuberante, non solo per la presenza di lingue diverse³², ma anche per la presenza di diverse varietà della lingua nazionale. L’italiano, come tutte le lingue parlate da comunità molto ampie, non ha una sola “grammatica”: la grammatica del parlato informale è diversa da quella del parlato formale; la grammatica che serve per scrivere una tesi di laurea è diversa da quella che serve per scrivere un messaggio di WhatsApp, ecc. Il problema centrale, dunque, diventa quello di

31. Cfr. anche cap. 2.

32. Nel cap. 18 di questo volume Gallina, Martari e Scaglione si occupano proprio di studenti e studentesse con retroterra familiare plurilingue.

offrire a studenti e studentesse la capacità di “attivare” la grammatica adatta al testo che si sta producendo³³. Saper usare una lingua significa infatti saper fare scelte adeguate alla situazione comunicativa. Quindi quello che scuola e università dovrebbero fare è dare a studenti e studentesse l’opportunità di “allenare” abilità di scrittura diverse da quelle, legittime, che si usano nella comunicazione informale. Occorre, cioè, valorizzare la dimensione pragmatica della grammatica, educare alla variazione, creare occasioni perché studenti e studentesse imparino a passare da una tipologia di testo ad un’altra e a padroneggiare, appunto, grammatiche diverse³⁴. Quasi nulla di tutto questo, finora, è stato fatto. E non certo per “colpa” di scuola e università...

Conclusione: le possibili applicazioni del progetto Univers-ITA

I dati prodotti dal progetto Univers-ITA, che, come si è detto sopra, sono un punto di partenza, più che di arrivo, consentono di tracciare finalmente un quadro davvero esaustivo degli usi linguistici di studenti e studentesse universitari e permettono di far emergere, in modo non intuitivo, le peculiarità delle loro produzioni scritte. Questi dati possono essere ora la base per studi di impostazione diversa.

È possibile, ad esempio, proporre un’analisi tipologica dei dati emersi dal progetto. Si tratta di un’area di studio ampiamente trascurata, ma potenzialmente di grande interesse. Ci si può chiedere, ad esempio, se e in che modo l’occorrenza dei tratti peculiari dell’italiano di studenti e studentesse universitari mostri significative correlazioni; quanti e quali tratti siano legati da un rapporto implicazionale che consenta di fare previsioni sulla loro co-occorrenza, ecc.³⁵

I dati possono essere poi analizzati, ovviamente, in ottica sociolinguistica, allo scopo di individuare eventuali correlazioni sistematiche tra tratti linguistici ricorrenti nei testi prodotti da studenti e studentesse e i parametri sociali ricavati dal questionario, ad esempio allo scopo di capire se ci siano tipologie di studenti e studentesse linguisticamente più fragili e se le fragilità si concentrino in studenti e studentesse di particolari aree disciplinari.

Alla luce di ciò, dal punto di vista delle applicazioni nell’educazione linguistica, il progetto può aiutare ad elaborare strumenti e strategie specifi-

33. Cfr. Palermo (2017).

34. Questa necessità era già enunciata al punto 6 dell’ottava tesi per l’educazione linguistica democratica del GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).

35. Su questo aspetto cfr. cap. 4.

camente tarate sui reali bisogni linguistici delle tipologie di studenti e studentesse, consentendo, in prospettiva, di progettare percorsi formativi concretamente ancorati alle peculiarità della popolazione studentesca³⁶.

Avvertenze

Nei capitoli che seguono i dati sono sempre tratti, salvo diversa ed esplicita indicazione, dal corpus Univers-ITA e citati senza alcun intervento redazionale, cioè nella stessa forma con cui sono stati scritti da studenti e studentesse. I brani estratti dai corpora riportano sempre il nome del corpus e il numero del testo da cui provengono.

In questo volume si è sempre cercato, ove possibile, di utilizzare formule che rappresentassero entrambi i generi, ad eccezione dei titoli dei capitoli, nei quali, per ragioni di spazio, si è utilizzata la forma di plurale standard.

Riferimenti bibliografici

- Amenta L. e Assenza E. (2018), “Per una riconsiderazione dello standard: un’indagine sull’italiano scritto degli studenti universitari di Palermo e Messina”, *Italica Wratislaviensia*, 9, 2: 11-36, testo disponibile al sito: https://ifr.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/246/2024/01/Italica-9_2_do-druku.pdf
- Andorno C. (2014), *Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali*, in Cerruti M., Corino E. e Onesti C., a cura di, *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Dell’Orso, Alessandria, 13-32.
- Beccafurni A. e Stefinlongo A. (2006), *Tra ortografia e grammatica. Punti di crisi nella scrittura di testi di studenti universitari*, in Dardano M., Pelo A. e Stefinlongo A., a cura di, *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Aracne, Roma, 265-292.
- Bernini G. (1991) *Frase relative nel parlato colloquiale*, in Lavinio C. e Sobrero A. A., a cura di, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 165-187.
- Berruto G. (2015), *Le regole in linguistica*, in Grandi N., a cura di, *La grammatica e l’errore*, BUP, Bologna, 43-61.
- Brusco S., Lucisano P., Salerni A. e Sposetti P. (2014), *Le scritture degli studenti laureati: una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell’Educazione e della Formazione della Sapienza*, in Colombo A. e Pallotti G., a cura di, *L’italiano per capire*, Aracne, Roma, 147-165.

36. Ne è un esempio la proposta di MOOC sulla punteggiatura descritta nel cap. 20.

- Cacchione A. (2011), “L’italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni. Un’indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell’Università degli studi del Molise”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 18: 11-30, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/38162>
- Caffi C. (1991), *Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche*, in Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 71-98.
- Chiusaroli F., Monti J., Pierucci M.P. e Nolano G. (2020), *Spotto la quarantena: per una analisi dell’italiano scritto degli studenti universitari via social network in tempo di Covid-19*, in Monti J., Dell’Orletta F. e Tamburini F., eds., *Proceedings of the Seventh Italian Conference on Computational Linguistics*, Accademia University Press, Torino, 106-114, testo disponibile al sito: <https://books.openedition.org/aaccademia/8365>
- Cortelazzo M. (2010), *Linguaggio giovanile*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell’italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 583-586, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-giovanile_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.
- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell’Italia repubblicana*, Laterza, Roma-Bari.
- De Santis C. e Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, *Circula*, 7: 2-28, testo disponibile al sito: <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/14505>
- Fiorentino G. (2015), “Aspetti problematici del discorso accademico: un’analisi dei riassunti delle tesi di laurea”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 22: 263-284, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/50961>
- Grandi N. (2015), *Le lingue naturali tra regole, eccezioni ed errori*, in Grandi N., a cura di, *La grammatica e l’errore*, BUP, Bologna, 7-33.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023a), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023b), *Corpus Univers-ITA-ProUniv*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-prouniv>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023a), *Corpus Univers-ITA-ProGior*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-progior>
- Istat (2011), *L’Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/archivio/228440.
- Istat (2017), *Lingua italiana, dialetti e altre lingue*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/archivio/207961
- Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Piemontese M.E. (2014), *Introduzione*, in Piemontese M.E. e Sposetti P., a cura di, *La scrittura dalla scuola superiore all’Università*, Carocci, Roma, 9-14.
- Pistolesi E. (2014), *Scritture digitali*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L., a cura di, *Storia dell’italiano scritto, vol. III: Italiano dell’uso*, Carocci, Roma, pp. 349-375.

- Pistolesi E. e Pugliese R. (2023), “Numeri per argomentare: strategie di dispositio nelle produzioni scritte degli studenti universitari”, *Globe: a journal of language, culture and communication*, 17: 214-224, testo disponibile al sito: <https://journals.aau.dk/index.php/globe/article/view/8213>
- Renzi L. (2017), *Due accademici commentano la “Proposta dei Seicento” del Gruppo di Firenze*, testo disponibile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/due-accademici-commentano-la-proposta-dei-600-del-gruppo-di-firenze/6446>
- Restivo M.L. (2022), “L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita”, *Italiano LinguaDue*, 14, 1: 797-818, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>
- Restivo M.L. (2023), “Sulla variazione di registro nella scrittura formale degli studenti universitari: un’indagine sul corpus UniverS-Ita”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, LII, 2: 402-420.
- Sobrero A. A. (1991), *Prefazione*, in Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 1-9.
- Sposetti P. (2008), *L’italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Stefinlongo A. (2001), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Valentini A. (2002), “Tratti standard (e neostandard) nell’italiano scritto degli studenti universitari”, *Linguistica e Filologia*, 14: 303-322, testo disponibile al sito: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/276>
- Zucchini E. (2022), “Indicativo e congiuntivo a scuola: uso e sanzione”, *Didattica dell’italiano*, 2: 43-68, testo disponibile al sito: www.journals-dfa.supsi.ch/index.php/rivistadidit/article/view/277

Ringraziamenti

Questo volume rappresenta la conclusione di un progetto durato, alla fine, quasi 8 anni, al quale hanno collaborato, a vario titolo, moltissime persone.

La mia gratitudine va, innanzitutto, a Francesca Chiusaroli, Francesca Gallina ed Elena Pistolesi, che hanno coordinato le unità di ricerca di Macerata, Pisa e Perugia Stranieri rispettivamente. Desidero ringraziare poi i colleghi e le colleghe che hanno preso parte alle attività delle quattro unità di ricerca e che elenco qui in rigoroso ordine alfabetico: Fabio Atzori, Claudia Borghetti, Ida Camminatiello, Daria Carmina Coppola, Federica Da Milano, Elisa Di Domenico, Matteo Farnè, Chiara Gianollo, Rosaria Lombardo, Yahis Martari, Emanuele Miola, Matteo Pascoli, Filippo Pecorari, Maria Laura Pierucci, Rosa Pugliese, Maria Laura Restivo, Stefania Scaglione, Fabio Tamburini, Mirko Tavosanis, Laura Tramutoli, Stefania Tusini, Simona Valente e Matteo Viale. L'unica eccezione all'ordine alfabetico è per Silvia Ballarè, alla quale devo davvero una grazie particolare: la riuscita di questo progetto è in gran parte merito suo.

Un ringraziamento speciale va agli studenti e alle studentesse dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna che, partecipando al tirocinio attivato nell'ambito del progetto, hanno dato un contributo cruciale alla raccolta dei dati: Lisa Bai, Leila Benbouchta, Maura Catania, Lorenzo Cavaliere, Francesca Cavasino, Federico Colangelo, Mattia Del Bianco, Sara De Marco, Emanuela De Vita, Adele Loia, Andrea Miglietta, Chiara Panucci, Antonella Prencipe, Valentina Rera, Valentina Toro, Manfredi Maria Tuttoilmondo, Paolo Vaglieco, Luca Vezzoli ed Elena Zanet.

Sono grato anche ad Arianna Bienati, Emanuela Li Destri, Miriam Tangorra e Giorgia Zantei, che hanno collaborato al progetto per la stesura delle loro tesi di laurea; e a Claudia Collacciani, Carolina Palmieri e Matteo Sanfelici per il loro contributo alla raccolta e all'annotazione dei dati.

Un ringraziamento va anche a Ivan Lacić, Cristina Li, Nicola Perugini ed Eleonora Zucchini, fondamentali per l'ottima riuscita del convegno finale, tenutosi a Bologna il 30 novembre e l'1 dicembre 2023.

Esprimo profonda e davvero non formale gratitudine a Felice Dell'Orletta (Istituto di Linguistica Computazionale "A. Zampolli" – CNR di Pisa), per il paziente supporto che ci ha dato nell'uso del software READ-IT, e allo Statistics Clinic del Dipartimento di Scienze Statistiche "Paolo Fortunati" dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, per il supporto cruciale nell'analisi dei dati (in particolare, ringrazio Matteo Farnè, Angela Montanari e Carlo Trivisano).

Per la gestione del progetto è stato fondamentale il sostegno delle amministrazioni dei quattro dipartimenti coinvolti: il Dipartimento di Studi Umanistici - Lingue, Mediazione, Storia, Lettere, Filosofia dell'Università degli Studi di Macerata, il Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica dell'Università degli Studi di Pisa, il Dipartimento di Lingua, letteratura e arti italiane nel mondo dell'Università per Stranieri di Perugia e il Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Al personale amministrativo dei quattro dipartimenti va la mia, anzi la nostra profonda gratitudine.

Desidero ringraziare i *referee* della Collana "Materiali Linguistici" per la rilettura del volume.

Infine, non posso chiudere senza ringraziare chi ha davvero reso possibile questo progetto: le colleghe e i colleghi delle 44 università che ci hanno permesso di presentare la raccolta dati ospitandoci nelle loro lezioni e i/le 2.137 studenti/studentesse che hanno partecipato alla rilevazione. Non è retorica affermare che senza la loro disponibilità il corpus Univers-ITA e questo volume non avrebbero visto la luce. A tutti e tutte loro, quindi, va il nostro ringraziamento più importante.

1. Costruzione e profilo del campione di scriventi del corpus Univers-ITA

di *Stefania Scaglione*

1. Introduzione

Uno degli aspetti innovativi e qualificanti del progetto Univers-ITA è il proposito di mettere a disposizione della comunità scientifica un corpus di italiano scritto di studenti e studentesse universitari raccolto secondo modalità omogenee presso un campione quanto più possibile rappresentativo della popolazione studentesca del Paese.

Per ottenere questo risultato, il gruppo di ricerca ha progettato la raccolta dei testi *ad hoc* confluiti nel corpus Univers-ITA¹ costruendo un campione teorico definito in modo da corrispondere approssimativamente alla distribuzione degli e delle studentesse nelle diverse aree disciplinari e nelle diverse ripartizioni geografiche sede degli atenei.

In questo contributo si darà conto dei criteri di costruzione del campione (§2) e dei risultati effettivi della rilevazione (§3). Alla luce delle informazioni raccolte mediante il questionario sociobiografico (per il quale cfr. cap. 2), si discuteranno, ove possibile in comparazione con i dati statistici disponibili, le caratteristiche del campione (§4), il rapporto degli e delle informanti con la lettura e le pratiche e i bisogni emersi in relazione alla scrittura (§5). L'ultima sezione del contributo (§6) proporrà una sintesi conclusiva.

2. La costruzione del campione

Una preliminare scelta metodologica con la quale ci si è confrontati ha riguardato il “punto” del percorso universitario in corrispondenza del quale reclutare gli e le informanti. La scelta ha tenuto conto del fatto che nell'am-

1. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

bito del progetto è stata prevista la costruzione di altri due corpora (UniversITA-ProUniv e Univers-ITA-ProGior²) che raccolgono testi prodotti in una fase generalmente avanzata del percorso universitario (contributi a giornali universitari, relazioni di stage, tesi); per completare il quadro, i testi raccolti *ad hoc* dovrebbero dunque offrire una “fotografia” della situazione riscontrabile in corrispondenza del segmento iniziale di una formazione universitaria comunque già in corso. Si è quindi scelto di selezionare il campione tra studenti e studentesse frequentanti il primo semestre del secondo anno delle lauree triennali e magistrali a ciclo unico. Poiché la rilevazione è stata condotta nell’anno accademico 2020/21, gli studenti e le studentesse inclusi nel campione appartengono alla coorte 2019/20.

L’ampiezza teorica della popolazione così individuata è stata determinata in proporzione alla numerosità delle immatricolazioni dell’anno accademico 2019/20, come rendicontata sul Portale dei dati dell’istruzione superiore³: stante un totale di poco più di 300.000 unità (314.224), l’ampiezza del campione è stata stabilita a 3.000 unità, ottenendo un rapporto approssimativamente di 1/100 rispetto alle immatricolazioni effettive.

La stratificazione del campione teorico è stata elaborata secondo la tecnica del campionamento per quote (Corbetta, 1999), suddividendo la popolazione in sottogruppi sulla base di due variabili note: il numero di immatricolazioni per ciascuna delle quattro aree disciplinari di pertinenza dei corsi di laurea triennale e a ciclo unico (sanitaria, scientifica, umanistica, sociale) e il numero di immatricolazioni per ripartizione geografica sede dell’ateneo di iscrizione (Nord, Centro, Sud e Isole).

Il campione teorico è stato dunque strutturato secondo la distribuzione congiunta di queste due variabili, ottenendo la composizione percentuale rappresentata in tab. 1.

La selezione dei corsi di studio nei quali condurre preferibilmente la raccolta dati è stata operata sulla base del criterio di massima numerosità all’interno di ciascuna area disciplinare. Sono stati quindi individuati quali corsi privilegiati:

- (area sanitaria) L-SNT/1 Professioni sanitarie, infermieristiche e professione sanitaria ostetrica e LM-13 Farmacia e farmacia industriale;
- (area scientifica) L-9 Ingegneria industriale⁴;

2. Cfr. cap. 3 e, rispettivamente, <https://corpora.ficlit.unibo.it/CUSP/crystal/index.html#dashboard?corpname=UniverS-Ita-ProUniv> e <https://corpora.ficlit.unibo.it/CUSP/crystal/index.html#dashboard?corpname=UniverS-Ita-ProGior>

3. Cfr. sito istituzionale: <https://ustat.mur.gov.it/>

4. Nella costruzione del campione si era inizialmente deciso di considerare, per ogni area disciplinare, un corso triennale ed una magistrale a ciclo unico. Per l’area scientifica, però, gli immatricolati ad Architettura e ad Ingegneria edile - Architettura (magistrali a ciclo unico)

- (area sociale): L-18 Scienze dell'economia e della gestione aziendale e LMG/01 Giurisprudenza;
- (area umanistica) L-11 Lingue e culture moderne e LM-85bis Scienze della formazione primaria.

Tab. 1 - Campione teorico Univers-ITA: distribuzione della popolazione negli strati 'area disciplinare' e 'ripartizione geografica sede dell'ateneo' (%)

	<i>Atenei Nord</i>	<i>Atenei Centro</i>	<i>Atenei Sud & Isole</i>	<i>TOT Aree disciplinari</i>
Area sanitaria	4,2	2,7	2,7	9,6
Area scientifica	18,0	7,6	10,8	36,4
Area umanistica	8,6	4,5	5,9	19,0
Area sociale	16,2	8,5	10,3	35,0
TOT macro-aree	47,0	23,3	29,7	100,0

3. Esiti della rilevazione e campione empirico

La rilevazione, svoltasi nel periodo ottobre-dicembre 2020 presso 44 atenei italiani⁵ ha risentito negativamente delle circostanze pandemiche, che non hanno permesso al gruppo di ricerca di organizzare sessioni di raccolta *in loco*, contattando direttamente gli studenti e le studentesse. La rilevazione ha invece avuto luogo a distanza, grazie alla disponibilità e alla collaborazione di singoli colleghi e colleghe, che hanno acconsentito a riservare parte delle proprie lezioni ad un collegamento nel corso del quale un membro del gruppo di ricerca ha spiegato brevemente gli obiettivi del progetto e ha fornito a

sono in numero molto esiguo (pari allo 0,6% del totale degli immatricolati e delle immatricolate, corrispondenti a 18 persone a livello nazionale nel nostro campione teorico) e quindi, per ottimizzare la raccolta dei dati, questi corsi di studio sono stati esclusi. Per l'area scientifica, dunque, sono state campionate solo lauree triennali.

5. Hanno partecipato al progetto le seguenti università:

- (Nord) Bergamo, Bologna – Alma Mater Studiorum, Bolzano, Ferrara, Genova, Insubria, Milano Bicocca, Milano Bocconi, Milano Cattolica del Sacro Cuore, Milano Politecnico, Milano Statale, Modena e Reggio Emilia, Padova, Parma, Pavia, Piemonte Orientale, Torino, Torino Politecnico, Trento, Trieste, Udine, Valle d'Aosta, Venezia Ca' Foscari;
- (Centro) l'Aquila, Firenze, Macerata, Marche Politecnica, Perugia, Pisa, Roma Sapienza, Roma Tre, Roma Tor Vergata;
- (Sud e Isole) Bari Aldo Moro, Campania Luigi Vanvitelli, Catania, Enna Kore, Messina, Molise, Napoli Federico II, Napoli Orientale, Palermo, Salerno, Salento, Suor Orsola Benincasa.

studenti e studentesse il link tramite il quale accedere alla consegna per la realizzazione del testo *ad hoc* e alla compilazione del questionario⁶.

Queste condizioni di rilevazione hanno provocato due ordini di effetti negativi. Vi è stata infatti un'accentuazione dell'effetto distorsivo nella selezione degli e delle informanti, poiché i ricercatori e le ricercatrici non hanno potuto trovare spazio in tutti i corsi del semestre e, nei corsi disponibili, hanno avuto a disposizione una sola lezione, il che ha permesso di coinvolgere i soli partecipanti in aula o in collegamento⁷. La modalità di raccolta ha inoltre ridotto sensibilmente le possibilità di motivare alla compilazione gli studenti e le studentesse, ai quali è stata lasciata la possibilità di collegarsi in qualsiasi momento al link, con un inevitabile effetto di auto-selezione delle persone più motivate allo svolgimento del compito.

Entro la fine dell'attività didattica del I semestre sono stati registrati 2.160 accessi al sito di compilazione, rispetto ai 3.000 preventivati. La ricognizione degli accessi ha inoltre portato all'esclusione di 23 partecipanti, che hanno compilato il questionario senza avere prodotto testi validi. Il campione definitivo risulta dunque composto da 2.137 informanti, con un rapporto di 1/147 rispetto al numero complessivo delle immatricolazioni delle coorti 2019/20.

In tab. 2 è illustrata la composizione percentuale del campione; nelle figg. 1a-b la distribuzione effettiva degli e delle informanti per area disciplinare e per ripartizione geografica può essere immediatamente confrontata con le rispettive distribuzioni attese, in formato numerico e percentuale.

Tab. 2 - Campione definitivo Univers-ITA: distribuzione della popolazione negli strati 'area disciplinare' e 'ripartizione geografica sede dell'ateneo' (%)

	<i>Atenei Nord</i>	<i>Atenei Centro</i>	<i>Atenei Sud & Isole</i>	<i>TOT Aree disciplinari</i>
Area sanitaria	3,8	4,7	3,1	11,6
Area scientifica	14,4	11,0	8,4	33,8
Area umanistica	11,8	6,0	9,5	27,4
Area sociale	11,7	5,9	9,6	27,2
TOT macro-aree	41,7	27,6	30,6	100,0

6. Cfr. cap. 2 per il questionario e cap. 3 per le modalità della sua compilazione e per la redazione del testo.

7. Allo scopo di limitare la portata di questo inconveniente, nell'area sociale la raccolta è stata estesa a tutti i corsi triennali di economia della classe L-18, e, nell'area scientifica, ai corsi delle classi L-7, L-8, L-9. Cfr., di nuovo, cap. 3.

Fig. 1a - Campione teorico e campione empirico Univers-ITA: distribuzione per area disciplinare e ripartizione geografica sede dell'ateneo (N)

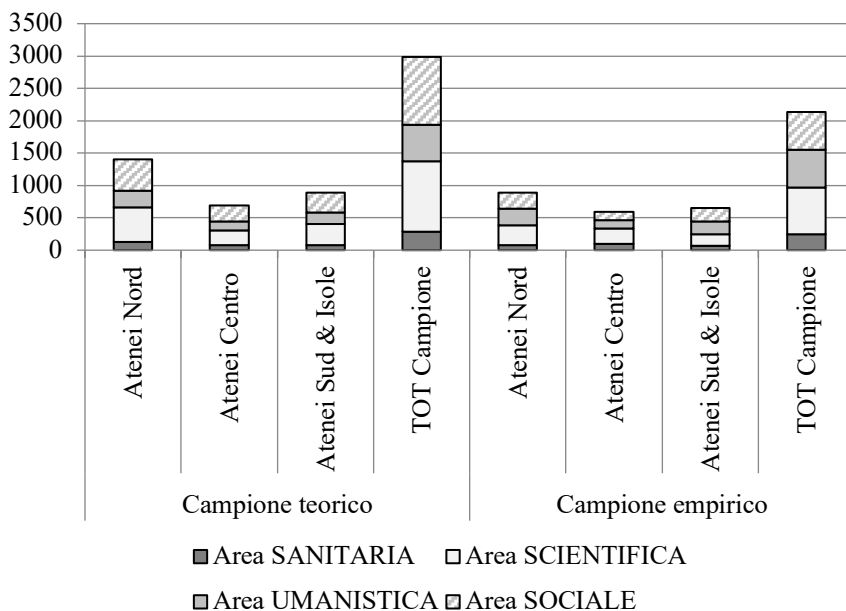
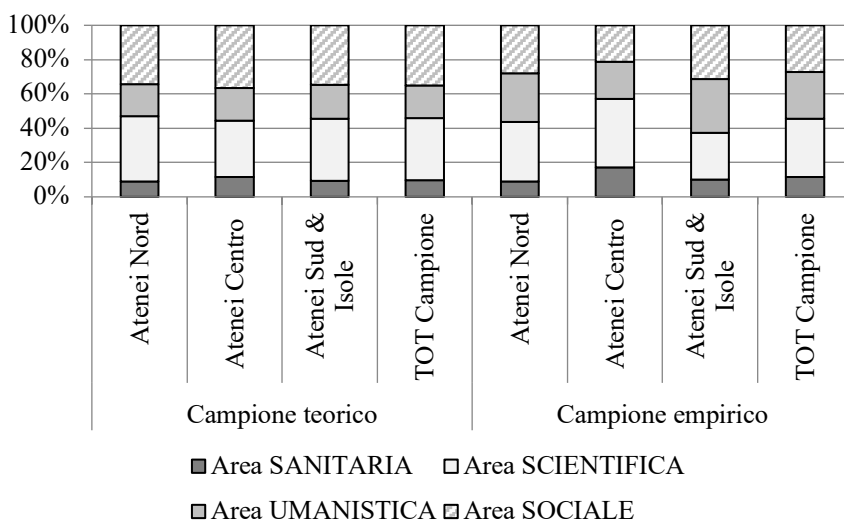


Fig. 1b - Campione teorico e campione empirico Univers-ITA: distribuzione per area disciplinare e ripartizione geografica sede dell'ateneo (%)



Per quanto riguarda la distribuzione per aree disciplinari, gli scostamenti percentuali più rilevanti rispetto alle attese si sono prodotti a causa di una partecipazione largamente inferiore a quanto previsto da parte di studenti e studentesse di area sociale (-7,8 punti percentuali), che è stata compensata da una partecipazione superiore tra gli studenti e le studentesse di area umanistica (+8,4), probabilmente più interessati al tema della ricerca. Scostamenti assai meno significativi si sono avuti per le aree sanitaria (+2) e scientifica (-2,6).

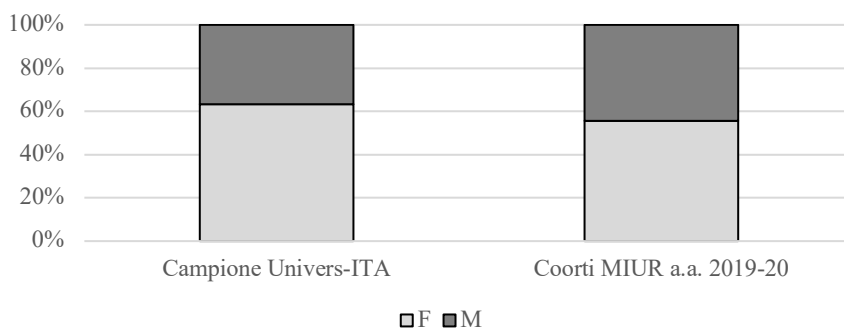
Dal punto di vista della distribuzione territoriale, gli studenti e le studentesse degli atenei del Nord risultano sottorappresentati rispetto alle previsioni (-5,3 punti percentuali), mentre sono sovra-rappresentati gli studenti e le studentesse degli atenei del Sud e delle Isole (+4,3) e, in misura minore, quelli degli atenei del Centro (+0,9).

4. Il profilo del campione

4.1. Dati generali

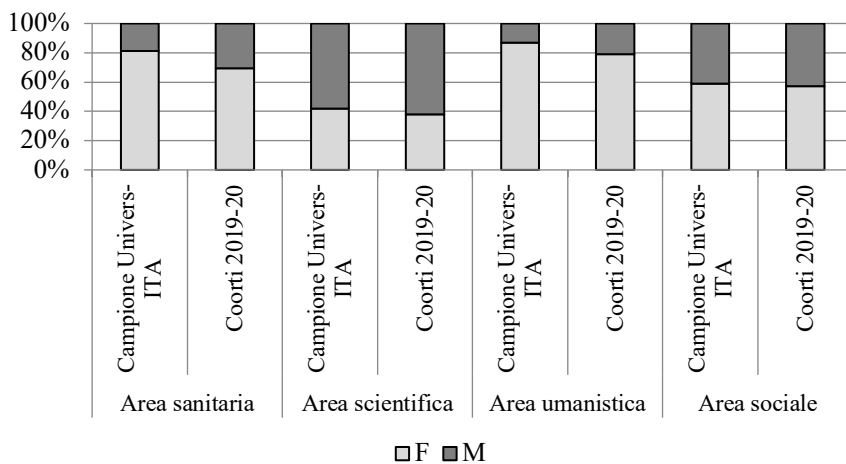
Rispetto ai dati relativi alle immatricolazioni delle coorti 2019/20, il campione Univers-ITA vede una sovra-rappresentazione del genere femminile pari a 7,8 punti percentuali (fig. 2), distribuita piuttosto equamente tra tutte le aree disciplinari (fig. 3)⁸.

Fig. 2 - Campione Univers-ITA e coorti a.a. 2019-20: distribuzione per genere (%)



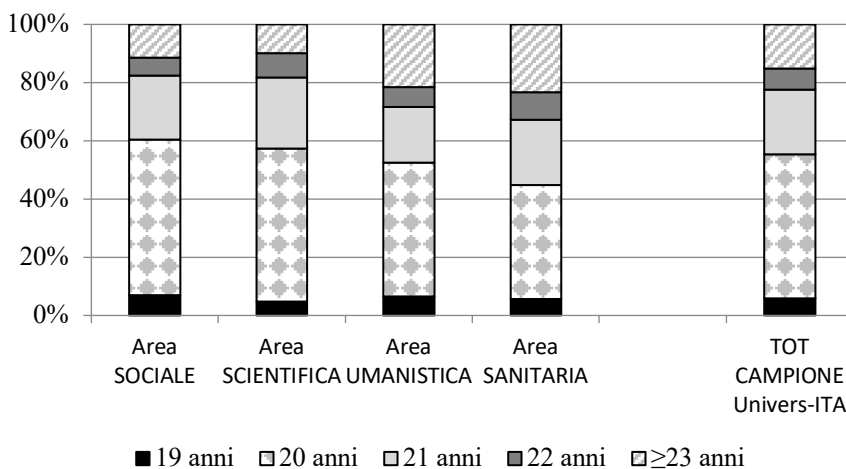
8. Le figure 2 e 3 rappresentano soltanto le identità di genere F e M, perché immediatamente comparabili con i dati MIUR. Il questionario è stato compilato anche da persone che non hanno risposto alla domanda relativa al genere.

Fig. 3 - Campione Univers-ITA e coorti a.a. 2019-20: distribuzione per genere e area disciplinare (%)



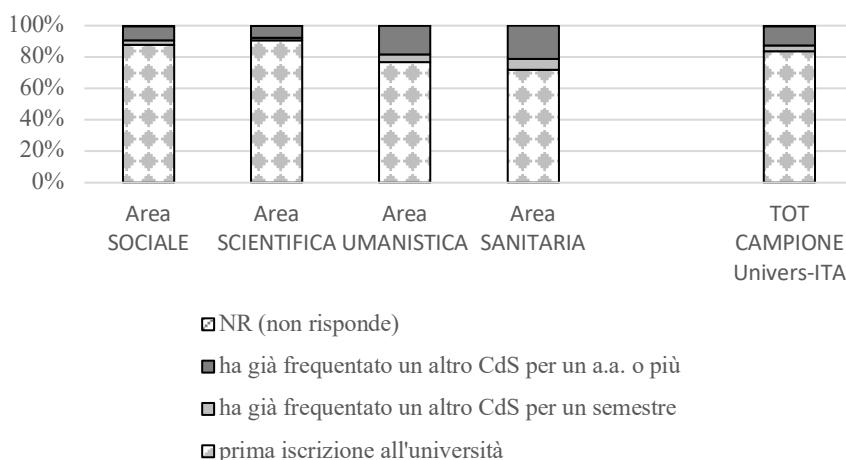
La distribuzione per età (fig. 4) mostra che il 55,4% degli e delle informanti sta frequentando l'anno di corso corrispondente, o addirittura successivo, a quello previsto in base alla sua età anagrafica (19-20 anni).

Fig. 4 - Campione Univers-ITA: distribuzione per età e area disciplinare (%)



La disaggregazione dei dati per area disciplinare evidenzia il fatto che nelle aree sociale e scientifica la quota di informanti frequentanti “in pari” o “in anticipo” rispetto all’età anagrafica supera la media del campione, mentre risulta al di sotto di essa nelle aree umanistica e sanitaria, dove – lo ricordiamo – vi sono corsi di studio ad accesso programmato a livello nazionale⁹. L’analisi delle risposte relative ad esperienze di studio universitario precedenti (fig. 5) conferma che appunto in queste ultime aree si addensano le quote più significative di informanti che hanno frequentato un altro corso di studio per un anno accademico o più.

Fig. 5 - Campione Univers-ITA: distribuzione per esperienze universitarie pregresse e area disciplinare (%)



Il 96,4% degli e delle informanti (N 2.061) dichiara di essere nato in Italia; le principali regioni di provenienza sono la Campania (N 316), la Toscana (N 218), l’Emilia-Romagna (N 200), la Sicilia (N 167), la Lombardia (N 120) e il Lazio (N 113).

Il 3,6% è invece nato all’estero (N 75)¹⁰: per la grande maggioranza si tratta di persone provenienti da Paesi europei (N 48), primi tra i quali l’Albania (N 12), la Romania (N 9) e l’Ucraina (N 8); seguono, con 12 casi ciascuno, l’America centro-meridionale e l’Africa; dall’Asia provengono 3 partecipanti.

9. LM-85bis Scienze della formazione primaria; L-SNT/1 Professioni sanitarie, infermieristiche e professione sanitaria ostetrica.

10. Un informatore non ha fornito risposta.

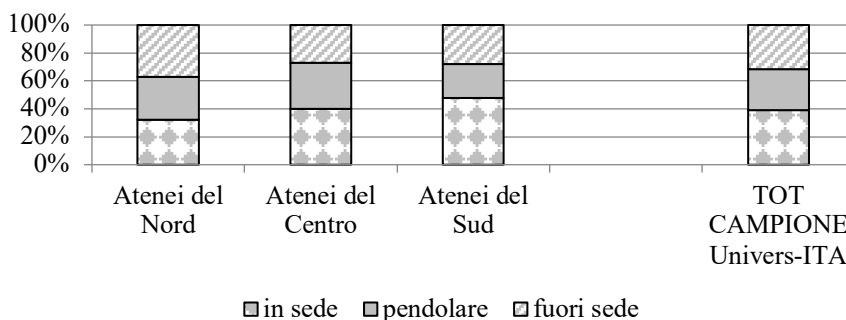
Oltre il 90% degli e delle informanti nati in Italia ha compiuto il proprio percorso di studi all'interno della medesima ripartizione geografica di nascita. Tra i 75 informanti nati all'estero, 59 sono stati parzialmente o completamente scolarizzati nel nostro Paese.

La distribuzione degli e delle informanti per ripartizione geografica di scolarizzazione e per ripartizione in cui ha sede l'ateneo frequentato (tab. 3) conferma l'elevato potere di attrazione delle università settentrionali, che rispetto agli atenei del Centro e del Sud/Isole presentano infatti anche la quota più alta di informanti fuori sede (fig. 6)¹¹.

Tab. 3 - Campione Univers-ITA: distribuzione per luogo di scolarizzazione e sede dell'ateneo frequentato (N)

Luogo di scolarizzazione	Ripartizione in cui ha sede l'ateneo frequentato			TOT riga
	Nord	Centro	Sud e Isole	
Italia – Nord	689	15	0	704
Italia – Centro	61	473	3	537
Italia – Sud e Isole	65	53	606	724
Italia – ripartizioni diverse	16	8	7	31
Italia (senza indicazioni)	34	31	35	100
Italia e estero	15	7	3	25
Estero	11	4	1	16
TOT colonna	891	591	655	2.137

Fig. 6 - Campione Univers-ITA: distribuzione per condizione residenziale e sede dell'ateneo frequentato (%)



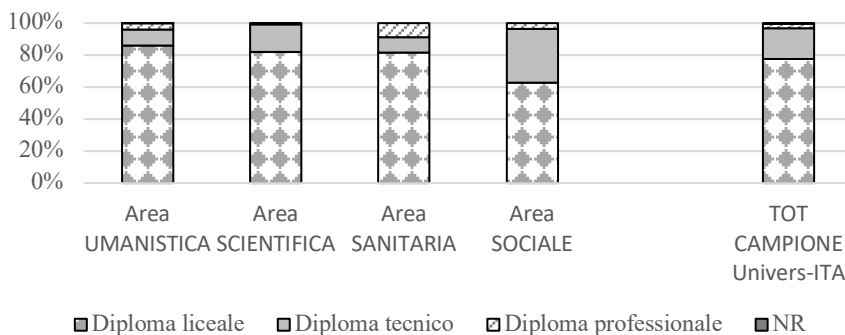
11. Sul tema della mobilità geografica degli studenti universitari, e sull'accentuarsi della tendenza alla mobilità verso il Nord dalle regioni del Sud, si veda Viesti (2019).

Tra le scuole secondarie di II grado frequentate dagli e dalle informanti prima dell'iscrizione all'università, i licei sono rappresentati per il 77,8% (N 1.662), gli istituti di istruzione tecnica per il 18,9% (N 404), gli istituti professionali per il 3,1% (N 67); in 4 casi il titolo di studio non è dichiarato. Rispetto ai dati ministeriali riguardanti le immatricolazioni nell'a.a. 2019-20, il nostro campione vede una sovra-rappresentazione dei diplomi liceali (+14,3 punti percentuali) e una sotto-rappresentazione dei diplomi conseguiti in istituti tecnici (-5,4) e in istituti professionali (-4).

La valutazione dei dati relativi al voto di maturità consente di rilevare che, tra gli e le informanti con diploma ottenuto nei licei e negli istituti tecnici, le votazioni buone (81-90) o ottime (91-100) rappresentano oltre il 66% dei casi, mentre tra i diplomati negli istituti professionali raggiungono il 42%. Nell'intero campione, votazioni buone o ottime sono state conseguite dal 66,7% degli e delle informanti, percentuale largamente superiore a quella registrata per le immatricolazioni dell'a.a. 2019-20 dai dati ministeriali (40,6%).

La distribuzione per titolo di studio e area disciplinare di riferimento del corso di laurea è rappresentata nella fig. 7, in cui si osservano presenze superiori alla media del campione per quanto riguarda i diplomati di istituti tecnici nei corsi di area sociale e i diplomati di istituti professionali nei corsi di area sanitaria.

Fig. 7 - Campione Univers-ITA: distribuzione per tipo di diploma e area disciplinare (%)



4.2. Il retroterra familiare

Il luogo di origine dei genitori e la composizione linguistico-culturale della coppia parentale, insieme al contesto geografico di scolarizzazione, esercitano una profonda influenza sulla formazione del repertorio e sugli usi linguistici dei figli. In questa prospettiva, può essere utile “leggere” i dati relativi ai

percorsi di scolarizzazione degli e delle informanti in parallelo con la composizione delle loro rispettive coppie genitoriali (tab. 4), in modo da fare emergere, ove i dati lo consentano, le situazioni di mobilità geografica familiare.

Le celle della tabella colorate in grigio chiaro permettono di osservare che, mentre gli e le informanti nati da coppie genitoriali omogeneamente provenienti dal Nord e dal Centro hanno vissuto per oltre il 90% dei casi all'interno di quegli stessi ambiti geografici (rispettivamente, 95,6% e 94% dei casi), ciò è accaduto meno frequentemente per gli e le informanti nati da coppie provenienti dal Sud (84,6%), le cui famiglie sono caratterizzate da maggiore mobilità geografica interna. Le celle colorate in grigio scuro evidenziano inoltre che una quota non trascurabile di coppie genitoriali (18,7%) è composta da persone nate in ripartizioni geografiche diverse (N 174), o l'una nata in Italia e l'altra all'estero (N 129), o entrambe nate all'estero (N 96).

Tab. 4 - Campione Univers-ITA: distribuzione per luogo di nascita genitori e luogo di scolarizzazione degli e delle informanti (N)

Luogo di scolarizzazione	Luogo di nascita genitori							TOT riga
	Nord	Centro	Sud e Isole	Ript. diverse	Italia (senza ind.)	Italia/estero	Estero	
Italia – Nord	413	4	35	66	110	42	34	704
Italia – Centro	5	281	24	74	99	31	23	537
Italia – Sud e Isole	0	0	524	26	129	37	8	724
Italia – ript. diverse	2	1	14	5	3	4	2	31
Italia (senza indicazioni)	8	11	21	3	47	6	4	100
Italia e estero	4	2	1	0	0	5	13	25
Estero	0	0	0	0	0	4	12	16
TOT colonna	432	299	619	174	388	129	96	2.137

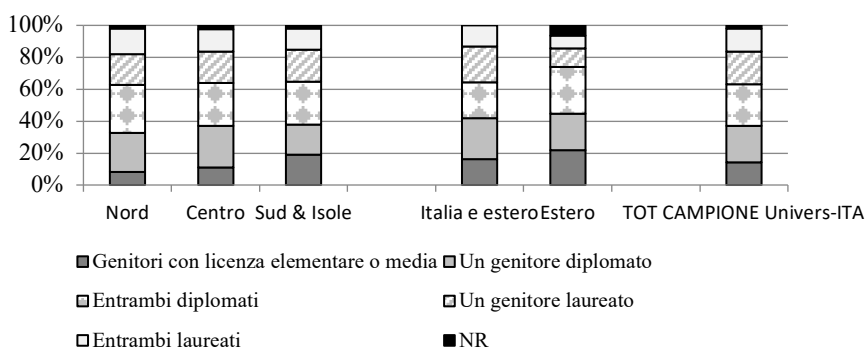
La lettura dei dati relativi al titolo di studio posseduto dai genitori degli e delle informanti indica che il 62,6% proviene da famiglie in cui entrambi i membri della coppia genitoriale hanno conseguito almeno il diploma di scuola secondaria di II grado.

Disaggregando la distribuzione dei titoli di studio in base alla composizione della coppia genitoriale per luogo di nascita, si osservano tuttavia differenze non trascurabili. Nella fig. 8, i dati relativi all'intero campione Univers-

ITA vengono confrontati con cinque specifici sottogruppi: i tre sottogruppi degli e delle informanti con genitori originari della medesima ripartizione geografica e lì stabilmente residenti durante il periodo di scolarizzazione dei figli (cfr. celle in grigio chiaro nella tab. 4); i due sottogruppi degli e delle informanti con coppie genitoriali composte, rispettivamente, da un genitore nato in Italia e uno nato all'estero, oppure da due genitori nati all'estero (cfr. celle in grigio scuro nella tab. 4).

Tra gli e le informanti provenienti da famiglie del Nord, le coppie genitoriali con titolo di studio pari o inferiore alla licenza media sono frequenti in percentuali inferiori agli altri gruppi, e alla stessa percentuale del campione totale. Per converso, la quota di coppie con titoli di studio bassi raggiunge i valori più alti nel gruppo di informanti con genitori entrambi nati all'estero.

Fig. 8 - Campione Univers-ITA: distribuzione per titolo di studio dei genitori e composizione delle coppie parentali per provenienza geografica (%) (sottogruppi selezionati)



Una distribuzione del tutto simile si ottiene analizzando nei medesimi gruppi le auto-percezioni degli e delle informanti riguardanti lo status socio-economico della propria famiglia (fig. 9).

Il sussistere di una relazione tra l'auto-percezione dello status socio-economico della famiglia e il titolo di studio dei genitori appare del resto con chiarezza anche osservando l'andamento nella fig. 10, che prende in considerazione l'intero campione¹², e nel quale il crescere della qualità percepita del proprio status corrisponde all'innalzamento del titolo di studio dei genitori.

12. Si fa riferimento in questo caso solo agli e alle informanti che hanno fornito risposte valide alle domande riguardanti il titolo di studio di ciascun genitore e l'autovalutazione dello status socio-economico della famiglia (N 2.030).

Fig. 9 - Campione Univers-ITA: distribuzione per auto-valutazione dello status socio-economico familiare e composizione delle coppie parentali per provenienza geografica (%) (sotto-gruppi selezionati)

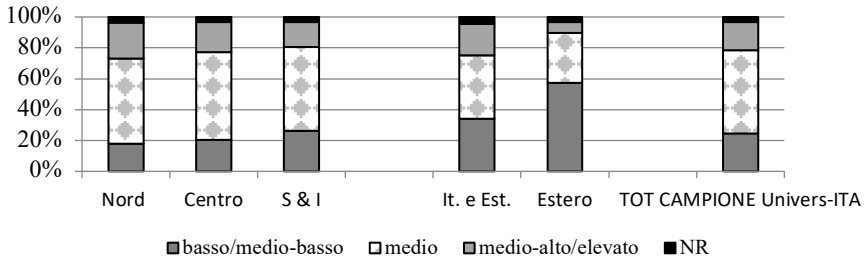
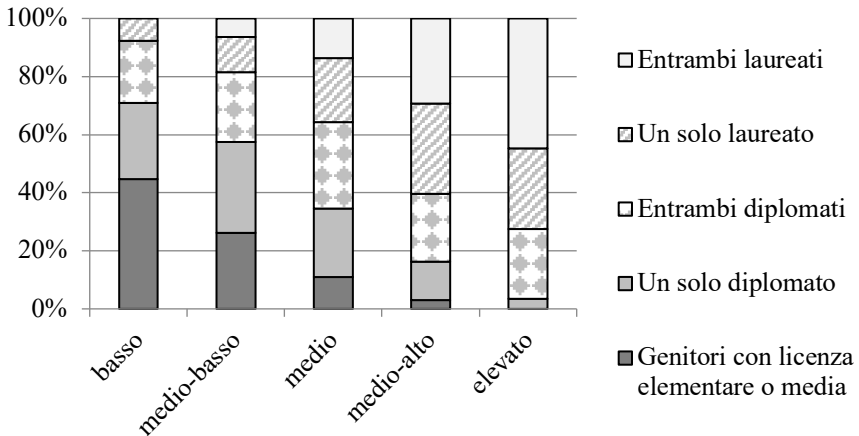
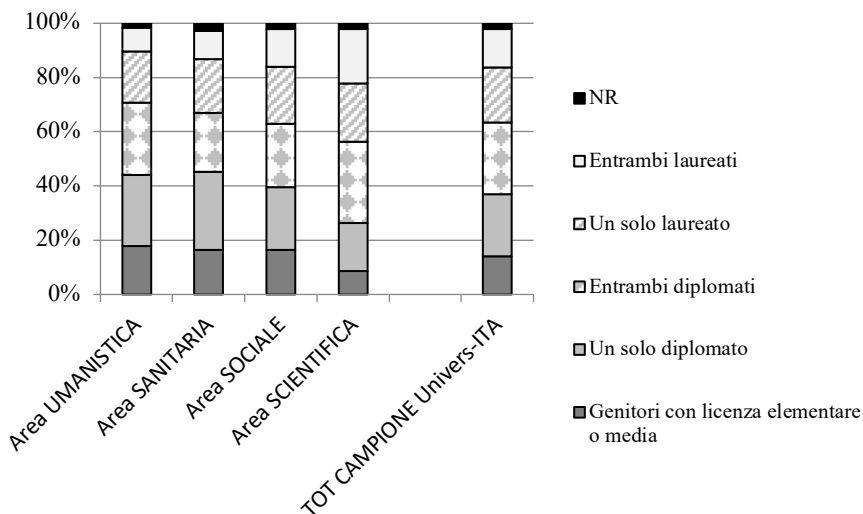


Fig. 10 - Campione Univers-ITA: distribuzione per auto-valutazione dello status socio-economico familiare e titolo di studio dei genitori (%) (casi con risposte valide: N 2.030)



Il livello educativo dei genitori appare in relazione anche con la scelta dell'area disciplinare di studio, come si può vedere nella fig. 11, dove tra gli e le informanti di area scientifica si registra una quota di genitori laureati sensibilmente superiore alla media del campione e agli altri gruppi.

Fig. 11 - Campione Univers-ITA: distribuzione per titolo di studio dei genitori e area disciplinare (%)



4.3. Repertori e usi linguistici

L'inventario dei dialetti/lingue minoritarie d'Italia e delle altre lingue che gli e le informanti dichiarano di utilizzare in famiglia comprende un totale di 42 idiomi (per 606 occorrenze). Vista la composizione del campione per luogo di nascita (cfr. §4.1), non stupisce constatare che, tra i dialetti, il più rappresentato sia il campano (N 178), seguito a grande distanza dal siciliano (N 62); tra le lingue parlate dagli e dalle informanti con genitori nati fuori d'Italia, dominano l'inglese e l'albanese (N 19 ciascuno), seguiti dall'arabo (N 16), dallo spagnolo (N 13) e dal romeno (N 10).

L'italiano prevale largamente negli usi familiari, sia in modalità esclusiva che in alternanza con altre lingue o dialetti.

A questo proposito, è interessante comparare i dati del campione Univers-ITA con i risultati della rilevazione Istat (2017), considerando sia gli usi linguistici dei genitori che quelli dei figli.

Le figg. 12a-b mettono a confronto, rispettivamente, gli usi linguistici in contesto familiare per titolo di studio delle persone di 45-54 anni intervistate da Istat (2017: Tav. 2) e gli usi dichiarati per lo stesso contesto dagli e dalle informanti Univers-ITA in relazione a ciascuno dei propri genitori, per un totale teorico di 4.274 entrate, da cui, nella rappresentazione della fig. 12b., sono stati esclusi i casi con risposte mancanti (N 195). La fig. 12b. rappre-

senta inoltre l'opzione di uso alternato dell'italiano e di un'altra lingua, non presente nella rilevazione Istat.

Fig. 12a - Rilevazione Istat (2017): persone di 45-54 anni per lingua abitualmente usata in famiglia per titolo di studio (%)

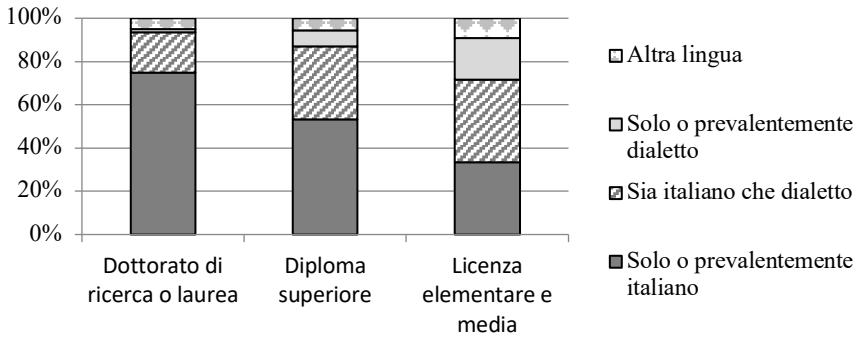
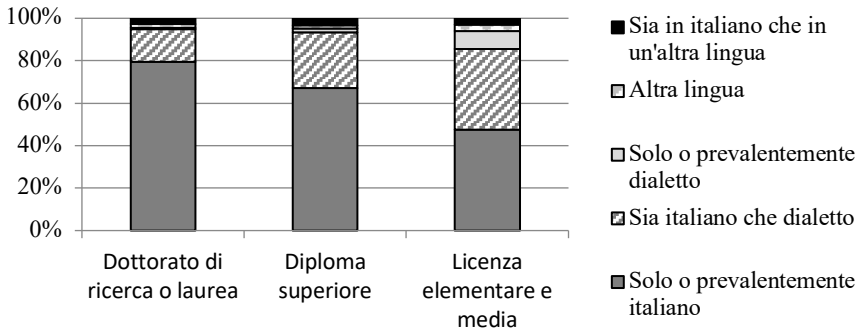


Fig. 12b - Campione Univers-ITA: genitori degli e delle informanti per lingua abitualmente usata in famiglia per titolo di studio (%)



Come si può vedere, gli andamenti dei due grafici si corrispondono ampiamente, salvo osservare che, nel campione Univers-ITA, la quota di genitori che parlano solo o prevalentemente italiano risulta notevolmente più alta per tutte le classi di titolo di studio. La differenza può essere un effetto dell'auto-selezione del nostro campione, dove peraltro è sovra-rappresentato il genere femminile, che, secondo gli stessi dati Istat, tende a utilizzare l'italiano più del genere maschile.

Una seconda coppia di figure (13a-b) dà modo di confrontare le due rilevazioni anche sotto il profilo degli usi linguistici dei figli in contesto familiare, tenendo conto delle abitudini linguistiche dei genitori. Anche in questo

caso, dalla rappresentazione della fig. 13b. sono state espunte le entrate corrispondenti a risposte mancanti (N 84); viene inoltre aggiunta, rispetto alla fig. 13a., una colonna all'estrema destra, corrispondente ad un'opzione non prevista dalla rilevazione Istat.

I risultati di questo confronto si allineano con quelli del precedente; rileviamo semmai, nel nostro campione, una maggiore inclinazione all'uso dell'italiano, rispetto a quella rilevata da Istat, da parte degli e delle informanti nelle cui famiglie un genitore parla italiano e l'altro un'altra lingua.

Fig. 13a - Rilevazione Istat (2017): persone di 18-24 anni per lingua parlata in famiglia secondo le abitudini di linguaggio dei genitori (%)

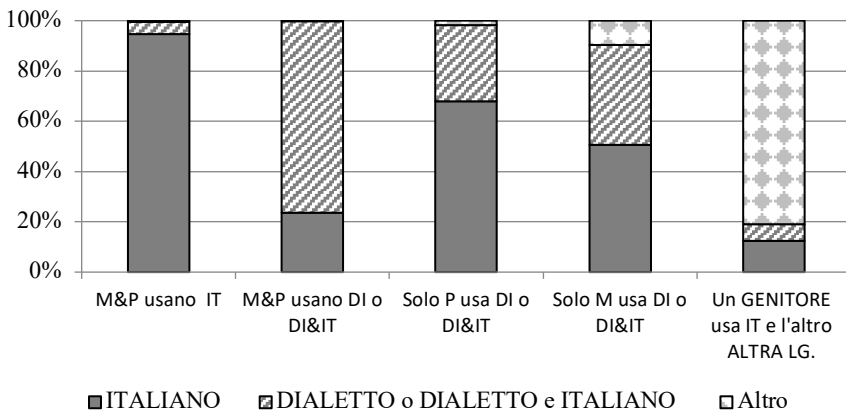
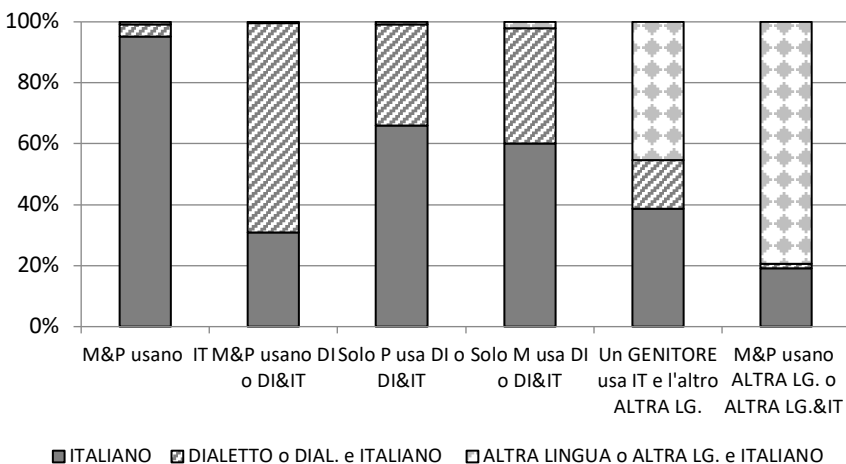


Fig. 13b - Campione Univers-ITA: informanti per lingua abitualmente usata in famiglia secondo le abitudini di linguaggio dei genitori (%)



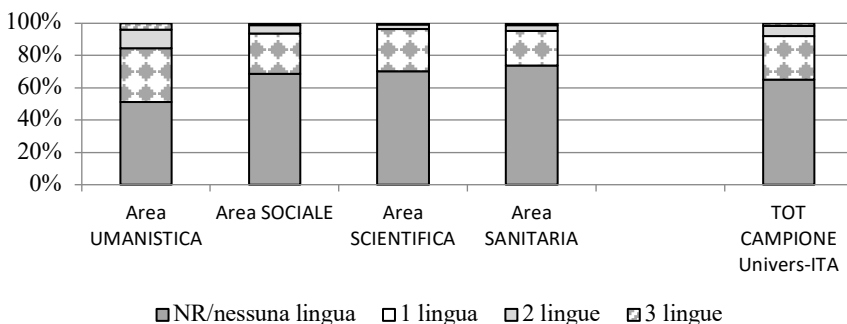
Alla domanda riguardante le lingue diverse dall'italiano in cui gli e le informanti ritengono di sapersi esprimere fluentemente, a qualunque livello di complessità e in qualunque contesto, sia oralmente che per iscritto, il 65% degli informatori non ha indicato alcuna lingua (N 1.388); il 27,3% ne ha indicata una (N 584), il 6% ne ha indicate 2 (N 128) e l'1,7% ne ha indicate tre (N 37).

Questi dati non possono essere confrontati con i risultati Istat (2017), che non consentono di disaggregare la fascia d'età 6-24 anni in intervalli adeguati. Possiamo tuttavia osservare che, in tale rapporto, le persone che dichiarano di «comprendere un'ampia gamma di testi anche impegnativi e di utilizzare la lingua straniera con piena padronanza» costituiscono il 13,9% nella fascia 6-24 anni e il 19,4% nella fascia d'età 25-34 anni (Istat 2017: 15); il fatto che, nel nostro campione, queste persone rappresentano il 35% si spiega evidentemente con le specificità della popolazione da noi rilevata, che rappresenta un sotto-insieme altamente scolarizzato all'interno di queste fasce.

La lingua più conosciuta è certamente l'inglese, indicata da 9 informatori su 10 tra coloro che padroneggiano almeno una lingua straniera (N 672); seguono lo spagnolo (N 136) e il francese (N 101), che distaccano largamente il tedesco (N 21).

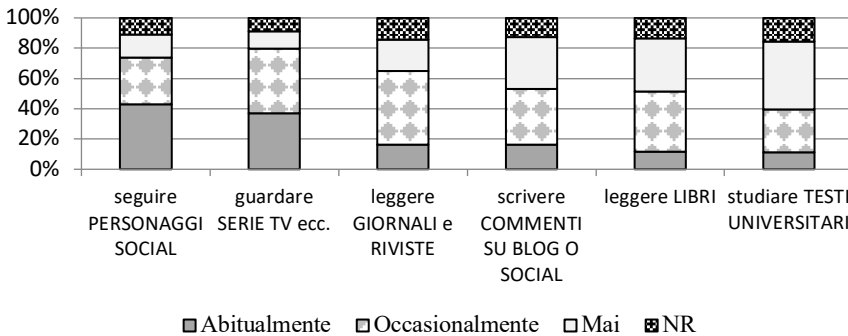
La distribuzione della competenza in lingue diverse dall'italiano non differisce in modo significativo tra le diverse aree di studio (fig. 14), se si eccettua l'ovvia preminenza degli e delle informanti iscritti ai corsi di area umanistica, 350 dei quali, su un totale di 586, frequentano corsi di laurea in cui l'insegnamento delle lingue moderne è centrale.

Fig. 14 - Campione Univers-ITA: distribuzione per piena competenza in lingue diverse dall'italiano e area disciplinare (%)



Va detto peraltro che le lingue conosciute vengono utilizzate abitualmente soprattutto per seguire personaggi famosi sui social (43,1%) e guardare serie TV (36,8%), mentre solo un informante su 10 (11,1%) le utilizza con regolarità per lo studio di testi universitari (fig. 15).

Fig. 15 - Campione Univers-ITA: distribuzione per frequenza d'uso di lingue diverse dall'italiano e ambiti di utilizzo (%)



Dichiarano infine di conoscere lingue classiche 1.032 informanti, pari al 48,3% del totale, ma soltanto 265 (12,4%) dichiarano di capirle senza l'aiuto del vocabolario.

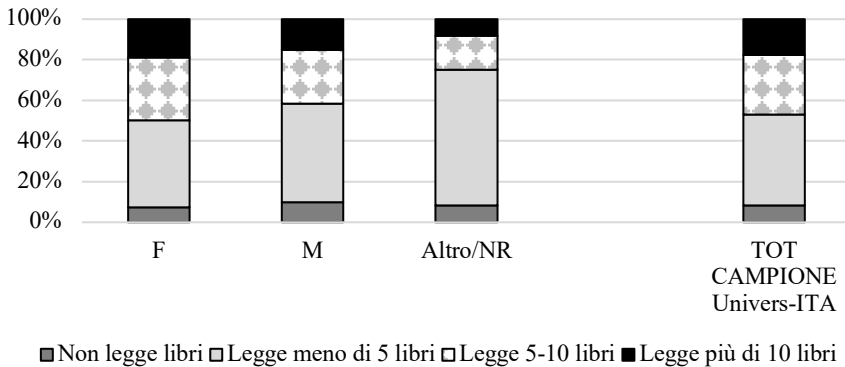
5. Il rapporto con la lettura e la scrittura

Secondo il rapporto Istat (2022: Tavv. 53 e 56) su *Produzione e lettura di libri in Italia*, nel 2021 la quota di persone di 6 anni e più che negli ultimi 12 mesi aveva letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali raggiungeva il 40,8%, con significative oscillazioni per età, genere e titolo di studio. In particolare, risultavano sopra la media le fasce 18-19 anni (52,2%) e 20-24 anni (51,8%) e, al loro interno, le persone di genere femminile (rispettivamente, 62,6% e 60,1%). La percentuale di lettori “forti” (coloro che leggono 12 libri o più l’anno) tra i diplomati, nella fascia di età 6-24 anni, era pari al 13,2%, con un lieve vantaggio delle lettrici (13,4%) rispetto ai lettori (13,0%).

Nel campione Univers-ITA, gli e le informanti che dichiarano di leggere per interesse personale almeno un libro in un anno rappresentano il 91,7% (N 1.960); i lettori “forti” (più di 10 libri l’anno) ammontano al 17,5% (N 374).

Il divario di genere appare con discreta chiarezza: tra le informatrici sono più basse le percentuali di non-lettori e di lettori “deboli” (meno di 5 libri l’anno), e più alte quelle di lettori “medi” (5-10 libri l’anno) e ‘forti’ (fig. 16).

Fig. 16 - Campione Univers-ITA: distribuzione per abitudini di lettura e genere (%)



I nostri dati confermano anche la correlazione positiva, rilevata da Istat (2022, p. 9), tra la pratica della lettura da parte degli e delle informanti e la propensione dei loro genitori verso questa attività. Come evidenziato dalla fig. 17, inoltre, questa correlazione sembra prescindere dal titolo di studio dei genitori: la quota di lettori “forti” o “medi” è uniformemente più alta tra gli e le informanti nelle cui famiglie entrambi i genitori leggono abitualmente, qualunque sia il loro livello di scolarizzazione, rispetto agli e alle informanti nelle cui famiglie un solo genitore o nessun genitore si dedichi a tale attività.

La distribuzione degli e delle informanti per abitudini di lettura e area disciplinare del corso di studi frequentato individua la quota minore di non lettori e la quota maggiore di lettori forti tra gli e le informanti di area umanistica, mentre le aree sanitaria e scientifica si caratterizzano in senso inverso (fig. 18).

Tra i generi di lettura preferiti dagli e dalle informanti figurano in primo luogo i romanzi (N 1.525), con ampio distacco sui racconti (N 909) e sulle discussioni sui social (N 818); seguono i testi di divulgazione scientifica (N 650), le riviste specializzate (N 467), i fumetti (N 363) e la poesia (N 354). Coloro che tra le letture preferite includono romanzi e/o racconti rappresentano complessivamente l’80,1% del campione (N 1.722).

La convinzione che la lettura sia utile per migliorare la qualità della propria scrittura è pienamente condivisa dal 59,5% degli e delle informanti

Fig. 17 - Campione Univers-ITA: distribuzione per abitudini di lettura e propensione familiare alla lettura+titolo di studio genitori (%)

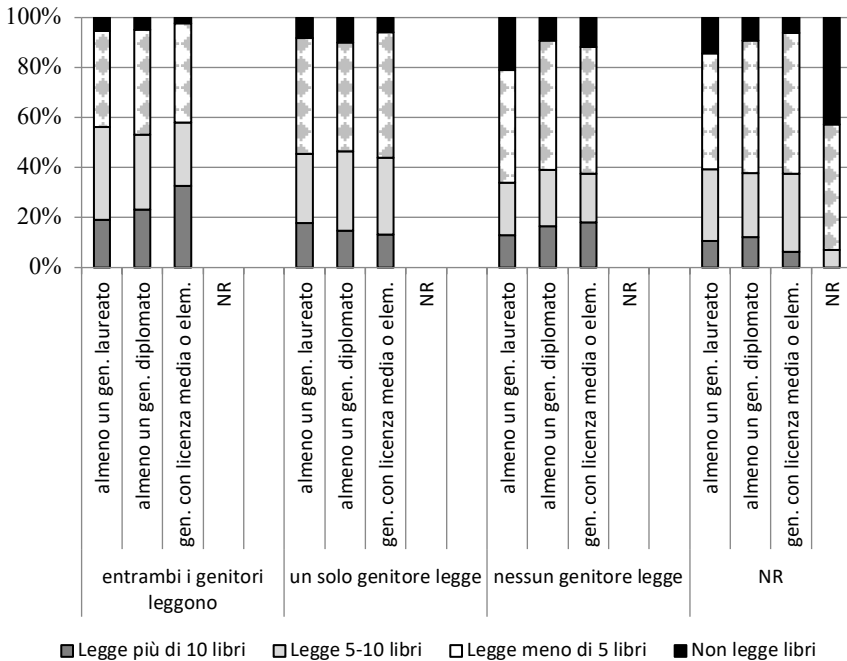
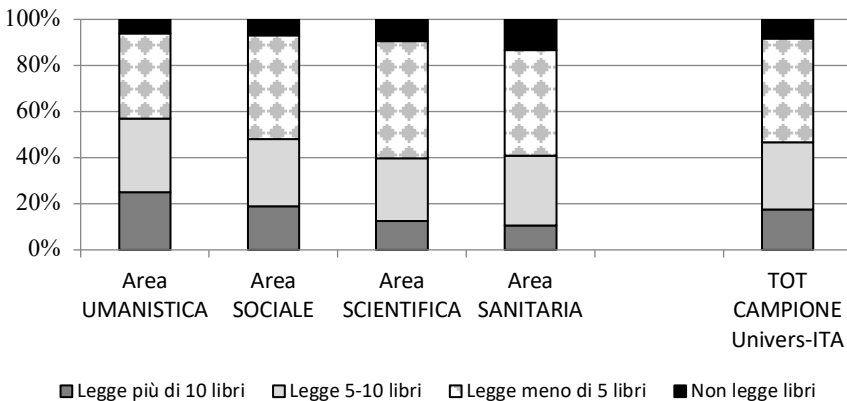
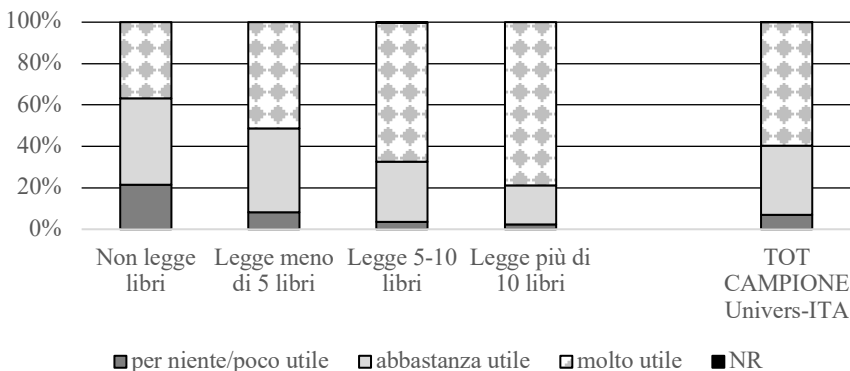


Fig. 18 - Campione Univers-ITA: distribuzione per abitudini di lettura e area disciplinare (%)



(N 1.271); ne è ‘abbastanza’ convinto il 33,5% (N 715); ne è ‘poco’ o ‘per niente’ convinto il 7% (N 150)¹³. La distribuzione di queste valutazioni si accorda con le abitudini di lettura (fig. 19): le quote più alte di pareri negativi (‘poco’/‘per niente’ utile) e le quote più basse di pareri nettamente positivi (‘molto’ utile) si registrano infatti tra gli e le informanti che dichiarano di non leggere libri, mentre si verifica il contrario tra gli e le informanti che si dichiarano lettori “forti”.

Fig. 19 - Campione Univers-ITA: distribuzione per parere sull'utilità della lettura ai fini della scrittura per abitudini di lettura (%)



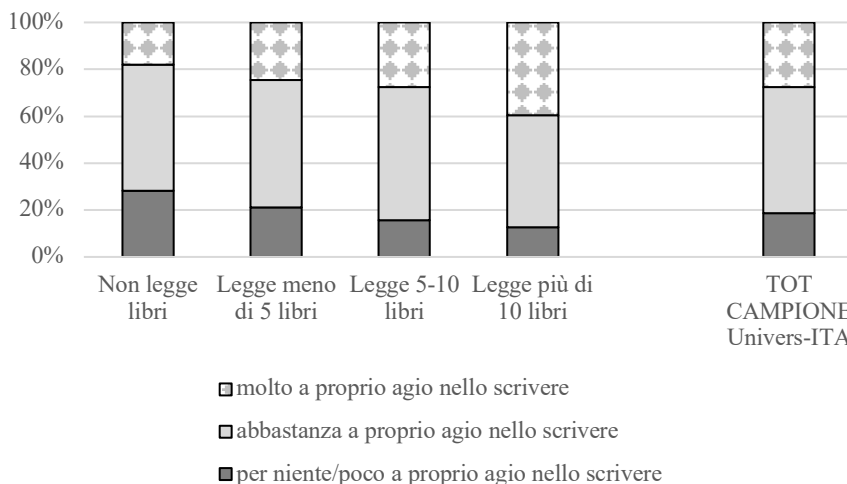
Anche le risposte riguardanti il rapporto personale con la scrittura possono essere messe in relazione con le abitudini di lettura.

Alla domanda che chiede quanto gli e le informanti si sentano a proprio agio nello scrivere (d’ora in poi, “disposizione verso la scrittura”), l’81,3% del campione ha risposto ‘abbastanza’ (N 1.150) o ‘molto’ (N 588); le risposte ‘poco’ (N 363) e ‘per niente’ (N 36) risultano nettamente minoritarie. Se tuttavia si analizzano questi dati tenendo conto delle abitudini di lettura, si osserva che i non-lettori e i lettori deboli si dichiarano ‘per niente’ o ‘poco’ a proprio agio nello scrivere in percentuali maggiori, e ‘molto’ a proprio agio in percentuali minori rispetto ai lettori “medi” e “forti” (fig. 20).

È invece interessante evidenziare che non si registrano differenze altrettanto significative se si assume quale criterio di distribuzione il genere (‘molto’ a proprio agio: F 27,3%, M 27,9%; ‘per niente/poco’ a proprio agio: F 19,3%, M 17,5%).

13. Una risposta mancante.

Fig. 20 - Campione Univers-ITA: distribuzione per disposizione verso la scrittura per abitudini di lettura (%)



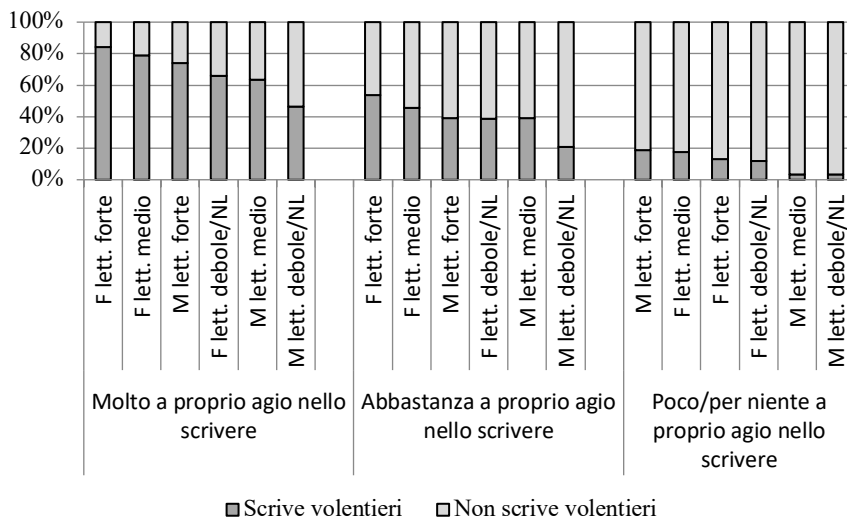
Sicurezza nello scrivere, genere e abitudini di lettura sembrano influenzare il piacere della scrittura nel tempo libero per gli e le informanti, che dichiarano di praticarla nel 41,2% dei casi (N 880). La rappresentazione offerta dalla fig. 21¹⁴ consente di osservare come questa attività sia moderata in primo luogo da quanto gli e le informanti si sentono a proprio agio nello scrivere. Come si può vedere, inoltre, all'interno di ciascun sottogruppo raggiungono le percentuali più alte di pratica della scrittura libera le informanti, salvo che le abitudini di lettura intervengano a moderare l'influsso del genere: si noti, a questo proposito, che – a parità di agio nella scrittura – le percentuali delle informanti classificabili come lettrici deboli o non lettrici (NL) sono comunque sempre superiori a quelle degli informanti classificabili come lettori “medi”.

Il genere di scrittura libera privilegiato dagli e dalle informanti è quello del diario personale (N 549), seguito dall'opzione ‘romanzi, racconti, poesie’ (N 349), dai commenti e post su blog e social network (N 305), dai testi di canzoni (N 114) e dagli articoli giornalistici (N 69).

La pratica della scrittura all'interno dell'università è molto diffusa per quanto riguarda gli esami: sostiene tutte le prove di verifica in modalità scritta il 29,1% del campione (N 622), mentre ne svolge per iscritto solo alcune il

14. Per esigenze di sintesi e di significatività, il grafico comprende soltanto gli e le informanti che si sono dichiarati di genere maschile o femminile (N 2.125).

Fig. 21 - Campione Univers-ITA: distribuzione per piacere della scrittura per disposizione verso la scrittura, genere (M/F) + abitudini di lettura (%)

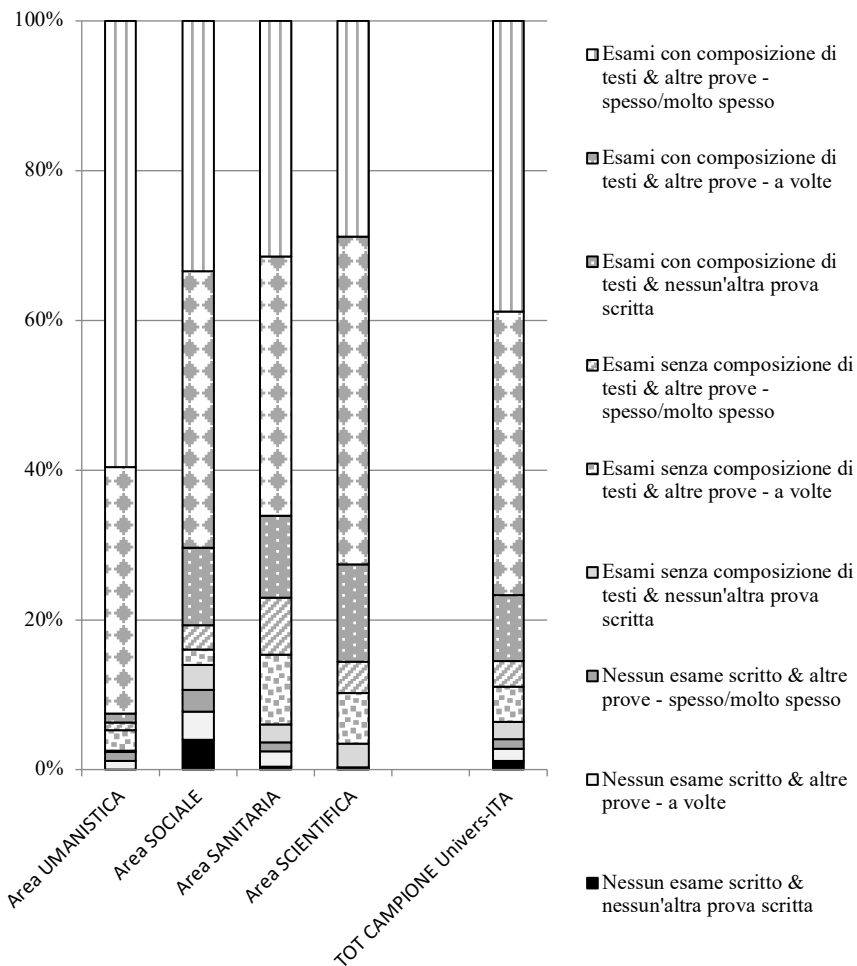


66,8% (N 1.428). Nell'insieme di questi casi, prove scritte che richiedono la capacità di comporre testi (e non semplicemente di eseguire calcoli, disegni, di completare esercizi o di selezionare opzioni) vengono svolte dall'85,5% degli e delle informanti (N 1.827). A parte gli esami, svolge attività di scrittura connesse alla didattica l'87,7% (N 1.875) del campione. Disaggregando i dati per area disciplinare (fig. 22), si constata che, in ciascuna, almeno il 70% degli e delle informanti si trova a dover scrivere testi con frequenza almeno occasionale, si tratti o no di prove d'esame.

A fronte di questo quadro, gli e le informanti dichiarano di ricevere dai e dalle docenti pochi riscontri riguardo alla correttezza formale dei loro testi: il 70,9% del campione afferma che i testi non vengono corretti mai (N 846) o solo raramente (N 669); il 22,3% riceve correzioni occasionalmente (N 476), mentre soltanto il 6,5% riceve correzioni frequenti (N 110) o assidue (N 29)¹⁵. La differenza di pareri tra le aree disciplinari (fig. 23) è relativamente scarsa, fatta eccezione per l'area umanistica, nella quale poco più del 40% degli e delle informanti dichiara di ricevere correzioni almeno occasionalmente.

15. Sette risposte mancanti.

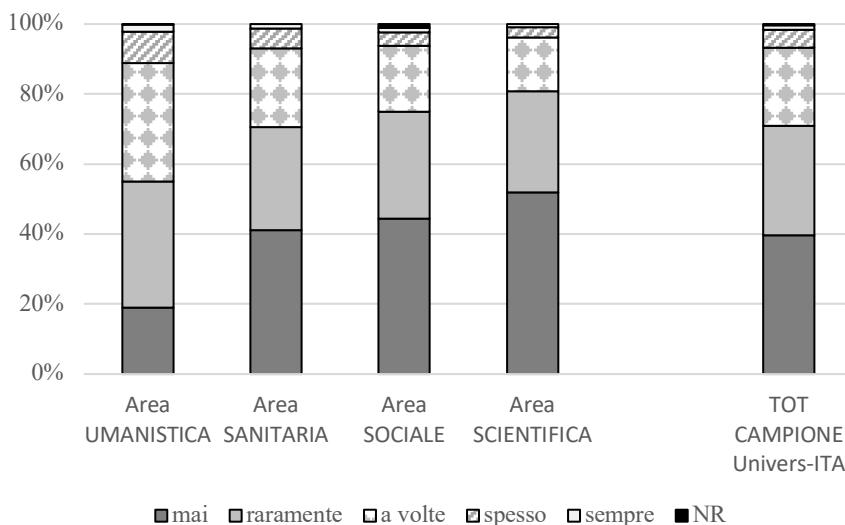
Fig. 22 - Campione Univers-ITA: distribuzione per tipo e frequenza di prove scritte all'università per area disciplinare (%)



A proposito dei riscontri ottenuti da parte dei e delle docenti in relazione alle caratteristiche dei propri testi scritti (fig. 24), il 52% del campione (N 1.111) dichiara di ricevere correzioni o commenti positivi, mentre il 45,9% (N 981) non riceve alcun commento; la quota più alta di riscontri espliciti da parte dei e delle docenti si registra fra gli e le informanti di area umanistica (69,4%), la più bassa tra gli e le informanti di area scientifica (40,2%).

Soltanto 762 informanti (pari al 35,7% del campione) hanno dichiarato di ricevere correzioni, che, in base alla distinzione in 9 tipi offerta dalle opzioni

Fig. 23 - Campione Univers-ITA: distribuzione per percezione della frequenza con la quale i docenti correggono i testi per area disciplinare (%)



di risposta, sono così classificabili per ordine decrescente di frequenza, sia nell'intero campione che nelle singole aree disciplinari: eccessiva lunghezza delle frasi (N 232), mancanza di chiarezza (N 178), punteggiatura (N 175), eccessiva brevità del testo (N 132), ortografia (N 131), lessico (N 121), stile (N 120), eccessiva lunghezza del testo (N 119), mancanza di collegamenti logici tra frasi (N 95).

Come risulta dalla fig. 24, rispetto alla media del campione i riscontri positivi da parte dei e delle docenti sono proporzionalmente più numerosi tra gli e le informanti di area umanistica (24,2% vs. 16,3%); in questa stessa area si riscontra anche la quota più alta di informanti che menzionano 3 o più tipi di correzioni ricorrenti (9% vs. 7,6%).

Differenze decisamente più vistose si rilevano tuttavia disaggregando gli stessi dati in base alla disposizione verso la scrittura degli e delle informanti (fig. 25).

Si constata in particolare che, tra coloro i quali dichiarano di sentirsi 'poco' o 'per niente' a proprio agio nello scrivere, la percentuale di informanti che ottengono soltanto riscontri positivi è assai più bassa rispetto alla media del campione (6% vs. 16,3%), mentre la percentuale di informanti che ricevono 3 o più tipi di correzioni ricorrenti è molto superiore (18,3% vs. 7,6%).

La percezione degli studenti e delle studentesse riguardo all'utilità delle correzioni loro segnalate dai e dalle docenti varia in modo piuttosto sensibile

Fig. 24 - Campione Univers-ITA: distribuzione per tipo di riscontro dei docenti ai testi scritti per area disciplinare (%)

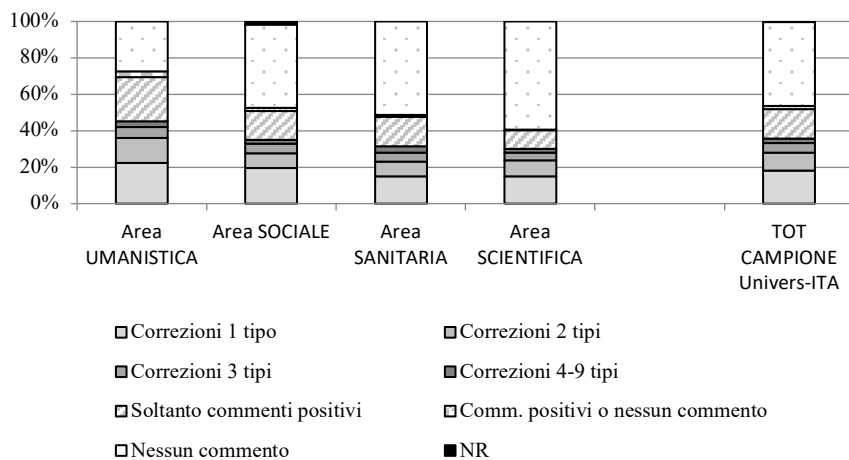
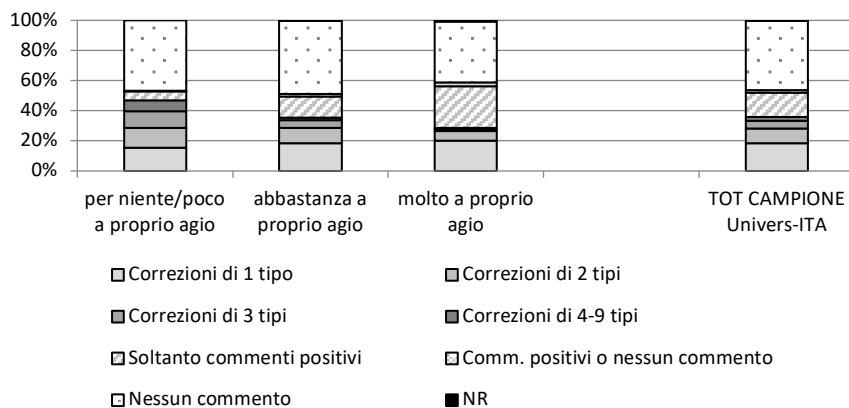
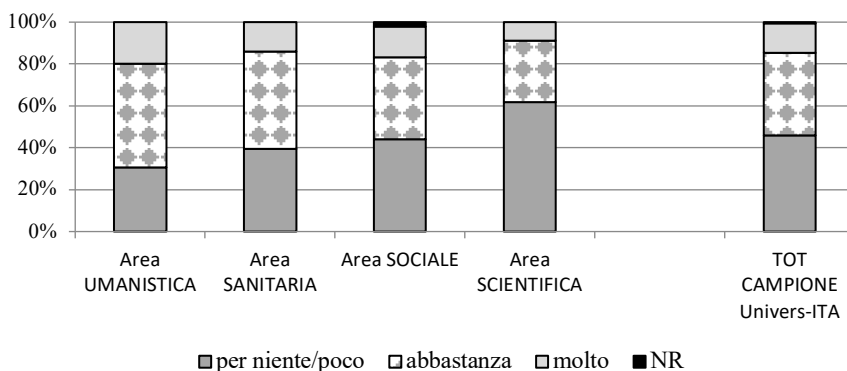


Fig. 25. Campione Univers-ITA: distribuzione per tipo di riscontro dei e delle docenti ai testi scritti per disposizione verso la scrittura (%)



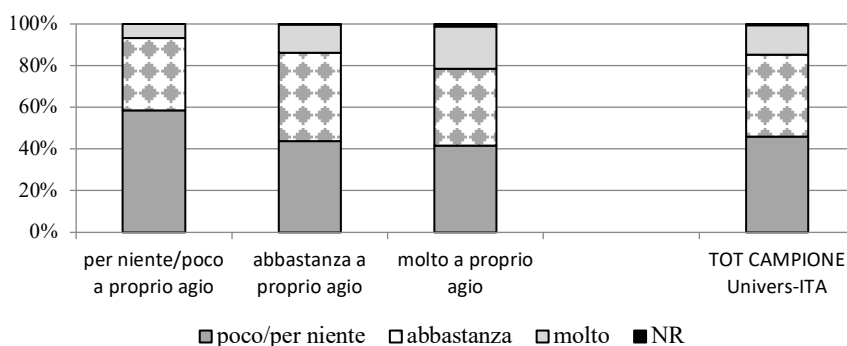
tra le diverse aree disciplinari (fig. 26), con un andamento analogo a quello della fig. 23: l'utilità delle correzioni, cioè, sembra essere percepita in misura maggiore negli ambiti disciplinari in cui le correzioni stesse sono percepite come più frequenti.

Fig. 26 - Campione Univers-ITA: distribuzione per utilità percepita delle correzioni dei e delle docenti per area disciplinare (%)



Si può tuttavia osservare una variazione significativa della distribuzione anche nel caso in cui i dati vengano disaggregati secondo il criterio della 'disposizione verso la scrittura' da parte degli e delle informanti (fig. 27): la percezione dell'utilità delle correzioni raggiunge infatti percentuali minime tra gli e le informanti che si sentono 'per niente' o 'poco' a proprio agio nello scrivere, mentre raggiunge le percentuali più alte tra coloro che si sentono 'molto' a proprio agio.

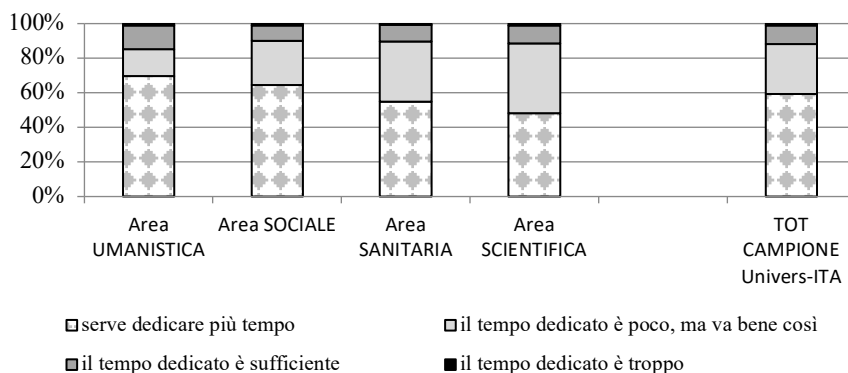
Fig. 27 - Campione Univers-ITA: distribuzione per utilità percepita delle correzioni dei e delle docenti per disposizione verso la scrittura (%)



Le opinioni sull'adeguatezza del tempo che l'università dedica all'insegnamento della scrittura non presentano invece variazioni di rilievo in base al rapporto personale che gli e le informanti hanno con tale attività: da tutti

i gruppi emergono infatti in misura pressoché analoga esigenze di maggiore attenzione a questo aspetto¹⁶. Piuttosto, è la disaggregazione per area disciplinare ad evidenziare una domanda comparativamente superiore di formazione da parte degli e delle informanti iscritti a corsi di studio dell'area umanistica (fig. 28).

Fig. 28 - Campione Univers-ITA: distribuzione per opinione sull'adeguatezza del tempo dedicato dall'università all'insegnamento della scrittura per area disciplinare (%)



6. Conclusioni

Abbiamo illustrato in questo capitolo le ragioni e la natura delle scelte metodologiche compiute nella costruzione del campione sul quale si è basata la raccolta dei testi *ad hoc* che costituiscono il corpus Univers-ITA.

È stato inoltre ricordato come le complessità connesse alla rilevazione dei dati durante il periodo pandemico abbiano causato alcune ripercussioni negative a carico della struttura del campione inizialmente progettato: l'impossibilità di inviare i ricercatori *in loco* e la somministrazione delle prove in modalità a distanza con auto-compilazione durante le ore di lezione hanno infatti privilegiato la partecipazione di studenti e studentesse frequentanti e particolarmente motivati nei confronti del tema della ricerca.

Il confronto con i dati disponibili sul Portale dei dati dell'istruzione superiore a proposito delle coorti 2019/20, oggetto del nostro interesse, ha evidenziato in particolare aree di sovra- e sotto-rappresentazione a carico di diverse categorie di studenti e studentesse (tab. 5):

16. Vale la pena di segnalare che soltanto 24 informanti hanno dichiarato di seguire corsi di scrittura organizzati dall'università, obbligatori in 15 casi.

Tab. 5 - *Categorie di studenti e studentesse (s&s) sotto- e sovra-rappresentate nel campione Univers-ITA*

Categorie sottorappresentate	Categorie sovra-rappresentate
s&s di area sociale	s&s di area umanistica
s&s iscritti negli atenei del Nord	s&s iscritti negli atenei del Sud
s&s di genere maschile	s&s di genere femminile
s&s con diploma di istruzione tecnica e professionale	s&s con diploma di istruzione liceale
s&s con votazione di diploma discreta o sufficiente (60-80)	s&s con votazione di diploma buona o ottima (81-100)

Se, da un lato, questi “squilibri” consigliano cautela nel generalizzare i risultati che emergeranno dall’analisi dei testi, dall’altro essi tracciano complessivamente la fisionomia di un campione dove sono rappresentati in proporzioni superiori alla media studenti e studentesse universitari presumibilmente più “consapevoli” rispetto alle caratteristiche dell’italiano scritto formale: le studentesse, che, secondo i dati INVALSI (2019, p. 23), riportano punteggi significativamente superiori rispetto agli studenti nelle prove di competenza in italiano in tutti i tipi di scuola secondaria di II grado; gli studenti e le studentesse provenienti dai licei, che nelle prove INVALSI di Italiano di grado 13 conseguono i punteggi più alti tra gli istituti di istruzione secondaria di II grado (INVALSI, 2019, p. 57); gli studenti e le studentesse che hanno conseguito il diploma di istruzione superiore con i voti più alti; gli studenti e le studentesse che hanno scelto percorsi universitari di area umanistica, dove la lingua costituisce un oggetto di studio in se stessa.

Un secondo obiettivo di questo capitolo è consistito nell’offrire un profilo del campione che evidenziasse alcuni tra i principali aspetti del capitale culturale e linguistico personale e familiare degli e delle informanti, lungo la traiettoria delle “riflessioni bourdesiane” formulate nel cap. 2. Abbiamo visto ad esempio come l’abitudine alla lettura risenta della propensione familiare verso questa attività, e influenzi la sicurezza con la quale gli e le informanti affrontano i compiti di scrittura. La considerazione di quest’ultimo fattore ci ha consentito a sua volta di notare, sulla base dei dati, che le correzioni segnalate dai docenti ai testi prodotti dagli e dalle informanti sono percepite come utili soprattutto da coloro che più si sentono a proprio agio nello scrivere, mentre i più insicuri sembrano trarne minore profitto.

Riteniamo che osservazioni, ipotesi e riflessioni di questo tipo, basate su informazioni mai raccolte prima in modo sistematico nell’ambito degli studi sull’italiano di studenti e studentesse universitari, possano contribuire a com-

prendere meglio le esigenze formative di una popolazione studentesca sempre più diversificata al proprio interno, per provenienza geografica, formazione scolastica, background socio-culturale familiare.

A questo proposito, sono stati da ultimo commentati alcuni dati relativi alla diffusione della pratica della scrittura accademica tra gli e le informanti e alle loro percezioni in relazione all'attenzione che gli atenei dedicano alla coltivazione di questa abilità. I risultati emersi paiono confermare che l'offerta di formazione universitaria mirata al miglioramento delle abilità di scrittura sia ancora largamente inferiore alla domanda, nonostante i progressi realizzati nell'ultimo ventennio. A questo aspetto saranno dedicati i capp. 19 e 20 del volume.

Riferimenti bibliografici

- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- INVALSI (2019), *Rapporto prove INVALSI 2019*, INVALSI, Roma, testo disponibile al sito: www.invalsiopen.it/risultati/archivio-risultati-invalsi/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/
- Istat (2017), *Uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere. Anno 2015*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf
- Istat (2022), *Produzione e lettura di libri in Italia. Anno 2021*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/files/2022/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf
- Viesti G. (2019), "Un'analisi della mobilità geografica degli studenti universitari in Italia", *Rivista economica del Mezzogiorno - Trimestrale della Svimez*, 2 (2019): 439-462, testo disponibile al sito: www.rivisteweb.it/doi/10.1432/94892

2. Il questionario sociobiografico

di *Elena Pistolesi, Stefania Scaglione e Stefania Tusini*¹

1. Introduzione

L'obiettivo del progetto Univers-ITA di costituire un corpus di testi scritti *ad hoc* per l'occasione² è stato concepito anche come opportunità per procedere ad un'ampia raccolta di dati finalizzati a delineare in dettaglio i profili degli e delle scriventi, che rappresentano un vasto campione stratificato di studenti e studentesse universitari frequentanti il secondo anno di corso presso atenei distribuiti in tutto il Paese (cfr. cap. 1).

A oltre cinquant'anni di distanza dalla sua trasformazione in istituzione di massa, l'università italiana accoglie oggi una popolazione studentesca che non solo è realmente rappresentativa della realtà sociolinguistica del Paese, ma porta alla luce i cambiamenti indotti nei repertori, negli usi e negli atteggiamenti linguistici dall'accresciuta mobilità, interna e transnazionale, e dall'avvento dei media digitali, che hanno profondamente influenzato le abitudini di lettura e di scrittura delle giovani generazioni (Grandi, 2018).

Un'analisi sociolinguistica di testi prodotti da studenti e studentesse universitari non può prescindere dalla conoscenza delle loro caratteristiche e delle loro abitudini, né può prescindere un progetto che, come il nostro, si propone di ideare interventi didattici mirati a rafforzare le aree più deboli della loro competenza (cfr. cap. 20).

Per questo motivo, il gruppo di ricerca ha ritenuto importante accompagnare la raccolta dei testi con una rilevazione di dati pertinenti a dimensioni sociologiche, oltre che sociolinguistiche, in grado di arricchire le prospettive di analisi dei testi e di fare emergere percezioni e bisogni della

1. Il contributo è frutto delle riflessioni condivise delle autrici; tuttavia, i §§1, 2 e 4 devono essere attribuiti a Stefania Scaglione, il §3 a Stefania Tusini e il §5 a Elena Pistolesi.

2. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

popolazione di riferimento in relazione al tema della scrittura in ambito universitario.

Su tali presupposti si è basata la progettazione dello strumento di rilevazione descritto in questo contributo, del quale, dopo una sintetica introduzione metodologica (§2), presenteremo analiticamente le sezioni tematiche (§§3-5). Il questionario è poi integralmente riprodotto in appendice.

2. Scelte metodologiche

Coerentemente con l'adozione di un approccio quantitativo, legato alla vastità del campione in esame e alla natura esplorativa dell'indagine, la scelta dello strumento di rilevazione si è orientata sul tipo del questionario con domande prevalentemente a risposta chiusa, in grado di fornire dati immediatamente comparabili.

A causa del periodo pandemico nel quale la ricerca si è svolta, il questionario è stato somministrato a distanza, in auto-compilazione. Non essendo possibile disporre di un ricercatore *in loco* che assistesse studenti e studentesse nel corso della rilevazione, è stato quindi progettato uno strumento nel quale le esigenze di approfondimento dei diversi ordini di informazioni si conciliassero con la duplice necessità di prevenire, da parte di studenti e studentesse, problemi di comprensione o fraintendimento delle domande ed effetti di abbandono della compilazione.

Nella sua forma definitiva, ottenuta a seguito di sperimentazione in alcune classi degli atenei sede delle unità di ricerca del progetto, il questionario presenta 58 items, distribuiti in quattro sezioni:

- profilo personale e familiare;
- biografia linguistica e educativa;
- consumi culturali;
- atteggiamenti ed esperienze relativi alla scrittura.

La compilazione si è svolta in modalità online sui dispositivi in possesso di studenti e studentesse: al momento della presentazione del progetto il ricercatore, collegato da remoto con la classe, ha fornito il link attraverso il quale studenti e studentesse hanno avuto accesso alla consegna per la redazione del testo *ad hoc* e, subito dopo, al questionario. La procedura garantisce il completo anonimato dei dati raccolti³.

Le schede del corpus Univers-ITA contenenti i metadati a corredo dei testi consentono di consultare integralmente domande e risposte del questionario.

3. Cfr. cap. 3 per i dettagli.

nario per ciascun informante. Il corpus consente inoltre di selezionare sottocorpora di testi prodotti da informanti con caratteristiche analoghe rispetto ad alcuni dei parametri individuati dalle domande (cfr. paragrafi successivi e, di nuovo, cap. 3).

3. Stratificazione socioeconomica e consumi culturali: riflessioni bourdesiane

Dovendo progettare un questionario che affiancasse l'analisi dei testi realizzati da studenti e studentesse universitari per indagare le loro competenze di scrittura, non era possibile esimersi dall'inserire una parte di domande che rilevassero il loro status socioeconomico e il posizionamento in termini di consumi culturali.

In questa scelta ci ha sostenuto la teoria bourdesiana che, come è noto, partendo da una posizione di costruttivismo strutturante, propone un'analisi intersezionale (Crenshaw, 1989 e 2017) *ante litteram* considerando la condizione occupazionale, il genere, l'età, il titolo di studio e l'area di residenza come macro-variabili in grado di influenzare le pratiche di consumo culturale.

Vale la pena premettere, prima di argomentare la proposta, che Bourdieu considerava come “culturali” alcuni indicatori alquanto innovativi rispetto a quanto avvenuto fino ad allora, tenuti nella massima considerazione ai fini del posizionamento degli individui in termini di stratificazione sociale. Accanto ai più tradizionali consumi di film, dischi, libri, arte, vengono ora rilevati, tra gli altri, la bevanda preferita, la pettinatura, il tipo di arredamento dell'abitazione, lo sport praticato, e così via.

Nello sviluppare il suo testo fondamentale su questo tema, intitolato *La Distinction. Critique sociale du jugement* (1979), Bourdieu si appoggia a un forte apparato teorico in base al quale la classe sociale di appartenenza non viene stabilita marxianamente dalla sola posizione sul mercato del lavoro, ma si struttura anche in base alle pratiche culturali e ai gusti tipici di quella classe (anche questi ultimi – come detto – annoverati tra le espressioni culturali) e riconosciuti socialmente.

L'idea generale, riportata succintamente e senza soffermarci sulle riflessioni di Bourdieu sul ruolo di conservazione proprio del sistema scolastico, è che le scelte culturali degli individui sono il frutto della rielaborazione personale di un ventaglio (finito) di possibilità incorporate, affini alla classe di appartenenza (che contribuisce a strutturarle) e che caratterizzano uno specifico stile di vita.

I concetti chiave impiegati da Bourdieu per ricostruire la complessa trama sociale che vede intersecarsi stratificazione sociale e consumi culturali sono *habitus*, campo e capitale (cfr. tra gli altri Paolucci, 2014).

Con *habitus* Bourdieu intende la predisposizione individuale a dare significato a differenti situazioni e la conseguente capacità pratica di agire compiendo scelte. Si tratta del cosiddetto “senso del gioco sociale”, che si impara mediante la socializzazione (ed è pertanto, *ça va sans dire*, condizionato socialmente) e che trasmette agli individui determinati modi di pensare, indicando loro le alternative che appaiono come inadeguate rispetto al loro status e che perciò è scontato *non* scegliere.

Per fare un paio di esempi: l'esistenza di un “*habitus* sessuato” (Bourdieu, 1998) fa apparire la divisione tra i generi come naturale e traccia un confine (arbitrario) tra genere maschile e genere femminile che, nonostante non esistano leggi che vietino loro di studiare materie STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Matematica), fa sì che ad oggi siano solo una minoranza le donne che si cimentano in simili percorsi di studio (ANVUR, 2023). Similmente, esiste una barriera invisibile anche nei percorsi scolastici delle cosiddette seconde generazioni migranti: è ormai provato dai dati che in maggioranza queste affrontano gli studi superiori frequentando istituti professionali, dando vita a un fenomeno denominato “segregazione scolastica” (Santagati e Colussi, a cura di, 2022; Queirolo Palmas, 2015).

L'*habitus*, pertanto, rappresenta un punto di caduta tra la volontà del singolo e i condizionamenti sociali che strutturano l'ambiente (campo) in cui l'*habitus* stesso si forma.

Il campo è inteso da Bourdieu come una sfera del vivere sociale che funziona in virtù di regole proprie e che genera un network relazionale tra individui che vi occupano posizioni differenti. La società è organizzata in campi: politico, economico, sportivo, dell'istruzione, artistico, e così via. Il punto qui è che l'accesso e il posizionamento in ciascun campo sono l'esito della traiettoria sociale di un individuo; pertanto, ad esempio, all'interno del campo dell'istruzione universitaria studenti e studentesse provenienti da classi sociali culturalmente fragili avranno una posizione più svantaggiata e potrebbero essere in maggiore difficoltà a rispondere alle richieste dell'istituzione rispetto ai loro colleghi di estrazione più elevata.

Per quel che riguarda il concetto di capitale, Bourdieu (2015), come detto, si distacca dall'impostazione marxiana ritenendo che il capitale economico sia solo una delle sostanze (anche se la più evidente) che plasmano la stratificazione sociale. Esistono altre forme altrettanto rilevanti quali il capitale culturale, che pertiene alla sfera della conoscenza e che si esprime in tre modalità: incorporato (come disposizione mentale durevole), oggettivato (che si trova, ad esempio, nei libri) e istituzionalizzato (rappresentato dai titoli di

studio). Esiste inoltre un capitale di tipo sociale, che pertiene alla sfera delle relazioni e delle reti sociali di cui si fa parte, e infine anche un capitale simbolico, strettamente connesso all'onorabilità e alla nomea.

Il punto importante qui è che tutte le varie forme di capitale sono trasmissibili di padre in figlio: il capitale economico per eredità; ma anche il capitale sociale (inteso in termini di reti e relazioni) può essere tramandato, e pure quello culturale – in base ai dati, ad esempio, gli iscritti ai licei hanno almeno un genitore con diploma liceale (cfr. Istat, 2017).

L'aspetto forse ancor più rilevante di questa analisi è che i vari capitali sono convertibili tra loro e compongono trame che costruiscono la stratificazione sociale.

Il capitale economico può essere trasformato in capitale culturale perché dà la possibilità di viaggiare, di frequentare scuole private prestigiose, di andare a teatro, di praticare certi sport, e così via. A sua volta il capitale culturale può trasformarsi in capitale sociale: il fatto, ad esempio, di frequentare un dottorato consente l'inserimento in una comunità ristretta e la costruzione di legami importanti per il proprio futuro professionale.

Da tutto ciò discende facilmente la conclusione che ha indirizzato alcune scelte per la costruzione del questionario Univers-ITA. Senza alcun determinismo, possiamo senz'altro ribadire con Bourdieu che le variabili attinenti alla sfera culturale sono quanto meno associate alla condizione sociale di partenza.

In altri termini, esiste un chiaro legame tra classe sociale di provenienza e livello di istruzione: si tratta di una relazione ormai assodata in base alla quale (si ribadisce: senza determinismo di sorta) generalmente la carriera scolastica dei figli risulta legata a quella dei genitori e al loro posizionamento sociale.

L'Italia si caratterizza per una forte associazione tra le origini sociali degli studenti e delle studentesse e i loro esiti scolastici in termini di conseguimento dei titoli di studio (Barone e Ruggera, 2015): «[Ciò produce] percorsi e performance differenziali, evidenziando che gli individui di origini sociali più agiate finiscono per ottenere titoli di studio più alti, accedono più spesso a indirizzi liceali e, in generale, conseguono migliori risultati scolastici» (Abbiati *et al.*, 2017, p. 200; cfr. anche tra gli altri Parziale, 2016; OECD, 2018; Gentili e Pignataro, 2021; Meringolo e Ialenti, 2022; Almalaurea, 2023).

Ci sono maggiori probabilità di laurearsi se si proviene da una famiglia di laureati, non solo e non direttamente perché i genitori hanno una laurea ma perché, in quanto persone istruite e probabilmente ben collocate sul mercato del lavoro, avranno costruito un determinato *milieu* e trasmesso ai propri discendenti desideri, abitudini e gusti di un certo tenore in termini musicali,

culinari, di frequentazioni, di tipo di letture, di sport praticati, di scelta dei luoghi di vacanza, di modo di esprimersi, di vestirsi, e così via.

Il principale obiettivo del progetto Univers-ITA è l'analisi delle modalità di scrittura di studenti e studentesse universitari, le cui caratteristiche sono descritte nel cap. 1 che riporta in dettaglio la composizione del campione. Data la stretta connessione tra gli ambiti culturali ed educativi e l'ambiente di provenienza, così come dimostrata da Bourdieu e confermata ormai da innumerevoli indagini, è parso essenziale porre agli e alle informanti alcune domande tese proprio a ricostruire importanti elementi di sfondo. A questo proposito, si è avanzata l'ipotesi che ciò possa avere a che fare anche con le modalità di scrittura, dato che queste ultime possono essere influenzate direttamente o indirettamente da fattori connessi con il contesto di origine.

Di conseguenza, il questionario in apertura presenta 15 domande (1-15) che, oltre a collocare gli e le informanti nel contesto universitario di appartenenza (sede dell'Ateneo, corso di studi), elicitano informazioni di tradizionale interesse per l'analisi sociolinguistica e sociologica quali il genere, l'età, il luogo di nascita, cui si aggiungono elementi ricollegabili al rapporto dell'informatore con gli studi universitari, con la lettura o con la scrittura, quali ad esempio la condizione di studente lavoratore, fuori sede o part-time, la disponibilità di dotazioni informatiche, la presenza di disturbi specifici dell'apprendimento.

In linea con l'impostazione teorica sopra illustrata, sono state inoltre inserite alcune domande relative alle principali caratteristiche socioculturali del contesto familiare di provenienza (paese di provenienza dei genitori, autovalutazione dell'estrazione socioeconomica della famiglia, titolo di studio e abitudini di lettura dei genitori).

La sezione del questionario riguardante i consumi culturali comprende invece 7 domande (32-38) finalizzate ad acquisire informazioni sulle abitudini di lettura (frequenza e tipo – romanzi, poesia, fumetti, riviste, ecc.) degli e delle informanti, e a delineare un quadro più ampio dei loro interessi nel tempo libero, con riferimento ai canali e alle modalità di informazione e alla fruizione di contenuti di intrattenimento.

Alcune delle variabili raccolte mediante queste sezioni del questionario sono state combinate in tipologie utili a selezionare sottocampioni.

È il caso dell'indice denominato "origine famiglia", ricavato da due variabili nominali (il paese di nascita della madre e quello del padre), che rende possibile isolare testi prodotti da informanti con entrambi i genitori nati in Italia, con entrambi i genitori nati all'estero, oppure con genitori nati l'uno in Italia e l'altro all'estero.

Analogamente, l'indice denominato "scolarizzazione dei genitori", composto da due variabili ordinali (il titolo di studio della madre e quello del padre), offre la possibilità di selezionare testi scritti da informanti provenienti

da famiglie caratterizzate da sette diverse combinazioni, da quelle a bassa scolarizzazione (“un solo genitore con al massimo la licenza media”) a quelle in cui entrambi i genitori sono laureati.

Inoltre, è stata costruita una tipologia di “propensione familiare alla lettura”, ricavata dalla combinazione delle variabili relative all’abitudine della madre e del padre alla lettura, in modo da offrire possibilità di selezione in base alle caratteristiche della coppia genitoriale. Infine, un ulteriore indice (denominato “letture”) consente di selezionare sottocampioni sulla base dei generi di lettura preferiti dagli e dalle informanti e dei libri letti per anno.

4. Biografia linguistica ed educativa

La seconda sezione del questionario comprende 16 domande (16-31), finalizzate a ricostruire il quadro delle esperienze e dei rapporti che hanno contribuito a modellare il repertorio linguistico degli e delle informanti.

Come ormai largamente evidenziato dagli studi riconducibili alla “sociolinguistica della globalizzazione” (Blommaert, 2010), la varietà delle esperienze di mobilità – di raggio nazionale o transnazionale, di durata più o meno lunga – che caratterizzano le giovani generazioni e, spesso, le loro famiglie, unitamente alla diversità dei percorsi educativi e dei contesti sociolinguistici che a tali esperienze si collegano, disegnano profili di parlanti intensamente stimolati in direzione del plurilinguismo. Le domande sono quindi formulate in modo da elicitar dati di notevole dettaglio sui luoghi e sulle fasi della diacronia linguistica individuale (infanzia, pre-adolescenza, adolescenza), sia rispetto alle esperienze formative e di lavoro, sia rispetto agli usi nel contesto familiare e nell’ambito dei rapporti di socializzazione. Vengono inoltre raccolti elementi di informazione circa possibili sollecitazioni linguistiche particolarmente stimolanti che l’informante abbia ricevuto nel corso della sua esperienza educativa e professionale (approcci CLIL, studio di lingue antiche, attività professionali in cui risulti particolarmente saliente il ruolo della lettura e della scrittura).

I dati sulla composizione dei repertori linguistici sono raccolti tramite domande che indagano non soltanto le lingue o i dialetti conosciuti, ma anche le relative modalità di apprendimento. Per ciascuno dei codici indicati dagli e dalle informanti è stato inoltre richiesto di auto-valutare le abilità sviluppate in relazione a diversi contesti funzionali.

Un ultimo gruppo di domande rileva informazioni sull’effettivo uso di lingue diverse dall’italiano nella produzione e nella fruizione di vari tipi testuali.

Sulla base di alcuni dei contenuti di questa seconda parte del questionario, il corpus Univers-ITA dà la possibilità di selezionare sottocampioni in base a quattro tipologie:

- “Scolarizzazione”, che consente di selezionare i testi in base al Paese nel quale gli e le informanti sono stati scolarizzati (interamente in Italia, in Italia a partire dalla secondaria di I o di II grado, interamente all’estero);
- “Scuole superiori”, che consente di selezionare testi prodotti da informanti provenienti dallo stesso tipo di scuola secondaria di II grado, con possibilità di ulteriore selezione per fascia di voto in uscita;
- “Lingua genitori verso figli”: ricavata dalle variabili relative alle lingue utilizzate dal padre e dalla madre per rivolgersi agli e alle informanti, questa tipologia offre possibilità di selezione in base alle combinazioni effettivamente riscontrate tra le opzioni “italiano”, “dialetto (o lingua minoritaria)”, “altra lingua”;
- “Plurilinguismo”: composta da una variabile dicotomica (piena padronanza di altre lingue oltre all’italiano: sì/no), una variabile cardinale (se sì, quante lingue), una variabile dicotomica incassata nella precedente (capacità di scrivere testi formali e specialistici in tali lingue), questa tipologia consente di selezionare sotto-corpora relativamente omogenei per ampiezza del repertorio e abilità linguistiche.

5. Atteggiamenti ed esperienze relativi alla scrittura

Lo scopo di questa sezione del questionario, contenente 19 domande (39-58), è quello di approfondire le abitudini di scrittura degli e delle informanti, fuori e dentro l’Università⁴.

I testi possono essere consultati secondo diversi filtri di ricerca, raggruppati in cinque tipologie di interrogazione del corpus Univers-ITA:

- “Scrittura”: contiene le domande sul rapporto con la scrittura (“ti piace scrivere?”), sulla frequenza di corsi e sui tipi o generi di testo più praticati nel tempo libero;
- “Appunti”: riguarda l’abitudine di prendere appunti a lezione o per lo studio, con la specificazione del dispositivo usato;
- “Scrittura universitaria”: registra la frequenza con cui si scrive in ambiente universitario;
- “Scaletta” e “Redazione”: le due sezioni comprendono alcune domande sulle fasi di scrittura, dalla progettazione del testo, alla stesura, fino alla sua revisione; un’attenzione particolare è riservata, anche in questo caso, ai supporti usati (carta, pc, tablet, smartphone).

4. All’ideazione e alla stesura di questa sezione ha collaborato Filippo Pecorari.

Il questionario, nel complesso, ha sondato più aspetti. Una parte dei quesiti insiste sulle occasioni di scrittura in ambito accademico: offerta di corsi e di laboratori dedicati, modalità e forma degli esami; richiesta di tesine, relazioni di tirocinio e di laboratorio, ecc.; abitudine a prendere appunti durante le lezioni e come supporto allo studio; uso delle e-mail per comunicare con i docenti. Le risposte confermano che le occasioni di apprendere e di praticare la scrittura controllata sono molto limitate: solo 41 informanti seguono corsi, di questi solo 24 all'Università (in 15 casi perché si tratta di corsi obbligatori); il 60% circa dei rispondenti (1.274 su 2.157) ritiene che si dovrebbero incrementare.

Alcune domande sono riservate agli aspetti della composizione nei quali gli e le informanti si sentono meno sicuri: si è chiesto, infatti, di indicare quali sono i punti cui si presta maggiore attenzione nella fase di revisione di un testo: ortografia, punteggiatura, coerenza, chiarezza, ecc. Una domanda di conferma riguarda i commenti dei e delle docenti sugli elaborati prodotti e l'utilità della correzione per migliorare le proprie competenze.

Al rapporto con la scrittura in ambito non accademico sono dedicate più domande del questionario: "quanto ti senti a tuo agio nello scrivere?" Le risposte *molto* e *abbastanza* superano l'80%. Se si chiede "Ti piace scrivere nel tempo libero?", i riscontri positivi si riducono al 41%; a coloro che hanno risposto positivamente (880), si è chiesto, attraverso una domanda a scelta multipla con più opzioni di risposta, di specificare che cosa scrivono nel tempo libero. Il 62% ha selezionato l'opzione "diario personale"; rilevante è anche la percentuale di coloro che scrivono racconti, poesie e romanzi; meno rappresentato è il web, con post sui social network (22%), commenti sul web (20%), post su blog (12%). Le risposte collimano con quanto osservato da Brusco (2014, p. 52) sulla diffusione tra gli studenti e le studentesse universitari della "scrittura per se stessi", una scrittura che avviene in "assenza del destinatario", sottratta alla dimensione pragmatica che, necessariamente, entra in gioco nelle interazioni sul web, in quanto «collega il segno agli utenti ricettori e produttori, ai suoi scopi ed effetti, alle possibili situazioni di utenza in cui è adoperato».

Il rapporto con la scrittura digitale è sondato in modo trasversale, sia con riferimento ai dispositivi usati per prendere appunti e per studiare, sia nell'ambito della comunicazione digitale.

L'intreccio tra pratica della scrittura in contesti informali, sul web in particolare, e contesti formali è centrale per più ragioni: consente di affrontare il tema nell'ottica di una "sociolinguistica della scrittura" (Lillis, 2013) e, oltre questo passaggio ancora da esplorare, verso una sociolinguistica digitale che tenga conto delle funzioni che la lettura e la scrittura hanno assunto nel XXI secolo come pratiche sociali quotidiane e diffuse, aperte a più risorse semiotiche, mediate da più dispositivi.

Per la compilazione di questa sezione del questionario sono stati importanti, tra gli altri, i contributi di Piemontese e Sposetti (2014) e di Émery-Bruneau, Guay e Lafontaine (2015). La sua struttura risponde a un'ipotesi: piuttosto che pensare a una carenza linguistica *tout court*, è utile indagare le eventuali difficoltà in rapporto ai contesti in cui studenti e studentesse universitari scrivono e al loro ingresso in un universo culturale nuovo (Delcambre e Lahanier-Reuter, 2012; Aull, 2020), che richiede il passaggio dalla “scrittura per sé” a quella controllata attraverso lo sviluppo delle abilità coinvolte negli ambiti definiti come scrittura universitaria, scrittura accademica o *Academic Literacies*.

Gli studi sulla scrittura di studenti e studentesse universitari (Restivo 2022), evidenziano una difficoltà nel mantenimento del registro formale che viene di solito ricondotta all'influenza del parlato e dei nuovi media. Con D'Achille (2016, p. 171) possiamo indicare, tra le linee di tendenza dell'italiano di oggi, «la pressione del parlato sullo scritto, con conseguente accoglimento di tratti propri dell'oralità respinti per secoli dalla rigida norma grammaticale, applicata a una lingua d'uso prevalentemente (anche se non esclusivamente) letterario». A un approfondimento di alcuni di questi tratti, gran parte dei quali riconducibile alla varietà neo-standard (Berruto, 2012; Ballarè, 2020), sono dedicati molti capitoli di questo volume.

Negli ambiti citati esiste ormai un'ampia letteratura, ma mancano dati come quelli ricavabili dal nostro questionario, che riguardano l'esperienza universitaria già avviata e in corso di consolidamento. Le domande valorizzano la dimensione sociolinguistica mettendo in relazione i profili sociobiografici, i consumi culturali, le biografie linguistiche riferite alle lingue o varietà parlate di socializzazione (in famiglia, con gli amici, con gli insegnanti, ecc.) e le abitudini di scrittura. I risultati ottenuti consentono di intrecciare più livelli di analisi, in particolare quelle tra scritto e parlato, tra registri formali e informali, tra varietà distinte del repertorio. Tali relazioni costituiscono lo sfondo dei processi di ristandardizzazione dell'italiano (Cerruti, Crocco e Marzo, 2017). La quantità e il tipo di dati raccolti attraverso un'indagine così ampia e dettagliata permetteranno di verificare correlazioni fino ad oggi solo supposte e, probabilmente, di individuarne altre, inattese.

Riferimenti bibliografici

Abbiati G., Argentin G. e Gerosa T. (2017), *Non proprio la stessa scuola. Segregazione degli insegnanti tra scuole e abbinamento insegnanti-studenti come meccanismi nascosti di disuguaglianza nel sistema scolastico italiano*, in Falzetti P., a cura di, *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, FrancoAngeli, Milano, 199-209, testo disponibile al sito: www.francoangeli.it/Libro/I-dati-Invalsi-uno-strumento-per-la-ricerca?Id=24961

- Almalaurea (2023), *XXV Indagine. Il profilo dei laureati 2022*, testo disponibile al sito: www.almalaurea.it/sites/default/files/2023-11/almalaurea_profilo_rapporto2023.pdf
- ANVUR (2023), *Focus del rapporto Anvur: Analisi di genere*, testo disponibile al sito: www.anvur.it/wp-content/uploads/2024/01/Focus-equilibrio-di-genere-2023.pdf
- Aull L.L. (2020), *How Students Write: A Linguistic Analysis*, Modern Language Association of America, New York.
- Ballarè S. (2020), “L’italiano neo-standard oggi: lo stato dell’arte”, *Italiano LinguaDue*, 12, 2: 469-492, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013>
- Barone C. e Ruggera L. (2015), “Le disuguaglianze sociali nell’istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano”, *Scuola democratica*, 2: 321-342.
- Berruto G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Blommaert J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris (trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna, 2001).
- Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Éditions du Seuil, Paris (trad. it. *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano, 2014).
- Bourdieu P. (2015), *Forme di capitale*, a cura di M. Santoro, Armando, Roma.
- Brusco S. (2014), *Il rapporto degli studenti universitari con la scrittura. Un’indagine sullo sviluppo dell’abilità di scrittura*, in Piemontese E. e Sposetti P., a cura di, *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, Carocci, Roma, 38-64.
- Cerruti M., Crocco C. and Marzo S., eds. (2017), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York.
- Crenshaw K. (1989), “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics”, *University of Chicago Legal Forum*, 2: 139-167, testo disponibile al sito: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw K. (2017), *On Intersectionality: Essential Writings*, The New Press, New York.
- D’Achille P. (2016), *Architettura dell’italiano di oggi e linee di tendenza*, in Lubello S., a cura di, *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin-Boston, 165-189.
- Delcambre I. et Lahanier-Reuter D., eds. (2012), *Littéracies universitaires: nouvelles perspectives*, *Pratiques*, 153/154: 3-19, testo disponibile al sito: <https://journals.openedition.org/pratiques/1902>
- Émery-Bruneau J., Guay A. et Lafontaine L. (2015), *Les pratiques d’écriture déclarées d’étudiants en formation initiale à l’enseignement et le niveau de littératie universitaire*, in Lafontaine L. et Pharand J., eds., *Littératie: vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, Presses de l’Université du Québec, Montréal, 207-226.

- Gentili A. e Pignataro G. (2021), *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*, Carocci, Roma.
- Grandi N. (2018), “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari Primi risultati di un'indagine empirica”, *Griseldaonline*, 17, 1: 1-24, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.6092/issn.1721-4777/9021>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univer-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Istat (2017), *Livelli di istruzione della popolazione e ritorni occupazionali: i principali indicatori*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/files/2018/07/Indicatori-dellistruzione.pdf
- Lillis T. (2013), *The Sociolinguistics of Writing*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Meringolo P. e Ialenti M. (2022), *La scuola delle disuguaglianze*, Carocci, Roma.
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Paolucci G. (2014), *Introduzione a Bourdieu*, Laterza, Bari.
- Parziale F. (2016), *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Piemontese E.M. e Sposetti P., a cura di (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma.
- Queirolo Palmas L. (2005), “Banchi di prova. Migranti e minoranze etniche in Europa fra riuscita e segregazione scolastica”, *Studi di Sociologia*, 43, 4: 501-525, testo disponibile al sito: www.jstor.org/stable/23005150
- Restivo M.L. (2022), “L'italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-ITA”, *Italiano LinguaDue*, 14, 1: 797-818, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>
- Santagati M. e Colussi E., a cura di (2022), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società. Rapporto nazionale ISMU 4/2022*, testo disponibile al sito: www.ismu.org/wp-content/uploads/2023/06/Alunni-con-background-migratorio_famiglia-scuola-societa_Report.pdf

Appendice: il questionario

Profilo personale e familiare (1-15)

1. A quale ateneo sei iscritto/a?
1/1e1 Presso quale corso di laurea?
2. Il tuo corso di laurea è in una sede diversa dalla sede centrale dell'ateneo?
3. Hai frequentato altri corsi universitari prima di iscriverti a quello attuale?
3/3e1 In quale corso di laurea?
4. Sesso
5. Quanti anni hai?
6. Dove sei nato/a?
6/6e1 Regione?
6/6e2 Provincia?
7. Da dove proviene tua MADRE?
7.1/7e1 Regione?
7.1/7e2 Provincia?
7.2 Da dove proviene tuo PADRE?
7.2/7e1 Regione?
7.2/7e2 Provincia?
8. Sei uno/a studente/ssa fuori sede?
9. Sei uno/a studente/ssa lavoratore/trice?
10. Se sì, lavori:
a tempo pieno
part-time
saltuariamente
11. Nella casa in cui durante l'anno vivi più frequentemente hai a disposizione:
e-reader
pc
tablet
un collegamento internet
una stampante
12. Hai o hai avuto in passato difficoltà che ti abbiano reso difficile la lettura o la scrittura?
12/12e1 Se sì, quali?
13. Come definiresti la classe socio-economica della tua famiglia?
- 14.1 Qual è il titolo di studio conseguito da tua MADRE?
- 14.2 Qual è il titolo di studio conseguito da tuo PADRE?
- 15.1 Tua MADRE legge abitualmente?
- 15.2 Che cosa legge?
15.2/15.2e1 Ha abbonamenti o pubblicazioni di questo tipo?
- 15.3 Tuo PADRE legge abitualmente?
- 15.3 Che cosa legge?
15.3/15.3e1 Ha abbonamenti o pubblicazioni di questo tipo?

- 16.1 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tua MADRE con i suoi genitori?
- 16.2 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tua MADRE con il/la compagno/a?
- 16.3 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tua MADRE con te e con i tuoi fratelli/ le tue sorelle adesso?
- 16.4 In quali lingue/dialetti parlava abitualmente tua MADRE con te e con te e con i tuoi fratelli/le tue sorelle quando eravate piccoli?
- 16.5 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tua MADRE con gli altri parenti?
- 16.6 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tua MADRE sul posto di lavoro?
- 16.7 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tua MADRE con i suoi amici?
- 16.8 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tua MADRE con gli estranei?
- 17.1 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tuo PADRE con i suoi genitori?
- 17.2 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tuo PADRE con il/la compagno/a?
- 17.3 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tuo PADRE con te e con i tuoi fratelli/ le tue sorelle adesso?
- 17.4 In quali lingue/dialetti parlava abitualmente tuo PADRE con te e con te e con i tuoi fratelli/le tue sorelle quando eravate piccoli?
- 17.5 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tuo PADRE con gli altri parenti?
- 17.6 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tuo PADRE sul posto di lavoro?
- 17.7 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tuo PADRE con i suoi amici?
- 17.8 In quali lingue/dialetti parla abitualmente tuo PADRE con gli estranei?
18. Se hai fratelli/sorelle, in quali lingue/dialetti parlate e parlavate quando eravate piccoli?
- 19.1 Dove hai frequentato la SCUOLA PRIMARIA?
 - 19.1/19.1e1 Regione?
 - 19.1/19.1e2 Provincia?
 - 19.1/19.1e3 Di che tipo di scuola si trattava?
- 19.2 Dove hai frequentato la SCUOLA MEDIA?
 - 19.2/19.1e1 Regione?
 - 19.2/19.1e2 Provincia?
 - 19.2/19.1e3 Di che tipo di scuola si trattava?
- 19.3 Dove hai frequentato la SCUOLA SUPERIORE?
 - 19.1/19.1e1 Regione?
 - 19.1/19.1e2 Provincia?
 - 19.1/19.1e3 Di che tipo di scuola si trattava?
- 20.1 In quali lingue/dialetti parlavi in famiglia nel periodo della scuola primaria e media?
- 20.2 In quali lingue/dialetti parlavi con i compagni a scuola nel periodo della scuola primaria e media?
- 20.3 In quali lingue/dialetti parlavi con gli amici al di fuori dalla scuola nel periodo della scuola primaria e media?
- 20.4 In quali lingue/dialetti parlavi con gli estranei nel periodo della scuola primaria e media?
- 21.1 In quali lingue/dialetti parlavi in famiglia nel periodo della scuola superiore?

- 21.2 In quali lingue/dialetti parlavi con i compagni a scuola nel periodo della scuola superiore?
- 21.3 In quali lingue/dialetti parlavi con gli amici al di fuori della scuola nel periodo della superiore?
- 21.4 In quali lingue/dialetti parlavi con gli estranei nel periodo della scuola superiore?
22. Durante la scuola superiore, hai trascorso soggiorni di studio all'estero?
 22/22e1 Se sì, per quanto tempo?
 22/22e2 Dove?
 22/22e3 In quale lingua studiavi principalmente?
23. Quale tipo di diploma hai conseguito?
 23/23e1 Quale indirizzo?
24. Con quale livello di valutazione ti sei diplomato/a?
25. Tra i professori che hai e hai avuto in Italia, ce ne sono alcuni che usavano/usavano lingue diverse dall'italiano per spiegare materie non linguistiche (per esempio matematica, storia, scienze, ...)?
 25/25e1 In quale scuola?
- 26.1 Quali lingue conosci?
 26/26e1 Come l'hai imparata?
27. Conosci lingue antiche?
 27/27e1 Quali?
 27/27e2 Come l'hai imparata?
 27/27e3 Sai leggere un testo in questa lingua senza usare il dizionario?
- 28.1 In quali lingue sai conversare su argomenti quotidiani?
- 28.2 In quali lingue sai seguire programmi radiotelevisivi come film e notiziari (senza sottotitoli)?
- 28.3 In quali lingue sai seguire conferenze e dibattiti su temi specialistici che ti sono familiari?
- 28.4 In quali lingue sai leggere saggi o articoli specialistici di livello universitario?
- 28.5 In quali lingue sai scrivere brevi testi (ad esempio un messaggio per un amico o un conoscente, una richiesta di informazioni)?
- 28.6 In quali lingue sai scrivere testi ampi e articolati, di registro formale e carattere specialistico?
- 28.7 In quali lingue sai interagire per iscritto sui social?
- 28.8 In quali lingue sai parlare fluentemente a qualunque livello di complessità e in qualunque contesto, sia oralmente che per iscritto?
- 29.1 Da quando ti sei diplomato/a ad oggi, hai o hai avuto esperienze di lavoro per le quali risulta essenziale avere ottime capacità di interazione orale in italiano e/o in altre lingue?
- 29.2 Da quando ti sei diplomato/a ad oggi, hai o hai avuto esperienze di lavoro per le quali risulta essenziale leggere molto in italiano e/o in altre lingue (per esempio libri, giornali, siti e piattaforme)?
- 29.3 Da quando ti sei diplomato/a ad oggi, hai o hai avuto esperienze di lavoro per le quali risulta essenziale avere ottime capacità di scrittura in italiano e/o in altre lingue (per esempio documenti, articoli e testi per il web)?

- 30.1 Da quando sei all'università, quali lingue /dialetti hai usato/usi più spesso con le persone che vivono con te?
- 30.2 Da quando sei all'università, quali lingue /dialetti hai usato/usi più spesso con gli amici che frequenti?
- 31.1 Usi lingue diverse dall'italiano per leggere giornali e riviste?
31.1/31.1e1 Quali?
- 31.2 Usi lingue diverse dall'italiano per leggere libri?
31.2/31.2e1 Quali?
- 31.3 Usi lingue diverse dall'italiano per studiare su testi universitari?
31.3/31.3e1 Quali?
- 31.4 Usi lingue diverse dall'italiano per leggere fumetti?
31.4/31.4e1 Quali?
- 31.5 Usi lingue diverse dall'italiano per guardare film e serie tv (e spettacoli teatrali)?
31.5/31.5e1 Quali?
- 31.6 Usi lingue diverse dall'italiano per seguire youtuber?
31.6/31.6e1 Quali?
- 31.7 Usi lingue diverse dall'italiano per seguire personaggi famosi stranieri sui social?
31.7/31.7e1 Quali?
- 31.8 Usi lingue diverse dall'italiano per scrivere commenti a blog o sui social network?
31.8/31.8e1 Quali?

Consumi culturali (32-38)

32. Ti informi attraverso:
giornali cartacei
piattaforme di condivisione video
radio
social
testate online
televisione
altro
32/32e1 Con quale frequenza?
33. Quanti libri, esclusi quelli universitari, leggi in un anno?
34. Nel tempo libero, preferisci leggere:
discussioni sui social
fumetti
poesie
racconti
riviste specializzate
romanzi
testi di divulgazione scientifica
- 35.1 Quanto spesso guardi film?
- 35.2 Quanto spesso guardi serie tv?

- 35.3 Quanto spesso guardi telegiornali o notiziari?
- 35.4 Quanto spesso guardi talk show di politica, attualità, cronaca?
- 35.5 Quanto spesso guardi talk show di intrattenimento?
- 35.6 Quanto spesso guardi video di cantanti e gruppi musicali?
- 35.7 Quanto spesso guardi video di influencer (youtuber, tiktoker)?
- 35.8 Quanto spesso guardi partite di calcio o altri sport?
- 36. Di cosa ti interessi e che attività svolgi nel tempo libero?
- 37. Nel tuo tempo libero, quante ore al giorno passi su internet?
- 38. Usi Internet soprattutto per:
 - app bancarie
 - app salute e benessere
 - ascolto musica
 - comunicazione con amici o gruppi ristretti
 - dating
 - lezioni a distanza
 - mappe e navigatore
 - ricerca di informazioni
 - uso di social network
 - videogiochi
 - visione di video (film, serie tv, contenuti YouTube ecc.)
 - altro

Atteggiamenti ed esperienze relativi alla scrittura (39-57)

- 39. Quanto sei a tuo agio nello scrivere?
- 40. Ti piace scrivere nel tempo libero, fuori dall'università?
- 40.1 Che cosa scrivi nel tempo libero?
- 41. Segui corsi di scrittura (fuori e dentro l'università)?
- 41.1 Quali corsi di scrittura frequenti?
- 41.2 I corsi di scrittura che frequenti sono universitari?
- 41.3 I corsi di scrittura universitari che frequenti di che tipo sono?
- 41.4 I corsi di scrittura universitari che frequenti sono obbligatori?
- 42. Ritieni adeguato il tempo che l'università dedica all'insegnamento della scrittura?
- 43. Durante le lezioni universitarie, prendi appunti?
- 43.1 Come prendi appunti a lezione?
- 44. Quando prepari un esame, prendi appunti?
- 45. I corsi che segui prevedono un esame scritto?
- 45.1 In cosa consiste l'esame scritto dei corsi che lo prevedono?
- 46.1 Escludendo gli esami, nella tua esperienza universitaria, quanto spesso ti è stato chiesto di scrivere tesine o relazioni?
- 46.2 Escludendo gli esami, nella tua esperienza universitaria, quanto spesso ti è stato chiesto di rispondere per iscritto a domande aperte?
- 46.3 Escludendo gli esami, nella tua esperienza universitaria, quanto spesso ti è stato chiesto di scrivere commenti critici?

- 46.4 Escludendo gli esami, nella tua esperienza universitaria, quanto spesso ti è stato chiesto di sviluppare la traccia di un tema?
- 46.5 Escludendo gli esami, nella tua esperienza universitaria, quanto spesso ti è stato chiesto di preparare una traccia scritta per una presentazione orale?
- 46.6 Escludendo gli esami, nella tua esperienza universitaria, quanto spesso ti è stato chiesto di tradurre in italiano da altre lingue, o viceversa?
- 47.1 Se devi scrivere un testo per l'università (esami, relazioni, ...) fai una scaletta degli argomenti prima di cominciare a scrivere?
- 47.2 Se devi scrivere un testo per l'università (esami, relazioni, ...) come lo scrivi?
- 47.3 Se per scrivere testi per l'università usi computer, tablet o smartphone, usi il correttore ortografico?
- 47.4 Se devi scrivere un testo per l'università (esami, relazioni, ...) se correggi il tuo testo, ti concentri soprattutto:
- sul collegamento logico tra una frase e l'altra
 - sul senso delle frasi
 - sulla chiarezza di quello che vuoi dire
 - sulla completezza di quello che vuoi dire
 - sulla punteggiatura
 - sulla scelta delle parole
 - sull'ortografia
 - altro
48. Quando scrivi un testo per l'università, capita che il/la docente corregga la lingua del tuo testo?
49. Quali sono i commenti relativi alla lingua del testo che più frequentemente i docenti fanno sui tuoi testi scritti?
50. Le correzioni del docente ti hanno aiutato a scrivere meglio?
51. Scrivi e-mail ai docenti per chiedere spiegazioni o informazioni su corsi ed esami?
- 51.1 Quando scrivi e-mail ai docenti, rileggi per controllare il testo?
52. Mediamente, durante il periodo in cui segui i corsi, quante ore scrivi al giorno (appunti, riassunti, schemi, esercizi...)?
53. Credi che la lettura di saggi, articoli, romanzi, racconti, fumetti ti aiuti a scrivere meglio?
54. Quale dispositivo utilizzi più spesso per scrivere in internet (post, commenti, tweet, ...)?
55. Escludendo WhatsApp, Messenger, dm di Instagram e simili, scrivi post o commenti sui siti che frequenti?
56. Quando scrivi messaggi in rete nel tempo libero, fai attenzione a come scrivi?
57. Quando scrivi post su Facebook o su Instagram, usi la funzione "modifica"?
58. Quando usi la funzione "modifica", perché lo fai?

3. La raccolta dei dati e la costruzione dei corpora

di *Silvia Ballarè, Nicola Grandi e Matteo Pascoli*

1. Introduzione

Uno degli obiettivi del progetto Univers-ITA è stato la creazione di strumenti che possano restituire una fotografia attendibile ed empiricamente solida della lingua effettivamente usata da studenti e studentesse nella redazione di testi formali all'università. Nello specifico, nell'ambito del progetto sono stati realizzati tre corpora, Univers-ITA, Univers-ITA-ProGior e Univers-ITA-ProUniv, che riproducono tre tipologie di testi redatti da studenti e studentesse universitari con diversi corredi di metadati¹. I tre corpora, che verranno descritti nel dettaglio nelle prossime sezioni di questo contributo, sono consultabili in accesso aperto sulla piattaforma NoSketch Engine a questo indirizzo: <https://corpora.ficlit.unibo.it/CUSP>.

Per le modalità di consultazione dei corpora si rimanda al vademecum riportato sul sito del progetto: <https://site.unibo.it/univers-ita/it/corpora>.

2. Il corpus Univers-ITA²

Il corpus Univers-ITA raccoglie i testi redatti *ad hoc* per il progetto. L'obiettivo, come già detto nei capitoli precedenti, era selezionare un campione rappresentativo di studenti e studentesse della coorte 2019/20 a cui far redigere un breve testo formale (tra le 250 e le 500 parole) su una traccia

1. Come si è detto nel cap. 1, i corpora Univers-ITAProGior e Univers-ITA-ProUniv raccolgono testi prodotti in una fase generalmente avanzata del percorso universitario (contributi a giornali universitari, relazioni di stage, tesi); il corpus Univers-ITA comprende testi nel segmento iniziale della formazione universitaria.

2. Il corpus Univers-ITA deve essere citato come segue: Grandi, Nicola, Ballarè, Silvia, Chiusaroli, Francesca, Gallina, Francesca, Pascoli, Matteo, Pistolesi, Elena; *Corpus Univers-ITA*. 2023, <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>

comune, accompagnato da un ricco questionario sociobiografico, necessario per tracciare il retroterra di ogni scrivente. La raccolta dati ha avuto luogo nell'a.a. 2020/2021, coinvolgendo, dunque, studenti e studentesse iscritti al secondo anno di corsi triennali o magistrali a ciclo unico. La scelta del secondo anno è stata motivata con la necessità di distanziare temporalmente la rilevazione dall'inizio dell'esperienza universitaria, per attenuare l'effetto della formazione scolastica secondaria di secondo grado sui testi prodotti.

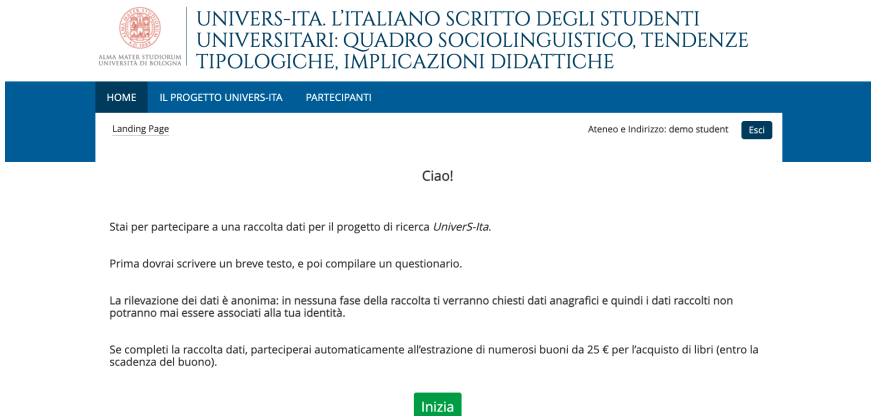
2.1. *La raccolta dei dati*

La rilevazione era originariamente programmata in presenza in atenei rappresentativi delle tre aree geografiche: Milano e Bologna per il Nord, Macerata, Perugia e Pisa per il Centro, e Napoli per il Sud. Come si è visto nel cap. 1, il progetto originario prevedeva di coinvolgere classi dei corsi di studio individuati (L-SNT/1 e LM-13 per l'area sanitaria; L-9, nello specifico ingegneria gestionale, per l'area scientifica; L-11 e LM-85bis per l'area umanistica e L-18, nello specifico economia aziendale, e LMG/01 per l'area sociale) durante una normale lezione curricolare. Tuttavia, a causa delle restrizioni legate alla situazione pandemica esplosa proprio in coincidenza con la campagna di raccolta dati, si è resa necessaria una revisione radicale del piano di lavoro per riprogettare la raccolta dei dati a distanza. Grazie alla collaborazione e alla disponibilità di colleghe e colleghi, il progetto è stato presentato in numerose aule virtuali all'inizio di lezioni curricolari. Nella maggior parte dei casi, studenti e studentesse hanno poi partecipato alla raccolta dati in un secondo momento; solo occasionalmente i dati sono stati raccolti durante la lezione stessa. Questo riadattamento metodologico forzato da contingenze esterne ha avuto conseguenze sostanziali rispetto alla composizione del campione, come già ricordato nel cap. 1. Innanzitutto, si è verificata una certa difficoltà a controllare l'effettiva attività degli studenti e delle studentesse durante la rilevazione: la partecipazione, inizialmente pensata come monitorabile data la presenza in aula dei partecipanti e del ricercatore o della ricercatrice, è divenuta di fatto volontaria e non sorvegliata (e questo può certamente determinare un effetto leggermente distortivo sui risultati dell'indagine, dal momento che si può supporre che abbiano partecipato, in media, studenti e studentesse più motivati). Inoltre, la modalità a distanza ha ovviamente comportato un decremento del tasso di partecipazione media prevista e ci ha indotto ad ampliare il numero degli atenei coinvolti (oltre 40 alla fine del progetto). Inoltre, per le aree scientifica e sociale si è resa necessaria una revisione delle lauree da campionare. Per l'area scientifica, abbiamo quindi rilevato anche i corsi della classe L-9 con denominazione diversa da ingegneria gestionale e i corsi delle classi L-7 e L-8; per l'area sociale, abbiamo rilevato tutti corsi della classe L-18.

Come si è accennato in precedenza, a studenti e studentesse coinvolti nel progetto è stata sottoposta una traccia comune, che conteneva indicazioni esplicite relative al registro (sorvegliato) e alla tipologia (argomentativa) del testo: è stato infatti chiesto di produrre un testo con uno stile formale (“come se scrivessi per un tuo professore”), immaginando di rispondere a un sondaggio “rivolto a tutti gli studenti sulla didattica a distanza nei mesi di emergenza sanitaria”; con la precisazione di scrivere “in modo non schematico, i vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza” secondo il proprio punto di vista (Grandi *et al.*, 2024)³. Per evitare di influenzare il campione, l’accesso al sito web per la raccolta dei dati è stato protetto da username e password forniti di volta in volta agli studenti e alle studentesse.

L’interfaccia era presentata come segue:

Fig. 1 - Prima schermata dell’interfaccia per la raccolta dei dati



Come già accennato, dopo la stesura del testo, i/le partecipanti hanno avuto accesso alla sezione dedicata al questionario sociobiografico (cfr. cap. 2). L’impegno complessivo previsto era di circa 90-120 minuti. Per incentivare la partecipazione è stata creata una sorta di lotteria che metteva in palio buoni di 25 euro per l’acquisto di libri.

3. Nel dettaglio, agli e alle partecipanti è stato richiesto quanto segue:

Devi scrivere un testo di media lunghezza: tra le 250 e le 500 parole. Dovrai cercare di usare uno stile formale: quindi, scrivi nel modo più corretto possibile, come se scrivessi per un tuo professore. Proprio perché la rilevazione è totalmente anonima, sarà impossibile associare il testo alla tua persona e quindi, partecipando alla rilevazione, rinunci alla proprietà intellettuale su di esso. Il testo non sarà mai pubblicato integralmente e sarà utilizzato solo per scopi di ricerca. (Il grassetto è nell’originale)

Fig. 2 - Seconda schermata dell'interfaccia per la raccolta dei dati

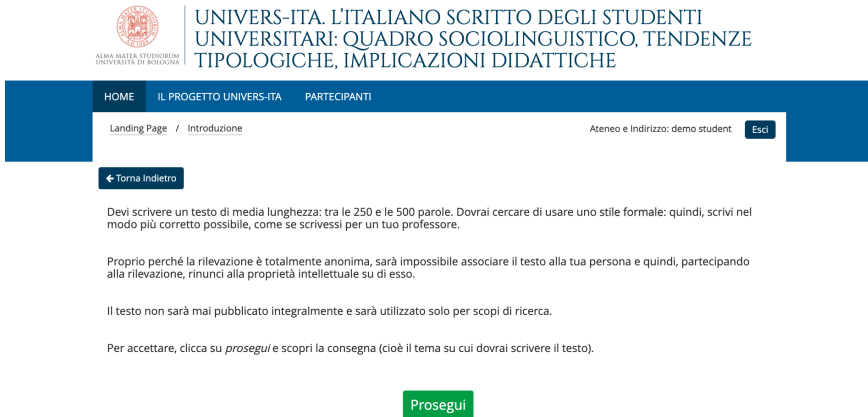


Fig. 3 - L'interfaccia e la traccia per la stesura del testo⁴



4. Traccia: *Immagina che il tuo corso di laurea abbia aperto un sondaggio rivolto a tutti gli studenti, con l'obiettivo di raccogliere opinioni sul funzionamento della didattica a distanza nei mesi di emergenza sanitaria. Scrivi un testo in cui esponi, in modo non schematico, i vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza, secondo il tuo punto di vista.* La definizione di questa traccia e della procedura di raccolta dei dati è stata preceduta da una lunga fase di *testing* che si è svolta nelle sedi del progetto. In questa fase, soprattutto, sono state sperimentate tracce diverse. L'obiettivo era l'individuazione di una traccia che fosse del tutto indipendente dalle aree disciplinari dei corsi di studio da campionare e accessibile a ogni partecipante. Anche l'intervallo di parole (250-500) è stato fissato dopo questa fase di *training*: a gruppi diversi di studenti e studentesse è stato chiesto di redigere, in un'ora, testi di lunghezza diversa. L'obiettivo, in questo caso, era quello di individuare una *range* di parole che potesse essere gestito in un'ora, prevedendo però anche il tempo necessario per una preliminare pianificazione del testo, indispensabile dato il carattere formale del medesimo. In altri termini, tempo e lunghezza dovevano essere tali da evitare che i testi venissero scritti "di getto".

Alla fine della campagna di raccolta dei testi e del necessario processo di “pulitura” dei medesimi⁵, sono stati selezionati 2.137 testi validi, per un totale di 810.715 parole. Il corpus Univers-ITA è, dunque, di dimensioni ridotte, ma ha il vantaggio di essere piuttosto bilanciato e di essere corredato da una serie ricchissima di metadati, che verranno presentati nei prossimi paragrafi.

2.2. L'annotazione automatica e manuale dei testi

I 2.137 testi raccolti sono stati poi trattati in maniera automatica e manuale. In prima istanza, i testi sono stati lemmatizzati e etichettati per parte del discorso tramite gli strumenti software di Dylan Lab (CNR, Pisa); inoltre, sono stati esaminati automaticamente utilizzando le funzionalità del software READ-IT⁶, che valuta la leggibilità di un testo secondo un set di parametri finalizzati a misurare il suo livello di complessità: la suddivisione in frasi, il numero di parole, la lunghezza delle frasi, la lunghezza delle parole, le parti del discorso, alcuni tratti morfo-sintattici, ecc. Di questi parametri, ne sono stati selezionati alcuni, giudicati più affidabili per l'analisi condotta nel progetto e per la natura dei testi: il numero di frasi del testo, il numero di parole diverse, il numero di token verbali, ecc. Lo scopo di questa prima indagine era valutare, ancorché con grana piuttosto grossolana, la complessità dei testi e la loro omogeneità. Il valore che il software restituisce è relativo alla probabilità percentuale che il testo analizzato venga classificato come difficile. I termini di confronto sono identificati con un articolo del quotidiano *La Repubblica* come prototipo di un testo “complesso” e con un testo del periodico *Due Parole*, destinato a lettori con un livello di scolarizzazione basso, come esempio ideale di un testo “semplice”. I testi raccolti restituiscono il quadro che segue:

Tab. 1 - Media e mediana indice di leggibilità dei testi

	Mediana indice di leggibilità	Media indice di leggibilità
Totale	72,06	72,17
Nord	70,87	71,20
Centro	73,63	73,13
Sud	72,44	72,63

5. Per esempio, alcuni testi sono stati scritti in inglese; altri testi comprendevano una “coda” di caratteri senza senso digitati solo per arrivare alla lunghezza minima prevista, ecc. I testi eliminati sono stati 23.

6. Cfr. Dell’Orletta *et al.* (2011), www.italianlp.it/demo/read-it/

I valori nella tabella indicano, come si è appena detto, la probabilità che un testo appartenga alla classe dei testi di difficile leggibilità. Questo significa, in sintesi, che i testi redatti dai e dalle partecipanti al progetto hanno poco più del 70% di probabilità di essere scarsamente accessibili a un lettore poco colto e istruito.

Pur con i limiti connessi ad una ricognizione puramente quantitativa ed automatica, il quadro che emerge è quello di una sostanziale omogeneità dei testi prodotti, rispetto all'indice di leggibilità: i dati rivelano, cioè, una complessità medio-alta. È sostanzialmente quello che ci si aspetterebbe da una rilevazione di questo tipo, data la natura dei testi oggetto dell'indagine. Questo consente, a prima di vista, di identificare la lingua impiegata da studenti e studentesse universitari per redigere un testo formale come un sottoinsieme abbastanza omogeneo del diasistema italiano.

Per avere però un quadro più attendibile, constatati i limiti di una ricognizione puramente quantitativa e automatica, tutti i testi sono stati successivamente riletti e annotati manualmente e qualitativamente da due lettrici con una solida competenza linguistica e metalinguistica acquisita durante un percorso di studi magistrale incentrato sulle scienze linguistiche e con una specifica formazione sulla lingua italiana. L'annotazione manuale è stata preceduta da una lunga fase di *training* e di allineamento delle due annotatrici ai criteri definiti in precedenza dal gruppo di ricerca⁷.

Si è scelto programmaticamente di annotare tutti i tratti che configurassero una qualche forma di “devianza” o allontanamento rispetto al risultato atteso, cioè un testo formale, sorvegliato, pienamente conforme a quanto prescritto dalla grammatica normativa o scolastica. Questi tratti si caratterizzano per gradi diversi di “devianza” o allontanamento dal risultato atteso. Per questa ragione, i fenomeni annotati risultano essere eterogenei dal punto di vista della loro caratterizzazione sociolinguistica⁸. Si hanno, cioè, tratti fortemente stigmatizzati che, tipicamente, occorrono in testi decisamente caratterizzati verso il basso in diafasia e diastratia (ad esempio realizzazioni ortografiche

7. Le due lettrici sono state reclutate appositamente per il progetto con contratti di collaborazione e con un livello medio-alto di retribuzione. Per il lavoro di lettura e annotazione dei testi è stato concesso loro un tempo piuttosto ampio. Le due lettrici, periodicamente, verificavano l'una il lavoro dell'altra, a campione, anche allo scopo di mantenere un costante allineamento sulla selezione dei tratti da annotare. A questa fase di verifica, seguiva poi un'ulteriore fase di controllo, sempre a campione, da parte dei membri del progetto. Si è ritenuto che una retribuzione relativamente più alta della media, la possibilità di poter organizzare il lavoro con ritmi non contingentati e un sistema di controlli incrociati ricorrenti e costanti potessero ridurre il rischio che si innescasse una sorta di “automatismo” nell'annotazione dei testi.

8. E per questa ragione, come anticipato nell'introduzione, si è scelto di indicarli con l'etichetta “neutra” di annotazioni e di evitare l'uso dell'etichetta “errore”, che avrebbe potuto innescare equivoci nell'interpretazione dei dati.

substandard come *o comprato* senza *h*⁹), ma anche altri che si trovano con una certa frequenza in produzioni mediamente controllate di colti (come, ad esempio, le costruzioni marcate come le dislocazioni o il pronome *gli* generalizzato), benché non di rado condannati dalle grammatiche normative poiché estranei al vecchio standard più rigidamente codificato¹⁰. Questa ultima categoria di tratti dal punto di vista sociolinguistico è riconducibile all'italiano neo-standard (Berruto 2012; Ballarè 2020; Grandi 2024) e dunque si colloca nella porzione centrale (e non periferica) dell'italiano contemporaneo. In altre parole, questi tratti rivelano che in alcuni ambiti, anche molto controllati, la norma scritta, come avviene sempre in tutte le lingue, sta mutando in maniera significativa.

Nella tabella (2) si riportano i fenomeni annotati nei testi.

Tab. 2 - Criteri di annotazione manuale

<i>Parametri</i>	<i>Tag</i>	<i>Fenomeni</i>
Organizzazione del testo	PAR1, PAR2, PAR3	Mancata/scorretta suddivisione del testo in paragrafi Esposizione schematica dei contenuti
Ortografia	ORT	Assenza/impiego scorretto dell'apostrofo Uso dell'accento con forme verbali monosillabiche (<i>fa, sa, so</i>) e con la forma apocopa dell'avverbio <i>poco</i> Da non considerare: errori di battitura; uso dell'accento grave al posto di quello acuto e viceversa
Registro	REG	Lessico non adeguato al contesto scritto sorvegliato mediamente formale Uso di <i>gli</i> sovraesteso per <i>loro</i> e <i>le</i> Uso del <i>tu</i> impersonale
Frase marcate	MRC	Frase dislocate a destra/sinistra Frase scisse e pseudoscisse Frase a tema sospeso
Lessico	LES	Povertà/eccessiva genericità lessicale Lessico improprio Ripetizioni Platismi Violazione di collocazioni Malapropismi

9. Queste “deviazioni” sono, di fatto, considerabili “errori” in ogni tipo di testo e in effetti vengono corrette da ogni insegnante, senza eccezioni.

10. Su questi tratti gli interventi degli e delle insegnanti sono meno omogenei: in alcuni casi, cioè, vengono corretti; in altri vengono tollerati (cfr. Grandi e Zucchini, 2022).

Tab. 2 - Segue

<i>Parametri</i>	<i>Tag</i>	<i>Fenomeni</i>
Punteggiatura	PUN	Omissione dei segni interpuntivi Sostituzione di un segno interpuntivo con un altro Inserimento di segni interpuntivi in contesti incongrui
Morfosintassi	MFS	Mancato accordo per genere e numero Mancato rispetto della consecutio temporum Inadeguata gestione del riferimento (ad esempio, pronomi distanti dai loro antecedenti, pronomi che rimandano a referenti dotati di realtà concettuale anziché testuale) Reggenze preposizionali errate <i>Che</i> polivalente
Coerenza	COE	Uso illogico dei connettivi Mancata esplicitazione delle relazioni logiche che intercorrono fra i contenuti espressi (giustapposizione) Contraddittorietà Frammentazione delle informazioni “Cortocircuiti semantici”, come in espressioni del tipo “possibile/impossibile” + potere; permettere + potere; ecc.
Sintassi e coesione	SIN	Omissione della preposizione nella coordinazione di sintagmi Mancati o scorretti parallelismi Gerundi assoluti Omissioni argomentali, ad esempio: “ricominciare a recarsi in presenza” Interruzione della continuità sintagmatica, ad esempio: “Basterebbe pensare alle famiglie che vivono, magari anche numerose, in un monolocale”; “Sono, infine, felice delle scelte fatte dai miei professori”

I testi sono stati poi “taggati” utilizzando le annotazioni apposte, come in (1), in cui viene riportato un esempio di annotazione per ogni classe citata in tab. 2 ad eccezione della prima (PAR):

(1) ORT: ...molto in soggezione gli studenti e condiziona l'esito dell'esame, **{ORT soprattutto}** per chi riesce meno a gestire l'ansia...

REG: ...Spesso durante le lezioni capita che la connessione **{REG va via}** e i ragazzi non riescono più a seguire...

LES: ...La didattica a distanza ci ha inseriti in un **{LES cerchio}** che porta l'ansia a dominare tutti i nostri momenti quotidiani...

PUN: ...**Personalmente{PUN}** poi, ho trovato la didattica a distanza molto più difficile da seguire{PUN ,} rimanere a casa nella mia esperienza è stato anche...

MRC: ...a settembre **{MRC il rettore ha preso lui la decisione}**...

MFS: ...paragonati ai disagi che la didattica a distanza **{MFS possa}** recare ad alunni delle scuole inferiori o primarie, **{MFS dove loro}**, nel loro sviluppo e nella loro crescita dal punto di vista sociale...

COE: ...portando magari molti studenti a rimandare la lezione del giorno a data da definirsi, **{COE 'tanto è registrata'}**, per poi ritrovarsi a un passo dall'esame con quarantina di registrazioni da dover ascoltare...

SIN: ...le aule possono avere un numero non limitato di partecipanti, **{SIN cosa che potrebbe accadere con le aule fisiche}** per problemi di...

Tanto i parametri quantitativi ricavati in automatico quanto le annotazioni apposte manualmente costituiscono uno strumento per la consultazione del corpus Univers-ITA e per l'estrazione dei dati¹¹.

2.3. Metadati

Grazie alle informazioni raccolte con il questionario sociobiografico (cfr. cap. 2), il corpus è consultabile anche attraverso numerosi filtri di ricerca ricavati dalle risposte (eventualmente aggregate) di studenti e studentesse. Di seguito, si riportano i diversi filtri e i loro valori che è possibile selezionare, con eventuali ulteriori specifiche.

i. *Sede degli studi*

- Nord
- Centro
- Sud

È possibile selezionare anche la città in cui è stato raccolto il testo.

ii. *Corso*

- Area sanitaria
- Area scientifica
- Area sociale
- Area umanistica

11. Ogni annotazione manuale ha ovviamente un margine di soggettività e necessita, dunque, di revisioni periodiche. A fine 2024 è stata avviata la prima revisione delle annotazioni finalizzata sia ad eliminare alcune incongruenze, sia ad integrare parametri non considerati nella prima annotazione. Le revisioni saranno tracciate sul sito del progetto.

- iii. *Genere*
- Maschio
 - Femmina
 - Altro
 - Non dichiarato
- iv. *Età*
- È possibile selezionare valori singoli (18, 19, ecc.), fino all'ultimo valore (>30).
- v. *Luogo di nascita*
- Estero
 - Italia
 - Nord
 - Centro
 - Sud
 - Non dichiarato
- Per ciascuna delle macroaree è possibile selezionare una singola regione.
- vi. *Disturbi di lettura*
- Sì
 - Ipovedente
 - DSA
 - Altro
 - No
 - Non dichiarato
- vii. *Scolarizzazione*
- All'estero
 - In Italia
 - In Italia dalle medie
 - In Italia dalle superiori
 - Altro
- viii. *Scuole superiori*
- Istituto professionale
 - Istituto tecnico
 - Liceo
- Per ciascuna tipologia di scuola superiore, è poi possibile selezionare la fascia del voto di uscita, classificata come segue: sufficiente (60-70), discreto (71-80), buono (81-90), ottimo (91-100).

- ix. *Origine della famiglia*
- Estero
 - Italia
 - Mista
- x. *Scolarizzazione dei genitori*
- Entrambi con al massimo la licenza elementare
 - Entrambi con la licenza media
 - Entrambi diplomati
 - Entrambi laureati
 - Un genitore diplomato (e l'altro con un titolo di studio inferiore)
 - Un genitore laureato (e l'altro con un titolo di studio inferiore)
 - Un solo genitore con al massimo la licenza media
 - Non dichiarato
- xi. *Lingua dei genitori verso i figli*
- Italiano
 - Italiano e altra lingua
 - Italiano e dialetto o lingua minoritaria
 - Italiano, dialetto o lingua minoritaria e altra lingua
 - Dialetto o lingua minoritaria
 - Altra lingua
 - Non dichiarato
- xii. *Plurilinguismo*
- No
 - Sì
- In associazione al valore *sì*, è possibile poi raffinare ulteriormente la ricerca selezionando il numero di lingue coinvolte e il contesto (formale o informale) in cui il rispondente dichiara di utilizzarle.
- xiii. *Letture*
- In questo filtro, sono raccolti tre parametri:
- Interessi (ad es. fumetti, poesie, ecc.)
 - Numero di libri letti all'anno (da meno di cinque a più di 10)
 - Propensione familiare alla lettura (questo parametro è stato ricavato chiedendo ai rispondenti di dichiarare se i genitori (uno o entrambi) leggessero abitualmente)
- xiv. *Scrittura*
- È possibile selezionare testi di studenti e studentesse che hanno frequentato corsi di scrittura (sì/no) e/o dichiarano di scrivere abitualmente (sì/no).

xv. *Appunti*

È possibile selezionare testi di studenti e studentesse che dichiarano di prendere appunti (sì/no) a lezione oppure in preparazione ad un esame e la modalità con cui prendono appunti (ad es. a mano o a computer).

xvi. *Frequenza scrittura universitaria*

- Molto spesso
- Spesso
- Qualche volta
- Mai

xvii. *Redazione*

In questo filtro sono raccolte informazioni circa:

- L'impiego (abituale o meno) del correttore automatico
- Il tipo di correzioni ricevute da docenti su produzioni scritte (come, ad es., chiarezza, coesione, lessico, ecc.)
- L'abitudine di redigere una scaletta per la stesura di testi scritti
- Gli strumenti utilizzati per scrivere (come, ad es., computer, smartphone, ecc.)

xviii. *Annotazione*

Attraverso questo filtro è possibile selezionare i testi in cui sono state inserite annotazioni sui diversi livelli di analisi:

- Coerenza
- Lessico
- Marcatezza
- Morfosintassi
- Ortografia
- Punteggiatura
- Registro
- Sintassi

Questi filtri possono ovviamente combinarsi ai precedenti e, dunque, permettono di effettuare ricerche complesse e piuttosto articolate e di estrarre i dati dal corpus con una granularità realmente molto fine (ad esempio: estrarre tutte le annotazioni relative alle frasi marcate in testi redatti in atenei dell'Italia settentrionale da studenti di genere maschile con poca propensione alla lettura iscritti a corsi di area sociale, ecc.).

Per l'elaborazione statistica dei dati (cfr. cap. 4) è stato costruito un dataset¹² nel quale ogni testo (identificato da un codice numerico) è abbinato ai dati

12. Grandi Nicola, Pascoli Matteo (2025), *Dataset del progetto Univers-ITA*, Università di Bologna, <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8229>

dell'ateneo e del corso di studio di chi lo ha redatto, ai dati ricavati dal questionario sociobiografico appena elencati, alle misurazioni quantitative ottenute da READ-IT e al numero di annotazioni apposte per ognuna delle classi di annotazione indicate in tab. 2.

3. I testi non-*ad hoc*

In questa sezione, si descrivono brevemente gli altri 2 corpora creati all'interno del progetto Univers-ITA. A differenza di quanto visto sino ad ora, in queste due risorse sono contenuti testi prodotti per altre finalità, quindi indipendentemente dal progetto, e che sono stati raccolti *ex post*. Per questa ragione, in entrambi i casi l'inventario dei metadati è ridotto rispetto al corpus descritto in §2 e dunque anche le possibilità di interrogazione sono più limitate.

3.1. *Univers-ITA ProGior*¹³

Il corpus Univers-ITA ProGior contiene articoli di carattere giornalistico scritti da studenti e studentesse ed estratti da blog, giornali universitari online e siti di informazione/opinione gestiti da studenti e studentesse universitari di diversi atenei italiani. I testi sono stati raccolti grazie alla collaborazione di studenti e studentesse dell'Università di Bologna che hanno preso parte al tirocinio Univers-ITA, attivo per gli anni accademici 2020/2021 e 2021/2022. I e le tirocinanti si sono occupati in prima istanza di selezionare siti web che ospitassero giornali e blog e, successivamente, di volta in volta, hanno contattato i e le responsabili delle diverse testate per illustrare il progetto e fare loro firmare una liberatoria per l'utilizzo dei testi. Infine, hanno classificato i testi raccolti per argomento trattato (ad es. arte-cultura, economia-società, ecc.), per collocazione geografica dell'ateneo associato al sito (Nord, Centro, Sud e Isole) e per anno di redazione del testo (dal 2012 al 2021). Queste tre informazioni sono attualmente utilizzabili come filtri di ricerca per l'interrogazione del corpus. Tutti i testi sono stati poi lemmatizzati ed etichettati per parte del discorso. Il corpus è composto da 1.630 testi per un totale di 1.692.846 parole.

13. Grandi Nicola, Ballarè Silvia, Chiusaroli Francesca, Gallina Francesca, Pascoli Matteo, Pistolesi Elena; *Corpus Univers-ITA-ProGior*. 2023, <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-progior>

3.2. *Univers-ITA ProUniv*¹⁴

Il corpus *Univers-ITA ProUniv* è costituito da tesi, tesine, relazioni, ecc. nella versione *non* corretta dai e dalle docenti. Complessivamente, contiene 773 testi per 6.267.765 tokens.

Anche in questo caso, la risorsa è stata costruita grazie al prezioso contributo di studenti e studentesse dell'Università di Bologna che hanno partecipato al tirocinio *Univers-ITA* (a.a. 2020/2021 e 2021/2022). I e le tirocinanti si sono occupati innanzitutto di cercare i testi facendo affidamento, prevalentemente ma non solo, sulla propria rete di contatti e relazioni, e cercando, per quanto possibile, di diversificare studenti e studentesse coinvolti in base sia alla collocazione geografica degli atenei, sia al corso di laurea frequentato. Nonostante sia sempre stato acquisito il consenso esplicito di autori e autrici all'utilizzo dei testi, per ragioni legate al diritto d'autore e alla normativa di riferimento, i testi non sono accessibili globalmente, ma viene restituito un contesto sufficientemente ampio per analizzare le forme estratte. Inoltre, è bene specificare che alcuni testi sono stati inseriti nel corpus integralmente; altri, invece, solo parzialmente su richiesta degli e delle scriventi (ad esempio per mantenere riservatezza su sezioni di tesi contenenti dati inediti o ipotesi ancora in via di verifica). I testi sono stati ripuliti eliminando le sezioni dedicate ai riferimenti bibliografici e le citazioni molto lunghe (esterne al corpo del testo) e poi classificati secondo i seguenti metadati, utilizzabili come filtri di ricerca¹⁵:

- i. *Tipo*
 - Esame
 - Lettera
 - Progetto
 - Recensione
 - Relazione
 - Tesi
 - Tesina
 - Altro

14. Grandi Nicola, Ballarè Silvia, Chiusaroli Francesca Gallina, Francesca Pascoli Matteo, Pistolesi Elena, *Corpus Univers-ITA-ProUniv*. 2023, <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-prouniv>

15. Il contatto diretto con gli autori e le autrici dei testi raccolti in questa fase ha permesso infatti di raccogliere un buon numero di informazioni che sono attualmente utilizzabili come filtri di ricerca.

- ii. *Corso:*
 - Area sanitaria
 - Area scientifica
 - Area sociale
 - Area umanistica

- iii. *Sede ateneo:*
 - Nord
 - Centro
 - Sud

- iv. *Tipologia del corso:*
 - A ciclo unico
 - Magistrale
 - Triennale

- v. *Anno accademico di redazione del testo:* dal 2013-2014 al 2021-2022

- vi. *Area di nascita:*
 - Nord
 - Centro
 - Sud
 - Estero

- vii. *Genere:*
 - Femmina
 - Maschio
 - Altro/Non risponde

Il corpus può essere consultato in modalità bilanciata o non bilanciata (ovvero nella sua interezza). Infatti, impiegando gli stessi parametri di campionamento adottati per il corpus dei testi *ad hoc* (per cui cfr. §2), è stato creato a posteriori un sottocorpus rappresentativo per area geografica dell'ateneo e per area disciplinare dei corsi di studio. Questo sottocorpus ha dimensioni piuttosto ridotte, è infatti costituito da 254 testi e 2.578.072 parole.

Riferimenti bibliografici

- Ballarè S. (2020), “L’italiano neo-standard oggi: stato dell’arte”, *Italiano Linguadue*, 12: 469-492, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013>
- Berruto G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Dell’Orletta F., Montemagni S. and Venturi G. (2011), *READ-IT: assessing readability of Italian texts with a view to text simplification*, in Alm N., ed., *Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies*, Association for Computational Linguistics, Edinburgh, 73-83, testo disponibile al sito: <https://aclanthology.org/W11-2308/>
- Grandi N. (2024), *L’italiano neo-standard*, in Ballarè S., Fiorentini I. e Miola E., a cura di, *Le varietà dell’italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 33-48.
- Grandi N., Ballarè S., Martari Y. e Miola E. (2024), “Univers-ITA. Descrizione e primi risultati di uno studio dell’italiano scritto di studenti universitari”, *Italiano a stranieri*, 35: 19-26, testo disponibile al sito: https://flip.edilingua.it/RIV_35/
- Grandi N. e Zucchini E. (2022), “Tratti neostandard nella scrittura formale giovanile. Un’indagine sulle scuole secondarie di Bologna”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata – RILA* 2021, 3: 121-138.

4. L'italiano scritto all'università: prime elaborazioni statistiche di dati linguistici e sociobiografici

di *Matteo Farnè, Nicola Grandi e Matteo Pascoli*¹

1. Premessa: la domanda di ricerca

La domanda di ricerca che ha ispirato l'indagine condotta nell'ambito del progetto Univers-ITA, per la quale rinviamo all'Introduzione, è all'apparenza piuttosto semplice: gli studenti e le studentesse universitari scrivono bene o male? E la loro capacità di scrittura è davvero peggiorata con il passare del tempo?

Queste domande, che pure riscuotono, si è visto, un certo successo tra l'opinione pubblica e nella pubblicistica generalista, sono in realtà mal poste, dal momento che i concetti di “bene” e “male” si basano su percezioni del tutto soggettive che, quindi, variano da individuo a individuo e dipendono da criteri che è pressoché impossibile misurare scientificamente. Come si stabilisce, in effetti, quando un testo è scritto “bene” o “male”? Lettori diversi possono avere percezioni differenti a partire dal medesimo input. Si tratta, in fin dei conti, di una mera questione di “gusti”.

Il quesito ha però, come si è visto, di nuovo, nell'introduzione, una risonanza innegabilmente vasta e, dunque, non può essere accantonato o liquidato frettolosamente. È evidente, però, che l'unico modo per affrontare scientificamente il tema è quello di trasformare i concetti intuitivi di “bene” e “male” in parametri oggettivi e misurabili, che abbiano a che fare con la struttura e la configurazione dei testi a cui ci si riferisce e, indirettamente, con il processo di pianificazione che li ha prodotti, cioè con le scelte operate dagli e dalle scriventi. Anche in questo caso, ovviamente, non esistono strutture ineren-

1. Il lavoro, frutto di un progetto condiviso dagli autori, può essere così ripartito: Matteo Pascoli ha curato l'estrazione dei dati, Matteo Farnè ha curato le analisi e le elaborazioni statistiche e Nicola Grandi ha curato le generalizzazioni linguistiche. La redazione del testo è da attribuire a Nicola Grandi per §1, la sezione introduttiva di §3 e §5; a Matteo Farnè per §2 e §3.2; le sezioni §3.1 e §4 sono state redatte congiuntamente da Matteo Farnè e Nicola Grandi.

temente “buone” (o giuste) e strutture inerentemente “cattive” (o sbagliate). Esistono però termini di raffronto, determinati innanzitutto dalla situazione nella quale e per la quale viene prodotto un testo, rispetto ai quali è possibile in certa misura giudicare o, meglio, classificare il testo stesso. In sostanza ogni situazione comunicativa prefigura una sorta di “risultato atteso ideale”, cioè un tipo di testo perfettamente adeguato ad essa, rispetto al quale è possibile individuare eventuali scostamenti e devianze nei testi effettivamente prodotti. In questo modo, misurando cioè la vicinanza/la lontananza dal risultato ideale atteso, siamo effettivamente in grado di classificare i testi reali e di valutare, indirettamente, la competenza di chi li ha prodotti, soprattutto rispetto alla capacità di cogliere le specificità della situazione comunicativa e di operare le scelte adeguate. Per quanto concerne i testi confluiti nel corpus Univers-ITA², la consegna trasmessa a studenti e studentesse, per la quale si rimanda al cap. 3, era quella di redigere un testo formale, scrivendo nel modo più corretto possibile e individuando in un proprio professore il destinatario ipotetico. In questo caso, il termine di confronto ideale è, dunque, un testo orientato verso il polo più alto dell’asse diafasico, prodotto in piena coerenza con quanto prevede la grammatica normativa dell’italiano. Ribadendo che, come si è già detto nell’introduzione e nel cap. 3, in questo volume si è scelto di designare con l’etichetta “neutra” di “annotazione” ogni fenomeno notevole rilevato nei testi raccolti, quindi ogni fenomeno deviante rispetto a quanto previsto dalla grammatica normativa, possiamo supporre che il numero complessivo di annotazioni rilevate in un testo sia in qualche modo direttamente proporzionale alla sua lontananza dal risultato atteso, cioè da un testo del tutto conforme a quanto prescritto dalla grammatica ufficiale della lingua (ma ciò, come vedremo più oltre, non qualifica automaticamente il testo come malformato).

Come si è detto nel cap. 3, per quantificare la distanza dal già citato risultato ideale atteso dei testi prodotti da studenti e studentesse che hanno partecipato alla rilevazione sono stati adottati due approcci, uno quantitativo e uno qualitativo.

2. La valutazione quantitativa dei testi del corpus Univers-ITA

Sui 2.137 testi raccolti è stata innanzitutto effettuata una prima ricognizione puramente quantitativa, utilizzando il software READ-IT³, che calcola

2. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

3. Cfr. Dell’Orletta *et al.* (2011). www.italianlp.it/demo/read-it/

automaticamente un indice di complessità correlando parametri diversi. In particolare, abbiamo utilizzato il valore corrispondente a READ-IT BASE, che considera le caratteristiche tipicamente usate nelle misure tradizionali della leggibilità di un testo⁴: la lunghezza della frase (calcolata come numero medio di parole per frase), la lunghezza delle parole (calcolata come numero medio di caratteri per parola), il numero di frasi, il numero di parole, ecc. Come si è visto nel cap. 3 (in particolare nella tab. 1), una prima analisi quantitativa dei testi ha rivelato una loro sostanziale omogeneità, con una complessità medio-alta. Dopo questa ricognizione “grezza”, i testi sono stati classificati con granularità più fine, rilevando, sempre grazie al software READ-IT, altri parametri quantitativi utili per operare qualche generalizzazione più precisa. In particolare, risultano di un certo interesse i valori relativi al numero di frasi e di lessemi diversi presenti in ogni testo. Pur con i limiti di una ricognizione esclusivamente quantitativa (che misura, dunque, quante, ma non quali frasi e quanti, ma non quali lessemi compaiono nei testi⁵) e, quindi, con un’ approssimazione forse eccessiva, si può supporre che il numero di frasi sia un indicatore mediamente affidabile della complessità di un testo e che il numero dei lessemi diversi sia un indicatore mediamente affidabile della sua ricchezza lessicale.

Nel seguito di questa sezione descriveremo queste due caratteristiche dei testi prima in senso univariato, e poi rispetto ad alcune variabili sociobiografiche ricavate dal questionario descritto nel cap. 2. Lo strumento statistico principale che utilizzeremo è il test ANOVA (ANalysis Of VAriance), che consiste nel testare l’uguaglianza delle medie delle variabili quantitative oggetto di analisi rispetto alle diverse modalità di un carattere qualitativo (si rimanda a Cicchitelli, D’Urso e Minozzo, 2022 per maggiori dettagli)⁶.

2.1. Numero medio di frasi per testo

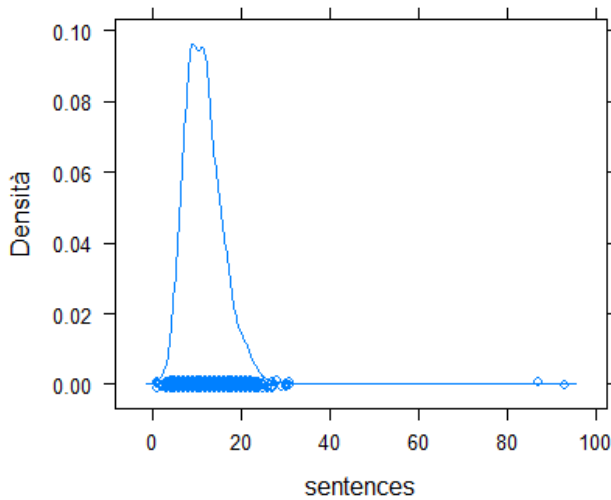
In fig. 1 osserviamo che il numero di frasi per testo ha una distribuzione approssimativamente simmetrica con una mediana di 11, una media di 11.6, un primo quartile di 8 e un terzo quartile di 14:

4. Per un riferimento generale, cfr. Collins-Thompson (2014).

5. Per altro, nel conto dei lessemi diversi il software non è in grado di riconoscere eventuali errori di battitura, quindi, ad esempio, una parola come *lbroy* verrebbe classificata come diversa da *libro* e utilizzata come indice di complessità in quanto non riconosciuta dal software stesso.

6. Nelle tabelle che seguono la significatività del p-value viene codificata come segue: “****” tra 0 e 0.001, “***” tra 0.001 e 0.01, “**” tra 0.01 e 0.05, “*” tra 0.05 e 0.1, “.” tra 0.1 e 1. Tutte le elaborazioni statistiche presentate in questo capitolo sono basate sul dataset del progetto liberamente consultabile a questo indirizzo: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8229>. Cfr. Grandi e Pascoli (2025).

Fig. 1 - Densità stimata del numero di frasi (sentences)



Per quanto concerne il numero delle frasi, le differenze sono dunque lievi, verosimilmente perché il limite imposto dalla finestra in cui il testo è stato digitato ha avuto, come conseguenza, una certa “compressione” del medesimo (detta più rozzamente: la gabbia imponeva un limite minimo e un limite massimo rispettivamente di 250 parole e 500 parole e, quindi, non ci si può aspettare che i testi differiscano troppo per numero di frasi; per questo, però, anche differenze lievi diventano rilevanti).

La tab. 1 riporta i dati di medie e mediane, sempre relative al numero di frasi per testo, suddivisi per aree disciplinari e aree geografiche.

Tab. 1 - Media e mediana delle frasi per testo per aree geografiche e disciplinari

		<i>Media frasi</i>	<i>Mediana frasi</i>
Area umanistica	Totale	12,5	12,5
	Nord	12,5	12,5
	Centro	11,0	11,0
	Sud e Isole	11,5	11,5
Area sanitaria	Totale	11,7	11,0
	Nord	12,8	11,0
	Centro	11,6	11,0
	Sud e Isole	10,6	10,0

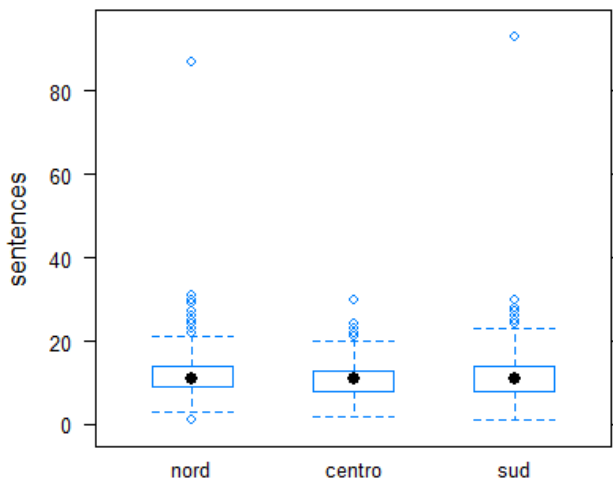
Tab. 1 - Segue

		Media frasi	Mediana frasi
Area scientifica	Totale	11,4	11,0
	Nord	11,8	11,0
	Centro	10,4	10,0
	Sud e Isole	12,0	11,0
Area sociale	Totale	11,2	11,0
	Nord	11,6	11,0
	Centro	11,2	11,0
	Sud e Isole	10,9	11,0

I testi prodotti da studenti e studentesse di area umanistica si caratterizzano per un numero di frasi per testo superiore a quello delle altre aree.

In fig. 2, si riporta il boxplot che correla il numero di frasi all'area geografica dell'ateneo. La media delle frasi è di 11.13 per il Centro, 11.47 per il Sud, 12.02 per il Nord. Il valore del Nord risulta significativamente superiore a quello del Centro, con un p-value dello 0.06%. Tra Centro e Sud invece non c'è differenza significativa:

Fig. 2 - Boxplot condizionato del numero di frasi (sentences) rispetto alla collocazione geografica dell'ateneo

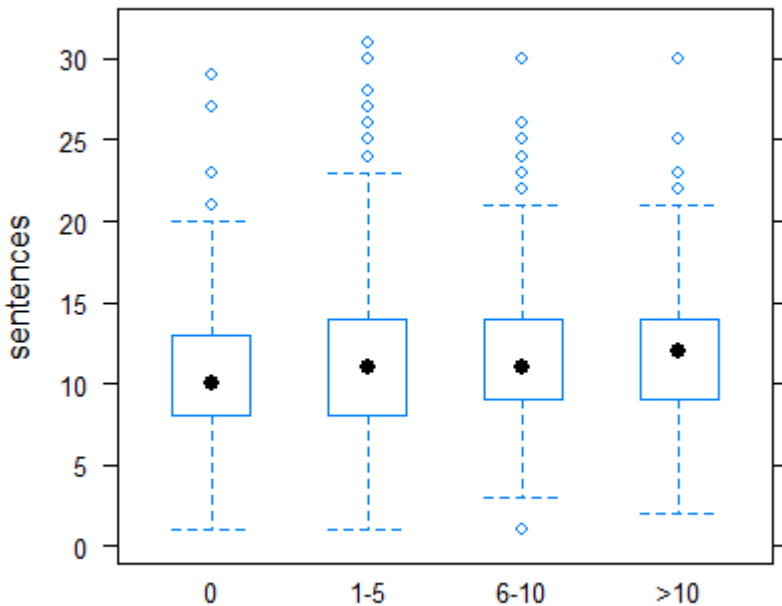


Tra le variabili sociobiografiche estratte dai questionari, risulta particolarmente esplicativa quella relativa alle abitudini di lettura (cfr. tab. 2 e fig. 3). La media condizionata delle frasi cresce infatti sistematicamente col numero di libri letti mediamente in un anno (ad esclusione di quelli necessari per la preparazione degli esami) da 10.65 per 0 libri a 11.97 per più di 10 libri:

Tab. 2 - Modello ANOVA per il numero di frasi (sentences) rispetto al numero medio di libri letti in un anno

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
numeroLibri0	10.6497	0.3694	28.826	< 2e-16 ***
numeroLibri1-5	0.8367	0.4021	2.081	0.03754 *
numeroLibri6-10	1.188	0.4184	2.841	0.00453 **
numeroLibri>10	1.3155	0.4484	2.934	0.00339 **

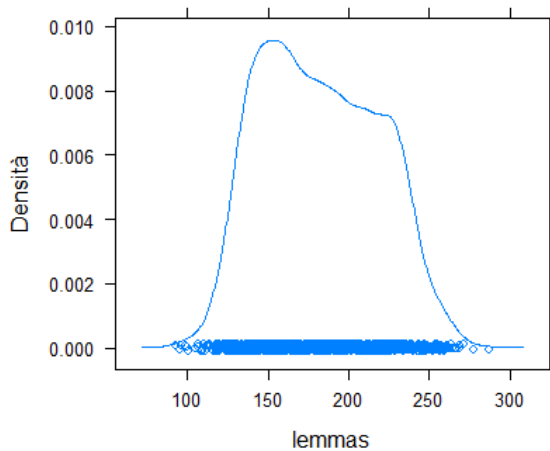
Fig. 3 - Boxplot condizionato del numero di frasi (sentences) rispetto al numero di libri



2.2. Numero di parole diverse per testo

Per quanto concerne il numero di parole diverse per testo, la fig. 4 rivela come esso abbia una distribuzione per nulla simmetrica: la mediana è di 179 parole, la media di 181.9, il primo quartile è 152 e il terzo quartile 211. La distribuzione appare però molto più dispersa attorno alla mediana rispetto a una variabile normale, e in modo appunto asimmetrico:

Fig. 4 - Densità stimata del numero di numero di parole (lemmas)



La tab. 3 mostra i dati di medie e mediane, sempre relativi al numero di parole diverse per testo, Suddivisi per aree disciplinari e aree geografiche:

Tab. 3 - Media e mediana delle parole diverse per testo per aree geografiche e disciplinari

		<i>Media lessemi</i>	<i>Mediana lessemi</i>
Area umanistica	Totale	183,1	181,0
	Nord	185,4	184,0
	Centro	183,5	184,0
	Sud e Isole	178,9	176,0
Area sanitaria	Totale	179,4	179,5
	Nord	184,5	186,0
	Centro	181,6	178,0
	Sud e Isole	170,0	166,0

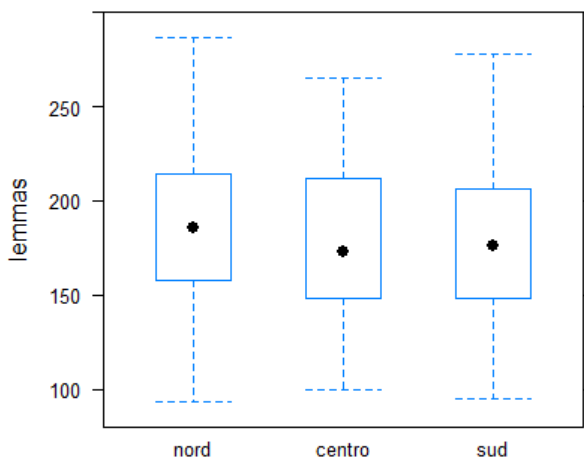
Tab. 1 - Segue

Area scientifica	Totale	179,8	177,5
	Nord	184,3	182,0
	Centro	172,6	163,0
	Sud e Isole	181,6	181,0
Area sociale	Totale	184,4	182,0
	Nord	190,4	193,0
	Centro	184,9	177,0
	Sud e Isole	176,8	166,5

In termini generali, considerando che i testi prodotti hanno in media circa 400 parole e che le parole funzionali (gli articoli, le preposizioni, ma anche gli ausiliari, ecc.) si ripetono inevitabilmente più volte in qualsiasi testo, usare in media quasi 182 parole diverse è un risultato piuttosto confortante, in quanto indica che la maggior parte delle parole non si ripete.

Per quanto riguarda le aree disciplinari, l'area sociale sopravanza quella umanistica. Per quanto concerne, invece, le aree geografiche la fig. 5 mostra che il numero mediano di parole diverse usate nei testi prodotti in atenei settentrionali è superiore rispetto a quello che caratterizza testi redatti in atenei del Centro e del Sud. Il test ANOVA mostra che il valore per il Nord (186.37) è significativamente superiore rispetto a quello del Sud, con un p-value di 0.35%, mentre tra Sud e Centro non si rilevano differenze significative:

Fig. 5 - Boxplot condizionato del numero di parole diverse (lemmas) rispetto alla collocazione geografica dell'ateneo

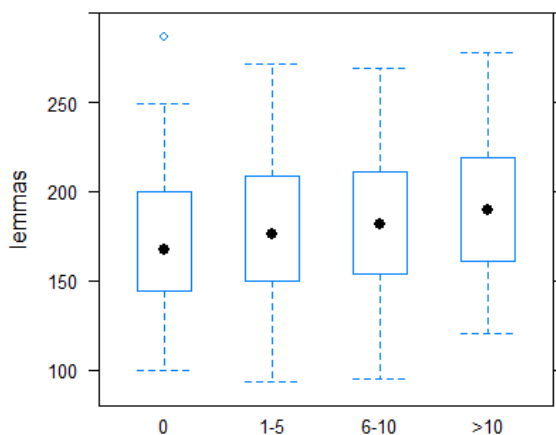


Anche in questo caso il parametro sociobiografico più esplicativo è il numero di libri letti all'anno: come si può osservare in fig. 6, il numero di parole medio cresce linearmente con esso. La tab. 4, che riporta il test ANOVA, mostra che rispetto al valore medio di parole per chi non legge libri (172.42), tutti i valori medi per le altre tre classi di *numeroLibri* sono significativi. Chi legge più 10 libri usa in media 17.48 parole in più, con un p-value inferiore allo 0.0001%:

Tab. 4 - Modello ANOVA per il numero di parole (lemmas) rispetto a numeroLibri

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
numeroLibri0	172.412	2.702	63.802	< 2e-16 ***
numeroLibri1-5	7.034	2.941	2.392	0.016845 *
numeroLibri6-10	11.271	3.061	3.683	0.000236 ***
numeroLibri>10	17.483	3.280	5.330	1.08e-07 ***

Fig. 6 - Boxplot condizionato del numero di parole (lemmas) rispetto al numero di libri letti in media all'anno



I dati, come è evidente, confermano una sensazione diffusa e cioè che la lettura abbia un effetto positivo sulle capacità di scrittura. Su questo aspetto, però, torneremo nella prossima sezione di questo contributo.

Per quanto concerne il numero di parole diverse per testo, emerge una correlazione interessante con il parametro relativo alla conoscenza di almeno

una lingua antica, che pare avere un effetto positivo sulla ricchezza del lessico: chi non conosce lingue antiche usa in media 179.19 parole diverse per testo; nei testi prodotti da chi ne conosce almeno una c'è un incremento medio di parole diverse pari a 5.9 (p-value=0.02%)⁷.

3. La valutazione qualitativa dei testi del corpus Univers-ITA

È tuttavia evidente come la natura di un testo sia troppo complessa per poter essere colta attraverso un'analisi esclusivamente automatica, visto che i fattori in gioco sono troppo articolati (si pensi, ad esempio, alla difficoltà già citata in n. 5, di rilevare automaticamente gli errori di ortografia o l'uso, proprio o improprio, della punteggiatura). Per poter tracciare un quadro davvero esaustivo delle peculiarità dei testi raccolti (allo scopo di poterli classificare rispetto al “risultato atteso” menzionato nel §1) e per poter meglio individuare quali tratti linguistici siano sistematicamente correlati ai parametri sociobiografici inclusi nel questionario (fondamentali per delineare lo sfondo sociale delle abilità di scrittura formale) si è reso necessario, come già detto nel cap. 3, abbinare all'analisi meramente quantitativa una valutazione qualitativa mediante un'accurata ricognizione manuale dei testi stessi. In questa fase sono stati annotati manualmente tutti i tratti che marcessero un qualunque scostamento dal “risultato atteso”, cioè che fossero, in qualunque modo, devianti rispetto al prototipo ideale di un testo scritto formale pienamente coerente con quanto prescritto dalla grammatica normativa dell'italiano. Come si è ricordato nell'introduzione e nel cap. 3 (e anche all'inizio di questo capitolo), non sarebbe corretto stabilire un automatismo tra fenomeni annotati ed errori. Tra i fenomeni annotati ci sono infatti forme molto eterogenee: troviamo sia errori veri e propri (cioè forme che sarebbero sanzionate in ogni tipo di testo, come, ad esempio, la resa senza *h* di *ho* prima persona singolare del presente indicativo del verbo *avere*), sia forme tollerate in testi poco sorvegliati, colloquiali, ma scarsamente tollerate in testi di media o alta formalità (come molte forme del cosiddetto *che* polivalente), sia, infine, forme non previste dalla grammatica normativa dell'italiano, ma ormai am-

7. Un altro fattore che risulta abbastanza esplicativo del numero di parole è la condizione di fuori sede e pendolare. Chi non è fuori sede ha una media di parole diverse utilizzate di 178.78; chi è fuori sede riporta in media 4.2 parole in più (p-value=2.66%), chi è pendolare 6.18 parole in più (p-value=0.11%). Questo dato può essere forse spiegato considerando la correlazione tra le condizioni di fuori sede e pendolare e il numero di libri letti in un anno, che in entrambi i casi è superiore rispetto a quello di chi studia nella città in cui risiede. Si può forse ipotizzare che il tempo del viaggio offra, a fuori sede e pendolari, più occasioni di lettura.

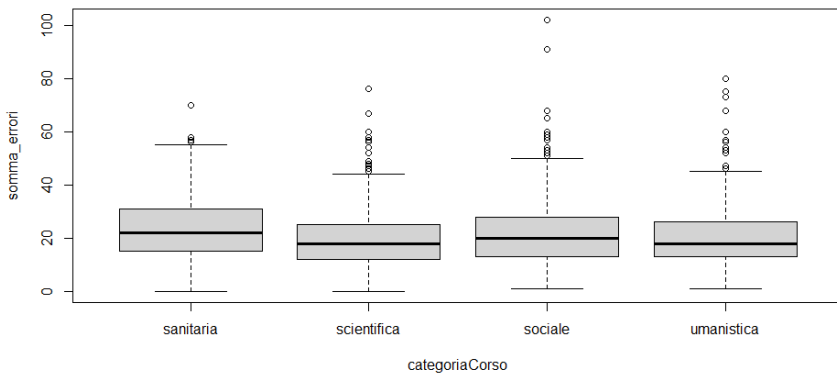
piamente tollerate anche in testi di media o alta formalità (come l'uso di *gli* pronomi dativo plurale in luogo di *loro*). Un numero elevato di annotazioni, dunque, segnala senza dubbio una certa distanza del risultato atteso ideale, ma non identifica *by default* un testo come malformato.

Nel seguito di questo paragrafo analizzeremo prima (§3.1) il numero globale di annotazioni⁸ sui testi sia in senso univariato, sia rispetto ad alcune delle variabili sociobiografiche ricavate dal questionario (cfr. cap. 2), evidenziando quindi solo alcune tra le centinaia di correlazioni potenziali; successivamente (§3.2) presenteremo un quadro approssimativo delle correlazioni tra le singole classi di annotazione e alcune delle variabili sociobiografiche considerate.

3.1. Alcune correlazioni tra il numero globale di annotazioni e alcuni parametri sociobiografici

Un primo parametro significativo nella distribuzione delle annotazioni è ovviamente quello relativo all'area disciplinare del corso di laurea. Il boxplot in fig. 7 mostra che l'area sanitaria presenti il più alto numero medio di annotazioni rispetto alle altre aree, per distacco:

Fig. 7 - Numero medio di annotazioni per la categoria del corso di studi



Nella tab. 5 possiamo notare infatti che l'area sanitaria presenta un numero medio di annotazioni per testo pari a 24.15, mentre tutte le altre aree

8. Per la legenda dei codici delle annotazioni si rinvia al cap. 3.

hanno valori significativamente inferiori, in particolare l'area umanistica (p-value inferiore all'1 per 10000) e l'area scientifica (p-value inferiore all'1 per 1000000):

Tab. 5 - Modello ANOVA per il numero totale di annotazioni rispetto alla categoria del corso

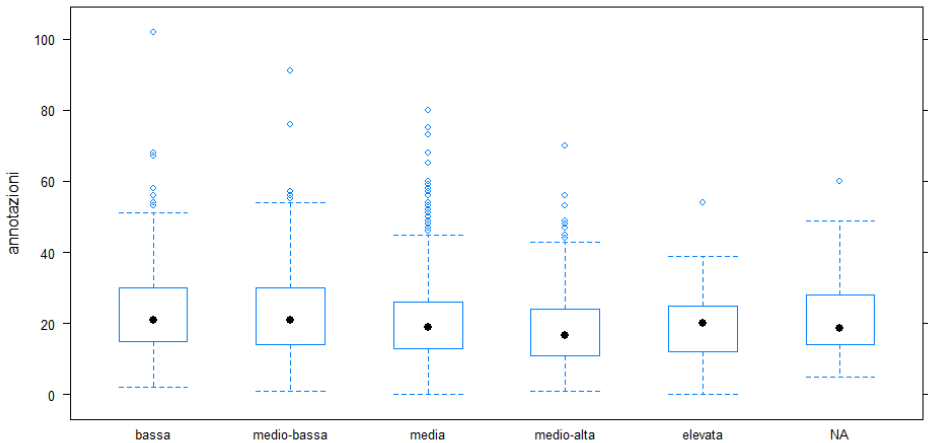
	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Sanitaria	24.1492	0.7336	32.919	< 2e-16 ***
Sociale	-2.2129	0.8763	-2.525	0.0116 *
Umanistica	-3.6919	0.8752	-4.218	2.56e-05 ***
Scientifica	-4.5245	0.8503	-5.321	1.14e-07 ***

In coerenza con quanto premesso sopra, possiamo quindi affermare come la maggior distanza tra testi effettivamente prodotti e risultato atteso ideale sia quella rilevata in area sanitaria.

Un secondo fattore esplicativo del numero totale di annotazioni risulta il genere. Le studentesse, infatti, fanno registrare un numero totale medio di annotazioni pari a 20.37, mentre negli studenti l'incremento è di 1.61 annotazioni in media (p-value pari a 0.21%).

Un fattore estremamente informativo per prevedere il numero totale di annotazioni è la classe socioeconomica degli e delle informanti. Il boxplot in fig. 8 mostra infatti un calo costante passando dalla classe bassa alla classe medio-alta e, invece, un rimbalzo per la classe alta. Il test ANOVA mostra in particolare che la media delle annotazioni per la classe media (20.72) e per la classe medio-alta (18.97) risulta significativamente inferiore rispetto alla classe bassa (24.43), con un p-value di 0.1% e 0.002%, rispettivamente:

Fig. 8 - Boxplot del numero totale di annotazioni rispetto alla classe socioeconomica

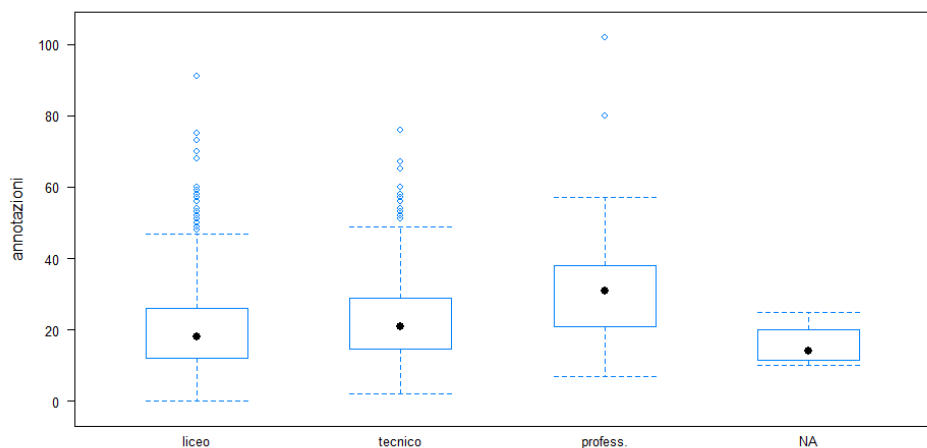


Il trend evidenziato alla fig. 8 in un certo senso conferma tendenze note e già rilevate nel cap. 2: l'accesso ad un livello superiore di istruzione e, dunque, ad una maggiore padronanza della lingua è ancora abbastanza condizionato dalle condizioni di partenza, favorendo chi vive in una situazione di maggiore agiatezza⁹. Occorre valutare più attentamente l'inversione della curva nel passaggio da chi dichiara di appartenere a una classe medio-alta a chi invece dichiara di provenire da un contesto familiare di grande benessere economico (in realtà solo 30 persone in tutto il campione rilevato, per metà iscritte ad atenei settentrionali, insufficienti per proporre generalizzazioni sensate).

Come prevedibile, riveste grande importanza nel prevedere il numero totale di annotazioni (e quindi la distanza del risultato atteso) anche il tipo di diploma:

9. Cfr. tra gli altri De Mauro (1963 e 2014) e Istat (2011).

Fig. 9 - Boxplot del numero totale di annotazioni rispetto al tipo di diploma



In questo caso, si osserva una differenza nettissima tra il numero di annotazioni per chi proviene dagli istituti professionali (32.10 in media) rispetto ai licei (20.08 in media). Lo scarto risulta significativo anche tra i licei e gli istituti tecnici (23.00 in media), come riportato in tab. 6:

Tab. 6 - Modello ANOVA per il numero totale di annotazioni rispetto a diploma

	Estimate	Std. Error	t-value	p-value
Scientifico	20.0884	0.2799	71.758	< 2e-16 ***
Tecnico	2.9066	0.6331	4.591	4.66e-06 ***
Professionale	12.0160	1.4221	8.449	< 2e-16 ***
NA	-4.3384	5.7133	-0.759	0.448

Occorre ricordare, però, che in questo ambito il campione è piuttosto sbilanciato: il 77,8% dei e delle partecipanti alla rilevazione ha frequentato un liceo; il 18,9% un istituto tecnico e solo il 3,1% un istituto professionale¹⁰. La fig. 9 e la tab. 6 dunque ci dicono piuttosto che permane un gap significativo tra licei e altri istituti superiori rispetto all'accesso all'università¹¹ e, solo suc-

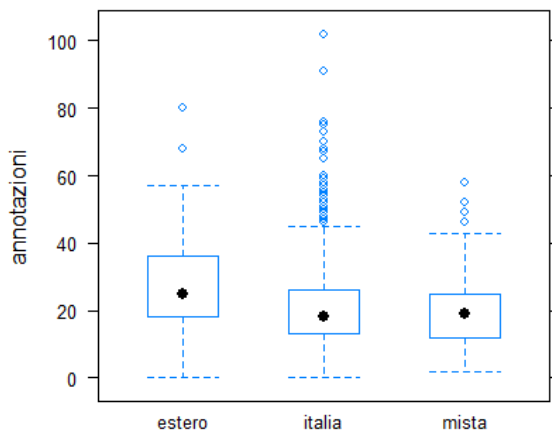
10. Cfr. anche cap. 2.

11. Si veda, di nuovo, Istat (2011) e anche il report 2024 pubblicato a questo indirizzo: <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=24985>

cessivamente, che chi non ha un'istruzione di tipo liceale fatica maggiormente nella redazione di testi formali.

Il paese di nascita e la provenienza della famiglia ovviamente impattano in modo significativo sul totale delle annotazioni. Essere nati in Italia fa diminuire il numero medio di annotazioni rilevate da 27.89 a 20.75 ($p\text{-value}=0.00002\%$). Riguardo alla provenienza della famiglia, il boxplot in fig. 10 mostra un divario sostanziale tra le famiglie provenienti dall'estero e le altre, nonostante la presenza di numerose anomalie positive tra gli e le scriventi provenienti da famiglie autoctone:

Fig. 10 - Boxplot del numero totale di annotazioni rispetto alla provenienza della famiglia



La tab. 7 mostra che il numero medio di annotazioni presenti nei testi di studenti e studentesse con genitori stranieri è pari a 28.12; questo numero diminuisce di oltre 7 annotazioni per i testi redatti da studenti e studentesse con entrambi i genitori italiani e con un genitore italiano e uno straniero, con livelli di significatività estremi¹²:

Tab. 7 - Modello ANOVA per il numero totale di annotazioni rispetto a provenienza Famiglia

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Gen. stranieri	28.115	1.178	23.874	< 2e-16 ***
Gen. italiani	-7.424	1.207	-6.151	9.14e-10 ***
Famiglie mista	-7.719	1.555	-4.963	7.48e-07 ***

12. Su studenti e studentesse con almeno un genitore non italiano si veda anche il cap. 17.

Infine, occorre richiamare un parametro già citato in §2.2, quello relativo alla conoscenza di almeno una lingua antica, che, come si è visto, ha un effetto positivo sulla ricchezza del lessico. I dati rivelano che questo effetto positivo si estende anche alle annotazioni complessive: i testi redatti da chi non conosce almeno una lingua antica registrano 22.22 annotazioni; quelli prodotti da chi invece ha dimestichezza con almeno una lingua antica registrano in media 19.75 annotazioni ($p\text{-value}=0.0001\%$). Come si è visto in §2.1, anche il numero di libri letti all'anno ha un effetto positivo sulla ricchezza del lessico. In questo caso, però, lo stesso effetto non viene registrato nel numero totale di annotazioni. La correlazione, infatti, non è significativa: il $p\text{-value}$ ottenuto confrontando chi legge 0 libri all'anno e chi legge più di 10 libri all'anno è 7.57%. Questo dato, a nostro modo di vedere, è estremamente rilevante in quanto contribuisce a sfatare il “mito” secondo cui una notevole assiduità alla lettura determini un beneficio automatico per le abilità di scrittura: leggere molto ha senza dubbio una ricaduta positiva sulla scrittura, ma indiretta. Leggere molto, cioè, aiuta, ma non basta. Al contrario, invece, studiare e praticare almeno una lingua antica ha sulle capacità di scrittura nella lingua nativa un effetto positivo diretto. Da questo punto di vista, in sostanza, lo studio di lingue antiche pare configurarsi come una sorta di “abilità trasversale”, per utilizzare un'etichetta oggi assai in voga, dal momento che i suoi effetti si estendono ben oltre i confini della disciplina stessa¹³. A ben vedere, questi dati permettono di sfatare anche un secondo “mito”, quello per cui lo studio di lingue antiche sia fine a se stesso. Esso, in realtà, si configura come un'eccellente “palestra” per addestrare abilità metalinguistiche applicabili poi allo studio di qualunque lingua moderna¹⁴.

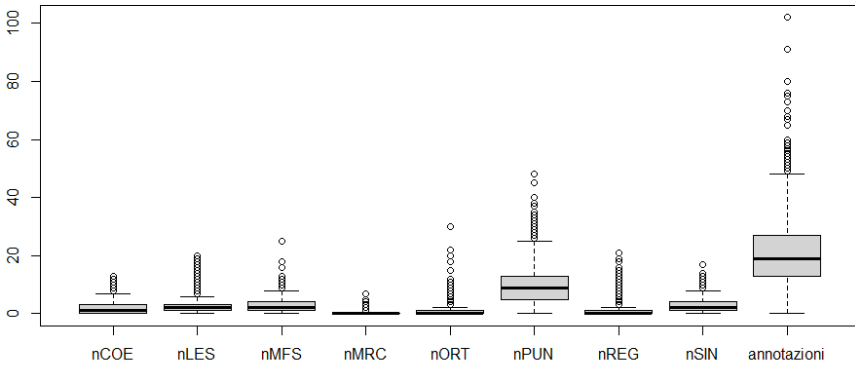
13. Sul tema vi vedano, tra gli altri, Mangiavini e Bettoni (2009), Canfora e Cardinale (2012) e Milanese (2024).

14. Ci si può chiedere se lo stesso effetto possa essere innescato da una L2 e/o dallo studio di una lingua straniera. È possibile, anzi probabile che sia così, ma al momento i nostri dati non ci permettono di dare risposte nette come quelle che, invece, riguardano le lingue antiche. Come si è visto nel cap. 2, nel questionario c'erano ovviamente anche domande relative alla conoscenza di altre lingue “vive”. Ma dal momento che lo studio di almeno una lingua straniera è di fatto obbligatorio ormai in tutti i percorsi formativi, non è possibile creare due sottocampioni nettamente distinti, uno composto da studenti e studentesse che conoscono e usano almeno una lingua diversa dalla propria e uno composto da studenti e studentesse che non conoscono e non usano almeno una lingua diversa dalla propria: questo secondo gruppo sarebbe quasi vuoto. Per verificare l'impatto della conoscenza di lingue moderne sulla competenza nella lingua nativa sarebbe necessaria una raccolta dati più granulare e mirata.

3.2. Alcune correlazioni tra i singoli tipi di annotazione e alcuni parametri sociobiografici

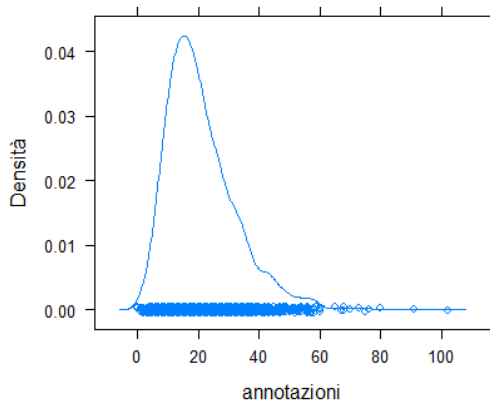
Per procedere ad un'analisi più sgranata delle annotazioni conviene prendere le mosse dalla fig. 11, che mostra il quadro dettagliato della loro distribuzione per classe:

Fig. 11 - Distribuzione delle annotazioni



In fig. 12 possiamo osservare che la distribuzione di queste annotazioni è asimmetrica a destra, a causa della presenza di parecchie anomalie positive. La mediana è pari a 19, la media è pari a 21.01, il primo quartile è 13, il terzo quartile è 27. Il massimo raggiunge addirittura 102, mentre 2 testi su 2137 non presentano alcuna annotazione:

Fig. 12 - Densità stimata del totale di annotazioni



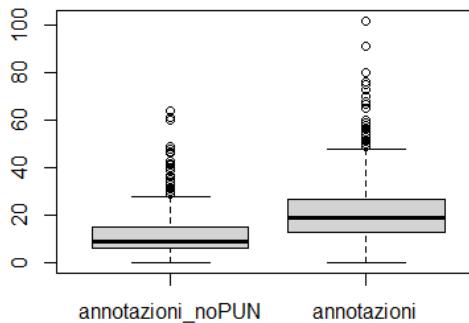
La tab. 8 riporta invece le medie osservate per ciascun tipo di annotazione. Si nota che la media totale delle annotazioni di punteggiatura per ogni testo ammonta circa a 10, quasi la metà delle 22 annotazioni totali in media per testo:

Tab. 8 - Medie per ciascuno degli otto tipi di annotazione e per il loro totale con e senza le annotazioni di punteggiatura

<i>nCOE</i>	<i>nLES</i>	<i>nMFS</i>	<i>nMRC</i>	<i>nORT</i>	<i>nPUN</i>	<i>nREG</i>	<i>nSIN</i>	Totale	noPUN
1.74	2.40	2.46	0.15	0.82	9.99	0.92	2.52	21.01	11.01

Tale squilibrio risulta ancora più evidente dalla fig. 13:

Fig. 13 - Boxplot delle annotazioni totali (a sx) e delle annotazioni senza quelle di punteggiatura (a dx)



In sostanza, la punteggiatura (nPUN), da sola, copre circa il 50% delle annotazioni rilevate in tutti i testi del corpus Univers-ITA (in media, quasi 10 annotazioni per testo) e quindi si configura, almeno a prima vista, come la vera “emergenza” nel quadro della scrittura formale all’università (cfr. cap. 14 per un’analisi approfondita dei dati e cap. 20 per possibili interventi didattici). Le categorie con meno annotazioni sono quelle relative al registro (nREG, 0,9 annotazioni a testo), all’ortografia (nORT, 0,8 annotazioni a testo) e quelle legate alla produzione di strutture sintatticamente marcate (nMRC, 0,1 annotazioni per testo in media).

Passiamo ora ad una ricognizione più dettagliata delle correlazioni tra alcuni parametri sociobiografici e le singole classi di annotazione. L’impatto

più rilevante è senza dubbio quello dell'area disciplinare del corso di studio frequentato. Prendendo come riferimento un livello di significatività dell'1%, i contrasti significativi risultano tra area scientifica e area sanitaria per annotazioni di lessico e di morfosintassi, tra area umanistica e area sanitaria per annotazioni di ortografia e tra area scientifica o umanistica e area sanitaria per annotazioni di registro e sintassi. Le tabb. 9-14 mostrano i risultati dei test ANOVA che legano queste sei variabili all'area disciplinare del corso di laurea. L'impatto più significativo in assoluto risulta quello (negativo¹⁵) dell'area scientifica sulle annotazioni errori di morfosintassi e di lessico, seguito dall'impatto (negativo) dell'area umanistica sulle annotazioni errori di ortografia, rispetto all'area sanitaria.

Tab. 9 - Modello ANOVA per le annotazioni nLES rispetto all'area disciplinare

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Sanitaria	2.9395	0.1609	18.267	< 2e-16 ***
Scientifica	-0.9243	0.1865	-4.955	7.79e-07 ***
Sociale	-0.5867	0.1922	-3.052	0.0023 **
Umanistica	-0.2313	0.1920	-1.205	0.2284

Tab. 10 - Modello ANOVA per le annotazioni nMFS rispetto all'area disciplinare

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Sanitaria	2.9637	0.1480	20.020	< 2e-16 ***
Scientifica	-0.8474	0.1716	-4.938	8.49e-07 ***
Sociale	-0.4095	0.1768	-2.316	0.0207 *
Umanistica	-0.3972	0.1766	-2.249	0.0246 *

15. *Negativo* ha un significato potenzialmente controintuitivo in questo contesto. Affermare che l'impatto più significativo è quello *negativo* dell'area scientifica su lessico e morfosintassi significa infatti che l'area scientifica fa registrare un decremento di annotazioni relative a lessico e morfosintassi rispetto alla performance peggiore, che è quella di area sanitaria. Quindi, per semplificare in modo un po' estremo, l'impatto negativo indica che la situazione dell'area scientifica è "migliore" di quella sanitaria, in quanto produce, rispetto a queste due categorie di annotazioni, testi più vicini al risultato atteso, rispetto al quale, invece, l'area sanitaria viene considerata una sorta di *worst case*.

Tab. 11 - Modello ANOVA per le annotazioni nORT rispetto all'area disciplinare

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Sanitaria	1.0847	0.1070	10.141	< 2e-16 ***
Scientifica	-0.2329	0.1240	-1.878	0.060456
Sociale	-0.2017	0.1278	-1.579	0.114516
Umanistica	-0.4720	0.1276	-3.700	0.000221 ***

Tab. 12 - Modello ANOVA per le annotazioni nPUN rispetto all'area disciplinare

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Sanitaria	11.1653	0.3965	28.161	< 2e-16 ***
Scientifica	-1.3481	0.4596	-2.934	0.00339 **
Sociale	-0.5887	0.4736	-1.243	0.2139
Umanistica	-2.0322	0.4730	-4.297	1.81e-05 ***

Tab. 13 - Modello ANOVA per le annotazioni nREG rispetto all'area disciplinare

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Sanitaria	1.2379	0.1234	10.029	< 2e-16 ***
Scientifica	-0.4346	0.1431	-3.038	0.00241 **
Sociale	-0.2310	0.1474	-1.567	0.11729
Umanistica	-0.3966	0.1473	-2.693	0.00713 **

Tab. 14 - Modello ANOVA per le annotazioni nSIN rispetto all'area disciplinare

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Sanitaria	2.7379	0.1363	20.088	< 2e-16 ***
Scientifica	-0.4664	0.1580	-2.953	0.00319 **
Sociale	-0.1045	0.1628	-0.642	0.52098
Umanistica	-0.1253	0.1626	-0.770	0.44111

La classe socioeconomica risulta di particolare impatto sulle annotazioni di coerenza testuale: le classi medio-bassa, media e medio-alta presentano un impatto significativamente negativo rispetto alla classe bassa. Si veda la tab. 15:

Tab. 15 - Modello ANOVA per le annotazioni nCOE rispetto alla classe socioeconomica

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Bassa	2.2885	0.1695	13.504	< 2e-16 ***
Medio-bassa	-0.5331	0.1892	-2.817	0.004890 **
Media	-0.1045	0.1628	-0.642	0.001010 **
Medio-alta	-0.1253	0.1626	-0.770	0.000214 ***
Elevata	0.2977	0.3629	0.820	0.412060
NA	-0.3425	0.2628	-1.303	0.192646

Per le annotazioni di morfosintassi, si rileva una differenza negativa e significativa rispetto alla classe bassa per la classe media (p-value=1.5%) e per la classe medio-alta (p-value=0.3%). La differenza risulta pure negativa e significativa rispetto alla classe bassa per la classe medio-alta sulle annotazioni di punteggiatura (p-value=0.2%) e sintassi (p-value=0.9%), e per la classe media sulle annotazioni di registro (p-value=0.8%). Un ulteriore, importante fattore esplicativo è il genere: il genere maschile infatti impatta in modo positivo¹⁶ e significativo sulla media delle annotazioni di ortografia (che salgono dallo 0.70 rilevato per il genere femminile ad 1.04, p-value=0.0009%) e di punteggiatura (da 9.57 a 10.67, p-value=0.009%). In questo caso, dunque, l'analisi più dettagliata consente di circostanziare meglio quanto rilevato in §3.1 sul totale delle annotazioni.

Per quanto concerne l'area geografica, essa impatta sulle annotazioni di lessico e di sintassi, come riportato nelle tabb. 16 e 17. Nel primo caso, il Nord e il Sud presentano un impatto negativo e significativo rispetto al Centro. Nel secondo caso, vale lo stesso, ma con segno positivo.

Tab. 16 - Modello ANOVA per annotazioni nLES rispetto all'area geografica

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Centro	2.6582	0.1049	25.34	< 2e-16 ***
Nord	-0.2867	0.1353	-2.12	0.03415 *
Sud e Isole	-0.4384	0.1447	-3.03	0.00247**

16. Coerentemente con quanto affermato nella n. 15, qui *positivo* ha di fatto un valore negativo, cioè registra una performance peggiore. *Positivo* infatti indica un incremento di annotazioni, quindi, semplificando, un allontanamento del risultato atteso.

Tab. 17 - Modello ANOVA per annotazioni nSIN rispetto all'area geografica

	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>
Centro	2.31980	0.0884	26.238	< 2e-16 ***
Nord	0.22454	0.11403	1.969	0.04906 *
Sud e Isole	0.33975	0.12194	2.786	0.00538**

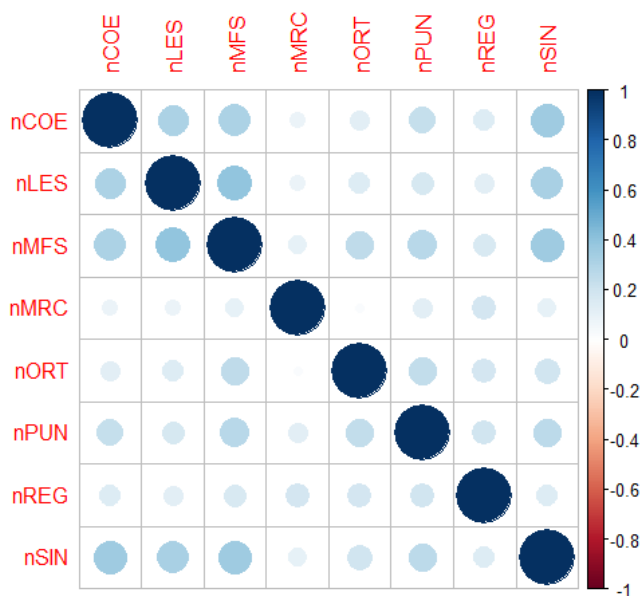
In generale, i dati presentati in questa sezione mostrano tendenze talvolta non facilmente decifrabili. La più netta è senza dubbio quella che di nuovo identifica stabilmente studenti e studentesse di area sanitaria come quelli che marcano la distanza più netta, nella redazione del testo scritto formale, dal risultato atteso per tutte le classi di annotazione considerate. L'area che, nel complesso, pare registrare il numero minore di annotazioni per le tipologie analizzate è invece quella umanistica. Gli altri dati non consentono al momento generalizzazioni di rilievo. Se infatti quanto affermato qui, con granularità più fine, sulla classe socio-economica e sul genere conferma sostanzialmente quanto rilevato nella sezione precedente sul totale delle annotazioni, occorre invece capire, con analisi più approfondite, quale sia la ragione delle correlazioni rilevate nelle tabb. 16 e 17.

4. Matrice di correlazione tra le annotazioni

Uno degli obiettivi del progetto Univers-ITA era quello di affrontare le specificità della lingua scritta formale di studenti e studentesse dell'università adottando anche un approccio "tipologico", allo scopo di individuare innanzitutto pattern ricorrenti nei testi raccolti e, successivamente, di proiettarli nel quadro tanto del diasistema italiano, quanto della più ampia variazione interlinguistica. Questo secondo tema non può essere affrontato in questa sede, nella quale invece cercheremo di soffermarci sul primo, focalizzando la nostra attenzione sulle possibili correlazioni tra le diverse classi di annotazione e, quindi, sulla possibilità di individuare una sorta di tipo ricorrente nei testi analizzati.

La fig. 14 presenta una matrice di correlazione tra otto categorie di annotazioni. La grandezza e l'intensità delle sfere azzurre sono direttamente proporzionali alla significatività della correlazione:

Fig. 14 - Rappresentazione grafica della matrice di correlazione delle otto categorie di annotazione



La fig. 14 mostra che le correlazioni tra le otto classi di annotazione sono tutte positive, seppure con gradi variabili. Al tempo stesso, si nota che esiste un gruppo di variabili più fortemente correlate tra loro. L'analisi delle componenti principali ottenuta standardizzando le variabili (cfr. tab. 18) mette in luce infatti la presenza di una prima componente che spiega oltre il 30% della varianza complessiva, seguita da una seconda e una terza che spiegano tra il 10% e il 15%. Guardando ai pesi delle prime tre componenti principali, scopriamo che componente 1 in tab. 18 rappresenta una sorta di indicatore complessivo sulle annotazioni; componente 2 rappresenta il contrasto tra annotazioni di coesione, lessico, morfosintassi e sintassi ed annotazioni di frasi marcate, ortografia, punteggiatura e registro. La componente 3 è quasi identica alla 2, a parte che morfosintassi e frasi marcate si scambiano di segno:

Tab. 18 - Pesi delle prime tre componenti principali relativi alle otto variabili

	<i>Comp.1</i>	<i>Comp.2</i>	<i>Comp.3</i>
nCOE	0.39	0.24	0.23
nLES	0.39	0.32	0.22
nMFS	0.45	0.17	-0.02
nMRC	0.17	-0.60	0.57
nORT	0.30	-0.16	-0.70
nPUN	0.36	-0.21	-0.26
nREG	0.26	-0.58	-0.05
nSIN	0.42	0.20	0.11
%varianza spiegata	31.28	13.61	12.18

In sostanza, la co-occorrenza tra tutte le otto classi di annotazioni spiega il 31.28% della variabilità totale, cioè circa un terzo. Possiamo quindi affermare che è piuttosto probabile incappare in un testo in cui si trova almeno un esempio di annotazione appartenente a tutte le otto classi. Invece il contrasto tra annotazioni nCOE, nLES, nMFS e nSIN da una parte e le altre annotazioni dall'altra spiega il 13.61% della variabilità totale. Il contrasto tra nCOE, nLES, nMRC e nSIN da una parte e le altre annotazioni dall'altra spiega il 12.18% della variabilità totale.

Quindi, la co-occorrenza tra tutte le annotazioni, di fatto, domina in termini esplicativi ed è, di fatto, il dato che emerge in modo lampante. Ciò ci induce ad affermare che nei testi raccolti, sulla base delle annotazioni apposte, non è possibile individuare un pattern che prevale sugli altri in modo netto. I due gruppi di annotazioni in Comp.2 e Comp.3 spiegano una quota decisamente inferiore di variabilità, ma sono senza dubbio i due *cluster* più significativi in termini di varianza spiegata. Quindi, per riassumere, al netto del fatto che tutti i tipi di annotazione tendono a concorrere, si può affermare che la co-occorrenza tra nCOE, nLES, nMFS e nSIN è quella più frequente, seguita a poca distanza da quella tra nCOE, nLES, nMRC e nSIN. Comp.2 e 3 di fatto ci dicono che è possibile isolare un nucleo costante di annotazioni: nCOE, nLES e nSIN. Questo “addensamento” può sostanzialmente essere considerato come la peculiarità della maggior parte dei testi raccolti o, per ragionare in termini tipologici, come la correlazione di tratti strutturali che più li contraddistinguono.

5. Conclusioni

Possiamo tornare, ora, all'interrogativo che ha aperto questo contributo, cercando di operare qualche generalizzazione conclusiva. Quanto osservato nei paragrafi precedenti consente di individuare alcune linee di tendenza di ordine generale nella scrittura formale di studenti e studentesse universitari.

Rispetto alla natura dei testi raccolti, le analisi quantitative e qualitative consentono di isolare tre classi di "deviazione" rispetto al risultato atteso che tengono a co-occorrere con estrema frequenza: quelle riconducibili a coerenza (nCOE), sintassi e coesione (nSIN) e lessico (nLES). Questa correlazione costituisce in sostanza un addensamento molto evidente di fenomeni linguistici, attorno al quale si colloca poi una costellazione di altri fenomeni attestati con gradi diversi di frequenza (al netto della punteggiatura, sulla quale torneremo a breve). Il forte legame tra nCOE e nSIN, in particolare, consente senza dubbio di affermare che l'ambito in cui si registra la maggior distanza tra il risultato atteso ideale e i testi effettivamente prodotti da chi ha partecipato al progetto coincide con le attività di pianificazione, organizzazione e strutturazione dei testi stessi¹⁷. Se infatti volessimo individuare una caratteristica peculiare nella scrittura formale di studenti e studentesse universitari, alla luce di quanto emerso dai dati presentati in questo contributo, essa andrebbe senza dubbio identificata nella "difficoltà" a costruire un testo complesso, pienamente coerente e coeso, del tutto aderente alle aspettative legate al contesto nel quale è stato elaborato¹⁸. Quanto affermato sopra sulla punteggiatura, che, si è visto, costituisce l'ambito più problematico nella produzione scritta formale di studenti e studentesse, è in effetti la manifestazione di superficie più evidente di questa situazione, dal momento che la punteggiatura ha, come scopo primario, quello di scandire l'organizzazione di un testo, contrassegnandone le unità strutturali e informative¹⁹. Quanto ciò sia determinato dall'effetto delle "nuove" scritture per nulla o poco sorvegliate (tipicamente, quelle della messaggistica istantanea) dovrà essere verificato con indagini più approfondite e sistematiche.

Queste generalizzazioni, come anticipato nell'introduzione al volume, non ci consentono di trarre conclusioni nette sulla competenza di studenti e studentesse e, soprattutto, su un suo eventuale indebolimento negli ultimi decenni. Di certo, i dati analizzati in questa sede rivelano che la forbice tra quanto ci si attendeva di trovare e quanto si è effettivamente trovato non è, in media,

17. Sulla nozione di testo e sul ruolo che coerenza e coesione giocano in questo ambito cfr., tra gli altri, Andorno (2003) e Ferrari (2014).

18. Cfr. anche cap. 13.

19. Cfr. cap. 14.

significativamente larga per quanto concerne i singoli parametri analizzati o, meglio, le singole abilità linguistiche; si divarica di più, invece, quando queste singole abilità devono essere combinate tra loro nella pianificazione di strutture articolate e complesse. Per quanto, come si è detto in §1 e nel cap. 3, la produzione scritta formale di studenti e studentesse dell'università appaia piuttosto omogenea, almeno secondo le analisi quantitative, questa tendenza non è distribuita in modo uniforme dal punto di vista sociobiografico. In questo ambito, i dati raccolti confermano a grandi linee il quadro noto che vede gli atenei del Nord sistematicamente meglio posizionati di quelli del Centro e del Sud, le classi socioeconomiche basse e medio-basse caratterizzate da una competenza più incerta e un gap al momento incolmabile tra i diversi titoli di studio secondari di secondo grado. Forse meno evidente del previsto risulta la preminenza dei corsi umanistici rispetto alle capacità linguistiche, mentre appare costante, in tutti gli ambiti esplorati, il distacco dell'area sanitaria, stabilmente in ultima posizione. Viene confermato anche il beneficio che ha, sulle competenze linguistiche, la consuetudine con la lettura, tuttavia limitatamente alla ricchezza del lessico e, a quanto pare, non sulla capacità di scrittura, che trae invece giovamento dalla conoscenza di lingue antiche.

Serviranno ovviamente analisi più approfondite e una ricognizione più dettagliata dei numerosissimi dati che il progetto ha prodotto per circostanziare con più precisione queste considerazioni. Per il momento, quello che si può asserire, in conclusione, è che non possiamo certamente affermare che studenti e studentesse scrivano “peggio” rispetto al passato, ma possiamo di certo affermare che la loro produzione è diversa, in un certo senso inattesa, rispetto alle aspettative e che ciò è determinato non tanto da presunte “difficoltà” di scrittura, quanto, piuttosto, da una limitata dimestichezza con alcune specifiche tipologie testuali e con le scelte linguistiche che esse comportano.

Riferimenti bibliografici

Andorno C. (2003), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.

Canfora L. e Cardinale U., a cura di (2012), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna.

Collins-Thompson K. (2014), “Computational assessment of text readability: A survey of current and future research”, *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 165, 2: 97-135.

Cicchitelli G., D'Urso P. e Minozzo M. (2022⁴). *Statistica: principi e metodi*, Pearson, Milano.

De Mauro T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari.

- De Mauro T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Roma-Bari.
- Dell'Orletta F., Montemagni S. and Venturi G. (2011), *READ-IT: assessing readability of Italian texts with a view to text simplification*, in Alm N. (ed.), *Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies*, Association for Computational Linguistics, Edinburgh, 73-83 , testo disponibile al sito: <https://aclanthology.org/W11-2308/>
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Grandi N., Pascoli M. (2025), *Dataset del progetto Univers-ITA*. Università di Bologna, doi: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8229>
- Istat (2011), *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/archivio/228440
- Mangiavini M. e Bettoni M (2009), “Lingue classiche, complessità e competenze”, *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 7-8: 48-50, testo disponibile al sito: https://ixdea.org/wp-content/uploads/IxDEA_art/8/IxDEA_8_8.pdf
- Milanese G. (2024), *Le ragioni del latino*, Scholé, Brescia.

5. I costrutti relativi nell'italiano formale degli studenti universitari

di *Maria Laura Restivo*

1. Introduzione

Nell'ultimo trentennio la competenza di scrittura delle studentesse e degli studenti universitari è stata al centro di numerosi studi che ne hanno indagato le principali aree di criticità a livello morfosintattico, lessicale e testuale¹. Fra i tratti che caratterizzano i testi formali prodotti dalla popolazione universitaria si annoverano reggenze preposizionali errate, uso improprio dei pronomi personali e relativi, sintassi frammentata, povertà lessicale e carenze nella coesione e nella coerenza del testo². Rispetto ai pronomi relativi alcuni lavori accennano alle difficoltà legate alla loro gestione: gli elaborati considerati da Valentini (2002, pp. 311-312) e Rossi (2020, pp. 165-167) presentano costrutti relativi con doppia marcatura del caso, l'uso di *il quale* come introduttore invariabile di frase relativa e di *che* come pronome relativo indiretto.

Quanto notato in letteratura sollecita un'analisi approfondita delle costruzioni relative, oggetto del presente studio, il quale si concentra sugli usi di *che*, articolo + *quale* e *cui*. Per la nostra indagine ci si è avvalsi del corpus Univers-ITA³, dal quale sono stati estratti casualmente 300 testi – 75 per ciascuna delle quattro aree disciplinari rappresentate nel corpus – per un totale di 115.261 parole.

Nelle pagine che seguono, dopo aver brevemente descritto le costruzioni relative standard e non-standard dell'italiano, si esaminano i risultati dello studio, concentrando l'attenzione sulle deviazioni dallo standard riscontrate nel sottocorpus e sui possibili fattori che le hanno determinate.

1. Per una rassegna degli studi sull'argomento si veda Restivo (2022).

2. Su quest'ultimo punto cfr. capp. 4 e 13.

3. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

2. Frasi relative standard e non-standard in italiano: cenni

Nell'italiano standard le frasi relative (d'ora in poi FR) più frequenti sono introdotte da *che*, art. + *quale* e *cui*⁴. *Che* relativizza soggetti, oggetti diretti e avverbiali di tempo. Art. + *quale* e *cui*, preceduti da una preposizione che funge da segnacaso, vengono usati per relativizzare oggetti indiretti, obliqui, genitivi e oggetti di comparazione; il primo può inoltre essere impiegato in funzione di soggetto di relative appositive.

Nelle varietà sub-standard si individuano altre strategie di relativizzazione (cfr. Alisova, 1965; Fiorentino, 1999; Alfonzetti, 2002; Berruto, 2012, pp. 143-148; Cerruti, 2016)⁵: l'uso di *che* come marca generica di subordinazione, che determina la perdita delle opposizioni di caso (*C'era un treno che si è rotto il locomotore*, Berretta, 1993, p. 231); il ricorso a *che* subordinatore invariabile seguito da un elemento pronominale, aggettivale o avverbiale, che marca la funzione sintattica dell'elemento relativizzato (*è una cosa che ci tengo molto*, Berretta, 1993, p. 231)⁶.

Vi sono poi FR, che compaiono soprattutto nelle produzioni di parlanti colti, caratterizzate da una doppia codificazione del caso (*arriveremo all'Ottocento italiano di cui sfortunatamente ne parliamo poco*, Berretta, 1993, p. 231).

Sono tipiche di varietà diafasiche alte costruzioni non-standard in cui art. + *quale* funge da soggetto di FR restrittive o da oggetto di restrittive e non restrittive (*Gli iscritti i quali non abbiano ancora versato la quota annuale sono esclusi dall'assemblea dei soci*, Cinque, 1988, p. 466).

3. I dati

Sono state esaminate tutte le occorrenze di *che*, art. + *quale* e *cui* presenti nel sottocorpus. Come mostra la tab. 1, *che* è la forma più usata, seguita da *cui* e art. + *quale*:

4. Sulle costruzioni relative nell'italiano standard si veda, *inter alia*, Cinque (1988). Per un'analisi in prospettiva sociolinguistica si vedano Berruto (2012, pp. 143-154), Cerruti (2017); per la prospettiva tipologica si rimanda a Bernini (1989) e Murelli (2011).

5. Cerruti (2017, p. 78) nota che nell'italiano contemporaneo le costruzioni relative sub-standard compaiono, seppure sporadicamente, anche nel parlato formale di soggetti colti; esse, quindi, stanno cominciando a perdere la loro marcatezza sociolinguistica. Più precisamente, «they have taken only a first step towards that type of norm referred to as *standard by mere usage* (or *uncodified standard*) by Ammon (2003, pp. 2-5); nor is this case unique, as neo-standard Italian largely consists of features that are standard by mere usage».

6. Per un quadro dei costrutti relativi non-standard introdotti da *che* in testi telematici si veda Bagolini (2024).

Tab. 1 - Occorrenze di *che*, *art.* + *quale* e *cui* nel sottocorpus *Univers-ITA*

<i>N. di parole dei testi</i>	<i>Che</i>	<i>Art. + quale</i>	<i>Cui</i>
115.261	1.455	124	307
Tot. occ.	1.886		

Di seguito concentriamo l'attenzione su due parametri, ovvero sulla funzione sintattica dell'elemento relativizzato e sul tipo di FR, i quali sono rilevanti per lo studio delle costruzioni non-standard.

3.1. Funzioni sintattiche relativizzate

Nelle tabb. 2-4 si riportano le funzioni sintattiche relativizzate da *che*, *art.* + *quale* e *cui*⁷ nel sottocorpus indagato:

Tab. 2 - Funzioni sintattiche relativizzate mediante *che* nel sottocorpus *Univers-ITA* (valori percentuali e assoluti)

<i>N. di parole dei testi</i>	<i>Soggetto</i>	<i>Oggetto</i>	<i>Obliquo</i>	<i>Tot.</i>
115.261	78,6% 1.144	21,1% 307	0,3% 4	1.455

Tab. 3 - Funzioni sintattiche relativizzate mediante *art.* + *quale* nel sottocorpus *Univers-ITA* (valori percentuali e assoluti)

<i>N. di parole dei testi</i>	<i>Sogg.</i>	<i>Ogg. ind.</i>	<i>Obliquo</i>	<i>Gen.</i>	<i>Tot.</i>
115.261	45,16% 56	1,61% 2	52,4% 65	0,8% 1	124

7. Nella tabella non si riportano i casi in cui il pronome, preceduto dalla preposizione *per*, veicola la relazione logica di consecuzione (6 occorrenze).

Tab. 4 - Funzioni sintattiche relativizzate mediante cui nel sottocorpus Univers-ITA (valori percentuali e assoluti)

N. di parole dei testi	Ogg. diretto	Ogg. ind.	Obliquo	Gen.	Tot.
115.261	0,35% 1	2,65% 8	94,7% 285	2,3% 7	301

Che relativizza prevalentemente soggetti (78,6% del totale delle FR introdotte dal pronome in esame) e in misura inferiore oggetti (21,1%); di rado viene impropriamente usato per relativizzare obliqui (0,3%). Nel 45,16% e nel 52,4% dei casi art. + *quale* relativizza rispettivamente soggetti e obliqui⁸; nel restante 2,41% ci si imbatte in oggetti indiretti e in un genitivo. Non sono attestate relativizzazioni su oggetti diretti.

Cui relativizza obliqui⁹, il che si verifica nel 94,7% dei casi, oggetti indiretti (2,65%) e genitivi (2,3%).

Dal confronto tra le tabelle sopra riportate emergono altri due dati. Nelle relativizzazioni di soggetti l'uso di *che* prevale di gran lunga su quello di art. + *quale*; tale fenomeno dipende dalla restrizione secondo cui nello standard art. + *quale* non può fungere da soggetto di FR restrittive (Cinque, 1988, p. 446): la libera concorrenza fra le due forme in esame si riduce, quindi, al solo contesto delle FR appositive.

Nei casi in cui vengono relativizzati oggetti indiretti, obliqui e genitivi *cui* è impiegato più frequentemente di art. + *quale*. Si può ipotizzare che la predilezione per *cui* sia giustificata dalla sua invariabilità, grazie alla quale il pronome non richiede di essere concordato per genere e numero con la testa nominale cui rinvia.

Riassumendo, il quadro tracciato evidenzia una netta prevalenza di impiego di *che* per i soggetti e gli oggetti e di *cui* per gli obliqui, gli oggetti indiretti e i genitivi¹⁰.

8. Nelle relativizzazioni su obliqui i pronomi si combinano quasi sempre con preposizioni (ad esempio *in*, che è la più diffusa, *a*, *con*, *per*, *di*, *da*), raramente con locuzioni preposizionali (sono state riscontrate *a causa di* e *grazie a*). I complementi nei quali ci si imbatte più frequentemente sono quelli di luogo e di tempo.

9. A differenza di quanto è stato notato per art. + *quale*, *cui* non si combina mai con locuzioni preposizionali, ma soltanto con preposizioni (anche in questo caso *in* è quella più attestata). Nella maggior parte dei casi il pronome introduce complementi di luogo e di tempo.

10. Tale quadro è emerso anche dall'analisi di Traversi (2000), che considera un corpus di testi giornalistici risalenti alla fine degli anni Novanta.

3.2. Tipi di frase relativa

In base alla natura semantica delle FR si distinguono restrittive (1) da appositive (2)¹¹:

- (1) Corpus Univers-ITA, testo n. 136
Un altro aspetto positivo della didattica a distanza sono, a mio parere, gli esami orali online, in quanto tutta l'ansia *che* si è soliti avere prima di un colloquio viene smorzata dall'ambiente tranquillo, accogliente ed estremamente familiare *in cui* si svolge l'esame.
- (2) Corpus Univers-ITA, testo n. 24
essa quindi ostacola notevolmente la circolazione del virus ad esempio all'interno dei mezzi pubblici, *nei quali*, causa la disposizione dei posti, o la capienza, risulterebbe facile contrarlo.

Nelle tabelle che seguono si riporta la loro distribuzione nel sottocorpus:

Tab. 5 - FR restrittive e appositive introdotte da *che* nel sottocorpus Univers-ITA (valori percentuali e assoluti)

<i>N. di parole dei testi</i>	<i>FR restrittive</i>	<i>FR appositive</i>	<i>Tot.</i>
115.261	75,85% 1.104	24,15% 351	1.455

Tab. 6 - FR restrittive e appositive introdotte da *art. + quale* nel sottocorpus Univers-ITA (valori percentuali e assoluti)

<i>N. di parole dei testi</i>	<i>FR restrittive</i>	<i>FR appositive</i>	<i>Tot.</i>
115.261	33,05% 41	66,95% 83	124

Tab. 7 - FR restrittive e appositive introdotte da *cui* nel sottocorpus Univers-ITA (valori percentuali e assoluti)

<i>N. di parole dei testi</i>	<i>FR restrittive</i>	<i>FR appositive</i>	<i>Tot.</i>
115.261	77,75% 234	22,25% 67	301

11. Come si è detto nell'introduzione, tutti gli esempi riportati riproducono fedelmente l'originale.

Esaminando le FR introdotte da *che* e *cui*, si nota che le restrittive sono molto più numerose delle appositive: come mostrano le tabb. 5 e 7, le prime costituiscono oltre il 75% delle occorrenze, le seconde, invece, oltre il 20%. I dati riguardanti art. + *quale* si discostano da quelli relativi agli altri due pronomi: il numero delle appositive è il doppio di quello delle restrittive, il che trova spiegazione nella restrizione riguardante l'impiego di art. + *quale* come soggetto menzionata nel §3.1. Se consideriamo soltanto le frasi in cui vengono relativizzati oggetti indiretti, obliqui e genitivi (68 occ.), che non conoscono la limitazione sopra indicata, si nota che le restrittive (38 occorrenze, 30,65% del totale delle FR introdotte da art. + *quale*) prevalgono sulle appositive (30 occ., 24,2%).

Nel complesso, dunque, si registra una netta preferenza per l'impiego di FR che individuano i referenti di cui si parla anziché aggiungere informazioni accessorie su di essi¹².

Un altro dato da rilevare è la scarsa consapevolezza degli scriventi circa le differenze che, a livello interpuntivo, intercronano tra FR restrittive e FR appositive¹³, come mostrano i seguenti esempi:

- (3) Corpus Univers-ITA, testo n. 43
Può essere vantaggioso anche per gli studenti fuori sede *che* non sono costretti a prendere treni e/o autobus tutti i giorni
- (4) Corpus Univers-ITA, testo n. 485
spesso devono fronteggiare pagamenti di canoni di locazione per l'utilizzo di case nella prossimità della scuola/università, *alla quale* hanno scelto di iscriversi

In (3) la FR non contribuisce all'identificazione del referente; ha pertanto valore appositivo, che tuttavia non viene segnalato mediante l'impiego della virgola fra l'antecedente e il pronome relativo; in (4) il segno interpuntivo risulta inadeguato, visto il carattere restrittivo della FR. Il fenomeno illustrato dal primo esempio è molto diffuso nel sottocorpus, mentre l'uso della virgola prima del pronome relativo nelle FR restrittive è raramente attestato.

12. Si tratta di un dato rilevato anche da Travisi (2000, p. 282), la quale parla di «'specializzazione' funzionale della relativa, che già sembrerebbe più chiaramente configurarsi nel parlato e che indicherebbe un cambiamento nelle finalità d'impiego della proposizione relativa».

13. Sull'uso improprio della virgola nelle FR costruite da universitari si vedano Brianti (2019, pp. 200-203), Ricci (2017, p. 393 e 2020, pp. 59-60) e il cap. 14 di questo volume.

3.3. Deviazioni

Le criticità individuate nel sottocorpus sono di due tipi: si distinguono a) quelle strettamente legate alla costruzione di FR (ad esempio, l'impiego di *che* subordinatore invariabile, il ricorso ad art. + *quale* per relativizzare funzioni sintattiche non previste nello standard e infine il rinvio ad un antecedente 'difficile'¹⁴, che richiede una proforma più forte del pronome relativo) da b) quelle che non si manifestano unicamente nelle FR (ad esempio, l'errato impiego delle preposizioni che si combinano con art. + *quale* e *cui* nelle relativizzazioni di obliqui, l'uso improprio del congiuntivo e scelte lessicali inadeguate). I fenomeni elencati sono stati riscontrati in 89 delle 1.880 FR esaminate: si tratta del 4,75% del campione. Di seguito si illustrano le deviazioni individuate nelle FR con *che* (§3.3.1), art. + *quale* (§3.3.2), e *cui* (§3.3.3).

3.3.1. *Che*

Consideriamo i fenomeni ascritti alla classe a), che costituiscono il 9,8% del totale delle deviazioni riscontrate nelle FR introdotte da *che* (5 occ.):

- (5) Corpus Univers-ITA, testo n. 286
Gli studenti più piccoli si sono visti togliere tutti gli aspetti di socializzazione e ludico-didattici *che* la vita scolastica avrebbe potuto arricchire la loro personalità.
- (6) Corpus Univers-ITA, testo n. 13
Gradualmente però questo metodo di didattica, anche a causa dell'importanza che rivestiva in chiave anti-contagio, ha cominciato a sortire i primi effetti positivi e ad far emergere vantaggi molto importanti *che* la stessa didattica in presenza *ne* era carente.
- (7) Corpus Univers-ITA, testo n. 84
gli svantaggi della didattica a distanza sono molto più numerosi e significativi rispetto ai vantaggi che questa metodologia educativa può offrire a tutti gli alunni di ogni ordine e grado di scuola, *che* oltre a negare un confronto diretto limita anche l'ambito della socializzazione e di quella che spesso definiamo "scuola per tutti".

14. Con l'etichetta "antecedenti difficili" Berretta (1990) fa riferimento a quegli antecedenti difficili da recuperare perché caratterizzati da uno o più dei seguenti tratti: sono lontani nel testo, di rango basso nella gerarchia di topicalità, esprimono un ruolo sintattico diverso dal soggetto, sono incassati in altri nominali e introdotti in frasi dipendenti.

Nei primi due esempi troviamo FR tipiche delle varietà sub-standard. In (5) *che*, subordinatore invariabile, non è accompagnato da una marca che esprima la funzione sintattica del costituente relativizzato; tale informazione può essere recuperata esaminando il contesto, sulla base del quale si inferisce che si tratta di un obliquo, più precisamente di un complemento di mezzo. In (6) *che* viene seguito dal clitico *ne*, il quale indica la funzione sintattica svolta da *vantaggi* nella FR.

In (7) l'antecedente *questa metodologia educativa* si configura come difficile da recuperare in quanto lontano nel testo, il che rende inadeguata la scelta del pronome relativo; in altre parole, occorre una proforma più esplicita di *che*, ad esempio un pronome personale tonico.

Veniamo ai fenomeni appartenenti alla sottoclasse b), che rappresentano il 90,2% del totale delle deviazioni riguardanti le FR con *che* (46 occ.). La FR può presentare un modo verbale inadeguato: nella maggior parte dei casi viene usato il congiuntivo al posto dell'indicativo, come in (8), raramente accade il contrario. Un altro fenomeno riscontrato nel sottocorpus è il mancato rispetto dell'accordo di numero tra verbo della FR e antecedente nelle relativizzazioni di soggetti: in (9) *vengono* concorda erroneamente con il soggetto della reggente. Infine, in alcuni casi le FR, pur essendo costruite correttamente, risultano inadeguate sul piano lessicale, come mostra (10), dove *fomentano* viene impiegato in luogo di *promuovono*:

- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 30
le scrivo [...] una breve riflessione in merito agli aspetti che potremmo definire positivi, e di contro quelli *che* invece *possano* ritenersi negativi, [...] della comunicazione via web.
- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 1146
Inoltre, ciò *che vengono* a mancare sono soprattutto i rapporti umani
- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 97
Risulta evidente a chiunque allora questo grande risultato portato a casa dalle nuove tecnologie e dalle grandi compagnie *che le fomentano*.

La tabella che segue fa luce sulla frequenza dei singoli fenomeni sopra descritti¹⁵:

15. In questa tabella e in quelle presenti nei §§3.3.2-3.3.3 le percentuali indicate sono calcolate sul totale delle deviazioni.

Tab. 8 - Deviazioni nelle FR introdotte da *che* nel sottocorpus Univers-ITA (valori percentuali e assoluti)

<i>N. di parole dei testi</i>	<i>Che sub. invar.</i>	<i>Che sub. invar. + clítico</i>	<i>Antec. difficile</i>	<i>Modo err.</i>	<i>Mancato accordo per num.</i>	<i>Lessico improprio</i>	<i>Tot. deviazioni</i>	<i>Tot. FR</i>
115.261	3,9% 2	3,9% 2	1,95% 1	37,25% 19	29,4% 15	23,5% 12	51	1.455

Le deviazioni sono state osservate in 51 delle 1.455 FR introdotte da *che* (3,5% del totale delle occorrenze). Esse non si distribuiscono in maniera omogenea fra le due classi di deviazioni descritte in a) e b): come si è visto, la seconda, nella quale il fenomeno più diffuso è l'uso improprio dei modi verbali, risulta più numerosa della prima.

3.3.2. Art. + *quale*

Nel sottocorpus sono stati rilevati fenomeni appartenenti sia alla classe a) (10 occ.; 66,65% del totale delle deviazioni individuate nelle FR introdotte da art. + *quale*), sia alla classe b) (5 occ; 33,35%)¹⁶. Si considerino i seguenti esempi, in cui compaiono criticità del primo tipo:

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 1598
C'è da premettere che gli studenti *i quali* si sono iscritti all'Università nell'anno accademico 2019-2020 hanno vissuto l'ambiente universitario per soli sei mesi
- (12) Corpus Univers-ITA, testo n. 516
Al di là delle problematiche riscontrate, di fronte *ai quali* questo nuovo metodo ci ha posto, ci sono alcuni vantaggi della didattica a distanza
- (13) Corpus Univers-ITA, testo n. 1735
Tale modifica è stata in Italia più sentita che in altri stati a causa della situazione in cui versava il sistema educativo e comprendendo con esso non solo infrastrutture, ma anche metodologie d'insegnamento e rapporti tra i suoi vari componenti, *la quale* si potrebbe definire in un paragone con la sola

16. Sulla frequenza nell'intero corpus Univers-ITA dei fenomeni in questione si veda Restivo (2023). Qui ci limitiamo a evidenziare che il quadro emerso dall'analisi del sottocorpus sostanzialmente non differisce da quello dell'intero corpus.

realità europea circostante come, anche solo volendo utilizzare un eufemismo, eccessivamente arretrata.

In (11) art. + *quale* opera come soggetto di una FR restrittiva; tale uso del pronome è tipico delle varietà supra-standard (Cerruti, 2017), ovvero di quelle che si collocano al di sopra del centro sociolinguistico nell'architettura dell'italiano contemporaneo, come l'italiano formale aulico e l'italiano burocratico (Berruto, 2012, pp. 23-30). È plausibile che gli scriventi non siano consapevoli dell'esistenza degli usi supra-standard di art. + *quale* e che sovraestendano la forma in questione a contesti che non la ammettono solo perché tipica dei registri formali. In (12) si nota il mancato accordo per genere fra pronome relativo e *problematiche*. In (13) l'antecedente risulta difficile da recuperare non solo per la distanza che lo separa dal pronome relativo, ma anche per altre due ragioni: svolge il ruolo sintattico di obliquo e presenta un basso indice di topicalità. Da ciò consegue che sarebbe stato opportuno impiegare una forma di ripresa più esplicita costituita, ad esempio, da un aggettivo dimostrativo seguito da un nome.

Nella seconda classe di criticità si annoverano l'uso improprio del modo congiuntivo, scelte lessicali inadeguate – fenomeni già rilevati nelle FR con *che* (cfr. §3.3.1) – e il mancato rispetto delle reggenze preposizionali nelle relativizzazioni di obliqui (14-15)¹⁷:

- (14) Corpus Univers-ITA, testo n. 412
senza tralasciare il fatto che molte materie a carattere fisico e matematico *sulle quali* si possono riscontrare difficoltà e dubbi, sono di difficile esposizione esclusivamente a parole via web e non tramite “carta e penna”.
- (15) Corpus Univers-ITA, testo n. 1223
Ciò che deve essere considerato è il rischio *al quale* si può incorrere nell'utilizzare sempre questi dispositivi

Di seguito si forniscono i dati di natura quantitativa riguardanti i singoli fenomeni sopra presentati, che compaiono nel 12,1% delle FR esaminate:

17. Si vedano Prada (2009, p. 249) e Grassi e Nuzzo (2012, pp. 109-110), che evidenziano come l'area delle reggenze preposizionali sia scarsamente padroneggiata dai soggetti qui indagati.

Tab. 9 - Deviazioni nelle FR introdotte da art. + quale nel sottocorpus Univers-ITA (valori percentuali e assoluti)

N. di parole dei testi	Funz. sint. non ammessa nello standard	Mancato accordo per gen. e/o num.	Antecedente difficile	Prep. errata	Cong. err.	Lessico improprio	Tot. deviazioni	Tot. FR
115.261	20% 3	40% 6	6,66% 1	20% 3	6,66% 1	6,66% 1	15	124

Emerge un quadro che si discosta da quello osservato in relazione a *che*: la percentuale di deviazioni nelle FR introdotte da art. + *quale* è molto più alta di quella registrata per le FR con *che*; inoltre, la classe di criticità in a) supera numericamente quella in b), a differenza di quanto osservato per *che*.

3.3.3. Cui

Le deviazioni ascritte alla classe a) (2 occ.; 8,7% del totale delle deviazioni individuate nelle FR introdotte da *cui*) sono costituite dall'impiego di *cui* per relativizzare una funzione sintattica ad esso preclusa (16) e dalla doppia marcatura del caso (17), mentre quelle appartenenti alla classe b) (21 occ.; 91,3% del totale delle deviazioni) sono il mancato rispetto delle reggenze preposizionali (18-19) e l'uso improprio dei modi verbali (20)¹⁸. Esaminiamo i seguenti esempi:

(16) Corpus Univers-ITA, testo n. 1021

Mi sono permessa di contattarla per informarla ed illustrarle la mia personale opinione riguardo la didattica a distanza, *cui* siamo obbligati ad affrontare da circa un anno.

(17) Corpus Univers-ITA, testo n. 140

c'è chi per studiare deve lavorare e l'ultima cosa a cui pensa è la connessione internet dentro casa, *di cui* può benissimo farne a meno

(18) Corpus Univers-ITA, testo n. 1119

Una più efficiente gestione del tempo, *in cui* in una giornata si riesce a studiare e lavorare da casa, permetterebbe di lavorare ed avere una formazione anche pratica

(19) Corpus Univers-ITA, testo n. 913

Le insegnanti devono reinventarsi con la didattica a distanza, devono trovare un metodo *in cui* spiegare le proprie discipline in modo ludico

18. Sulla frequenza nell'intero corpus Univers-ITA dei fenomeni in questione si veda Restivo (2023).

(20) Corpus Univers-ITA, testo n. 546

certamente nel caso del mio percorso in infermieristica una difficoltà non indifferente che mi sento di segnalare è quella dovuta al fatto che il nostro insegnamento viene da professionisti della salute ancora attivi lavorativamente, motivo *per cui* possa risultare talvolta difficile conciliare la sfera didattica con quella lavorativa.

In (16) *cui* relativizza un oggetto diretto; si può ipotizzare che la deviazione dipenda o da un cambio di progetto, che chiaramente non è stato accompagnato da una revisione del testo, o dall'ignoranza della struttura argomentale del verbo impiegato. In (17) la funzione sintattica dell'elemento relativizzato viene indicata non solo dal pronome relativo, ma anche dal clitico *ne*; la presenza di quest'ultimo è probabilmente legata al venir meno della sua funzione agli occhi dello scrivente, che percepisce la sequenza verbo + clitico come un'unica unità lessicale. Negli esempi successivi la preposizione *in* introduce erroneamente complementi di mezzo. In (20) il verbo della FR è al modo congiuntivo anziché indicativo.

La tab. 10 mostra la diffusione dei fenomeni considerati:

Tab. 10 - Deviazioni nelle FR introdotte da *cui* nel sottocorpus Univers-ITA (valori percentuali e assoluti)

N. di parole dei testi	Pr. rel. errato	Doppia codifica del caso	Prep. err.	Modo err.	Lessico improprio	Tot. deviazioni	Tot. FR
115.261	4,35% 1	4,35% 1	69,55% 16	13,05% 3	8,7% 2	23	301

Le deviazioni illustrate sono presenti in 23 delle 301 FR analizzate (7,65% del totale delle occorrenze); come si è osservato nel §3.3.1 in relazione alle FR con *che*, tali criticità, in quasi la totalità dei casi, appartengono alla classe b).

Nel sottocorpus alle 301 FR si affiancano costrutti nei quali *cui* non svolge la funzione di pronome relativo, ma, in unione con *per*, opera come connettivo di consecuzione, parafrasabile con *perciò* (6 occ.; 1,95 % del totale delle occorrenze di *cui*)¹⁹:

(21) Corpus Univers-ITA, testo n. 1270

studiando ingegneria informatica, eravamo in realtà già avvezzi all'utilizzo quotidiano di computer e software, *per cui* l'impatto iniziale non è stato così sconvolgente come probabilmente lo è stato per altre realtà scolastiche e facoltà universitarie

19. Come è stato notato da Proietti (2007), *per cui* non è l'esito di un'ellissi dell'elemento nominale di espressioni come *ragione/motivo per cui*, ma «rientra, invece, pienamente nel procedimento della *coniunctio relativa* (valendo, cioè, come elemento anaforico neutro di valore conclusivo)» (p. 158).

Si tratta di una forma tipica dell'italiano dell'uso medio (Sabatini, 1985), che non si addice a testi formali, nei quali andrebbe preferito l'uso di forme come *quindi*, *perciò*, *pertanto*.

4. Conclusioni

L'indagine sulle FR costruite con *che*, art. + *quale* e *cui* nel sottocorpus tratto dal corpus Univers-ITA ha rilevato che il pronome relativo più usato è *che* (introduce il 77,4% del totale delle FR), seguito a grande distanza da *cui* (16%) e art. + *quale* (6,6%). Per quanto riguarda la distribuzione delle FR in base al tipo di relazione che instaurano con l'antecedente, è emerso che le FR restrittive (73,35% del totale) sono di gran lunga più cospicue delle appositive (26,65%).

Nella quasi totalità dei casi le strategie di relativizzazione impiegate dagli scriventi sono conformi a quelle dello standard. Solo in un esiguo numero di casi ci si imbatte in FR sociolinguisticamente marcate, che caratterizzano varietà periferiche nell'architettura dell'italiano contemporaneo: si pensi, ad esempio, alle FR introdotte da *che* subordinatore invariabile con o senza ripresa clitica, tipiche dell'italiano popolare, che attualmente appaiono interessate da un processo di risalita nel neo-standard (cfr. Cerruti 2017); esse confluiscono nella classe di deviazioni che sono prettamente legate alla costruzione di FR. Come si è visto, a tale classe si contrappone il gruppo di criticità *che*, invece, non sono strettamente connesse all'uso dei pronomi relativi. Le due classi di deviazioni, denominate rispettivamente a) e b), compaiono nel 4,75% delle FR esaminate e presentano una differente diffusione.

Nelle FR con *che* la classe b) prevale sulla classe a). Nella prima si annoverano l'uso improprio dei modi verbali, il mancato accordo di numero fra verbo della FR e antecedente nelle relativizzazioni di soggetti e infine scelte lessicali inadeguate (90,2% del totale delle deviazioni); appartengono alla seconda classe l'uso della forma invariabile *che* con o senza marca della funzione sintattica dell'elemento relativizzato e il rinvio ad un antecedente 'difficile', il quale richiede una proforma che sia più esplicita del pronome relativo (9,8% del totale delle deviazioni).

Il quadro tracciato per *che* non si allontana da quello emerso dall'analisi di *cui*, la quale ha evidenziato come i fenomeni della classe b) rappresentino il 91,3% del totale delle deviazioni; il restante 8,7% è costituito dai fenomeni appartenenti al gruppo a) – dove si riscontrano una FR nella quale *cui* relativizza un oggetto diretto e una FR ipercodificata.

Passando ad art. + *quale*, si è osservato che la distribuzione delle deviazioni nelle due classi differisce da quella rilevata per *che* e *cui*: il gruppo a) – cui appartengono l'uso di art. + *quale* nella funzione di soggetto di FR restrittive, il

mancato accordo per genere e/o numero del pronome relativo alla testa nominale e l'impiego di art. + *quale* per rinviare ad un antecedente difficile – costituisce il 66,65% del totale delle deviazioni, superando così il gruppo b) (33,35%).

Infine, l'analisi delle FR ha messo in luce una scarsa padronanza dei segni interpuntivi: spesso le FR appositive non sono segnalate con l'opportuna punteggiatura e in alcuni casi le FR restrittive vengono separate dalla reggente mediante una virgola²⁰.

Riferimenti bibliografici

- Alfonzetti G. (2002), *La relativa non-standard. Italiano popolare o italiano parlato?*, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Palermo.
- Alisova T. (1965), "Relative limitative e relative esplicative nell'italiano popolare", *Studi di Filologia Italiana*, 23: 299-333.
- Ammon U. (2003), "On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation", *Sociolinguistica*, 17: 1-10.
- Bagaglini V. (2024), *L'uso del che polivalente nei commenti di Facebook. Distribuzione e forme della relativa non-standard in un corpus di testi telematici*, FrancoAngeli, Milano.
- Bernini G. (1989), *Tipologia delle frasi relative italiane e romanze*, in Foresti F., Rizzi E. e Benedini P., a cura di, *L'italiano fra le lingue romanze*, Bulzoni, Roma, 85-98.
- Berretta M. (1990), "Catene anaforiche in prospettiva funzionale: antecedenti difficili", *Rivista di linguistica*, 2: 91-120, testo disponibile al sito: www.italian-journal-linguistics.com/app/uploads/2021/06/6_Berretta.pdf
- Berretta M. (1993), *Morfologia*, in Sobrero A.A., a cura di, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari, 193-245.
- Berruto G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Brianti G. (2019), *Un mare di virgole: punteggiatura e articolazione sintattica negli elaborati di studenti universitari*, in Ferrari A., Lala L., Pecorari F. e Stojmenova Weber R., a cura di, *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Cesati, Firenze, 195-207.
- Cerruti M. (2016), *Costruzioni relative in italiano popolare*, in Guerini F., a cura di, *Italiano e dialetto bresciano in racconti di partigiani*, Aracne, Roma, 77-116.
- Cerruti M. (2017), *Changes from below, changes from above. Relative constructions in contemporary Italian*, in Cerruti M., Crocco C. e Marzo S., eds., *Towards a new standard: Theoretical and empirical studies on the restandardization of Italian*, De Gruyter, Berlino, New York, 32-61.
- Cinque G. (1988), *La frase relativa*, in Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A., a cura di, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I: *La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, il Mulino, Bologna, 469-507.

20. Cfr. cap. 14.

- Fiorentino G. (1999), *Relativa debole. Sintassi, uso, storia in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Grassi R. e Nuzzo E. (2012), *Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale*, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A. e Voghera M., a cura di, *Competenze e formazione linguistiche. Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, 101-118.
- Murelli A. (2011), *Relative constructions in European non-standard varieties*, Walter de Gruyter, Berlino, Boston.
- Prada M. (2009), "Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura", *Italiano LinguaDue*, 1, 1: 232-278, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443/631>
- Proietti D. (2007). *Il testo nella lingua: connettivi testuali in prospettiva diacronica* (per cui, comunque, sen(n)onché, casomai), in De Cesare A.-M. e Ferrari A., a cura di, *Lessico, grammatica, testualità*, fascicolo speciale di *Acta Romanica Basiliensia*, Institut fur Italianistik der Universitat Basel, Basilea, 155-202, testo disponibile al sito: <https://ub-ojs3.ub.unibas.ch/index.php/emono/catalog/download/46/37/415-1>
- Restivo M.L. (2022), "L'italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita", *Italiano LinguaDue*, 14, 1: 797-818, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>
- Restivo M.L. (2023), "I costrutti relativi con *il quale* e *cui* nel corpus UniverS-Ita", *Linguistica e Filologia*, 43: 9-41, testo disponibile al sito: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/263904>
- Ricci A. (2017), *Sulla scrittura degli studenti universitari*, in Della Valle V. e Trifone P., a cura di, *Studi linguistici per Luca Serianni*, Salerno, Roma, 387-400.
- Ricci A. (2020), "Scrivere la relazione di tirocinio all'università", *Italiano LinguaDue*, 12, 1: 26-64, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13981>
- Rossi F. (2020), "Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2", *Italiano LinguaDue*, 12, 1: 159-185, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14005>.
- Sabatini F. (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus G. e Radtke E., a cura di, *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, 154-184.
- Travisi F. (2000), "Morfosintassi dei pronomi relativi nell'uso giornalistico contemporaneo", *Studi di Grammatica Italiana*, XIX: 233-286.
- Valentini A. (2002), "Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari", *Linguistica e Filologia*, 14, 303-322 testo disponibile al sito: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/276>

6. Preferenze per enclisi o proclisi nelle frasi complesse con verbi a ristrutturazione

di *Elisa Di Domenico*

1. Introduzione

In questo lavoro analizzeremo le preferenze relative al posizionamento dei pronomi clitici nei contesti “a ristrutturazione” nel corpus Univers-ITA.

Com'è noto (si veda ad es. Renzi, Salvi e Cardinaletti 2022), in una frase finita semplice i pronomi clitici occupano una posizione diversa dai sintagmi nominali lessicali (1.a) e dai pronomi forti (1.b)¹:

- (1) a. Carlo vede Paolo
- b. Carlo vede lui
- c. *Carlo vede lo
- d. Carlo lo vede

Come si può vedere in (1.d) a confronto con (1.c), il pronome clitico deve precedere il verbo flesso (proclisi). Il pronome clitico deve invece seguire il verbo se lo stesso è all'infinito (enclisi):

- (2) a. *È bello lo vedere
- b. È bello vederlo

Altri casi in cui si ha enclisi obbligatoria sono con un gerundio, un imperativo o l'avverbio presentativo *ecco*:

1. Usiamo qui la terminologia proposta da Cardinaletti e Starke (1999), ai quali rimandiamo per una definizione delle proprietà che caratterizzano queste classi di pronomi. Oltre ai pronomi clitici e forti, gli autori distinguono una terza classe, quella dei pronomi deboli, realizzata in italiano, ad es., dal pronome dativo *loro* e dal pronome soggetto non realizzato foneticamente.

- (3) a. Vedendolo
- b. Prendilo
- c. Eccolo!

In una frase complessa contenente una infinitiva, se il clitico è argomento del verbo dell'infinitiva, esso è posizionato in enclisi al verbo stesso:

- (4) a. Carlo crede di vederlo
- b. *Carlo lo crede di vedere

Se la frase principale della frase complessa contiene un verbo modale, aspettuale o di movimento, il clitico, argomento dell'infinito, può posizionarsi in proclisi al verbo flessso della principale, oltre che in enclisi all'infinito della subordinata:

- (5) a. Carlo vuole vederlo
- b. Carlo lo vuole vedere
- (6) a. Carlo ha finito di leggerlo
- b. Carlo lo ha finito di leggere
- (7) a. Carlo va a trovarlo
- b. Carlo lo va a trovare

La possibilità della 'risalita' (*climbing*, Kayne, 1975) del clitico, visibile in (5.b), (6.b) e (7.b) è legata a qualche proprietà dei predicati in questione, definiti "a ristrutturazione", a partire dall'analisi di Rizzi (1976). Rizzi (1976) propone infatti una regola denominata Ristrutturazione (RISTR), caratterizzata come una proprietà di alcune classi di predicati (modali, aspettuativi, verbi di movimento) che trasforma facoltativamente una frase complessa in una frase semplice creando un unico predicato complesso dai verbi principale ed incassato. Se RISTR si applica, il clitico potrà salire in proclisi al verbo reggente; se RISTR non si applica, il clitico sarà in enclisi all'infinito. Secondo questa proposta, dunque, la struttura delle frasi in (5.a), (6.a) e (7.a) è diversa da quella delle frasi in (5.b), (6.b) e (7.b): nel primo caso si tratta di una struttura bi-frasale, nel secondo caso di una struttura mono-frasale.

Alcuni dati, tuttavia, sembrano suggerire che la struttura debba essere la stessa nei due casi. Alcune varietà romanze consentono infatti la doppia occorrenza del clitico, come illustrato in (8), (9) e (10), per il cairese (Parry, 1995), il napoletano (Ledgeway, 1996) e il perugino (Di Domenico, 2022) rispettivamente:

- (8) I t venu a salutete
Loro ti vengono a salutarti
- (9) L 'amu provatu a ru vida²
l'abbiamo provato a lo vedere
- (10) L'evu da fallo
l'avevo da farlo

Analisi più recenti prevedono infatti una struttura frasale analoga per il caso in cui il clitico sale alla frase principale o resta nell'infinitiva. Questa struttura è mono-frasale per, ad esempio, Cinque (2004, 2006) o bi-frasale per Manzini e Savoia (2007). Cinque (2004; 2006) in particolare assume che i verbi “a ristrutturazione” siano verbi funzionali.

In ogni caso, l'italiano consente che, in una frase complessa con un verbo a ristrutturazione, il clitico compaia in proclisi al verbo flessivo oppure in enclisi all'infinito, come illustrato in (5), (6) e (7). Una domanda interessante è allora se ci siano delle preferenze e a cosa eventualmente siano legate. Benincà (1986) suggerisce che ci siano delle differenze geograficamente distribuite in diverse varietà regionali di italiano, con preferenza per l'enclisi nell'italiano regionale del Nord Italia, e per la proclisi nell'italiano regionale del Sud Italia, e pura opzionalità solo nelle varietà centrali. Questa preferenza, come sostiene anche Egerland (2009), diventa norma nei dialetti³.

Secondo Rohlfs (1968, p. 173) l'italiano letterario di norma aggiunge encliticamente il pronome oggettivo all'infinito, mentre la proclisi caratterizza il linguaggio comune⁴.

A partire da un corpus di parlato, Berretta (1986) sostiene che la scelta tra proclisi ed enclisi sia motivata anche da fattori legati alla struttura dell'informazione: la proclisi, in particolare, è più diffusa nelle frasi in cui il clitico è coreferente con un sintagma nominale dislocato a sinistra (cioè topicalizzato in una struttura particolare denominata “Dislocazione a sinistra con ripresa clitica”, *Clitic Left Dislocation*, Cinque, 1990): questa coreferenza rederebbe il clitico massimamente tematico, favorendone la risalita.

2. In napoletano, e nei dialetti meridionali in genere (Rohlfs, 1968, p. 173) i clitici precedono l'infinito.

3. Un'indagine più recente condotta da Cardinaletti, Giusti e Lebani (2022) su parlanti di italiano e dialetto (“ditalici”, con la terminologia di Berruto 1987) mostra che l'enclisi è accettata anche al Sud (Napoli) e che l'opzionalità è presente anche nei dialetti.

4. Se per “italiano letterario” Rohlfs intende probabilmente una varietà scritta, l'esatta formulazione (‘nel linguaggio comune si sente (più spesso?) *non te lo posso dire, me ne voglio andare, ne dobbiamo parlare*’) sembra suggerire che per “linguaggio comune” Rohlfs intenda una varietà di lingua parlata. Il punto interrogativo dopo *più spesso* rivela la sua incertezza riguardo alla effettiva diffusione del fenomeno.

I parlanti adulti di italiano L2 tendono ad evitare la proclisi (Di Domenico, 1986; Bennati e Matteini, 2006), e sembrano produrla di più con i verbi modali che con i verbi di movimento (Bennati e Matteini, 2006), un fatto, quest'ultimo, che caratterizza anche i dati del gruppo di controllo (parlanti nativi di italiano) studiati dalle due autrici attraverso materiali sperimentali di elicitazione. Seguendo l'analisi di Cinque (2004), le autrici spiegano questo dato con l'ipotesi (si vedano anche Cardinaletti e Shlonsky, 2004; Cardinaletti, 2008) che i verbi modali siano sempre verbi funzionali, mentre i verbi di movimento potrebbero essere sia funzionali che lessicali. Solo i verbi funzionali consentono l'alternanza enclisi/proclisi nei contesti a ristrutturazione.

I bambini italiani invece preferiscono la proclisi (Bernardini e van der Weijer, 2018), la realizzano con maggiore accuratezza rispetto all'enclisi, e in misura analoga con i verbi modali e con i verbi di movimento (Cardinaletti, Cerutti e Volpato, 2024).

Partendo dalle tematiche affrontate nella letteratura di riferimento, in questo studio analizziamo le occorrenze di proclisi ed enclisi nelle frasi con verbi a ristrutturazione presenti nel corpus Univers-ITA. Le domande di ricerca che ci poniamo sono le seguenti:

- a) Si osservano preferenze per enclisi o proclisi nell'italiano scritto di studenti e studentesse universitari?
- b) Si osservano delle differenze tra Nord, Centro e Sud?

Una terza domanda di ricerca, infine, considera una variabile finora non indagata nella letteratura rilevante:

- c) Esistono differenze legate al tipo di clitico?

Nella Sezione 2 illustreremo la procedura seguita, presentando nella Sezione 3 i risultati dell'indagine. Nella Sezione 4 discuteremo i risultati, presentando alcune conclusioni, e alcune indicazioni per la ricerca futura, che gli stessi suggeriscono.

2. Materiali e procedura

Come brevemente menzionato nella Sezione 1, l'analisi qui condotta si basa sul corpus Univers-ITA⁵.

Per l'estrazione dei dati si è utilizzata in primo luogo una procedura automatica, effettuata per tipo di clitico e area geografica della sede universitaria di raccolta (Nord, Centro, Sud), utilizzando una formula di ricerca avanzata

5. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3

che consente di individuare i casi in cui l'elemento è effettivamente un pronome clitico (e non, ad esempio, un articolo, come nel caso di 'lo').

Si è poi effettuata una selezione manuale dei contesti rilevanti, ossia delle frasi complesse contenenti una frase finita con verbo a ristrutturazione ed una infinitiva, distinguendo infine i casi di enclisi da quelli di proclisi.

Per motivi di spazio, l'analisi che presenteremo in quanto segue è limitata ai clitici *mi, ti, vi, lo, la, le, gli e ne*.

3. Risultati

Per i clitici qui considerati, la procedura automatica ha individuato un totale di 5.793 contesti⁶. Una piccola percentuale di questi (366/5.793, 6,31%) è stata scartata perché non conteneva effettivamente l'elemento richiesto⁷. I contesti effettivi utili ammontano quindi a 5.427. Nella tab. 1 li presentiamo suddivisi nelle variabili di ricerca (tipo di clitico, area geografica della sede universitaria di raccolta):

Tab. 1 - Contesti contenenti un clitico nel corpus di riferimento

<i>Pronome</i>	<i>Area geografica</i>	<i>Occorrenze</i>
Mi	Nord	989
	Centro	678
	Sud e Isole	444
	Totale	2.111
Ti	Nord	128
	Centro	76
	Sud e Isole	105
	Totale	309
Vi	Nord	187
	Centro	107
	Sud	136
	Totale	430

6. È utile menzionare il fatto che procedendo nel modo descritto si estraggono anche i clitici che formano un nesso.

7. Il sistema, ad esempio, ha generato alcune stringhe vuote o riportato alcune stringhe irrilevanti.

Tab. 1 - Segue

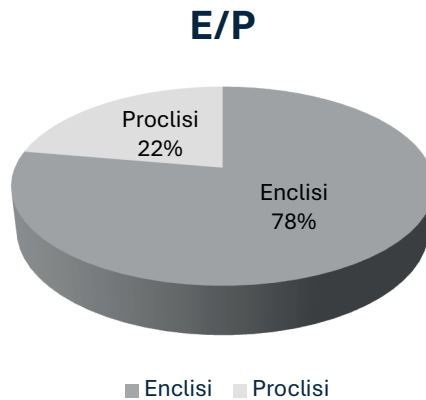
<i>Pronome</i>	<i>Area geografica</i>	<i>Occorrenze</i>
Lo	Nord	278
	Centro	206
	Sud	190
	Totale	674
La	Nord	166
	Centro	115
	Sud	119
	Totale	400
Le	Nord	209
	Centro	142
	Sud	97
	Totale	448
Li	Nord	126
	Centro	92
	Sud	86
	Totale	304
Gli	Nord	35
	Centro	28
	Sud	33
	Totale	96
Ne	Nord	252
	Centro	192
	Sud	211
	Totale	655

Come accennato, a partire da questa base di dati sono stati individuati i contesti utili all'analisi, cioè le frasi complesse contenenti un verbo a ristrutturazione nella principale ed una infinitiva. Essi rappresentano il 9,7% della base dati (526/5.427). La percentuale varia da clitico a clitico: la più bassa si ha con *gli* (5,2%), la più alta con *lo* (16,2%). Si è quindi analizzata la posizione del clitico (enclisi all'infinito o proclisi al verbo flessivo) nei 526 contesti rilevanti. L'analisi è stata condotta separatamente per ciascun clitico in ciascuna area geografica, seguendo lo schema utilizzato per l'estrazione automatica riportato nella tab. 1. Per chiarezza espositiva, tuttavia, riportiamo prima

i dati in forma aggregata, disaggregandoli poi nelle due variabili considerate (area geografica, e infine tipo di clitico).

In questo modo potremo rispondere nell'ordine alle tre domande di ricerca che ci siamo posti inizialmente. In primo luogo, ci siamo infatti chiesti se esista una preferenza per enclisi o proclisi nell'italiano scritto di studenti e studentesse universitari. L'analisi rivela che, nelle 526 frasi esaminate, i clitici sono in enclisi in 409 (77,75%), e in proclisi in 117 (22,25%), come mostrato nella fig. 1:

Fig. 1 - Enclisi e proclisi nella totalità dei dati



La differenza è altamente significativa: $p < .005^8$: nei dati esaminati si osserva dunque una netta preferenza per l'enclisi.

Questa preferenza, inoltre, non subisce variazioni se consideriamo l'area geografica in cui è stata effettuata la raccolta, ma si mantiene costante nei tre sub-corpora, come mostrano la tab. 2 e le figg. 2, 3 e 4:

8. Per valutare la significatività statistica delle differenze riscontrate abbiamo utilizzato il test del χ^2 a due gradi di libertà. Nei casi in cui la comparazione riguardava occorrenze inferiori a 50 è stata applicata la correzione di Yates.

Tab. 2 - Enclisi e proclisi nelle tre aree considerate

Area	N Frasi a ristr.	Enclisi (N e %)	Proclisi (N e %)
Nord	221	171 (77,37%)	50 (22,62%)
Centro	151	117 (77,48%)	34 (22,51%)
Sud e Isole	154	121 (78,57%)	33 (21,42%)
Totale	526	409	117

Fig. 2 - Enclisi e proclisi nel sub-corpus Nord

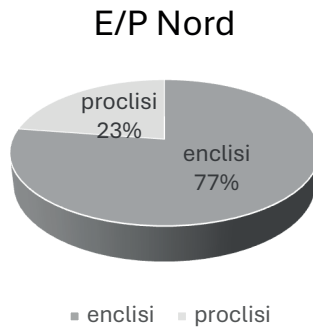


Fig. 3 - Enclisi e proclisi nel sub-corpus Centro

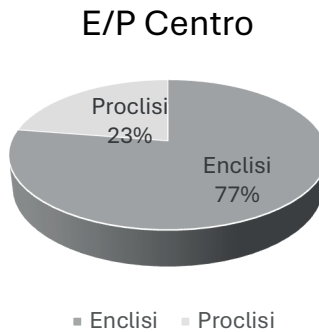
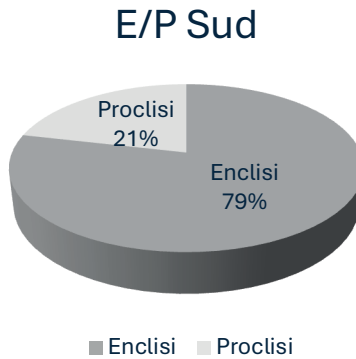


Fig. 4 - Enclisi e proclisi nel sub-corpus Sud

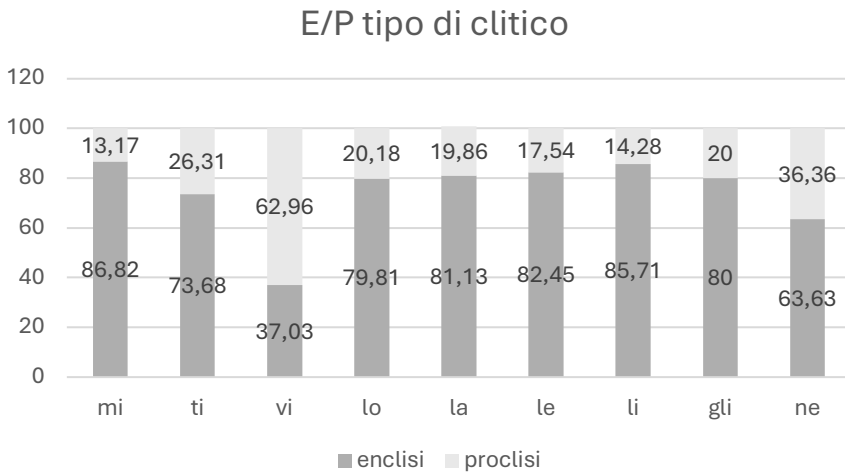


Consideriamo infine la seconda variabile esaminata, ossia il tipo di clítico. I dati relativi alla distribuzione di enclisi e proclisi per ciascun clítico sono riportati nella tab. 3 e nella fig. 5:

Tab. 3 - Enclisi e proclisi per i diversi clíticos

<i>Pronome</i>	<i>N frasi a ristr.</i>	<i>Enclisi (N e %)</i>	<i>Proclisi (N e %)</i>
mi	129	112 (86,82%)	17 (13,17%)
ti	38	28 (73,68%)	10 (26,31%)
vi	27	10 (37,03%)	17 (62,96%)
lo	109	87 (79,81%)	22 (20,18%)
la	53	43 (81,13%)	10 (19,86%)
le	57	47 (82,41%)	10 (17,54%)
li	42	36 (85,71)	6 (14,28%)
gli	5	4 (80%)	1 (20%)
ne	66	42 (63,63%)	24 (36,36%)
Totale	526	409	117

Fig. 5 - Enclisi e proclisi per i diversi clitici



I dati mostrano che l'enclisi è preferita per quanto riguarda tutti i clitici esaminati, ad eccezione di *vi*, in cui si osserva una preferenza per la proclisi.

Negli altri casi, la preferenza per l'enclisi, sebbene segua una tendenza analoga, non è uniforme per tutti i clitici: nel caso di *mi* essa è significativamente più alta ($p=.05$) del valore totale (77,75%, si veda la fig. 1), nel caso di *ne* è significativamente più bassa ($p=.05$)⁹.

4. Discussione dei risultati e conclusioni

In questo lavoro abbiamo analizzato la posizione dei clitici nei contesti a ristrutturazione, cioè nelle frasi complesse contenenti una infinitiva e un verbo 'a ristrutturazione' (cioè modale, aspettuale o di movimento) nella frase principale. In questi casi, come abbiamo visto, in italiano è possibile posizionare il clitico, argomento dell'infinito, o in proclisi al verbo flesso della principale o in enclisi all'infinito stesso, come illustrato in (5), (6) e (7), che riportiamo qui sotto per comodità di chi legge:

- (5) a. Carlo vuole vederlo
 b. Carlo lo vuole vedere

9. La differenza tra *mi* e *ne* è altamente significativa ($p=.005$)

- (6)' a. Carlo ha finito di leggerlo
 b. Carlo lo ha finito di leggere
- (7)' a. Carlo va a trovarlo
 b. Carlo lo va a trovare

In §1 ci siamo chiesti se, nell'italiano scritto di studenti e studentesse universitari:

- a) si osservi una preferenza per l'enclisi o la proclisi;
 b) se questa eventuale preferenza sia diversa al Nord, al Centro e al Sud;
 c) se ci siano differenze legate al tipo di clitico.

In riferimento alla prima domanda di ricerca, i dati mostrano una chiara, altamente significativa, preferenza per l'enclisi (si vedano la tab. 2 e la fig. 1). Questa preferenza si mantiene costante nelle tre aree geografiche della sede universitaria di raccolta, come mostrano la tab. 3 e le figg. 2, 3 e 4. La risposta alla seconda domanda di ricerca è quindi che la preferenza per l'enclisi non differisce al Nord, al Centro e al Sud.

Ci siamo infine chiesti se ci fossero diverse preferenze per l'enclisi o la proclisi a seconda del tipo di clitico considerato. Al riguardo (si vedano la tab. 4 e la fig. 5) osserviamo due fatti degni di nota. In primo luogo notiamo che il clitico *vi* si discosta da tutti gli altri perché in questo caso si nota una preferenza per la proclisi. Per quanto riguarda i casi in cui si osserva preferenza per l'enclisi, abbiamo osservato alcune differenze: con *mi* la preferenza per l'enclisi è significativamente più alta rispetto alla preferenza totale, con *ne* questa preferenza è significativamente inferiore a quella totale.

Il primo risultato, ossia la netta preferenza per l'enclisi, conferma in modo chiaro l'osservazione di Rohlfs (1968, p. 173), secondo il quale l'italiano letterario di norma aggiunge il clitico all'infinito. Come abbiamo osservato nella n. 4, pensiamo che con "italiano letterario" Rohlfs intendesse riferirsi ad una varietà scritta. La contrapposizione con "linguaggio comune" può far pensare anche che l'autore la ritenesse una varietà più formale. Al riguardo, ricordiamo che la consegna esplicita rivolta alle/ai partecipanti alla raccolta dei testi del nostro corpus di riferimento era di usare uno stile formale, quindi possiamo pensare che entrambe le possibili interpretazioni di "italiano letterario" - varietà scritta e varietà formale- si adattino ai testi che abbiamo esaminato. Possiamo aggiungere che la varietà scritta spinge, in alcuni casi, a preferire l'enclisi per ragioni, per così dire, espositive. Abbiamo infatti osservato in molti casi l'uso di costruzioni coordinate, come ad esempio in (11) e (12), che "forzano" l'enclisi¹⁰:

10. D'altro canto notiamo che alcuni casi di proclisi sembrano forzati dal fatto che il clitico esaminato formi un nesso con *si* impersonale, come nel seguente esempio:

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 139
Posso registrare le lezioni e riascoltarle in seguito
- (12) Corpus Univers-ITA, testo n. 1841
Si possono registrare le lezioni e rivederle

In altri casi, meno numerosi, l'enclisi sembra forzata dalla portata della negazione:

- (13) Corpus Univers-ITA, testo n. 888
Potrebbe non esserlo

Quanto queste costruzioni siano tipiche della modalità scritta resta naturalmente da vedere. Più in generale, sarebbe interessante vedere se la preferenza per l'enclisi emersa da questo studio sia tipica solo della varietà scritta formale. Skytte (1983), citato in Berretta (1986: nota 2), osserva, relativamente alla Toscana, una differenza tra la prosa letteraria e quella più vicina alla lingua parlata: in quest'ultima si osserverebbe una tendenza più o meno preponderante alla proclisi. Berretta (1986) trova invece una percentuale di proclisi del 33% (16/48) esaminando un numero di una rivista, e una percentuale del 39,3% nel corpus orale a cui abbiamo accennato nella Sezione 1, raccolto prevalentemente nell'Italia settentrionale. Da questi confronti, sembrerebbe dunque che la preferenza per l'enclisi emersa nel nostro studio riguardi nello specifico la varietà formale scritta.

Un altro aspetto degno di considerazione, nei nostri dati, riguarda la natura dei verbi a ristrutturazione considerati. Emblematico al riguardo è il caso di *riuscire* che possiamo considerare nella classe dei verbi aspettuali¹¹.

Questo verbo occorre 52 volte nei contesti rilevanti: in 51 casi si ha il clitico in enclisi all'infinito, e in un solo caso, che riportiamo qui sotto, si ha proclisi.

- (i) Corpus Univers-ITA, testo n. 1825
Il problema avviene quando la lezione non è registrata e per qualche motivo non la si è potuta seguire

L'esame, ancora parziale, dei dati relativi al clitico *si*, rivela che lo stesso è sempre in proclisi quando ha valore impersonale/medio/passivo (si veda anche Berretta 1986). Se è coinvolto un altro clitico, anche questo di norma si realizza in proclisi. In un solo caso, nei dati qui esaminati, il nesso non si è formato:

- (ii) Corpus Univers-ITA, testo n. 1383
molti si è riusciti a compierli

11. Nella classificazione di Vendler (1967) corrisponderebbe ad un verbo di *accomplishment*.

- (14) Corpus Univers-ITA, testo n. 2070
Le riusciamo a sfruttare meglio

Estendendo ai verbi aspettuativi l'idea che possano essere considerati sia verbi funzionali che verbi lessicali (Cinque, 2004; Cardinaletti e Shlonsky, 2004 tra gli altri, si veda §1), è possibile che molti dei/delle partecipanti a questo studio non considerino *riuscire* un verbo funzionale.

Anche se escludessimo i casi con *riuscire* dai contesti rilevanti, tuttavia, la preferenza per l'enclisi resterebbe molto alta: i contesti rilevanti sarebbero 474 (invece di 526), e avremmo enclisi in 358 di essi (pari al 75,52%) e proclisi nei restanti 116 (24,48%). Possiamo dunque concludere che la preferenza per l'enclisi è un dato chiaro che emerge da questo studio¹².

Il secondo risultato che abbiamo menzionato è il fatto che la preferenza per l'enclisi è uniforme nelle tre diverse aree geografiche in cui sono situate le università sedi della raccolta. Certamente va osservato che la sede universitaria potrebbe non corrispondere a quella della effettiva provenienza del/della partecipante. Un'alternativa possibile sarebbe stata identificare le tre aree (o correggere con opportuni spostamenti dei dati da un sub-corpus all'altro) in base al luogo di nascita del partecipante. Neanche questo criterio, tuttavia, sarebbe interamente affidabile: una persona può essere nata in un luogo e cresciuta in un altro, ed in questo caso sarebbe il luogo in cui è cresciuta, non quello in cui è nata, ad incidere sul suo profilo linguistico. Questo aspetto rimane dunque problematico per la nostra analisi, ma riteniamo che comunque la chiarezza del risultato sia tale da poterlo considerare attendibile, seppur con le dovute cautele.

Ciò premesso, pensiamo che il dato sia suscettibile di due possibili interpretazioni. Come abbiamo visto nel §1 infatti, si ritiene (si vedano ad esempio Benincà, 1986; Berretta, 1986; Cinque, 2006) che nell'italiano regionale del Nord e del Sud ci siano preferenze diverse per l'enclisi o per la proclisi (enclisi a Nord, proclisi a Sud), con pura opzionalità solo nell'italiano regionale del Centro della penisola. I nostri dati dimostrerebbero allora che la varietà scritta formale di studenti e studentesse universitari non è influenzata dal loro italiano regionale, ma è, al contrario, una varietà uniforme diffusa su tutto il territorio nazionale.

Le osservazioni e i dati di Cardinaletti, Giusti e Leboni (2022) suggeriscono tuttavia un'interpretazione in parte diversa. Attraverso uno studio basato su giudizi di accettabilità in sei punti di raccolta diffusi nel territorio

12. La preferenza per l'enclisi emerge anche (contrariamente a quanto osservato da Berretta (1986) nel suo corpus orale, si veda §1) nelle 34 "Dislocazioni a sinistra con ripresa cliticata" attestate nei contesti rilevanti: in 21 di esse abbiamo enclisi, in 13 proclisi.

italiano, gli autori concludono che la proclisi è accettata anche dai parlanti del Nord e l'enclisi anche dai parlanti del Sud (Napoli), suggerendo che nell'ultimo caso potrebbe trattarsi di una innovazione recente¹³. Lo studio di Cardinaletti, Giusti e Lebani (2022) mette dunque in luce la stessa omogeneità sul territorio nazionale che abbiamo evidenziato nel nostro studio. L'uniformità sul territorio nazionale circa il fenomeno qui esaminato non riguarda dunque solo la varietà formale scritta, ma anche l'italiano regionale. Se nell'italiano regionale sia enclisi che proclisi sono accettate, nella varietà formale scritta emerge una netta preferenza per l'enclisi¹⁴.

Passiamo ora a considerare i dati relativi alle differenze legate al tipo di clitico che emergono dal nostro studio. Il dato più sorprendente è che nel caso del clitico *vi* sia preferita la proclisi, contrariamente a ciò che abbiamo osservato per tutti gli altri clitici qui esaminati. I dati riguardanti *vi* meritano dunque di essere esaminati nei dettagli. Un primo fatto che emerge è che, in generale, *vi* è spesso usato, nei testi esaminati, come locativo, in luogo del (o in aggiunta al) più comune *ci*¹⁵. Questo non stupisce, visto che la richiesta esplicita che i e le partecipanti hanno ricevuto, come abbiamo più volte sottolineato, è stata di usare una varietà formale. Questo uso di *vi*, tuttavia, forse perché espressione del tentativo di usare una varietà formale non pienamente padroneggiata, rivela alcune incertezze da parte dei e delle partecipanti, come ad esempio alcuni casi di ridondanza, come in (15), o il suo uso anche al posto di *ci* personale, come in (16):

(15) Corpus Univers-ITA, testo n. 143
[...] alla quale possono accedervi tutti

(16) Corpus Univers-ITA, testo n. 1973
Durante il periodo della pandemia *vi* si è trovati in una situazione di disagio

Non è chiaro però come queste incertezze a livello generale possano collegarsi ad una preferenza per la proclisi nei contesti a ristrutturazione, dove

13. Come accennato nella nota 3, i e le partecipanti alla raccolta erano parlanti sia di italiano che del dialetto locale, una condizione che, come gli stessi autori sottolineano a partire da dati Istat 2017, caratterizza il 32% della popolazione italiana ed è dichiarata anche da diversi partecipanti alla raccolta del progetto Univers-ITA.

14. L'accettabilità di entrambe le possibilità potrebbe anche dipendere dal fatto, menzionato da Cardinaletti, Giusti e Lebani, che citano Fischer *et al.* (2022), che i parlanti tendono ad accettare più cose di quante ne producono. Il loro studio è basato su giudizi di accettabilità, mentre il nostro considera le produzioni.

15. Uno stesso parlante li produce ad esempio entrambi in due frasi contigue, come nell'esempio qui sotto riportato:

(i) Corpus Univers-ITA, testo n. 1527
Ci sono altrettanti svantaggi. In primo luogo *vi* è [...]

peraltro l'unico esempio di incertezza è quello riportato in (15), in cui *vi* è in enclisi all'infinito. Esaminiamo quindi nel dettaglio le occorrenze di *vi* nei contesti a ristrutturazione. Come mostrato anche nella tab. 3 più sopra, esse ammontano a 27. In 18 di esse, *vi* è usato come locativo, nelle restanti 9 come pronome personale, come mostrato nella tab. 4:

Tab. 4 - Usi di *vi*

	<i>Locativo</i>	<i>Personale</i>	
Enclisi	5	5	10
Proclisi	13	4	17
	18	9	27

L'uso di *vi* come locativo è dunque preponderante. Un altro dato interessante che emerge dalla tab. 4 è che la preferenza per la proclisi caratterizza l'uso locativo di *vi* (13/18, 72,22%) piuttosto che il suo uso come pronome personale (4/9, 44,44%). Questo dato andrà senz'altro confrontato con i dati relativi al *ci* locativo, la cui analisi non è ancora completa.

Un altro aspetto che andrà riconsiderato alla luce dei dati su *ci* e *si*, riguarda due casi in cui *vi* è in proclisi e forma un nesso con *si* impersonale: come abbiamo osservato più sopra (si veda la n. 10) *si* impersonale/medio/passivo è sempre in proclisi nei dati da noi finora esaminati, e potrebbe dunque "forzare" la risalita del clitico annesso. Analizzando nei dettagli i 17 casi di proclisi con *vi*, notiamo infine che sono tutti in frasi con verbi modali (14 con *potere*, 2 con *volere*, 1 con *dovere*). Come abbiamo accennato in §1, Bennati e Matteini (2006) hanno osservato, nel loro studio sperimentale, che la proclisi è più attestata nelle frasi con verbi modali che non in quelle con verbi di movimento, sia per i e le parlanti di italiano L2 che per il gruppo di controllo costituito da parlanti di italiano L1. Tornando al nostro studio, potremmo pensare che la preferenza per la proclisi nel caso di *vi* sia legata al fatto che le occorrenze osservate sono tutte con verbi modali¹⁶. Dobbiamo tuttavia osservare che nel nostro corpus di riferimento i contesti rilevanti contengono un altissimo numero di verbi modali, sia nei casi in cui osserviamo enclisi che in quelli in cui osserviamo proclisi¹⁷. Anche per altri clitici (*lo*, *la*,

16. Questa ipotesi potrebbe essere verificata sperimentalmente con materiali opportunamente costruiti contenenti anche verbi di movimento e aspettuati.

17. Nei contesti rilevanti osserviamo infatti la presenza di 443 verbi modali, di cui 111 con proclisi e 332 con enclisi. Naturalmente, come abbiamo visto, l'enclisi è altamente pre-

li, gli), inoltre, osserviamo solo verbi modali nei contesti rilevanti con proclisi. Infine, anche i contesti in cui *vi* è in enclisi sono tutti con verbi modali. In conclusione, ci sembra che la maggiore preferenza per la proclisi che caratterizza *vi*, a differenza di tutti gli altri clitici, sia legata al suo valore prevalentemente non-personale nei contesti rilevanti: è quando *vi* ha questo valore, come mostra la tab. 4, che la preferenza per la proclisi emerge chiaramente.

Passiamo ora a considerare gli altri risultati che l'analisi per tipo di clitico ha messo in luce, cioè una preferenza per l'enclisi significativamente più alta del dato generale nel caso di *mi* e significativamente più bassa nel caso di *ne*.

Per quanto riguarda il secondo caso, notiamo che la più bassa preferenza per la proclisi nel caso di *ne* è legata solo ai sub-corpora Nord (58%) e Centro (61%), mentre resta non significativamente diversa dal totale al Sud (71%). Anche in questo caso, come nel caso di *vi*, notiamo la coincidenza con il fatto che i casi di proclisi contengono un verbo modale¹⁸. Come nel caso precedente, tuttavia, non riteniamo che questo fattore possa essere determinante, per le ragioni già esposte. Anche nel caso di *ne* siamo di fronte ad un pronome che ha usi diversi da quello personale, e a questo probabilmente si lega la minore preferenza per l'enclisi rispetto ad altri clitici.

La preferenza per l'enclisi appare invece significativamente più marcata nel caso di *mi*, come abbiamo notato. Anche in questo caso, la scelta di includere o meno le frasi con *riuscire* nei contesti rilevanti ha un certo impatto. I casi con *riuscire* infatti sono particolarmente numerosi con *mi*, e ammontano a 19, tutti nel caso di enclisi. Se li escludiamo, la preferenza per l'enclisi nel caso di *mi* si abbassa all'84,54%. Questa preferenza, tuttavia, resta significativamente più alta ($p=.05$) della preferenza totale senza *riuscire* (75,52%): la più alta preferenza per l'enclisi mostrata da *mi* non è dunque determinata da questo fattore evidenziato. La considereremo quindi una preferenza legata specificamente al tipo di clitico, che ha valore esclusivamente personale¹⁹.

In risposta alla terza domanda di ricerca possiamo dunque affermare, sulla base dei dati qui esaminati, che la preferenza per l'enclisi caratterizza tutti

valente nel corpus. A seconda che includiamo o no i casi con *riuscire*, otteniamo le seguenti percentuali di contesti con modali in enclisi e in proclisi:

Incluso *riuscire*: Enclisi 81,17%; Proclisi 94,87%

Senza *riuscire*: Enclisi 91,73%; Proclisi 95,68%

18. La coincidenza non è totale, ma presenta due eccezioni. In un caso c'è un verbo di movimento, in un altro abbiamo un verbo a ristrutturazione atipico, *faticare*:

(i) Corpus Univers-ITA, testo n. 363
ne faticavano a seguire due

19. *Mi* è usato maggiormente come riflessivo/inerente piuttosto che come dativo/accusativo. Entrambi gli usi, tuttavia, sono attestati sia con enclisi che con proclisi. Queste stesse caratteristiche, inoltre, si osservano anche nel caso di *ti*.

i clitici nel loro uso personale, e si osserva in particolare nel caso di *mi*. Usi non personali dei clitici attenuano questa preferenza (come nel caso di *ne*) o la ribaltano a favore della proclisi (*vi* locativo). Questa conclusione, naturalmente, andrà precisata e spiegata, ma, prima ancora, verificata sulla base dei dati relativi a *ci* e *si*, che sono ancora in fase di elaborazione.

Riferimenti bibliografici

- Benincà P. (1986), *Punti di sintassi comparata dei dialetti italiani settentrionali*, in Holtus G. e Ringger K., a cura di, *Raetia Antiqua et Moderna: W. Theodor Elwert zum 80. Geburtstag*, Niemeyer, Tübingen, 457-479.
- Bennati E. and Matteini S. (2006), *Object Clitic Climbing in L2 Learners of Italian*, in Belletti A., Bennati E., Chesi C., Di Domenico E. and Ferrari I., eds., *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2005*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne, 35-48.
- Bernardini P. and van der Weijer J. (2018), “On the direction of cross-linguistic influence in the acquisition of object clitics in French and Italian”, *Language, Interaction and Acquisition*, 8, 2: 204-233, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1075/lia.16005.ber>
- Berretta M. (1986), *Struttura informativa e sintassi dei pronomi atoni: Condizioni che favoriscono la ‘risalita’*, in Stammerjohan H., a cura di, *Tema/Rema in italiano*, Narr, Tübingen, 71-83.
- Berruto G. (1987), *Lingua, dialetto, diglossia, dilalia*, in Holtus G. e Kramer J., a cura di, *Romania et Slavia adriatica. Festschrift für Zarko Muljačić*, Buske, Hamburg, 57-58.
- Cardinaletti A. (2008), *On different types of clitic clusters*, in De Kat C. and Demuth K., eds., *The Bantu- Romance connection: A comparative investigation of verbal agreement, DPs and information structure*, John Benjamins, Amsterdam, 41-82.
- Cardinaletti A. and Shlonsky U. (2004), “Clitic Positions and Restructuring in Italian”, *Linguistic Inquiry*, 35: 519-557.
- Cardinaletti A. and Starke M. (1999), *The Typology of Structural Deficiency. A Case Study of the Three Classes of Pronouns*, in van Riemsdijk H., ed., *Clitics in the Languages of Europe, Eurotyp. Volume 5/Part 1*, De Gruyter Mouton, Berlin, 145-233, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1515/9783110804010.145>
- Cardinaletti A., Cerutti S. and Volpato F. (2024), “On the Acquisition of Clitic Placement in Restructuring: A Study on Monolingual Italian Children”, *Isogloss*, 10, 4: 1-30, testo disponibile al sito: <https://revistes.uab.cat/isogloss/article/view/v10-n4-cardinaletti-cerutti-volpato/312-pdf-en>
- Cardinaletti A., Giusti G., and Leboni G. (2022), “Clitic Climbing Across Italy: Optionality as a Function of Bilectalism”, Comunicazione presentata al *16th Cambridge Italian Dialects Syntax-Morphology Meeting (CIDS)*, Napoli, 14-16 settembre 2022. Articolo proposto per la pubblicazione negli Atti del convegno.
- Cinque G. (1990), *Types of \bar{A} -Dependencies*, The MIT Press, Cambridge MA.

- Cinque G. (2004), *'Restructuring' and Functional Structure*, in Rizzi L., ed., *The Structure of CP and IP*, Oxford University Press, New York, 132-191.
- Cinque G. (2006), *Restructuring and Functional Heads: The Cartography of Syntactic Structures vol. 4*, Oxford University Press, New York.
- Di Domenico E. (1986), *Il ruolo delle regole morfologiche nell'apprendimento dell'italiano come seconda lingua*. Tesi di laurea. Università degli Studi di Perugia.
- Di Domenico E. (2022), "Object Clitic Reduplication in Peruginino", *Languages*, 7: 262, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.3390/languages7040262>
- Egerland V. (2009), *La doppia base della ristrutturazione*, in Cardinaletti A. e Munaro N., a cura di, *Italiano, italiani regionali e dialetti*, FrancoAngeli, Milano, 99-114.
- Fischer S., Navarro, M. and Vega Vilanova, J. (2022), *Testing an Optional Phenomenon: The Limitations of GJTs*, in Tănase-Dogaru M., Tigău A., Stoicescu I. and Zamfirescu M., eds., *New Insights into Linguistic Communicative Behaviour*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne, 54-74.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Kayne R.S. (1975), *French Syntax: The Transformational Cycle*, MIT Press, Cambridge MA.
- Ledgeway A. (1996), *The Grammar of Complementation in Neapolitan*. Ph.D. dissertation, University of Manchester, Manchester, UK.
- Manzini M.R. and Savoia L.M. (2007), *A Unification of Morphology and Syntax: Investigations into Romance and Albanian Dialects*, Routledge, London and New York.
- Parry M. (1995), *Some observations on the syntax of clitic pronouns in Piedmontese*, in Maiden M. and Smith J.C., eds., *Linguistic Theory and the Romance Languages: Current Issues in Linguistic Theory*, John Benjamins, Amsterdam, 133-160.
- Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A., a cura di (2022), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., Libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Rizzi L. (1976), "Ristrutturazione", *Rivista di Grammatica Generativa*, 1: 1-54.
- Rohlf's G. (1968), *Grammatica Storica dell'italiano e dei suoi dialetti. Morfologia*, Einaudi, Torino.
- Skytte G. (1983), *La sintassi dell'infinito nell'italiano moderno*, Munksgaard, København.
- Vendler Z. (1967), *Verbs and Times*, in *Linguistics in Philosophy*. Cornell University Press, Ithaca NY.

7. Tra norma e variazione: l'alternanza congiuntivo/indicativo nello scritto formale di studenti universitari

di *Silvia Ballarè*

1. Introduzione

1.1. *Cenni sull'alternanza modale in italiano*

Il congiuntivo, come è noto, in italiano è impiegato principalmente in frasi subordinate, di natura argomentale e non argomentale; la semantica veicolata dal congiuntivo è da porsi in stretta relazione con quella del predicato della principale nel primo caso e con la congiunzione coinvolta nel secondo.

Numerosi sono i contesti in cui il congiuntivo in subordinata alterna con l'indicativo (Serianni, 2006, XI, p. 391) e questa alternanza può essere motivata da fattori di diversa natura. Innanzitutto, tradizionalmente, sono citate ragioni di natura semantica: nelle frasi completive introdotte da *verba putandi*, ad esempio, il congiuntivo può essere preferito per veicolare un minor grado di certezza (*penso che sia* vs. *penso che è*, ma cfr. Sgroi 2010). Studi recenti di impostazione variazionista (cfr. ad es. Poplack *et al.*, 2018; Digesto, 2019) hanno rilevato il peso di altri fattori di natura linguistica. Ad esempio, è stato osservato che il lessico gioca un ruolo di rilievo: i dati mostrano che, limitatamente alle subordinate argomentali, alcuni verbi della principale innescano più frequentemente il congiuntivo nella subordinata mentre altri preferiscono l'indicativo.

Accanto a fattori di natura linguistica, è molto nota – e registrata anche nelle grammatiche (Serianni, 2006, XV, p. 48) – l'influenza di aspetti extralinguistici; infatti, l'indicativo è considerato più tipico, rispetto al congiuntivo, di produzioni marcate verso il basso in diastratia e diafasia. In (1) si riporta un esempio di sovraestensione dell'indicativo dal corpus ParLaTO (Cerruti e Ballarè, 2021) realizzato durante un'intervista semi-strutturata da un parlante con basso grado di scolarizzazione.

- (1) Corpus ParlaTO, PTD021
TOR001: e dove ti sarebbe:: piaciuto and[a:]re? spagna.
TOI012: [spagna.]
TOI012: nonostante le condizioni economiche **sono** peggiori
però: ho visto amici (.) vivere in spagna lavorando due ore a settimana.

In prospettiva sociolinguistica, questa sovraestensione dell'indicativo sarebbe da considerarsi come un cambiamento dal basso (*change from below* in Labov, 1994), che avviene al di sotto della soglia di consapevolezza del parlante.

Ai fini della presente trattazione, può essere utile rilevare che la sovraestensione dell'indicativo ha grande salienza sociolinguistica. La (presunta) “morte del congiuntivo”¹ viene chiamata in causa ogni qual volta si fa riferimento al (presunto) pessimo stato di salute dell'italiano contemporaneo ed è emblematico che la scarsa dimestichezza con il congiuntivo è non di rado selezionata per caratterizzare come incolti personaggi di libri e film. Questi aspetti ci portano a pensare che almeno una parte della comunità linguistica sappia che il congiuntivo ha una connotazione positiva e che è pertanto da preferirsi all'indicativo, specie in contesti controllati.

Forse anche per quanto appena detto, negli ultimi anni negli usi dei parlanti è stata osservata una dinamica opposta a quella finora considerata. Infatti, è stato registrato l'impiego del congiuntivo in luogo dell'indicativo in subordinate introdotte da elementi fattivi in produzioni diafasicamente e/o diastraticamente alte (Santulli, 2009; Gualdo, 2014; Renzi, 2019), come esemplificato in (2).

- (2) RAI Radio Tre, 25.09.2018 (citato in Renzi, 2019, p. 27)
Anche se l'accordo abbia attualmente pochissimo valore

In questo caso, specularmente a quanto detto prima, si tratterebbe di un cambiamento dall'alto (*change from above* in Labov, 1994), attraverso cui il parlante cercherebbe di alzare il proprio registro.

1.2. I contesti fattivi e gli interrogativi di ricerca

In letteratura, la maggior parte degli studi si è concentrata sull'alternanza modale nelle subordinate introdotte da elementi non-fattivi (come, ad

1. Con finalità meramente esemplificativa, si rimanda alla scheda di consulenza redatta da Mara Marzullo per il sito web dell'Accademia della Crusca (accademiadellacrusca.it/it/consulenza/uso-del-congiuntivo/104, ultimo accesso: 14 aprile 2024).

esempio, i già citati *verba putandi*); molta meno attenzione, invece, è stata dedicata alle frasi dipendenti da *governor* (principalmente verbi ma non solo, per cui cfr. oltre) fattivi o semi-fattivi, che dunque presuppongono che la proposizione introdotta sia vera (come, ad es., *sapere, rimpiangere*, ecc.) e, conseguentemente, permettono di escludere un eventuale valore di ‘non realtà’ veicolato dal congiuntivo.

Si tratta di un contesto caratterizzato da instabilità, anche perché le grammatiche di riferimento non sempre danno indicazioni univoche circa la selezione del modo (cfr. Stewart, 2002) e i linguisti stessi hanno opinioni eterogenee riguardo a cosa sia da considerarsi standard e cosa no (cfr. ad es. Prandi 2012, pp. 100-103; Renzi, 2019, pp. 19-28; Wandruszka, 1991, pp. 472-481). Cerruti e Ballarè (2023) hanno discusso l’alternanza modale in questi contesti analizzando dati di parlato e hanno messo in luce che, a differenza di quanto spesso sostenuto in letteratura, hanno scarsa rilevanza fattori extralinguistici (come la formalità dell’interazione e la caratterizzazione sociale e geografica del parlante) rispetto al peso di aspetti di natura linguistica; più specificamente è emerso che il congiuntivo è preferito all’indicativo nelle subordinate con valore tematico e sfavorito, invece, in quelle con valore rematico.

L’impiego del congiuntivo in contesti fattivi è stato rilevato nelle produzioni formali scritte di studenti e studentesse universitari, come esemplificato in (3) e (4).

(3) Corpus Univers-ITA, testo n. 1973²

Infine un’ultima problematica che può manifestarsi durante la D.A.D. che al contempo è sia problema che pregio è anche la comodità con la quale le lezioni sono usufruibili, infatti non è difficile che gli studenti mentre siano a lezione, rispetto alle classiche sedie d’aula, **siano** sdraiati nel loro letto o sui loro divani, rendendo la lezione più piacevole da seguire ma al contempo riducendo la loro attenzione.

(4) Corpus Univers-ITA, testo n. 0996

Dal mio punto di vista, l’unico vantaggio che posso attribuire a questa modalità didattica, consiste nella maggiore disponibilità di tempo concessa allo studio, dato il fatto che **venga** risparmiato tempo prima impiegato per recarsi a scuola o in università o per altre cose che ora non ci sono concesse.

In prospettiva sociolinguistica, può essere di rilievo osservare le dinamiche di variazione nelle produzioni formali degli studenti e delle studentesse universitari poiché, come già accennato nel paragrafo precedente, si tratta di

2. Come indicato nell’introduzione, tutti i testi sono riportati senza alcun intervento redazionale.

un punto del sistema che presenta instabilità negli usi, forse anche perché non è univocamente codificato nelle grammatiche. Un'analisi rigorosa dei materiali del corpus può mettere in luce come si comportano scriventi giovani e colti d'oggi, che avranno un ruolo cruciale nello stabilire quale sarà la norma e la varietà modello del prossimo futuro. Nel seguito del contributo, attraverso l'analisi di dati estratti dal corpus Univers-ITA³, si verifica l'eventuale peso di fattori di natura linguistica nella selezione modale nelle subordinate introdotte da *governor* fattivi e semi-fattivi, al fine di rilevare la presenza di eventuali regolarità negli usi. In altre parole, obiettivo ultimo del lavoro è verificare se in queste produzioni vi sia variazione "casuale" oppure possa essere rilevata una norma in senso coseriano, cioè nella zona intermedia tra sistema e atto linguistico singolo, nonostante si tratti di un punto del sistema non codificato chiaramente nello standard di riferimento.

2. Dati e metodi

Per condurre l'analisi, si è scelto di utilizzare il corpus Univers-ITA costituito da testi prodotti *ad hoc* (per cui si veda il capitolo 3).

Dal corpus, sono state estratte tutte le occorrenze di costruzioni costituite dal verbo *essere*, seguite da un aggettivo e dal subordinatore *che*⁴, e da *il fatto che*. Si è scelto di selezionare solo *governor* costituiti da aggettivi e da *fatto* poiché studi precedenti (Cerruti e Ballarè, 2023; Ballarè e Zucchini, 2023) hanno mostrato che sono questi i contesti in cui si ha maggiore variabilità.

Successivamente, le occorrenze sono state ripulite manualmente, in modo da selezionare solo i casi in cui era espresso un evento fattivo o semi-fattivo. Sono stati considerati alcuni fattori extralinguistici ricavabili direttamente dal corpus (ovvero l'area disciplinare dell'ateneo, la sede geografica dell'ateneo e la regione di nascita dello scrivente) e altri linguistici, che sono stati annotati manualmente. Di seguito, si riporta l'elenco di predittori e valori considerati:

- (1) Modo della subordinata: congiuntivo o indicativo.
- (2) Categoria grammaticale (PoS) del *governor*: aggettivo o *fatto*.
- (3) Flessione del verbo *essere* nella subordinata: sì o no;
si noti che in questo caso sono stati associati al valore "sì" anche i casi in cui *essere* era impiegato come ausiliare o nella realizzazione della diatesi passiva.

3. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

4. [lemma="essere"] [pos="A"] [word="che"].

- (4) Distanza tra *che* e il verbo flesso della subordinata: sì o no; sono stati considerati adiacenti anche i casi in cui tra *che* e il verbo si frapponevano *non* oppure pronomi clitici.
- (5.1) Per gli aggettivi, è stato annotato il lemma dell'aggettivo e ogni aggettivo è stato associato a una classe semantica (evidenziale, come, ad esempio, *evidente*; oppure valutativa, come, ad esempio, *giusto*).
- (5.2) Per le costruzioni introdotte da *il fatto che*, è stata annotata la posizione della principale (preposta oppure posposta) rispetto alla subordinata, ipotizzando un legame tra questo parametro e lo statuto informativo delle due componenti sintattiche; tipicamente, infatti, il primo elemento a comparire ha natura tematica e il secondo, invece, rematica.

Una volta concluso il processo di ripulitura e annotazione manuale, si è ottenuto un dataset costituito da 415 occorrenze. I dati sono stati osservati globalmente e poi si è scelto di procedere con l'analisi dividendo il dataset in due parti in base alla categoria grammaticale del *governor*.

È stata condotta un'analisi quantitativa per verificare l'eventuale peso dei fattori considerati per la selezione del modo. Più precisamente, sono stati ricavati due *inference tree* e due *random forest* che si prestano particolarmente all'analisi di dataset costituiti da poche occorrenze (ma con molti parametri di annotazione) e non bilanciati (cfr. Tagliamonte e Baayen, 2012; Levshina, 2015). Semplificando, per costruire un *inference tree*, l'algoritmo considera tutti i predittori e divide il dataset in sezioni che sono sempre più omogenee; il risultato è una visualizzazione della distribuzione dei dati secondo il peso che hanno avuto i fattori per creare sezioni omogenee. Una *random forest*, invece, è costituita da numerosi *inference tree* e, per questo, è da considerarsi più affidabile. Produce come risultato una gerarchia del peso dei predittori, senza indicare però il valore che assume peso nella selezione di uno dei due valori della variabile dipendente. Ad esempio, potrebbe assumere rilevanza il predittore "PoS del *governor*", ma non sapremmo quale dei due valori (ovvero *aggettivo* e *fatto*) correla con il congiuntivo oppure con l'indicativo; per ricavare questa informazione, sarà necessario analizzare le distribuzioni del modo secondo ciascun predittore che risulta essere rilevante. Prima di procedere alla discussione dei risultati, è necessario specificare che *inference tree* e *random forest* sono molto sensibili al dataset di partenza; per questa ragione, benché essi siano utili a spiegare il comportamento della variabile dipendente nei dati analizzati, è d'obbligo utilizzare cautela nel generalizzare le conclusioni.

3. Analisi dei dati

Osservando globalmente i dati, è emerso che l'indicativo è più frequente del congiuntivo; infatti, l'indicativo occorre 246 volte (59,3%) e il congiuntivo 169 (40,7%). Inoltre, l'alternanza modale varia in maniera piuttosto significativa⁵ in relazione alla categoria grammaticale a cui appartiene il *governor*. Come emerge dai dati riportati nella tab. 1, il congiuntivo è più frequente quando nella frase principale è presente un aggettivo (47,6% vs. 37,0%).

Tab. 1 - Distribuzione e PoS

	<i>Aggettivo</i>	<i>Fatto</i>
Congiuntivo	69 (47,6%)	100 (37,0%)
Indicativo	76 (52,4%)	170 (63,0%)
		Tot. 415

Come già accennato, a causa delle differenze nella distribuzione di indicativo e congiuntivo in relazione alla categoria grammaticale del *governor* della principale nel seguito della discussione il dataset sarà analizzato in due sezioni distinte.

3.1. Aggettivi

Nelle figg. 1 e 2 si riportano rispettivamente l'*inference tree* e la *random forest* ottenuti per la sezione di dataset degli aggettivi.

Come si può notare, entrambi i test hanno selezionato come unico parametro rilevante la semantica dell'aggettivo. Infatti, un aggettivo con semantica valutativa nella frase matrice co-occorre più frequentemente con la selezione del congiuntivo nella frase subordinata, come in (5); specularmente, se l'aggettivo ha semantica evidenziale, è più frequente l'indicativo, come in (6). Gli altri predittori non si sono rivelati utili a descrivere l'alternanza modale.

5. Fisher exact test: 0.0463. Risultato significativo con $p < .05$.

Fig. 1 - Inference tree – aggettivi

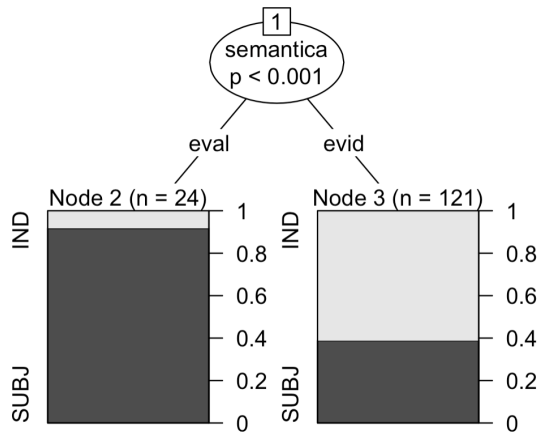
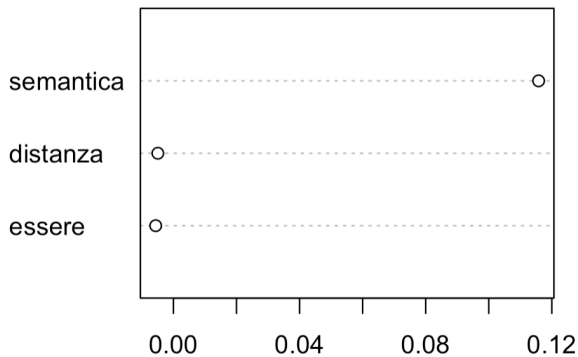


Fig. 2 - Random forest – aggettivi



- (5) Corpus Univers-ITA, testo n. 009
 Un'altra nota negativa è che non tutti gli studenti hanno a disposizione un pc, un tablet o un cellulare che gli permetta di seguire le lezioni, e non è giusto che questo **diventi** un discrimine tra chi può seguire le lezioni e chi no.
- (6) Corpus Univers-ITA, testo n. 0033
 È evidente che **ho** le mie riserve sulla didattica a distanza.

Per quanto i numeri delle occorrenze siano piuttosto ridotti e dunque qualunque osservazione richieda la dovuta cautela, di seguito discutiamo più dettagliatamente le distribuzioni di congiuntivo e indicativo in relazione ai singoli aggettivi. Nella tab. 2 si riportano i soli aggettivi con semantica valu-

tativa che occorrono 2 o più volte all'interno del corpus e la distribuzione dei modi nella subordinata.

Tab. 2 - Aggettivi valutativi

Aggettivo	Congiuntivo	Indicativo
<i>Giusto</i>	5	1
<i>Importante</i>	3	0
<i>Contento (io)</i>	1	1
<i>Difficile</i>	2	0
<i>Fondamentale</i>	2	0
<i>Necessario</i>	2	0
<i>Pacifico</i>	2	0

Dai dati riportati, si può notare che il modo è selezionato sempre in maniera categorica (dunque, sempre il congiuntivo), tranne in due casi. Sebbene i valori siano molto bassi, si potrebbe ipotizzare la presenza di un effetto lessicale, per cui la selezione di alcuni *governor* inneschi (più frequentemente) un modo oppure un altro.

Le due eccezioni coinvolgono l'aggettivo *giusto* – in cui si ha l'indicativo in un caso su 6 – e *contento* che però occorre in una costruzione diversa rispetto a quella degli altri aggettivi (il verbo, infatti, è alla prima persona e non alla terza), come si può vedere in (7) e (8).

(7) Corpus Univers-ITA, testo n. 0335

A questo proposito sono contento che_sia la nostra università sia lo stato Italiano, essendo a conoscenza di questo particolare problema **hanno messo** a disposizione dei fondi e tutta una serie di strumenti per contrastare questo fenomeno.

(8) Corpus Univers-ITA, testo n. 0992

Ovviamente noi tutti studenti abbiamo dovuto accettare tutte le decisioni prese dall'alto, ma sono contento che oggi **ci sia stato** questo progetto (...).

Vale la pena di notare, poi, che la semantica valutativa del *governor*, dal punto di vista informativo, si colloca nella porzione rematica della frase; il congiuntivo, dunque, compare nella subordinata che ha invece natura tematica. Ad esempio, osservando l'ultima frase riportata in (9), notiamo che la parte più rilevante dal punto di vista informativo è la principale che contiene il *governor* (ovvero *giusto*); la subordinata, invece, funge da tema e, infatti,

contiene informazioni a cui, in qualche misura, è già stato fatto riferimento nella porzione precedente del testo.

(9) Corpus Univers-ITA, testo n. 0746

So che questa situazione è difficile per tutti, ma credo che gli studenti universitari negli ultimi dodici mesi siano stati completamente dimenticati. Di noi nessuno parla e per noi nessuno trova una soluzione. Certamente apparteniamo alla " categoria secondaria " in quella che è oramai la gerarchia sociale di necessità . Nulla in contrario perchè è giusto che **si parli** prima di operatori sanitari e medici che lavorano ininterrottamente o di un genitore che è in cassa integrazione da mesi, ma anche noi meritiamo voce in capitolo.

Vediamo ora ciò che riguarda gli aggettivi con semantica evidenziale. Nella tab. (3), si riportano gli aggettivi che occorrono 2 o più volte e i modi da cui sono seguiti.

Tab. 3 - Aggettivi evidenziali

Aggettivo	Congiuntivo	Indicativo
<i>Vero</i>	3	39
<i>Innegabile</i>	10	7
<i>Evidente</i>	2	10
<i>Chiaro</i>	5	6
<i>Indubbio</i>	10	1
<i>Sicuro</i>	4	3
<i>Consapevole (io)</i>	3	3
<i>Normale</i>	5	0
<i>Ovvio</i>	2	3
<i>Naturale</i>	2	0

Innanzitutto, notiamo che, rispetto a quanto visto precedentemente, si ha un'oscillazione molto più evidente nella selezione del modo. In relazione ad ogni singolo lemma, l'indicativo è selezionato più frequentemente nella larga maggioranza dei casi; ciò non avviene quando si hanno *innegabile*, *indubbio*, *sicuro*, *normale* e *naturale*. Considerando coppie di aggettivi con semantica simile, come ad esempio *vero* e *indubbio*, emerge che il modo della subordinata è selezionato in maniera molto diversa; infatti *vero* è seguito 3 volte dal congiuntivo e 49 volte dall'indicativo, mentre *indubbio* innesca 10 volte il congiuntivo e una sola volta l'indicativo. Questo aspetto ci porta a ipotizzare la presenza di fattori di natura lessicale più che semantica. Dai dati, emerge

infatti come si abbia una oscillazione nella selezione del modo, benché venga veicolato un significato di certezza, per cui si veda (10).

(10) Corpus Univers-Ita, testo n. 0979

È fattuale che il metodo d'insegnamento dei docenti **influisca** sulla chiarezza degli argomenti ed anche sull' interesse che lo studente ha sul corso.

3.2. Il fatto che

In questa sezione, si presentano i risultati relativi alle subordinate introdotte da *il fatto che*. Nella figura (3) si riporta l'*inference tree* e nella figura (4) la *random forest*.

Fig. 3 - *Inference tree* – il fatto che

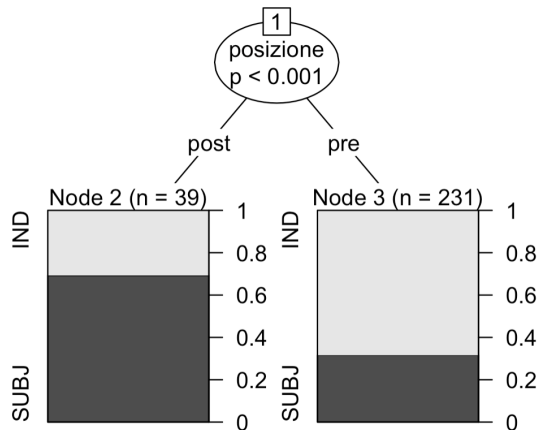
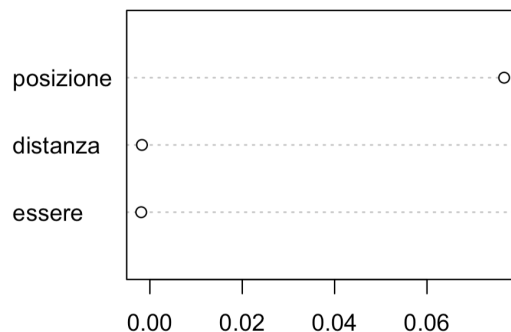


Fig. 4 - *Random forest* – il fatto che



Anche in questo caso, emerge che uno solo dei parametri selezionati risulta essere utile per la selezione del modo. Più precisamente, la posizione reciproca di principale e subordinata ha un impatto sull'impiego del congiuntivo o dell'indicativo. Quando la principale è posposta e la subordinata occorre in prima posizione, come in (11), si ha più frequentemente il congiuntivo; di contro, quando la principale è preposta e la subordinata occorre in seconda posizione, come in (12), si ha più frequentemente l'indicativo.

(11) Corpus Univers-ITA, testo n. 007

Inoltre, il fatto che il docente non **riesca** a vedere gli studenti, le loro espressioni e reazioni rende l'insegnamento più piatto.

(12) Corpus Univers-ITA, testo n. 0128

Infine, una nota positiva è il fatto che con la didattica a distanza, le lezioni si **possono** seguire da casa propria (...).

Osservando le subordinate fattuali introdotte da *il fatto che*, dunque, possiamo ipotizzare il peso della struttura informativa nella selezione del modo; come già osservato da Cerruti e Ballarè (2023), quando la subordinata è tematica – e dunque precede la principale rematica – si innesca più frequentemente il congiuntivo.

4. Note conclusive

L'analisi dell'alternanza modale in subordinate introdotte da *governor* fattivi ha mostrato come si tratti di contesti caratterizzati da alta variabilità. Tuttavia, è stato possibile individuare alcune linee di tendenza generale che permettono di comprendere più chiaramente quali sono i fattori che agiscono nella selezione del modo del verbo in queste subordinate. Dal punto di vista metodologico, è stata effettuata un'analisi quantitativa, in modo da dare conto del quadro globale analizzato, a cui è stata affiancata l'osservazione qualitativa dei dati per cogliere specificità utili a spiegare il loro comportamento.

In prima istanza, è stata osservata una distinzione generale da porsi in relazione alla categoria grammaticale a cui si riconduce il *governor*. Infatti, quando si ha un aggettivo nel sintagma verbale della frase matrice, più frequentemente si avrà il congiuntivo nella frase subordinata.

Inoltre, quando è coinvolto un aggettivo, assume rilevanza la categoria semantica dello stesso; più specificamente, aggettivi con significato valutativo si presentano più spesso con il congiuntivo rispetto a quanto avviene con aggettivi con semantica evidenziale. Infine, in relazione a entrambe le categorie

di aggettivi, è stato osservato come entrino in gioco fattori di natura lessicale: diversi *governor* selezionano in maniera preferenziale (o categorica) un modo anziché un altro.

Per spiegare il comportamento dei verbi delle subordinate introdotte dalla locuzione *il fatto che* è invece risultato utile tenere conto della posizione reciproca di principale e subordinata. Infatti, il congiuntivo è più frequente nelle subordinate preposte alla principale che, dal punto di vista dello statuto informativo, possiamo considerare più facilmente tematiche.

Va sottolineato, poi, che l'analisi dei dati ha restituito risultati simili a quelli ottenuti da Cerruti e Ballarè (2023) in relazione alla selezione modale in subordinate introdotte da predicati fattivi nel parlato. Sebbene dunque gli strumenti statistici utilizzati siano sensibili al dataset utilizzato, la coerenza dei risultati restituisce maggiore affidabilità nell'analisi dell'intero quadro.

Osservando le produzioni formali degli studenti e delle studentesse universitari emerge dunque con evidenza che la variazione nella porzione del sistema analizzata *non* è casuale ma vi sono, invece, regolarità che permettono di spiegare l'alternanza modale nella larga maggioranza dei casi. Analizzando il quadro dal punto di vista sociolinguistico, per quanto fattori extralinguistici si siano rilevati ininfluenti, è interessante registrare l'assestarsi di una norma condivisa negli usi degli e delle scriventi in un contesto non rigidamente codificato dalle grammatiche e caratterizzato da instabilità. Vale a dire che, seppure non vi siano regole esplicite che prescrivono il comportamento da seguire in questi contesti, gli studenti e le studentesse universitari sembrano comportarsi in una maniera coerente e non casuale. Proprio questa coerenza costituisce, di fatto, una norma d'uso. Data la crucialità nello stabilire quale sarà lo standard "di domani" da parte di giovani scriventi colti, dunque, potremmo aspettarci, con la dovuta cautela, che questa norma d'uso, statistica e non codificata, possa assumere ruolo di modello nel prossimo futuro.

Riferimenti bibliografici

- Ballarè S. e Zucchini E. (2023), "Grammatica e norma: l'alternanza modale con predicati fattivi in elaborati di alunni italiani e ticinesi", contributo presentato a *Il verbo in italiano. Morfologia, sintassi e testualità*, Losanna, 13-14 novembre 2023.
- Cerruti M. e Ballarè S. (2021), "ParlaTO: corpus del parlato di Torino", *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano (BALI)*, 44: 171-196.
- Cerruti M. e Ballarè S. (2023), "Sociolinguistic variation, or lack thereof, in the use of the Italian subjunctive", *Sociolinguistica*, 37/1: 75-93.
- Digesto S. (2019), "A variationist analysis of subjunctive variability across space and time: from contemporary Italian back to Latin", University of Ottawa, Ottawa, Tesi di dottorato.

- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Gualdo R. (2014), “Il ‘parlar pensato’ e la grammatica dei nuovi italiani”, *Studi di grammatica italiana*, XXXIII: 223-254.
- Labov W. (1994), *The study of change in progress: observations in real time*, in Labov W., ed., *Principles of linguistic change: Internal factors*, Blackwell, Oxford, 73-112.
- Levshina N. (2015). *How to do linguistics with R*, John Benjamin, Amsterdam.
- Poplack S., Torres Cacoullos R., Dion N., de Andrade Berlinck R., Digesto S., Lacasse D. and Steuck J. (2018), *Variation and Grammaticalization in Romance: a cross-linguistic study of the subjunctive*, in Ayres-Bennett W. and Carruthers J., eds., *Manuals in linguistics: Romance Sociolinguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin - New York, 217-252.
- Prandi M. (2012), *Il congiuntivo e i suoi valori: un bilancio*, in Bracchi R., Prandi M. e Schena L., a cura di, *Passato, presente e futuro del congiuntivo*, Centro Studi Storici Alta Valtellina, Bormio, 97-128.
- Renzi L. (2019), *Ancora su come cambia la lingua. Qualche nuova indicazione*, in Moretti B., Kunz A., Natale S. e Krakenberger E., a cura di, *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Officinaventuno, Milano, 13-33, testo disponibile al sito: www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/002_Renzi_Atti_SLI_LII_Berna.pdf
- Santulli F. (2009), “Il congiuntivo: morte o rinascita?”, *Rivista italiana di linguistica e di dialettologia*, XI: 151-180.
- Serianni L. (2006 [1989]), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, Utet, Torino.
- Sgroi S.C. (2010), *Dove va il congiuntivo? Ovvero il congiuntivo da nove punti di vista*, Utet, Torino.
- Stewart D. (2002), *Il congiuntivo italiano: un modo della realtà? Uno sguardo al congiuntivo nelle grammatiche italiane moderne*, in Schena L., Prandi M. e Mazzoleni M., a cura di, *Intorno al congiuntivo*, Clueb, Bologna, 105-122.
- Tagliamonte S.A. e Baayen R.H. (2012), “Models, forests and trees of York English: Was/were variation as a case study for statistical practice”, *Language variation and change*, 24, 2: 135-178.
- Wandruszka U. (1991), *Frase subordinate al congiuntivo*, in Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A., a cura di, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II: *I sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna, 415-481.

8. Perifrasi e gerundio nel corpus Univers-ITA: consistenza e analisi

di *Elena Pistolesi*

Il corpus Univers-ITA¹ consente di svolgere una verifica estesa, qualitativamente significativa, su alcune tendenze dell'italiano contemporaneo attraverso i testi di registro formale raccolti *ad hoc* per la ricerca. L'indagine presenterà in sintesi i dati sull'uso del gerundio (§1), si soffermerà sulle strutture perifrastiche che lo coinvolgono (§2) e sul costrutto *andare a + infinito* (§3), per concludersi con alcune considerazioni sulla vitalità di tali forme nel quadro della varietà neo-standard (§4).

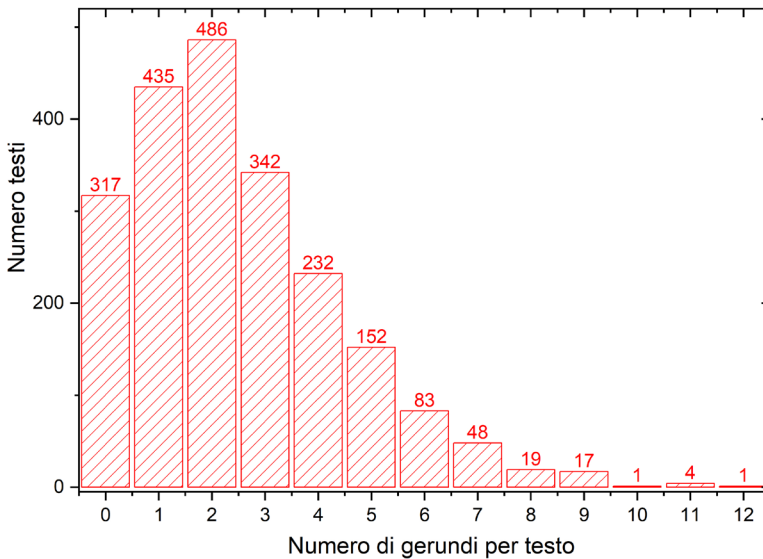
1. Gerundio

L'espansione del gerundio semplice nell'italiano contemporaneo è stata attribuita alla sua ampliata funzionalità temporale e alla sua "iconicità" sintattica (Solarino, 1991). Gli studi sulle scritture formali scolastiche e universitarie ne motivano l'incremento (Ruele e Zuin, 2020; Dota, 2021) riconducendolo alle strategie per «ovviare alle difficoltà di coesione che presentano le strutture esplicite» (Gualdo, 2010, p. 40): esso consente, infatti, «di sostituire economicamente la coordinazione e la subordinazione, senza dover effettuare impegnative scelte di congiunzioni coordinanti o subordinanti e scaricando sul ricevente l'onere di attribuirgli un valore semantico» (Solarino, 1991, p. 222).

Nel nostro corpus il numero totale dei gerundi è pari a 5.326; la loro distribuzione è rappresentata nel grafico che segue:

1. Grandi *et al.* (2023a); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

Fig. 1 - Distribuzione dei gerundi nei testi del corpus Univers-ITA (numero testi: 2.137)



I testi privi di gerundio sono il 15% circa del totale²; come mostra la fig. 1, la frequenza si concentra tra 1 e 3 attestazioni per elaborato. Sono 4500 i gerundi non coinvolti in costrutti perifrastici (cf. §2); i gerundi composti sono il 2,75%, una percentuale in linea con quanto osservato sul declino di questa forma³, la quale si riduce all'1,14% nel corpus Univers-ITA ProGior⁴. Il divario tra i due corpora si può ricondurre alla tipologia testuale, espositivo-argomentativa nel primo caso, giornalistica nel secondo⁵.

2. Nei testi universitari analizzati da Dota (2021, p. 156), il gerundio subordinato «si manifesta in media nel 90% degli scritti». Dal conteggio di Dota è esclusa la perifrasi *stare* + gerundio. Il corpus è composto da «111 elaborati (testi argomentativi sul modello del *Five Paragraph Essay*, con una lunghezza massima di 720 parole) prodotti all'Università degli Studi di Milano come prova finale dei laboratori telematici di lingua e scrittura italiana» di lauree triennali umanistiche.

3. Solarino (1991, p. 222, n. 2; 1996, pp. 115-116); Dota (2021, pp. 169-171).

4. Grandi *et al.* (2023b); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-progior>. Cfr. anche cap. 3. Questo corpus di testi giornalistici è composto da 1.692.846 parole, circa il doppio rispetto a Univers-ITA, che ne conta 810.715; nel primo corpus i gerundi sono 7.240, di cui 1.019 nella perifrasi *stare* + gerundio e 18 in quella *andare* + gerundio.

5. L'osservazione è suggerita da Dota (2021, p. 157): «se si considerano gli elaborati nel complesso, emerge come i gerundi subordinati scarseggino nei temi costruiti secondo il modello dell'articolo di cronaca giornalistica e nelle analisi dei testi letterari [...]; viceversa, abbondano nei temi e saggi a carattere argomentativo ed espositivo [...]».

In totale i gerundi posti a inizio di frase o capoverso sono 506, ai quali si dovranno aggiungere 10 subordinate gerundiali concessive introdotte da *pur*. Sugli usi del gerundio di frase con funzione metatestuale, il corpus offre riscontri significativi⁶. I verbi che segnalano una connessione testuale, in particolare quelli grammaticalizzati in connettivi conclusivi, sono ben rappresentati⁷: *concludendo* (33); *riassumendo* (6); *traendo/tirando le fila conclusioni/somme* (8); *ricapitolando* e *sintetizzando* (1). A questi si affiancano altre formule che scandiscono la progressione tematica: *passando invece/ora ai vantaggi/agli svantaggi, ai pro della DAD, alla didattica in sé*, ecc. (20); *pensando* svolge una funzione simile, ma poiché semanticamente più generico, è di solito accompagnato da connettivi del tipo *invece, anche, poi, tuttavia, però*, sempre con riferimento ai vantaggi e agli svantaggi della DAD (16); considerazioni analoghe si possono fare per *parlando* (19), *considerando poi/anche i vantaggi e gli svantaggi* (15); *analizzando* e *tralasciando* (12) (anche *tralasciando stare l'emergenza*, testo 1219); *tornando* (6), *rimanendo* (4), *entrando nello specifico/nei dettagli tecnici/più in profondità* (3)⁸.

La posizione non marcata del gerundio di predicato è in posizione post-verbale sintatticamente integrata, cioè senza pausa (Lonzi, 2001, pp. 575-576). Dalla ricerca nel corpus condotta secondo questi criteri si sono ottenuti 240 risultati; di questi il 19% circa presenta almeno un problema: di solito si tratta di un gerundio di frase non segnalato da virgola e/o della mancanza di coreferenza al soggetto della frase reggente⁹, due fenomeni che possono evidenziare difficoltà di pianificazione più estese:

(1) Corpus Univers-ITA, testo n. 0879

All'inizio dell'emergenza sanitaria era abbastanza comodo potersi connettere con l'università da casa, i metodi di comunicazione anche se all'inizio risultavano un po' rudi, spinti e non tanto organizzati si sono via via raffinati *arrivando* ad un punto tale da preferire gli ultimi ad una classica lezione in ateneo.

6. Si vedano in proposito almeno Gualdo (2010, pp. 44-45), D'Achille (2019, p. 164), Ruele e Zuin (2020, pp. 65 e 154), Dota (2021, p. 153), De Roberto (2023, p. 172).

7. Tra parentesi si riporta il numero delle occorrenze che rispondono ai criteri di selezione. Ai *concludendo* si possono aggiungere le locuzioni incipitarie composte da *concludo* + gerundio: *dicendo* (26); *affermando* (4); *ribadendo, sottolineando, auspicando, sperando* (2); *aggiungendo, ammettendo, esprimendo, osservando, sostenendo* (1); formule simili sono: *proseguirei evidenziando, premetto dicendo, vorrei concludere aggiungendo* (1). Da registrare anche 5 casi di *andare a* + gerundio che svolgono la stessa funzione: *andando ad analizzare* (3)/*osservare/vedere*.

8. Sulle aperture al gerundio interpretate secondo l'analisi informativa dell'enunciato, si veda Ferrari e Zampese (2006).

9. Si ammette la mancanza di coreferenza nei casi in cui il soggetto della principale sia generico o la reggente impersonale. Si vedano in merito Serianni (1989, pp. 484-486) e Sabatini (2009).

- (2) Corpus Univers-ITA, testo n. 1683
Inoltre, seguendo le lezioni da casa sicuramente lo spazio a disposizione è maggiore piuttosto che nelle aule affollate *permettendo* quindi di seguire le slide o la lezione del professore, *prendendo* appunti su un quaderno e *confrontando* ciò con il libro di testo.

Spesso il gerundio intrattiene con la reggente solo un legame di tipo semantico riferibile alla globalità del suo significato o ascrivibile «allo sbilanciamento/attrazione verso il nucleo tematico più vicino» (Gualdo, 2010, p. 42)¹⁰:

- (3) Corpus Univers-ITA, testo n. 30
Tuttavia, non mancano le difficoltà, in parte dettate dall'incapacità e inadeguatezza, che la nostra società ha ampiamente dimostrato, nell'operare attraverso i mezzi che la tecnologia mette a disposizione, non *tenendo conto* del particolarismo che sotto tale profilo è presente nella nostra penisola, *creando* per alcuni problematiche relative alla connessione, nonché alle scarse capacità economiche, le quali in questo periodo determinano ancor maggiore disuguaglianza.
- (4) Corpus Univers-ITA, testo n. 174
Per trovare un lato positivo, per alcune (sebbene scarse) lezioni è possibile riascoltare la registrazione, *risolvendo* sovrapposizioni o *aiutando* la comprensione.
- (5) Corpus Univers-ITA, testo n. 0639
Fortunatamente, però, l'istruzione non si è interrotta *dando* modo a tutti gli studenti di coltivare e accrescere il proprio bagaglio culturale.
- (6) Corpus Univers-ITA, testo n. 1191
Inoltre si è venuto a creare un netto divario tra chi può frequentare le lezioni online e sostenere gli esami in tranquillità e chi invece a causa della mancanza di mezzi informatici, come tablet o computer e connessioni internet assenti o scadenti, è impossibilitato *compromettendo* così la sua formazione e la possibilità di sostenere gli esami.
- (7) Corpus Univers-ITA, testo n. 1266
Sicuramente offre la possibilità a tutti di seguire le lezioni comodamente da casa e se le lezioni sono asincrone c'è anche la possibilità di rivedere e riascoltare le lezioni secondo le proprie possibilità temporali, soprattutto per coloro che hanno famiglia sono più agevolate *riuscendo* a non lasciare l'ambiente familiare e a studiare nello stesso tempo.

10. Si veda anche Dota (2021, pp. 171-175).

- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 1402
inoltre nei corsi in cui le lezioni sono registrate c'è la possibilità di fruire delle stesse quando si desidera *creando* grande flessibilità; [...]

I casi di gerundio dipendente da frase passiva, considerato in espansione (D'Achille, 2019, p. 164), sono rappresentati in modo limitato:

- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 1189
Al di là di queste considerazioni negative sulla fase iniziale, la didattica a distanza è stata con il tempo ottimizzata *prevedendo* degli orari per le lezioni online e *svolgendo* la maggior parte degli esami in forma orale o, eventualmente, in forma scritta tramite domande non nozionistiche ma che richiedessero un ragionamento.
- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 1458
Siamo stati omologati *portando* tutti a comportarci nello stesso modo, seguendo delle regole per cercare nel nostro piccolo di aiutare il Paese.

Il gerundio assoluto è stato annotato nel corpus Univers-ITA tra i fenomeni sintattici; le forme che non incorporano altri tag nella stringa di ricerca¹¹, relativi per lo più alla punteggiatura o alla coesione, corrispondono al 7% circa del totale dei gerundi subordinativi. Tra le funzioni del gerundio del predicato, sarà da sottolineare che quella temporale è estremamente ridotta rispetto a quelle strumentali e modali¹².

Caratterizzate in diatopia sono due occorrenze di *essendo che*, con il significato di *dal momento che, poiché*:

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 990 (studente palermitano di economia)
Per esempio uno studente pendolare troverà più comodo partecipare ad una lezione tramite teams, *essendo che* non andrà a incontro ai problemi tipici dello studente pendolare [...].
- (12) Corpus Univers-ITA, testo n. 1494 (studente casertano di economia)
Però la didattica a distanza non ha solo difetti: uno tra tanti è che puoi avere una risposta immediata da parte dei professori, *essendo che* in aula se non riuscivi ad occupare un posto decente c'era la problematica della dispersione della voce anche con il microfono; [...].

11. Per le istruzioni per la ricerca dei tag si rinvia al cap. 3.

12. Questo risultato trova conferma nell'indagine di Dota (2021, p. 159).

2. Perifrasi con gerundio

La perifrasi progressiva *stare* + gerundio è considerata un tratto in espansione dell'italiano neo-standard (Squartini, 1990; Berretta, 2000, p. 220; Berruto, 2012, pp. 81-82 e 2017; Cortelazzo, 2007; D'Achille, 2019, p. 127; Daloisio, 2018; Dessì Schmid, 2019, p. 223); di diverso avviso è Natale (2018) che, sulla base di uno studio quantitativo e microdiacronico articolato su due periodi (2002-2004 e 2017), ne verifica la stabilità e la costanza d'uso.

Nel corpus la ricerca della perifrasi ha prodotto 820 risultati; i verbi diversi cui si applica sono in totale 188; la tab. 1 riporta i più rappresentati disposti in ordine decrescente di frequenza fino a 9 casi.

Tab. 1 - Verbi diversi nella perifrasi *stare* + gerundio nel corpus *Univers-ITA*

<i>vivere</i>	207
<i>affrontare</i>	44
<i>fare</i>	44
<i>perdere</i>	25
<i>seguire</i>	21
<i>spiegare</i>	18
<i>diventare</i>	16
<i>attraversare</i>	13
<i>avere</i>	
<i>cercare</i>	
<i>colpire</i>	11
<i>cambiare</i>	10
<i>parlare</i>	9
<i>studiare</i>	
<i>svolgere</i>	
<i>portare</i>	
<i>mettere (alla prova/a dura prova)</i>	

Vivere copre da solo il 25% delle occorrenze; il verbo è impiegato soprattutto all'interno di una frase relativa (come transitivo *che stiamo vivendo* ricorre 123 volte; come intransitivo, in relativa introdotta da *in cui*, 12 volte); seguono, a notevole distanza, *affrontare* (in 23 casi si trova in relative con lo stesso antecedente di *vivere*: *situazione/emergenza/periodo che stiamo affrontando*) e *fare*¹³, che si attestano poco oltre il 5% del totale.

13. In dieci casi *fare* è seguito da infinito: *perdere* (3); *rendere conto*, *imparare*, *comprendere*; *crescere/maturare*; *riflettere*; *riscoprire*.

Nel complesso, se consideriamo la natura dei verbi coinvolti, si ricorre alla perifrasi soprattutto per indicare la durata di una fase di cui non è possibile vedere la conclusione (*vivere, affrontare, attraversare*) piuttosto che la sua progressività o imminenzialità¹⁴.

Gli usi presenti nel corpus rispettano le restrizioni morfologiche della perifrasi, fra le quali l'incompatibilità con i tempi perfettivi e con l'imperativo (Bertinetto, 2001, p. 132). Di seguito si riporta la lista dei modi e tempi verbali di *stare* diversi dal presente indicativo, che copre il 94,5% delle occorrenze, affiancati dal numero totale delle occorrenze¹⁵.

Tab. 2 - *Forme di stare nella perifrasi stare + gerundio diverse dal presente indicativo nel corpus Univers-ITA*

<i>Forme</i>	<i>Numero occorrenze</i>
<i>stavo</i>	1
<i>stava</i>	6
<i>stavano</i>	2
<i>starà</i>	1
<i>starete</i>	1
<i>staranno</i>	1
<i>stia</i>	19
<i>stiano</i>	9
<i>stesse</i>	1
<i>stessero</i>	4

La distribuzione nel corpus della perifrasi, calcolata dividendo il numero di occorrenze per il numero di testi selezionati in base alla provenienza degli informatori, conferma che essa è «usatissima al Sud»¹⁶: Nord 21,2%, Centro 30,44%, Sud 36,83%.

14. Interessanti sono le cinque occorrenze di *stare iniziando a* + infinito, nelle quali si sommano il valore imminenziale della perifrasi a quello incoativo di *iniziare*. L'analisi del valore azionale di questi verbi deve tenere conto del contesto in cui occorrono e merita senz'altro un approfondimento che esula dagli scopi di questo contributo. Sarà da approfondire quanto emerge dallo spoglio di Squartini (1990, p. 181), che confronta due corpora di prosa narrativa e giornalistica relativi ai periodi 1800-1847 e 1985-1988. In quest'ultimo «sia nei giornali che nella narrativa si nota un forte aumento di trasformativi e incrementativi, mentre diminuiscono i continuativi».

15. Osserva Squartini (1990, pp. 169 e 175-176) che la ricchezza morfologica di *stare* è un «segno di vitalità» della perifrasi.

16. La citazione deriva da Bertinetto (1989/90, p. 30); su questo aspetto si veda anche l'indagine di Villarini (1999) sul parlato informale con dati ricavati dal LIP.

Stare all'infinito occorre una sola volta, nel testo di uno studente lombardo iscritto a Ingegneria (MI)¹⁷:

(13) Corpus Univers-ITA, testo n. 1132

Le lezioni vengono seguite in modo passivo, il massimo confronto possibile avviene tramite una chat e l'impressione è più quella di *stare ascoltando* podcast o video su youtube piuttosto che lezioni universitarie.

La perifrasi continua *andare* + gerundio è attestata sette volte e associata prevalentemente a verbi incrementativi, quali *migliorare*, *perdere*, *calare* e *scemare*, spesso accompagnati da indicazioni temporali che ne indicano o ancorano la durata:

(14) Corpus Univers-ITA, testo n. 961

Il mio umore ed in generale l'interesse nei confronti dello studio *sono andati scemando* fino quasi ad un appiattimento *nello scorso semestre*.

(15) Corpus Univers-ITA, testo n. 1382

A seguito del primo periodo fortunatamente tutti si sono adeguati e la situazione è *andata migliorando*.

(16) Corpus Univers-ITA, testo n. 1665

A causa della didattica a distanza *nell'ultimo anno* la qualità della formazione scolastica è *andata calando*.

La perifrasi *venire* + gerundio è attestata solo nel Corpus Univers-ITA ProUniv¹⁸, dove ricorre sette volte, due delle quali contenute in una citazione: la prima deriva da una sentenza della Cassazione (testo 0167), la seconda da Dante, *Inf. XVI*, v. 131 (testo 0627); i verbi coinvolti sono *creare* (2), *sviluppare*, *delineare* e *scarseggiare*. I dati confermano la marginalità del costrutto¹⁹.

3. *Andare a + infinito*

Anche questa forma perifrastica è indicata in espansione dagli studi sull'italiano contemporaneo (Berruto, 2012, p. 100; Renzi, 2012, p. 103; D'Achille, 2019, p. 127). Il suo valore, terminativo o incoativo/imminenziale, dipende

17. Cortelazzo (2007) considera questa forma sporadica ed, eventualmente, collegata a usi regionali (siciliano); per un'analisi dettagliata sulla sua diffusione, si rinvia a Rossi (2009).

18. Grandi *et al.* (2023c); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-prouniv>. Cfr. anche cap. 3.

19. Si vedano Squartini (1990, pp. 165-167) e Giacalone Ramat (1995).

dalla classe azionale dei verbi modificati²⁰; nel parlato è ricorrente come alternativa al futuro morfologico (Jensen, 2010; Frosini, 2016).

Nel corpus Univers-ITA il numero delle perifrasi è pari a 187, presenti in 159 testi (il 10% circa del totale). La tab. 3 pone a confronto i nostri dati con le 175 occorrenze che Valentini (2007, p. 221) ha attinto da testi di italiano contemporaneo scritti (46, prevalentemente da prosa giornalistica e scientifica) e orali (129, raccolti durante esami universitari, conversazioni formali e

Tab. 3 - Distribuzione delle occorrenze di andare a + infinito secondo tempi e modi verbali: confronto tra corpus Univers-ITA e corpus Valentini (2007, p. 225)

<i>Modi e tempi verbali</i>	<i>Valentini (2007)</i>	<i>Univers-ITA</i>	<i>Univers-ITA Numero di forme in subordinate relative</i>
Indicativo presente	101	69	33
Indicativo futuro	13	13	8
Indicativo imperfetto	5	6	6
Indicativo passato prossimo	6	19 (di cui 6 presenti nello stesso testo)	5
Indicativo presente/ imperativo	15	–	–
Imperativo	2	–	–
Condizionale presente	3	6	1
Condizionale passato		1	1
Congiuntivo presente		11	7
Infinito in vari tipi di subordinate	12	15	–
Infinito retto da modali/ perifrasi	12	13	5
Gerundio semplice	6	34	–
Totale	175	187	66

20. Su questo punto si rinvia alla sintesi di Valentini (2007, p. 230): «il preciso valore che la perifrasi apporta dipende dalla classe azionale del verbo a cui si accompagna: coi trasformativi prevale la lettura risolutiva, mentre con i continuativi emerge la lettura ingressiva; coi risultativi entrambe le letture paiono possibili e, infine, con gli stativi può apparire un'interpretazione risolutiva, che risulta però ai limiti dello standard, o un'interpretazione finale, senza valore risolutivo». Sul valore della perifrasi si vedano, tra gli altri, Bertinetto (2001, pp. 160-161), Amenta e Strudsholm (2002), Levie (2015), Strik Lievers (2017) e Silletti (2018).

informali)²¹; l'ultima colonna indica quante delle occorrenze ricavate dal nostro corpus si trovano in subordinate relative (per esempio, 33 su 69 dell'indicativo presente).

Dalla tabella emergono alcune differenze che si possono ricondurre alla tipologia dei testi e alla modalità, prevalentemente parlata nel campione di Valentini, formale e scritta nel corpus Univers-ITA: solo nel primo infatti sono attestate forme (15) non classificabili come indicativo o imperativo; solo nel secondo compaiono il congiuntivo presente (11 casi) e il condizionale passato (1 caso). Ancora alla modalità e al registro sarà da ricondurre il divario tra le forme al gerundio nei due corpora. Rilevante è la frequenza con cui la perifrasi si presenta nelle subordinate relative, pari a circa un terzo di tutte le occorrenze.

Valentini (2007, p. 222) individua 106 tipi lessicali diversi su 175 occorrenze verbali; nel nostro caso essi sono 107 su 187. I verbi più frequenti nel corpus Univers-ITA sono: *perdere* (11); *creare/crearsi* (9); *peggiorare* (7); *rivedere [le lezioni]* (6); *influenzare, minare, risparmiare* (5); *aggiungere/aggiungersi, analizzare, inficiare, intaccare* (4)²².

Uno dei parametri per valutare la desemantizzazione del modificatore *andare* riguarda la natura del soggetto: nel corpus di Valentini il soggetto inanimato copre il 30% circa delle occorrenze, un valore più che raddoppiato in Univers-ITA (66%)²³. L'incidenza del gerundio tra le forme verbali censite nella perifrasi, insieme all'associazione preferenziale con verbi incrementativi e soggetti inanimati, indica che il suo valore incoativo, preferenzialmente collegato a un soggetto animato, è ridotto rispetto alla lettura culminativa (Strik Lievers, 2017, pp. 177-178).

Qualche osservazione merita anche la perifrasi *venire a* + infinito, sicuramente meno vitale e produttiva, come mostra anche il ridotto numero di verbi coinvolti: *mancare* (nell'espressione fissa *venire a mancare*), prevalente su tutte le altre forme, e *creare/crearsi*, coprono il 95% circa di tutte le occorrenze²⁴.

21. «Un discreto numero di casi (orali o scritti) è stato prodotto da parlanti 'semicolti', ossia in fase di formazione (soprattutto studenti universitari)» (Valentini, 2007, p. 222). Le occorrenze orali derivano soprattutto da parlanti di varietà settentrionali dell'italiano.

22. Valentini (2007, p. 222) segnala tra i tipi più rappresentati (tokens da 7 a 12) i verbi *analizzare, cercare, toccare e vedere*.

23. Sul tema si vedano, tra gli altri, Giacalone Ramat (1995) e Amenta e Strudsholm (2002).

24. *Venire a mancare* ricorre 164 volte, *creare/crearsi* una trentina, *perdere/perdersi* quattro volte; seguono pochi altri verbi con una sola attestazione: *fondare, conciliare, sostituirsi*. Strudsholm (2011) osserva in merito: «*Venire a* + infinito esprime il raggiungimento di un risultato, e ha quindi aspetto risultativo. Il costruito sembra limitato a pochi verbi: *venire a costare, venire a sapere, venire a mancare*, sicché è forse il caso di parlare non di un uso perifrastico, ma di espressioni fisse».

4. Considerazioni conclusive

I dati sulle perifrasi con gerundio confermano quanto evidenziato in diacronia da Squartini (1990): l'espansione di *stare* + gerundio, la marginalità di *andare* + gerundio – in sensibile declino e scarsamente rappresentata nel nostro corpus –, la scomparsa di *venire* + gerundio (§2).

L'incremento del gerundio nelle scritture scolastiche e universitarie è noto da tempo, così come lo sono i problemi legati soprattutto al rapporto logico-sintattico con la reggente, evidenziati anche dall'uso della punteggiatura, il cui valore diagnostico è senz'altro confermato dalla nostra indagine (§1). Nel commentare i problemi di coreferenza in costrutti impliciti al gerundio, Gualdo (2010, pp. 42-43) chiama in causa i «modelli del parlato, dove sono frequentissimi»; altri studi sottolineano, al contrario, che il gerundio non solo è avvertito come tipico della lingua scritta, ma tipico del linguaggio burocratico, che costituirebbe il modello di riferimento nelle composizioni formali scolastiche e universitarie²⁵. Tale modello è emerso anche nell'analisi del lessico e nella variazione di registro nel nostro corpus (Restivo, 2023). Con riferimento al gerundio irrelato in frasi implicite, Salvatore (2020, p. 67) rileva:

la consuetudine sintattica di usare questo modo solo in frasi implicite con medesimo soggetto rispetto a quello della reggente è assai poco presente agli studenti, i quali da una parte non conoscono il concetto di coreferenzialità, e dall'altra attingono a piene mani a una struttura sintattica (le implicite al gerundio) evidentemente avvertita come diafasicamente sostenuta e morfosintatticamente semplice; ma sbagliano.

L'abbondanza di gerundi nella perifrasi *andare a* + infinito nel nostro corpus rispetto a quello di Valentini (2007) (§3), nel quale prevalgono i testi orali, si può ricondurre a queste motivazioni.

Andare a + infinito è considerata tra le «formule riempitive desemantizzate, che diluiscono il discorso, *viene ad essere per è quello che è ; a livello di ; di tipo [...]*» (Berruto, 2012, p. 100)²⁶; uno snobismo (Renzi, 2012, p. 103) «prediletto da presentatori televisivi e conferenzieri, ecc.»; il suo incremento è stato di recente collegato «a una particolare forma della lingua che potremmo definire l'«italiano gastronomico», in specie quello della televisione e dei mezzi di comunicazione sociale» (Frosini, 2016); anche Serianni (2002) rinvia al parlato trasmesso:

25. Si vedano, tra gli altri, Ruele e Zuin (2020, p. 59) e Dota (2021, p. 158).

26. Nel corpus non mancano casi di accumulo di queste formule riempitive: «Andiamo prima a trattare quelli che, secondo me, risultano essere gli svantaggi» (Corpus Univers-ITA, testo n. 0318).

In *Andiamo ad ascoltare* (o *Andiamo a cominciare*, come dicevano un tempo gli imbonitori nelle fiere paesane) l'idea di futuro prossimo è sganciata da qualsiasi movimento; si tratta di un uso assai familiare, che gli annunciatori radiofonici, tenuti a un buon controllo linguistico, farebbero bene ad evitare.

La sua fortuna è ricondotta al parlato semistrutturato delle trasmissioni televisive o radiofoniche, nelle quali serve a sottolineare un passaggio, a descrivere un'azione, soprattutto a prendere tempo nella pianificazione del discorso.

Nel nostro corpus la perifrasi si combina talvolta con il gerundio in posizione iniziale assoluta per segnalare un movimento testuale (cf. §2):

(17) Corpus Univers-ITA, testo n. 0169

Andando invece *ad analizzare* i contro, almeno secondo la mia esperienza, uno potrebbe essere la valutazione agli esami.

(18) Corpus Univers-ITA, testo n. 0178

Andando ad analizzare gli svantaggi, citerei sicuramente la mancanza dell'atmosfera universitaria che si percepisce frequentando l'ateneo e confrontando si con i propri colleghi, che a mio parere è di indubbia importanza.

(19) Corpus Univers-ITA, testo n. 0408

Andando ad analizzare la situazione dei professori, uno degli aspetti importanti riguarda proprio il modo di insegnare.

La valenza testuale della perifrasi aperta dal gerundio sollecita un approfondimento sulla diffusione e sulla funzione di questo costrutto. Come accade per tutti i fenomeni riferibili al neo-standard (Ballarè, 2020), l'incremento di un tratto nei testi scritti indica che esso non è percepito come liminare tra parlato e scritto informale, ma avvertito in alcuni casi come forma di prestigio, cui corrisponde la definizione di "snobismo". Il travaso di tali forme da una modalità all'altra, in particolare dal parlato veicolato dai media alla composizione dal registro sostenuto, sembra confermare che ciò che chiamiamo neo-standard è, per le nuove generazioni, italiano senza aggettivi.

Riferimenti bibliografici

Amenta L. e Strudsholm E. (2002), "*Andare a + infinito* in italiano. Parametri di variazione sincronici e diacronici", *Cuadernos de Filología Italiana*, 9: 11-29, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0202110011A>

- Ballarè S. (2020), “L’italiano neo-standard oggi: stato dell’arte”, *Italiano LinguaDue*, 2: 469-492, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013>
- Berretta M. (2000), *Morfologia*, in Sobrero A.A., a cura di, *Introduzione all’italiano contemporaneo*, vol. I: *Le strutture*, Laterza, Bari-Roma, 193-245.
- Berruto G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berruto G. (2017), *What is changing in Italian today*, in Cerruti M., Crocco C. and Marzo S., eds., *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, 31-60.
- Bertinetto P.M. (1989/90), “Le perifrasi verbali italiane: saggio di analisi descrittiva e contrastiva”, *Quaderni Patavini di Linguistica*, 8-9: 27-64.
- Bertinetto P.M. (2001), *Il verbo*, in Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A., a cura di, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II: *Sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna, 13-161.
- Cortelazzo M. (2007), *La perifrasi progressiva in italiano è un anglicismo sintattico?*, in *Studi in onore di Pier Vincenzo Mengaldo per i suoi settant’anni*, a cura degli allievi padovani, Sismel-Edizioni del Galluzzo, Firenze, vol. II, 1753-1764.
- D’Achille P. (2019), *L’italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- Daloisio M. (2018), “La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d’italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva”, *Italiano LinguaDue*, 10, 1: 1-24, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384>
- De Roberto E. (2023), *La sintassi della frase complessa*, il Mulino, Bologna.
- Dessi Schmid S. (2019), *Aspectuality: An Onomasiological Model Applied to the Romance Languages*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Dota M. (2021), “L’uso delle subordinate gerundiali nella scrittura scolastica e universitaria”, *Italiano LinguaDue*, 13, 2: 152-181, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17134>
- Ferrari A. e Zampese L. (2006), “Aperture al gerundio: valori modali e configurazioni informative”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 13: 49-71, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0606110049A/16962>
- Frosini G. (2016), “Andiamo a... servire la risposta!”, testo disponibile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/andiamo-a-servire-la-risposta/1103>
- Giacalone Ramat A. (1995), “Sulla grammaticalizzazione dei verbi di movimento: *andare* e *venire* + gerundio”, *Archivio Glottologico Italiano*, 80: 168-203.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023a), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023b), *Corpus Univers-ITA-ProGior*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-progior>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023c), *Corpus Univers-ITA-ProUniv*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita-prouniv>
- Gualdo R. (2010), *Italiano “tendenziale” in elaborati di studenti universitari*, in Id., *Per l’italiano. Saggi di storia della lingua nel nuovo millennio*, Aracne, Roma, 31-48.
- Jansen H. (2010), *Fraseologici, verbi*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell’italiano*, vol. 1, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 527-530, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/verbi-fraseologici_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-fraseologici_(Enciclopedia-dell’Italiano)/)

- Levie Y. (2015), “L’effet de sens d’aboutissement’ au terme d’un parcours fictif par la périphrase *andare a* + infinitif en italien”, *Cahiers de praxématique*, 65: 1-10, testo disponibile al sito: <https://journals.openedition.org/praxematique/4196>
- Lonzi L. (2001), *Fraasi subordinate al gerundio*, in Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A., a cura di, *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. II: *Sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna, 571-592.
- Natale S. (2018), “Ancora sulla perifrasi progressiva: aspetti microdiacronici”, *Vox Romanica*, 77: 29-42.
- Renzi L. (2012), *Come cambia la lingua. L’italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- Restivo M.L. (2023), “Sulla variazione di registro nella scrittura formale degli studenti universitari: un’indagine sul corpus UniverS-Ita”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 52, 2: 402-420.
- Rossi F. (2009), *La perifrasi aspettuale stare + gerundio in costrutti subordinati impliciti*, in Ferrari A., a cura di, *Sintassi storica e sincronica dell’italiano: subordinazione, coordinazione, giustapposizione*. Atti del X Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (SILFI), Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008, Franco Cesati, Firenze, 1155-1170.
- Ruele M. e Zuin E. (2020), a cura di, *Come cambia la scrittura a scuola. Rapporto di ricerca*, IPRASE, Provincia autonoma di Trento, testo disponibile al sito: www.iprase.tn.it/documents/20178/1926170/Come+cambia+la+scrittura+a+scuola.+Rapporto+di+ricerca/bd2d75a2-d8d8-4b2a-9f88-2816b6ce293f
- Sabatini F. (2009), “Uso del gerundio con soggetto diverso da quello della frase reggente”, *La Crusca per voi*, 38, testo disponibile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/uso-del-gerundio-con-soggetto-diverso-da-quello-della-frase-reggente/268>
- Salvatore E. (2020), “‘Imparare a imparare’: osservazioni sull’insegnamento universitario della scrittura”, *Italiano LinguaDue*, 12, 1: 65-89, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13982>
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di A. Castelvechchi, Utet, Torino.
- Serianni L. (2002), “Sull’uso dell’espressione *andiamo a...* senza indicare movimento”, *La Crusca per voi*, 24, testo disponibile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/sulluso-dellespressione-andiamo-a-senza-indicare-movimento/112>
- Silletti A. M. (2018), “Les périphrases en *aller* et *venir* de l’italien contemporain: grammaticalisation et effets de sens”, in Labeau E. et Bres J., eds., *La grammaticalisation des périphrases en aller et venir dans les langues romanes, Syntaxe et sémantique*, 19, 1: 87-114.
- Solarino R. (1991), “Il gerundio si espande perché è un’icona”, *Italiano & Oltre*, 5: 219-223, testo disponibile al sito: https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/07/Italiano-e-Oltre-1991_5.pdf
- Solarino R. (1996), *I tempi possibili: le dimensioni temporali del gerundio italiano*, Unipress, Padova.
- Squartini M. (1990), “Contributo per la caratterizzazione aspettuale delle perifrasi italiane *andare* + gerundio, *stare* + gerundio, *venire* + gerundio. Uno studio diacronico”, *Studi e saggi linguistici*, 30: 117-212.

- Strik Lievers F. (2017), *Infinitive con verbi di movimento. Una prima ricognizione fra sincronia e diacronia*, in Marotta G. e Strik Lievers F., a cura di, *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*, Pisa University Press, Pisa, 169-196.
- Strudsholm E. (2011), *Movimento, verbi di*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell'italiano*, vol. 2, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 929-932, testo disponibile al sito: [https://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-di-movimento_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-di-movimento_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)
- Valentini A. (2007), “La perifrasi *andare a* + infinito nell'italiano contemporaneo”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 36, 2: 215-234.
- Villarini A. (1999), *Analisi delle occorrenze della perifrasi stare + gerundio all'interno del corpus di italiano parlato*, in Vedovelli M., a cura di, *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*, FrancoAngeli, Milano, 27-49.

9. Strategie per la negazione nel corpus Univers-ITA

di *Silvia Ballarè* e *Chiara Gianollo*¹

1. Introduzione

La realizzazione della negazione di enunciato costituisce un ambito di interesse nello studio dell'italiano contemporaneo, in ragione del suo percorso diacronico, dei suoi tratti tipologici, e dei fenomeni di variazione che la caratterizzano. In questo capitolo si analizzano le strategie di negazione nello scritto formale di studenti e studentesse universitari rappresentato nel corpus Univers-ITA².

L'attenzione si concentra sui contesti in cui l'operatore semantico di negazione interagisce con altri elementi di significato, in particolare con la quantificazione esistenziale (per es. indefiniti come *nessuno* o *alcuno*) e con le particelle focalizzanti (per es. *neanche* o *affatto*). In questi contesti, infatti, si osservano differenze tipologicamente rilevanti nel modo in cui le marche di negazione si distribuiscono nella frase. Un ulteriore aspetto che viene discusso in questo capitolo riguarda l'espressione di significati pragmatico-discorsivi in associazione con l'espressione della negazione, dal momento che innovazioni nelle strategie per la negazione spesso emergono proprio da contesti pragmaticamente connotati.

In questa sezione introduttiva, si discutono dapprima le principali dimensioni di variazione che hanno guidato l'analisi sul corpus (§1.1). In seguito, si forniscono brevi cenni sui principali aspetti pragmatico-discorsivi considerati (§1.2). Nel §2 si descrive la modalità di estrazione dei dati. Nel §3 i dati vengono discussi e analizzati. Il §4 è una sintesi delle principali conclusioni.

1. Questo lavoro è frutto di una costante collaborazione tra le due autrici. La stesura dei §§1.2, 2, 3.1.2, 3.2 è da attribuire a Silvia Ballarè, quella di §§1.1, 3.1.1, 3.1.3 a Chiara Gianollo. Le autrici ringraziano Nicola Grandi, i revisori anonimi e il pubblico del convegno conclusivo del progetto Univers-ITA per i preziosi suggerimenti.

2. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

1.1. *Dimensioni di variazione*

Il sistema della negazione in italiano standard è caratterizzato da una notevole stabilità diacronica, particolarmente evidente se lo si confronta con quello di una lingua al polo opposto della conservatività in questo dominio, come il francese (Hansen e Visconti, 2012). A questo proposito si è parlato per l'italiano di un Ciclo di Jespersen interrotto (Garzonio, 2008; Garzonio e Poletto, 2014): infatti, nessuno dei vari elementi rafforzatori della negazione, pur presenti nell'uso, ha sviluppato il ruolo di elemento obbligatorio. Anche la distribuzione degli indefiniti negativi risponde a criteri che andavano già regolarizzandosi in toscano antico (Zanuttini, 2010). I dialetti italo-romanzi, invece, mostrano numerosi aspetti innovativi (Molinelli, 1984 e 1988; Zanuttini, 1997; Poletto, 2008 e 2009; Parry, 2013; Ballarè, 2020; Manzini e Pescarini, 2022; Magistro, 2023). Da questa osservazione trae origine la prima domanda di ricerca che ha guidato il lavoro sul corpus Univers-ITA: dal momento che l'influenza delle varietà italo-romanze sulla lingua standard nel dominio della negazione è plausibile ed è stata più volte osservata, ci si chiede se i dati del corpus Univers-ITA mostrino segni di evoluzione motivati dalla pressione dei dialetti sullo standard.

Questa domanda è strettamente legata a un'altra considerazione, relativa alla rarità tipologica del sistema di negazione rappresentato dall'italiano. A giudicare dal corpus di 179 lingue analizzato da van der Auwera e Van Alsenoy (2016), infatti, i sistemi a concordanza negativa asimmetrica (*non-strict negative concord*), di cui l'italiano fa parte, sono poco numerosi e concentrati in Europa. Nei sistemi a concordanza negativa simmetrica (*strict negative concord*), come per esempio quelli delle lingue slave o del romeno, la concordanza tra marche negative – cioè il loro co-occorrere nel segnalare morfo-sintatticamente un unico operatore semantico di negazione – si verifica in ogni frase in cui è utilizzato un indefinito negativo, che è sempre accompagnato dalla marca di negazione sul verbo. Nei sistemi a concordanza negativa asimmetrica, invece, questa co-occorrenza si verifica solo in certe condizioni strutturali, come esemplificato in (1):

- (1) Italiano standard
- a. Francesca non ha scritto (niente) a nessuno
 - b. Nessuno ha scritto (niente) a Francesca
 - c. Nessuno non ha scritto (niente) a Francesca

Gli indefiniti negativi sono sistematicamente accompagnati da un altro elemento negativo (la marca di negazione sul verbo *non*, un altro indefinito negativo, ecc.) se sono in posizione postverbale (1a). Sono, invece, in grado

di negare autonomamente l'enunciato se si trovano essi stessi in posizione preverbale (1b). In tale posizione la co-occorrenza con la marca di negazione *non* comporterebbe un'interpretazione in cui le due negazioni affermano, quindi si annullano invece di creare una concordanza negativa (1c) (si pensi all'inglese *Nobody didn't eat = Everybody ate*). Allo stesso tempo, l'indefinito preverbale può creare una concordanza negativa (interpretazione a negazione singola) con un indefinito o altro elemento negativo postverbale (per es. *niente* in (1b)). L'asimmetria, pertanto, risiede nella posizione pre- o postverbale dell'indefinito rispetto al verbo di modo finito.

Nel corpus di van der Auwera e Van Alsenoy (2016), solo 3 delle 34 lingue caratterizzate da concordanza negativa hanno un sistema asimmetrico (islandese, arabo egiziano, chamorro). Le altre mostrano concordanza simmetrica, in cui un indefinito negativo co-occorre sempre con una marca di negazione sul verbo indipendentemente dalla sua posizione nella frase.

Il tipo asimmetrico dell'italiano è attestato in altre lingue romanze (per es. spagnolo, portoghese), e in greco antico. Nel gruppo romanzo, questi sistemi spesso mostrano ampia variabilità (per es. in catalano, Espinal, 2000; Espinal *et al.*, 2016; in area veneta, Garzonio, 2018 e 2021). La domanda di ricerca, in questo caso, consiste nel chiedersi se, in considerazione della marcatezza tipologica del sistema dell'italiano standard e del suo contatto con varietà italoromanze divergenti, nel corpus Univers-ITA sia possibile osservare segni di instabilità nel funzionamento della concordanza negativa.

Nello specifico, anche in funzione della caratterizzazione geografica dei parlanti, ci si potrebbero attendere fenomeni diversi. Da una parte, una possibile innovazione consiste nell'espressione della negazione di enunciato unicamente attraverso un indefinito o altro elemento negativo in posizione postverbale. Questa possibilità strutturale è attestata in dialetti italoromanzi dell'area nord-occidentale (si veda (2) per un esempio), e si è osservato come essa influenzi varietà di italiano popolare (Molinelli, 1984; Bernini e Ramat, 1992; Parry, 2013).

- (2) Bergamasco (Monasterolo, BG - A.I.S. carta 829, *Non valgono niente*)
I vál negot

Alcuni esempi reperibili in forme recenti di italiano scritto, come (3), fanno sospettare un'estensione a varietà ulteriori:

- (3) Corpus CORIS 1980_2000, EPHEM, 79497
ma dimostrando nessun apprezzamento per quanto di concreto esse hanno compiuto

D'altra parte, una diversa innovazione potenzialmente attesa consiste nell'introduzione di configurazioni simmetriche, in cui indefinito e marca di

negazione coesistono in posizione preverbale. Sistemi simmetrici, che, come si è detto, sono tipologicamente più frequenti, sono presenti in alcune varietà parlate nell'Italia nord-orientale, e ne è stata osservata l'influenza sulle varietà regionali dell'italiano, per esempio sull'italiano regionale friulano (Orioles, 1985; Cortelazzo, 1996). In area veneta si registra variazione tra sistemi simmetrici e asimmetrici sia in diacronia (Garzonio, 2021), sia in sincronia, come mostrato negli esempi in (4):

- (4) Garzonio (2018, p. 52) sulla base di dati ASIt
a. Nisún no à magnà la minestra (Chioggia)
b. Nessuno ga magnà ea minestra (Padova)

In italiano, oltre che in varietà di parlato, esempi dell'estensione dello schema simmetrico sono osservabili nella scrittura poco sorvegliata, come nell'esempio dal web in (5):

- (5) Corpus itTenTen20, 141790
Peccato che nessuno non sia sceso tra gli ombrelloni della spiaggia libera affianco al batida a chiedere pareri come ho fatto io

L'oscillazione occasionalmente osservata in alcune varietà dell'italiano contemporaneo rappresenta una riemersione, nello scritto, di tendenze già presenti nell'italiano antico, prima del cristallizzarsi della norma (Gianollo 2018, cap. 5), come mostrato in (6) per lo schema con indefinito postverbale e in (7) per lo schema di concordanza simmetrica:

- (6) Dante, Purg. 16, 88
L'anima semplicetta, che sa nulla (...)
- (7) Novellino 64.272.18
(...) e che neuno uomo non sapea che ne fosse adivenuto

1.2. *Espressione di significati pragmatico-discorsivi*

Un'ulteriore dimensione su cui questo lavoro si è interrogato riguarda le pressioni di natura diafasica a cui il sistema della negazione è sottoposto per quanto riguarda alcune scelte lessicali (Ballarè, 2015) e l'accettabilità nei registri formali delle strategie di negazione pragmaticamente marcata frequenti nel parlato. La domanda di ricerca, in questo caso, è se i dati del corpus Univers-ITA mostrino permeabilità rispetto a tratti del parlato, commistioni

di registro, e più in generale effetti legati alla natura comunicativa del testo nella realizzazione della negazione.

La negazione, in funzione del suo contributo semantico, è spesso coinvolta nell'espressione di specifici valori pragmatico-discorsivi che interagiscono con la struttura informativa dell'enunciato e, più ampiamente, del discorso. Ai fini del presente lavoro, distinguiamo per semplicità, prescindendo da ulteriori importanti fattori, due classi di enunciati negativi marcati dal punto di vista pragmatico-discorsivo: la negazione enfatica e la negazione di un contenuto non proposizionale.

Nel caso della negazione enfatica, l'espressione della negazione codifica un particolare investimento (*commitment*) del parlante sul valore di verità del contenuto proposizionale, che non è compatibile con forme di mitigazione. Questo tipo di negazione può essere espresso, oltre che dall'intonazione, da specifici elementi lessicali (come *per niente* in (8)), che negano l'esistenza della situazione anche al punto più basso di una scala semantica, o attraverso apposite strutture sintattiche (Poletto, 2008; Larrivé, 2014 e 2016 tra gli altri).

- (8) Corpus KIParla, TOD2002
Non sono per niente a mio agio

Nel caso della negazione di un contenuto non proposizionale, si utilizzano particolari elementi lessicali o strutture sintattiche per contestualizzare l'enunciato negativo all'interno di un flusso informativo e ancorarlo a elementi presenti nel contesto della conversazione. Per esempio, nel caso di *mica*, discusso a partire da Cinque (1976), il riferimento è a un contenuto presupposizionale, spesso implicito nel contesto (cfr. 9):

- (9) Corpus KIParla, TOA3004
Non sono mica scema

Nel caso di *non è che* (Bernini 1992), come in (10), la negazione riprende un elemento precedentemente introdotto nel contesto come enunciato esplicito o come contenuto inferenziale e ne rifiuta la validità:

- (10) Corpus KIParla, TOA3011
Non è che non pedalo, è che davanti non riesco a reggere il peso

Anche questo tipo di negazione può risultare in un'enfasi percepita nella comunicazione; il meccanismo, tuttavia, è in primo luogo dialogico.

Come per la variazione legata a fattori tipologici, anche nel caso della negazione pragmaticamente marcata il lavoro sul corpus Univers-ITA ha lo sco-

po di verificare se alcuni elementi tipici di varietà del parlato hanno fatto il loro ingresso nell'italiano formale degli studenti e delle studentesse universitari.

2. Dati e metodi

Per condurre l'analisi, si è scelto di considerare il corpus dei testi raccolti *ad hoc* e confluiti nel corpus Univers-ITA (cfr. cap. 3). Nel seguito della sezione, si illustra in che modo si è proceduto all'estrazione dei dati e secondo quali parametri essi sono stati annotati.

2.1. Estrazione e annotazione

Al fine di indagare le caratteristiche delle strategie di negazione nello scritto formale di studenti e studentesse universitari, si è scelto di estrarre la larga maggioranza delle strategie di negazione che veicolano un significato ulteriore rispetto alla sola inversione di valore di verità dell'enunciato. Sono state pertanto escluse le negazioni realizzate mediante il solo *non* e considerate, invece, quelle realizzate (anche) con altri elementi negativi (cfr. oltre).

In prima istanza, ci si è concentrati sugli indefiniti negativi, con l'estrazione di tutte le occorrenze di *nessuno* (eventualmente flesso), *niente* e *nulla*.

Tutte le occorrenze sono state poi annotate secondo i seguenti parametri e valori:

- a) Finitezza del verbo: verbo flesso a un modo finito, verbo flesso a un modo non finito, assenza del verbo. Nell'analisi, se non diversamente specificato, saranno considerate solo le occorrenze in cui è coinvolto un verbo flesso al modo finito.
- b) Relazione grammaticale: soggetto, oggetto diretto, sintagma preposizionale, valore predicativo.
- c) Categoria grammaticale: determinante, pronomi, nome.
- d) Costruzione sintattica: a seconda della posizione dell'indefinito, negazione discontinua (NEGVNEG), negazione preverbale (NEGV), negazione postverbale (VNEG); nel caso in cui la struttura di negazione fosse discontinua, è stato specificato quale elemento fosse posto prima del verbo (quindi, ad es., *non* oppure un altro indefinito negativo oltre a quello analizzato oppure *senza*).

Inoltre, sono state estratte tutte le occorrenze di *alcuno* e di costruzioni che coinvolgono strategie di negazione pragmaticamente marcate, ovvero *mica*, *non è che*, *affatto*, *per niente*, *per nulla* e *non assolutamente* con interposizione di una o due parole tra il primo e il secondo elemento.

Tutti i dati sono stati analizzati anche tenendo conto della collocazione geografica dell'ateneo³ poiché, per quanto detto nel §1.1, la caratterizzazione geografica dei parlanti potrebbe avere delle conseguenze sulla porzione del sistema linguistico indagato in questa sede.

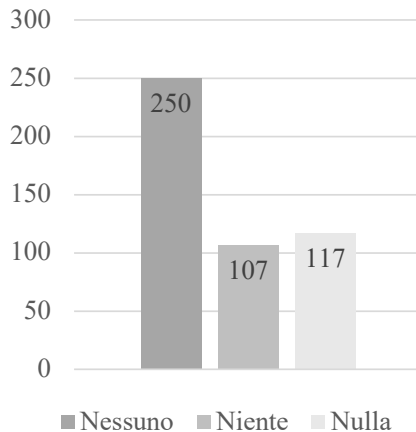
3. Discussione e analisi dei dati

In questa sezione, si presentano i risultati dell'analisi. La prima parte (3.1) è dedicata agli indefiniti negativi e la seconda (3.2), invece, alle strategie di negazione pragmaticamente marcate.

3.1. Indefiniti negativi

A livello preliminare, osserviamo le frequenze assolute di *nessuno*, *niente* e *nulla* all'interno del corpus (cfr. fig. 1).

Fig. 1 - Indefiniti negativi



Nessuno è la forma più frequente e ciò non sorprende, se si considera che *niente* e *nulla* sono varianti sostanzialmente sinonimiche. I due elementi, tuttavia, presentano differenze, in termini di caratterizzazione diafasica e dia-

3. Il parametro è stato selezionato poiché impiegato in fase di campionamento.

topica (cfr. Serianni, 1989, VII §198), che saranno ridiscusse nel corso della sezione.

Vediamo ora più nel dettaglio il comportamento degli indefiniti negativi nel corpus.

3.1.1. *Nessuno*

Nella tab. 1 si riportano le occorrenze riconducibili al tipo *nessuno* estratte dal corpus. Nel riquadro (a) (in alto a sinistra), si hanno le distribuzioni di *nessuno* nelle diverse costruzioni sintattiche; in quello (b) (in basso a sinistra), si hanno le categorie grammaticali in cui si presenta *nessuno*. Nel riquadro (c) (porzione di destra) i due parametri appena citati sono incrociati con la relazione grammaticale espressa dall'indefinito negativo.

Tab. 1 - *Nessuno*

a) Costruzione sintattica		c) Relazione grammaticale		
		S	O	SPrep
NEGV	152	146	0	6
NEGVNEG	85	25	38	22
VNEG	1	0	1	0
b) Categoria grammaticale				
Det	65	34	21	10
Pron	173	137	18	18
				Tot. 238

Dalla distribuzione dei dati emerge che, nella larga maggioranza dei casi, *nessuno* è impiegato come pronome (173/238), con valore di soggetto (146/238), in costruzioni con sola negazione preverbale (152/238), come esemplificato in (11).

(11) Corpus Univers-ITA, 0587

Nessuno si sarebbe mai aspettato di vivere in una situazione come questa.

Si ha un unico caso deviante rispetto al sistema canonico della concordanza negativa, in cui *nessuno* è impiegato come unico elemento di negazione postverbale, riportato in (12). Si noti però che la costruzione sintattica realizzata potrebbe essere stata innescata dal fatto che *nessuno* è inserito nel-

la locuzione *pochi o nessun problema* (creata probabilmente in analogia con *poco e niente, poco o nulla*).

(12) Corpus Univers-ITA, 0727

L' utilizzo di piattaforme come Teams ha dei limiti molto spesso legati al singolo (connessione lenta di studenti , computer non molto performanti) ma presenta pochi o nessun problema in quanto software per insegnamento.

È stato poi verificato se ci fossero differenze di rilievo nella selezione della costruzione sintattica in relazione alla caratterizzazione geografica degli e delle scriventi. Tuttavia, i comportamenti risultano piuttosto omogenei, come si può notare dai dati riportati (in termini assoluti e percentuali) nella tab. 2.

Tab. 2 - Distribuzione geografica di nessuno

	<i>Nord</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>
NEGV	61 (64.2%)	34 (61.8%)	57 (64.8%)
NEGVNEG	34 (35.8%)	21 (38.2%)	30 (34.1%)
VNEG	0	0	1 (1.1%)
			Tot. 238

3.1.2. Niente e nulla

Nella tab. 3 si riportano le distribuzioni di *niente e nulla*, in relazione alla costruzione sintattica in cui occorrono e alla relazione grammaticale espressa.

Tab. 3 - Niente e nulla

	<i>Tot.</i>	<i>S</i>	<i>O</i>	<i>SPrep</i>	<i>Pred</i>
<i>Niente</i>					
NEGV	14	13	1	0	0
NEGVNEG	37	5	14	18	0
VNEG	4	0	2	1	1
					Tot. 55
<i>Nulla</i>					
NEGV	22	22	0	0	0
NEGVNEG	50	6	31	13	0
VNEG	6	0	0	4	2
					Tot. 78

Come si può notare, nella larga maggioranza dei casi *niente* e *nulla* occorrono in posizione preverbale quando hanno valore di soggetto, come esemplificato in (13):

(13) Corpus Univers-ITA, 0199

Nonostante ciò credo che niente possa eguagliare la qualità delle lezioni e dei laboratori svolti in presenza (...)

Quando invece l'indefinito è impiegato come oggetto diretto o in sintagmi preposizionali, viene preferita la costruzione discontinua, come in (14).

(14) Corpus Univers-ITA, 0373

(...) e una buona attrezzatura, parliamoci chiaro, non costa nulla in confronto allo stipendio mensile di un professore che ha a disposizione magari anche la "carta del docente".

I casi devianti (dunque di negazione postverbale) sono più frequenti rispetto a quanto osservato con *nessuno*; questo non stupisce se si considera che in letteratura è stata spesso sottolineata la (relativa) maggiore frequenza con cui *niente* è impiegato in costruzioni devianti e/o per l'espressione di valori pragmatico-discorsivi (cfr. ad es. Molinelli, 1988; Ballarè, 2015). Tuttavia, si noti che, nei casi di negazione postverbale, l'indefinito non ha mai portata sul verbo, come esemplificato in (15) e (16):

(15) Corpus Univers-ITA, 0116

Tuttavia, i vantaggi di tale modalità sopra esposti, credo siano niente rispetto ai disagi che hanno creato di conseguenza.

(16) Corpus Univers-ITA, 0479

(...) che si possono andare a vedere se si analizza in se i meccanismi di funzionamento di quest'ultima, ma sono un nulla in confronto all' aiuto complessivo dato.

Inoltre, in questi casi si ha un uso predicativo dell'indefinito, che in (16) è sostantivato con il significato di "entità di minimo valore". Questi casi, pertanto, non rappresentano eccezioni vere e proprie rispetto al sistema canonico della concordanza negativa.

È stato poi verificato se vi fossero differenze di natura sociolinguistica negli impieghi di *niente* e *nulla*. Analogamente a quanto già emerso con *nessuno*, anche in questo caso non si notano discrepanze di rilievo nella selezione della costruzione sintattica da parte di scriventi con diversa caratterizzazione geografica, come mostrato nella tab. 4.

Tab. 4 - Distribuzione geografica di niente e nulla

	<i>Nord</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>
NEGV	35 (70%)	23 (60.5%)	29 (64.4%)
NEGVNEG	12 (24%)	11 (28.9%)	13 (28.9%)
VNEG	3 (6%)	4 (10.5%)	3 (6.7%)
Tot. 133			

Per quanto i numeri siano piuttosto ridotti, oltre a una sostanziale omogeneità, si rileva che nelle produzioni di area settentrionale, a differenza di quanto avremmo potuto aspettarci, le costruzioni con negazione postverbale sono relativamente meno frequenti. Nelle produzioni di area mediana, invece, rispetto a quanto si rileva a Nord e a Sud, il valore associato a NEGV è lievemente inferiore.

Ciò che risulta essere di maggiore interesse in prospettiva sociolinguistica è la distribuzione delle due varianti nelle diverse aree geografiche, per cui si veda la tab. 5. In questo caso, il numero di occorrenze totali è maggiore rispetto a quanto visto sinora poiché sono state contate tutte le occorrenze e non solo quelle in cui si ha un verbo flesso a un modo finito.

Tab. 5 - Frequenza di niente e nulla

	<i>Nord</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>	<i>Tot.</i>
Niente	35 (43.2%)	36 (59.6%)	36 (43.9%)	107
Nulla	46 (56.8%)	25 (41.4%)	25 (56.1%)	96
Tot. 203				

Globalmente, *niente* e *nulla* presentano frequenze analoghe (107 vs. 96). Tuttavia, è possibile notare una disomogeneità del comportamento degli e delle scriventi di area mediana rispetto a quelli settentrionali e meridionali; nell'area centrale, infatti, *nulla*, proporzionalmente, è meno frequente. Questa discrepanza potrebbe essere giustificata da una differente caratterizzazione diafasica della forma. È noto, infatti, che *nulla* è una forma generalmente più diffusa nell'area centrale e, soprattutto, fiorentina (Serianni, 1989, VII §198; Rohlf, 1972, p. 146); la maggior frequenza negli usi in quest'area potrebbe aver portato a fare percepire *nulla* come meno formale rispetto a *niente*, a differenza di quanto si verifica nelle altre aree d'Italia.

Osservando poi gli usi di *niente* nel corpus, si è rilevato l'impiego della forma in elenchi, tipicamente per indicare l'assenza di una situazione, come in (17).

- (17) Corpus Univers-ITA, 0380
niente mezzi pubblici pieni di pendolari costantemente di fretta, niente facce assonnanate e annoiate in aula, niente relazioni interpersonali di nessun tipo al di fuori del proprio nucleo

Questi usi, in cui *niente* ha una distribuzione diversa da quella tipica per un pronome (cfr. Floricic, 2023), sono stati analizzati come enunciati esistenziali negativi da Tovenà (2008). Per la loro natura ellittica, potremmo aspettarci una loro minor frequenza nei registri formali.

3.1.3. *Alcuno*

Alcuno è relativamente ben attestato nel corpus (183 occorrenze totali); è impiegato sempre come determinante postverbale (e mai come pronome), per lo più in sintagmi oggetto o avverbiali. Esso occorre come strategia alternativa a *nessuno* in posizione postverbale (in conformità con la sua natura di elemento a polarità negativa) piuttosto di frequente: si hanno infatti 72 casi di NEG*Valcun(o)* e 85 casi di NEG*Vnessuno* (eventualmente flesso).

In quasi la metà dei casi (90 su 183), *alcuno* è introdotto da *senza*, in sintagmi preposizionali o, più raramente, in frasi infinitive. Inoltre, esistono collocazioni idiomatiche particolarmente frequenti come, ad esempio, *senza alcun dubbio* e *in alcun modo*, che possono essere considerate strategie di enfaticizzazione della negazione. Infine, si hanno alcuni casi di inversione rispetto al nome (*senza dubbio alcuno*).

All'interno del corpus, non sono stati rilevati casi di deviazione rispetto alla norma in cui *alcuno* preceda la negazione, casi che si incontrano invece in altre varietà di italiano contemporaneo, come esemplificato in (18).

- (18) Esempio dal Corriere del Mezzogiorno, articolo del 05.08.2015⁴
Un sopralluogo effettuato in mattinata da un funzionario ha consentito di appurare che alcun danno è stato arrecato al patrimonio archeologico.

4. https://napoli.corriere.it/notizie/cultura-e-tempo-libero/15_agosto_05/pompei-2-francesi-si-introducono-notte-villa-misteri-presi-ef909820-3b4a-11e5-a081-2d62105bf453.shtml (ultimo accesso: 2 aprile 2024).

In generale, sembrerebbe che l'uso di *alcuno* sia associato a un tentativo di innalzamento del registro (come mostra anche la co-occorrenza con fenomeni del registro formale come per es. l'uso del passivo, l'uso di *il quale*, l'uso di *vi è*, l'uso di *possedere* al posto di *avere*).

3.2. Altre strategie di negazione

In questa sezione, si discutono le strategie di negazione pragmaticamente marcate.

Innanzitutto, si considerano due strategie che hanno a che fare con lo statuto informativo del contenuto negato, ovvero *mica* e *non è che*. Si noti che esse presentano distinzioni funzionali sostanziali (cfr. §1.2) e sono qui confrontate solo operativamente (cfr. anche quanto fatto in Berretta, 1994 e, più recentemente, Guerini, 2023). Nella tab. 6, si riporta il numero di occorrenze delle due strategie nei testi raccolti nelle diverse aree geografiche.

Tab. 6 - Mica e Non è che

	<i>Nord</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>
<i>Mica</i>	2	0	0
<i>Non è che</i>	2	3	1
			Tot. 8

Come si può notare, le occorrenze sono molto rare nelle produzioni analizzate e *mica* è attestato solo nei testi redatti in area settentrionale.

Per analizzare invece le strategie per l'espressione della negazione enfatica, sono state estratte tutte le occorrenze di *per niente*, *per nulla*, *affatto* e *non assolutamente* (separati da uno o due elementi). La distribuzione è riportata nella tab. 7:

Tab. 7 - Enfasi

	<i>Nord</i>	<i>Centro</i>	<i>Sud</i>
<i>Per niente</i>	6 (13.3%)	8 (26.7%)	5 (14.3%)
<i>Per nulla</i>	8 (17.8%)	1 (3.3%)	7 (20.0%)
<i>Affatto</i>	16 (35.6%)	15 (50.0%)	14 (40.4%)
<i>Non {1,2} assolutamente</i>	15 (33.3%)	6 (20.0%)	9 (25.7%)
			Tot. 110

In prima istanza, si può osservare che questi elementi sono decisamente più frequenti di quelli che coinvolgono la natura informativa del contenuto negato. Inoltre, dai dati emerge che la forma più frequente in tutte e tre le aree è *affatto*; questo non sorprende se si considera la caratterizzazione diafasica (alta) dell'elemento.

Osservando poi differenze tra le diverse aree geografiche, si nota che *per nulla* in area mediana occorre molto raramente (cfr. quanto detto nel §3.1.2) e *assolutamente* come enfattizzatore della negazione è più frequente negli scritti settentrionali.

Inoltre, sporadicamente e solo in scriventi di area meridionale, sono stati osservati usi di *completamente* come enfattizzatore della negazione, come esemplificato in (19).

(19) Corpus Univers-ITA, 0509

La didattica a distanza ha una valutazione prettamente soggettiva, c'è una parte degli studenti che preferisce queste nuove modalità al 100%, c'è chi non la preferisce completamente e c'è una parte che sostiene ci siano vantaggi e svantaggi.

Per spiegare la presenza (o l'assenza) dei marcatori considerati nelle produzioni scritte degli studenti e delle studentesse universitari, può essere rilevante prendere in esame la natura del testo oggetto di analisi. In queste produzioni, infatti, sono presenti elementi di negazione enfatica (*per nulla, per niente, ...*) che esprimono un valore di natura soggettiva. Ciò risulta coerente con la natura del testo argomentativo, in cui allo/alla scrivente si richiede di esprimere un parere e dunque manifestare il proprio *commitment* riguardo a ciò di cui sta scrivendo.

Di contro, sono molto rari elementi di negazione che hanno a che fare con lo statuto informativo del contenuto negato e che servono a gestire il flusso informativo, e che, per queste ragioni, possono essere considerati più intersoggettivi. Il testo (scritto) argomentativo è in effetti più prossimo alla monologicità e il destinatario è posto più "in ombra" rispetto ad altri scambi linguistici, come ad esempio le lettere.

4. Note conclusive

L'analisi dei dati dal corpus Univers-ITA permette di dare una risposta negativa a due degli interrogativi da cui aveva preso spunto la ricerca, relativi alla possibile pressione dei dialetti sullo standard osservata nelle produzioni formali degli studenti e delle studentesse universitari e, in particolare,

all'effetto sul sistema della concordanza negativa. Nei testi esaminati, infatti, non si riscontrano distribuzioni diverse dallo standard nelle strutture potenzialmente coinvolte (quelle con l'indefinito negativo postverbale e quelle con schema di concordanza simmetrica). Il sistema di concordanza negativa asimmetrica, nonostante la sua marcatezza tipologica, appare conservativo nei testi osservati.

Anche il lessico della negazione appare molto conservativo, con ampia presenza di elementi appartenenti ai registri formali (come *alcuno*) e senza segnali di rilevanti introduzioni a partire dai sistemi dei dialetti italo-romanzi.

Per quanto riguarda la negazione pragmaticamente marcata, si osservano effetti pragmatico-retorici connessi alla natura monologica del testo, che limitano l'apparizione di fenomeni esistenti nel parlato. Il desiderio di adottare un registro formale appare essere un filtro potente anche nei contesti di maggiore enfasi, dove si utilizzano mezzi linguistici tipici dello scritto, con la parziale eccezione di certi usi di *niente*.

Riferimenti bibliografici

- Ballarè S. (2015), "La negazione di frase nell'italiano contemporaneo: un'analisi sociolinguistica", *Rivista Italiana di Dialettologia*, 39: 37-61.
- Ballarè S. (2020), *Esiti del ciclo di Jespersen in area italo-romanza: grammaticalizzazione e contatto linguistico*, Caissa, Bologna-Cesena.
- Bernini G. e Ramat P. (1992), *La frase negativa nelle lingue d'Europa*, il Mulino, Bologna.
- Bernini G. (1992), *Forme concorrenti di negazione in italiano*, in Moretti B., Petrini D. e Bianconi S., a cura di, *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*. Atti del 25esimo congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana, Lugano, 19-21 settembre 1991, Bulzoni, Roma, 191-215.
- Berretta, M. (1994), *Correlazioni tipologiche fra tratti morfosintattici dell'italiano 'neostandard'*, in Holtus G. e Radtke E., a cura di, *Sprachprognostik und das 'italiano di domani'. Prospettive per una linguistica prognostica*, Niemeyer, Tübingen, 125-152.
- Cinque G. (1976), "Mica", *Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Padova*, 1: 101-112.
- Cortelazzo M. (1996), "La realtà friulana", *Italiano e oltre*, 1: 45-48, testo disponibile al sito: http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/07/Italiano-e-Oltre-1986_1.pdf
- Espinal M.T. (2000), "On the semantic status of n-words in Catalan and Spanish", *Lingua*, 110, 8: 557-580.
- Espinal M.T., Tubau S., Borràs-Comes J. and Prieto P. (2016), *Double negation in Catalan and Spanish: interaction between syntax and prosody*, in Larrivé P. and Lee C., eds., *Negation and Polarity: Experimental Perspectives*, Springer, Berlin, 145-176.

- Floricić F. (2023), Remarques sur niente ‘rien’ en italien: entre indéfini négatif et «Discourse Marker», manoscritto, Université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- Garzonio J. (2008), “A case of incomplete Jespersen’s cycle in Romance”, *Rivista di Grammatica Generativa*, 33: 117-135, testo disponibile al sito: https://lingbuzz.com/jrgg/2008/garzonio_rivista_2008.pdf
- Garzonio J. (2018), “La concordanza negativa nel volgare veneto delle Origini”, *Atti del Sodalizio Glottologico Milanese*, 12: 43-57, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/asgm/article/view/11427/10790>
- Garzonio J. (2021), “Old Venetan and the typology of negative concord”, *Journal of Historical Syntax*, 5, 6: 1-25, testo disponibile al sito: <https://historicalsyntax.org/hs/index.php/hs/article/view/47>
- Garzonio J. and Poletto C. (2014), *The negative marker that escaped the cycle: some notes on ‘manco’*, in Contemori C. and Dal Pozzo L., eds., *Inquiries into linguistic theory and language acquisition. Papers offered to Adriana Belletti*, CISCL, Siena, 182-197.
- Gianollo C. (2018), *Indefinites between Latin and Romance*, Oxford University Press, Oxford.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Guerini F. (2023), “Negative structures in neo-standard Italian: non è che (‘it is not that’) + S and mica (‘a crumb’) in comparison”, *Sociolinguistica*, 37, 1: 115-144.
- Hansen M.-B., Mosegaard and Visconti J. (2012), “The evolution of negation in French and Italian: Similarities and differences”, *Folia Linguistica*, 46, 2: 453-482, testo disponibile al sito: www.degruyter.com/document/doi/10.1515/flin.2012.016/html
- Larrivé P. (2014), “The syntax of pragmatics: The case of presuppositional negatives”, *Syntaxe & Sémantique*, 15, 1: 115-137, testo disponibile al sito: <https://shs.cairn.info/journal-syntaxe-et-semantique-2014-1-page-115?lang=en>
- Larrivé P. (2016), “The pragmatics of marked configurations: Negative doubling in French”, *Journal of Pragmatics*, 95: 34-49, testo disponibile al sito: www.sciencedirect.com/journal/journal-of-pragmatics/vol/95/suppl/C
- Magistro G. (2023), “The rise and fall of illocutionary negation: Evidence from Veneto”, *Journal of Pragmatics*, 208: 138-156, testo disponibile al sito: www.sciencedirect.com/journal/journal-of-pragmatics/vol/208/suppl/C
- Manzini R. and Pescarini D. (2022), “Negative Concord in North Italo-Romance. Why neither Déprez nor Zeijlstra can quite be right”, *Quaderni di lavoro ASIt*, 24: 301-323, testo disponibile al sito: http://asit.maldura.unipd.it/documenti/ql24/13_QLASIt_24_Manzini_Pescarini.pdf
- Molinelli P. (1984), “Dialetto e italiano: fenomeni di riduzione della negazione”, *Rivista Italiana di Dialettologia*, 8: 73-90.
- Molinelli P. (1988), *Fenomeni della negazione dal latino all’italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Orioles CFR. (1985), “L’italiano regionale del Friuli”, *Identità*, 2: 30-34.
- Parry M. (2013), *Negation in the history of Italo-Romance*, in Willis D., Lucas C. and Breitbarth A., eds., *The history of negation in the languages of Europe and the Mediterranean, vol. 1: Case studies*, Oxford University Press, Oxford, pp. 77-118.

- Poletto C. (2008), *On negative doubling*, in Pescarini D. e Cognola F., a cura di, *La negazione: variazione dialettale ed evoluzione diacronica. Quaderni di lavoro ASIt*, 8: 57-84, testo disponibile al sito: http://asit.maldura.unipd.it/documenti/ql8/poletto_2008.pdf
- Poletto C. (2009), “The syntax of Focus negation”, *University of Venice Working Papers in Linguistics*, 18: 179-202.
- Rohlf G. (1972), *Studi e ricerche su lingua e dialetti d'Italia*, Sansoni, Firenze.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, Utet, Torino.
- Tovena, L. (2008), *Negative quantification and existential sentences*, in Comorovski I. and von Stechow K., eds., *Existence: semantics and syntax*, Springer, Dordrecht, 191-222.
- van der Auwera J. and Van Alsenoy L. (2016), “On the typology of negative concord”. *Studies in Language*, 40, 3: 473-512.
- Zanuttini R. (1997), *Negation and clausal structure: A comparative study of Romance languages*, Oxford University Press, Oxford.
- Zanuttini R. (2010), *La negazione*, in Salvi G. e Renzi L., a cura di, *Grammatica dell'italiano antico, vol. 1*, il Mulino, Bologna, 569-582.

10. Tendenze dinamiche nella sintassi delle frasi causali esplicite

di *Simona Valente*

1. Obiettivi dell'analisi

Questo lavoro¹ è dedicato all'analisi delle frasi causali esplicite occorrenti nel corpus Univers-ITA². Com'è noto, queste strutture costituiscono solo una delle strategie attraverso cui la relazione concettuale di causa, concepita nella sua ampiezza e complessità, può essere espressa³. Nell'italiano neo-standard⁴, anche con specifico riferimento alle scritture universitarie, è stata spesso notata una preferenza per collegamenti transfrastici di tipo parattattico o giustappositivo, di rilievo anche nei testi del corpus⁵. Nonostante ciò, un esame della fenomenologia di un'area tradizionalmente attribuita alla subordinazione avverbiale può essere interessante non solo per accertare la presenza e la penetrazione di specifiche costruzioni, ma anche per osservare alcune strategie di costruzione del periodo e le abilità di studenti e studentesse nella gestione della subordinazione, spesso citata tra gli elementi caratterizzanti della scrittura formale⁶.

1. Desidero ringraziare Nicola Grandi che mi ha dato la possibilità di partecipare al progetto Univers-ITA e a questo volume. Ringrazio i *referees* del volume per gli spunti di riflessione e i suggerimenti che mi hanno fornito.

2. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3

3. Sulla pluralità di queste strategie, si confronti Prandi, Cuzzolin, Grandi e Napoli (2021, pp. 95-104). In questo lavoro non si farà riferimento alla differenziazione tra "cause" e "motivi" e si userà il termine 'causa' come iperonimo per entrambi i concetti. Su questa distinzione si vedano ad es. Giusti (1991, pp. 72-73), Ferrari (1999, pp. 113-115), Prandi, Cuzzolin, Grandi e Napoli (2021, pp. 112-117).

4. Sul fenomeno di ristandardizzazione dell'italiano, si vedano in particolare Berruto (2012, pp. 67-126), Sabatini (2012) e Grandi (2024).

5. Sulla preferenza dell'italiano neo-standard per strutture parattattiche cfr. ad es. Sabatini (2012, p. 15) e, in relazione a scritture universitarie, Prada (2009, p. 243) e Restivo (2022).

6. Sul legame tra subordinazione e scrittura, con riferimento ai subordinatori avverbiali, si veda ad es. Kortmann (1998).

Le frasi che costituiscono il dominio di analisi saranno delineate innanzitutto sulla base di due dei parametri considerati di rilievo per la descrizione di strutture di questo tipo: gli introduttori (§2.1) e la posizione rispetto alla reggente (§2.2). Oltre ad offrire un primo inquadramento delle frasi causali presenti nel corpus, tale analisi costituisce la base per l'esame di alcune costruzioni specifiche rilevate nel corpus che sono al centro di §3. In quest'ultima parte ci si soffermerà infatti su alcuni tipi di strutture in cui il legame informativo⁷, e talvolta sintattico, tra la subordinata causale e la frase identificabile con la principale risulta problematico; in particolare, in esse elementi diversi sembrano contribuire ad indebolire in termini sintattici e/o ad appiattire in termini comunicativi i rapporti tra le due frasi, conferendo alle subordinate una certa autonomia. Tali fenomeni appaiono favoriti dalle caratteristiche delle frasi causali esplicite. Queste ultime condividono alcune proprietà come un basso livello di riduzione morfo-sintattica, l'assenza di un modo verbale tipico della subordinazione, un basso livello di integrazione con la frase sovraordinata, che possono agevolare l'emergenza di strutture dotate, in modo diverso, di una relativa autonomia rispetto alla reggente⁸.

2. Caratteristiche formali delle causali del corpus

2.1. I subordinatori

Nella letteratura sul neo-standard, è stata talvolta messa in rilievo una riduzione del novero degli introduttori causali. Sabatini (2012, p. 14) nota ad esempio che «l'uso parlato ha portato a una notevole selezione tra i tipi di congiunzione causale, finale e interrogativa»⁹. Nel quadro dell'osservazione delle sue molteplici funzioni, è stato inoltre sottolineato l'impiego del connettivo *che* come introduttore di diversi tipi di frasi avverbiali, tra cui le causali¹⁰. Alla luce queste osservazioni, si è dunque in primo luogo esaminato l'inventario dei subordinatori attestati nel corpus Univers-ITA, rilevando, per

7. Sulla struttura informativa della frase complessa nello scritto si vedano ad es. Lombardi Vallauri (2009, pp. 108-114) e Prandi, Cuzzolin, Grandi e Napoli (2021, pp. 140-142).

8. A livello teorico, tali caratteristiche sono state interpretate in modi diversi su cui non è possibile soffermarsi in questa sede. In approcci in cui il rapporto tra frasi giustapposte e subordinate è interpretato nei termini di un *continuum*, le frasi avverbiali di modo finito sono collocate in un punto del *continuum* vicino alla giustapposizione. Nell'ambito di un'ampia bibliografia, cfr. ad es. Lehmann (1988) e Cristofaro (2003, pp. 23-25).

9. Cfr. anche Rombi e Policarpi (1985, p. 239).

10. Non è possibile citare l'ampia bibliografia sul cosiddetto *che* polivalente, si vedano ad es. Sabatini (2012, pp. 14-15) e Berruto (2012). Cfr. anche il cap. 5 e i relativi riferimenti bibliografici.

ciascun introduttore, il numero di occorrenze assoluto e la percentuale in rapporto al complesso degli introduttori causali (tab. 1):

Tab. 1 - Introduttori causali nel corpus Univers-ITA

Introduttore	Occorrenze	%
<i>perché</i> ¹¹	1.318	45,7
<i>in quanto</i>	663	23,1
<i>poiché</i>	588	20,4
<i>dato che</i>	120	4,2
<i>dal momento che</i>	72	2,5
<i>visto che</i>	70	2,4
<i>per il fatto che</i>	22	0,8
<i>siccome</i>	17	0,6
<i>che</i>	7 ¹²	0,2
altro	4	0,1

Da un punto di vista morfologico, in termini quantitativi, si osserva una prevalenza di attestazioni di introduttori costituiti da una parola, che raggiungono nel complesso il 67% delle attestazioni, su cui influisce la presenza di *perché*, che rappresenta in modo atteso il subordinatore di *default*, dotato di maggiore frequenza. Da un punto di vista dei tipi, prevalgono, anche se non in larga misura, i subordinatori formati da più parole¹³. Tra i subordinatori formati da una sola parola oltre alla prevalenza di *perché* si osserva la tenuta di *poiché*, considerato spesso dalle grammatiche come tipico di uno stile alto e della lingua scritta¹⁴. Appare al contrario ridotto l'uso di *siccome*, indicato talvolta come molto diffuso¹⁵, e ancor di più quello di *giacché*, rilevato in un

11. Così come per gli altri introduttori, per *perché* sono considerate tutte le rappresentazioni grafiche della forma. Sono state invece escluse le costruzioni in cui *perché*, seguito dal congiuntivo, ha un valore finale.

12. L'individuazione di occorrenze di frasi causali introdotte da *che* presenta diversi elementi problematici connessi all'interpretazione dei dati. Sono stati inseriti tra i *che* con potenziale valore causale solo i casi più chiari, per i quali non fosse possibile individuare all'interno del dominio della frase complessa alcun antecedente e in cui la congiunzione potesse avere un valore compatibile con quello causale. In aggiunta ai casi citati in tab. 1, è stato rilevato un certo numero di casi ambigui, posti al confine tra subordinazione e relativizzazione non conteggiati in tabella. Cfr. cap. 5, §3.3.

13. Per un confronto con altre lingue europee cfr. Kortmann (1998).

14. Cfr. Giusti (1991).

15. Cfr. per esempio Serianni (1989, p. 577) e Giusti (1991, p. 740).

solo caso. Nell'ambito delle locuzioni congiuntive, spicca l'incidenza di *in quanto* che, dopo *perché*, rappresenta il subordinatore più frequente¹⁶. Con percentuali di occorrenza sensibilmente più contenute segue *dato che*, preferito a *visto che* e *dal momento che*.

Sono state inserite nella tabella alcune attestazioni in cui il complementatore *che* occorre in qualità di introduttore di frasi a cui è possibile attribuire un significato connesso anche all'espressione della causalità. Si sottolinea però che, in tali frasi, il *che* mantiene in parte il suo carattere di introduttore generico e polisemico: il suo ipotetico valore causale è dunque da intendersi sempre associato ad altri valori. Le occorrenze riscontrate sono tuttavia degne di menzione perché mostrano l'emergenza nella scrittura di studenti e studentesse universitari di un tratto, come il *che* polivalente, che, seppure nel quadro di una complessa diacronia, è considerato tra i più caratteristici del neo-standard.

Dall'analisi dei dati risulta la larga prevalenza di introduttori a cui è tradizionalmente assegnato il compito di introdurre frasi che esprimono una causa nuova, dotate di carattere rematico (*perché*, *in quanto* e *per il fatto che*), rispetto a subordinatori che tendono ad introdurre frasi che veicolano una causa data con valore tematico (*siccome*, *dato che*, *visto che*, *considerato che*)¹⁷.

Per interpretare i valori di frequenza dei diversi subordinatori emersi dallo spoglio del corpus Univers-ITA e sottolinearne le specificità possiamo comparare i dati con altre indagini quantitative svolte sull'italiano contemporaneo. Tra queste, appare di particolare interesse quella di Rosi (2022) compiuta sulla base di un corpus di testi di italiano scritto e parlato. Per lo scritto l'autrice ha considerato una selezione di scritti accademici e giornalistici.

Nel corpus studiato da Rosi (2022), come in Univers-ITA, il subordinatore largamente più frequente è *perché* ma, nel nostro corpus, tale prevalenza risulta meno schiacciante per la presenza sia di *in quanto* che, nel corpus Univers-ITA, copre il 23% dei casi rispetto al 6% del campione di Rosi, sia di *poiché*, la cui occorrenza tocca il 20%, ben superiore all'8% dell'analisi di Rosi. Rosi specifica che *in quanto* appare caratteristico della prosa saggistica e accademica, dove raggiunge il 16% delle attestazioni. Anche alla luce di questo confronto, la frequenza di *in quanto* in Univers-ITA può avere dunque due letture. Da un lato, essa potrebbe essere connessa alla contiguità tra la prosa accademica e saggistica e la scrittura universitaria, nonché al tentativo da parte degli studenti e delle studentesse di adottare un modello prestigioso¹⁸.

16. Si veda anche Restivo (2022, p. 810).

17. Su questa distinzione, cfr. tra gli altri, Giusti (1991, pp. 740-741) e Lombardi Vallauri (2009, pp. 114-115).

18. Si veda anche Restivo (2022, p. 810). Con alcune differenze, un simile ragionamento può essere esteso a *poiché*.

D'altra parte, tale frequenza potrebbe rappresentare un indizio di un'estensione di *in quanto* al di fuori di un ambito di elevata formalità (cfr. §3.3). Si sottolinea infine che, nel corpus di testi scritti analizzati da Rosi, non occorrono attestazioni di causali introdotte da *che*, presenti invece nei testi di parlato da lei analizzati.

2.2. La posizione nel periodo

Nella maggioranza degli studi, la menzionata specializzazione funzionale dei subordinatori nell'espressione di una causa data o nuova e nell'introduzione di frasi tematiche o rematiche interagisce con la posizione occupata nel periodo dalle frasi da essi introdotte (Giusti, 1991; Previtera, 1996; Lombardi, Vallauri, 2009). Si afferma infatti che le frasi introdotte dalle congiunzioni che esprimono una causa data, in particolare alcune di esse, in particolare *siccome*, tendono ad occorrere in posizione antecedente rispetto alla frase reggente, mentre le subordinate introdotte dai connettivi che esprimono una causa nuova, in particolare *perché*, sono preferenzialmente collocate dopo la sovraordinata (Giusti, 1991, p. 740; Lombardi Vallauri, 2009, pp. 114-116). Nell'ambito di subordinatori non esclusivamente rematici, sono rilevate posizioni più oscillanti rispetto a quelli puramente rematici. Appare ad esempio più variabile il posizionamento di frasi introdotte da *poiché* (Previtera 1996) e da locuzioni participiali, come *visto che*, *dato che*, ecc. (Giusti, 1991, p. 744).

Nei testi di Univers-ITA, in maniera attesa, le frasi introdotte da *perché*, *in quanto* e *per il fatto che* seguono sistematicamente la frase sovraordinata, con percentuali vicine al 100% dei casi. Di maggiore interesse è il fatto che tale posizionamento appare di gran lunga preferito anche con introduttori, come *siccome*, tradizionalmente associati ad una posizione preposta, o come *poiché*, *dato che* e *visto che*, per i quali sono documentate collocazioni più variabili (tab. 2).

Tab. 2 - Posizionamento rispetto alla reggente delle frasi causali con introduttori non rematici

Introduttore	Precedente	Incassata	Seguente
<i>siccome</i>	3	0	14
<i>poiché</i>	9	4	575
<i>dato che</i>	12	5	103
<i>visto che</i>	8	5	57
<i>dal momento che</i>	5	0	67
TOTALE	37	14	816

Nel corpus analizzato, dunque, le causali esplicite tendono fortemente a seguire la sovraordinata a prescindere dall'introduttore selezionato. Le osservazioni relative al corpus Univers-ITA si conformano dunque poco al quadro fornito dalle grammatiche, mentre trovano un riscontro nella già citata analisi di Rosi (2022, p. 91). I testi del corpus qui analizzato presentano tuttavia una tendenza alla posposizione ancora più spiccata rispetto a quella rilevata da Rosi, dal momento che essa coinvolge le frasi introdotte da tutte le congiunzioni e raggiunge quasi la totalità delle attestazioni, con una percentuale che sfiora il 95%. Possiamo interpretare la tendenza alla collocazione posposta delle causali secondo più direttrici interconnesse. Si nota in primo luogo che tale posizione delle subordinate, in particolare causali, può essere associata ad una pianificazione di tipo processuale. Essa potrebbe essere dunque in connessione con modalità di scrittura di tipo additivo e dotate di punti di contatto con il parlato, in cui una frase principale è talvolta seguita da una serie di subordinate scarsamente integrate in una struttura sintattica coesa (cfr. *infra* §3). La posizione post-reggente delle causali è stata infatti indicata come particolarmente frequente nel parlato¹⁹. Tale posizione potrebbe inoltre essere posta in relazione con la preferenza per subordinate di carattere rematico.

3. Tra sintassi, testualità e pragmatica: su alcuni usi di frasi causali nel corpus Univers-ITA

3.1. Contenuti della sezione

In questa sezione, attraverso un'analisi qualitativa, senza una pretesa di esaustività, ci si soffermerà su alcune deviazioni riscontrate nell'uso delle causali delineate in §2 rispetto ad una sintassi della subordinazione di tipo standard. Tali scarti di livello diverso possono altresì rappresentare aree critiche su cui attirare l'attenzione di studenti e studentesse in eventuali processi formativi. Come si è anticipato in §1, essi sono costituiti da: a) causali separate attraverso un segno di interpunzione forte dalla frase potenzialmente interpretabile come la reggente; b) frasi introdotte dal subordinatore *perché* preceduto dal pronome dimostrativo *questo* il cui referente è costituito dal contenuto della frase principale precedente; c) sequenze di frasi causali, dipendenti l'una dall'altra, frutto di un progetto sintattico scarsamente pianificato, che sembra riflettere le tappe del processo argomentativo; d) frasi dotate di un valore prevalentemente causale introdotte da *che*.

19. Si vedano Thompson, Longacre, Hwang (2003, pp. 295-296) e Rosi (2022, p. 219).

I fenomeni in a) e b) riguardano la presenza di costruzioni che, da un punto di vista informativo e fors'anche sintattico, posseggono un elevato grado di indipendenza. Il fenomeno in c) lascia emergere una tendenza nella subordinazione avverbiale a connettere frasi secondo modalità additive che, come si vedrà più avanti, hanno l'effetto di neutralizzare in termini comunicativi il progetto sintattico.

3.2. *Ai limiti della subordinazione: causali formalmente non inserite all'interno del periodo*

Come si è anticipato, un costrutto occorrente in modo sistematico nel corpus esaminato prevede la presenza di una frase introdotta da un elemento formalmente coincidente con un introduttore causale, che non ha, all'interno del periodo delimitato dalla punteggiatura, una reggente (ess. 1-3)²⁰. Frasi di questo tipo sono infatti separate attraverso un segno di interpunzione dalla frase potenzialmente identificabile con la sovraordinata a cui risultano tuttavia connesse oltre che dal già menzionato subordinatore, da un punto di vista logico e semantico, esprimendo una motivazione segnalata dall'introduttore. Pur essendo dunque legate alla frase che, in termini tradizionali, può essere individuata come reggente, queste strutture appaiono dotate di una spiccata autonomia rispetto ad essa. Tale autonomia è stata interpretata in vario modo. In alcuni approcci²¹, frasi del tipo appena delineato sono considerate non subordinate. Si può altresì ipotizzare che la presenza di un segno di interpunzione forte appiattisca la gerarchia tra primo piano e sfondo caratteristica del rapporto tra frase principale e subordinata avverbiale entrando dunque in conflitto con la struttura sintattica di subordinazione²². Non è tuttavia da escludere che l'appiattimento comunicativo appena menzionato possa avere delle ricadute sul piano sintattico con la conseguente creazione di frasi poste al confine tra frasi subordinate e indipendenti giustapposte.

(1) Corpus Univers-ITA, testo n. 912²³

Il momento di confronto diretto tra diverse persone e di conseguenza tra diversi punti di vista, fatto di persona e non attraverso un computer

20. Le strutture con *perché* occorrente dopo un punto fermo sono 27, a cui si possono assimilare nove casi in cui è attestata una frase introdotta da *perché* preceduta da un punto e virgola. Una simile strategia colpisce anche *poiché* occorrente dopo il punto fermo in cinque casi o dopo il punto e virgola in quattro casi.

21. Si vedano, per una discussione, Ferrari (2009, p. 774) e Rosi (2022, pp. 103-107), e la bibliografia ivi citata.

22. Devo questa osservazione ad uno dei *referees* del presente volume che ringrazio.

23. Gli esempi sono riportati senza correzioni. Il corsivo, quando presente, è mio.

o qualsiasi altro dispositivo , rappresenta una fase cruciale della crescita e della formazione di un individuo . *Perché* a scuola si sa , non si va solo per apprendere concetti e nozioni , ma per imparare a vivere , a stare con gli altri , a dialogare , a fare esperienze dirette e concrete della realtà quotidiana .

(2) Corpus Univers-ITA, testo n. 1482

Da un anno a questa parte ho riscontrato parecchi vantaggi ma soprattutto Tanti svantaggi , che andando sempre più avanti stanno svanendo (per fortuna) .*Perché* naturalente il mondo deve rivoluzionarsi alla modalità digitale , dato che ancora oggi vedo persone che la tecnologia non sa nemmeno dove si trova .

(3) Corpus Univers-ITA, testo n. 1209

Ma è anche vero che quelle [sc. relazioni] indirette , ovvero a distanza , sono aumentate. *Poiché* se prima non vi era la necessità di conoscere qualcuno per messaggio al fine di chiedere informazioni , adesso non potendo vedere nessuno si cerca di comunicare attraverso le app di messaggistica istantanea , come Whatsapp , Telegram ed altre .

La struttura appena delineata ammette una pluralità di varianti di cui non è possibile rendere conto in questa sede per ragioni di spazio. Ad esempio, *perché* si può presentare dopo un punto fermo anche in costruzioni correlative come *non solo perché... ma anche perché, sia perché... e poi perché* o preceduto dall'avverbio affermativo *sì*.

Per spiegare l'emergenza di queste strutture, possiamo considerare fattori relativi a ordini diversi. Il primo, di carattere generale, riguarda le abilità scritte di studenti e studentesse, la difficoltà di gestire l'ipotassi e la connessa tendenza a procedere nella redazione del testo in modo incrementale e scarsamente pianificato, attraverso la aggiunta di blocchi informativi dotati di un elevato grado di indipendenza. Nel consolidamento di tale tendenza non è da escludere la rilevanza di modalità di progettazione del testo tipiche del parlato. Il secondo elemento è costituito dall'influsso della prosa giornalistica²⁴ in cui la costruzione è ampiamente documentata e annoverata tra gli aspetti caratterizzanti della sintassi del periodo²⁵. Bonomi (2005, pp. 444) inquadra il fenomeno nella tendenza alla monoproposizionalità tipica della lingua dei giornali, che trova notevoli riscontri anche nei testi di Univers-ITA. In tale ottica, si osserva l'adozione, probabilmente inconsapevole e non intenzionale, di un costrutto tipico di varietà giornalistiche, come parte dell'«attuale lingua di consumo a bassa densità ma a “forte carica emotiva”»

24. Sull'influsso dello stile giornalistico sulle scritture di studenti e studentesse universitari, si veda Prada (2009, pp. 242-243).

25. Si veda ad es. Bonomi (2005, pp. 444-446). Cfr. Rosi (2022, pp. 103-107).

(Prada, 2009, p. 243), impiegata in differenti mezzi di informazione. I fattori menzionati trovano nelle causali esplicite, dotate di un basso livello di integrazione sintattica rispetto alla reggente e di un basso grado di riduzione morfosintattica, una fertile area di attualizzazione.

3.3. *Fraasi introdotte da questo perché*

In una costruzione collegata a quella appena delineata e dotata nel corpus di una certa sistematicità, la causale introdotta di solito da *perché* è preceduta dal pronome dimostrativo *questo*, il cui referente è costituito dalla frase che, in un'ottica tradizionale, potrebbe rappresentare la reggente. In 20 occorrenze, il dimostrativo è preceduto da un punto fermo (es. 4)²⁶:

(4) Corpus Univers-ITA, testo n. 1482

E ancora , non per tutti gli studenti la didattica a distanza risulta motivante come quella in presenza . *Questo perché* l' interazione con i professori o con i colleghi è drasticamente ridotta , a volte anche a causa di problemi legati alla connessione o ai dispositivi dai quali si segue la lezione,

In casi come (4), la presenza dell'elemento *questo* conferisce alle causali esemplificate un'indipendenza dalla frase antecedente ancora maggiore rispetto alla casistica delineata in §3.1 e pone alcuni problemi di natura interpretativa. L'elemento *questo* potrebbe infatti rappresentare una forma ellittica corrispondente a frasi come *questo accade perché o dico questo perché*. Un'analisi di questo tipo costituirebbe però un tentativo, forse illegittimo, di ricondurre una costruzione dotata di una sua specificità e di una sua stabilità ad una struttura standard²⁷. Per l'interpretazione di queste strutture, in aggiunta ai fattori menzionati in §3.2, appaiono centrali motivazioni di ordine testuale e pragmatico. L'inserzione del dimostrativo *questo* prima del subordinatore causale crea infatti un raccordo con la frase precedente e, nello stesso tempo, spezza un progetto sintattico complesso, rallentando la progettazione del testo. In questo modo lo/la scrivente è inoltre in grado di ristabilire una sequenza dato-nuovo, *topic-comment*, più usuale e di più facile gestione rispetto a quella costituita dalla successione di due elementi nuovi.

26. A queste attestazioni sono assimilabili tre casi ulteriori in cui *questo perché* è separato dalla pseudo-reggente da un punto e virgola.

27. Si nota inoltre che le frasi che potrebbero rappresentare la versione completa dell'enunciato ellittico *questo* sono poco diffuse nel corpus, dove non occorrono costruzioni come *questo accade/succede perché*, ecc. ed è attestata in soli due casi la formula *dico questo perché*.

La presenza di una causale preceduta da un dimostrativo anaforico il cui referente è il contenuto della frase pseudo-reggente è osservata talvolta (19 casi) anche all'interno del periodo delimitato dalla punteggiatura (es. 5), con un effetto che aumenta l'anomalia della costruzione:

(5) Corpus Univers-ITA, testo n. 1560

In questo momento non hai possibilità di porre al professore legittime domande , in quanto c'è sempre un timore legato a fare domande che altri soggetti possono ritenere stupide o assurdamente banali , *questo perché* non ci si può più avvicinare al professore in privato e chiedere delucidazioni .

3.4. *Causali, stile additivo e scarsa di pianificazione*

Nelle scritture di Univers-ITA, accanto a casi come quelli osservati in §3.2 e §3.3, esemplificativi di una tendenza a spezzare la tradizionale architettura del periodo, sono visibili periodi in cui la causale, collocata dopo la frase principale, costituisce una sorta di ancora su cui si innesta una serie di frasi subordinate, attraverso le quali lo/la scrivente fa procedere, in modo spesso faticoso, l'argomentazione. In queste costruzioni, si susseguono spesso due o anche tre causali dipendenti l'una dall'altra, in un procedimento "a cascata". Diversamente da quanto accade in scritture più sorvegliate, nei casi appena delineati la struttura ipotattica sembra il risultato di un processo di costruzione del testo di natura incrementale, in cui appare neutralizzata la opposizione di primo piano e sfondo che caratterizza sul piano comunicativo la subordinazione avverbiale²⁸ (ess. 5, 6 e 7). In (5) infatti, dopo la frase principale occorre una causale introdotta da *in quanto* a cui è connessa una frase introdotta da *questo perché* (cfr. §3.3). In (6), dopo la congiunzione *in quanto* che introduce una causale occorre una frase al gerundio, frammentata dalla punteggiatura, a cui segue il soggetto della causale, che include una relativa, e il predicato. Dalla frase causale appena delineata, dipende una seconda causale introdotta da *poiché*. In (7), dalla frase introdotta da *perché* dipendono altre due causali coordinate, alla seconda delle quali è collegata una ulteriore causale.

(6) Corpus Univers-ITA, testo n. 28

Questo , a mio avviso , è l'unico aspetto positivo della didattica " in presenza " , *in quanto*, essendo le lezioni di giurisprudenza , scandite solo da 15 di minuti di pausa , in relazioni ad un' ora e mezza di lezione , dal punto di vista

28. Cfr. n. 7.

umano , le eventuali nuove relazioni di amicizia che potrebbero , in astratto stinger- si , non si saldano davvero *poichè* ognuno di noi è impegnato o a dare un' impronta sistematica agli appunti che è riuscito a prendere durante la lezione , oppure sta ancora cercando di comprendere le informazioni appena ricevute .

(7) Corpus Univers-ITA, testo n. 005

Oltre questo , seguire a distanza penso sia meglio che seguire in presenza *perché* spesso in presenza se non si arriva molto presto in aula si deve andare ai posti dietro dove è più difficile seguire la lezione sia *perchè* c' è più " casino " sia *perché* può risultare difficile leggere la lavagna da lontano o anche sentire il professore spiegare mentre da casa si può leggere facilmente la slide o quello che scrive il docente e sentire bene la spiegazione *perchè* il professore può togliere l' audio a tutti i partecipanti evitando problemi .

È interessante notare che in casi come quelli appena esemplificati occorre con una certa frequenza *in quanto* (ess. 5 e 6), che sembra assumere le funzioni di una congiunzione generica, selezionata per introdurre argomentazioni connesse alla principale attraverso un rapporto piuttosto debole. Tale valore può forse costituire un indizio per interpretare il dato sulla frequenza relativamente elevata di questo subordinatore discussa in §2.1.

3.5. *Che come introduttore di frasi con valore anche causale*

Come si è osservato in §2, è stato rilevato un piccolo gruppo di frasi introdotte dalla congiunzione *che* cui è possibile attribuire una funzione anche causale. Sebbene siano poco frequenti, tali casi sono di un certo interesse perché documentano la presenza nella scrittura di studenti e studentesse universitari di un tratto caratteristico del neo-standard, tipico di testi parlati e di scritture informali o di livello medio-basso²⁹.

Nel corpus Univers-ITA, la selezione di causali introdotte da *che* risulta in primo luogo riguardare testi o segmenti di testo caratterizzati da un registro fortemente colloquiale, dunque non in linea con il compito proposto. Ad esempio, in (8)-(10), la frase introdotta da *che* co-occorre con tratti sintattici e lessicali, spostati verso il polo dell'informalità, quali l'uso del *tu* impersonale in (8) e (9), del turpiloquio in (10). In quest'ultimo brano, l'autrice definisce il proprio testo "scritto davvero male", mostrando la consapevolezza della sua inadeguatezza.

29. Rosi (2022) ad esempio non riscontra tale tratto nei testi scritti da lei analizzati.

- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 1487
Per non parlare della difficoltà degli esami orali, o meglio della difficoltà di concentrarsi nel spiegare i propri argomenti ad uno statico computer, *che* sebbene dall'altro lato ci sia un professore ad ascoltarti, resti pur sempre tu e un freddo, statico computer.
- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 142
Anche se questa è un'arma a doppio taglio, è vero che ti puoi svegliare più tardi ma spesso succede che ti svegli dieci minuti prima dell'inizio della lezione ed hai tempo solo per bere un caffè e fumare una sigaretta *che* devi prendere subito il computer e collegarti per seguire la lezione ancora tutto addormentato.
- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 1292
Si sono molto incazzata con il sistema e vi prego studenti di lettere se leggerete mai questo testo scritto davvero male, posso fare di meglio giuro, organizzate qualche protesta a Bologna *che* ci stanno portando all'esaurimento nervoso.

Talvolta, frasi introdotte da *che* connesso anche all'espressione della causalità si riscontrano in segmenti di testo non marcati in senso colloquiale e mostrano una difficoltà o una trascuratezza da parte degli/delle scriventi nella gestione di progetti sintattici complessi (es. 11):

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 1496
Inizialmente la situazione, per qualcuno, è diventata una immediata e puntuale istituzionalizzazione quotidiana di ciò che si faceva già, ancor prima dell'emergenza COVID, come supporto; mentre per altri anche questa è stata una emergenza per cui è stato necessario formarsi *che*, per una ragione o per un'altra, se ne è sempre disinteressato.

4. Conclusioni

Le frasi causali attestate nel corpus Univers-ITA risultano introdotte da un insieme piuttosto ampio di subordinatori e posizionate in modo quasi sistematico dopo la frase reggente. L'analisi ha messo in luce la rilevanza di costruzioni in cui il rapporto tra la subordinata causale e la frase sovraordinata risulta indebolito in termini sintattici e appiattito in termini comunicativi al punto da favorire l'emergenza di strutture dotate di un elevato grado di autonomia rispetto alla frase identificabile come reggente e presumibilmente poste al confine tra subordinazione e giustapposizione. Sono inoltre stati osservati periodi, talvolta di notevole complessità in cui si riscontrano sequenze di causali connesse "a cascata". I fenomeni delineati paiono collegati dalla

rilevanza di modalità di costruzione del testo di tipo additivo e incrementale e da una tendenza ad una pianificazione a breve gittata.

Il complesso dei fenomeni analizzati sembra potere contribuire a caratterizzare l'italiano scritto di studenti e studentesse documentato dal corpus Univers-ITA come una varietà complessa posizionata in modo specifico nell'architettura dell'italiano ed in cui convergono, in un equilibrio peculiare, elementi di varietà diverse. Tra esse occupa certamente una posizione di rilievo il neo-standard, con la pluralità di influssi in esso sedimentati, in particolare provenienti dal parlato, dalla scrittura giornalistica e burocratica. Accanto al neo-standard, affiora anche l'influenza di uno standard scolastico che, nella scrittura di studenti e studentesse, sembra rappresentare un modello di riferimento, in parte ideale, e una riserva di stilemi e costruzioni a cui attingere, con risultati non sempre conformi alla tradizione.

Riferimenti bibliografici

- Berruto G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Bonomi I. (2005), *La lingua dei quotidiani*, in Bonomi I., Masini A. e Morgana S., a cura di, *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma, 127-164.
- Cristofaro S. (2003), *Subordination*, Oxford University Press, Oxford.
- Ferrari A. (1999), "Tra rappresentazione ed esecuzione: indicare la causalità testuale con nomi e verbi", *Studi di grammatica italiana*, 18: 113-144.
- Ferrari A. (2009), *Note sulle unità di analisi dello scritto e del parlato. Convergenze e divergenze funzionali e strutturali*, in Ferrari A., a cura di, *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*, vol. II, Firenze, Franco Cesati Editore, 759-780.
- Giusti G. (1991), *Le frasi causali*, in Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A., a cura di, *Grande grammatica di consultazione*, vol. II: *Sintagmi verbale, aggettivale, avverbiale. La subordinazione*, il Mulino, Bologna, 738-751.
- Grandi N. (2024), *L'italiano neo-standard*, in Ballarè S., Fiorentini I. Miola E., a cura di, *Le varietà dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 33-47.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Kortmann B. (1998), *Adverbial subordinators in the languages of Europe*, in van der Avera (ed.), *Eurotype. Adverbial constructions in the languages of Europe*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, 457-461.
- Lehmann C. (1988), *Toward a Typology of Clause Linkage*, in Haiman J. Thompson S.A., eds., *Clause Combining in Grammar and Discourse*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 181-225.
- Lombardi Vallauri E. (2009), *La struttura informativa. Forma e funzione negli enunciati linguistici*, Carocci, Roma.

- Prada M. (2009), “Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura”, *Italiano LinguaDue*, 1: 232-278, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>
- Prandi M., Cuzzolin P., Grandi N. Napoli M. (2021), *Orizzonti della linguistica. Grammatica, tipologia, mutamento*, Carocci, Roma.
- Previtera L. (1996), “I costrutti causali”, in Prandi M., a cura di, *La subordinazione non completiva. Un frammento di grammatica filosofica*, numero speciale di *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 25, 1: 50-64.
- Restivo M.L. (2022), “L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus Univers-Ita”, *Italiano Lingua Due*, 14, 1: 797-818, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>
- Rombi M., Policarpi G. (1985), *Mutamenti sintattici nell’italiano contemporaneo: il sistema delle congiunzioni*, in Agostiniani L., Bellucci M. et al., a cura di, *Linguistica storica e cambiamento linguistico*, Bulzoni, Roma, 225-244.
- Rosi B. (2022), *La causalità tra subordinazione e giustapposizione nell’italiano contemporaneo parlato e scritto*, Edizioni dell’Orso, Alessandria.
- Sabatini F. (2012), *L’italiano dell’uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in *L’italiano nel mondo moderno, vol. II, Tra grammatica e testi*, Napoli, Liguori, 3-36 [pubblicato in Holtus G., Radtke E. (eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 1985, Narr, Tübingen, 154-184].
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Utet, Torino.
- Thompson S.A., Longacre R.E., Hwang S.J.J. (2007), *Adverbial clauses*, in Shopen T., ed., *Language Typology and Syntactic Description. Volume II: Complex Constructions*, Cambridge University Press, Cambridge, 237-299.

11. Sulla variazione di registro nel corpus Univers-ITA

di *Maria Laura Restivo*

1. Introduzione

A partire dagli anni Novanta l'italiano scritto formale degli studenti e delle studentesse universitari è stato oggetto di numerose ricerche, le quali hanno evidenziato le aree più deboli della competenza linguistica degli scriventi in questione¹. Tali studi hanno riservato un'attenzione soltanto marginale al registro (cfr. Cacchione e Rossi, 2016; Pugliese e Della Putta, 2017; Della Putta, 2020; Lubello, 2020)²; su quest'ultimo, in particolar modo sui tratti che lo caratterizzano a livello lessicale, si concentra la nostra indagine, la quale si propone di verificare se studenti e studentesse siano in grado di adeguare le proprie produzioni scritte a un contesto comunicativo di tipo formale. Come mostreremo, l'analisi condotta sul *corpus* Univers-ITA³ ha rilevato che non sono rari i casi in cui gli e le scriventi mescolano tratti appartenenti a registri differenti, dando luogo a un *pastiche* linguistico preterintenzionale (Cacchione e Rossi 2016, p. 457).

Le difficoltà nella gestione del registro formale sono il prodotto di due fattori. Da un lato bisogna riconoscere che a scuola e all'università si scrive poco e si riserva una scarsa attenzione allo sviluppo della competenza pragmatica, la cui padronanza consentirebbe agli studenti e alle studentesse di variare le scelte linguistiche in funzione della situazione comunicativa; dall'altro, non si possono trascurare le pratiche connesse con la diffusione dei nuovi media: questi ultimi non solo hanno ampliato le occasioni di scrittura, ma hanno anche contribuito all'affermazione di una 'scrittura liquida' (Fiorentino, 2011), i cui tratti peculiari – fra questi si annoverano

1. Per una rassegna degli studi sull'argomento si rinvia a Restivo (2022).

2. Sulla nozione di registro si veda, *inter alia*, Berruto (2011).

3. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

la frammentarietà e l'informalità – talvolta si riscontrano anche nello scritto accademico⁴; in altre parole, l'espansione della comunicazione mediata tecnicamente (Prada, 2015) ha favorito l'omogeneizzazione verso il basso delle varietà di registro e, pertanto, la riduzione di marcatezza dei registri informali⁵.

Nelle pagine che seguono dopo aver descritto il campione di testi esaminati e i parametri d'indagine (§2), si considerano i risultati dello studio (§3).

2. Il corpus indagato e i parametri d'analisi

Per la nostra indagine sono stati estratti casualmente dal corpus UniversITA 400 testi – 100 per ciascuna delle quattro aeree disciplinari rappresentate nel corpus – per un totale di 154.466 parole.

Venendo ai parametri adottati per l'analisi del sottocorpus, sono stati presi in considerazione i tratti linguistici che in letteratura vengono presentati come marche di registro in ambito lessicale (cfr. Berretta, 1988, pp. 768-770; Cerruti, 2009, pp. 276-277; Berruto, 2012, pp. 171-177): sono espressione di un registro [+ alto] i) l'ampia variazione lessicale, con uso di molti lessemi non appartenenti al “vocabolario di base” (cfr. De Mauro 1980); ii) la preferenza per termini ad alta intensione semantica; iii) l'uso di forme arcaiche e auliche; sono, invece, indici di un registro [-alto] i) l'impiego di un lessico ridotto e ii) la preferenza per termini generici. Inoltre, si è tenuto conto anche delle marche d'uso proposte nel GRADIT (De Mauro, 2007) e nel vocabolario Zingarelli (2011) per stabilire il registro a cui appartengono i lessemi usati nei testi⁶.

3. L'analisi dei dati

Nel sottocorpus sono stati individuati alcuni dei tratti tipici delle varietà che si collocano al di sopra del centro sociolinguistico nell'architettura

4. Sulla lingua della rete si rimanda a Antonelli (2014), Pistolesi (2014) e Prada (2015).

5. Cerruti (2009, p. 272) nota che «la varietà standard fa ormai da riferimento per il registro formale e non coincide più con il registro medio dell'italiano, orientato invece sulla varietà neo-standard; aumenta, di conseguenza, la marcatezza dei registri più alti e si riduce quella dei registri più bassi, sempre più presenti tanto nella comunicazione ordinaria quanto nelle situazioni in cui in passato prevalevano di norma varietà più formali».

6. Anche Algozino (2011, pp. 186-187) prende in considerazione le marche d'uso impiegate in diversi dizionari nel suo studio sulla variazione di registro in alcuni corpora di italiano contemporaneo.

dell'italiano contemporaneo (ovvero l'italiano burocratico⁷, formale aulico e tecnico-scientifico⁸), definite 'supra-standard' (Cerruti, 2017). Queste ultime si contraddistinguono per l'elevato grado di elaborazione morfosintattica e semantico-lessicale. Relativamente al primo livello di analisi si segnalano il ricorso alle nominalizzazioni, ai costrutti impersonali e la tendenza a costruire periodi lunghi e complessi, caratterizzati da una ipotassi ramificata. Quanto al lessico, si osserva l'uso di tecnicismi collaterali⁹, l'impiego di parole astratte (ad esempio, ai nomi deverbali in *-zione*, come *concertazione*, *effettuazione* si aggiungono i deaggettivali in *-ità* come *ottenibilità*) e di forestierismi (a latinismi come *iter*, *de facto* si affiancano anglismi come *policy*, *spending review*, *turnover*).

Concentriamo l'attenzione sul sottocorpus indagato, di cui si fornisce un'analisi di natura essenzialmente qualitativa. Occorre evidenziare che non sono state individuate significative differenze tra i diversi corsi di laurea: i tratti che si descriveranno accomunano i testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse di tutti i corsi coinvolti nell'indagine.

Le marche di registro [+ alto] si riscontrano prevalentemente nel settore delle preposizioni, degli avverbi e delle congiunzioni: l'uso di forme come *a seguito di*, *in conseguenza di*, *in merito a*, *in qualità di*, *altresì*, *ivi*, *al fine di*, *allo scopo di* è stato rilevato in 124 dei 400 testi esaminati (31% del totale); tali forme talvolta co-occorrono con altri tratti propri di un registro elevato, ovvero nominalizzazioni, participi presenti in funzione verbale, costruzioni passive, forme verbali impersonali e ipotassi (cfr. Cerruti, 2009, pp. 276-277), come mostrano gli esempi che seguono¹⁰:

(1) Corpus Univers-ITA, testo n. 1184

Nella fase iniziale, *in conseguenza del* comprensibile smarrimento generale, *si è tardato* molto a pervenire ad una soluzione efficiente: diversamente da quanto è accaduto in altre università nessuna delle lezioni *si teneva* in diretta ad orari prestabiliti, *essendo stati* esclusivamente *caricati* sulle piattaforme dei materiali scritti o delle videolezioni.

7. Sul linguaggio burocratico si vedano, *inter alia*, Lubello (2014) e Cortelazzo (2021).

8. Sull'italiano tecnico-scientifico si vedano Berruto (2012, pp. 188-190) e Serianni (2003, pp. 79-122), che esamina le peculiarità di due sottocodici: il linguaggio medico e quello giuridico.

9. Ovvero di «vocaboli (nomi, aggettivi, verbi e in misura ridotta costrutti) [...] caratteristici di un certo ambito settoriale, che però sono legati non a effettive necessità comunicative, bensì all'opportunità di adoperare un registro elevato, distinto dal linguaggio comune» (Serianni, 2005, pp. 127-128) (verbi come *differire*, *ottemperare*, nomi come *corresponsione*, *defezione*, aggettivi come *mendace*, *previo*, congiunzioni come *allorquando*, *ancorché*, *ove* e locuzioni preposizionali come *a seguito di*, *in ordine a*).

10. I testi sono riprodotti rispettando fedelmente l'originale, senza interventi redazionali. I corsivi sono nostri.

- (2) Corpus Univers-ITA, testo n. 1715

Con il *prosieguo* della pandemia, l'università si è trovata costretta a dover prolungare l'uso della cosiddetta DAD, investendo soprattutto le proprie risorse economiche *al fine di* garantire un'alta efficienza degli strumenti *atti ad espletare* tale compito.

In (1) troviamo la locuzione preposizionale *in conseguenza di*, le forme impersonali *si è tardato* e *si teneva in diretta* e il gerundio passivo *essendo stati caricati*. In (2) si notino le forme *prosieguo*, *espletare*, *al fine di* e la perifrasi costruita con il participio passato (*atti ad espletare*).

Forme di registro elevato si individuano in misura minore – nel 22% del totale dei testi – anche nel settore dei nomi, degli aggettivi e dei verbi; si tratta di termini contrassegnati dalle marche d'uso CO (comune), BU (basso uso), LE (letterario), che caratterizzano principalmente gli elaborati prodotti da studenti e studentesse delle aree umanistica e sociale. Di seguito si riportano alcuni esempi: *calmierare*, *deturpare*, *propugnare*, *ghermire*, *disequilibrio*, *indolenza*, *pargolo*, *aleatorio*, *caleidoscopico*, *farraginoso*, *futuribile*, *anodino*, *fruttifero*, *esiziale*, *natio*, *vetusto*. Anch'essi co-occorrono con altre forme di registro alto, come mostrano (3) e (4):

- (3) Corpus Univers-ITA, testo n. 1743

riprendendo la frase con cui *ho esordito* credo che questo cambiamento, *ancorchè* posto *d'imperio*, abbia portato con sè innumerevoli punti di forza. Anzitutto *vi* è una maggiore disponibilità ed immediatezza del materiale didattico, che caricato su opportune piattaforme, permette un'immediata consultazione in ogni momento.

- (4) Corpus Univers-ITA, testo n. 751

Tuttavia, nel momento in cui un indebolimento di linea internet è l'unico fuoriprogramma *contemplato*, la vita di un giovane adulto risente duramente della mancanza di novità. Una condizione di *disequilibrio* è la premessa naturale del movimento: la staticità portata dall'appiattimento dell'elemento caotico, rappresentato dal pendolarismo e dalle corse, non giova, anzi danneggia, l'elasticità della mente. La *marginalizzazione* di elementi fondamentali, quali il contatto umano e l'imprevisto, *fiacca* la crescita dell'individuo.

In (3) si notino il nome *imperio* (è probabile che la scelta di questa forma sia stata dettata dalla familiarità dello scrivente, studente di Economia, con l'espressione *prezzi d'imperio*), il verbo *esordire* (che viene preferito alla voce del lessico fondamentale *cominciare*), la congiunzione *ancorché*, riportata con l'accento grave in luogo di quello acuto, e il pronome *vi*. In (4) spicca il nome di basso uso *disequilibrio* al quale si affiancano diverse forme sostenute come *contemplato*, *marginalizzazione*, *fiacca*.

In un esiguo numero di testi (12% del totale), le marche di registro alto non sono impiegate correttamente:

- (5) Corpus Univers-ITA, testo n. 1018
l'utilizzo di 6/7 webcam ha permesso di "ricreare" un ambiente "di gruppo" che nello studio linguistico risulta se non indispensabile quantomeno necessario, se lo scopo è quello di permettere all'*acquisitore* di sciogliersi da eventuali imbarazzi e rigidità dovuti all'incontro con nuovi termini, morfi e fonetiche.
- (6) Corpus Univers-ITA, testo n. 751
La *lascività* nei riguardi delle attività didattiche causerebbe un effetto domino che inficerebbe profondamente il benessere del singolo all'interno della casa.
- (7) Corpus Univers-ITA, testo n. 1950
frequentare un polo universitario reputo sia un luogo adeguato *ivi* poter far conoscenza di tali persone
- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 183
Inoltre, [la didattica a distanza] pone rimedio ad alcune *fallacie* logistiche: niente più lezioni a un quarto d'ora l'una dall'altra che si svolgono in aule in edifici diversi

Al fine di impreziosire il testo vengono selezionati termini di uso non comune che, tuttavia, risultano semanticamente impropri nei contesti in cui vengono adoperati: in (5) *acquisitore* è erroneamente impiegato come sinonimo di *apprendente*; in (6) è plausibile che con *lascività* si intenda *disinteresse*; in (7) *ivi* vorrebbe costituire l'equivalente di *ove* e in (8) *fallacie* quello di *problemi*.

Fra i lessemi che innalzano il registro si annoverano anche i latinismi (ad esempio, *in primis*, *in secundis*, *in loco*, *modus vivendi*, *de visu*), i quali compaiono nel 9,5% dei testi:

- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 1493
In primis credo che dare la possibilità di seguire lezioni a distanza, [...] giovi dal punto di vista non solo sociale, [...] ma anche dal punto di vista ambientale [...].
In secundis, per quanto riguarda i limiti, questi attengono al profilo strutturale, e non concettuale
- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 1015
Il non poter interagire *de visu*, evidentemente, riduce o addirittura esclude alcuni piani di comunicazione non verbale, nei quali pure si sostanzia lo scambio comunicativo.

Agli anglicismi (ad esempio, *face to face*, *device*, *comfort zone*, *feedback*, *smart working*, *gap*), che occorrono nel 33% dei testi, viene attribuita la medesima funzione delle forme sinora considerate: anch'essi vengono percepiti dagli e dalle scriventi come strumenti che contribuiscono alla definizione di un registro elevato, come dimostra la presenza di *feedback* accanto a quella di parole quali *amicali* e *discente* in (11) e *mero* e *carpire* in (12):

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 1217
risulta, infatti, sicuramente più difficile mantenere rapporti *amicali* [...], così come è minacciata anche l'interazione faccia a faccia tra insegnante e *discente*, a scapito, ad esempio, di quel sistema di *feedback* che sarebbe certamente stato più immediato in presenza.
- (12) Corpus Univers-ITA, testo n. 1978
Tornando al *mero* aspetto didattico, la mancanza di interazione in senso tradizionale tra docenti e studenti rende difficile per i primi, durante lo svolgimento delle lezioni, *carpire feedback*, sia positivi che negativi, da parte degli studenti.

Un cospicuo numero di testi (il 38% del totale) presenta *plastismi* (Castellani Pollidori, 1995, 2002a), forme stereotipate – diffuse nella maggior parte dei casi dalla lingua dei media – alle quali gli e le scriventi attribuiscono un alone di prestigio e formalità; si osservano, ad esempio, la perifrasi *quello/quella che* + il verbo *essere* (13)¹¹, usata in luogo del semplice articolo, la costruzione *andare a* + infinito con valore imminente (14)¹², il *piuttosto che* disgiuntivo (15)¹³ e espressioni come *impattare*, *implementare*, *mettere in campo*, *problematica* (16), *tematica*¹⁴, *tipologia*, e *quant'altro*¹⁵, a *360 gradi* (17):

- (13) Corpus Univers-ITA, testo n. 524
Per contro, non ho potuto fare a meno di godere di *quella che* è la conseguenza positiva più rilevante, ovvero la facilità di accesso alle lezioni

11. Su tale perifrasi si vedano Castellani Pollidori (1995, pp. 84-87) e Bellone (2020).

12. Si vedano Amenta e Strudsholm (2002), Valentini, (2007) Frosini (2016) e il cap. 8 di questo volume.

13. Su tale impiego di *piuttosto che* si vedano Bazzanella e Cristofoli (1998), Castellani Pollidori (2002b), Brucale (2012) e Mauri e Giacalone Ramat (2015).

14. Si veda De Santis (2002) per un'analisi delle coppie *problema/problematica* e *tema/tematica* nel corpus CORIS (https://corpora.ficlit.unibo.it/coris_ita.html). Come nota la studiosa (De Santis, 2002, p. 107), «le alternative più corpose [...] tendono ad affermarsi nelle varietà testuali più formali come scelte positivamente connotate; dove la scelta non conta tanto per le differenze di significato che introduce, ma per il «tono» ufficiale (e prestigioso, nelle intenzioni dell'emittente) che conferisce alla pagina».

15. Si veda Castellani Pollidori (1995, pp. 229-230).

- (14) Corpus Univers-ITA, testo n. 1066
L'opinione personale che *vado a esprimere* è probabilmente molto impopolare
- (15) Corpus Univers-ITA, testo n. 2107
ad esempio utilizzo di Teams, *piuttosto che ZOOM* o altro
- (16) Corpus Univers-ITA, testo n. 141
Infatti considero la mental health una *problematica* troppo sottovalutata nella vita degli studenti universitari e credo che sia giunto il momento di attivarsi a tal proposito
- (17) Corpus Univers-ITA, testo n. 220
speriamo di poter tornare tutti insieme in aula il prima possibile per riuscire a vivere l'università *a 360 gradi*. (220);

Il ricorso a plastismi talvolta si associa all'impiego di termini generici, a bassa intensione semantica, come *fare, avere, vedere, sentire, cosa, buono, bello e brutto*; espressione di un bagaglio lessicale ristretto, essi sono stati individuati nel 48% degli elaborati:

- (18) Corpus Univers-ITA, testo n. 279
Poter usare le ore che "sprecavo" per raggiungere l'università in altro modo è molto *bello* e ha conseguenze positive sul mio andamento.
- (19) Corpus Univers-ITA, testo n. 597
Inoltre non devo andare di corsa la mattina per avere i posti *buoni* davanti gli schermi in aula

Inoltre, chiare escursioni verso il basso sono presenti nell'11% dei testi; esse sono rappresentate, ad esempio, dalle forme *attaccare bottone, beccarsi* ('ricevere qualcosa di sgradito'), *essere stufo di, fare casino, impanicarsi, intoppi, mollare* ('abbandonare'), *smanettare* ('usare con dimestichezza'), *fregarsene*:

- (20) Corpus Univers-ITA, testo n. 733
La DAD ci ha permesso di continuare il nostro percorso di studio, indubbiamente senza la *rogna* di doversi alzare ogni mattina, anche molto presto, per dover raggiungere la sede universitaria con tutte le difficoltà contemplate dall'uso del trasporto pubblico
- (21) Corpus Univers-ITA, testo n. 1863
alcuni esami scritti sono stati delle corse contro il tempo *pazzesche*

- (22) Corpus Univers-ITA, testo n. 32
Per molti ragazzi, *tipo* me che arrivano all'università con mezzi pubblici (come il treno) di sicuro la sicurezza in questo modo è garantita.
- (23) Corpus Univers-ITA, testo n. 1771
si ha una maggiore comodità nel visionare le lezioni avendo la possibilità [...] di poter prendere appunti con più calma e in maniera più efficiente andando semplicemente a “*stappare* il professore”.

Negli esempi si trovano espressioni tipiche del linguaggio colloquiale: *rogna* (che si contrappone alle forme sorvegliate *sede universitaria* e *contemplate*), *pazzesco* nell'accezione di 'enorme, esagerato', *tipo* con il significato di 'come'¹⁶ e *stappare*; raramente la loro marcatezza diafasica viene riconosciuta dallo o dalla scrivente, come accade invece in (23), dove sono impiegate le virgolette.

L'uso di plastismi, genericismi, colloquialismi può ricondursi a una limitata familiarità con la lettura e la scrittura di testi formali, il che è confermato dai risultati scaturiti dalla somministrazione del questionario socio-biografico, ai quali si accenna di seguito¹⁷. Alla domanda sul numero di libri letti in un anno, quasi la metà degli informanti ha risposto meno di cinque (49%), il 12%, invece, nessun libro; solo il 28% legge fra cinque e dieci libri, l'11% più di dieci. Nemmeno la scrittura è pratica diffusa, sia nel tempo libero (il 63% del campione afferma di non scrivere fuori dal contesto universitario), sia all'università: alla domanda “Escludendo gli esami, nella tua esperienza universitaria, quanto spesso ti è stato chiesto di scrivere tesine o relazioni?” il 43% degli informatori ha risposto “mai”, il 49% “qualche volta”, il 6% “spesso” e solo il 2% “molto spesso”. Un altro dato significativo che risulta connesso ai fenomeni sopra osservati riguarda la correzione dei testi da parte dei e delle docenti: alla domanda “Quando scrivi un testo per l'università, capita che il/la docente corregga la lingua del tuo testo?” il 43% del campione risponde “mai”, il 30% “raramente”, il 21% “a volte”, il 4,5% “spesso”, l'1,5% “sempre”.

4. Conclusioni

L'indagine condotta su 400 testi tratti dal corpus Univers-ITA ha evidenziato la presenza di tratti tipici dell'italiano formale: è emerso che le marche

16. Su *tipo* si veda Voghera (2014).

17. Le sezioni del questionario dedicate ai consumi culturali e alla scrittura constano rispettivamente di 7 e 19 quesiti (cfr. cap. 2). Qui se ne commentano soltanto alcuni, che risultano significativi per la nostra indagine.

lessicali di registro [+ alto] sono costituite prevalentemente da preposizioni, avverbi, congiunzioni e, in misura minore, da nomi, aggettivi, verbi; questi ultimi, in alcuni casi, non vengono impiegati adeguatamente, dal momento che risultano semanticamente inappropriati al contesto in cui si collocano.

Inoltre, l'analisi ha evidenziato che un cospicuo numero di testi presenta oscillazioni di registro: a forme sorvegliate si accostano termini generici – altamente riutilizzabili, ma non precisi in quanto a basso carico informativo – forme stereotipate e, meno frequentemente, colloquialismi; si tratta, dunque, di testi lessicalmente ibridi, frutto di una limitata competenza pragmatica.

Per arginare le criticità rilevate occorre che l'esposizione a testi formali e l'addestramento alla loro produzione, avviati durante il percorso scolastico¹⁸, proseguano con laboratori specifici ed esercitazioni all'università. Fra le strategie didattiche che possono adottarsi in classe¹⁹, un'importanza particolare riveste "l'esercizio alla Queneau" (Lubello, 2019): si chiede agli scriventi di adeguare lo stesso contenuto a situazioni comunicative di diverso tipo (informale, formale e di media formalità). Oltre a sensibilizzare ai registri della lingua, tale lavoro di scrittura favorisce un ampliamento del bagaglio lessicale. Nella stessa direzione vanno gli esercizi di semplificazione o tecnicizzazione del registro linguistico di un testo attraverso la sostituzione di lessemi, la quale stimola l'impiego corretto del dizionario dei sinonimi e dei contrari (Salvatore, 2020, p. 76). Molto utili sono anche gli esercizi di valutazione e correzione *peer to peer* (Lubello, 2019): gli studenti e le studentesse, chiamati a valutare sotto il profilo stilistico testi prodotti dai loro pari e a correggere eventuali deviazioni di registro, sono sollecitati a riflettere sulla propria scrittura.

Naturalmente le attività di addestramento alla stesura di testi formali dovrebbero essere costanti e non confinate nei laboratori di scrittura – attivati ormai da diversi anni in molte università – la cui breve durata costituisce un limite. Come è stato notato da più parti²⁰, bisognerebbe, dunque, incrementare le occasioni di scrittura, definire un curriculum che preveda interventi didattici dotati di specifici obiettivi, graduati e propedeutici gli uni agli altri che, modellati sugli specifici bisogni degli apprendenti, si dispieghino durante l'intero percorso universitario²¹.

18. A tal proposito si vedano le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola primaria e secondaria di primo grado (consultabili all'indirizzo www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf), le Indicazioni nazionali per i licei (www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf) e le Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>).

19. Cfr., *inter alia*, Lubello (2019), Salvatore (2020), Cignetti *et al.* (2022).

20. Cfr., *inter alia*, Sposetti (2008, pp. 95-114), Piemontese (2014, pp. 9-11).

21. Cfr. capp. 19 e 20.

Riferimenti bibliografici

- Algozino E. (2011), *Lessico e variazione di registro: un confronto tra i corpora NUNC, LIP e Athenaeum*, in Cerruti M., Corino E. e Onesti C., a cura di, *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, 183-203.
- Amenta L. e Strudsholm E. (2002), “*Andare a + infinito in italiano. Parametri di variazione sincronici e diacronici*”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 9: 11-29, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT0202110011A>
- Antonelli G. (2014), *L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?*, in Garavelli E. e Suomela-Härmä E., a cura di, *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*. Atti del XII Congresso SILFI, Helsinki, 18-20 giugno 2012, vol. 2, Cesati, Firenze, 537-556.
- Bazzanella C. e Cristofoli M. (1998), “*Piuttosto che e le alternative non preferenziali: un mutamento in atto?*”, *Cuadernos de Filología italiana*, 5: 267-278, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/CFIT9898110267A>
- Bellone L. (2020), “*Quello che è...: nuove riflessioni su un «modismo» recente*”, in *Carte Romanze*, 8, 2: 373-387, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/carteromanze/article/view/14818>
- Berretta M. (1988), *Varietätenlinguistik des Italienischen. Linguistica delle varietà*, in Holtus G., Metzeltin M. e Schmitt C., a cura di, *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL)*, 8 voll., vol. 4° (Italienisch, Korsisch, Sardisch), Niemeyer, Tübingen, 762-774.
- Berruto G. (2011), *Registri, generi, stili: alcune considerazioni su categorie mal definite*, in Cerruti M., Corino E. e Onesti C., a cura di, *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*. Carocci, Roma, 15-35.
- Berruto G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Brucale L. (2012), *L'uso non canonico di 'piuttosto che' coordinativo in italiano contemporaneo*, in Bianchi P., De Blasi N., De Caprio C. e Montuori F., a cura di, *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali*. Atti dell'XI convegno SILFI – Società Italiana di Linguistica e Filologia Italiana, Cesati, Firenze, 483-493.
- Cacchione A. e Rossi L. (2016), *La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie*, in Ruffino G. e Castiglione M., a cura di, *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*. Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014), Cesati, Firenze, 457-489.
- Castellani Pollidori O. (1995), *La lingua di plastica*, Morano, Napoli.
- Castellani Pollidori O. (2002a), “*Aggiornamento sulla lingua di plastica*”, *Studi linguistici italiani*, 27: 161-196.
- Castellani Pollidori O. (2002b), “*Uso di piuttosto che con valore disgiuntivo*”, *La Crusca per voi*, 11-12, testo disponibile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/uso-di-piuttosto-che-con-valore-disgiuntivo/11>.

- Cerruti M. (2009), “Premesse per uno studio della variazione di registro in italiano”, *Rivista di Dialettologia Italiana*, 33: 267-282.
- Cerruti M. (2017), *Changes from below, changes from above. Relative constructions in contemporary Italian*, in Cerruti M., Crocco C. and Marzo S., a cura di, *Towards a new standard: Theoretical and empirical studies on the restandardization of Italian*, De Gruyter, Berlino, New York, 32-61.
- Cignetti L., Demartini S., Fornara S. e Viale M. (2022), *Didattica dell'italiano come lingua prima*, il Mulino, Bologna.
- Cortelazzo M. (2021), *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*, Carocci, Roma.
- Della Putta P. (2020), *Difficoltà di adattamento al contesto comunicativo nella scrittura di studenti universitari italofofoni e non italofofoni. Il ruolo dell'esperienza varietistica nella didattica della L1 e della L2*, in Grassi R., a cura di, *La scrittura e/per l'apprendimento dell'italiano L2*, Cesati, Firenze, 209-22.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (2007), *Grande dizionario italiano dell'uso (GRADIT)*, 8 voll., Utet, Torino.
- De Santis C. (2002), “Fenomeni di «plastificazione» lessicale. Il caso di tema/tematica, problema/problematica ecc.”, *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 31, 1: 89-113.
- Fiorentino G. (2011), *Scrittura liquida e grammatica essenziale*, in Cardinale U., a cura di, *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, 219-241.
- Frosini G. (2016), “Andiamo a...” servire la risposta!, testo disponibile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/andiamo-a-servire-la-risposta/1103>.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Lubello S. (2014), *Il linguaggio burocratico*, Carocci, Roma.
- Lubello S. (2019), “L'italiano scritto accademico all'università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum”, *Testi e linguaggi*, 13: 178-187.
- Lubello S. (2020), *Digito, ergo sum: scritture al bivio (di studenti universitari)*, in Piotti M. e Prada M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Firenze, Cesati, 153-165.
- Mauri C. e Giacalone Ramat A. (2015), “Piuttosto che: dalla preferenza all'esemplificazione di alternative”, *Cuadernos de Filología Italiana*, 22: 49-72, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/50951>
- Piemontese M.E. (2014), *Introduzione*, in Piemontese M.E. e Sposetti P., a cura di, *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, 9-14.
- Pistolesi E. (2014), *Scritture digitali*, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L., a cura di, *Storia dell'italiano scritto*, vol. 3, Carocci, Roma, 349-375.
- Prada M. (2015), *L'italiano in rete. Usi e generi nella comunicazione mediata tecnicamente*, FrancoAngeli, Milano.
- Pugliese R. e Della Putta P. (2017), “Il mio ragazzo è italiano B1. Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari”, *Lingua e Nuova Didattica (Lend)*, XLVI, 4: 83-110.

- Restivo M.L. (2022), “L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-Ita”, *Italiano LinguaDue*, 14, 1: 797-818, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>
- Salvatore E. (2020), “Imparare a imparare: osservazioni sull’insegnamento universitario della scrittura”, *Italiano LinguaDue*, 1: 65-89, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13982>
- Serianni, L. (2003). *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2005), *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano.
- Sposetti P. (2008), *L’italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*, Homolegens, Roma.
- Valentini A. (2007), “La perifrasi andare a + infinito nell’italiano contemporaneo”, *Studi italiani di Linguistica Teorica ed Applicata (SILTA)*, 36, 2: 215-234.
- Voghera M. (2014), “Da nome tassonomico a segnale discorsivo: una mappa delle costruzioni di *tipo* in italiano contemporaneo”, *Studi di Grammatica italiana*, XXXIII: 197-221.
- Zingarelli N. (2011), *Lo Zingarelli 2011. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.

12. L'ortografia nel corpus Univers-ITA, con qualche nota diacronica

di *Emanuele Miola*

1. Introduzione

Il dibattito sull'ortografia di studenti e studentesse universitari è stato ravvivato di recente, se mai si è potuto dire sopito, dal testo che ha dato vita al progetto di ricerca di cui questo volume offre i primi risultati. Il testo in questione è la celebre lettera ribattezzata poi dai media “Lettera dei 600”¹, diffusa nel febbraio 2017, nella quale gli estensori, il cosiddetto Gruppo di Firenze, insieme con firmatari e firmatarie lamentavano il declino delle competenze scritte di chi frequenta gli atenei del Paese².

In effetti, la “correttezza ortografica” era stata immediatamente posta a tema nella lettera del Gruppo di Firenze, tanto che, tra le linee di intervento suggerite, il dettato ortografico figurava come una delle verifiche nazionali periodiche da reintrodurre durante gli otto anni del primo ciclo. Per la verità, però, il tema dell'ortografia non è stato poi molto frequentato da coloro che hanno alimentato la discussione intorno alla Lettera, come hanno mostrato De Santis e Fiorentino (2018, p. 13) nella loro precisa ricostruzione e analisi del dibattito. Inoltre, Lorenzo Renzi (2017) aveva già messo in dubbio l'effettivo “declino” – questa la parola presente fin dal titolo della “Lettera dei 600” – delle competenze scolastiche nel dominio dell'ortografia, aggiungendo che lo si sarebbe dovuto studiare fattualmente «nel medio o lungo periodo, per vedere se davvero negli ultimi dieci, venti o cinquant'anni si sia tornati indietro, o se per caso non si sia almeno un po' progrediti». Insomma, per citare un altro contributo recente al riguardo, sarebbe più corretto parlare, per gli errori ortografici negli scritti di studenti e studentesse, di una loro «presenza limitata [...] e cionondimeno significativa, se si considera l'utenza (universitaria)» (Rossi, 2020, p. 162).

1. <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/controllo-il-declino-dellitaliano-scuola.html>

2. Cfr. anche l'introduzione a questo volume.

Una *survey* per così dire diacronica come quella prospettata da Renzi, però, non è così semplice, principalmente perché non sembra essere facile trovare metri di paragone e metriche davvero adeguati negli studi pregressi, pure non pochi, che hanno trattato, e in alcuni casi effettivamente saggiato, le competenze di scriventi in procinto di entrare o già entrati all'università. Le ragioni sono molteplici ma una è presto detta: specialmente negli anni in cui è diventata preponderante nell'università la scrittura a video – per tesi, tesine e via discorrendo – è lecito pensare che l'intervento del correttore automatico possa far risultare almeno un po' falsata qualsiasi indagine delle competenze ortografiche.

Dal canto suo, il corpus Univers-ITA³ ha avuto come scopo, tra gli altri, quello di raccogliere testi digitati, sì, ma senza l'ausilio della correzione automatica. Questo contributo tenta allora una prima analisi, minuta per quanto possibile, dell'ortografia di tutti i testi del corpus. Sia detto subito che questa analisi conferma nella sostanza quanto Restivo (2022, pp. 800-801) sosteneva dopo avere esaminato un primo campione di 90 testi. Val forse la pena riprendere Restivo con una citazione lunga, che ci permette di anticipare in parte le nostre conclusioni:

gli errori ortografici più frequenti riguardano l'apostrofo e l'accento [mancanti o indebitamente apposti]. Si rileva, inoltre, l'impiego dell'accento grave in luogo di quello acuto in *perchè*; sono riconducibili all'influsso di pronunce regionali alcuni errori nell'uso delle geminate, in particolare della *z* (*eccezzionale, schizzofrenici*), e nella rappresentazione della sibilante (*forze, senzo*). Altri errori sono dovuti all'incertezza sulla presenza della *-i* nella riproduzione dei suoni palatali (*scntifici, beneficienza, ferociemente, inefficenza, sufficiente, superfice*). Non mancano univerbazioni (*daltronde, difronte*) e raddoppiamenti non registrati dalla scrittura [standard] (*aproposito*); sono rari i casi di errata discrezione delle parole. Da segnalare è infine l'approssimazione nell'uso di caratteri maiuscoli e minuscoli (*la toscana, natale, pasqua, il settecento, il novecento, sabato 13 Maggio, ogni Lunedì*).

2. Qualche considerazione sulle annotazioni⁴

Proviamo a sostanziare con qualche dato in più la panoramica che si è appena offerta. Va considerato innanzitutto il fatto che il comparto ortografico di una lingua, per quanto sia quello che tende a cambiare meno e comun-

3. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

4. Sul significato specifico con cui l'etichetta "annotazione" viene usata in questo volume, cfr. introduzione e capp. 3 e 4.

que con maggior lentezza nel corso del tempo, non è del tutto immutabile.⁵ Lo si coglie bene osservando le annotazioni che si sono volute apporre nel corpus Univers-ITA. Due esempi su tutti: si è deciso di segnalare *sé stesso*, *sé stessi* ecc. scritti con l'accento, nonostante questa soluzione grafica goda ormai di larga accettazione sia sulle grammatiche sia sui dizionari, che anzi spesso la rubricano come consigliata. L'*Enciclopedia dell'Italiano* di Treccani (Simone, 2010) la usa sistematicamente, e non si può non citare poi la preferenza accordata alla forma accentata da Luca Serianni, per «non introdurre inutili eccezioni» alla forma *sé* del riflessivo (Serianni, 1991a, p. 57)⁶. Si è poi deciso di annotare nel corpus i casi in cui gli articoli femminili precedenti vocale fossero *la* o *una*, con la *-a* finale, come in *una università, della "empatia"*⁷ ecc. Casi come questo mi sembrano rimandare, più che a un errore di ortografia, a una scelta di chi scrive fatta in virtù della spiccata «tendenza al rispetto dell'autonomia e dell'integrità delle parole» che, specialmente per lo scritto, già Sabatini (1985, p. 157) notava come tratto caratteristico dell'italiano dell'uso medio, o neo-standard, che difatti è rappresentato bene anche sui giornali come Repubblica. Ne viene che le annotazioni, anche per quel che riguarda il comparto ortografico, sono da considerarsi, come già ampiamente detto in questo volume (cfr. introduzione, cap. 3 e cap. 4), più come fatti linguistici degni di nota che come errori *sic et simpliciter*.

Con questo in mente, si possono forse considerare *cum grano salis* i numeri e le percentuali relativi ai 2137 testi creati *ad hoc* che presentano zero, una o più annotazioni ortografiche. Il corpus restituisce questo quadro:

Tab. 1 - *Quantità di annotazioni ortografiche presenti nei testi prodotti ad hoc per Univers-ITA (tra parentesi le percentuali sul totale di testi)*

0 annotazioni	1.246 (58,31%)
1 annotazione	521 (24,38%)
≥ 2 annotazioni	370 (17,31%)

5. Per l'ortografia italiana, una forte stabilità si osserva almeno dall'inizio del Novecento (Serianni, 1991b, p. 40).

6. Regis (2019, pp. 346-347) ha mostrato come le forme con il *sé* accentato siano in risalita negli ultimi decenni sia nella prosa giornalistica e periodica sia nella narrativa e nella saggistica: testi, questi, che evidentemente concorrono a sancire lo standard, anche ortografico, e le sue ristandardizzazioni.

7. Significativamente in quest'ultimo esempio (tolto dal testo n. 0134) *empatia* è circondato da virgolette e la presenza di un apostrofo creerebbe una successione di segni interpuntivi <'> poco gradevole alla vista e quindi a maggior ragione evitabile per quanto possibile con i mezzi permessi dalla lingua e dalla grafia.

Non possiamo qui spingerci a proporre analisi di grana fina, ma gli esiti di questo computo sommario, se non sono brillantissimi, considerato che si tratta di testi prodotti da coorti universitarie, non sembrano essere disastrosi: poco meno del sessanta per cento degli elaborati presenta un italiano sostanzialmente senza errori ortografici, e la percentuale probabilmente va ancora aumentata dato l'alto numero di forme annotate ma certamente accettabili in uno scritto formale, come le due brevemente discusse in apertura di paragrafo, oppure come *così detto* annotato perché differente da *cosiddetto* o *confort* per *comfort*⁸: queste forme si possono trovare facilmente in scritti di media o alta formalità come articoli scientifici o di giornale, e alcune sono anche poste a lemma, o rubricate come forme alternative, nei vocabolari di larga consultazione.

2.1. Scarti dalla norma

Ci sono senz'altro, nei nostri testi, anche scarti dalla norma che chiunque indicherebbe senza batter ciglio come errori. Ne do un piccolo elenco, infoltendo a volte quello di Restivo (2022) e lasciando la discussione al §2.2: circa l'assenza di *-i-* nelle sequenze che riproducono suoni palatali si incontrano undici *efficiente/i* (contro ai 113 *efficiente/i*) e un solo *coscenti*; una quindicina sono invece i casi di indebita aggiunta della *-i-* come in *conoscienze* o *parolacce* ecc.;⁹ ventuno errate conglutinazioni del tipo di *infondo*, *pergiunta*, *apparte*; diffusissima la forma *soprattutto* senza il raddoppiamento della prima *-t-* e abbastanza diffusi anche i raddoppiamenti che riproducono l'italiano regionale parlato di chi scrive (*contaggio* si legge tredici volte; un po' meno, cinque volte, si vede la sequenza *-zzione* stigmatizzata dalla scuola; tre volte *accellerare*). Ci sono, ma in quantità decisamente minore rispetto agli altri fenomeni, le improprie segmentazioni (*faro dall'arme*; *in contro*), gli scambi di *<c>* e *<q>* (7 *profiquo/a*; 2 *innoquo/a*; 1 *riperquote*; 1 *cui*, in luogo di *qui*) e grafizzazioni, diverse dai raddoppiamenti, che riproducono il parlato come *senzazioni* (5), *estinsione* (3), *studendi* (4). Ancor più rari i segni tachigrafici: vengono impiegati solo *<%>* per 'percentuale/i' (dai testi n. 274, 372 e 1167) e due emoticon *< :) >*, entrambe in chiusa ed entrambe da scriventi maschi (testi n. 505 e 524).

8. Per non parlare dei nomi dei giorni e dei mesi con iniziale maiuscola, abitudine scrittorica che permane ancora fino ai giorni nostri perché insegnata, a scuola, da alcuni insegnanti come preferibile, quando non obbligatoria, e oggi rafforzata dalle convenzioni dell'inglese (Revelli, 2024a, p. 195; 2024b).

9. Ma la conservazione di *-i-* nei plurali delle parole che escono al singolare in consonante più *-cia/-gia* è ancora accettabile per i nostri grammatici fin oltre la metà del Novecento.

Storicamente, però, l'attenzione di chi ha badato all'ortografia di studenti e studentesse si è concentrata specialmente sui monosillabi, che costituiscono notoriamente punti dolenti dell'ortografia di tutti gli italofoeni. Le tabelle seguenti illustrano i dati rinvenibili per cinque di questi monosillabi. Per ciascuna forma grafica non si offre il numero di ricorrenze nel corpus, ma il numero di scriventi Univers-ITA che effettivamente la usa, salvo miei errori o omissioni¹⁰.

Tab. 2 - Scriventi che adoperano po', pò o po per la forma apocopata di poco nel corpus Univers-ITA

po'	148
pò	74
po	17

Tab. 3 - Scriventi che adoperano né, nè o ne per la congiunzione negativa nel corpus Univers-ITA

né	34
nè	35
ne	15

Tab. 4 - Scriventi che adoperano sé, sè o se per il pronome tonico riflessivo di terza persona nel corpus Univers-ITA

sé	90
sè	123
se	47

Tab. 5 - Scriventi che adoperano dà e scriventi che adoperano da per la terza persona singolare del presente indicativo di dare nel corpus Univers-ITA

dà	48
da	34

10. Si incontrano testi in cui alla forma standard, o con diacritico "accettabile" (cfr. oltre) si alterna una forma senza diacritico o con diacritico decisamente non-standard (tre persone adoperano sia *po'* sia *pò*; tre persone sia *sè* sia *se* per il pronome riflessivo di terza persona; una persona sia *dà* sia *da* per la forma del verbo *dare*; una persona sia *sì* sia *si* per l'avverbio affermativo). Si è deciso di non conteggiare mai questi casi nelle rispettive tabelle.

Tab. 6 - Scriventi che adoperano *sì* e scriventi che adoperano *si* per l'avverbio affermativo nel corpus *Univers-ITA* (con le relative percentuali)

<i>sì</i>	98
<i>si</i>	88

In merito a *né* (tab. 3) e al caso consimile di *sé* (tab. 4)¹¹ occorre aggiungere che l'impiego di un segnacento piuttosto che dell'altro (nei casi in questione grave in luogo dell'acuto previsto dallo standard) non è stato annotato nel corpus, in quanto non può essere trattato con la stessa gravità di altri scarti dalla norma dal momento che non sempre, per non dire di rado, viene presentata a scuola la necessità di distinguere i due segnacenti nella grafia, specialmente se fatta a mano; inoltre coloro che hanno fatto da informanti per *Univers-ITA*, davanti a un computer, avrebbero potuto ricorrere alla *è* anche solo per motivi tachigrafici, dato che *è* richiede la pressione di un tasto in meno rispetto a *é*. Queste due cause concorrono insomma a far *sì* che la forma con segnacento grave sia più frequente di quella con segnacento acuto quando chi scrive sa che ci vuole un diacritico¹².

La grafia di tutti questi cinque monosillabi è dunque ancora conosciuta dalla maggioranza di coloro che li scrivono. Anche il numero di *dà* senza accento per la terza singolare del presente di *dare* e soprattutto di *sì* senza accento per l'avverbio affermativo è molto vicino alla metà¹³.

Gli altri monosillabi sono scritti aderendo maggiormente allo standard: sono quattordici gli *a* in luogo di *ha*, quattro *ha* per *a*, un solo caso di pronomi oggetto *lo* o *la* scritto con una forma grafica equivalente a pronomi oggetto più verbo *avere* (*poichè nessuno l'ho aveva sperimentato prima*, testo n. 2032), tredici *e* in luogo di *è* (*e* si trova 48 volte la terza persona dell'indicativo presente di *essere* scritta *é*, si direbbe in ragione della diffusione in alcune campagne pubblicitarie), 7 *li* in luogo di *lì* (corrispondenti al 17% delle ricorrenze totali del monosillabo), 5 *la* in luogo di *là* (13,8%), 2 *qual'è* controbilanciati da due *qual è*, 2 *sù*, 2 *và*, 1 *dì* (e 3 *dì* nel senso di 'giorno'), un solo caso di *fà*, di *quì*, di *sò* e di *stò* verbo *stare*. Nessun caso di *quà*, *stà*, *sà*. Settantuno persone usano *un'* davanti a un maschile iniziante per vocale (3,3% di tutti gli scriventi del corpus), mentre coloro che scrivono *un* senza apostrofo davanti a femminile iniziante per vocale sono 120 (il 5,6% di tutti gli scriventi del corpus).

Tutto sommato, ripeto, non sembrano dati catastrofici.

11. In *Univers-ITA* sono dieci i casi di *sé stesso/i* scritti con accento.

12. Questo vale, naturalmente, anche per congiunzioni come *perché*, *poiché* ecc.

13. Tra le forme *si*, in questa prima ricognizione, sono state conteggiate solo quelle effettivamente annotate nel corpus.

2.2. Raffronti col passato e discussione

La fisionomia di questi dati può farsi più chiara se li si mette in prospettiva con altre ricerche simili condotte su chi frequenta l'università (e, come si vedrà verso la fine del paragrafo, su chi vi lavora).

I contributi che esaminano l'ortografia di testi formali o almeno semi-formali di studenti e studentesse pochi mesi prima dell'inizio del percorso universitario¹⁴ o durante il percorso universitario¹⁵ esibiscono in pratica sempre lo stesso campionario di scarti dalla norma che abbiamo visto al §2.1: come sintetizza Stefinlongo (2000, p. 166), «[p]er quanto riguarda l'ortografia della parola, il numero degli errori è molto basso e riguarda principalmente l'uso delle maiuscole e minuscole [...]; la presenza/assenza della *i* [...] e, rarissimo, dell'*h*», mentre «[u]n numero relativamente rilevante» di forme fuori dalla norma riguarda invece il sovrauso o l'omissione dell'apostrofo. Gli scarti dalla norma sono comunque sempre giudicati come «complessivamente poco rilevanti e in genere occasionali» (Sgroi, 1998, p. 166), talché «eccessive appaiono [...] le preoccupazioni di Beccaria (1985) in merito alla 'lingua selvaggia', di cui i giovani sarebbero i principali esponenti» (Dinale, 2001, p. 66) insieme con il cosiddetto "istruito di massa".

Ai raffronti qualitativi tra gli studi preesistenti e i dati che scaturiscono da Univers-ITA è possibile forse aggiungere due raffronti quantitativi.

Nei 537 protocolli e 87 questionari d'ingresso di metà anni '90 all'Università di Roma Tre Stefinlongo (2002, p. 107) addita come «errori "sistematici" (cioè quasi costanti)¹⁶ l'uso dell'accento in luogo dell'apostrofo nel monosillabo *po'* 'poco' (spesso con l'accento "a barchetta") e dell'apostrofo dopo l'articolo indeterminativo maschile posto davanti a nome iniziante per vocale (*un'amore, un'impegno, un'emblema, un'abile giro, ecc.*)». A quanto pare, quindi, rispetto a quanto riscontrato una ventina di anni fa le deviazioni per questi due casi sono in diminuzione oggi (quando, per esempio, *pò* e *po* ammontano insieme a meno del 40% delle forme riscontrate per l'apocope di

14. Si veda per esempio Sgroi (1998), che analizza i verbali di circa venti assemblee studentesche di un liceo classico catanese degli anni 1968-1975, e Dinale (2001), su un corpus di lettere scritte negli anni Ottanta del Novecento da giovani dai 14 ai 24 anni, in massima parte quindi frequentanti le scuole superiori, provenienti da famiglie di ceto medio dell'Italia del Nord, del Centro e del Sud (anche se per la maggior parte romane), indirizzate a persone coetanee di area romana.

15. Si veda per esempio Benevolo (1979, pp. 95-ss.), su testi di studenti e studentesse universitari romani iscritti al II anno o superiore nell'anno accademico 1975-1976, e Stefinlongo (2000), che prende in esame circa 425 pagine prodotte da 49 corsisti del Laboratorio di Scrittura Testuale attivato presso l'Università di Roma Tre. Raffaelli (2008: 368-369) ha invece studiato il riconoscimento degli errori ortografici nei test d'ingresso per Lettere e Beni culturali all'Università di Cassino, nell'a.a. 2006/07.

16. Enfasi aggiunta.

poco e molto meno frequenti rispetto al 2002 paiono essere la presenza o assenza indebita dell'apostrofo dopo l'articolo indeterminativo).

Infine, anche il numero degli scarti dalla norma riscontrati da Ricci (2007)¹⁷ a riguardo dei monosillabi è in generale uguale o superiore rispetto ai testi esaminati dal gruppo del progetto Univers-ITA. In particolare, Ricci (2007, p. 388) ci dice che il *sì* affermativo manca dell'accento quasi nel 50% dei casi e, non senza ragione, chiama in causa, per la diffusione di *si*, l'alta frequenza di questa grafizzazione nei questionari di ogni sorta, compresi quelli istituzionali. Questo dato è in linea con quello che si può vedere nella tab. 6¹⁸.

Ma non è tutto: dalle deviazioni dalla norma che abbiamo descritto sin qui non sono esenti nemmeno le lettere private e i manoscritti dei colti e dei grandi della nostra letteratura (Maraschio, 1993), né gli appunti e le dispense (non di rado a stampa) dei "supercolti", ovvero di coloro che terminato il percorso universitario hanno intrapreso la carriera accademica¹⁹. Per fare qualche esempio, Sgroi (1997, p. 213) nota che l'accento compare su *quì* e *quà* in Verga, rispettivamente nei *Malavoglia* del 1881 e nel *Mastro-don Gesualdo*. In quest'ultimo testo si incontra *si*, avverbio affermativo, senza accento; in una lettera a Capuana datata 1884 e, ancora, nei *Malavoglia* si legge invece *un'altro*. Verga non lesina nemmeno esempi di *leggittima*, *diriggere*, *privilegio* ecc. (tutti dalle lettere, Sgroi, 1997, p. 212). Osservando poi il comparto ortografico di un buon numero di testi scritti prodotti da docenti dell'Università di Salerno, la quantità di *pò* e di accenti sovrabbondanti, indebiti o mancanti (cfr. De Maio, 2007) è sostanzialmente sovrapponibile a quella riscontrata nei testi di studenti e studentesse di Univers-ITA, ma anche in testi del passato recente (cfr. Stefinlongo e Boccafurni, 2001).

3. Conclusioni

Come si è provato a mostrare nelle pagine precedenti, le competenze ortografiche di studenti e studentesse universitari di oggi non paiono peggiori di quelle di dieci, venti o cinquant'anni fa. I punti critici, ovvero in particolare

17. Questo lavoro scruta 225 testi (per la maggior parte riassunti, provenienti da prove diagnostiche, prove d'esame, esercitazioni) prodotti da studenti e studentesse del primo anno di triennale in Lingue e Comunicazione Interculturale e di Letterature d'Italia e d'Europa degli a.a. 2005-06 e 2006-07). Si tratta di un campione ampio, ma comunque corrispondente a circa un decimo di quello di Univers-ITA.

18. Ma Romanello (1991, n. 6) rilevava che nei compiti da lei esaminati la particella *sì* era «*quasi sempre* [enfasi aggiunta] scritta senza accento»: anche qui parrebbe evidente un miglioramento della competenza ortografica.

19. Del resto, già cinquant'anni fa Tullio De Mauro e il GISCEL (1975, tesi VI) denunciavano le «deviazioni radicate e sistematiche» dalla norma ortografica che si annidavano anche nella scrittura delle persone colte.

le grafie di alcuni monosillabi, restano tali, ma in alcuni casi, laddove abbiamo la possibilità di istituire paragoni scientificamente validi con le coorti del passato recente, la tendenza pare descrivere un lieve miglioramento²⁰. La situazione in sé non è rallegrante, dato che il grado di istruzione universitario è il più alto, ma forse l'idea che in passato l'ortografia fosse conosciuta appieno da tutti (anche da chi vantava una laurea) era più una pia illusione che realtà. Tra i fenomeni nuovi, da addebitarsi in parte alla larghissima diffusione della scrittura, anche informale (tramite la comunicazione mediata dalla rete e dai computer, su cui cfr. l'introduzione e il cap. 17 in questo volume), forse si potrebbe indicare, in consonanza con altri studiosi e studiose dei medesimi problemi, la sottovalutazione "consapevole" della norma da parte della popolazione più giovane: qualora si abbia un dubbio ortografico si scriverà un po' "come si vuole", a patto che ci si capisca e in fondo – visto che tutti parliamo l'italiano e la sua grafia è, in senso tecnico, superficiale – ci si capisce benissimo. Non sarà inutile ricordare che molte delle forme che scartano dalla norma discusse in questo contributo sono diffuse ormai anche su documenti ufficiali (chi ha familiarità con l'Abilitazione Scientifica Nazionale saprà che a fianco del nome di chi viene abilitato compare, sulle pagine web del Mur, la dicitura *Si*) o nelle scritture esposte (manifesti, avvisi, pubblicità ecc.) e in testi che, ancorché non normativi *tout court*, possono guidare alla ristandardizzazione (*pò*, ad esempio, si legge ormai da una decina d'anni in svariate campagne pubblicitarie e, anche se più raramente, nelle vignette umoristiche che campeggiano sulle prime pagine dei quotidiani nazionali, cfr. Miola, 2013, p. 122)²¹.

Da un punto di vista sociale, o sociolinguistico, si potrebbe aggiungere che, nei punti di ambiguità della norma ortografica, «[l]a persistenza delle deviazioni [...] in scriventi con alto tasso di alfabetizzazione segnala che anche in questi settori la norma si sta modificando secondo criteri di maggior omogeneità, coerenza e di più forte aderenza ai ritmi e alle fonie propri del parlato» (Stefinlongo, 2000, p. 161). Esisterà (o *esiste già*) dunque, accanto a una punteggiatura neo-standard (come pare evincersi da Ferrari e Pecorari, 2019, e cfr. cap. 14 in questo volume), anche una ortografia neo-standard? Spogli più attenti e approfonditi di Univers-ITA, insieme al monitoraggio dell'evoluzione delle prassi scritte di studenti e studentesse e delle persone

20. Forse non a caso questo è il trend che si può abbozzare anche per la competenza lessicale degli italiani, e in particolare per studenti e studentesse (Miola, 2023).

21. Si tratta del resto di forme grafiche che in passato possono essere talvolta rimaste ai margini della norma ma pur sempre all'interno di essa, prima di essere emarginate nel non-standard: nella prima e nella seconda edizione del DIB (De Mauro e Moroni, 1998), ad esempio, *pò* è indicato tra parentesi come variante del lemma *po'*, senza alcuna nota di censura.

di medio-alta cultura, potranno rispondere a questa domanda con maggiore avvedutezza e precisione di quanto si è potuto fare in queste pagine.

Riferimenti bibliografici

- Beccaria G.L., a cura di (1985), *Italiano, lingua selvaggia?*, special issue di *Sigma*, 18, 1-2.
- Benevolo L. (1979), *La laurea dell'obbligo*, Laterza, Roma-Bari.
- De Maio D. (2006), “L'italiano dei (super?)colti: la lingua dei docenti universitari”, *Lingua italiana d'oggi*, 3: 133-191.
- De Mauro T. e Moroni G.G. (1998²), *Dizionario di base della lingua italiana (DIB)*, Paravia, Torino (prima edizione 1996).
- De Santis C. e Fiorentino G. (2018), “La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana”, *Circula* 7: 1-28, testo disponibile al sito: <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/14505>
- Dinale D. (2001), *I giovani allo scrittoio*, Esedra, Padova.
- Ferrari A. e Pecorari F. (2019), *Mutamenti in atto anche nella punteggiatura? Tipologia, approfondimenti, problematizzazioni*, in Moretti B., Kunz A., Natale S. e Krakenberger E., a cura di, *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Officinaventuno, Milano, 305-321, testo disponibile al sito: www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/018_Ferrari_Pecorari_Acti_SLI_LII_Berna.pdf
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per una educazione linguistica democratica*, testo disponibile al sito: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Maraschio N. (2003), *Grafia e ortografia: evoluzione e codificazione*, in Asor Rosa A., Serianni L. e Trifone P., a cura di, *Storia della lingua italiana, vol. I. I luoghi della codificazione*, Einaudi, Torino, 139-227.
- Miola E. (2013), “Recensione a: Michele Loporcaro (a c. di), *Itinerari salvioniani. Per Carlo Salvioni nel centocinquantesimo della nascita*, A. Francke Verlag, Tübingen-Basel, 2011, pp. VIII + 124”, *Archivio Glottologico Italiano*, 98, 1: 120-124.
- Miola E. (2023), *Gli italiani comprendono l'italiano?*, in Cervini C. e Gagliardi G., a cura di, *CLUB Working Papers in Linguistics*, vol. 7, Alma Mater Studiorum, Bologna, 123-133, testo disponibile al sito: <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/7465/>
- Raffaelli L. (2008), *Ricerche sui test d'ingresso di lingua italiana somministrati nei corsi di laurea in Lettere e Beni culturali dell'Università degli Studi di Cassino nell'a.a. 2006-2007*, in Petruccelli F., Verrastro V. e D'Amario B. a cura di, *Dalla scuola all'Università: una scelta di vita. Teorie e metodi. Ricerche e percorsi. Progetto “Attivazione di un sistema tutoriale”*, FrancoAngeli, Milano, 353-399.

- Regis R. (2019), *Varianti per iscritto. Tendenze di ristandardizzazione ortografica nell'italiano contemporaneo*, in Moretti B., Natale S., Kunz A. e Krakenberger E., a cura di, *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*. Atti del LII Congresso Internazionale SLI, Officinaventuno, Milano, 343-361, testo disponibile al sito: www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/020_Regis_Atti_SLI_LII_Berna.pdf
- Renzi L. (2017), *Due accademici commentano la "Proposta dei Seicento" del Gruppo di Firenze*, testo disponibile al sito: <https://accademiadellacrusca.it/contenuti/due-accademici-commentano-la-proposta-dei-600-del-gruppo-di-firenze/6446> (ultima consultazione 10 maggio 2024).
- Restivo M.L. (2022), "L'italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus *UniverS-Ita*", *Italiano LinguaDue*, 14, 1: 797-818, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>
- Revelli L. (2024a), *Diacronia dell'italiano scolastico*, Aracne, Roma.
- Revelli L. (2024b), *Tra norma, usi e sentire comune: pseudoregole dell'italiano attraverso il CoDiSSc*, in Mattiola S. e Miličević Petrović M., a cura di, *CLUB Working Papers in Linguistics*, vol. 8, Alma Mater Studiorum, Bologna, 47-62, testo disponibile al sito: https://amsacta.unibo.it/id/eprint/7465/1/CLUB_WPL_volume7_2023.pdf
- Ricci A. (2007), *Sulla scrittura degli studenti universitari*, in Della Valle V. e Trifone P., a cura di, *Studi linguistici per Luca Serianni*, Salerno, Roma, 387-400.
- Romanello M.T. (1991), *Imparare a scrivere all'università*, in Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di, *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 31-45.
- Rossi F. (2020), "Per una tipologia dell'errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2", *Italiano LinguaDue*, 12, 1: 159-185, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14005>
- Sabatini F. (1985), *L'italiano dell'uso medio: Una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus G. und Radtke E., hrsg., *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Gunter Narr, Tübingen, 154-184.
- Serianni L. (1991a), *Grammatica italiana - Italiano comune e lingua letteraria*, Utet, Torino.
- Serianni L. (1991b), *La lingua italiana tra norma e uso*, in Marengo C., Mondelli G., a cura di, *Riflettere sulla lingua*, La Nuova Italia, Firenze, 37-52.
- Sgroi S.C. (1997), "La biblioteca degli sbagli", *Italiano & Oltre*, 12, 4: 204-216.
- Sgroi S.C. (1998), "'68: la lingua dei verbali", *Italiano & Oltre*, 13, 3-4: 165-174.
- Simone R., dir. (2010), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: www.treccani.it/enciclopedia/elenco-opere/Enciclopedia_dell%27Italiano/
- Stefinlongo A. (2000), *Punti di crisi dell'italiano scritto*, in Blommaert M.R. e Cannova D., a cura di, *La didattica dell'italiano lingua straniera oggi. Realtà e prospettive*, Vrije Universiteit, Brussel, 151-164.
- Stefinlongo A. (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Stefinlongo A. e Boccafurni A.M. (2001), *Tra ortografia e grammatica. Punti di crisi nella scrittura di studenti universitari*, in Dardano M., Pelo A. e Stefinlongo A., a cura di, *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti. Atti del Colloquio internazionale di Studi (Roma, 5-6 febbraio 1999)*, Aracne, Roma, 265-292.

13. Per una descrizione della deissi testuale nel corpus Univers-ITA

di *Federica Da Milano*

1. Introduzione

I primi studi sull'italiano scritto formale di studenti e studentesse universitari si collocano all'inizio degli anni Novanta, a partire dal volume *La lingua degli studenti universitari* (1991) a cura di Lavinio e Sobrero; in quello studio e in quelli successivi si sottolineano «povertà lessicale, incertezze morfosintattiche, mancata gerarchizzazione delle informazioni, carenze nella coesione e nella coerenza testuale, uso estensivo della deissi, uso improprio della punteggiatura e inadeguatezza del registro linguistico» (Restivo, 2022, p. 797).

Le abilità relative alla lettura e alla scrittura, a differenza di quelle legate all'ascolto e al parlato, si acquisiscono e si perfezionano, in gran parte, in contesti soprattutto istituzionali, come la scuola e l'università. Tuttavia, come sottolinea Piemontese (2014, p. 9) «benché negli approcci pratici, oltre che teorici, molte cose siano cambiate negli ultimi quattro-cinque decenni, nelle sedi formali la scrittura continua a essere un'abilità insegnata, ma in misura prevalente finalizzata tuttora alle verifiche e alle valutazioni previste dal percorso formativo, più che all'accertamento delle capacità espressive, cioè alla reale padronanza e sicurezza raggiunta nel suo uso dagli studenti».

Nel percorso scolastico precedente all'iscrizione all'università, studenti e studentesse non sono abituati alla scrittura e in particolare alla scrittura di diverse tipologie di testo; per molti di loro la prima vera prova di scrittura formale all'università è rappresentata dall'elaborato finale.

Inoltre, l'esposizione massiccia all'italiano digitato, veicolato dai nuovi mezzi di comunicazione, come social, messaggi Whatsapp, ecc. li abitua a una scrittura veloce, frammentata, informale e 'liquida' (Fiorentino, 2011 e cap. 17).

Le caratteristiche morfosintattiche e lessicali della scrittura di studenti e studentesse universitari sono state ampiamente analizzate nella letteratura

precedente; gli aspetti testuali, invece, hanno ricevuto minore attenzione. Anche per questo motivo, il presente contributo intende soffermarsi sugli aspetti relativi alla struttura argomentativa del testo e, nello specifico, sull'analisi di esempi di deissi testuale all'interno del corpus Univers-ITA¹.

2. La deissi testuale

La deissi testuale o deissi di discorso (logodeissi) è stata inizialmente analizzata da Fillmore (1970, 1972, 1975), Braunmüller (1977) e Lyons (1977), i cui contributi sono stati magistralmente descritti e sottoposti a critica da Conte (1999).

Nella presente analisi utilizzerò la definizione di Conte (1999, p. 17), che la definisce come «quella forma di deissi con la quale un parlante fa, nel discorso, riferimento al discorso stesso, al discorso in atto, ossia a parti (a segmenti o momenti) dell'*ongoing discourse* (in particolare: o al pre-testo, o al post-testo, o, nel logicamente problematico caso dell'autoriferimento, a quella stessa enunciazione, nella quale l'espressione logodeittica ricorre)». I mezzi linguistici utilizzati nella deissi testuale sono termini cronodeittici, comuni alla deissi temporale (deittici temporali utilizzati con valore logodeittico sono per esempio *prima*, *dopo*, ecc.)² e termini topodeittici, comuni alla deissi spaziale (alcuni deittici spaziali usati con valore logodeittico sono per esempio *qui*, *là*, *questo*, ecc.)³; il testo è considerato un cronotopo, una specifica configurazione spazio-temporale. La deissi testuale non è però sullo stesso piano degli altri tipi di deissi, in quanto non è extratestuale, bensì metatestuale: essa non verte sul contesto esterno, ma sul co-testo, sul testo stesso.

Si tratta di un meccanismo di coesione testuale «in cui si verifica una sorta di fusione tra il rinvio esoforico, tipico della deissi, e il rinvio endoforico, tipico dell'anafora/catafora. Si tratta del caso in cui il richiamo è fatto in forma deittica ma l'antecedente non è da ricercare nella situazione extralinguistica in cui avviene la comunicazione bensì in uno spazio o momento del discorso in atto» (Lala, 2021, p. 178).

1. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

2. Per un riferimento generale all'espressione della temporalità nella lingua italiana, cfr. Da Milano (2010a).

3. Per una descrizione generale degli aggettivi e pronomi dimostrativi nella lingua italiana, cfr. Da Milano (2010b).

3. La deissi testuale nel corpus Univers-ITA

Verranno descritte e analizzate nel seguito alcune occorrenze di deissi testuale nel corpus Univers-ITA. Come è stato sostenuto, i termini utilizzati nella deissi testuale sono logodeittici e cronodeittici con valore testuale: il campo indicale cui i deittici rinviano non è lo spazio extratestuale, ma il contesto; il testo è concepito come un cronotopo, una particolare configurazione spazio-temporale.

Innanzitutto, non stupisce che, all'interno del corpus, non siano presenti occorrenze né di *supra*, né di *infra*: si tratta di forme stilisticamente molto elevate a livello diafasico, utilizzate spesso in testi pensati per la pubblicazione. Per quanto riguarda invece le forme meno stilisticamente marcate verso l'alto, come *sopra* e *sotto*: *sopra* con funzione di logodeittico compare 48 volte nel corpus; ecco alcuni esempi:

- (1) Corpus Univers-ITA, testo n. 9⁴
sarebbe auspicabile almeno per gli esami di profitto e per le cerimonie di laurea trovare una soluzione e soprattutto una organizzazione che permetta di tenerli di persona per ovviare ai problemi **sopra** citati

Come nell'esempio precedente, 'sopra' ricorre spesso preceduto o seguito da forme di participio passato come *citati*, *detto*, *esposti*, *scritto*, *trattati*, *elencati*, *descritte*, *riportato*, *menzionati*, *indicata*, *visto*; così anche in (2) e in (3):

- (2) Corpus Univers-ITA, testo n. 37
Detto ciò però è anche giusto osservare come sia stato a dir poco sorprendente il breve tempo in cui tutto ciò è passato dall'essere ideato alla sua effettiva messa in pratica, sorprendendo me per quanto la rapidità non sia andata ad influire sull'efficienza, anzi tutt'altro, e ciò merita soltanto un ringraziamento perché come già detto **sopra**, ci ha permesso di proseguire in questo splendido viaggio che è l'istruzione
- (3) Corpus Univers-ITA, testo n. 1221
In conclusione, spero che questa mia breve lettera abbia rispettato la consegna **sopra** indicata
- (4) Corpus Univers-ITA, testo n. 248
Ho riscontrato questo già durante il primo lockdown, e anche ora, nonostante una maggior abitudine alla didattica a distanza (la famosa capacità di adattamento di cui **sopra**)

4. I testi sono riportati senza interventi redazionali. I grassetti sono miei.

Alcune volte, l'avverbio *sopra*, accompagnato da una forma di participio passato, modifica, con apposizione a sinistra, un nome, come nel caso di:

- (5) Univers-ITA, 967, Nord
“Nonostante i **sopra** riportati aspetti negativi ritengo che questa modalità di erogazione dei servizi universitari abbia anche alcune caratteristiche che la rendono utile e pratica”
- (6) Univers-ITA, 1127, Nord
“Nonostante i **sopra** esposti benefici”

Si tratta di un uso tipico del linguaggio burocratico, che spesso studenti e studentesse usano nello scritto formale, associandolo ad un uso elevato a livello diafasico.

Sotto con valore di deittico testuale invece appare per un totale di 3 occorrenze; eccone due esempi:

- (7) Corpus Univers-ITA, testo n. 1020
Qui sotto proverò ad esprimere quelli per me fondamentali, legati alla mia condizione di studentessa lavoratrice

Nell'esempio (7) è rafforzato da un altro deittico spaziale, *qui*; un altro esempio:

- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 1646
è vero che questa modalità ha molti vantaggi e svantaggi e **di sotto** ne potete trovare elencati alcuni

Nell'esempio (8) si può osservare la scarsa padronanza di questo meccanismo di coesione testuale: la forma *di sotto* mostra chiaramente la confusione tra deissi testuale e deissi extratestuale; questo uso occorre anche con l'avverbio *sopra*:

- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 1434
per quanto riguarda la mia esperienza e le argomentazioni che ho esposto **di sopra**

Frequente è l'uso del deittico spaziale *qui* e molto spesso il riferimento metatestuale e quello extratestuale si sovrappongono e si confondono:

- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 264
Tra le pagine del mio diario scrissi che qualsiasi cosa fosse successa avrei messo tenacia in tutto, ed è per questo motivo che ora mi trovo **qui** a scrivere anche qualcosa di positivo sulla didattica a distanza. Ma ora la narrazione necessita di fare un salto all'indietro

Nell'esempio (10) *qui* si riferisce allo spazio-tempo in cui lo studente concretamente si trova a scrivere, ma nello stesso tempo allo spazio testuale che sta digitando, come anche negli esempi seguenti:

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 476
boungiorno professore, come da lei richiesto ecco **qui** l'esposto sulla didattica a distanza
- (12) Corpus Univers-ITA, testo n. 596
Salve, sono **qui** per esporre la mia testimonianza sulla didattica a distanza
- (13) Corpus Univers-ITA, testo n. 716
oggi riporterò **qui** la mia esperienza

Molto spesso non sembra esserci controllo sulla distinzione dei piani contestuali temporali e spaziali diversi tra autore e lettore; come sottolinea Calaresu (2021, p. 129), una delle competenze richieste a chi scrive è relativa alla gestione di tale differenza: «la scrittura produce comunicazione differita nel tempo e anche, quasi sempre, nello spazio. Ciò richiede, a chi scrive, la consapevolezza di dover tener conto di due contesti diversi, quello dell'autore e quello del lettore».

Un esempio 'puro' di deissi testuale attraverso *qui* si trova nell'esempio (14):

- (14) Corpus Univers-ITA, testo n. 1694
Cordiali saluti professore/essa, con il **qui** presente sondaggio ci terrei a esporre le mie personali considerazioni riguardanti la didattica a distanza

In quest'ultimo caso *qui* è seguito dall'aggettivo *presente* a modificare il nome *sondaggio* (in effetti, si parlava di "sondaggio" nella consegna del testo, cfr. cap. 3). Anche l'aggettivo *presente*, utilizzato come sinonimo di *questo*, compare altre volte nel corpus (8 volte): si tratta, anche in questo caso, di un uso di "burocratese", utilizzato spesso da studenti e studentesse quando richiesti di scrivere in modo formale:

- (15) Corpus Univers-ITA, testo n. 134
Con la **presente**. - Mario Ross
- (16) Corpus Univers-ITA, testo n. 433
Gentil Professor Rossi, con la **presente** mail le espongo i miei riguardi a proposito del sondaggio riguardante l'efficacia relativa alla didattica da remoto, dovuta all'emergenza sanitaria che da mesi ci accompagna quotidianamente

- (17) Corpus Univers-ITA, testo n. 580
Egregio Professore, come richiesto, con la **presente**, sono ad illustrar- le le mie personali opinioni sul funzionamento della didattica a distanza in questi mesi di emergenza sanitaria

Il lessema *testo* con funzione logodeittica compare (36) volte:

- (18) Corpus Univers-ITA, testo n. 1292
Tipo inq uesto momento_che sto compilando scrivendo **questo testo**_invece di seguire la lezione sperando di vincere i 25 euro che potrebbero essere l'unica gioia in questo periodo di depressione. Si sono molto incazzata con il sistema e vi prego studenti di lettere se leggerete mai **questo testo** scritto davvero male, posso fare di meglio giuro, organizzate qualche protesta a bologna che ci stanno portando all' esaurimento nervoso
- (19) Corpus Univers-ITA, testo n. 1443
in ogni caso vi chiedo scusa se il **testo** da me scritto avesse presentato errori di grammatica, e anche per **questa mia divagazione dal testo principale**, grazie e buon lavoro

Nell'esempio (20), invece, il lessema *testo* non ha valore logodeittico, in quanto preceduto da un elemento indefinito; si tratta però di un esempio interessante di riflessione metalinguistica o metatestuale da parte dell'informante, che sostiene di non avere l'abitudine di scrivere testi di una certa lunghezza, ma piuttosto messaggi brevi:

- (20) Corpus Univers-ITA, testo n. 505
Riguardo questo sondaggio pensa sia molto utile per cpaire cosa pensano i ragazzi italianin delle varie uni e città del nostro paese riguardo questa situazione e nel miocaso anche per scrivere **un testo**, attività che non faccio da tempi immemori in quanto al giorno d'oggi preferiamo messaggi corti e brevi penso agli s m s e alle app di messaggistica istantanea piuttosto che spender epiu tempo a fare **un testo** più lungo e con più contenuto

Anche in altri esempi si possono individuare delle interessanti riflessioni compiute da studenti e studentesse sulle proprie abitudini di scrittura: nell'esempio (18) la studentessa è consapevole di aver prodotto un *testo scritto davvero male*; nell'esempio (19) l'informante si scusa per la presenza di eventuali *errori di grammatica* e per la *divagazione dal testo principale*.

Come si può osservare dagli esempi (11), (12), (14), (16) e (17), i testi spesso si rivolgono direttamente, attraverso degli allocutivi, al lettore potenziale, ad un 'tu', o meglio a un 'lei' generico: *buongiorno professore, salve, cordiali saluti professore/essa, gentil Professor Rossi, Egregio Professore*; nell'esempio (18), invece, l'allocuzione è rivolta agli altri studenti di Lettere.

Come ha ben sottolineato Calaresu (2021), infatti, il testo scritto può presentare molte spie di “dialogicità”, tra cui si collocano, tra l’altro, anche gli elementi logodeittici, in cui lo scrivente guida il lettore all’interno del testo: «sono segnali di dialogicità primaria non solo gli appelli e tutte le espressioni allocutive rivolte a chi legge o a chi realmente o metaforicamente ascolta, gli enunciati non dichiarativi orientati verso il lettore (imperativi, esclamazioni, domande retoriche, ecc.), ma anche le scelte interpretative, l’articolazione informativa, le espressioni logodeittiche e i connettivi frasali» (Calaresu, 2021, p. 133).

4. La scrittura al computer

Il passaggio dalla carta allo schermo ha trasformato le abitudini di scrittura e di lettura. «I programmi di videoscrittura gestiscono l’impaginazione, la divisione in sillabe e, se attivato, anche il controllo ortografico e grammaticale: in sintesi, tutte le operazioni riferibili alle abilità di base sono facilitate o diventate automatiche» (Pistolessi, 2014, p. 353); inoltre «[l]a rapidità di stesura consentita da un *wp* può avere conseguenze sull’organizzazione testuale così come sulla lingua. La fase di pianificazione può essere ridotta, poiché cancellare, spostare intere porzioni di testo, riscriverle o modificarne solo una parte non costa alcuno sforzo. Il computer permette di elaborare le parti di un testo in modo non sequenziale...» (Pistolessi, 2014, pp. 353-354): in questo modo si perde l’abitudine a gestire ampie porzioni di testo e la consuetudine di pianificare in un percorso logodeittico la presentazione dei contenuti testuali.

Il lavoro on-line comporta l’apertura continua di finestre su Internet per controlli veloci, ma anche per distrazioni di altra natura, dalla consultazione della posta all’aggiornamento del proprio profilo in Facebook. Come sottolinea ancora Pistolessi (2014, pp. 364-365):

La percezione stessa di una lingua (scritta) che, a causa delle nuove tecnologie, vi-
vrebbe una deriva epocale, nasce dall’assenza di un solido termine di paragone. La
rete ha fatto emergere il modo in cui gli italiani si esprimono. Prima della diffusi-
one di massa di Internet, le competenze linguistiche dei connazionali, [...] si poteva-
no verificare solo nella scuola e nei testi prodotti dalla pubblica amministrazione.
[...] In Internet troviamo conferma dell’evoluzione della lingua italiana, dell’avvici-
namento, già in atto prima della sua affermazione, fra ciò che era confinato nella sfe-
ra dell’informale e il modello di scrittura dettato dalla grammatica.

Gli esempi presentati mostrano effettivamente la presenza, da un lato, di una scrittura caratterizzata da una notevole informalità (*tipo in questo mo-*

mento, incazzata, posso fare di meglio giuro, organizzate qualche protesta a bologna che ci stanno portando all'esaurimento in (18), *delle varie uni* in (20)), dall'altro, stilemi propri di un italiano tipico della pubblica amministrazione, una sorta di "burocratese" che, dagli e dalle scriventi, viene percepito come modello di scrittura formale (*auspicabile e esami di profitto*' in (1), *erogazione* in (5), *l'esposto* in (11), *le espongo i miei riguardi* in (16), *con la presente, sono ad illustrarle* in (17)).

La prima forma di parcellizzazione è data dalla modalità analitica imposta dalla tastiera del computer, sulla quale ogni parola deve essere digitata lettera per lettera. In merito al processo, Stefania Spina (2001, p. 36) osserva che la 'suddivisione in blocchi attenua la percezione del testo come di qualcosa di unitario e ne accentua la segmentazione: la scrittura diventa una giustapposizione di frammenti che un clic del mouse è sufficiente a cambiare di posto o a eliminare' (Pistolesi, 2014, pp. 372-373)

Dunque diventa sempre meno frequente l'utilizzo di espressioni logodeitiche che servano a fornire le coordinate di orientamento all'interno del testo: un testo breve, costituito da piccoli frammenti giustapposti, non necessita di informazioni utili all'individuazione dei rapporti spazio-temporali tra diverse porzioni testuali.

Un'altra caratteristica della scrittura influenzata dalle nuove modalità di comunicazione è lo slittamento verso una forma di dialogicità percepita come istantanea, anche quando non lo è:

I nuovi media dispongono a un dialogo apparentemente costante, sempre attivo nella mente degli attori, indipendentemente dal divario temporale e spaziale che li separa. Ogni messaggio è un turno che attende una replica, una conferma, un rinvio. Sono gli effetti della percezione sociale del mezzo, che accompagna lo scambio in rete fin dai suoi esordi e che ha segnato l'evoluzione dalla lettera all'e-mail. Il dialogo tocca tutti i generi della rete, anche quelli che per dimensioni sembrano avvicinarsi alla scrittura tradizionale, come i blog (Pistolesi, 2014, p. 375).

E tocca anche i testi raccolti per il progetto Univers-ITA: il testo è assimilato ad una lettera (*questa mia breve lettera* in 3) e presenta stilemi tipici caratteristici della e-mail, come *buongiorno professore, come da lei richiesto ecco qui l'esposto* (11), *cordiali saluti professore/essa* (14), *con la presente* (15), *Gentil Professor Rossi, con la presente mail le espongo i miei riguardi* (16), *Egregio Professore, come richiesto, con la presente* (17) oppure della conversazione in presenza, come *Salve, sono qui per esporre la mia testimonianza* (12).

5. Conclusioni

Gli esempi analizzati mostrano alcune caratteristiche tipiche della scrittura di studenti e studentesse, come «la tendenza ad appigliarsi al contesto situazionale, a scapito dei rapporti di coreferenza, a cui è affidata la coesione nella progressione tematica» (Giuliano, 2017, p. 247) (cfr. (18)), ma soprattutto le difficoltà legate alla gestione della dinamica testuale: individuazione del destinatario (come l'uso degli allocutivi), il rispetto della tipologia testuale richiesta e i nessi che legano tra loro le informazioni, come la «tendenza a scrivere di getto, al di là delle consegne, a trattare tutti i testi nella forma del tema o del diario, intimo, personale, soggettivo [...]. Tendenza, peraltro, fortemente legata a un modo di scrivere come se si parlasse, a una sorta di azzerramento della distanza tra oralità e scrittura» (Sposetti, 2008, p. 84).

Dunque, le abilità di scrittura, in modo particolare la capacità di saper scrivere tipologie testuali differenti, vanno sicuramente sviluppate e valorizzate durante gli anni universitari: si dovrebbe contrastare l'erronea certezza «che chi arriva all'università sappia già scrivere, anzi non possa non saper scrivere. Questa certezza si basa su due antiche convinzioni. La prima, non dichiarata esplicitamente, ma piuttosto frequente nel mondo accademico, riguarda la netta distinzione di ruoli e compiti della scuola e dell'università: la scuola dovrebbe fornire agli studenti gli 'strumenti', l'università dispensare la 'scienza'. Nel campo dell'educazione linguistica, questa convinzione si scontra contro due principi vitali che la linguistica ci ha insegnato da tempo: l'infinita possibilità della lingua (di ogni lingua) di aderire continuamente alla realtà e ai mutevoli bisogni comunicativi dei parlanti e l'illimitata perfettibilità delle loro produzioni linguistiche. [...] La seconda convinzione, altrettanto fallace ma diffusa e non estranea neppure ad alcuni addetti ai lavori, è che saper scrivere sia un dono, se non proprio divino, di natura» (Piemontese, 2014, p. 10).

Sicuramente va approfondita la varietà testuale presentata e fatta produrre a studenti e studentesse, sottolineando in particolare le caratteristiche tipiche di generi testuali differenti non solo a livello contenutistico, ma anche a livello diafasico e, forse soprattutto, oggi sempre più, diamesico; come sostiene Palermo (2017) «Il compito della scuola dovrebbe essere quello di mettere in grado i giovani di maneggiare – anche a livello di comprensione fine – testi, linguaggi e media diversi e di trasferirsi con consapevolezza e competenza critica dall'uno all'altro» (2017, p. 106).

Saper usare una lingua significa saper fare le scelte adeguate alla situazione comunicativa; occorre educare alla variazione, creando occasioni perché studenti e studentesse imparino a passare da una tipologia di testo a un'altra. Per definire il “buon uso” della lingua occorre infatti conoscere sia il suo

funzionamento come “sistema”, sia il trattamento che ne facciamo quando produciamo un testo, che è un atto comunicativo e che come tale risponde a un’altra serie di esigenze, legate all’effetto che si vuole raggiungere nel rapporto con il ricevente.

Riferimenti bibliografici

- Braunmüller K. (1977), *Referenz und Pronominalisierung. Zu den Deiktika und Proformen des Deutschen*, Niemeyer, Tübingen.
- Calaresu E. (2021), *Dialogicità*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L., a cura di, *Storia dell’italiano scritto. V. Testualità*, Carocci, Roma, 119-151.
- Conte M.-E. (1999), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, 1^a ed. 1987.
- Da Milano F. (2010a), *Temporalità, espressione della*, in *Enciclopedia dell’italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Roma, 1462-1465, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/espressione-della-temporalita_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/espressione-della-temporalita_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Da Milano F. (2010b), *Dimostrativi, aggettivi e pronomi*, in *Enciclopedia dell’italiano*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, Roma, 373-374, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/aggettivi-e-pronomi-dimostrativi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/aggettivi-e-pronomi-dimostrativi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Fillmore C. (1970), “Subjects, Speakers, and Roles”, *Synthese*, 21: 251-274.
- Fillmore C. (1972), *Ansätze zu einer Theorie der Deixis*, in Ferenc K., ed., *Semantik und generative Grammatik*, Athenäum, Frankfurt am Main vol. I, 147-174.
- Fillmore C. (1975), *Santa Cruz Lectures on Deixis 1971*, Indiana University Linguistics Club, Bloomington.
- Fiorentino G. (2011), *Scrittura liquida e grammatica essenziale*, in Cardinale U., a cura di, *A scuola di italiano a 150 anni dall’Unità*, il Mulino, Bologna, 219-241.
- Giuliano M. (2017), “Tendenze linguistico-espressive nella scrittura argomentativa di studenti universitari (2007-2011)”, *Italiano LinguaDue*, 1: 244-256, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8779>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Lala L. (2021), *Coesivi*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L., a cura di, *Storia dell’italiano scritto. V. Testualità*, Carocci, Roma, 175-220.
- Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lyons J. (1977), *Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Piemontese M.E. (2014), *Introduzione*, in Piemontese M.E. e Sposetti P., a cura di, *La scrittura dalla scuola superiore all’Università*, Carocci, Roma, 9-14.
- Pistolesi E. (2014), *Scritture digitali*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L., a cura di, *Storia dell’italiano scritto, vol. III: Italiano dell’uso*, Carocci, Roma, 349-375.

- Spina S. (2001), *Fare i conti con le parole. Introduzione alla linguistica dei corpora*, Guerra, Perugia.
- Restivo M.L. (2022), “L’italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UniverS-ITA”, *Italiano LinguaDue*, 1: 797-818, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>
- Sposetti P. (2008), *L’italiano degli studenti universitari*, Homolegens, Roma.

14. Punteggiatura e testualità nel corpus Univers-ITA. Fenomeni e problemi

di *Filippo Pecorari*

1. Introduzione

Come rivelano in modo incontestabile i dati quantitativi forniti nel cap. 4, la punteggiatura è un aspetto estremamente problematico nei testi degli studenti e delle studentesse universitari: tra i diversi parametri considerati in un corpus rappresentativo della scrittura universitaria italiana come il corpus Univers-ITA¹, si tratta del parametro più spesso valutato come inadeguato a un testo di registro formale². E lo è per distacco, se si considera che all'incirca la metà di tutte le annotazioni³ nel corpus consiste in problemi di punteggiatura.

Le difficoltà che la punteggiatura pone agli e alle apprendenti, anche di livello avanzato, non devono stupire. Gli studi degli ultimi vent'anni (cfr. Mortara Garavelli, 2003; Ferrari, 2003; Ferrari *et al.*, 2018; Pecorari, 2024 *inter alia*) hanno ormai chiarito che la punteggiatura è uno dei principali strumenti che, nei testi scritti, sono al servizio della trasmissione di un significato. A differenza di quanto sostengono le grammatiche e i manuali più ancorati alla tradizione, la punteggiatura non ha primariamente funzioni prosodiche – legate alla lettura ad alta voce, alle pause e alle intonazioni – né funzioni sintattiche – legate agli aspetti formali delle frasi e alla loro scansione – ma piuttosto funzioni comunicativo-testuali. Attraverso i segni interpuntivi, chi scrive può segmentare il testo nelle sue unità semantiche costitutive, gerarchizzarle tra unità più o meno rilevanti per il messaggio te-

1. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

2. Vanno nella stessa direzione le osservazioni di numerosi studi precedenti focalizzati sull'analisi di corpora più ristretti, come Lavinio e Sobrero (1991), Stefinlongo e Boccafurni (2001), Prada (2009), Rossi (2020).

3. Sul significato specifico con cui l'etichetta "annotazione" viene usata in questo volume, cfr. introduzione e capp. 3 e 4.

stuale, connettere le unità tra loro, introdurre nel testo valori interattivi come inferenze, illocuzioni, effetti polifonici. I segni interpuntivi possono essere distinti proprio sulla base di questi criteri semantici in due macro-categorie, all'interno delle quali ciascun segno trova la sua specificità semantica (Ferrari *et al.*, 2018): il punto, la virgola, i due punti, il punto e virgola, le parentesi tonde, le lineette doppie, la lineetta singola e il punto a capo fanno parte della classe dei segni segmentanti e gerarchizzanti; i puntini di sospensione, il punto esclamativo, il punto interrogativo e le virgolette sono invece segni interattivi.

Alla luce di questo scenario, è chiaro che per usare bene la punteggiatura non basta concentrarsi sul singolo luogo testuale in cui un segno di punteggiatura va (o non va) usato, come invece accade per i segni paragrafematici⁴ con funzione ortografica (apostrofo, accenti ecc.). Per dominare la punteggiatura occorre dominare la testualità: e dominare la testualità, specialmente quando si ha a che fare con testi scritti complessi di registro formale, è un'impresa ardua che chiama in causa competenze linguistico-cognitive raffinate (cfr. ad es. Bereiter e Scardamalia, 1987). Ecco perché i problemi di punteggiatura si addensano particolarmente anche nell'ambito dell'istruzione superiore, in cui è raro che le competenze testuali e interpuntive siano oggetto di esercitazioni mirate.

Il presente articolo si concentra sui principali problemi di punteggiatura riscontrabili nel corpus Univers-ITA, con attenzione ai risvolti dei difetti interpuntivi sulla testualità⁵. Si prenderanno le mosse da una presentazione sintetica dei dati analizzati e della metodologia adottata (§2), per poi passare all'illustrazione dei risultati dell'analisi, presentati dapprima in una prospettiva quantitativa (§3.1) e successivamente – in modo più approfondito – in una prospettiva qualitativa (§3.2).

2. Dati e metodi

L'analisi qui proposta è fondata sui dati offerti dal corpus Univers-ITA. Il punto di partenza della raccolta dati è costituito dall'annotazione dei testi (per la quale cfr. l'introduzione, il cap. 3 e il cap. 4), mirata a cogliere devianze (er-

4. Nell'insieme dei segni paragrafematici – in cui trova spazio anche la punteggiatura – rientrano «tutti i tratti e gli accorgimenti grafici che si combinano con una o più lettere dell'alfabeto, oppure ne marcano la forma, per esprimere un valore distintivo o funzionale» (Cignetti, 2011).

5. La ricerca amplia, approfondisce e sistematizza osservazioni già svolte in altre sedi (Pecorari, 2022 e 2023) sulla base dell'analisi di un mini-corpus pilota sempre legato al PRIN Univers-ITA.

rori veri e propri o inadeguatezze stilistiche) rispetto alla varietà di alta formalità richiesta nel compito assegnato. Più precisamente, ci si è focalizzati in questa sede sulle annotazioni relative alla punteggiatura, associate all'uso del tag PUN⁶. Tra queste rientrano essenzialmente tre categorie di fenomeni: omissione di segni interpuntivi; sostituzione di segni interpuntivi con altri; inserimento di segni interpuntivi in contesti incongrui (cfr. la scheda di annotazione nel cap. 3). La ricerca è stata limitata al parametro socio-biografico “scolarizzazione = in Italia”, per escludere eventuali problemi interpuntivi dettati da un apprendimento tardivo della competenza scrittoria in italiano da parte dello/a scrivente.

La prima scrematura ha restituito ben 22.437 occorrenze di annotazioni relative alla punteggiatura: un numero ragguardevole, che – come si è già detto in §1 – si distanzia notevolmente dai risultati relativi ad altri livelli di analisi (ortografia, morfosintassi, registro ecc.), nessuno dei quali è attestato oltre le 6.000 occorrenze. Per lavorare su dati più maneggevoli ma pur sempre rappresentativi, si è deciso di estrarre prima un campione *random* di 300 occorrenze⁷, che tuttavia – come si vedrà – coinvolge quasi esclusivamente la virgola, e poi altri campioni *random* di 50 occorrenze per ciascuno degli altri segni⁸.

Occorre fare una precisazione circa la quantità di annotazioni sulla punteggiatura riscontrate nel corpus. Osservando i dati da una prospettiva comunicativo-testuale come quella qui adottata, è probabile che il numero totale di annotazioni vada rivisto al ribasso: è facile rintracciare nel corpus, ad esempio, casi di virgole mancanti che sono stati oggetto di annotazione in quanto deviazioni dalla norma interpuntiva tradizionale, ma che da un punto di vista informativo-testuale potrebbero essere interpretati come indice di una diversa segmentazione dell'enunciato, non necessariamente sbagliata o implausibile in relazione al contenuto semantico dell'unità testuale. Si vedano i due esempi seguenti⁹, in cui il circostanziale in posizione inserita *in queste situazioni* e il connettivo in posizione incipitaria *inoltre* avrebbero potuto effettivamente essere accompagnati da virgola (o virgole) e isolati così in un'unità informativa a sé stante, ma in maniera tanto accettabile quanto l'accorpamento in un'unità informativa più ampia scelto dallo/a scrivente¹⁰ e segnalato come inadeguato nel corpus:

6. La stringa di ricerca CQL (*corpus query language*) usata su Sketch Engine è [ann="#PUN"]. Attraverso questa stringa, è stato possibile estrarre tutte le annotazioni relative ai problemi di punteggiatura presenti nel corpus.

7. È stata sfruttata la funzione *get a random sample* di Sketch Engine.

8. La stringa di ricerca CQL usata, qui esemplificata con il caso dei due punti, è [ann="#PUN" & lemma_lc=":"].

9. Tutti gli esempi citati da qui in avanti sono naturalmente riportati senza normalizzare eventuali refusi o devianze. I grassetto sono miei.

10. Come si osserva in Ferrari *et al.* (2018, p. 49), «[l]a funzione comunicativa della virgola che apre e/o chiude [...] sta sistematicamente nel segnalare un confine di Unità Informativa».

- (1) Corpus Univers-ITA, testo n. 546
Ciò che conta **in queste situazioni** è dimostrare rispetto reciproco, con la disponibilità e la trasparenza circa i propri impegni.
- (2) Corpus Univers-ITA, testo n. 2010
Inoltre il professore durante la spiegazione può servirsi di una lavagna, oggetto importante soprattutto per materie che la richiedono in modo più particolare.

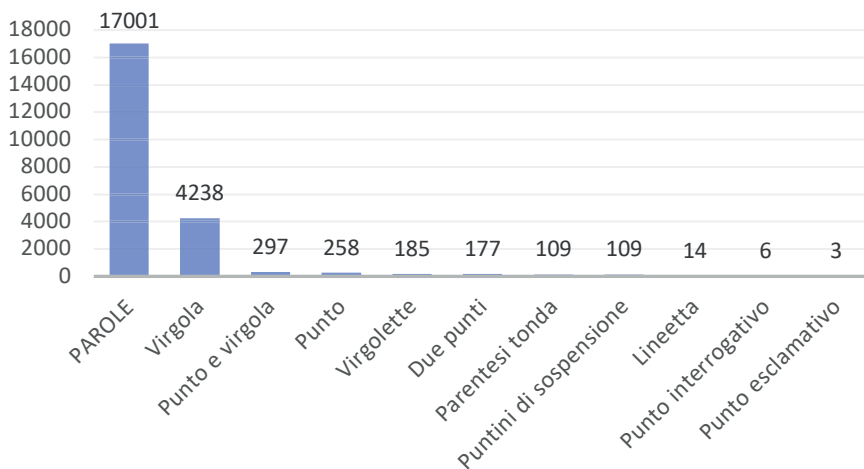
Ad ogni modo, i casi di questo tipo sono una minoranza che di fatto non cambia la sostanza: la punteggiatura è sicuramente, e nettamente, il livello linguistico che più spesso dà luogo a devianze e incongruità nel corpus.

3. Risultati dell'analisi

3.1. Un primo sguardo quantitativo

Un dato che emerge immediatamente dall'analisi delle annotazioni per segno coinvolto è la netta preponderanza quantitativa della virgola (cfr. fig. 1):

Fig. 1 - Annotazioni con tag PUN nel corpus Univers-ITA divise per segno di punteggiatura

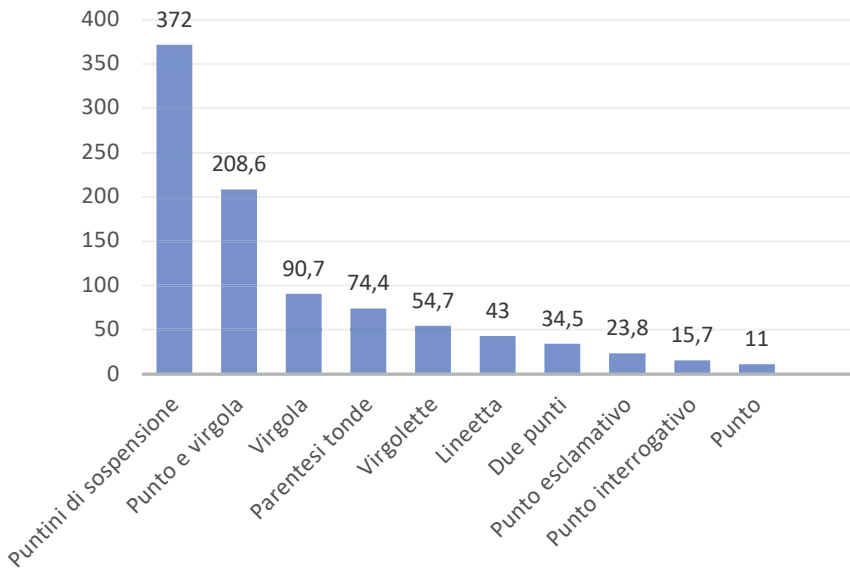


Le 17.001 annotazioni che cadono su parole, ovvero su elementi lessicali e non interpuntivi del corpus, corrispondono di fatto quasi tutte a casi di omissione indebita della virgola: esempi in cui la virgola non c'è quando

invece secondo la norma dovrebbe esserci. Se si sommano questi casi a quelli effettivamente annotati sulle virgole del corpus (4.238 occorrenze), si arriva a 21.239 esempi su 22.437: la quasi totalità.

Questo non vuol dire tuttavia che la virgola sia l'unico segno problematico nei testi del corpus, per almeno due motivi: anzitutto, perché molti problemi relativi alla virgola riguardano in realtà, come si vedrà, la sovra-estensione della virgola a danno di altri segni; in secondo luogo, perché per avere un quadro fedele della situazione occorre naturalmente normalizzare i risultati sulla base dell'effettiva quantità di token per ciascun segno-type, e la virgola è nettamente il segno più frequente di tutti. Si vedano i dati normalizzati a 1.000 token nella fig. 2:

Fig. 2 - Annotazioni con tag PUN nel corpus Univers-ITA normalizzate a 1.000 token



Anche i segni interpuntivi diversi dalla virgola presentano numerosi usi problematici, come si vede soprattutto nel caso dei puntini di sospensione (372 ogni 1.000 token) e del punto e virgola (208,6 ogni 1.000 token). D'altra parte, va precisato che il dato normalizzato relativo alla virgola – che si vede in terza posizione nel grafico – non ha in realtà alcun valore, perché non tiene conto dei numerosissimi casi in cui l'annotazione di una devianza relativa alla virgola riguarda un'omissione del segno e cade su una parola, come si è visto: il dato reale è senz'altro molto più alto di quello che emerge dal grafico.

Per valutare meglio questi dati quantitativi in un'ottica testuale, bisogna riconoscere che i fenomeni annotati nel corpus sono molto diversi tra loro: alcuni sono di natura essenzialmente formale, come ad esempio la combinazione ridondante tra i puntini di sospensione e l'abbreviazione *ecc per eccetera*:

- (3) Corpus Univers-ITA, testo n. 1220
stare attenti ad annunci, e-mail, controllare spesso la piattaforma, la pianificazione delle lezioni **ecc...**

Altri costituiscono incongruità di registro, occorrenze inadeguate rispetto allo stile formale richiesto dallo stimolo, come i puntini in (4):

- (4) Corpus Univers-ITA, testo n. 1453
Stare in casa tutto il giorno non aiuta a studiare meglio, aiuta solo a stressarsi di più, in quanto il cervello si stanca, non essendo invogliato o coinvolto in altro...

Casi come questi spiegano almeno in parte l'ingente quantità di occorrenze annotate a proposito di un segno interattivo come i puntini di sospensione. Su questi problemi formali o di registro non ci si soffermerà nel seguito; si dedicherà invece attenzione ai molto più frequenti, e molto più significativi, usi devianti della punteggiatura che incidono sul messaggio testuale, sulla coerenza tra il significato trasmesso da chi scrive e la sua messa in scena linguistica.

Gli usi con incidenza testuale riguardano principalmente i segni segmentanti e gerarchizzanti, mentre coinvolgono in misura nettamente inferiore i segni interattivi. Da qui in avanti, si osserverà in effetti solo la prima classe di segni, e in particolare la virgola, per la quale l'assortimento di casi problematici è particolarmente variegato: ci si concentrerà in particolare sui problemi nell'uso della virgola che, nei testi del corpus, inficiano più spesso la tenuta della coerenza testuale. Per ragioni di spazio, ci si limiterà ad offrire soltanto brevi cenni, in chiusura, a casi notevoli di devianza interpuntiva che coinvolgono il punto e virgola e le parentesi.

3.2. *Approfondimento qualitativo*

3.2.1. La virgola *passepertout*

Il problema interpuntivo più ricorrente nei testi del corpus, e anche quello più ricco di conseguenze sul piano della testualità, consiste nell'impiego della

cosiddetta virgola *passepertout* (Tonani, 2010; Ferrari, 2017a): una virgola usata, cioè, laddove nella scrittura standard si userebbero segni gerarchicamente più forti (essenzialmente punto, due punti o punto e virgola)¹¹. Ciò che si osserva in una testualità globalmente argomentativa come quella dei testi raccolti nel corpus è che la virgola *passepertout* opera prevalentemente in due direzioni, entrambe connotate in senso logico-argomentativo (cfr. anche Pecorari, 2023): essa sostituisce spesso i due punti, segno che per eccellenza manifesta la presenza di una relazione logico-argomentativa tra due enunciati; oppure si impone al posto di strategie logico-argomentative più efficaci di natura lessicale, come quelle che coinvolgono i connettivi. Si vedano due esempi:

- (5) Corpus Univers-ITA, testo n. 1061
Emerge anche il problema dell'utilizzo delle tecnologie, molti insegnanti hanno difficoltà nel loro utilizzo.
- (6) Corpus Univers-ITA, testo n. 1869
Inoltre [la didattica a distanza] è un sistema economico, come già detto, oggi tutti abbiamo accesso all'essenziale con una spesa davvero esigua.

In (5) la virgola collega due enunciati che intrattengono tra loro una relazione di specificazione cataforica: l'espressione referenziale *il problema dell'utilizzo delle tecnologie* è riempita di senso dal contenuto che segue la virgola. Con una relazione di questo tipo, la scrittura standard privilegia senz'altro i due punti. In (6) si ha invece a che fare con una relazione di motivazione: anche in questo caso si potrebbero usare i due punti per migliorare la qualità del testo, ma si potrebbe ugualmente lasciare la virgola e accompagnarla con un connettivo causale sintatticamente integrante come *perché, in quanto, dato che* ecc. L'aggiunta di un connettivo consentirebbe di codificare in maniera esplicita la relazione logico-argomentativa in gioco, senza uscire dai confini della frase e assegnando opportunamente un rilievo informativo inferiore alla seconda parte dell'enunciato, che è testualmente data (*come già detto*).

Oltre ai numerosi casi in cui la virgola *passepertout* si manifesta singolarmente, il corpus ne restituisce altri in cui il problema è più pervasivo. La virgola *passepertout* può comparire in sequenze piuttosto lunghe che manifestano grossi problemi di gerarchizzazione dei contenuti testuali. Un esempio emblematico è il seguente:

11. La problematica è toccata in riferimento alla scrittura degli studenti e delle studentesse universitari in Demartini e Ferrari (2019) e Brianti (2019).

(7) Corpus Univers-ITA, testo n. 1314

La didattica a distanza ha **però** anche dei grandi svantaggi, non solo per i più piccoli ma anche per noi universitari, uno di questi riguarda la socializzazione con i compagni di corso, **infatti** con la didattica a distanza è molto difficile conoscere e/o interagire con persone nuove, **ma** un altro limite della didattica riguarda la partecipazione di noi studenti alle lezioni, **infatti** interagire durante la lezione in didattica crea più vergogna rispetto alla tipica lezione in presenza, **e inoltre** manca la comunicazione non verbale, che era un valido aiuto al professore per capire il grado di “ricezione” degli argomenti spiegati.

Per proporre gli argomenti a sfavore della didattica a distanza, l'autore costruisce un unico lunghissimo enunciato di 100 parole che – oltre a violare i più elementari criteri di leggibilità – presenta una *dispositio* dei contenuti semantici testualmente piatta, senza le gerarchie che l'alternanza tra diversi segni di punteggiatura avrebbe potuto costruire. Si privilegia un uso sistematico della virgola: i tre argomenti menzionati (*la socializzazione...la partecipazione...manca la comunicazione non verbale*), con le loro rispettive motivazioni, sono presentati secondo una modalità giustappositiva che annulla le differenze tra i passi logici dell'argomentazione, oltre ad assimilare gli argomenti alla tesi sovraordinata presentata in apertura (*la didattica a distanza ha [...] dei grandi svantaggi*). È interessante osservare che a questo indebolimento delle gerarchie veicolate dalla punteggiatura fa da contraltare un uso insistito dei connettivi (*però, infatti, ma, infatti, e inoltr[e]*): questo a dimostrazione del fatto che per scrivere un testo argomentativo di qualità non basta gestire la coesione del piano logico-argomentativo della testualità, collegando in modo esplicito le parti dell'argomentazione tramite dispositivi specializzati, ma occorre anche gerarchizzare le unità testuali le une rispetto alle altre attraverso un impiego attento dei segni interpuntivi.

3.2.2. La virgola che (non) apre o (non) chiude

Un altro nodo critico dell'uso della virgola nei testi del corpus ha a che fare con la segnalazione dei confini informativi interni all'enunciato, compito elettivo della virgola nell'italiano contemporaneo. Si tratta di un caso tradizionale di errore interpuntivo: quando la virgola deve essere usata in coppia, per marcare un'unità informativa di sfondo interna all'enunciato, una delle due virgole viene a mancare. Nel corpus si osservano in misura pressoché equivalente entrambe le possibilità: a volte manca la virgola di chiusura, come nella relativa in (8), a volte la virgola di apertura, come nei tre esempi successivi:

- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 578
La didattica a distanza, **nella quale siamo immersi da ormai tanti mesi** è diventata la nostra quotidianità.
- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 1431
un altro è quello che **qualora una persona dovesse essere impossibilitata a raggiungere fisicamente l'ateneo**, seguire le lezioni da casa può rappresentare una grossa comodità.
- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 1936
Credo che **se avessi dovuto seguire tutte le lezioni in presenza e poi a sera rielaborare e sistemare i singoli appunti**, avrei passato la metà degli esami perché avrei impiegato forse troppo tempo.
- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 507
Diversi sono i punti a sfavore di una didattica a distanza, ma **così come tutte le cose**, ha portato anche alcuni aspetti positivi.

Nel caso della virgola che non apre si osserva una regolarità di un certo interesse: la virgola è spesso omessa in prossimità di una parola funzionale di collegamento monosillabica, o comunque dal corpo fonosintattico molto esile. Nei tre esempi qui riportati si osservano, nell'ordine, un *che* pronome relativo, un *che* complementatore e un *ma* connettivo. Sembra possibile postulare una motivazione prosodica alla base di questi errori, come già ipotizzato da Stefinlongo (2002): la parola funzionale, dalla forma linguistica così leggera, tende facilmente ad essere pronunciata nel parlato senza alcun confine prosodico prima del costituente che la segue¹². Il problema sembra risiedere dunque nella tendenza degli scriventi a mettere la punteggiatura “a orecchio”, dando la precedenza alla prosodia di lettura e mettendo in secondo piano le scansioni informative che sono invece centrali nella scrittura standard.

3.2.3. La virgola con la congiunzione *e*

I problemi di scansione informativa emergono anche nel caso della combinazione, o meglio della mancata combinazione, tra la virgola e la congiunzione *e*. È risaputo quanto sia diffusa, nella scuola italiana, l'insistenza sulla necessità di evitare la virgola prima di *e*: Colombo (2011) ha parlato in proposito di una “leggenda metropolitana” che si tramanda di bocca in bocca senza che, di fatto, se ne trovi alcuna traccia scritta nei manuali o nelle grammatiche. Nella realtà dei testi, la virgola prima di *e* è non solo perfettamente

12. Una conferma sperimentale a questa ipotesi è fornita in Ferrari (2017b).

plausibile in certi contesti, ma a volte addirittura necessaria per segnalare che si ha a che fare con una coordinazione larga, di natura testuale e non sintattica (cfr. Mandelli, 2011).

Nel corpus Univers-ITA, la virgola è spesso omessa prima della *e* in contesti in cui sarebbe invece opportuna – al netto di una certa fluidità nelle valutazioni di accettabilità – per segnalare che non c'è omogeneità sintattico-semantiche tra i due costituenti coordinati. Questo accade, ad esempio, quando il secondo congiunto della coordinazione riprende anaforicamente il primo nella sua interezza tramite una strategia incapsulativa, come accade in (12) con il dimostrativo *ciò*:

(12) Corpus Univers-ITA, testo n. 1471

Credo che dalla didattica a distanza l'università abbia tratto solo vantaggi e ciò mi impedisce di poter parlare di svantaggi [...]

Oppure quando i due congiunti hanno una struttura sintattica eterogenea, come si vede nell'esempio seguente che coordina una proposizione con soggetto esplicito (*lo studente*) e una proposizione con il *si* impersonale:

(13) Corpus Univers-ITA, testo n. 2119

Lo studente si ritrova spesso da solo e specialmente se la lezione è registrata si possono avere difficoltà nella concentrazione e della comprensione.

In casi come questi, la virgola sarebbe benvenuta prima della congiunzione *e* per marcare l'autonomia tra i due costituenti coordinati e la loro distribuzione in due unità informative distinte. Come nel caso della virgola che non apre o non chiude, il problema risiede nella marcatura carente dei confini informativi interni all'enunciato.

3.2.4. La virgola con legami semantici restrittivi

I problemi interpuntivi sono generati a volte anche dal caso diametralmente opposto a quello visto in §3.2.2-3, ovvero dall'impiego di una virgola (o di una coppia di virgole) a marcare un confine informativo indebito. È ad esempio il caso dei legami semantici restrittivi, in cui la virgola non dovrebbe comparire in quanto i costituenti connessi vanno compattati, per ragioni semantiche, in una singola unità informativa (cfr. Ferrari e Lala, 2013 e cap. 5).

Nel corpus si trovano, ad esempio, tracce di uso della virgola prima di frasi relative dal valore restrittivo. Nell'estratto che segue, la scrivente non vuole dire semplicemente che è una studentessa universitaria, ma che è una

studentessa universitaria *che abita lontano*: è questo il vero argomento a favore della didattica a distanza nella sua argomentazione. La virgola, in questo contesto sintattico-semantico, non dovrebbe essere usata prima del pronome relativo, né – naturalmente – in chiusura della frase relativa:

(14) Corpus Univers-ITA, testo n. 1027

Io come studentessa universitaria, **che abita lontano**, vanto anche di una maggiore comodità in quanto non mi devo spostare per ore in treno.

Nell'esempio (15), pur con una diversa struttura sintattica, il problema informativo-testuale in gioco è lo stesso:

(15) Corpus Univers-ITA, testo n. 1441

Nell'ultimo anno il mondo tutto si è trovato a fronteggiare un'emergenza sanitaria senza pari nell'ultimo secolo. Ci siamo svegliati ex abrupto in un periodo storico, **a tratti utopistico**; periodo dal quale la nostra quotidianità è uscita stravolta [...].

Il messaggio dello scrivente è che il periodo storico della pandemia ha caratteristiche ben precise: è un periodo storico *a tratti utopistico*. Il sintagma aggettivale ha un valore semantico restrittivo rispetto al sintagma nominale che modifica, e dunque non va isolato tramite la virgola.

3.2.5. Il punto e virgola sovra-esteso

Un fenomeno che si osserva a più riprese nel corpus e che coinvolge il punto e virgola è la sovra-estensione di questo segno interpuntivo ai danni dei due punti (cfr. già Pecorari, 2022). Come è noto, nel dibattito pubblico sulla punteggiatura il punto e virgola è costantemente additato come segno sull'orlo della scomparsa. L'analisi dei testi di studenti e studentesse universitari mostra, sorprendentemente, che il punto e virgola non solo non è scomparso dalle loro produzioni, perlomeno in un contesto di scrittura formale, ma può addirittura prendere il posto di altri segni. Il problema principale, alla luce dei dati esaminati, sembra dunque essere non tanto una presunta crisi nell'impiego *tout court* del punto e virgola, quanto la difficoltà a comprenderne la specificità semantica rispetto all'altro segno intermedio principale del repertorio interpuntivo.

Il caso più emblematico è quello delle specificazioni cataforiche, come nel testo seguente:

- (16) Corpus Univers-ITA, testo n. 95

Purtroppo si può parlare anche di effetti negativi; gli studenti, come anche gli insegnanti, passano davvero tanto tempo al computer e questo causa malessere generale.

In (16), gli effetti negativi menzionati nel primo enunciato vengono poi precisati nell'enunciato seguente: i due punti, con il loro valore presentativo, sarebbero la scelta migliore nella testualità standard.

A volte accade che il problema coinvolga anche altri segni e altri contesti di uso interpuntivo:

- (17) Corpus Univers-ITA, testo n. 799

Secondo il mio punto di vista, i vantaggi scaturiti dalla didattica a distanza sono molteplici; la possibilità di seguire le lezioni direttamente da casa permettono di ottimizzare i tempi di studio e di avere più tempo a disposizione per svolgere altre attività come hobby. Per chi è fuori sede, la didattica a distanza si traduce anche in un risparmio di denaro derivante dall'affitto e dai mezzi di trasporto. Un altro grande vantaggio è la possibilità di avere le lezioni registrate [...]

Lo scrivente enumera i vantaggi della didattica a distanza, utilizzando erroneamente una specificazione cataforica preceduta dal punto e virgola anziché dai due punti. Ma non solo: i diversi elementi dell'enumerazione sono separati dal punto, in un contesto in cui – stavolta sì – il punto e virgola con valore seriale avrebbe costituito la scelta più opportuna.

3.2.6. Le parentesi tonde e gli incisi ipertrofici

Le parentesi tonde, nell'italiano contemporaneo, hanno la funzione di delimitare un enunciato con lo statuto semantico-pragmatico di inciso, su un piano secondario rispetto al piano principale del testo (Ferrari *et al.*, 2018, p. 109). Alcuni degli e delle scriventi rappresentati nel corpus Univers-ITA impiegano le parentesi tonde per costruire incisi ipertrofici, troppo lunghi e articolati in rapporto all'enunciato in cui si inseriscono. Se ne veda un esempio:

- (18) Corpus Univers-ITA, testo n. 1609

Tale modalità permette a tutti una migliore gestione del tempo perché, non dovendosi spostare dalla propria abitazione, si evitano il traffico tipico della mattina e, per quanto riguarda gli studenti pendolari, tragitti più o meno lunghi **(per quanto concerne gli studenti fuorisede, da un lato c'è stato un notevole risparmio di denaro non dovendo più stare in un'altra città, dall'altro una numerosa parte di questi ha deciso di mantenere la propria casa con lo scopo di tornarci più avanti, ma ciò non è stato possibile se non per brevi soggiorni).**

Le parentesi racchiudono un inciso di 54 parole, con diverse unità informative e relazioni logico-argomentative al suo interno. Si comprende l'intenzione dello scrivente di costruire una gerarchia che dia meno rilevanza al caso degli studenti fuorisede rispetto agli studenti pendolari, di cui si parla fuori dalle parentesi; tuttavia, la strategia interpuntiva adottata per mettere in scena questa gerarchia non è ottimale, in quanto l'assegnazione di uno spazio così ampio a un certo argomento confligge con la scelta di parlarne in un piano secondario del testo.

4. Conclusioni

L'analisi dei problemi di punteggiatura riscontrati nel corpus UniversITA mostra una netta prevalenza, in termini assoluti, delle annotazioni che coinvolgono la virgola: virgole di troppo, virgole omesse, virgole al posto di altri segni più forti. Questo dato non implica, tuttavia, che gli altri segni – e in particolare i segni segmentanti e gerarchizzanti – siano usati bene da studenti e studentesse universitari: questo perché in termini relativi, come si è visto, anche molti degli altri segni manifestano problemi; e perché i problemi di virgola riguardano a volte proprio l'opportunità del suo uso al posto di altri segni segmentanti, come nel caso della virgola *passepourtout*. Anche per la punteggiatura si potrebbe dire, saussurianamente, che ciascun segno intrattiene rapporti di tipo paradigmatico *in absentia* con altri segni, e che è proprio questa possibile alternanza di segni e di sfumature semantiche correlate a creare la maggior parte delle difficoltà nella scrittura di registro formale di studenti e studentesse universitari. Anche il caso del punto e virgola sovra-esteso al posto dei due punti visto in §3.2.5 rientra in questo ordine di problemi.

Un'ultima osservazione generale che si può trarre a conclusione di questa panoramica è che – a conferma di quanto ci si poteva aspettare – i problemi di punteggiatura nei testi del corpus equivalgono per la maggior parte a problemi di testualità, o che comunque questo si verifica nei casi più rilevanti e più significativi per l'efficacia del messaggio trasmesso dal testo. In altre parole, quello che a tratti fa difetto nella scrittura di studenti e studentesse universitari è la capacità di usare i segni interpuntivi in modo coerente con le loro funzioni standard nell'italiano contemporaneo, che sono funzioni comunicativo-testuali: la demarcazione di un'unità informativa nel caso della virgola, la connessione tra due enunciati nel caso dei due punti, la segnalazione di una "coda" informativa nel caso del punto e virgola ecc. La lente della punteggiatura conferma e rafforza, dalla sua angolatura particolare, le riflessioni di carattere generale proposte da altre analisi del corpus UniversITA

(cfr. cap. 4): le difficoltà per studenti e studentesse universitari sorgono principalmente nella scrittura di testi complessi, in cui i diversi livelli linguistici – morfologia, sintassi, lessico, punteggiatura – devono collaborare alla costruzione di un’architettura testuale coerente e stratificata. La segmentazione del testo, la sua gerarchizzazione e le connessioni tra le sue unità sono tutti elementi fondamentali della testualità in cui l’intervento della punteggiatura è cruciale, e in cui le competenze di studenti e studentesse universitari italiani si dimostrano lontane da quelle desiderabili per una scrittura matura.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter C. e Scardamalia M. (1987), *The psychology of written composition*, Routledge, London.
- Brianti G. (2019), *Un mare di virgole: punteggiatura e articolazione sintattica negli elaborati di studenti universitari*, in Ferrari A., Lala L., Pecorari F. e Stojmenova Weber R., a cura di, *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Cesati, Firenze, 195-207.
- Cignetti L. (2011), *Paragrafematici, segni*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell’italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/segni-paragrafematici_\(Enciclopedia-dell’Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segni-paragrafematici_(Enciclopedia-dell’Italiano)/)
- Colombo A. (2011), «A me mi». *Dubbi, errori, correzioni nell’italiano scritto*, FrancoAngeli, Milano.
- Demartini S. e Ferrari P.L. (2019), *La virgola splice nei testi di studenti universitari: un problema solo in apparenza superficiale*, in Ferrari A., Lala L., Pecorari F. e Stojmenova Weber R., a cura di, *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Cesati, Firenze, 225-236.
- Ferrari A. (2003), *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpuntivi dell’italiano contemporaneo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Ferrari A. (2017a), “Usi ‘estesi’ del punto e della virgola nella scrittura italiana contemporanea”, *La lingua italiana. Storia, strutture, testi*, 13: 137-153.
- Ferrari A. (2017b), “Leggere la virgola. Una prima ricognizione”, *Chimera. Romance corpora and linguistic studies*, 4, 2: 145-162, testo disponibile al sito: <https://revistas.uam.es/chimera/article/view/6431/8694>
- Ferrari A. e Lala L. (2013), “La virgola nell’italiano contemporaneo. Per un approccio testuale (più) radicale”, *Studi di grammatica italiana*, 29-30: 479-501.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B. e Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un’analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.

- Mandelli M. (2011), *La coordinazione sintattica nella costruzione del testo*, Slatkine, Genève.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Pecorari F. (2022), “Punteggiatura e architettura logico-argomentativa del testo nella scrittura degli studenti universitari: studio di un corpus”, *Rassegna italiana di linguistica applicata (RILA)*, 53, 3: 155-169.
- Pecorari F. (2023), *Leggende metropolitane alla prova. La congiunzione e con e senza virgola in alcuni testi di studenti universitari*, in Cignetti L., Fornara S. e Manetti E.D., a cura di, *La scrittura nel terzo millennio*. Atti del convegno di Locarno, 18-20 novembre 2021, Cesati, Firenze, 353-366.
- Pecorari F. (2024), *La punteggiatura per scrivere meglio*, Cesati, Firenze.
- Prada M. (2009), “Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura”, *Italiano LinguaDue*, 1, 1: 232-278, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>
- Rossi F. (2020), “Per una tipologia dell’errore sulla base di elaborati scritti in lingua italiana di studenti L1 e L2”, *Italiano LinguaDue*, 12, 1: 159-185, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14005>
- Stefinlongo A. (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Stefinlongo A. e Boccafurni A.M. (2001), *Tra ortografia e grammatica. Punti di crisi nella scrittura di testi di studenti universitari*, in Dardano M., Pelo A. e Stefinlongo A., a cura di, *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*. Atti del Colloquio internazionale di studi (Roma, 5-6/2/1999), Aracne, Roma, 265-292.
- Tonani E. (2010), *Il romanzo in bianco e nero. Ricerche sull’uso degli spazi bianchi e dell’interpunzione nella narrativa italiana dall’Ottocento a oggi*, Cesati, Firenze.

15. Leggere la scrittura, scrivere la lettura: la funzione dialogica delle domande nei testi del corpus Univers-ITA

di Rosa Pugliese

[Un] testo non è un oggetto inerte. È sempre un processo, un'operazione. Vi gioca un ruolo l'autore [che] resta la funzione più esposta dell'operazione testuale, la saliente [ma non la sola]. Il testo ha un certo numero di funzioni indispensabili al suo procedere. Tra queste, c'è appunto il lettore [...]. Non avesse altro lettore, il testo ha infatti l'autore medesimo che prende, anche non lo volesse, la funzione di lettore della sua espressione, nel momento stesso in cui s'esprime. [Il testo] è anzitutto un processo espressivo: quel processo in cui autore e lettore convergono. Chi se ne fa autore è sì responsabile come autore, ma anche e forse soprattutto come lettore.

Nunzio La Fauci

Any text can in principle be seen as a record of a dialogue between writer and reader, in which, as Widdowson [1984: 59] argues, 'the writer has to conduct his interaction by enacting the roles of both participants'.

Geoff Thompson

1. Introduzione

Ogni abilità linguistica, posta al centro di uno studio, sollecita immancabilmente un confronto con le altre o con un «full curriculum of skills» (Bazerman, 1980, p. 658). Quando si tratta della scrittura, la sua indivisibilità dalla lettura richiede di affrontare l'argomento nei termini di uno stretto, reciproco legame. Verso questa esigenza vi è un'attenzione rinnovata, come mostrano contributi (Horning e Kraemer, 2013; Massol, 2017; Le Goff e Larrivé, 2018) che propongono una riconcettualizzazione e una diversa operatività riguardo alla lettura-scrittura, binomio tradizionalmente presente nel discorso pedagogico, ma non sempre messo a fuoco attraverso l'intreccio delle sue componenti.

In effetti, la separazione tra le due abilità linguistiche – il peso maggiore attribuito alla lettura in rapporto alla scrittura, o viceversa – nell’istruzione universitaria, riconducibile a ragioni storico-culturali all’interno dei sistemi educativi nazionali¹, finisce con lo sminuire i ruoli interattivi del lettore e autore che il processo compositivo chiama in causa, come sostiene Bazerman (2013), precisandone la conseguenza: «we deny students the opportunity to read as writers – that is, to pay attention to rhetorical choices and effects and to consider the texts they read (print or digital) as having *been written* under certain conditions, within certain constraints to achieve certain purposes» (p. xii, corsivo nel testo).

Rapportato all’università italiana, il rilievo di Bazerman ci rimanda alle frequenti occasioni didattiche in cui chi insegna si chiede quale relazione studenti e studentesse stabiliscano tra il leggere e lo scrivere, per quanto attiene alle proprietà formali di un testo. Come già osservato (Borghetti e Pugliese, 2021), le letture per lo studio di una disciplina sembrano esaurire la loro funzione come “fonte” dei contenuti e di rado costituiscono anche uno “strumento” utile ad orientare l’organizzazione e la gestione di un compito di scrittura, in particolare quando questo è richiesto come testualità estesa, per la tesi di laurea; in tale circostanza, (anche) l’aspettativa verso forme di imitazione produttiva, come esito di una metariflessione attivata nel corso delle letture, spesso non trova riscontro.

Leggere un testo, dunque, assumendo la prospettiva di chi lo ha scritto, sapendone identificare le operazioni discorsive sottostanti (leggere, cioè, il processo di scrittura) e scrivere dalla prospettiva del lettore, includendone il ruolo nel corso dell’azione compositiva (presupporre, quindi, il suo punto di vista e, al tempo stesso, pre-strutturare un percorso di lettura), sono le *attività* – e le mete didattiche – a cui allude il titolo di questo contributo.

È in rapporto al nesso lettura-scrittura così inteso che presenterò un’analisi dei testi del corpus Univers-ITA², compiuta con l’obiettivo di verificare se/come il nesso in questione è codificato all’interno di testi di media lunghezza, non accademici, ma ad essi contigui, per il tipo testuale espositivo-argomentativo e il registro formale richiesto. Alla base di questo studio *corpus-based* vi è il presupposto secondo cui svolgere un’analisi *across texts* (Aull, 2020)

1. Si tratta di gerarchie opposte, nel confronto, ad esempio, tra l’istruzione universitaria italiana, in area umanistica, che pone l’accento sulla lettura, in vista del tipico esame orale, e quella statunitense, che è «itself an economy that values writing over reading» (Griffin, 2021, p. 274), come avviene nei corsi di composizione, centrati sulla *pratica* della scrittura e non su attività esplicite di “lettura per la scrittura”.

2. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

può consentire di oggettivare questioni legate alla scrittura di studenti e studentesse e, pertanto, di sostanziare – o meno – le osservazioni derivate dal proprio osservatorio didattico³.

2. Obiettivo e prospettiva metodologica

Più precisamente, l'analisi documenta l'interazione che l'autore instaura con il lettore, in particolare attraverso l'uso di un dispositivo formale, tra quelli adoperati allo scopo: le domande, assunte nei loro significati testuali e interpersonali (Hyland, 2002; Thompson 2001; Thompson e Thetela, 1995), come segnali di un fenomeno pragmatico-enunciativo che configura, appunto, *una* modalità del legame tra lettura e scrittura.

L'approccio adottato, di tipo esplorativo, guarda alla scrittura di studenti e studentesse ponendo l'attenzione su *che cosa fanno*, prima che, normativamente, su cosa sbagliano e/o su quali competenze di scrittura (non) hanno (Lillis, 2001; Aull, 2020; Pistolesi e Pugliese, 2023).

Nelle pagine seguenti, un breve richiamo ai principali riferimenti teorici sull'argomento (3) e la descrizione del sottoinsieme (4.1) precederanno l'analisi dell'interazione autore-lettore, così come questa emerge tramite le allocuzioni al lettore stesso e le sue designazioni (4.2) e, più diffusamente, per mezzo delle domande (4.3), nelle diverse configurazioni che esse assumono all'interno dei testi (4.4); seguirà una discussione dei risultati (5).

3. La dialogicità nei testi scritti e le domande, tra le forme di dialogo con il lettore

In parte già evocate in precedenza, le risorse concettuali a cui attingere per l'analisi provengono da una cospicua bibliografia, chiarificatrice di diversi aspetti dell'interazione tra autore e lettore, sia nel quadro dei *metadiscourse studies* (Hyland 2002, 2005a, 2005b; Thompson, 2001; Thompson e Thetela, 1995) sia in quello di una più ampia prospettiva che riconosce una qualità dialogica intrinseca ad ogni forma di comunicazione verbale (Bres, 2017; Calaresu, 2015, 2021, 2022), oltre che di pensiero (Linell, 2009).

3. Da un'analisi basata su una quantificazione significativa di testi deriva una maggiore plausibilità dei risultati, suscettibile di incidere, non da ultimo, su quella generalizzazione valutativa ("non sanno scrivere") emergente, ad intermittenza, nel dibattito mediatico intorno alle competenze di scrittura di studenti e studentesse universitari, così come in tutti quei commenti, che non vanno oltre l'aneddotico, espressi nelle stesse sedi accademiche.

In estrema e schematica sintesi, le specificazioni che articolano tale prospettiva riguardano tre livelli: uno interno, diretto all'autore stesso (o *intralocutivo*) e due esterni, quello diretto al lettore (o *interlocutivo*) e quello posto in connessione con altri discorsi (o *interdiscorsivo*), secondo la tripartizione di Bres (2017). Assumendo la dialogicità come una costante pragmatica, Calaresu (2022) distingue tra due forme, la *dialogicità primaria*, relativa propriamente all'intero piano enunciativo del discorso (chi parla a chi) e, dunque, all'interazione che l'autore instaura con il lettore, e la *dialogicità secondaria*, inerente a piani enunciativi diversi (il discorso riportato, le citazioni), rispetto alla forma primaria, e nella quale rientrerebbero anche i fenomeni di intertestualità, come un sottotipo specifico. Nelle manifestazioni esplicite della dialogicità primaria troviamo, insieme ai vocativi, ai deittici di persona e a enunciati non dichiarativi, le domande.

Azioni linguistiche che creano l'attesa di un compimento (di una risposta), definitorie, con altri tratti, del parlato in interazione, le domande costituiscono una modalità formale che implica o esibisce la presenza dell'interlocutore, come partecipante discorsivo, anche nei testi scritti; contribuiscono, infatti – insieme ad altre risorse linguistiche come la menzione nominale del lettore, gli atti linguistici direttivi, i modali, ecc. – ad evidenziare la natura dialogica della prosa scientifica, sia di esperti che di non esperti (Hyland, 2001).

Esaminate nella cornice degli studi sul metadiscorso, le domande ne riflettono una qualità essenziale: «all metadiscourse is interpersonal in that it takes account of the reader's knowledge, textual experiences and processing needs» (Hyland, 2005a, p. 41). La loro distribuzione funzionale riguarda il titolo, ad esempio, che, oltre a identificare l'argomento, mira a suscitare l'interesse di potenziali lettori; o la parte introduttiva di un testo, dove le domande possono inquadrare il discorso, o, ancora, la struttura di quest'ultimo e la funzione di guida nella lettura a cui possono contribuire. A queste peculiarità testuali si aggiunge, appunto, una dimensione interpersonale, individuabile nell'interesse che le domande possono stimolare nei lettori, nel senso di progressione di un lavoro “comune”, in vista della comprensione di un problema, o, al contrario, nel dibattito “virtuale”, in cui affermare le proprie opinioni implica prevedere e anticipare possibili obiezioni del lettore (Hyland, 2001).

4. L'analisi

4.1. I dati

L'esplorazione automatizzata finalizzata alla creazione di un dataset basato sulle domande è stata condotta sulla base della forma sintattica (Hyland,

2002, p. 534), includendo le frasi interrogative dirette e porzioni di frasi che terminano con un punto interrogativo, e scartando, invece, quelle tra virgolette, in quanto citazioni di domande. Il sottoinsieme è costituito così da 220 testi, selezionati a partire dalle 383 occorrenze del segno <?> (cfr. tab. 1), il cui numero, all'interno di un unico testo, può variare da 1 a 9.

Tab. 1 - Occorrenze del punto interrogativo (sezione iniziale)

character ? 383 (428.87 per million)		KWIC	
<input type="checkbox"/> Details	Left context		Right context
1	<input type="checkbox"/> 0003	igazzo , o di un bambino , d' altronde non è f uomo un animale sociale ?	Se il riferimento introspettivo alla socialità non fosse abbastanza , si per
2	<input type="checkbox"/> 0012	itato e paralizzante . Chi mai avrebbe immaginato di vivere tutto questo ?	Il pianeta è in ginocchio e la vita di ognuno di noi sta cambiando radica
3	<input type="checkbox"/> 0017	il questa autentica " rivoluzione " , qual è stato il destino dei più giovani ?	Universitari , liceali , ma anche bambini delle scuole elementari , sono s
4	<input type="checkbox"/> 0051	il tutto questo ci servirà molto tempo per riabilituar- ci al contatto umano ?	lo temo di sì ! Ci stiamo allontanando : siamo più divisi , diffidenti , pref
5	<input type="checkbox"/> 0061	eguire le singole lezioni in aula non fosse ugualmente un arricchimento ?	, seguire in presenza significava soprattutto confrontar- si di continuo cc
6	<input type="checkbox"/> 0064	ma soprattutto mi chiedo quanto tempo ci vorrà per tornare come prima ?	Cosa voglio dire ? Quanto tempo ci vuole per ricostruire le relazione int
7	<input type="checkbox"/> 0064	hiedo quanto tempo ci vorrà per tornare come prima ? Cosa voglio dire ?	Quanto tempo ci vuole per ricostruire le relazione interpersonali , non vi
8	<input type="checkbox"/> 0064	non girare la testa e lo sguardo del'altra parte . Quanto tempo ci vuole ?	lo spero che tutto questo finirà presto e le persone cominciano a voler-
9	<input type="checkbox"/> 0084	anea , come possiamo rimanere in contatto con questa fascia di alunni ?	In questo caso sono gli insegnanti a reinventarsi con l' aiuto dei genitori i
10	<input type="checkbox"/> 0089	a che mi pongò : questo tipo di didattica riduce o aumenta la distanza ?	Per quanto mi riguarda , la didattica a distanza è molto utile . La mattina
11	<input type="checkbox"/> 0098	mentre adesso la frase più ricorrente è : " qualcuno mi può rispondere ?	mi sembra di parlare da solo " . Grazie alla tecnologia noi oggi abbiamo
12	<input type="checkbox"/> 0099	requentemente si sente è : " la didattica a distanza funziona veramente ?	. Le opinioni in merito solo molto varie , talvolta pure contrastanti ma
13	<input type="checkbox"/> 0099	anza è stata resa obbligatoria . Ma quali sono i vantaggi e gli svantaggi ?	In molti si lamentano delle molte ore da passare davanti ad un compute
14	<input type="checkbox"/> 0099	ido , la didattica a distanza può essere definita un giusto compromesso ?	5 marzo 2020 : il presidente del Consiglio Giuseppe Conte svela il prim
15	<input type="checkbox"/> 0101	a costruire una relazione umana profonda tramite l' uso di un computer ?	Pur vedendo- ci , dietro ad uno schermo tutto si maschera meglio e nor
16	<input type="checkbox"/> 0105	stabili . Soprattutto per i più piccoli , quanto è funzionale la valutazione ?	Quanto è adeguato fornire un giudizio a proposito di un bambino che , i
17	<input type="checkbox"/> 0105	capacità utili per la creazione di un terreno fertile per f apprendimento ?	Questo aspetto coinvolge anche i più grandi che si vedono privati di un'
18	<input type="checkbox"/> 0113	Sente imparare a inserire un accesso venoso tramite una lezione online ?) . C' è inoltre da ribadire il fatto che mentre sui giornali e sui telegioma

https://corpora.ecit.unibo.it/CUSP/crystal/index.html#concordance?corpora=CUSP_V13&tab=advanced&queryselector=char&keyword=%3F&itemsPerPage=400&ref=63Ddoc.&default_attr=lemma&selection=%3F%3D&show=... 1

Ottenuta la frequenza del fenomeno e controllata la sua omogeneità, la categorizzazione successiva, emergente dai dati stessi, ha riguardato: la distribuzione delle domande all'interno del testo e del paratesto; le micro-funzioni esplicitate; la loro configurazione (domanda singola, coppia domanda-risposta, domande in serie).

4.2. Tra allocuzione e designazione: il lettore come interlocutore esplicito

È utile evidenziare innanzitutto alcuni usi presenti in un numero esiguo (7) dei testi analizzati, tuttavia non trascurabile in rapporto alla richiesta di scrittura e, soprattutto, all'indicazione sullo stile formale da adoperare, che

rimandava a un “senso dell’audience” per il tipo di composizione richiesta. Si tratta sia del vocativo usato dall’autore per rivolgersi direttamente a un generico *lettore*, sia dell’esplicita menzione del lettore, che viene convocato in modi diversi nello spazio discorsivo. Questo richiamo esplicito accentua, inoltre, in modo complementare, il ruolo dell’autore (Thompson e Thetela, 1995, p. 108).

Come vocativo, *lettore* compare nell’apertura personalizzata di un testo⁴, insieme all’appellativo *gentile*, espressione convenzionalmente cortese con cui l’autore istituisce un contatto, avvia un dialogo “a distanza”, in un tono formale, segnalato anche dall’allocutivo (*Le scrivo*), e in modo linguisticamente conforme alla traccia del compito:

- (1) Corpus Univers-ITA, testo n. 1360
Buongiorno gentile lettore, Le scrivo per esporre la mia opinione riguardo a vantaggi che la didattica a distanza offre.

Se nel frammento appena visto il vocativo rende presente il lettore, ma come “destinatario muto” di un discorso elaborato in senso unidirezionale dall’autore, nell’esempio successivo emerge al centro di un testo che presenta svariati segnali di dialogicità esplicita:

- (2) Corpus Univers-ITA, testo n. 1440
La DAD ha costruito, dunque, un muro ben solido tra docenti e allievi e reciso in maniera chirurgica quel filo di comunicazione diretta... perché *bisogna ammetterlo* in questa seduta, il dialogo con l’insegnante è stato quasi del tutto abolito! *Mi rivolgo a te, caro lettore o lettrice, immagina* aprire una moltitudine di microfoni o telecamere nello stesso momento: cosa succedrebbe? *Faremmo* crollare la piattaforma !!! Per tali ragioni, non resta all’intera popolazione studentesca che l’adattamento. *Dubito* fortemente, però, che la situazione evolva in positivo. Chissà che non torni l’immortale Charles Darwin a condurre delle osservazioni su degli automi informatizzati *come noi*.

Individuato nella sua genericità, il lettore è qui richiamato con il pronome di 2^a persona, non senza una distinzione di genere, incoerente, però, nell’uso dell’appellativo. L’autore, che inizialmente si adombra nella forma impersonale, si manifesta poi in 1^a persona e, servendosi di un verbo della sfera cognitiva – un chiaro segnale di appello esplicito (Calaresu, 2021, p. 131) – esorta il lettore a figurarsi lo scenario, oggetto della descrizione in corso. L’uso del *noi*

4. Per ragioni di spazio, è possibile riprodurre solo estratti brevi, sufficienti a evidenziare, in corsivo, le forme oggetto di analisi. Non sono state apportate correzioni formali ai testi. I corsivi sono miei.

inclusivo, racchiuso nel verbo, diventa poi esplicito (*come noi*) nella valutazione qualificativa espressa in chiusura.

Non in forma allocutiva, ma tramite una menzione esplicita, unita al verbo *immaginare*, il lettore è sollecitato a figurarsi la scena descritta anche nel testo seguente:

- (3) Corpus Univers-ITA, testo n. 861

Il lettore immagini cosa significhi svegliarsi la mattina , fare colazione , prepararsi ma per restare sempre nelle quattro mura domestiche; stare 3 ore (a volte anche 4) davanti ad un pc , spegnerlo non appena terminata la lezione [...]

La presenza del lettore è avvertita anche quando l'autore richiama, fenomenologicamente, l'attività speculare di lettura-comprensione. Il testo seguente, infatti, è orientato in senso metacomunicativo verso chi legge, come si può notare sia dall'accezione dialogica del futuro anteriore (*avrà compreso*), che dalla giustificazione fornita al lettore, su un'insistenza tematica, "fino a quel punto":

- (4) Corpus Univers-ITA, testo n. 1344

Già a questo punto *il lettore* avrà compreso la tematica sociale che si ripete nelle mie argomentazioni, ma come "rappresentante" di una generazione, speravo di poter rispecchiare [...].

Un meccanismo analogo è rilevabile nell'esempio successivo, dove l'autore dà voce a un potenziale, insorgente dubbio del lettore riguardo a una contraddizione logica e si adopera a risolvere quest'ultima, avviando una serie di spiegazioni in una frase che, contrassegnata da un uso della virgola, laddove un segno diverso di punteggiatura sarebbe richiesto, risulta più come un enunciato tipico del parlato:

- (5) Corpus Univers-ITA, testo n. 171

Un lettore potrebbe chiedersi il motivo del mio giudizio negativo dal momento che ho appena affermato che sono riuscita a seguire con successo tutte le lezioni, *bene* quelle lezioni che seguono con molta dedizione mi portano via in media il 30% in più del tempo [...].

4.3. *La collocazione testuale e le funzioni delle domande*

Le domande hanno libera distribuzione all'interno dei testi – nell'incipit, negli snodi argomentativi, nell'enunciazione conclusiva – e nel titolo. Quest'ultimo spicca, in un caso, per la brevità e per la sua azione discorsiva

molto connotata pragmaticamente. L'acronimo DAD, seguito dal segno ?, enfatizza, infatti, già nell'elemento paratestuale, una funzione dialogica, richiamando un'evidente conoscenza condivisa e cercando, al contempo, di catturare l'attenzione sulla risposta o le risposte che l'interrogativo riceverà:

- (6) Corpus Univers-ITA, testo n. 539
DAD?

Una spiegazione analoga può riguardare il titolo formulato come interrogativa disgiuntiva, più o meno articolata, e che prelude a un testo in cui l'autore argomenterà, plausibilmente, la sua scelta tra le due alternative polarizzate. Se un titolo crea sempre un'attesa nel lettore, l'enunciazione interrogativa che lo esprime tramite *o/oppure* assume la funzione di un invito a leggere, per scoprire quale sarà la risposta preferenziale dell'autore o per conoscerne l'atteggiamento verso le due opzioni:

- (7) Corpus Univers-ITA, testo n. 244
La didattica a distanza è un mostro che annienta ogni individualità *oppure* è una delle conseguenze positive della digitalizzazione e del passaggio ad un mondo sempre più tecnologico?

L'interrogativa disgiuntiva può essere anche una chiusura ad effetto che, lasciando sospesa e affidando al lettore la risposta, si pone in realtà come una nuova apertura:

- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 623
Solo il futuro potrà fornire una definizione più precisa alla "didattica a distanza" : un nuovo modello di apprendimento innovativo a tutti gli effetti *oppure* una soluzione sperimentale temporanea?

È interpretabile come apertura, ma ora verso un'unica possibilità, anche la domanda che chiude il seguente testo:

- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 603
In conclusione, la didattica a distanza è nuova, innovativa e pratica nonostante ci isoli e ci lasci lontano da una comunità che ci è sempre appartenuta. *Sarà l'inizio di una nuova era?*

Sempre in chiusura, l'autore può servirsi di una "interrogativa orientata" (Patota, 2010), con cui ingloba le domande che la precedono in una – in realtà – affermazione valutativa, resa interrogativa dall'aggiunta, in coda, di *no?*; una *tag* negativa che ha la funzione pragmatica di indurre il lettore, fin

lì evocato tramite la seconda persona verbale di un costrutto tipico del parlato colloquiale, a confermare l'affermazione stessa:

- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 586

Vuoi mettere l'attesa ad aspettare un caffè con un sapore non buonissimo davanti la macchinetta nei corridoi dell'università? Invece di stare nella cucina di casa tua, con tua madre che casomai sta facendo lezione ad altri alunni nel salone e l'altro fratellino che sta seguendo nell'altra camera? Un po' meno entusiasmante, no?

È frequente la collocazione delle domande nei passaggi tematici, con funzione, quindi, di strutturazione del discorso (cfr. Lala, 2019, p. 48) e, al tempo stesso, di guida, per chi legge, nell'interpretazione dei contenuti. Nel testo seguente, lo sviluppo del tema, dopo la trattazione dei 'pro', si sposta sui 'contro':

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 1209

Dove sono i contro? Le interazioni sociali dirette (faccia a faccia) sono diminuite. Se in sede potevi prendere un caffè e chiacchierare con i colleghi, da casa non è più possibile. Parlare attraverso uno schermo [...].

Nelle transizioni tematiche, spesso le domande sono precedute dall'avversativa *ma*, con valore di congiunzione testuale, che serve appunto «per spostare il discorso su altro argomento» (DISC; cfr. Sabatini e Coletti, 2018), o su un altro aspetto di un fatto noto, come si evince anche dalla presenza dei deittici nei tre esempi seguenti:

- (12) Corpus Univers-ITA, testo n. 17

Ma nel mezzo di questa autentica "rivoluzione", qual è stato il destino dei più giovani?

- (13) Corpus Univers-ITA, testo n. 296

Ma quali sono gli svantaggi e i vantaggi di questa nuova formazione?

- (14) Corpus Univers-ITA, testo n. 308

Ma questa novità è vantaggiosa oppure no? Inizialmente, come per ogni cosa nuova, ci siamo tutti un po' trovati in difficoltà [...]

Caratterizzati da una marcata vicinanza con il lettore sono i testi in cui le domande si intrecciano con un'altra risorsa, tra quelle che, nella scrittura, rendono visibile la natura dialogica di una argomentazione: l'inserzione di una proposizione dichiarativa attribuibile al lettore, e funzionale, per l'autore, a controbattere la proposizione stessa (Thompson, 2001, p. 62); ne è un esempio il brano seguente:

- (15) Corpus Univers-ITA, testo n. 1140

Dicono che la didattica a distanza ci abbia reso le vite più flessibili, più facili, più comode. Svegliarsi 5 minuti prima dell'inizio di una lezione, alzarsi, prepararsi un caffè ed accendere il pc, per poi spengerlo e ributtarsi a letto. È comodissimo. *Ma possiamo definirlo vita?* Dove sono le sedie fredde delle mie vecchie aule? Salutare il prof e qualche compagno con cui fare qualche partita a ping-pong nel quarto d'ora di pausa, sorridere e ridere insieme? *Questo devo dire* che mi manca.

Si tratta dell'azione congiunta dei due tipi di dialogicità, primaria e secondaria (Calaresu, 2022, p. 87): tramite il discorso riportato, l'autore anticipa un punto di vista del lettore per poi, appunto, argomentare contro, in modo più o meno assertivo. Nell'esempio (16) che segue (cfr. anche es. (27) in 4.4), notiamo «la tipica sequenza a due mosse che caratterizza ogni forma di controargomentazione: prima le obiezioni, poi la propria replica che può accogliere in parte l'obiezione o rigettarla del tutto» (Calaresu, 2022, p. 88). L'esempio, infatti, è costruito su una struttura binaria che introduce l'opinione dell'interlocutore e, a seguire, la propria reazione critica di autore, in un'allocuzione formulata come domanda e, perciò, funzionale a controbattere l'opinione stessa:

- (16) Corpus Univers-ITA, testo n. 2044

Infine, *a chi sostiene* che a distanza venga meno l'interazione fra studenti e docenti *voglio rispondere* così: *siete così sicuri* che in un'aula con più di duecento persone, ampia e chiassosa, questa interazione fosse precedentemente garantita?

Similmente, una domanda retorica, che equivale in realtà a un'affermazione, può servire, tramite la congiunzione testuale avversativa *epppure*, a mettere in discussione il contenuto proposizionale che la precede:

- (17) Corpus Univers-ITA, testo n. 190

La comodità. Questo è forse l'aspetto positivo più popolare fra gli studenti, dai più giovani allievi delle elementari fino agli universitari (in particolar modo i cosiddetti "fuorisede"). *Chi infatti* non ha apprezzato la possibilità di potersi svegliare pochi minuti prima dell'inizio di una lezione? Il pigiama è ormai diventato la nuova uniforme e la ricreazione non è più confinata nell'arco di soli venti minuti. *Epppure*, questa cultura che viaggia velocemente fin dentro le case riesce davvero ad entrare nelle menti dei giovani?

Ritroviamo i *verba dicendi* in due testi in cui le domande hanno la funzione metalinguistica di inserire una spiegazione; nel primo, a un'auto-interrogazione segue una esplicitazione chiarificatrice, in un pattern ripetuto che sovrasta – retoricamente – una sua presupposta (?) funzione coesiva:

- (18) Corpus Univers-ITA, testo n. 64

Mi chiedo quanto tempo durerà questa emergenza *ma* soprattutto mi chiedo quanto tempo ci vorrà per tornare come prima? *Cosa voglio dire?* Quanto tempo ci vuole per ricostruire le relazioni interpersonali, non vivere con la paura, essere liberi di fare ciò che si vuole, che si pensa, di vivere tranquilli come ai vecchi tempi [...].

Nel secondo esempio, caratterizzato anch'esso da ripetizioni lessicali, l'autore si serve di una domanda metalinguistica per una chiarificazione del proprio punto di vista, tramite la prima persona verbale, con cui la voce individuale (*ho detto*) risalta su quella plurale in apertura, espressa dal *noi* inclusivo e categoriale:

- (19) Corpus Univers-ITA, testo n. 723

Noi studenti universitari siamo preoccupati di perdere l'interesse, *siamo* preoccupati di non poter interagire con professori e colleghi come e quanto vorremmo. *Ma allora quando ho detto* che ci sono degli aspetti positivi, *cosa intendevo?* *Magari intendevo* che dietro questa velata solitudine che si presenta a noi, c'è anche una certa comodità [...].

4.4. La sequenza domanda-risposta e la serie estesa

La sequenza domanda-risposta può attivare un dialogo o una discussione tra un interlocutore, emittente potenziale della domanda, e l'autore, che replica ad essa, con gradazioni diverse di assertività. La funzione della domanda di "posizionare retoricamente" il lettore (Hyland, 2001, p. 570) è resa esplicita proprio dall'azione responsiva dell'autore, ovvero dal fornire, in successione immediata, una risposta:

- (20) Corpus Univers-ITA, testo n. 791

Ma allora la modalità a distanza è fatta solo da aspetti positivi? *La risposta è no.* Ci sono molti aspetti negativi a contorno.

- (21) Corpus Univers-ITA, testo n. 916

Ma l'istruzione e l'educazione, ed il diritto loro correlato vanno riservati solamente ai giovani? E quando si smette di essere studenti? *La mia risposta è che* non dovrebbero esserci limiti nell'accesso alla cultura.

L'interazione tra autore e lettore può emergere in un'azione equivalente a una mossa conversazionale, che consiste nel riprodurre, in un modo peculiare, le parole di altri; l'autore, infatti, mette in scena due voci dialoganti, con una "domanda-eco", che introduce, a ritroso, il turno dell'interlocutore; la

cornice metadiscorsiva è, in questi casi, esplicitabile con “mi chiedi/e?”, come osserva Calaresu (2015, p. 603; cfr. anche Lala, 2019, p. 51):

(22) Corpus Univers-ITA, testo n. 1440

In ultima analisi *siamo* di fronte ad un fenomeno nuovo per il nostro mondo e non resta che affidarsi alla scienza, la quale risolverà ,alla lunga, questo incubo. *Se l'università sarà mai la stessa? Non credo*, si cercherà di integrare questa tecnologia in essa, la popolazione in sede sarà di conseguenza ridotta [...].

Possiamo interpretare come domanda-eco anche quella molto correlata alla consegna comune del task di scrittura, che contrassegna l'incipit del testo seguente:

(23) Corpus Univers-ITA, testo n. 304

Vantaggi? Quali? Ci sono solo svantaggi e le conseguenze che porta con sè tutto questo sono gravi e il problema è che nessuno se ne rende conto purtroppo.

Si è già accennato alla configurazione delle domande in serie, all'interno di un singolo testo. Questa scelta discorsiva può essere seguita da una esplicitazione metacomunicativa, come nel caso che segue, in cui l'autore incapsula l'elenco protratto di interrogative all'interno della parola stessa *domande*, in un tipico sintagma con funzione anaforica (o “incapsulatore anaforico”; Lala, 2010):

(24) Corpus Univers-ITA, testo n. 259

Quali sono le nuove dinamiche tra maestra e alunni? Quali quelle tra il gruppo dei pari? Ancora, Qualè lo spazio fisico a disposizione? E infine, quali sono gli strumenti didattici? *Porsi queste domande* vuol dire riconsiderare e ripensare all'ambiente didattico.

In altri casi, la serie di domande è costruita tramite la ripetizione di un formato che non pare produrre l'effetto di una riuscita costruzione retorica (ammesso si tratti di un'opzione consapevole); rimane, invece, mera ridondanza linguistica, come in (25), appena attenuata dalla variazione nell'uso dei verbi, come in (26):

(25) Corpus Univers-ITA, testo n. 641

Altro grande intoppo del ritrovarsi a far scuola online è di sicuro la mancanza del contesto. *Quanto bello* è fare la fila per il bagno, le macchinette, gli esami o i ricevimenti dei prof? *Quanto bello* è far pausa tutti insieme tra una lezione e l'altra? *Quanto belle* sono le nostre aule e i nostri dipartimenti?

(26) Corpus Univers-ITA, testo n. 735

Saremo in grado di affrontarlo? Avremo nuovamente il coraggio di relazionarci al prossimo senza averne timore? Ci sembrerà difficile o addirittura impossibile riprendere la nostra quotidianità a pieni ritmi?

Nel testo seguente troviamo la quantità maggiore (9) di domande, un vero e proprio cumulo, la cui funzione, inizialmente interpretabile come risorsa per l'articolazione informativa, risulta poi sfumare in una reiterazione verbosa e monotona, un eccesso che disattende ogni principio di *variatio*. L'accumulazione confluisce in un conclusivo verso poetico diventato modo di dire, il quale, paradossalmente, riacquista una funzione testuale – di chiusura, appunto – più assimilabile, tuttavia, a quella di una conversazione parlata e alla polifonia che tipicamente vi si rileva:

(27) Corpus Univers-ITA, testo n. 1151

Ma la didattica in presenza, invece, era davvero così inclusiva? Era davvero garantito a tutti il diritto all'istruzione? Perché a me viene da pensare a quei ragazzi che crescono in contesti difficili, ai quali la didattica in presenza non è che garantisce tutti questi diritti. Un altro punto sul quale si è molto dibattuto è la socialità: si socializza di più, di meno? Nella mia esperienza la socialità, per fortuna, ne ha risentito poco perché ho avuto l'occasione di iniziare l'università in presenza e di avviare una rete di conoscenze già in presenza, che a distanza si è solo andata ad allargare; ma quanti, invece, sono rimasti isolati dietro ai loro pc? In presenza, invece? Tutti riuscivano a socializzare? Nessuno escluso, discriminato, bullizzato e isolato? Pensiamo poi, invece, agli obiettivi formativi da conseguire alla fine dell'anno scolastico. I più ritengono che nella scuola a distanza si stia di fatto annespando, "perdendo tempo", lasciando agli studenti molte lacune dal punto di vista didattico; eppure ascoltando studenti e insegnanti, possiamo scoprire come la formazione stia andando avanti allo stesso modo, senza perdere una sola lezione malgrado tutti i possibili problemi tecnici, di connessione. In presenza, davvero, non si è mai persa un'ora di lezione? Davvero sono stati sempre conseguiti tutti gli obiettivi prefissati ad inizio anno scolastico? "Ai posteri l'ardua sentenza", mi sento di rispondere.

Nel loro insieme, questi testi confermano che la dialogicità esplicita in uno scritto, «non è mai un'opzione a due sole variabili (presenza/assenza), ma una questione di gradazioni» (Calaresu, 2022, p. 98).

5. Discussione e considerazioni conclusive

Durante la stesura del testo, circa il 10% del campione complessivo (2137) ha usato la domanda come modalità che include, in modi più o meno

visibili sulla superficie linguistica, il lettore. È vero che tale uso in vari casi potrebbe essere di natura irriflessa, più indotto dalla frequenza con cui le domande emergono nella comunicazione parlata⁵ o da fattori esterni legati alle condizioni di produzione dei testi⁶, che determinato da intenzioni enunciative e scelte consapevoli. Tuttavia, il dato quantitativo segnala una conoscenza pratica e diffusa delle domande come strumento dialogico impiegabile nello scritto.

Sotto il profilo qualitativo, la modalità interrogativa si presenta in forme variate (auto-interrogazione, domanda orientata, domanda-eco, ecc.), tra le quali quella disgiuntiva è dominante. Studenti e studentesse se ne servono, in molti casi, per costruire una strutturazione del testo che include implicitamente il lettore (singolare o plurale), mentre espongono (o riflettono) punti di vista molto polarizzati sull'oggetto discorsivo.

Oltre ad assolvere questa funzione strutturante, nei testi esaminati le domande costruiscono una dimensione relazionale tra l'autore e l'ipotetico lettore. Tramite esse, quest'ultimo è spesso convocato esplicitamente nel discorso. La dialogicità, interpretabile anche sulla base di tratti co-occorrenti (deittici, pronomi inclusivo, ad es.), si fa molto evidente quando l'autore ricorre al feedback anticipato, ingloba cioè il punto di vista del lettore, per poi mettere in scena il proprio, attraverso una domanda che si pone in una relazione oppositiva all'opinione "prestata" al lettore. In questi casi, il lettore è, appunto, interpellato per consentire all'autore di controbattere, mettere in discussione, suscitare perplessità rispetto alle opinioni alternative alla propria (cfr. ess. (15)-(17)) o per indurre una condivisione di quest'ultima (cfr. es. (10)). La domanda, insomma, funzionale a "far entrare" il lettore nel testo, diventa un'azione discorsiva interlocutoria nei suoi confronti, che rende il testo apertamente interazionale, perché agisce su due livelli simultaneamente: «as one-participant production and as two-participant interaction» (Thompson e Thetela, 1995, p. 124).

Nelle loro composizioni scritte, gli studenti e le studentesse mostrano una capacità di presa in carico del lettore e di gestione dell'argomento dialogica e diversificata. In qualche caso (cfr. ess. (4) e (5)), si coglie anche l'evidenza di un livello duplice di dialogicità (intralocutivo e interlocutivo), riflesso nella considerazione metatestuale che collega la propria attività compositiva a quella interpretativa – proiettata sul testo *in progress* – del lettore, immaginato nella sua interazione con il testo.

5. L'osservazione, in Hyland (2010), applicata agli scritti accademici degli studenti può estendersi al tipo di testo qui in esame.

6. Nella contingenza spazio-temporale in cui testi sono stati prodotti, il dibattito corrente sulla didattica a distanza – evento collettivo riguardante *tutta* la popolazione scolastica – costituiva un *common ground* che può aver modellato i testi, nella scelta delle interrogative.

Tuttavia, questi testi, dialogicamente orientati, disattendono, per lo più, il vincolo insito nel compito richiesto. Studenti e studentesse usano strategie di coinvolgimento del lettore, ma trascurano la restrizione esplicita sul registro formale da adottare. In riferimento al *task* di scrittura, anzi, non solo si allontanano dalle attese, attraverso scelte che, sul piano espressivo (stilemi del parlato, ripetizioni, marche di informalità, ecc.), risultano inadeguate, visto il potenziale interlocutore indicato (“come se scrivessi a un professore”), ma in vari casi ricorrono a una informalità accentuata (cfr., ad es., l’uso ripetuto ed enfatico dei punti esclamativi).

Modulare lo stile enunciativo, meno in un senso impersonale che nei termini di una posizione più distanziata nella gestione sia del *topic* sia dell’alternanza delle voci, congruente con il tipo testuale espositivo-argomentativo, si rivela, insomma, un compito complesso. Proprio questa complessità potrebbe orientare interventi didattici che, muovendo da testi simili, siano mirati a sviluppare negli studenti e nelle studentesse una progressiva consapevolezza dei meccanismi di funzionamento pragmatico-enunciativo e dei modi tipici di uso della modalità interrogativa (Lala, 2019), all’interno dei testi accademici da leggere e da scrivere.

Riferimenti bibliografici

- Aull L.L. (2020), *How Students Write: A linguistic analysis*, Modern Language Association of America, New York.
- Bazerman C. (1980), “A Relationship between Reading and Writing: The Conversational Model”, in *College English*, 41, 6: 656-661.
- Bazerman C. (2013), “Preface”, in Horning A.S. and Kraemer E.W., eds., *Reconnecting reading and writing*, The WAC Clearinghouse, xi-xiii.
- Borghetti C. e Pugliese R. (2021), *Insegnare la scrittura accademica per le discipline e nelle discipline*, in Fiorentino G. e Citraro C., a cura di, *Percorsi didattici di alfabetizzazione. ‘Buone pratiche’ per l’italiano L2 e L1*, Franco Cesati, Firenze, 185-201.
- Bres J. (2017), “Dialogisme, éléments pour l’analyse”, in Auger N., Dufour S. and Parpette C., eds., “Dialogisme et discours en situations didactiques”, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14, 2, testo disponibile al sito: <http://journals.openedition.org/rdlc/1832>
- Calaresu E. (2015), *Sull’origine dialogica di alcune strutture sintattiche. Domande-eco, temi sospesi e grammaticalizzazione ‘verticale’*, in Busà M.G. e Gesuato S., a cura di, *Lingue e contesti. Studi in onore di Alberto M. Mioni*, Cleup, Padova, 597-608.
- Calaresu E. (2021), *Dialogicità*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L., a cura di, *Storia dell’italiano scritto, V. Testualità*, Carocci, Roma, 119-143.
- Calaresu E. (2022), *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell’interazione tra autore e lettore*, Pacini, Pisa.

- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Griffin J. (2021), "Response to Deborah Brandt", in Blewett K. and Donahue T., Monroe C., eds., *The Expanding Universe of Writing Studies*, Peter Lang, New York, 271-278, testo disponibile al sito: www.peterlang.com/document/1062242
- Horning A.S., Kraemer E.W., eds. (2013), *Reconnecting reading and writing*, The WAC Clearinghouse.
- Hyland K. (2001), "Bringing in the Reader. Addressee features in Academic Articles", in *Written Communication*, 18, 4: 549-574.
- Hyland K. (2002), "What do they mean? Questions in academic writing", in *Text*, 22, 4: 529-557.
- Hyland K. (2005a), *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*, Continuum, London.
- Hyland K. (2005b), "Representing readers in writing: Student and expert practices", in *Linguistics and Education*, 16: 363-377, testo disponibile al sito: www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589806000404
- Hyland K. (2010), "Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing", in *Nordic journal of English Studies*, 9, 2: 125-143, testo disponibile al sito: <https://publicera.kb.se/njes/article/view/28786>
- La Fauci N. (2018), "Se il lettore è la coscienza dello scrittore", in *Corriere del Ticino*, 17.02.2018.
- Lala L. (2010), *Incapsulatori*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/incapsulatori_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/incapsulatori_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Lala L. (2019), "La modalità interrogativa: aspetti sintattici, prosodici e testuali", in Carbonara V., Cosenza L., Masillo P., Salvati L. e Scibetta A., a cura di, *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, Pacini, Pisa, 41-54.
- Le Goff F. et Larrivé V., eds. (2018), *Le temps de l'écriture*, UGA Éditions, Grenoble.
- Lillis T.M. (2001), *Student writing: Access, regulation, desire*, Routledge, London.
- Linell P. (2009), *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*, IAP Publishing, Scottsdale.
- Massol J.-F., ed. (2017), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université: Variété des dispositifs, diversité des élèves*, UGA Éditions, Grenoble.
- Patota G. (2010), "Interrogative directe", in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/interrogative-dirette_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/interrogative-dirette_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Pistolesi E. e Pugliese R. (2023), "Numeri per argomentare: strategie di dispositivo nelle produzioni scritte degli studenti universitari", *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 17: 214-224, testo disponibile al sito: <https://journals.aau.dk/index.php/globe/article/view/8213>
- Sabatini F. e Coletti V., a cura di (2018), *Il Sabatini Coletti - Dizionario della lingua italiana*, testo disponibile al sito: https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/
- Thompson G. (2001), "Interaction in academic writing: learning to argue with the reader", *Applied Linguistics*, 22, 1: 58-78.
- Thompson G. and Thetela P. (1995), "The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse", *Text*, 15, 1: 103-127, testo disponibile al sito: www.isfla.org/Systemics/Print/Thompson/Thompson_Thetla_1995_The_sound_of_one_hand_clapping.pdf

16. Il corpus “L’italiano delle versioni”: un confronto tra i dati dell’italiano delle traduzioni di studenti di liceo e università

di *Laura Tramutoli*

1. Introduzione: l’italiano delle traduzioni scolastiche nel panorama dell’italiano contemporaneo

La lingua della traduzione dei testi classici ha negli ultimi anni guadagnato una più esaustiva trattazione rispetto a diverse prospettive di analisi. Riguardo alla dimensione linguistica e sociolinguistica, in alcuni lavori recenti (Tramutoli, 2021, 2022; Sanna, 2021) è stato sostenuto che la lingua della traduzione dalle lingue classiche (“traduttese classico” per Condello, 2012), in particolare quella scolastica, è una varietà ben caratterizzata e circoscritta, che strutturalmente e socialmente ricorda molto i sottocodici dell’italiano scritto e formale.

Linguisticamente, questo tipo di traduttese seleziona un lessico ridotto ma ricercato, arcaizzante e diafasicamente elevato, dato dalla preferenza per aulicismi, arcaismi e calchi dal latino e dal greco antico. Per esempio, la costruzione della frase tradotta è influenzata massicciamente dalla struttura della frase originale greca o latina, la cui sintassi è ricalcata più o meno fedelmente; come conseguenza, la struttura della frase italiana (quando non grammaticalmente inaccettabile) rimane orientata verso la lingua di partenza, e contiene delle strategie sintattiche del tutto peculiari, giustificabili solo nell’ottica dell’avvenuta traduzione di un costrutto greco o latino.

Responsabile di questi meccanismi di calco sintattico e morfosintattico è senz’altro il processo di traduzione che è alla base dell’emergere e dell’uso della varietà stessa, ma anche lo scopo educativo e didattico che a tale processo si attribuisce in contesto scolastico: la traduzione classica è la sola nell’ambito dell’acquisizione linguistica a vedersi riconosciuto il doppio “ruolo” di verifica dell’apprendimento delle strutture della lingua da apprendere, e al contempo di insegnamento di un codice che si avvale solo della dimensione scritta, e che pertanto richiede una riflessione metalinguistica che non include mai la dimensione orale.

Per quanto riguarda l'inquadramento sociolinguistico, il profilo appena tracciato lascia intuire che il traduttese classico sia piuttosto affine ad una varietà supra-standard dell'italiano contemporaneo e con un dominio d'uso ristretto. Infatti, la tendenza che ne motiva l'emergere è opposta rispetto a quella che caratterizza il nuovo standard dell'italiano contemporaneo (neo-standard, cfr. Berruto, 2012), inglobante tratti provenienti dalle varietà substandard¹. La sua serie di cambiamenti linguistici è spinta da una demotivazione della lingua standard causata dal suo espandersi nell'orale (Auer e Spiekermann, 2011).

Secondo una tendenza generale, si può affermare che i tratti del neo-standard (Sabatini, 1985; Berruto, 2017) volgono verso una semplificazione dei paradigmi della lingua standard, orientata a riprodurre gli usi concreti della lingua dei parlanti colti o semi-colti, al contrario della complessificazione della lingua della traduzione classica, che tende ad una maggiore elaborazione rispetto alla norma. Di seguito sintetizziamo i principali tratti morfosintattici e lessicali tipici della varietà del "traduttese", che appaiono notevolmente in opposizione con quelli del neo-standard (cfr. Grandi, 2018, 2019):

1. *Sintassi*

Il traduttese è caratterizzato da una prevalenza di ipotassi, in cui i pochi tipi di costrutti dell'italiano scritto elevato ricorrono spesso. Si mostra una preferenza per costruzioni poco comuni che rimandano alla tradizione poetico-letteraria.

Inoltre, non sono infrequenti frasi in cui l'ordine dei costituenti (soggetto-verbo-oggetto) subisca delle rematizzazioni senza la presenza di elemento anaforico².

2. *Morfo-sintassi del dominio verbale e pronominale*

In traduzione si tende ad utilizzare la quasi totalità delle forme del paradigma verbale. La scelta del tempo e del modo verbale italiano è adattata sulle esigenze traduttive in conformità con il tempo/il modo/l'aspetto del verbo latino e/o greco, e/o in base alle regole di concordanza dei verbi interna al periodo.

Riguardo i pronomi, se ne fa un uso più vicino alla norma di quanto preveda l'uso neo-standard: si rispetta tipicamente il paradigma flessivo del pronome relativo (contro il *che* polivalente, Cerruti, 2017, e cfr. in questo volume

1. Cfr. Ballarè (2020, pp. 470-471) per una definizione più esaustiva di italiano neo-standard, insieme all'introduzione a questo volume.

2. Si attua, cioè, una dislocazione di uno dei costituenti all'interno della frase per mettere in rilievo (focus) l'informazione, in questo caso senza il richiamo dell'elemento attraverso un pronome.

il cap. 5) e di quello personale nella funzione di oggetto indiretto (m.s. *gli*, f.s. *le*, m.pl. *loro*). I pronomi personali nella funzione di soggetto sono invece *egli/ella* per soggetto animato; *esso/essa* per soggetto inanimato; *essi* per soggetti plurali (\pm animato).

3. *Lessico*

Il lessico si costituisce di pochi lessemi e anche questi usati ricorsivamente, caratterizzanti un lessico di bassa frequenza, dal momento che la varietà è marcata da avverbi, congiunzioni e deittici rari, aulici e arcaici, del tutto assenti in altre varietà più vicine allo standard.

Fissare e riassumere i tratti linguistici del traduttese classico e il suo posizionamento nel diasistema dell'italiano ci è soprattutto utile per introdurre il progetto di ricerca di cui ci siamo occupati collateralmente al progetto principale Univers-ITA, cioè un'indagine che riguarda pur sempre la varietà di lingua scritta formale di studenti e studentesse (di liceo e) di università, ma da un punto di partenza diverso, cioè il contesto traduttivo.

2. Il progetto di ricerca e la costruzione del corpus “L’italiano delle versioni”

Durante le fasi intermedie del progetto Univers-ITA, è nata la curiosità di testare l'eventuale affioramento di tratti dell'italiano neo-standard nella lingua della traduzione dalle lingue classiche in ambito scolastico e universitario, viste, per l'appunto, le caratteristiche supra-standard di quest'ultima. Gli esiti di una simile ricerca sarebbero stati particolarmente interessanti rispetto alle considerazioni sulla vitalità e trasversalità di alcuni fenomeni neo-standard, dimostrando la loro estensione non solo alle varietà centrali del sistema linguistico dell'italiano ma anche a varietà più elevate e più lontane dall'oralità.

2.1. *La raccolta dei dati*

I dati primari per la costruzione dei corpora “L’italiano delle versioni” 1 e 2 sono stati raccolti manualmente tra marzo e giugno 2021 e provengono dai testi di versione assegnati durante le verifiche scritte svolte in classe o a casa da studenti e studentesse di classi di terzo, quarto e quinto anno dei licei classici Liceo Ginnasio Statale Marco Minghetti di Bologna e Liceo Ginnasio Statale Vittorio Emanuele II di Jesi (AN), e dagli studenti e dalle studentesse dei corsi di laurea magistrale in Filologia, letteratura e tradizione classica e di laurea triennale in Storia e Lettere dell'Università di Bologna.

I testi tradotti sono estratti dalle opere di autori maggiori della letteratura greca e latina: Platone, Iperide, Cicerone, Cesare, Svetonio, Tacito, Eutropio, Sallustio e Seneca. Ovviamente, la varietà di lingua tradotta è abbastanza uniforme per entrambe le lingue, e coincide, cioè, con quella “classica”; inoltre, la tipologia testuale prevede sempre un registro alto, essendo i contenuti di tipo filosofico, storiografico o al massimo epistolare.

2.2. I corpora “L’italiano delle versioni 1” e “L’italiano delle versioni 2”

Il corpus “L’italiano delle versioni 1” ha preso forma in seguito alla raccolta e alla sistematizzazione dei primi 192 testi totali prodotti da studenti e studentesse delle classi di scuola superiore di secondo grado, e conta in tutto 33.238 parole. È stato creato con l’ausilio della piattaforma online *Sketchengine*, i cui strumenti di concordanza sono stati utilizzati per l’extrapolazione dei dati e per la loro analisi. Nei casi – pochi – in cui i *tag* disponibili per l’italiano forniti dalla piattaforma non siano stati sufficienti per estrarre le forme interessate (per esempio nella ricerca delle forme flesse del verbo), è stato necessario utilizzare un’altra piattaforma di *text profiling*³, in grado di eseguire un *pos-tagging* più meticoloso per l’italiano.

Il corpus “L’italiano delle versioni 2” si costituisce di 53 testi (versioni o testi più lunghi) tradotti da studenti e studentesse universitari di laurea magistrale/triennale del Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell’Università di Bologna. Conta in tutto 7.600 parole ed è stato costruito con l’ausilio delle medesime piattaforme usate per i primi testi.

In totale, quindi, i testi analizzati sono 245, provenienti da opere degli stessi autori, e della lunghezza di circa 140-150 parole.

3. Un confronto tra i dati di studenti di liceo e università: i tratti neo-standard

Di seguito cercheremo di mostrare la differenza tra la produzione di studenti e studentesse di liceo e università in termini di fenomeni neo-standard. Ovviamente, vista la piccola estensione dei corpora, lo faremo considerando i dati in modo qualitativo rispetto ai tratti morfosintattici.

Se qualche differenza nell’italiano dei due gruppi di traduttori e traduttrici si può rintracciare, il primo fattore a cui è lecito pensare è il diverso livello

3. Profiling-UD, www.italianlp.it/demo/profiling-ud/; Brunato *et al.* (2020).

di esperienza di chi traduce, che permette di “liberarsi” gradualmente del metodo traduttivo classico “parola per parola” ed acquisire una più critica e originale elaborazione linguistica dell’italiano usato per il testo di arrivo, che sia più flessibile verso lo standard, e che di conseguenza includa anche i suoi aspetti sociolinguistici più innovativi.

3.1. *Morfosintassi del dominio verbale e pronominale*

Come già espresso in Tramutoli (2022), il piano morfosintattico verbale e pronominale della traduzione in italiano è fortemente influenzato dall’interferenza con le lingue fonte. Il contenuto letterario dei testi antichi e il prestigio del latino e del greco incoraggiano la ricerca di forme marcatamente supra-standard, e l’interferenza linguistica, che è il risultato della traduzione fedele, frena molto l’emergere dei tratti neo-standard. La conseguenza è che il testo di partenza e quello di arrivo si assomigliano molto per quanto riguarda la formazione della frase, la posizione e i rapporti tra i sintagmi.

3.1.1. Verbi

In base ad un numero più elevato di dati nel *corpus*, in questo paragrafo verranno discussi i fenomeni di alternanza nella distribuzione dei tempi passato remoto e passato prossimo e dei modi congiuntivo e indicativo.

Per quanto riguarda i tempi, l’uso delle forme del passato remoto nelle traduzioni scolastiche è generalmente quello più esteso e frequente, e forse il più distintivo di questa varietà.

Sebbene, infatti, le grammatiche latine e greche indichino come corretto in traduzione sia l’uso del passato prossimo sia del passato remoto, il passato remoto è chiaramente predominante. Questo è dovuto in parte al fatto che il passato remoto è un “traduttismo” del perfettivo latino e dell’aoristo greco – cioè, in maniera acontestuale, si insegna a tradurli sempre con il passato remoto –, in parte perché una delle tipologie di testi da cui sono tipicamente tratte le versioni scolastiche è la storiografia, che, interessando una narrazione di fatti storici, richiede un gran numero di forme verbali per l’appunto “storiche”.

Com’è noto, la grammatica normativa latina (Traina e Bertotti, 2003) distingue tra due tipi aspettuali del tempo perfetto: il perfetto storico, usato per esprimere un evento passato e perfettivo che sia di tipo assoluto o aoristico, e il perfetto logico o presente, per esprimere un evento passato e perfettivo che sia di tipo compiuto. Entrambi sono usati per predicare eventi passati e conclusi, ma mentre nel primo caso l’evento è concettualizzato genericamente

nel suo svolgimento, nel secondo caso c'è l'implicazione degli effetti dell'azione nel tempo e del perdurare delle sue conseguenze. Le due forme non manifestano alcuna diversità nella codifica morfologica, e la loro differenza è destinata ad esser colta solo in termini di azionalità del verbo o di contesto pragmatico, o forse in funzione della traduzione in italiano.

Infatti, nonostante in italiano sia difficile definire con esattezza la distinzione funzionale tra passato remoto e passato prossimo (Serianni, 1989), la codifica morfo-sintattica diversa tra forme temporali sintetiche (i cosiddetti tempi semplici) e quelle analitiche (i cosiddetti tempi composti) dell'indicativo è riconosciuta normativamente come strutturata proprio dall'opposizione tra aspetto aoristico e compiuto (Bertinetto, 1986).

Tuttavia, nella competenza odierna dei parlanti madrelingua colti, tale criterio di distinzione aspettuale non è più così presente, come dimostrano sia gli studi sul neo-standard, sia i nostri dati; al contrario, riscontriamo che le due forme vengono distribuite come varianti libere rispetto alla questione dell'aspetto, e non paradigmaticamente complementari. La loro distribuzione sembra invece regolata da altri fattori contestuali, dipendenti anche dall'atto traduttivo (cfr. 1).

- (1) *qui natura magistra utitur, ad illius leges componitur, sic vivit quomodo illa praescripsit* (L.A. Seneca, Ad Lucilium, 5, 45, 9)
- a. C1-24⁴
che dispone della natura come maestra, è adattato alle leggi di quella, così vive come quella **ha comandato**.
- b. C1-76
che si avvale della natura come maestra, alle sue leggi si adatta, vive così come lei **ha prescritto**.
- c. C1-92
che serve la natura maestra, per il quale le leggi ha composto, così vive nel modo in cui lei **ordinò**.

L'alta frequenza del passato remoto in questo tipo di scritti è sicuramente motivata da ragioni di interferenza strutturale: visto che in latino e in greco c'è una prevalenza di forme sintetiche, il passato prossimo e le altre forme analitiche del verbo in italiano non sono la scelta più ovvia in termini di "traduttese", perché il traduttore o la traduttrice subisce l'influenza dalla struttura

4. Le sigle che precedono gli esempi si riferiscono al corpus da cui è estratto l'esempio (C1 = corpus "L'Italiano delle versioni 1" e C2 = corpus "L'Italiano delle versioni 2") seguito dal numero attribuito al testo durante la sua sistematizzazione nel corpus. Anche nelle tabelle che da qui in avanti verranno presentate, valgono le sigle C1 e C2 come appena esplicitate. I dati sono riprodotti senza interventi redazionali; i grassetti sono miei.

morfologica del verbo che incontra nel testo originale, e a questa cerca di essere fedele.

A rigor di logica, però, applicando lo stesso principio all'inverso, si constata che i *loci* che offrono un'alta quantità di forme al passato prossimo come alternativa al passato remoto sono quelli in corrispondenza dei passi in cui i traduttori si sono trovati davanti a una forma verbale di modo non finito da rendere con una forma esplicita. Se infatti la traduzione di una forma finita è più esposta all'interferenza nella traduzione, le forme implicite rallentano almeno parzialmente il meccanismo della convergenza, e restituiscono maggiore libertà di scelta tra le possibilità dell'italiano contemporaneo. Le traduzioni degli infiniti, dei participi e dei gerundi indicano che in questi casi i traduttori scelgono più liberamente se utilizzare il passato remoto o il passato prossimo, come mostra l'esempio (2), dove l'infinito passato *fuisse* viene tradotto talvolta con *fu*, talvolta con *è stata*.

- (2) *ut confitendum sit numquam mihi vitam meam fuisse tam caram*, (Q.C. Rufo., *Historiae Alexandri Magni*, 9,6)
- a. C1-36
tanto che mi sono reso conto che mai la mia vita vi **fu** tanto cara.
 - b. C1-64
a tal punto che mai la mia vita mi **fu** tanto cara.
 - c. C1-122
tanto che bisogna confessare che mai la mia vita mi **è stata** tanto cara.
 - d. C1-87
a tal punto che la mia vita **è stata** tanto preziosa.

Parimenti, l'esempio (3) mostra che i due infiniti, il primo passato attivo e il secondo presente deponente, vengono tradotti in italiano come due azioni passate e coordinate, e la scelta di utilizzare il passato remoto o il passato prossimo sembra libera.

- (3) *privatim Q. Fabio L. Aemilium praeceptorum eius memorem et vixisse adhuc et mori*. (Livio, *Ab urbe condita* 22, 11-12)
- a. C1-137
di' privatamente a Quinto Fabio che Lucio Emilio, sia **visse** fino ad ora sia **morì** memore dei suoi precetti.
 - b. C1-140
Privatamente di' a Quinto Fabio che Lucio Emilio **visse** fino ad ora e **morì** consapevole dei suoi insegnamenti.
 - c. C1-144
Privatamente di' a Quinto Fabio che Lucio Emilio, memore dei suoi consigli, **ha vissuto** fino a questo momento ed **è morto**.

Questo uso apparentemente arbitrario delle forme del passato sembra regolarizzarsi maggiormente nelle traduzioni di studenti e studentesse universitari. In una frase come quella di Livio riportata in (4), dove la forma deponente *precatus est* è al perfetto, la traduzione si uniforma per favorire l'uso del passato prossimo (*ha pregato*).

(4) *Telo, super quod stans consul precatus est, hostem potiri fas non est.* (Livio, Ab Urbe Condita 8, 10)

a. C2-19

Non è permesso che un nemico si impossessi del dardo sopra al quale il console **ha pregato** in piedi.

b. C2-21

Non è lecito che il nemico prenda il dardo su cui il console **ha pregato** (in piedi).

La tab. 1. mostra come sono distribuite in percentuale le forme di passato remoto e passato prossimo nei contesti in cui l'italiano traduce un tempo latino/greco storico, logico e gnomico di un modo finito (esplicito) o non finito (implicito) del verbo nelle versioni liceali e universitarie. Le percentuali calcolate in proporzione alla grandezza dei due *corpora* mostrano una preferenza da parte di studenti e studentesse universitari nella selezione del passato prossimo per le traduzioni del perfetto storico e del perfetto logico rispetto alla prevalenza dell'uso del passato remoto da parte di studenti e studentesse liceali.

Tab. 1 - Distribuzione dei tempi passati rispetto ai tempi latini e greci

Tempo lat./gr.	Modo lat./gr.	Passato remoto		Passato prossimo	
		C1	C2	C1	C2
Perfetto storico	Esplicito	62,0%	47,0%	23,0%	35,0%
	Implicito	23,0%	11,0%	17,6%	15,0%
Perfetto logico	Esplicito	8,0%	28,0%	30,0%	21,0%
	Implicito	5,0%	10,0%	13,7%	14,0%
Perfetto gnomico		1,5%	3,0%	16,4%	15,0%

Il secondo fenomeno che qui ci interessa approfondire è quello relativo ai contesti di distribuzione dei modi indicativo e congiuntivo.

Uno dei segni più evidenti dei processi di ristandardizzazione del dominio verbale è da individuarsi nell'alternanza tra i modi indicativo e congiuntivo nelle proposizioni subordinate (Sabatini, 1990; Lombardi Vallauri, 2003 e cap. 7 di questo volume). Tuttavia, le ricerche finora effettuate hanno sottolineato soprattutto il fenomeno di “recessione del congiuntivo” a favore dell'indicativo, e non il processo opposto comunque ben presente, cioè la sovraestensione del congiuntivo sull'indicativo. In effetti, i due fenomeni apparentemente contrari sono connessi, perché mostrano la comune flessibilità dei parlanti nel ridistribuire e alternare i due modi nei medesimi contesti sintattici, non solo per modulare la componente modale della frase ma anche per rispondere strategicamente a delle esigenze di adeguamento semantico-lessicale o di registro sociolinguistico (Cerruti e Ballarè, 2023).

La tab. 2 mostra i contesti sintattici in cui lo standard richiederebbe tipicamente⁵ l'uso del congiuntivo in subordinazione, e le percentuali raggiunte per entrambi i gruppi di traduttori e traduttrici rispetto ai due modi del verbo (con relativi esempi; per 1. e 2. vale il solo esempio (5)).

Tab. 2 - *Congiuntivo e indicativo nei vari contesti sintattici*

Contesto sintattico	Congiuntivo		Indicativo	
	C1	C2	C1	C2
1. In subordinate complete con predicati di opinione, desiderativi, valutativi e/o di finzione ⁶	39	17	88	9
2. In subordinate con semantica eventiva non fattuale + congiunzioni trigger ⁷	2	5	7	5
(5) <i>ne, cum delati essent in mare, ipsum polluerent quo cetera quae violata sunt expiari putantur</i> (Cic. S. Rosc. Amer. 71) C2-16 affinché, una volta trascinati in mare, non inquinassero (2.) proprio quell'elemento grazie a cui si pensa che vengano (1.) purificate tutte le altre cose che vengono violate.				
3. Ipotetica (II e III tipo)	77	13	28	2
(6) <i>Si veteres milites non redeant in patriam</i> (T. Livio, Ab Urbe Condita, 27, 9) C1-148 Se i soldati più anziani non fossero tornati in patria...				

5. Si tenga però presente che non c'è un'unanimità sui contesti funzionali del congiuntivo e dell'indicativo, cfr. Renzi *et al.* (2001).

6. Sono stati considerati solo quelli che riportavano risultati numericamente significativi nei testi (*credere, reputare, stimare, considerare, pensare, accettare, lasciare, ordinare, permettere, ritenere, volere*).

7. Del tipo *benché, sebbene, nonostante, seppure, affinché, qualora*.

3.1.2. Pronomi

I fenomeni neo-standard riguardanti il dominio pronominale più rilevanti sono quelli inerenti alla persona, e nello specifico i pronomi personali soggetto e il dativale generico *gli*, che nelle produzioni formali scritte hanno un indice di accettabilità massimo (Grandi, 2018).

Circa il primo tipo, nella varietà neo-standard, il paradigma dei pronomi personali con funzione di soggetto limitata alle tre forme *lui* (m.sg.), *lei* (f.sg.), *loro* (m./f. pl.) sostituisce il paradigma storico che prevede la distinzione tra gli anaforici di referenti animati *egli* (m.sg.), *ella* (f.sg.) e quelli di referenti inanimati *esso* (m.sg.), *essa* (f.sg.) al singolare, convergenti al plurale nelle uniche forme maschili e femminili *essi* ed *esse*.

Questa riduzione è sempre più largamente utilizzata anche nello scritto formale, tranne in alcune varietà più marcatamente conservative e codificate, di cui l'italiano della traduzione classica fa parte.

In effetti, i dati dei due *corpora* seguono questa ripartizione tradizionale. La tab. 3 riferisce la quantità (n. di occorrenze) di forme dei pronomi di terza persona con funzione di soggetto presenti nei testi tradotti, tra cui, come si vede, *egli* per il singolare maschile è ancora la forma predominante. Nella tradizione della traduzione scolastica, *egli* è un traduttismo per alcune forme pronominali soggetto del greco antico e del latino che si riferiscono a referenti animati, e che hanno tipicamente una funzione anaforica nel discorso, come il greco $\alpha\upsilon\tau\acute{o}\varsigma$ o il latino *is*.

Tab. 3 - Pronomi personali con funzione di soggetto

	Forme neo-standard			Forme standard					
	<i>lui</i>	<i>lei</i>	<i>loro</i>	<i>egli</i>	<i>ella</i>	<i>esso</i>	<i>essa</i>	<i>essi</i>	<i>esse</i>
C1	8	2	15	31	0	0	2	8	0
C2	2	1	6	8	0	3	1	9	3

Guardando ai numeri per le occorrenze di *egli* e *lui*, si osserva che in entrambi i *corpora* il primo ha una frequenza di quasi quattro volte più alta rispetto al secondo (nel ruolo di soggetto).

È interessante commentare brevemente anche i dati relativi ai fenomeni di attrito nella competenza dei parlanti circa l'appropriatezza d'uso della forma standard del pronome di terza persona singolare, la cui funzione sintattica viene estesa ad altri casi, oltre a quello del soggetto, tipicamente all'oggetto indiretto. Riportiamo un esempio di questo fenomeno in (7), da un testo presente nel corpus 2:

- (7) *Ipse incinctus cinctu Gabino, armatus in equum insiluit ac se in medios hostes immisit* (T. Livio, *Ab Urbe Condita*, 8, 9)
C2-20
Egli stesso, indossato il cinto Gabino, montò armato a cavallo e si scagliò in mezzo ai nemici

Questa “retro-estensione” di *egli* va sicuramente interpretata alla luce di ragioni sociolinguistiche, cioè è da vedersi come una strategia di evitamento dell’uso del pronome *lui*, giudicato diafasicamente inappropriato dai parlanti per questo tipo di produzioni. Ma, visto il contesto traduttivo, dobbiamo anche tener conto del fatto che una simile costruzione potrebbe essere indotta dalla necessità di tradurre un elemento intensificativo e spesso focalizzante del referente, espresso in latino con *ipse*, che non facilita il compito dello studente di destreggiarsi nella scelta delle forme pronominali toniche dell’italiano.

Per il resto, appare diversa la situazione del pronome maschile plurale, in cui invece è *loro* ad avere maggiore frequenza nelle versioni di studenti e studentesse liceali, ma non nei testi di studenti e studentesse universitari, che invece aderiscono maggiormente allo standard con l’uso di *essi* per soggetti animati plurali maschili ed *esse* per quelli femminili.

I dati sembrano inoltre confermare una certa solidità nella distinzione delle forme femminili in base all’animatezza del soggetto (cfr. *ellallei* ~ *essa*).

Quindi, nonostante il sistema pronominale soggetto dell’italiano standard mostri una buona resistenza nella lingua delle versioni, le nuove tendenze hanno un buon indice di penetrazione; d’accordo con le previsioni di Grandi (2018), le due forme con maggiore incidenza sono il pronome maschile singolare *lui*, in competizione con la forma *egli*, e quello plurale generico *loro*.

Circa il fenomeno dell’unica forma di pronome clitico dativale *gli* esteso a sostituire tutte le altre forme flesse standard dei pronomi di terza persona singolare e plurale (cioè m.s. *gli*; f.s. *le*; m./f.pl. *loro*), registriamo un numero molto limitato di casi nei due corpora. In (8.) *gli* si riferisce a dei soldati:

- (8) *Tamen praealtae precipitesque fossae pluribus locis obiectae abrupterant iter* (Q.C. Rufo., *Historiae Alexandri Magni*, 5.5, 1)
C1-84
dei fossati molto profondi e scoscesi in molteplici punti gli avevano tagliato la strada

La tab. 4 dà conto del numero di occorrenze per ciascuna forma standard e neo-standard, e rivela che almeno la distinzione tra *gli*, pronome indiretto di terza persona maschile singolare, e *loro*, pronome indiretto di terza persona plurale, è ancora attivamente applicata nelle traduzioni (qui *gli* unici dati attendibili sono quelli del *corpus* 1).

Tab. 4 - Gli generalizzato vs. forme standard

Forme neo-standard		Forme standard					
C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
gli (generalizzato)		gli		Le		loro	
3	0	31	2	0	0	13	0

4. Conclusioni

Paragonando, per quanto possibile, i dati delle traduzioni di studenti e studentesse liceali con quelli di studenti e studentesse universitari possiamo concludere che, salvo qualche eccezione, la varietà utilizzata è ancora molto fedele grammaticalmente allo standard, testimoniando che, in una produzione estremamente controllata e in situazioni influenzate dal contesto traduttivo di lingue di prestigio, un parlante colto sa utilizzare competentemente le strutture della lingua standard scritta.

Per il dominio verbale, la forma che sembra più in discussione è il passato remoto, a cui i traduttori alternano il passato prossimo abbastanza liberamente, mentre una differenza si nota nell'uso dei pronomi personali con funzione di soggetto, la cui suddivisione tradizionale viene rispettata più dai traduttori universitari che da quelli liceali.

Riferimenti bibliografici

- Auer P. and Spiekermann H. (2011), *Demotisation of the standard variety or destandardisation? The changing status of German in late modernity (with special reference to south-western Germany)*, in Kristiansen T., Coupland N., eds., *Standard languages and language standards in a changing Europe*, Novus Press, Oslo, 161-176.
- Ballarè S. (2020), "L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte", *Italiano LinguaDue*, 12: 469-492, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013>
- Berruto G. (2012 [1987]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berruto G. (2017), *What is changing in Italian today*, in Cerruti M., Crocco C. and Marzo S., eds., *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*, De Gruyter, Boston-Berlin, 31-60.
- Bertinetto P.M. (1986), *Tempo, aspetto, azione del verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Brunato D., Cimino A., Dell'Orletta F., Venturi G. and Montemagni S. (2020), *Profiling-UD: a Tool for Linguistic Profiling of Texts*, in *Proceedings of the*

- Twelfth Language Resources and Evaluation Conference*, European Language Resources Association, Marseille, 7145-7151, testo disponibile al sito: <https://aclanthology.org/2020.lrec-1.883/>
- Cerruti M. (2017), *Changes from below, changes from above: relative constructions in contemporary Italian*, in Cerruti M., Crocco C., and Marzo S., eds., *Towards a New Standard*, De Gruyter, Berlin-New York, 62-88.
- Cerruti M. and Ballarè S. (2023), “Sociolinguistic variation, or lack thereof, in the use of the Italian subjunctive”, *Sociolinguistica*, 37(1): 75-93.
- Condello F. (2012), *Su qualche caratteristica e qualche effetto del «traduttese» classico*, in Canfora L. e Cardinale U., a cura di, *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna, 423-441.
- Grandi N. (2018), “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell’italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un’indagine empirica”, *Griseldaonline*, 17: 1-27, testo disponibile al sito: <https://griseldaonline.unibo.it/article/view/9021>
- Grandi N. (2019), *Che tipo, l’italiano neostandard!*, in Moretti B., Kunz A. Natale S. e Krakenberger E., a cura di, *Le tendenze dell’italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018)*, Officinaventuno, Milano, 59-74, testo disponibile al sito: www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2019/08/004_Grandi_Atti_SLI_LII_Berna.pdf
- Lombardi Vallauri E. (2003), *Vitalità del congiuntivo nell’italiano parlato*, in Poggi Salani T. e Maraschio N., a cura di, *Italia linguistica anno Mille, Italia linguistica anno Duemila. Atti del XXXIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Firenze, 19-21 ottobre 2000)*, Bulzoni, Roma, 609-634.
- Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A. (2001), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, voll. 1-3, il Mulino, Bologna.
- Sabatini F. (1985), *L’italiano dell’uso medio’: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus G. and Radtke E., eds., *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübinga, 154-184.
- Sabatini F. (1990), “Una lingua ritrovata: l’italiano parlato”, *Studi latini e italiani*, 4: 215-34.
- Sanna I. (2021), “La lingua delle traduzioni scolastiche dal latino”, *Lingue Antiche e Moderne*, 10: 41-57, testo disponibile al sito: <https://lingue-antiche-e-moderne.it/article/view/1418>.
- Serianni L. (1989), *Grammatica Italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, Utet, Roma.
- Traina A. e Bertotti T. (2003), *Sintassi normativa della lingua latina*, Cappelli, Bologna.
- Tramutoli L. (2021), “Profilo sociolinguistico dell’italiano delle ‘versioni’: il traduttese classico è un linguaggio settoriale dell’italiano?”, *Italiano LinguaDue*, 14: 336-353, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17142>
- Tramutoli L. (2022), “Le tendenze dell’italiano neo-standard nelle traduzioni scolastiche dalle lingue classiche”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, 54, 1/2: 271-284.

17. L'italiano scritto degli studenti universitari alla prova dei social network: scritture pubbliche spontanee da Instagram sul tema dell'università in DAD

di *Francesca Chiusaroli e Maria Laura Pierucci*¹

1. Introduzione: l'oggetto della ricerca e il diasistema delle scritture spontanee giovanili

Nel campo delle scritture spontanee giovanili, le produzioni di studenti e studentesse universitari quali registrate all'interno degli ambienti digitali rappresentano una varietà interessante per l'analisi linguistica, anche nelle angolazioni prospettiche dell'etnolinguistica e della sociolinguistica. Ciò in quanto tali scritture si presentano come espressioni linguistiche peculiari a una categoria di studenti e studentesse che, essendo inseriti nel sistema formativo universitario (Lavinio e Sobrero, 1991), si qualificano per l'appartenenza a contesti alti, o colti, entro il diasistema delle scritture digitali nell'italiano contemporaneo (Palermo, 2017; Patota e Rossi, 2018).

Di particolare rilievo appare il contributo che le testualità digitali possono fornire alla ricerca oggetto del progetto *Univers-ITA*, poiché permettono di affiancare ai tratti fondamentali del repertorio linguistico formale dei giovani del comparto generazionale universitario (Caputo, 1995; Valentini, 2002; Calamai, 2012; Grandi, 2018) quelli pertinenti all'ambito di vasto accesso e uso della Comunicazione Mediata dal Computer (CMC). I soggetti dell'analisi, soprattutto attraverso i social network, utilizzano infatti in modo sistematico la scrittura come tecnologia della parola in sostituzione dell'interazione verbale, per gli scambi comunicativi con i pari, riversandovi gli elementi tipici, linguistici, del paralinguaggio, e in generale della comunicazione online, declinati secondo i caratteri dello specifico gruppo culturale.

A causa delle caratteristiche intrinseche dei mezzi di comunicazione del

1. I §§1, 5, 6 sono di Francesca Chiusaroli e i §§2, 3, 4 sono di Maria Laura Pierucci. Le conclusioni sono state scritte da F. Chiusaroli e M.L. Pierucci. L'impianto complessivo del contributo e l'annessa ricerca sono da considerarsi congiunti e condivisi dalle Autrici.

web 2.0 (Baron, 2008), la lingua si sviluppa, come è noto, ampiamente in forma scritta (Chiusaroli, 2017), rendendo disponibili risorse utili all'analisi della testualità non solo spontanea, privata e pubblica, a vari gradi di formalità, configurando una base di dati che va a integrare le parallele convenzionali fenomenologie della scrittura (Stefinlongo, 2003) includendovi la dimensione ibrida e pregnante della interazione virtuale (Lubello, 2020).

Orientarsi nello spazio delle scritture spontanee digitali, quali manifestazioni della lingua giovanile, comporta per lo più di muoversi all'interno di una pressoché illimitata produzione non pubblica, di problematico accesso, in quanto coinvolge i complessi livelli della privacy e la gestione dei dati personali, come nel caso della scrittura a carattere formale delle mail da studente a docente (Andorno, 2014), o quella spontanea attraverso i comuni canali privati di messaggistica, come Telegram e WhatsApp. La portata collettiva del fenomeno appare al contrario significativa nelle situazioni della comunicazione digitale “uno-a-molti”, lì dove la scrittura assume forme convenzionali e generalizzate, con un più alto livello di controllo e auto-controllo, in quanto prevede più riceventi oltre che singoli destinatari (Pistolesi, 2019).

Nella necessità di acquisire un repertorio commensurabile con quello previsto dal Corpus Univers-ITA², ovvero formale e conformato a modelli stilistici della comunicazione convenzionale, è così risultato naturale puntare l'attenzione sulla scrittura “di bacheca”, nell'ambito dei social network e, tra questi, su Instagram³, l'ambiente digitale più popolare tra i giovani, al quale essi sono massicciamente approdati trovandovi (almeno ad oggi) uno spazio pubblico libero dalle più pesanti interferenze del mondo adulto.

2. Le comunità universitarie di Instagram: il format *Spotted*

Si trova all'interno di tale peculiare fenomenologia della scrittura digitale pubblica e spontanea l'universo degli “Spotted universitari”, *communities* di studenti e studentesse presenti in pressoché tutti gli atenei nazionali, gruppi studenteschi accomunati dall'appartenenza a una stessa università – di cui la community assume il nome. In tale sede i componenti del gruppo interagiscono (per lo più in forma anonima) attraverso una figura mediatrice che è il gestore (anch'egli anonimo) dell'account.

Parallelamente attestati su Facebook, gli Spotted – anglismo che vale come “avvistato”⁴ – hanno ampliato portata e popolarità su Instagram in

2. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3.

3. www.statista.com/statistics/325587/instagram-global-age-group/

4. <https://slengo.it/define/spottare>. Il termine, avente accezione negativa all'origine (www).

considerazione della garantita libertà di parola e della distanza dalla supervisione “adulta”. È in quegli spazi virtuali che studenti e studentesse condividono informazioni riguardanti lo studio a casa, la ricerca di appunti, testi e dettagli sui programmi delle lezioni e sugli esami, fino a scambi di notizie e pareri, anche non convenzionali, sui docenti, ma anche informazioni su colleghi di università o di corso, “avvistati” in qualche luogo di frequenza.

Per la natura e per la quantità dei dati disponibili, nella cornice del progetto Univers-ITA il repertorio testuale degli Spotted universitari fornisce un utile contesto di verifica della strutturazione di interazioni scritte online, in forma di pratiche di scrittura, attestanti un peculiare equilibrio tra spontaneità e formalismo, motivato dalle regole e convenzioni della comunità.

Il corpus che qui presentiamo prende il nome di Spotted-Poivorrei-ITA2020⁵ e comprende 14.545 testi pubblicati⁶ nella piattaforma Instagram nel corso del 2020, anno che riguarda i mesi del primo lockdown (marzo-maggio), altresì consentendo un confronto temporale con periodi immediatamente antecedenti e successivi all’evento pandemico nello stesso anno.

La scelta degli account da cui raccogliere i post è partita dall’elenco degli atenei inclusi nella ricerca Univers-ITA (lì dove presenti) per poi ampliarsi a comprendere tutti gli account Spotted disponibili (ovvero ad accesso pubblico o resi accessibili dagli amministratori) a contenuto testuale⁷.

ilsussidiario.net/news/cronaca/2017/11/1/cosa-significa-spottare-una-nuova-forma-di-bullismo-social-tra-i-ragazzini/790349/), attesta più recentemente un’evoluzione verso una semantica neutra o positiva, anche grazie alla popolarità dei gruppi *Spotted* studenteschi.

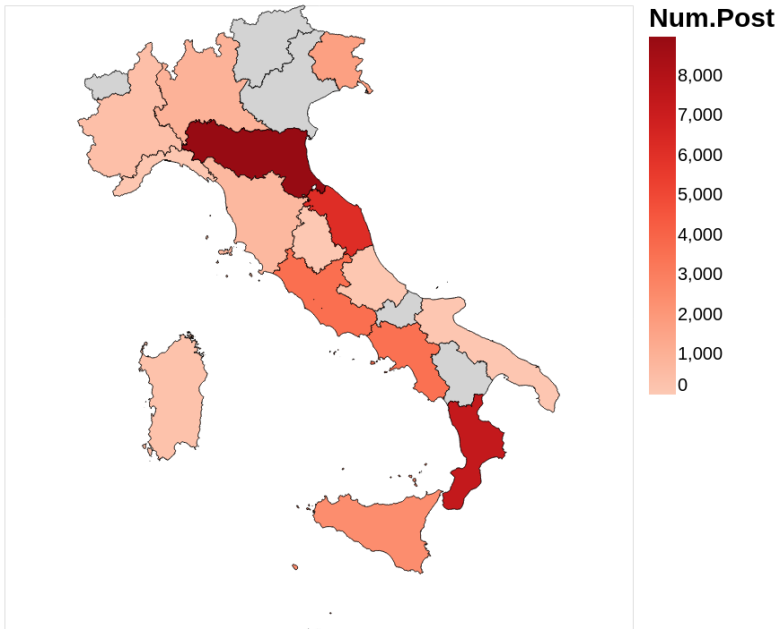
5. Il Corpus Spotted-Poivorrei-ITA2020 è online (versione 30/04/2024), al link <https://github.com/spottolaq/Spotted-Poivorrei-ITA2020> (allo stesso link i credits), ed è un subcorpus del più ampio Corpus Spotted-Poivorrei-ITA che raccoglie 45.057 testi postati a partire dal 25/09/2018 e fino al 24/12/2022 (Chiusaroli *et al.*, 2021a; Chiusaroli *et al.*, 2021b; Monti *et al.*, 2021). I corpora si costituiscono di post, strutturati nella forma di elementi visivi trasformati in formato testuale, mentre non sono considerate le didascalie di accompagnamento (*caption*), che sono a cura degli amministratori (anonimi e non necessariamente studenti o studentesse). Per la metodologia cfr. Rüdiger e Dayter (2020).

6. La gestione di testi anonimi non consente naturalmente di garantire la verifica concreta dell’identità di ogni utente, nondimeno è plausibile ritenere che la partecipazione, soprattutto attiva, al gruppo, ovvero la pubblicazione dei post, sia di per sé implicita conferma di appartenenza alla comunità studentesca (oltre a garantire una gestione rispettosa della privacy e dei dati sensibili). Per la medesima ragione di poter assicurare una almeno teorica verifica dello status dell’utente la ricerca non ha preso in considerazione le risposte ai post, che in vari casi potrebbero essere commenti di ex studenti ed ex studentesse o di esterni. Nel presente studio non sono citati gli account, ovvero atenei, di provenienza dei testi, in quanto dato ininfluente per l’analisi presentata.

7. @spotted.unibo, @spotted_unipisa, @spotted.unimc, @spottedbicocca, @spottedlasapienza, @spotted_uniud, @spotted.unisa, @spotted_officialspottedorientale, @spottedcampusbiomedico, @spottedcattolica, @spottedliuc, @spottedlumsa, @spotted.unipa, @unipa.spotted, @spotted_insubriaaa, @spotted_iuav, @spottediuav,

Un esempio della distribuzione geografica dei post presenti nel corpus, con annessa mappa di calore, è rappresentato nella fig. 1 (Chiusaroli *et al.*, 2021a):

Fig. 1 - Mappa di calore localizzata per collocazione regionale Atenei di riferimento periodo primo lockdown



In confronto alla consueta pratica di scambi online all'interno di questo ambiente, l'avvento del COVID-19 ha segnato un punto di svolta cruciale, per l'impatto significativo sui contesti interattivi dell'ambiente studentesco universitario. A partire da marzo 2020, infatti, con l'inizio del primo lockdown nazionale, le attività quotidiane e accademiche sono repentinamente transitate alla modalità "a distanza", un processo quasi improvviso e soprattutto genera-

@spotted_polimi, @spotted_uni_pd, @spotted_unibz, @spotted_unical, @spotted_unifi, @spotted_unipg, @spotted_uniss, @spotted.unipisa.official, @spottedluiss, @spottedpoliba, @spottedroma3, @spottedromatreofficial, @spottedunicampania, @spottedunictofficial, @spottedunifg, @spottedunigedad, @spottedunina, @spottedunipiofficial, @spottedunipd, @spottedunipr, @spottedunire, @thespottedunivaq, @tusciaspotted, @spotted.univr, @spotted.unibs, @spotted.univpm, @spotted.unicam, @spotted.unisa, @spotted.unitorvergata, @uniposspotted2021, @spotted_unicz_official

lizzato che ha coinvolto tutte le università italiane, diffondendosi rapidamente dal Nord al Sud del Paese.

La forzata transizione dalla vita universitaria in presenza ha rafforzato i legami online, inoltre modificando gli ordinari temi di discussione, ampliandoli a comprendere le necessità emerse nella nuova condizione della vita studentesca. In qualche modo si sono attenuate le differenze più macroscopiche, come la distinzione tra studenti e studentesse fuorisede e di sede, o tra pendolari e locali, conseguentemente generando un interessante, quanto inedito, aumento del grado di uniformità in termini di condizioni ambientali e comunicative.

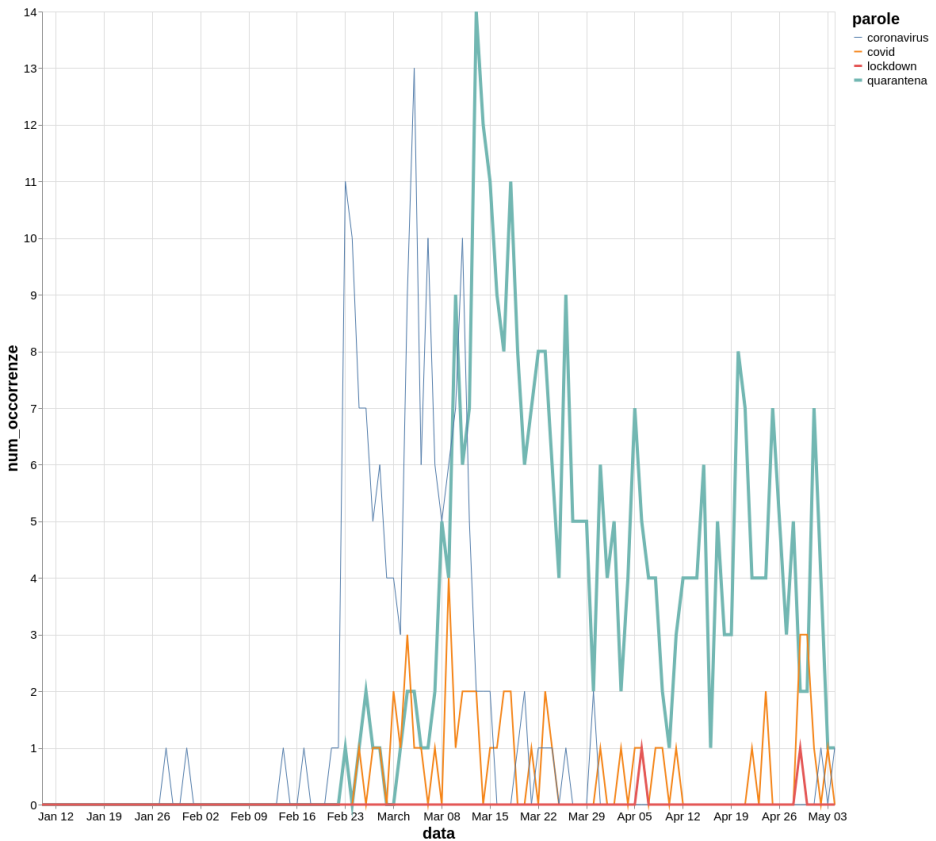
Oltre a promuovere un lessico nuovo o rinnovato, i cambiamenti hanno inoltre manifestato un impatto particolare sul piano emotivo – effetto generato non solo entro i confini nazionali (Winter e Lavis, 2022) –, anche consuetamente declinato in espressioni linguistiche ed elementi del paralinguaggio, come gesti e altre componenti non verbali della comunicazione, che riflettono, come spesso accade sui social network, la trasposizione scritta delle voci degli utenti tra comunicazione pubblica e linguaggio informale.

3. L'università in tempo di COVID-19: le “parole che non c'erano” nel gergo studentesco universitario

L'analisi dei testi prodotti durante l'anno della pandemia evidenzia un fenomeno comune in tutti i gruppi Spotted italiani, la naturale e rapida diffusione di “parole che non c'erano” (Chiusaroli e Pierucci, 2021), le quali riflettono il nuovo status degli studenti e delle studentesse a distanza e le relative nuove esigenze. Utilizzando strumenti di linguistica computazionale e concentrandosi su Instagram, la ricerca ha ad esempio offerto una rappresentazione quantitativa della diffusione, nonché una indicazione significativa sulla propagazione specifica di lessico legato alla pandemia, come evidenziato nel grafico delle occorrenze di *coronavirus*, *covid*, *lockdown* e *quarantena* (fig. 2, per il dettaglio della consistenza delle occorrenze di tali lemmi si veda diffusamente più avanti nella trattazione)⁸:

8. In questa e nelle altre figure e tabelle riportate nel presente contributo, quando non diversamente specificato, i lemmi sono normalizzati nelle varianti grafiche o morfologiche di base.

Fig. 2 - Occorrenze “parole che non c’erano”



Molti sono i dati linguistici emergenti dal corpus in oggetto, e riguardano tutti i livelli dell’analisi, dalla scrittura alla grammatica e alla sintassi, al lessico, tutti condizionati dal contesto di community e gergale tipico.

Sul piano lessicale, il materiale raccolto consente ad esempio una utile riflessione “di controtendenza” rispetto all’attribuzione – spesso imputazione – alle giovani generazioni dell’apertura acritica verso l’uso di parole “alla moda”, tipicamente neologismi, anglismi, sigle e abbreviazioni.

Come si vede dalla fig. 2, infatti, *lockdown*, ovvero la parola più di impatto della prima epoca COVID (Lubello, 2022), sicuramente amplificata in tempo reale nell’uso da parte dei mezzi di comunicazione, appare poche volte (16) nei testi degli Spotted universitari rispetto al lemma “quarantena” con le sue 359 occorrenze.

È inoltre interessante notare che il termine più specialistico *COVID* ha anch'esso conosciuto un uso poco frequente sin dal suo primo utilizzo a febbraio 2020, pur rimanendo presente nella comunicazione degli Spotted fino alla fine del periodo preso in esame. L'espressione estesa di marca semantica trasparente *coronavirus* è significativamente prevalente nelle primissime settimane (e nel periodo immediatamente precedente il primo lockdown nazionale), in diverse varianti grafiche come *covid-19*, anche nelle forme *Covi-19*, *COVID-19* e *Covid - 19*, *COVID - 19*, *COVID 19*, (30); *covid* (26, anche col maiuscolo iniziale), *corona-virus* (28, anche ironico *vairus*, 2), sia in locuzione *Corona virus* (12) sia, specialmente, univertato *coronavirus* / *Coronavirus* (131), oltre alle forme ridotte *corona* (4) / *il corona* (2), in forma di hashtag, semplice (*#covid-19*, *#COVID19*) e complesso (*#moreboobslessCovid*), e sintagmatica (*norme anticovid*, *situazione covid*, *emergenza covid*); si aggiungono, con valore sinonimico, *virus* (43) e *pandemia* (31).

La familiarizzazione con la condizione pandemica sembra dunque alla base della proliferazione, nonché della generale stabilizzazione, nella lingua scritta, del termine “quarantena”, che va decisamente a prevalere nel discorso quotidiano, contemporaneamente distanziando la propria semantica dal valore ereditato per sussumere al suo interno il senso dell’“isolamento imposto a causa del COVID”.

Attestazione di una non preponderante attrazione verso i tecnicismi abbreviativi o i forestierismi è anche fornita dalle scarsissime occorrenze della forma acronimica *DAD* (2), rispetto alle numerose occorrenze del già acclimatato *online* in costrutti sintagmatici del tipo *didattica online* (27), *lezione online* (14), *lezione-online* (64), *lezioni online* (46), *lezioni-online* (124), *esame online* (27) e *esami online* (68), *modalità online* (11); l'ampia confidenza con l'uso di *online* si vede nelle pochissime, praticamente accidentali, occorrenze della forma con spazio *on line* (con *esami*, *lezioni*, *didattica* e *teledidattica*, *prenotazione*, *modalità*, totale 6), e *didattica on line* (2). Il nome della piattaforma accademica più diffusa per l'erogazione della didattica online, Teams, ricorre 95 volte, oltre a 3 in cui è morfologicamente marcata al singolare (*Team/team*, su cui cfr. §4).

4. Spotted tra lingua e scrittura

- (1) Se hai ‘avvistato’ qualcuno all’università (in biblioteca, a lezione, ecc.) ma non hai trovato il modo per approcciare, mandaci un messaggio e noi lo posteremo in maniera del tutto anonima!

In questo estratto dalla sezione “bio” di un account Spotted, oltre alla esplicitazione in traduzione (“avvistato”) e alla dimensione dell’anonimato –

aspetti, come abbiamo visto, significativi in questo tipo di comunicazione –, è presente la nozione di base dell'atto linguistico rappresentato in tutte le interazioni, irradiato primariamente dalla parola gergale che dà il nome al format, *Spotted*. Il termine infatti implica l'elaborazione di messaggi legati alla “ricerca/richiesta di/su qualcosa/qualcuno”, già visto (alla fermata dell'autobus, a una lezione, in cortile, e così via). Sono presenti anche elementi tipici come gli anglicismi *approcciare* e *postare*, ancora come gergalismi, ovvero espressioni comprensibili internamente alla piattaforma e al gruppo:

- (2) Spotto ragazza/ragazzo/ragazz, vista/o/* in aula X/ alla fermata dell'autobus/ al pratone/ sotto i portici/ in via X, maglietta/giaccone/felpa colore/marca, cappellino forma/colore/marca, scarpe colore/marca X: palesati!

La formularità ricorrente unisce Nord, Centro, Sud, e permette di affermare l'esistenza di un prontuario linguistico comune di studenti e studentesse nei gruppi *Spotted*, sviluppato quasi per osmosi oltre i confini dei singoli atenei.

La visione pubblica determina una tendenziale (anche se, come vedremo, non assoluta) attenzione alla scrittura, alla grammatica e alla sintassi, in quanto la comunicazione, certamente spontanea, ha l'obiettivo di essere comprensibile a più potenziali destinatari (primo principio della comunicazione): la richiesta viene inviata via messaggio privato all'amministratore della pagina, il quale la rende disponibile in forma di immagine nella bacheca pubblica del gruppo, per solito, come richiesto, anonimamente. Non ci sono (o ci sono rarissimamente) occasioni di replica, di chiarimento del senso di un messaggio risultato poco comprensibile, cosa che peraltro determinerebbe lo svelarsi dell'identità dell'autore. La comunicazione è pubblica, da uno a molti, al gruppo che condivide l'esperienza universitaria e di ateneo e al cui interno si cerca chi possa rispondere alla richiesta.

Il modulo comunicativo non è esente da effetti di *variatio* che interessano ad esempio il frequentissimo *spotto* (7.737) e *spotted* (964), spesso come nome al vocativo anche in forma di personificazione dell'account (588) in varianti come *ehi spo* (119); *Hey spo/Spo/Spotted* (10), *hei spo* (2), *Ciao spo/spoo/spoooo* (15), *ciao Spotted* (198), *Ciao spo* (215), *ciao Spo!* (108), in posizione di apertura (216), e chiusura *grazie spo* (6), *grazie mille spo* (203) / *Anon spo / è importante spo* (10). *Spotted* si acclimata naturalmente in tutte le forme verbali, da *spottare* con 167 occorrenze a *spottato/a/i/e* (63) anche nello stile marcatamente slang: “Bella spottata bro”.

Il testo contiene spesso formule di incoraggiamento alla risposta (*palesati!*) e scritture enfaticizzanti rese con allungamenti grafici (*spoooo*, *ciaoooooo*, *grazieeeeeee*, *bellooooo*), con l'uso della punteggiatura con funzione paralin-

guistica (*Spo!*, *grazie!!!*) o delle maiuscole (*GRAZIE*), mentre assai scarsa è la frequenza di emoticon e emoji, in quanto forme grafiche stigmatizzate dagli ambienti collettivi giovanili.

In generale, come prevedibile, spicca la tendenza a non impiegare punteggiatura, tale per cui ad esempio, secondo la modalità stilistica del messaggio breve digitale, si usa l'a capo per cambiare frase/discorso, omettendo del tutto il punto finale.

Cifra stilistica della comunicazione digitale, ancorché in contesto pubblico, la scrittura non è esente da trascuratezza e si nota la presenza di refusi, potenzialmente provocati dal correttore: *Spotto* diventa più volte *sporto* (28) (e, meno frequente, *sotto*), indicando mancanza di attenzione nella digitazione e nessuna revisione del testo. Più difficile è attribuire una motivazione tecnica a errori di scrittura, come per l'indistinta occorrenza di *è* ed *é*, o di *centra* e *c'entra*, per i quali non è da escludere un allentamento della competenza delle regole ortografiche.

Tra gli ipotetici refusi, è facile riconoscere tratti che appartengono al dominio della scrittura come riproduzione del parlato nelle forme non sempre normate della gestione del continuum fonico, con spazi di troppo (*glie l'ho 1, sta sera 9*) o mancanti (*perfavore 21, immezzo 1, appart 12, affianco 11*), forme grafiche alternanti (*dopocena 2/ dopo cena 1, fuorisede 61/ fuori sede 81*), grafie dello stile *bimbominkia*, animate da spirito ludico (*ankora 1*).

Ugualmente alla categoria delle tachigrafie digitali giovanili sono dovute abbreviazioni convenzionali come *anonimo* o *anon / an* (497) per (*chiedo di pubblicare il mio post come*) *anonimo*.

Gergalismi del contesto di Instagram sono anche la specializzazione della parola *storia*, soprattutto nella forma di prestito *story / stories*, per indicare contenuti (video, foto o testi) visibili temporaneamente sul profilo Instagram, con esiti lessicalizzati come *fare/vedere/guardare le stories* e *pubblicare le stories* nel senso di *pubblicare un contenuto evanescente*:

- (3) Spotto tutti quelli che fanno i fenomeni uscendo, statv a casa manco ci sta niente in giro addo iat!? Ma poi quante volte ho letto TISANA, COPERTINA, NETFLIX E ADDIO VITA SOCIALE nelle vostre IG STORIES e adesso che davvero dovete fare questo non lo fate?! Dai suu..
Cosa dobbiamo pensare che quando scrivete le cose non ci credete nemmeno voi!?

La tendenza alla sintesi propria della gestione delle forme ad alta frequenza colpisce il livello sintattico nella espressione contratta e di formule ricorrenti come *contatto i like / i likes / i mi piace, contatto i commenti* (1.314) in luogo di *contatto coloro che metteranno like/i likes/i mi piace, contatto coloro che intervverranno con commenti*.

Coerenza e coesione verbale cedono sovente il passo, con incongruenze nei tempi e modi verbali e nella persona del verbo, di fronte alle esigenze di spontaneità e immediatezza che la comunicazione digitata condivide con l'interazione verbale:

- (4) PRIMO GIORNO DI LEZIONI ONLINE Raccontatemi come sono andate, se avete avuto problemi ma soprattutto gli episodi più esilarante che ci sono stati durante queste prime lezioni, i problemi dei professori video e audio che partono all'improvviso
Ti dico solo che una professoressa si è resa conto di stare facendo la lezione completamente sola quando ha finito. Tutto ciò perché si era dimenticata a mandarci il link
- (5) Io durante la lezione online mentre il prof continua a spegnere il microfono e la telecamera senza accorgersene
SO DISPERATO
- (6) Un tizio durante la pausa: fa partire una canzone pensando che il professore non stesse ascoltando
- (7) Spotto il mitico prof. XXX che continua Imperterrita a parlare a manetta nonostante non si vedessero le slide e nonostante le nostre urla

Non manca il ricorso a espressioni scurrili, anche con forme di autocensura grafica:

- (8) video lezioni-online, e poi: -non si sente un cazzo -si vede a scatti - si sentono rumori strani - la connessione si blocca - sbrocchi male e non ti fa riconnettere - ti perdi pezzi
- (9) Spotto G. che segue idraulica civile che lascia il microfono sempre acceso permettendo di sentire tutti i rumori che fa e che interviene sempre a ca**o.
Grazie G. ma SPEGNI IL MICROFONOOO anonimo

Tra i colloquialismi vi è l'impiego di elementi del dialetto, particolarmente diffusi in aree regionali in cui la varietà linguistica assume forte connotazione identitaria (*ch'amma fa, so disperato, capisc a me*):

- (10) Wei spoooo Vista l'aria di tensione faccio una spottata ironica ma non troppo
Spotto le lezioni della mattina che sono in contrasto col mio orologio biologico.
E qualcuno dica per favore alla XXX di farci fare la pausa il venerdì che la mattina io bevo il caffè e prima o poi deve succedere (capisc a me) SOS
Ovviamente anonimo plz
Buona cacca a tutti ciao

Parimenti fa parte della scrittura giovanile impegnata l'uso di segnali grafici contro il binarismo di genere (l'asterisco in questa funzione ha 367 occorrenze): *ragazz**, *qualun* interessat** e così via:

- (11) Ciao ragazz* Sapete se e quando riapriranno le biblioteche? Teoricamente dal 4, ma sapete di più? Chiedo non solo per andarci a studiare ma anche per la consultazione e prestito libri. Grazie :) anon

Altresì appare interessante l'inquadramento delle lezioni in DAD entro il dominio lessicale dell'esperienza di gestione dei contenuti su piattaforma. Così, fare lezione online viene, anche ironicamente, equiparato alle pratiche popolari della diretta streaming:

- (12) Ciao, sappiamo benissimo che i docenti non sono pronti per delle lezioni online, io sono però del parere che dovremmo insegnargli come STREAMMARE. Quanti la pensano come me
Votazione!

Il processo di familiarizzazione coi nuovi tecnicismi fa emergere disomogeneità grafiche, ad esempio nella variegata scrittura delle parole riferite alla malattia come nel caso sopra citato di COVID e sue varianti. Ugualmente appaiono indici di graduale confidenza con i nuovi mezzi l'occorrenza di grafie errate (o ipercorrette) come *Team* per *Teams* a inizio lockdown, o la lessicalizzazione tramite uso della grafia con trattino *lezione-online* (64), *lezioni-online* (124):

- (13) 09.03.2020: Io che tento di capire come installare e accedere alle lezioni-online su Microsoft Team inserendo 238489338 codici diversi

In modo interessante per l'analisi degli usi, va registrata una decisa evoluzione semantica dell'espressione *a distanza* (76), per cui 6 attestazioni sono in co-occorrenza con *relazione*, dunque con valore sentimentale, mentre 70 riguardano l'acquisita accezione tecnologica riferita alle piattaforme di erogazione della didattica e il significato del distanziamento sociale:

- (14) Avevo una relazione a distanza con un ragazzo molti anni fa. [...] [08.11.2018]
(15) Spotto le lezioni a distanza che ci saranno la settimana prossima [27.02.2020]
(16) Spotto ste persone che se si impegnassero a studiare come si impegnano ad essere fastidiose pure a distanza si laureerebbero in 2 anni [01.05.2020]

- (17) Spotto ragazza vista sul gruppo whatsapp di lettere. Come immagine profilo ha una foto insieme a r2d2. Aperitivo prima delle 18 rigorosamente a distanza di un metro e mezzo pagato
[19.11.2020]

5. Espressioni linguistiche del “chiedere per sapere” nel format Spotted

Se gli esempi precedenti documentano l’accezione semantica di Spotted come “avvistamento/segnalazione/denuncia pubblica”, altrettanto dominante per il format Spotted è la connotazione comunicativa basata sull’istanza della richiesta pratica, che spesso costituisce il focus della pubblicazione del testo, e condizione di necessità che influisce sull’espressione linguistica:

- (18) Spo una domanda Ho fatto domanda di iscrizione al corso di orientamento di scienze politiche il 10 febbraio, e di presentazione dell’ateneo il 9, chiaramente tutto online. Mi chiedo se mi verrà inviato un link il giorno stesso per connettermi oppure mi arriverà una mail prima?

L’interazione si confronta con la disponibilità altrui (del singolo, del gruppo) a rispondere all’appello e a rilasciare informazioni ritenute importanti. Questo obiettivo determina l’attivazione di strategie che evidenziano e potenziano forme e formule della cortesia linguistica: in una relazione fra pari, l’autore del post conforma il proprio messaggio secondo l’etichetta, ma anche la netiquette (implicitamente nota a tutti i membri della comunità universitaria), dei gruppi Spotted.

Il saluto di apertura e i ringraziamenti in chiusura (*grazie, grazie mille, grazieeee, grazie spo, GRAZIE*) costruiscono la cornice testuale:

- (19) Ciao spotted! Volevo sapere se le lezioni del secondo semestre si terranno in presenza o online (se qualcuno lo sa) grazie mille Anonimo grazie
- (20) Buongiorno spo! Spotto qualcuno che può darmi info sugli esami scritti di scienze dell’educazione (storia dell’educazione e educazione ambientale) Sono online o in presenza? Ho avuto un po’ di problemi e non ho potuto fare esami e informarmi! Grazie mille a chi mi risponderà!
Anonimo

I destinatari della comunicazione sono identificati come una comunità coesa raccolta intorno all’amministratore della pagina e etichettati familiarmente come *il popolo di Spotted / il tuo popolo* (22), *qualche tuo seguace/i tuoi seguaci* (3), *i tuoi follower / followers / followerz* (21):

- (21) Ciao spo tra i tuoi seguaci c'è qualcuno che ha fatto il tirocinio all'Istituto XXX al quale posso scrivere? Vorrei sapere in che cosa consistono le mansioni assegnate (sia in presenza che online)
Anon, grazie

Frequente formula per l'azione di ricerca è l'imperativo *Palesati* (125), *Palesatevi* (14), anche tutto maiuscolo o con punto esclamativo, marcatore di chiusura in post contenenti elementi di identikit. Particolarmente legata alla vita in presenza, l'espressione *palesati* riguarda il rintracciamento di qualcuno visto in luoghi di frequenza (e sintomaticamente in questo uso risulta assente dal corpus nel periodo del primo lockdown):

- (22) Spotto ragazza del primo anno di enologia con capelli biondi e ricci. Sei fantastica, palesati per un caffè!
Anonimo
- (23) Spotto il ragazzo con il giubbotto arancione e con il piercing sotto il labbro che vedo sempre prendere il bus in stazione alle 9.. se ci sei palesati, ti offrirei volentieri un caffè
- (24) Spotto ragazzo con gilet verde e Nero (the north face) giorno 14 gennaio appoggiato al tavolino dello shots
Palesati che mi interessi
- (25) Spotto ragazzo all' esame di antropologia (06.02) di bella presenza con dei fantastici calzini a righe.
Palesati
- (26) Spotto ragazza vista nell'aula studio di biologia a Mezzocannone 8 . Ha i capelli ricci e gli occhiali con una tuta rossa di velluto nike ,e studiava con un'altra ragazza con un pantalone di pelle ,il giorno 07/02 .
Palesati
- (27) Ti ho notato oggi a lezione di teoria delle strutture con la giacca verde adidas... Palesati
- (28) Spotto una ragazza che ho visto al policlinico a gennaio, se ti ricordi di me.Ti ho spinto per sbaglio camminando e tu mi hai sorriso, una gentilezza inaspettata. Hai i capelli ricci rossini e portavi un giubbotto rosso acceso, se ti riconosci palesati per favore

Ancora più caratteristica tra le espressioni gergali è la formula ampiamente usata dell'*anima pia* (32), anche nelle varianti *anima buona* (7), *buona anima* (4), *buon'anima* (8), *buonanima* (1), per rappresentare la gentilezza e benevolenza attese nel porre una richiesta:

- (29) Spotto per conto di un'amica un'anima pia che possa prestarle (o venderle, a prezzo modico si intende) una webcam esterna. Ha un esame tra pochissimo per cui deve obbligatoriamente averla, grazie mille in anticipo a chi sarà disposto ad aiutarci.
- (30) Spotto qualche anima pia che conosca le Blackpink. Vi prego palesatevi che devo sclerare con qualcuno haha.
In anonimo grazie
- (31) Ciao, vorrei spottare qualche buona anima del primo canale al primo anno di scienze biologiche. Sono una Studentessa che si è appena trasferita da un altro ateneo quindi non so bene come funziona qui.
Perfavore pubblica con nome in modo che possano contattarmi (o lasciassero un commento)

Parimenti si sviluppa linguisticamente la auto-justificazione (*ho avuto problemi*) e in alcuni casi l'auto-colpevolizzazione (*sono una frana*), funzionali a evidenziare la propria incapacità e lo stato di necessità:

- (32) Buongiorno spo! Spotto qualcuno che può darmi info sugli esami scritti di scienze dell'educazione (storia dell'educazione e educazione ambientale) Sono online o in presenza? Ho avuto un po' di problemi e non ho potuto fare esami e informarmi!
Grazie mille a chi mi risponderà! Anonimo
- (33) Ciao Spo, volevo chiedere al popolo femminile di UniX se fosse disponibile a rispondere ad un questionario creato da me per lo svolgimento della mia [...] Siccome sono un completa frana nella creazione di test online, il questionario sarà direttamente inviato da me a chiunque deciderà di aiutarmi [...]

Ironia e soprattutto autoironia sono espresse da forme linguistiche di commiserazione e di derisione verso se stessi e le proprie carenze attraverso l'uso di elementi onomatopeici (*ahahah, eheheh*):

- (34) Ciao spo, siccome sono una cretina e mi sono dimenticata il caricatore del computer a casa, qualcuno è disposto a prestarmelo? Giusto un paio di ore per caricarlo visto che ho lezione-online.
Grazie mille
Anonimo, contatto like e commenti
Sono disperataa aiuto hahah

Fra gli elementi paralinguistici, gli allungamenti grafici e il punto esclamativo svolgono funzione anch'essi attenuativa (e/o implicitamente intensificativa), e sempre integrano il piano della scrittura alfabetica:

- (35) Spo mi servirebbe qualcuno a cui chiedere gli appunti di linguistica italiana pleaseeee

Fra gli indicatori verbali tipici della cortesia sono attestati il condizionale con funzione attenuativa soprattutto, o il congiuntivo. Allo stesso modo l'imperfetto e il futuro sono usati con valore attenuativo. Oltremodo frequenti sono nessi sostanzialmente ridondanti aventi la mera funzione di smorzare la richiesta diretta, come *vorrei sapere* (110), *vorrei chiedere* (37), *volevo sapere* (83), *volevo chiedere* (84), o incisi, anche con l'uso della parentesi, come *qualcuno sa, si sa, si sa per caso* (275). Allo stesso scopo è inteso l'uso del presentativo *c'è qualcuno che / che sa* (79):

- (36) Ciao spo, si sa per caso fino a quando dureranno gli esami online e se c'è un minimo di speranza che siano online pure questa estate?
Anon
- (37) Ciao spo, vorrei chiedere se qualcuno sa se gli esami di marzo saranno online o in presenza.
- (38) Ciao spotted! Volevo sapere se le lezioni del secondo semestre si terranno in presenza o online (se qualcuno lo sa) grazie mille
Anonimo grazie
- (39) Ciao Spotty! Volevo chiedere se le materie del primo anno possono essere seguite anche online, in particolare mi riferisco a matematica generale con la XXX...
Grazie mille
- (40) Spo c'è qualcuno che ha dato l'esame di Lingua e cultura inglese con XXX di Beni culturali e turismo in modalità online?? Ho bisogno di sapere una cosa
Anon

Lo spazio virtuale degli Spotted assolve anche alla funzione comunicativa dello sfogo personale:

- (41) Ciao spo, scrivo più per sfogo che per altro... Sono l'unic* che più passa il tempo, più si sente una merda su se stess*? Vedere la gente laurearsi nonostante il periodo, finire finalmente questo percorso, mentre io sto ferm* senza riuscire a motivarmi? i miei amici continuano a ripetermi che devo rialzarmi, la mia famiglia idem, mentre per me diventa sempre più dura... Non so se è pigrizia o semplice inerzia, lascia il fatto che ogni giorno mi sento sempre più sprofondare in una spirale di apatia e assoluta o forza di andare avanti e concludere qualcosa, come se mi fossi già arres*

6. Da Spotted a Poivorrei: la lingua della resilienza, la lingua della nostalgia

Come è noto, l'elemento del *sentiment* si trova particolarmente evidenziato nella comunicazione dei social network, ambienti recanti i tratti dell'esperienza emotiva, condizione apertamente manifestata nel format Spotted.

Nel fornire una rassegna significativa sul nuovo status di studente universitario "a distanza", la ricognizione delle interazioni nei gruppi Spotted nella fase del lockdown nazionale evidenzia in modo altrettanto rilevante l'elemento fortemente emozionale che ha accompagnato e caratterizzato la comunicazione a tutti i livelli (Chiusaroli *et al.*, 2021b): il testo di Instagram non solo finisce col riprodurre il discorso materiale e descrittivo-denotativo, ma ne configura fortemente il portato emotivo, facendo risaltare la condivisione comunitaria dell'esperienza individuale:

- (42) dai ammettiamolo che le lezioni online dopo 10 minuti diventano insopportabili
- (43) ma le parole "esami online" fanno paura solamente a me o anche a voi altri universitari?

Il corpus Spotted ci restituisce altresì la capacità di adattamento, o – con un termine particolarmente connotato dal periodo pandemico – resilienza, nell'attestare la veloce abitudine alla condizione della didattica a distanza, con espressioni spontanee delle emozioni più vive rispetto alle imposte regole di convivenza, come quella del distanziamento:

- (44) Comunque le lezioni online sono il futuro io continuerei anche passata l'emergenza
Puoi stare in pigiama
Non devi prendere i mezzi
Non devi avere rapporti umani
Puoi seguirle da dove vuoi
- (45) queste lezioni online sono seriamente un problema per il futuro degli studenti pendolari perché chi cazzo ce la fa più ad alzarsi alle 6 per la lezione delle 9 dopo aver sperimentato la gioia di potersi svegliare 10 minuti prima che inizi la lezione
- (46) Lezioni online: mi sono svegliata letteralmente 10 minuti prima dell'inizio, me la sento comoda, in pigiama, facendo colazione con calma.
VI PREGO RIMANIAMO IN QUARANTENA

Rispetto all'adeguamento alla vita studentesca online, nel filone del sentimento, in questo caso della nostalgia, si colloca poi un distinto ma connesso format di Instagram, disceso direttamente dai gruppi Spotted e noto con la denominazione @poivorrei+università (identificabile anche come hashtag #poivorrei), dedicato alla dimensione del ricordo malinconico dell'esperienza sottratta (Monti *et al.* 2021):

(47) poivorrei tornare a lamentarmi delle macchinette del caffè di lettere che sono rotte un giorno sì e l'altro pure #poivorrei XXX

Già attestato su Instagram diffusamente per il tema “viaggio/vacanza” (#poivorrei tornare a bere allo Yachting bar @_poivorrei_elba), il format *Poivorrei* ha conosciuto proprio nella fase centrale del primo lockdown una speciale diffusione con la nascita contemporanea di account @poivorrei riferiti a vari atenei.

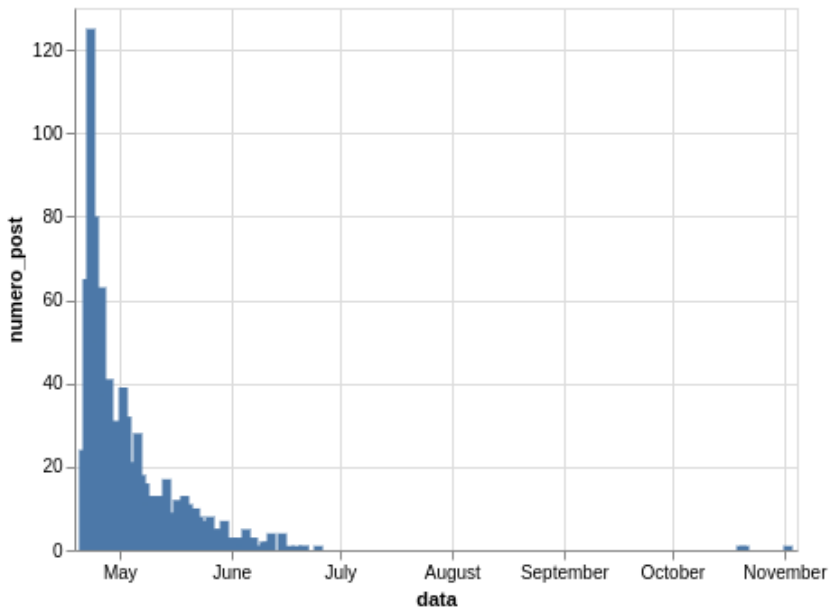
Numericamente limitato rispetto a Spotted, perché a diffusione circoscritta, il corpus Poivorrei fornisce una panoramica concentrata precisamente e in modo esclusivo sul dato pandemico, consentendo all'elemento nostalgico e sentimentale un particolare risalto e una dedicata attenzione e dunque componendo, nell'ambito del nostro catalogo, un ulteriore e specifico repertorio esemplare per l'analisi.

La manifestazione linguistica della mancanza e della lontananza si configura nell'abbinamento a forme verbali e nominali, come pure a luoghi precisi della vita accademica, una sorta di sguardo “emozionale” che è anche occasione per costruire una geografia (o etnografia) della mancanza, una mappa virtuale delle sedi universitarie navigabile dal punto di vista dell'esperienza studentesca (fig. 3).

Il periodo di pubblicazione preso in considerazione per la raccolta del corpus va dal 21 aprile 2020, data in cui compaiono i primi post pubblicati, al 3 novembre 2020. Osservando la distribuzione diacronica dei post (fig. 3) si può rilevare che il periodo in cui si assiste a una maggiore frequenza di pubblicazione è quello che va dal 21 aprile al 3 maggio 2020: in totale si hanno quattordici account e 348 post⁹. Osservando la distribuzione dei dati sull'asse

9. @poivorrei_unich, @poivorrei_unige, @poivorrei_unimc, @poivorrei_unite, @poivorreiromatre, @poivorreisapienza, @poivorreitorvergata, @poivorreiuniba, @poivorreiunict, @poivorreiunifg, @poivorreiunipg, @poivorreiunipi, @poivorreiunisi, @poivorreiunivq. La raccolta dei post si è anche in questo caso confrontata con difficoltà tecniche intrinseche alla natura dei testi pubblicati sotto forma di immagini e che, per poter essere analizzati, hanno dovuto essere preliminarmente convertiti in formato testuale, quindi annotati e, quando possibile, normalizzati. Per il dettaglio puntuale sul procedimento computazionale eseguito si rinvia a Monti *et al.*, 2021.

Fig. 3 - Distribuzione diacronica dei Poivorrei



temporale, è evidente come il numero dei post, dopo la prima ‘ondata’ di fine aprile e inizio maggio, sia costantemente diminuito fino a scomparire, con alcuni casi occasionali comparsi dopo la fine dell’estate.

Il desiderio del “ritorno (alla vita in presenza)” si riconosce nell’alta frequenza del verbo *tornare*, ed è altrettanto evidente nei riferimenti ai luoghi del cuore della vita studentesca di sede (bar, biblioteca, aula, mensa, fermata dell’autobus/metro/treno, e così via) (tab. 4).

Il nesso verbale (anche in forma di hashtag) che dà nome al format guida sintatticamente lo sviluppo dei testi, selezionando il verbo all’infinito o, in alcuni casi, inducendo la struttura del discorso diretto, per lo più senza virgolette:

- (48) POI VORREI... ALZARMI ALLE 6 PER ANDARE A LEZIONE E LAMENTARMI
- (49) Poi vorrei... le aule giurisprudenza
- (50) #POIVORREI TIENIMI IL POSTO IN AULA CHE STO ARRIVANDO ALESSIA

Tab. 4 - Le parole della nostalgia e l'occorrenza dei luoghi in base alle categorie generiche ordinate per frequenza

<i>Verbo</i>	<i>N. Occ.</i>	<i>Luogo</i>	<i>N. Occ.</i>
tornare	133	bar	72
fare	98	biblioteca	55
essere	47	aula	54
avere	47	scala	23
andare	40	ristorante	22
studiare	40	mensa	14
prendere	33	dipartimento	12
volere	29	panchina	11
passare	28	sede universitaria	11
vedere	28	parcheggio	10
trovare	26	terrazzo	8
sentire	20	università	7
lamentare	17	corridoio	7
mangiare	17	prato	7
dire	16	macchinetta	6
porre	14	piazza	6
incontrare	14	campus	5
ritornare	14	città	4
pranzare	13	laboratorio	4
rivedere	12	evento	4
stare	12	facoltà	4
parlare	12	bagno	4
bere	12	parco	4
arrivare	12	policlinico	3
dovere	11	segreteria	3
aspettare	11	palestra	3
giocare	10	polo	2
potere	10	ascensore	2
sedere	10	fermata	2
uscire	10	casa	2

All'interno del format proprio l'elemento emotivo è accresciuto dall'adozione di un lessico delle consuetudini perdute e di un vocabolario della geografia universitaria tale per cui persone e luoghi sono spesso denominati con termini che rinviano a un gergo onomastico o antonomastico studentesco, diverso da quello ufficiale, identificativo del senso del gruppo e della comunità:

- (51) poivorrei tornare a prendere il caffè pausa studio al rettorato da Dario
In effetti Dario è un altro soggetto che stiamo dando per scontato
- (52) poi vorrei la pausa siga con le compagne di corso
- (53) poi vorrei rivedere i miei compagni non più dietro uno schermo
- (54) poi vorrei chiedere alle mie compagne di firmarmi la presenza a lezione
- (55) Poi vorrei “Tornare sulla panchina di Giurisprudenza per ridere con i miei amici” Elena
- (56) poivorrei trattenere il respiro per le scale della stazione metro Marconi che sbucano al parcheggio perché mal puzzano di pipì.
- (57) #poivorrei soffiare i soffioni sul pratone sdraiata al sole in mezzo ad amici e margherite
- (58) Poi vorrei Parlare con la bibliotecaria

La nostalgia apre infine la via (comunicativa) a un vero e proprio flusso di coscienza:

- (59) Quello che non mi fa tirare il sollievo è l'idea che lunedì ricominciano le lezioni e devo stare dalla mattina alla sera davanti al computer perché non posso andare in presenza. Non perché non voglio, ma perché non posso. La disumanizzazione che sto attraversando è agghiacciante. Mi sento un robot, non ho contatti sociali, basta un computer per fare tutto ma questa non è l'università a cui sono abituata. A volte quando sento i professori sofferenti per le lezioni-online, quando dicono che anche a loro mancano le lezioni in presenza, tiro un respiro di sollievo. Capisco che è questo che mi rende ancora un essere umano e capisco che forse lo sono ancora anche loro. Voglio solo tornare in università ma ora torno a studiare perché tanto non posso fare altro.
- (60) Ciao. Volevo dedicare due parole a tutti noi, noi che prendiamo l'ansia, l'angoscia, il sentirsi sballati per l'università, e lo tramutiamo in normalità. Manca tutto questo, e in questi giorni duri per tutti, manca la nostra normalità. Non vedo l'ora di tornare a tutto questo, dobbiamo combattere e resistere.

7. Conclusioni

Condizione comunicativa che raccoglie le dimensioni individuali e private e le rende pubbliche, la bacheca *Spotted Poivorrei* illustra la lingua informale e quella pubblica di studenti e studentesse universitari italiani, attesta il co-

dice di scambio dentro e oltre i confini regionali, si propone come spazio di rappresentazione (anche linguistica) identitaria del singolo e della comunità.

Per le esclusive e straordinarie contingenze temporali e per la tipologia degli specifici ambienti digitali, il corpus Spotted-Poivorrei-ITA2020, nel dominio dei social network, ci fornisce così un punto di vista privilegiato per l'analisi linguistica dell'esperienza studentesca universitaria in tempo di pandemia.

Attraverso le interazioni svolte nelle condizioni del confinamento obbligato, studenti e studentesse hanno raccontato e condiviso il personale vissuto nella dimensione della comunità virtuale raccolta sotto l'egida dell'ateneo di appartenenza, e replicata in tutte le parallele e coesistenti omologhe comunità universitarie dei gruppi Spotted. La comunanza di condizioni pratiche, di procedure e tecnologie, ma altresì la condivisione di emozioni e sensazioni, hanno unito, forse come mai prima la grande compagine degli studenti e delle studentesse di tutti gli atenei italiani in un comune sentire e rafforzato la "lingua comune" e la già forte identità. Le peculiari circostanze della fase pandemica hanno fatto osservare processi di accoglimento e trattamento di innovazioni e usi linguistici che hanno trovato fertile terreno di diffusione in Instagram, la piattaforma più popolare per la cosiddetta *IGeneration*, o "generazione iperconnessa". Si sono così originati contenuti linguistici, forme e format peculiari e trasformativi, tratti che forniscono un panorama sicuramente originale, e in parte inevitabilmente unico, della lingua di studenti e studentesse universitari del nuovo millennio e della loro scrittura.

Riferimenti bibliografici

- Andorno C. (2014), *Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali*, in Cerruti M., Corino E. e Onesti C., a cura di, *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Dell'Orso, Alessandria, 13-32.
- Baron N.S. (2008), *Always On: Language in an Online and Mobile World*, Oxford University Press, Oxford.
- Calamai S. (2012), *Per un'analisi delle competenze scritte negli studenti universitari*, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A. e Voghera M., a cura di, *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, 77-99.
- Caputo A. (1995), "Aspetti e tendenze della lingua degli studenti universitari oggi in Italia", *Lebende Sprachen*, 40, 1: 30-31.
- Chiusaroli F. (2017), *Scritture brevi nel diasistema delle scritture digitali*, in De Santis C. e Grandi N., a cura di, *CLUB working papers in linguistics*, Alma Mater Studiorum, Bologna, 5-18, testo disponibile al sito: https://amsacta.unibo.it/id/eprint/5752/1/CLUB_WPL_volume1_2017_DEF.pdf

- Chiusaroli F. e Pierucci M.L. (2021), *La lingua degli studenti universitari in tempi di pandemia: una ricognizione degli usi nella comunicazione via social network*, in Pollicino S. e Zanot I., a cura di, *Parole che non c'erano. La lingua e le lingue nel contesto della pandemia*, Roma Tre-Press, Roma, 83-94, testo disponibile al sito: <https://romatypress.uniroma3.it/libro/parole-che-non-c'erano-la-lingua-e-le-lingue-nel-contesto-della-pandemia/>
- Chiusaroli F., Monti J., Pierucci M.L. e Nolano G. (2021a), “*Spotto la quarantena*”: per una analisi dell'italiano scritto degli studenti universitari via social network in tempo di COVID-19, in Dell'Orletta F., Monti J. and Tamburini F., eds., *CLiC-it 2020, Proceedings of the Seventh Italian Conference on Computational Linguistics, Bologna, Italy, March 1-3, 2021*, CEUR_WS Bologna, 1-9, testo disponibile al sito: <https://books.openedition.org/aaccademia/8365>
- Chiusaroli F., Monti J., di Buono M.P., Pierucci M.L. e Nolano G. (2021b), “Il corpus SPOTTED-POIVORREI-ITA: la comunicazione del Covid-19 nelle scritture degli studenti universitari. Elementi per la sentiment analysis”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, 53,3: 209-228.
- Grandi N. (2018), “Sulla penetrazione di tratti neo-standard nell'italiano degli studenti universitari. Primi risultati di un'indagine empirica”, *Griseldaonline*, 17,1: 1-24, testo disponibile al sito: <https://griseldaonline.unibo.it/article/view/9021>
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Lavinio C. e Sobrero A.A., a cura di (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze, 123-163.
- Lubello S. (2020), *Digito ergo sum: scritture al bivio (di studenti universitari)*, in Prada M. e Piotti M. (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Franco Cesati, Firenze, 153-165.
- Lubello S. (2022), “Lockdown”, *Lingua Italiana d'Oggi (Lid'O)*, 17: 158-163.
- Monti J., Chiusaroli F., Pierucci M.L. e Nolano G. (2021), “#Poivorrei tornare in aula: viaggio sentimentale negli atenei italiani in tempo di COVID-19. Un corpus linguistico e un caso studio di etnografia della comunicazione tra studenti universitari”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA)*, 53,1-2: 137-163.
- Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
- Patota G. e Rossi F., a cura di (2018), *L'italiano e la rete. Le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca, Goware, Firenze.
- Pistolesi E. (2019), “Problemi e prospettive della sociolinguistica nel web: le comunità online”, *Rivista Italiana di Dialettologia (RID)*, 43: 101-122.
- Rüdiger S. e Dayter D., eds. (2020), *Corpus Approaches to Social Media*, John Benjamins, Amsterdam.
- Stefinlongo A. (2003), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
- Valentini A. (2002), “Tratti standard (e neostandard) nell'italiano scritto di studenti universitari”, *Linguistica e Filologia*, 14: 303-322, testo disponibile al sito: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/276>
- Winter R. e Lavis A (2022), “The Impact of COVID-19 on Young People's Mental Health in the UK: Key Insights from Social Media Using Online Ethnography”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19: 352-364, testo disponibile al sito: www.mdpi.com/1660-4601/19/1/352

18. Osservazioni sulla lingua scritta della popolazione studentesca universitaria con retroterra familiare plurilingue

di *Francesca Gallina, Yahis Martari e Stefania Scaglione*¹

1. Introduzione

La ricognizione dei profili della popolazione studentesca universitaria condotta nell'ambito del progetto Univers-ITA ci offre l'opportunità di sviluppare un approfondimento sulla categoria di studenti e studentesse che qui definiremo "con retroterra familiare plurilingue", cioè scolarizzati (in tutto o in parte) nel sistema italiano, ma nati da genitori almeno uno dei quali provenga da tradizioni linguistiche ed educative differenti.

La pertinenza di questo approfondimento è resa a nostro avviso evidente dal cambiamento strutturale verificatosi negli ultimi decenni nella società italiana, dove i residenti con cittadinanza straniera, che nel 2001 rappresentavano il 2,3% della popolazione, costituiscono oggi il 9%. In questo stesso arco di tempo, nella scuola italiana le presenze di alunni e alunne con cittadinanza straniera sono passate dal 2,2% al 10,6% del totale, raggiungendo almeno l'8% nella scuola secondaria di secondo grado (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023, pp. 10 ss.)².

Secondo quanto risulta dall'ultima rilevazione OECD-PISA focalizzata sulle abilità di lettura (OECD-PISA, 2019), inoltre, in Italia i quindicenni con uno o entrambi i genitori non nativi del Paese di scolarizzazione hanno maggiori probabilità di essere e di percepirsi meno competenti nella lettura rispetto ai compagni provenienti da famiglie native, a parità di status socioeconomico (OECD-PISA, 2019, pp. 198 ss.)³.

1. Il contributo è frutto delle riflessioni condivise delle autrici e dell'autore, tuttavia, i §§1 e 2 devono essere attribuiti a Stefania Scaglione, il §3 a Yahis Martari e il §4 a Francesca Gallina.

2. Purtroppo, le rilevazioni ministeriali si limitano a tenere conto del dato della cittadinanza non-italiana di alunni e alunne; sono pertanto esclusi dal set di dati i casi di alunni e alunne con genitori stranieri naturalizzati, o aventi un genitore straniero e un genitore italiano.

3. Anche i risultati delle rilevazioni INVALSI registrano ormai da anni, nelle prove di italiano di livello 10, differenze negative significative tra i punteggi riportati da studenti e

Queste due ragioni ci paiono sufficientemente significative per proporre un focus sulle caratteristiche dei testi prodotti da studenti e studentesse universitari per i quali la lingua utilizzata in famiglia può non coincidere sempre e soltanto con la lingua nella quale si è svolta (almeno) la loro scolarizzazione secondaria di II grado e nella quale si svolgono in prevalenza gli insegnamenti universitari che frequentano⁴.

Per quanto a nostra conoscenza, non risultano studi linguistici su questa categoria di studenti e studentesse, mentre è cresciuto, negli ultimi anni, l'interesse per le competenze in italiano di studenti e studentesse cosiddetti internazionali, che frequentano cioè corsi di laurea in Italia avendo conseguito il titolo di accesso all'estero e per i quali l'italiano è L2 (tra i contributi più recenti, si veda ad esempio Rosi e Lubello, a cura di, 2020)⁵.

La prima parte del contributo (§2) illustrerà le caratteristiche che più significativamente distinguono il sotto-campione del quale ci occupiamo rispetto alla totalità del campione Univers-ITA (cfr. cap. 1). Dopo avere presentato i criteri utilizzati per la costruzione del sotto-campione e le motivazioni che ne rendono opportuna l'ulteriore disaggregazione in due gruppi in base alla composizione delle coppie genitoriali (§2.1), focalizzeremo alcune particolarità (§2.2) che potranno rappresentare elementi di sfondo per l'analisi linguistica delle strutture connettive (§3) e del lessico (§4) all'interno delle produzioni testuali di questi/e informanti contenute nel corpus Univers-ITA⁶.

studentesse "italiani" e i punteggi riportati da studenti e studentesse "immigrati" di I e di II generazione. Ricordiamo che anche i rapporti INVALSI, come i rapporti del Ministero dell'Istruzione, fanno esclusivo riferimento a studenti e studentesse con cittadinanza straniera, distinguendoli ulteriormente in I e II generazione in base al loro luogo di nascita (all'estero/in Italia). Il collettivo considerato, dunque, non coincide pienamente con quello selezionato per le rilevazioni OECD-PISA, né con quello considerato in questo contributo.

4. A proposito della crescente consapevolezza riguardo alla diversità linguistico-culturale che caratterizza la popolazione studentesca universitaria nel nostro Paese, vale la pena di ricordare che il rapporto AlmaLaurea (2021), per la prima volta nella storia delle sue indagini annuali, ha dedicato un approfondimento a studenti e studentesse di "seconda generazione" (p. 302 ss.), intesi come figli di genitori non italiani che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado in Italia. Anche AlmaLaurea esclude i figli di genitori con cittadinanza mista.

5. All'interno del campione Univers-ITA, gli studenti e le studentesse "internazionali" sono 12, pari allo 0,56% del totale.

6. Grandi *et al.* (2023); <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>. Cfr. anche cap. 3

2. Presentazione del sotto-campione

2.1. I criteri di selezione e i profili delle coppie genitoriali

All'interno del collettivo Univers-ITA, il sotto-campione in esame è stato selezionato in base a:

- Paese di nascita di almeno uno dei genitori (estero, tranne San Marino).
- Paese in cui l'informante ha acquisito il diploma di scuola secondaria di secondo grado (Italia e San Marino).

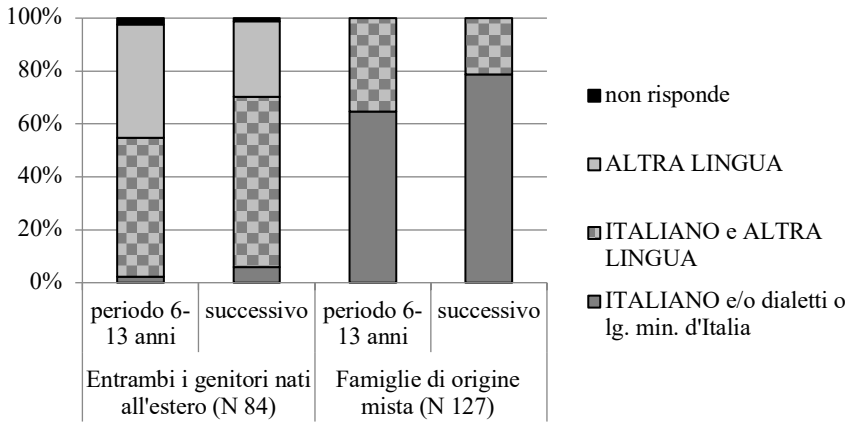
Si è così ottenuto un gruppo di 211 informanti (pari al 9,9% del campione totale) nei cui ambiti familiari è possibile ipotizzare esperienze di contatto con lingue diverse dall'italiano. Parliamo di "ipotesi" perché il Paese di nascita dei genitori costituisce un dato relativamente "povero", che occorre integrare con le risposte alle domande del questionario sugli usi linguistici dei genitori stessi⁷. Se in 168 casi la combinazione di queste informazioni conferma la situazione di plurilinguismo familiare, vi sono però 43 casi in cui le risposte sugli usi linguistici dei genitori nati all'estero restituiscono soltanto l'uso dell'italiano e/o del dialetto, o addirittura nessuna informazione, ove l'informante ometta di rispondere a tutte le domande. Salvo un unico caso di quest'ultimo tipo, relativo ad un informatore che dichiara di avere genitori entrambi nati all'estero, gli altri 42 informanti provengono da famiglie di "origine mista", in cui il genitore nato all'estero ha un/una partner italiano/a.

In base alla composizione delle coppie genitoriali, possiamo distinguere tra 127 informanti figli di "coppie miste", in cui uno dei partner è nato in Italia, e 84 informanti figli di genitori nati all'estero (in 78 casi nello stesso Paese). Tale distinzione individua di per sé due contesti linguistici familiari tra loro molto diversi, il secondo dei quali, in particolare, espone con maggiore probabilità l'informante al contatto con lingue diverse dall'italiano. L'analisi delle risposte riguardanti gli usi linguistici dei genitori verso gli e le informanti lo conferma, come si può vedere in fig. 1, dove gli usi linguistici per ciascun gruppo sono distinti a seconda della fase di crescita dei figli (pre-adolescenza e post-adolescenza).

La fig. 1 dà modo di osservare che presso i genitori nati all'estero l'uso delle lingue d'origine verso i figli è largamente maggioritario, per lo più in alternanza con l'italiano, ma anche in modalità esclusiva, sia pure con una tendenza al calo che va di pari passo con la crescita dei figli stessi. Nelle "coppie miste", invece, prevale, e cresce nel tempo, l'uso esclusivo dell'italiano.

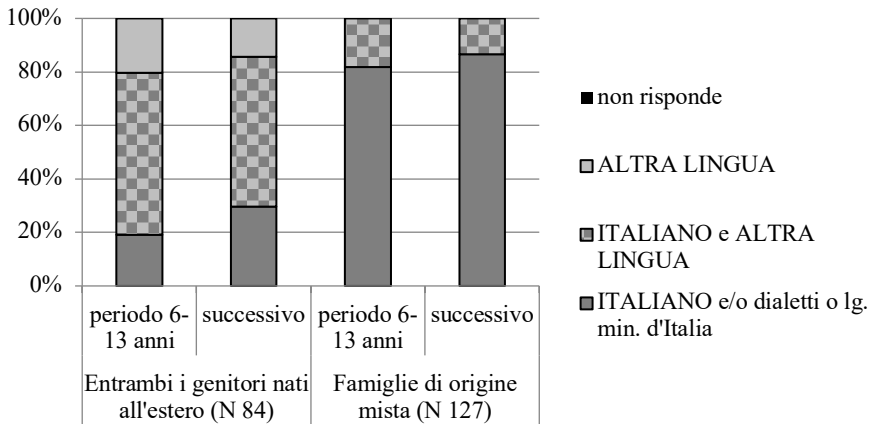
7. Tali domande riguardano gli usi linguistici del genitore con i propri genitori, con il/la partner, con i figli (nell'infanzia e adesso), con altri parenti, sul posto di lavoro, con gli amici, con gli estranei. Per il questionario cfr. cap. 2.

Fig. 1 - Usi linguistici genitori verso figli (%): periodo 6-13 anni e successivo



I comportamenti degli e delle informanti nei confronti dei genitori seguono lo stesso andamento (fig. 2).

Fig. 2 - Usi linguistici figli verso genitori (%): periodo 6-13 anni e successivo



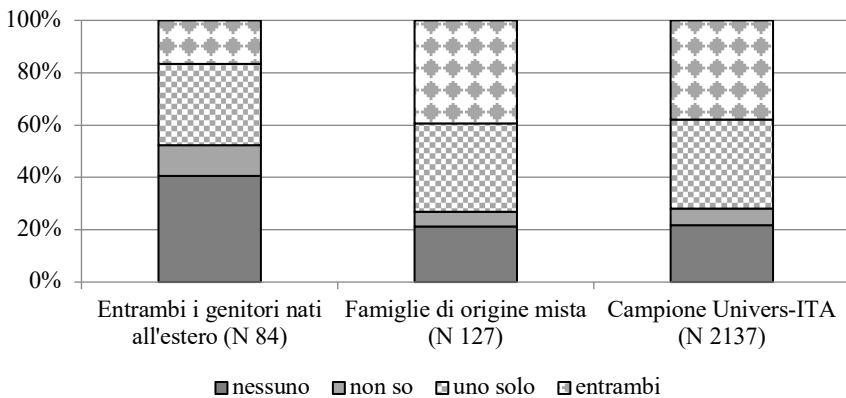
Un altro aspetto che differenzia le coppie genitoriali straniere rispetto alle coppie miste riguarda il livello educativo e i consumi culturali.

In relazione al livello di scolarizzazione, le coppie straniere si differenziano notevolmente tanto rispetto alle coppie miste, quanto rispetto al dato

generale del campione Univers-ITA: tra di esse, infatti, la percentuale di coppie con almeno un laureato è pari al 20,2%, a fronte del 36,2% per le coppie miste e del 34,6% per il totale del campione.

Una configurazione analoga si osserva a proposito della propensione familiare alla lettura, rilevata tramite le domande “Tua madre [o “Tuo padre”] legge abitualmente?”. Come si può vedere in fig. 3, mentre le abitudini di lettura delle coppie miste risultano assai simili a quelle dichiarate dall’insieme del campione Univers-ITA, nelle coppie straniere la propensione alla lettura appare decisamente inferiore.

Fig. 3 - Abitudini di lettura dei genitori (%) e confronto con campione Univers-ITA



Tenendo conto di questi aspetti, la distinzione tra informanti figli di coppie straniere e informanti figli di coppie miste sarà mantenuta anche nel prossimo paragrafo.

2.2. Le principali caratteristiche degli informanti

Gli e le informanti che costituiscono il nostro sotto-campione sono nati in Italia nel 75,8% dei casi (N 160), ma sono stati interamente scolarizzati nel nostro Paese per il 91% (N 192); solo in 2 casi hanno frequentato scuole italiane all'estero, mentre nei casi rimanenti hanno frequentato in Italia la secondaria di I e II grado (N 9), la secondaria di II grado (N 6), la primaria e la secondaria di II grado (N 2).

Sul piano dei percorsi educativi seguiti prima dell'ingresso all'università, gli e le informanti con retroterra familiare plurilingue sembrano caratteriz-

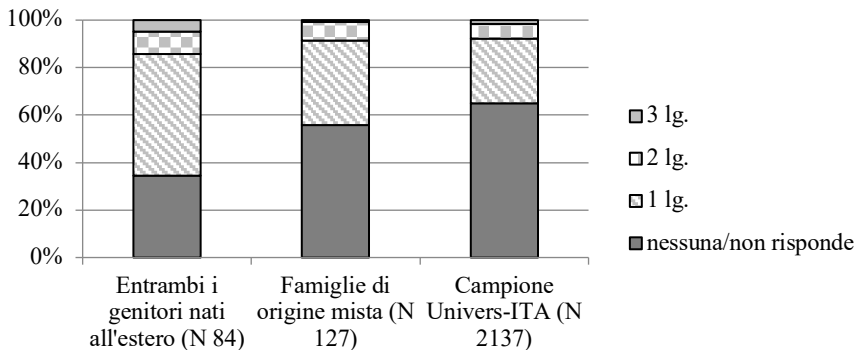
zarsi, rispetto all'insieme del campione Univers-ITA, per una maggiore quota di diplomati presso istituti tecnici o professionali (35,5% vs. 22,2%); in particolare, la percentuale raggiunge il 41,7% tra i figli di coppie straniere.

La parziale dissimiglianza tra i percorsi scolastici, tuttavia, non sembra riflettersi sulla distribuzione tra le aree di indirizzo dei corsi di laurea frequentati, che per l'insieme degli e delle informanti con retroterra familiare plurilingue presenta caratteristiche del tutto analoghe a quelle del campione totale Univers-ITA. Disaggregando il sotto-campione in base alla composizione della coppia genitoriale, si può però osservare che gli e le informanti provenienti da famiglie straniere risultano iscritti a corsi di laurea di area sanitaria in proporzione sensibilmente superiore sia rispetto agli e alle informanti provenienti da famiglie miste (19% vs. 7,1%), sia rispetto alla media del campione totale Univers-ITA (11,6%), mentre, viceversa, risultano iscritti a corsi di area sociale in proporzione inferiore (20,2% vs., rispettivamente, 29,9% e 27,2%).

Tra gli e le informanti del sotto-campione frequentanti corsi di laurea di area umanistica, inoltre, gli iscritti e le iscritte a corsi di laurea in Lingue costituiscono la quota di nettamente maggioritaria (83,3% per studenti e studentesse provenienti da famiglie straniere, 72,2% per studenti e studentesse provenienti da famiglie miste) rispetto a quanto si rileva considerando il campione Univers-ITA nel suo complesso (59,7%).

Il plurilinguismo che caratterizza l'ambiente familiare sembra in effetti avere favorito negli e nelle informanti del sotto-campione non solo una chiara propensione allo studio delle lingue, ma anche la formazione di un repertorio linguistico sensibilmente più ampio rispetto alla media del campione Univers-ITA, come mostrato in fig. 4.

Fig. 4 - Numero di lingue diverse dall'italiano padroneggiate dagli e dalle informanti (%) e confronto con campione Univers-ITA



Nell'indicare le lingue nelle quali sono in grado di seguire conferenze e dibattiti su temi loro familiari, leggere saggi o articoli specialistici di livello universitario, scrivere testi ampi e articolati, di registro formale e carattere specialistico, gli e le informanti provenienti da contesti familiari plurilingui fanno rilevare significative differenze rispetto all'intero campione Univers-ITA, come mostrato in tab. 1:

Tab. 1 - Capacità di usare lingue diverse dall'italiano per... (%)

	<i>seguire conferenze e dibattiti su temi familiari</i>	<i>leggere saggi o articoli specialistici (liv. universitario)</i>	<i>scrivere testi articolati di registro formale e carattere specialistico</i>
Gruppo con origini straniere	84,5	76,2	58,3
Gruppo con origini miste	69,3	63,8	44,1
Totale campione Univers-ITA	60,5	58,3	41,1

Altre differenze di qualche entità si osservano quando si chiede agli e alle informanti con quale frequenza si servano di lingue diverse dall'italiano per leggere giornali o riviste (fig. 5a) oppure libri (fig. 5b). Emerge infatti una maggiore propensione in questo senso in particolare tra studenti e studentesse provenienti da famiglie straniere; come si può notare, tuttavia, in tutti i gruppi la maggioranza delle risposte segnala l'occasionalità di tali comportamenti⁸.

Concludiamo questa sintetica descrizione del profilo del sotto-campione in esame commentando alcuni dati riguardanti il rapporto personale degli e delle informanti con la scrittura e le valutazioni da loro espresse in relazione all'insegnamento della scrittura in ambito universitario.

Le risposte alla domanda "Quanto sei a tuo agio nello scrivere?" evidenziano uno scarto sensibile tra gli e le informanti provenienti da famiglie straniere e gli e le informanti provenienti da famiglie miste: mentre questi

8. Aggiungiamo che, riguardo alle abitudini di lettura nel tempo libero, ciascuna delle componenti del sotto-campione con retroterra familiare plurilingue fa registrare risultati complessivamente in linea con la fisionomia dell'intero campione: non legge libri, o ne legge meno di 5 l'anno, il 50% degli e delle informanti figli di coppie straniere e il 56,7% degli e delle informanti figli di coppie miste, a fronte del 53,2% del campione Univers-ITA.

Fig. 5a - Lettura di giornali/riviste in lingue diverse dall'italiano (%) e confronto con campione Univers-ITA

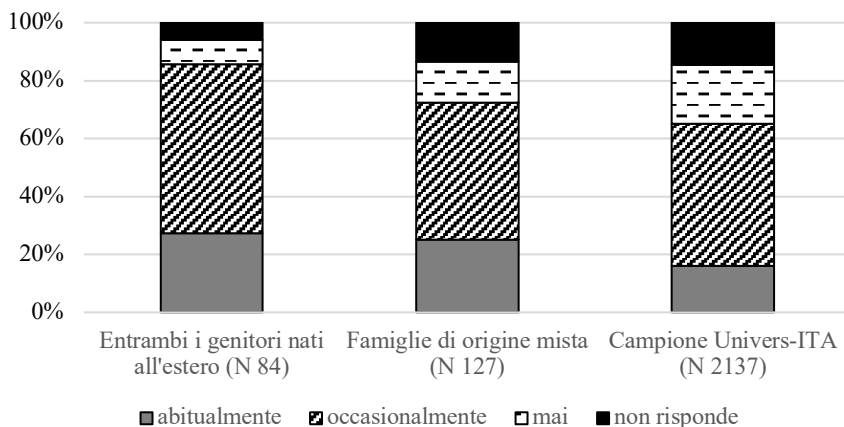
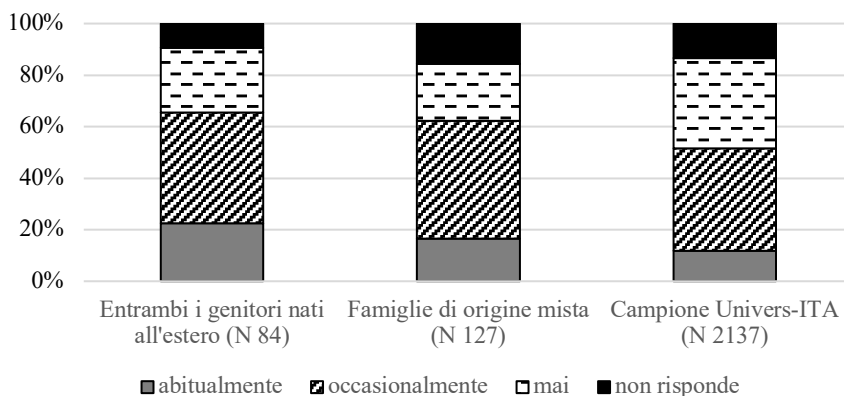


Fig. 5b - Lettura di libri in lingue diverse dall'italiano (%) e confronto con campione Univers-ITA

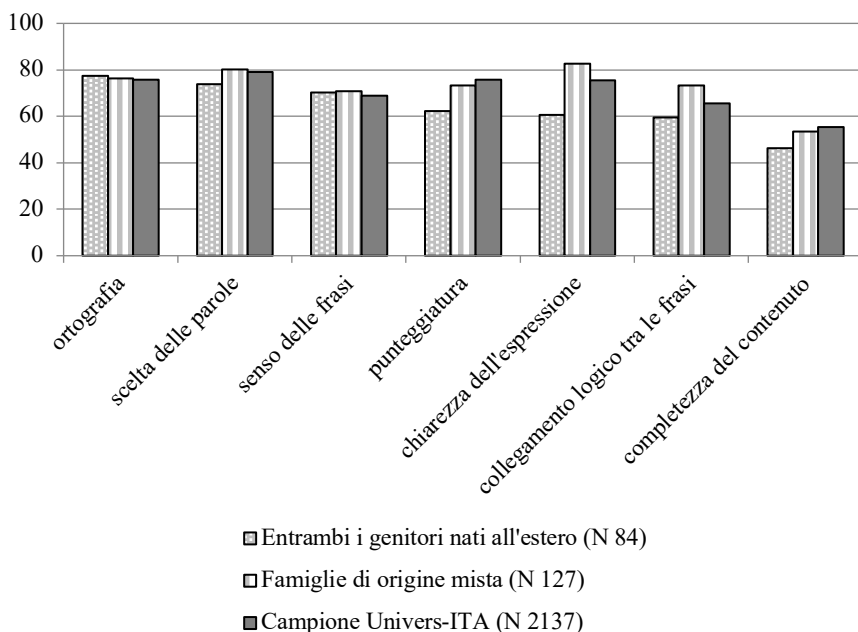


ultimi dichiarano di sentirsi poco o per niente a proprio agio in percentuali del tutto prossime a quelle registrate nell'intero campione Univers-ITA (19,7% vs. 18,7%), la percentuale di disagio appare notevolmente superiore tra gli e le informanti provenienti da famiglie straniere, dove raggiunge il 28,6%.

Per quanto questo dato suggerisca la presenza di una forma di insicurezza che colpisce in particolare studenti e studentesse nati da coppie straniere, l'analisi della distribuzione percentuale delle loro risposte alla domanda riguardante gli aspetti del testo su cui si concentrano maggiormente in fase

di revisione (cfr. fig. 6) non consente di rilevare scostamenti particolarmente significativi né rispetto ai figli di coppie miste, né rispetto all'insieme del campione.

Fig. 6 - Aspetti del testo su cui gli e le informanti si concentrano in fase di correzione (%) e confronto con campione Univers-ITA



Le opzioni più frequentemente selezionate riguardano l'ortografia (77,4% dei casi), la scelta delle parole (73,8%) e il senso delle frasi (70,2%), mentre l'attenzione alla chiarezza dell'espressione (60,7%) e al collegamento logico tra le frasi (59,5%) risultano notevolmente inferiori rispetto a quanto dichiarato dagli e dalle informanti provenienti da famiglie miste.

Vi è però un ultimo dato che sembra comunque confermare, da parte degli e delle informanti provenienti da famiglie straniere, la percezione di carenze nel proprio stile di scrittura: alla richiesta di valutare se l'università dedichi tempo sufficiente all'insegnamento della scrittura, la percentuale di risposte negative tra gli e le informanti figli di coppie straniere raggiunge il 70,2%, facendo registrare uno scarto notevole sia rispetto agli e alle informanti figli di coppie miste (56,7%), sia rispetto alla totalità del campione Univers-ITA (59,3%).

3. Alcune strategie coesive nei testi di studenti con retroterra familiare plurilingue

3.1. Considerazioni preliminari

3.1.1. Connettivi e coesione

Poiché già Berretta (1984, p. 248), in merito alla definizione di connettivi propriamente testuali, parlava di «incertezze di identificazione», occorre qualche specificazione preliminare.

Innanzitutto, in questo paragrafo faremo alcune considerazioni sui principali connettivi (come *ma* o *perciò*) e su altri dispositivi linguistici con funzione coesiva affine (come *per esempio* o *per concludere*). La definizione di elemento coesivo è, pertanto, in questo capitolo, estremamente dilatata e in parte congruente con la posizione di Ferrari (2014, p. 131) che intende con questa categoria tutte le forme linguistiche che segnalano le relazioni logiche che si instaurano tra processi o tra unità di composizione testuale.

La ragione di questa scelta deve essere cercata soprattutto nel sistema di annotazione adottato nel corpus⁹, che colloca sullo stesso piano gli elementi di connessione all'interno della frase e tra frasi e paragrafi. Ad esempio, con l'etichetta "uso illogico dei connettivi" sono stati considerati dagli annotatori sia fenomeni nella dimensione della sintassi della frase sia fenomeni nella dimensione di porzioni più ampie del testo. Ciò significa che perlopiù le nostre considerazioni devono essere riferite alle forme (identiche) più che alle funzioni linguistiche (certamente differenti). In altri termini abbiamo ritenuto interessante, limitatamente a questa osservazione, considerare le forme linguistiche con funzione connettiva nelle diverse accezioni, misurando come un tutt'uno funzioni che, pure, ben sappiamo essere differenti: forme linguistiche sia con funzione di coesione all'interno dell'unità frasale (in senso ampio, le congiunzioni) sia in una dimensione invece transfrastica, ovvero superiore all'unità frasale – segnatamente gli elementi connettivi che legano e che definiscono relazioni logiche tra frasi complesse o tra paragrafi ecc.

Inoltre, non tutte le strategie connettive presenti nei testi del sotto-campione verranno prese in considerazione, il che significa che le nostre considerazioni non potranno essere lette come una valutazione del generale livello di connessione frasale e testuale, ma dovranno essere invece interpretate limitatamente alle forme che tratteremo – seppure, si spera, con qualche valore più generale, se non altro a livello di formulazione di ipotesi.

9. Per i dettagli sul processo di annotazione e per il significato specifico con cui l'etichetta "annotazione" viene usata in questo volume, cfr. introduzione e capp. 3 e 4.

Una seconda specificazione concerne ciò che Ferrari (2010; ma cfr. per una discussione anche Ferrari, 2014; Mastrantonio, 2021; Palermo, 2013) osserva rispetto ai connettivi propriamente detti – i quali devono rispettare una componente morfologica (l'invariabilità) oltre a una componente semantica (l'indicazione di una relazione logica). Tale distinzione non vale per tutti gli elementi con funzione connettiva, soprattutto testuale. Se si pensa alla funzione coesiva di *per esempio*, *ad esempio*, *esemplificando*, *volendo fare un esempio*, *per fare solo un esempio* ecc. si vede bene che in questo caso è certamente accettabile un certo margine di variabilità.

Una terza puntualizzazione riguarda proprio la natura frasale o testuale degli elementi connettivi. Per definire tale natura occorre ricordare che per gli elementi testuali «le relazioni logiche instaurate dai connettivi vigono [...] tra eventi o asserzioni, non tra oggetti, animali o persone» (Ferrari, 2010). E così “ad esempio/per esempio” solo nel secondo dei due brani seguenti è propriamente ascrivibile alla coesione testuale:

- (1) Corpus Univers-ITA, testo n. 81¹⁰
l'assenza di mezzi adeguati come ad esempio connessione internet veloce o computer ben funzionante
- (2) Corpus Univers-ITA, testo n. 312
Dal mio punto di vista, la didattica a distanza non è in grado del tutto di coprire il ruolo di quella in presenza: per esempio io che frequento una facoltà scientifica, in cui è necessario anche l'uso dei laboratori, non mi è possibile comprendere gli argomenti allo stesso modo

Ne consegue che, nelle prossime pagine, alcune delle osservazioni che faremo saranno in realtà in bilico tra sintassi e testualità, dal momento che non sempre si distinguerà in modo netto il confine tra elemento connettivo con funzione frasale e con funzione testuale, soprattutto in ordine al conteggio dei connettivi propriamente detti.

3.1.2. Retroterra familiare plurilingue

Il nostro sotto-campione è costituito, come si è specificato nel precedente paragrafo (§2), da scriventi che provengono da un retroterra familiare plurilingue, per i quali la lingua italiana non rappresenta o non ha rappresentato la sola lingua di comunicazione domestica. È inevitabile, quindi, ricordare – ben consapevoli della differenza tra le due tipologie di scriventi – alcune indicazioni

10. I testi sono riportati senza interventi redazionali. I grassetti sono nostri.

che provengono da un contesto di scrittura in italiano L2. Sappiamo ad esempio che i connettivi sono accessibili fin dai primi gradi della conoscenza linguistica: «connettivi presenti nei testi stimolo (*e, ma, come, poi, perché*) sono stati riutilizzati dagli apprendenti in maniera frequente e accurata, grazie alla loro acquisizione fin dal livello A1-A2» (Pontis 2020: 51); con la specificazione che «non è solo il livello di competenza in italiano L2 a favorire l'uso adeguato dei connettivi, ma anche la L1 e la conoscenza di lingue affini all'italiano» (Pontis 2020: 51). In secondo luogo, i connettivi che si trovano in testi di livello alto (C1-C2) tendono a segnalare, anche in modo articolato, relazioni di senso più complesse (Malagnini e Fioravanti 2022). È stato inoltre osservato come gli elementi coesivi con funzione connettiva con un certo grado di variabilità, nei livelli avanzati di competenza, sono più ricchi, diversificati e frequenti:

il repertorio di strategie di connessione presente nei testi di livello avanzato è distribuito in modo più bilanciato fra le varie tipologie. La presenza di avverbi e congiunzioni – che costituiscono pur sempre le categorie privilegiate dagli informanti – diminuisce rispetto al livello inter[medio], e in compenso si potenzia e si diversifica l'impiego di indicazioni temporali e di formule di scansione narrativa (D'Alfonso 2014, p. 58).

Da uno studio su *learner corpora* di testi scritti, Bienati e Frey (in stampa) confermano come la varietà e la specificità dei connettivi causali (*poiché, perché* ecc.) aumentano nelle scuole secondarie superiori e per gli studenti L1, ma sottolineano che, nel loro studio, dalla scuola secondaria inferiore a quella superiore il numero invece diminuisce – tanto in testi di studenti L1 quanto in testi di studenti in L2.

Tutto ciò sia detto unicamente per rimarcare quanto tale dispositivo coesivo sia oggetto di osservazione nella definizione della competenza linguistica di tutti i tipi di scriventi in lingua italiana, persino principianti. Tanto più, dunque, in varietà di apprendimento avanzate come quelle di nativi¹¹ o di chi ha svolto in maggiore o minore parte il proprio percorso di studi in Italia. Dal nostro sotto-campione infatti, come si è detto estesamente nel secondo paragrafo, sono stati esclusi gli studenti e le studentesse che non hanno svolto nessun ciclo di scuola in Italia o in scuole italiane all'estero.

11. È bene ricordare che nativi e non nativi sono entrambi, pure in diverso modo, caratterizzati da *varietà di apprendimento* determinate sulla base di forme linguistiche peculiari delle singole varietà. In tale prospettiva, difficilmente trova spazio la nozione di errore intesa come devianza rispetto a una presunta forma corretta, se non in corrispondenza della reazione dell'interlocutore e quindi della presa di coscienza da parte del parlante dell'inefficacia comunicativa totale o parziale del proprio enunciato (su questo cfr. Andorno, 2015, pp. 163 ss.).

Focus del nostro interesse qui è quindi soprattutto il confronto tra il campione Univers-ITA e il sotto-campione di scriventi con retroterra familiare plurilingue, che costituisce forse un indizio per la descrizione dell'italiano di «nuovi italiani» (Vedovelli, 2017; Martari e Peretti, 2022; Martari, 2023 e 2024).

3.2. Alcuni dati quantitativi

Partiamo da un dato molto più ampio rispetto agli elementi connettivi ovvero i fenomeni annotati come notevoli (in altre parole forme devianti rispetto a quelli attesi in un testo come quello indicato nella consegna) rispetto

Fig. 7a - Testi del corpus e fenomeni notevoli di sintassi

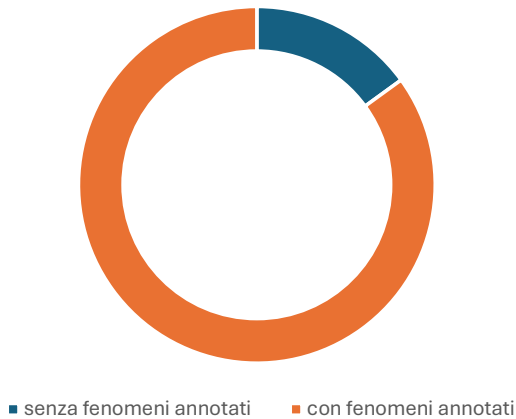
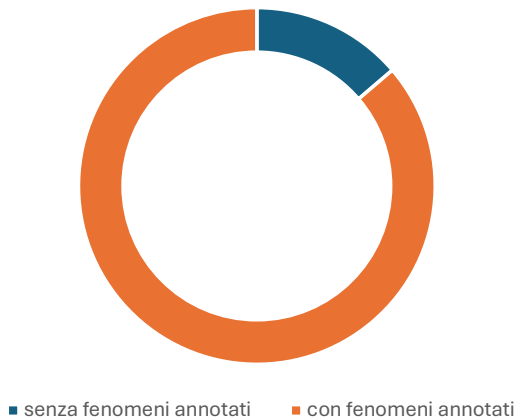


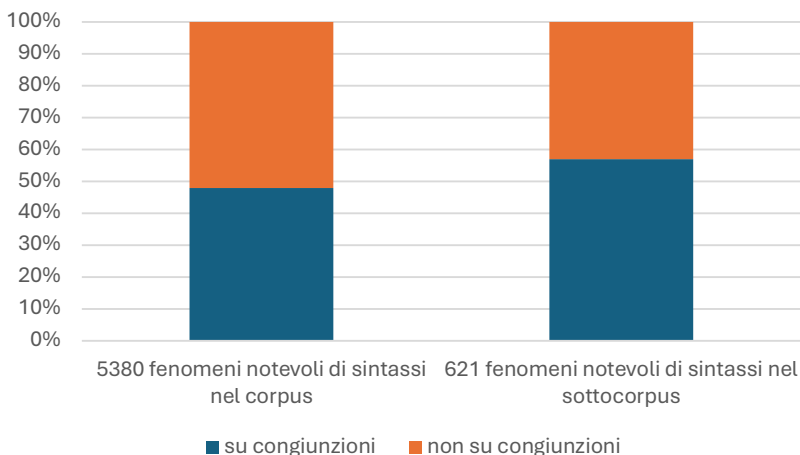
Fig. 7b - Testi del sotto-corpus e fenomeni notevoli di sintassi



alla sintassi e che nell'annotazione comprendono anche forme riferite alla più ampia dimensione testuale. È dunque, in questo caso, l'intera accezione di sintassi che deve essere accolta in termini estremamente ampi, comprensivi quindi di alcuni spazi di sovrapposizione con la testualità. Per ciò che riguarda il rapporto tra token e tali fenomeni, nei testi dell'intero corpus UniversITA, la media è 0,0061, mentre nel sotto-corpus qui preso in considerazione è di poco superiore: 0,0069. Si aggiunga che in 320/2137 dei testi (15%) del corpus tale rapporto è zero (cioè non sono segnalati fenomeni notevoli di sintassi) mentre nel sotto-corpus non sono segnalati fenomeni notevoli in 29/211 (13,7%) testi (figg. 7a e 7b).

Se prendiamo in considerazione, tra i fenomeni di sintassi, la differenza tra la percentuale di fenomeni notevoli annotati su congiunzioni e la percentuale di fenomeni notevoli annotati su parti del discorso diverse dalle congiunzioni, osserviamo che il 48% del totale delle annotazioni di sintassi nel corpus riguarda fenomeni di congiunzione, mentre nel sotto-corpus la percentuale di annotazioni di sintassi riferibili all'uso delle congiunzioni sale a 57% (fig. 8).

Fig. 8 - Fenomeni sintattici notevoli su congiunzione e non su congiunzione



In parte i fenomeni interessanti rispetto alla coesione testuale sono stati annotati anche nella categoria della coerenza (uso illogico dei connettivi; mancata esplicitazione delle relazioni logiche che intercorrono fra i contenuti espressi). Osservando gli stessi parametri troviamo che il rapporto tra token e fenomeni notevoli di coerenza nei testi dell'intero corpus è in media 0,0042,

e per poco più di un quarto (26,6%: 569/2137) dei testi il rapporto è zero (ovvero non sono segnalati fenomeni notevoli di coerenza). Il rapporto tra token e fenomeni notevoli di coerenza nei testi del sotto-corpus è in media 0,0046. Per poco meno di un quarto (23,2%: 49/211) dei testi il rapporto è zero (ovvero non sono segnalati fenomeni notevoli di coerenza).

Fig. 9a - Testi del corpus e fenomeni notevoli di coerenza

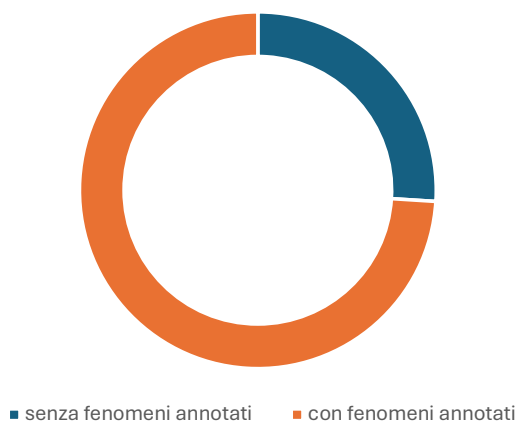
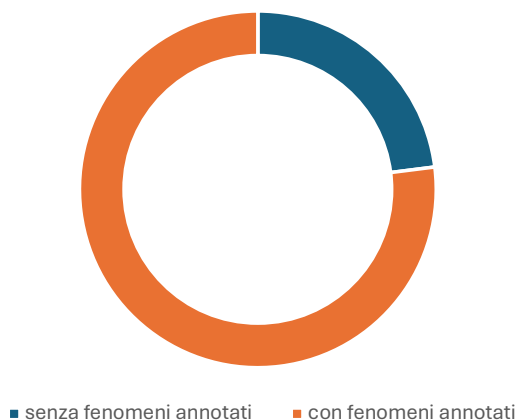


Fig. 9b. Testi del sotto-corpus e fenomeni notevoli di coerenza



Pur consapevoli di muoverci ancora una volta in uno spazio in cui, anche nella percezione comune, coesione e coerenza si sovrappongono, consideriamo la percezione del sotto-campione rispetto alla seguente domanda posta

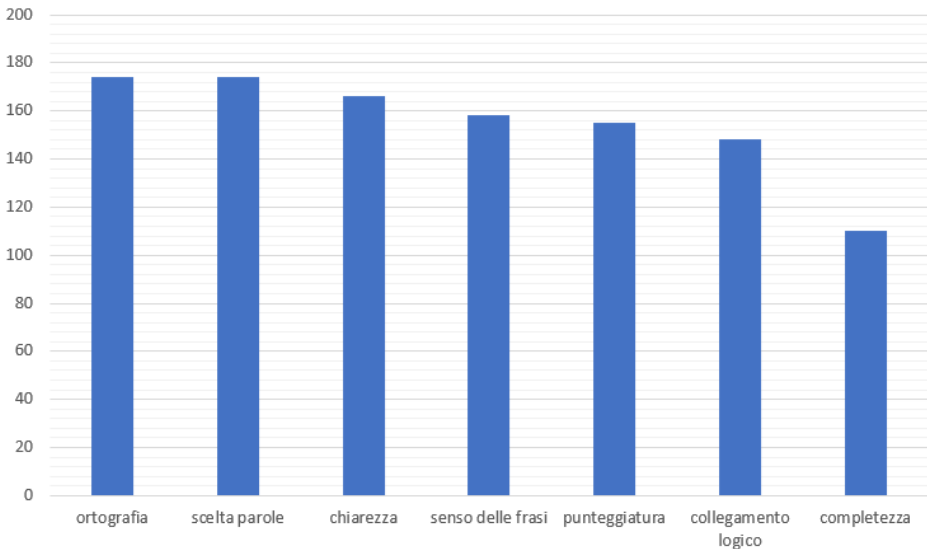
nel questionario, di cui riportiamo tra parentesi anche il numero delle relative risposte in valore assoluto:

Se devi scrivere un testo per l'università (esami, relazioni, ...) se correggi il tuo testo, ti concentri soprattutto su:

1. ortografia (174)
2. scelta parole (174)
3. chiarezza (166)
4. senso delle frasi (158)
5. punteggiatura (155)
6. collegamento logico (148)
7. completezza (110)

Il valore assoluto 148 indica che il 70,1% del sotto-campione (148/211) considera punto di attenzione il collegamento logico tra una frase e l'altra, in un range che va da un massimo di 82,4% (ortografia) a un minimo di 52,1% (completezza) (fig. 10).

Fig. 10 - Punti di attenzione durante la scrittura di un testo sorvegliato



Venendo finalmente in modo più focalizzato all'impiego dei connettivi (intesi come forme e indipendentemente dalla funzione frasale o testuale, salvo diverse indicazioni che nel dettaglio saranno riportante), può essere in-

teressante osservare la frequenza dei primi 13 connettivi nel corpus Univers-ITA e nel sotto-corpus, notando che l'ordine è del tutto simmetrico, e la quantità perlopiù proporzionale (circa 1:10) (tab. 2)¹²:

Tab. 2 - Frequenza dei primi 13 connettivi nel corpus Univers-ITA e nel sotto-corpus

Univers-ITA		Sottocorpus	
<i>Lemma</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Lemma</i>	<i>Frequenza</i>
e	20.635	e	2.071
che	6.966	che	721 ¹³
o	3.741	o	404
ma	3.482	ma	317
se	2.064	se	221
sia	1.114	sia	114
come	851	come	91
quando	719	quando	80
senza	1458	senza	125 ¹⁴
perché	922	perché	138 ¹⁵
oppure	317	oppure	48
mentre	284	mentre	33
poiché	589	poiché	60 ¹⁶

3.3. Alcuni appunti su ulteriori strategie connettive testuali

Osserviamo ora, in modo schematico, la frequenza d'uso di alcune ulteriori strategie connettive presenti nel sotto-corpus.

12. Sarà poi certamente interessante, come è stato fatto notare da un anonimo revisore, ed è quindi nell'orizzonte di lavoro di un prossimo studio, focalizzare quanto la competenza testuale e la competenza frasale incidano, dettagliatamente, su queste cifre. Ovvero su quali siano le percentuali, ad esempio, di *e* congiunzione in funzione sintattica e frasale e di *e* con funzione connettiva testuale, poiché l'informazione dettagliata sull'analisi di tutte le forme consentirebbe forse di osservare la diversa distribuzione di forme riferibili a una competenza dello scrivente più orientata alla competenza grammaticale in senso stretto, e una invece più orientata alla competenza testuale.

13. Con esclusione ovviamente del *che* pronominale.

14. 624 connettivi testuali su 1458 nel corpus; 57 connettivi testuali su 125 nel sotto-corpus.

15. Nel corpus 484 *perchè* e 438 *perché*, nel sotto-corpus 74 *perchè* e 64 *perché*.

16. Nel corpus 392 *poichè* e 197 *poiché*, nel sotto-corpus 33 *poichè* e 28 *poiché*.

Innanzitutto, le forme *parlando/se parliamo/quando parliamo* di presentano complessivamente 21 attestazioni. Le forme *considerando/se consideriamo/prendendo in considerazione/ciò che non può non essere considerato* presentano 6 attestazioni. *tornando/per tornare a/su* compare 3 volte, in 3 testi.

Numeri più significativi sono quelli di *per/ad esempio* (31 attestazioni), e di *per quanto/ciò che riguarda/concerne* (45 attestazioni tra cui 2 con altra flessione del verbo *concernere*). Rispetto a quest'ultima strategia, il numero riportato si riferisce alle occorrenze in funzione testuale (come *per quanto riguarda la mia facoltà, lo svolgimento dei tirocini* nel testo 54) e ad esso occorre aggiungere ulteriori 9 occorrenze frasali (come *rimasta un po indietro per quanto riguarda l'educazione* nel testo 151). La forma (*con*) *riguardo (a)* è presente in 2 casi con funzione testuale (come *riguardo gli svantaggi, la DaD ha influito psicologicamente sulla salute di bambini e adolescenti* nel testo 1621), a cui si aggiungono altre 2 attestazioni con funzione frasale (come *uno stato di disagio e scombussolamento di quelle che erano le modalità cognitive riguardo la lezione* nel testo 293).

La strategia testuale *concludendo/in conclusione/per concludere* si presenta complessivamente in 43 attestazioni (20 testuali e 23 frasali). È interessante notare che complessivamente in Univers-ITA tale strategia appare 371 volte: 83 *per concludere*, 255 *in conclusione*, 33 *concludendo* (su questo cfr. Restivo in preparazione).

Per quanto riguarda presenta nel sotto-corpus 30 attestazioni in posizione (semi) iniziale (ad es. *quindi a mio parere, per quanto riguarda la didattica a distanza ci sono...* nel testo 1204).

Alcune tra le principali strategie di presentazione di un paragrafo riassuntivo (*riassumendo / in sintesi / sintetizzando / ricapitolando*): sono presenti complessivamente solo in 3 attestazioni. Non è invece rappresentata la forma di introduzione di un argomento *venendo / arrivando ecc. a*.

La forma *per concludere* è incorporata nell'ultimo (e praticamente sempre unico) capoverso 14 volte, in prima posizione in un nuovo capoverso 23 volte e in prima posizione in un capoverso precedente all'ultimo 6 volte.

3.4. *Per concludere*

Rispetto agli elementi coesivi presi in considerazione, i numeri del sotto-corpus di testi prodotti da studenti e studentesse universitari italiani con retroterra familiare plurilingue posso essere definiti

- vari, distribuiti e diversificati per tipologia e funzione;
- spesso proporzionalmente in linea con quelli del corpus totale, sebbene con alcune differenziazioni.

4. La dimensione lessicale nelle produzioni scritte

Nello sviluppo delle competenze linguistiche la dimensione lessicale assume un ruolo centrale, sia in L1 che in L2, sia nella prospettiva dell'apprendente che dell'insegnante. A tal proposito segnaliamo alcuni dati sulla percezione del nostro sotto-campione rispetto a ciò che è maggiormente oggetto di attenzione in fase di scrittura. Alla domanda «Se devi scrivere un testo all'università (esami, relazioni, ...), se correggi il tuo testo, ti concentri soprattutto» l'82,4% (174/211) ha considerato come punto di attenzione la scelta delle parole, alla pari dell'ortografia, rimarcando dunque la salienza del lessico nella percezione dei parlanti.

Non solo, ma come afferma Nation (2001, p. 178), il lessico è fondamentale per valutare la qualità di una produzione scritta. Inoltre, vari studi, come ad esempio Laufer e Nation (1995), hanno messo in evidenza la correlazione positiva tra ampiezza del lessico e abilità di scrittura in L2. La dimensione lessicale è, tra l'altro, particolarmente importante nel caso in cui si faccia una valutazione olistica della produzione scritta, dal momento che tendenzialmente i valutatori sono portati ad attribuire un peso maggiore al lessico nel processo di valutazione (Stæhr, 2008). Valutare la dimensione lessicale non è operazione semplice, soprattutto in virtù della pluridimensionalità della competenza lessicale, che può essere descritta con una prima dimensione quantitativa, relativa all'ampiezza del repertorio lessicale, una seconda dimensione qualitativa, relativa alla profondità delle conoscenze lessicali, ma anche una terza dimensione che viene interpretata in letteratura come capacità di fluenza, accesso e organizzazione del lessico (Daller *et al.*, 2007). Anche solo limitandoci a ciò che significa conoscere una parola, o per meglio dire un'unità lessicale, dobbiamo ricordare che sono molteplici gli aspetti che possiamo conoscere di una parola: forma scritta/orale, struttura morfologica, legame forma/significato, pattern sintattico, significato referenziale/affettivo/pragmatico, relazioni lessicali con altre parole, collocazioni, frequenza, registro (Nation, 2001).

Per osservare il lessico della lingua scritta degli studenti e delle studentesse con retroterra familiare plurilingue, abbiamo deciso di adottare più prospettive di analisi, ciascuna delle quali utile per esplorare diversi tratti delle conoscenze e delle competenze lessicali. In particolar modo abbiamo utilizzato alcune misure esterne di ricchezza lessicale (Meara e Bell, 2001), muovendoci dunque lungo una prospettiva di analisi quantitativa, e d'altro canto abbiamo svolto una ricognizione di alcuni fenomeni lessicali presenti nei testi appositamente raccolti nell'ambito del progetto Univers-ITA, adottando quindi una prospettiva anche qualitativa. Nell'ambito del progetto non sono state utilizzate delle scale di valutazione dedicate al lessico, costituendo ciò una possibile linea di ricerca futura per osservare i dati da un'ulteriore prospettiva.

4.1. *Alcune osservazioni sul lessico utilizzato da studenti con retroterra plurilingue*

Indagando le misure esterne di ricchezza lessicale, ovvero confrontando gli usi lessicali del nostro sotto-campione rispetto agli usi dei nativi, ci siamo mossi in due direzioni. Da un lato abbiamo confrontato la lista di frequenza delle parole lessicali del nostro sotto-corpus con la lista del Nuovo Vocabolario di Base – NVdB (De Mauro, 2016) e dall'altro abbiamo confrontato le liste di frequenza del corpus Univers-ITA e del sotto-corpus cui guarda il presente contributo. Osservando le testa della lista di frequenza del nostro sotto-corpus è possibile rilevare come tutte le parole appartengano al NVdB, ad eccezione di *svantaggio* e *DAD*, che sono evidentemente frutto del task assegnato per la produzione scritta. Per quanto concerne il confronto tra liste di frequenza, che nel nostro caso includono solo nomi, verbi e aggettivi, del corpus Univers-ITA in generale e del sotto-corpus di studenti e studentesse con retroterra plurilingue, la tab. 3 evidenzia come le liste sostanzialmente coincidano, salvo alcune eccezioni.

Alla luce del confronto degli usi lessicali più frequenti possiamo, dunque, affermare che le scelte lessicali di nativi e individui con retroterra plurilingue di fatto siano perfettamente allineate, ovvero che le parole che ricorrono con maggior frequenza sono le stesse indipendentemente dal background linguistico.

Per quanto concerne invece i fenomeni annotati come notevoli per la dimensione lessicale, abbiamo calcolato il numero di segnalazioni sul numero di token sia dell'intero corpus che del nostro sotto-corpus. Nel caso del corpus Univers-ITA la media di fenomeni lessicali annotati per ogni testo è pari a 0,0058, ma dobbiamo segnalare come il 20,9% dei testi (447/2137) è privo di segnalazioni lessicali. Nel caso del sotto-corpus di studenti e studentesse con retroterra plurilingue la media di annotazioni lessicali è pari a 0,0067 in ogni testo, mentre il 18,9% dei testi (40/211) non ha segnalazioni. Nel caso degli studenti e studentesse con retroterra plurilingue è dunque leggermente superiore il numero di fenomeni lessicali annotati sui token totali e sono di più i testi in cui tali fenomeni vengono segnalati. C'è dunque, sotto il profilo della numerosità di fenomeni, una differenza, seppur non eccessiva, tra i due gruppi di studenti.

Per l'analisi qualitativa dei fenomeni lessicali abbiamo fatto riferimento a Bozzone Costa (2002) che, analizzando un corpus di produzioni scritte di apprendenti l'italiano L2 con livello diversificato di competenza, ma con una formazione scolastica medio-avanzata e perciò assimilabile al nostro campione, ha identificato le seguenti tipologie di errore:

Tab. 3 - Confronto liste di frequenza corpus Univers-ITA e sotto-corpus con retroterra plurilingue

<i>Corpus Univers-ITA</i>		<i>Sotto-corpus retroterra plurilingue</i>	
<i>Item</i>	<i>Freq</i>	<i>Item</i>	<i>Freq</i>
essere	29.072	essere	827
avere	12.045	avere	417
potere	8.141	potere	248
lezione	7.663	studente	244
studente	6.946	lezione	235
didattica	6.190	distanza	201
distanza	5.834	didattica	187
fare	3.322	fare	153
dovere	3.275	tempo	101
seguire	2.755	dovere	97
tempo	2.684	vantaggio	91
professore	2.602	professore	83
vantaggio	2.308	casa	76
possibilità	2.070	parte	75
università	1.964	seguire	71
universitario	1.917	possibilità	68
studio	1.910	svantaggio	66
presenza	1.901	esame	63
permettere	1.885	stare	63
casa	1.881	università	62
modo	1.838	presenza	56
parte	1.828	persona	54
esame	1.748	modo	53
svantaggio	1.729	studio	53

- macrostrategie intralinguistiche (genericismi, estensione/approssimazione semantica, perifrasi analitiche);
- macrostrategie interlinguistiche (prestiti e calchi, interferenza di L1 e altre L2);
- regole di formazione di parola (scambi tra parole della stessa famiglia, scambi tra morfemi derivativi, composti, neoformazioni, prefissati);
- grammatica delle parole (principalmente errori sull'uso dei verbi);

- unità polirematiche;
- collocazioni;
- ortografia.

Nel discutere alcuni degli esempi che abbiamo trovato nel sotto-corpus cercheremo di raggruppare i fenomeni annotati sulla base del loro collocarsi sul piano del significato, della forma delle parole, dei legami tra parole, dello stile e delle interferenze di altre lingue.

Per quanto concerne i fenomeni che investono il piano del significato, evidenziati in grassetto, possiamo riconoscere negli esempi seguenti numerosi fenomeni come estensione/approssimazione semantica (esempi 3, 4, 5, 6, 7, 9), ma anche casi in cui la similarità nella forma porta a una scelta lessicale inadeguata (esempio 8) e casi di interferenza (esempio 10):

- (3) Corpus Univers-ITA, testo n. 54
La didattica ha distanza ha permesso che i corsi di laurea potessero proseguire il proprio **decorso**
- (4) Corpus Univers-ITA, testo n. 54
Tutto sommato le lezioni online, dopo lo **svezzamento** iniziale
- (5) Corpus Univers-ITA, testo n. 335
Questa distanza **si risente** nell'attenzione e nella capacità, dello studente, di restare concentrato
- (6) Corpus Univers-ITA, testo n. 742
Per insegnanti più anziani che non hanno dimestichezza con i **gadget** non è stato facile abituarsi ad eseguire i numerosi "click" su uno schermo
- (7) Corpus Univers-ITA, testo n. 834
in questo periodo più che mai ci si accorge che non c'è nulla di più bello e **fraudente** della normalità
- (8) Corpus Univers-ITA, testo n. 1074
Questo lungo periodo di pandemia ci ha costretti a **eseguire** una didattica a distanza
- (9) Corpus Univers-ITA, testo n. 1463
L'attuale situazione con la pandemia **ha ricevuto** dei cambiamenti abbastanza drastici per gli studenti
- (10) Corpus Univers-ITA, testo n. 984
Solo a immaginare che la mattina non devi **faticarti** e alzarti prima dell'alba

Per quanto concerne la forma delle parole, pur essendo a volte difficile distinguere gli errori ortografici saltuari da errori dovuti a scarsa conoscenza della forma, possiamo segnalare i seguenti esempi, tra cui spicca l'ultimo caso dove è invece il meccanismo di formazione della parola a portare a un errore (esempio 14):

- (11) Corpus Univers-ITA, testo n. 388
L'emergenza sanitaria dovuta alla diffusione della malattia **respitoria**
- (12) Corpus Univers-ITA, testo n. 394
viene così a mancare un elemento fondante della scuola intera **vicolo** di condivisione di idee e situazioni di amicizia. Questo è il più grande pericolo della didattica a distanza, il rischio di **rilegare** l'esperienza universitaria al solo studio e superamento degli esami
- (13) Corpus Univers-ITA, testo n. 596
credo che l'Università dovrebbe informare gli studenti e nel caso anche finanziare questi occhiali, che anche per un minimo **salvaguardiano** la nostra vista
- (14) Corpus Univers-ITA, testo n. 1342
ho visto portare spesso a un senso di solitudine e **isolazione** degli studenti

Sulle difficoltà relative alla sintassi segnaliamo l'esempio seguente:

- (15) Corpus Univers-ITA, testo n. 834
Pertanto ciò **a cui si auspica** e si spera che accada al più presto è il ritorno alla cosiddetta normalità

Non mancano alcune criticità per ciò che concerne l'adeguatezza lessicale, ovvero delle scelte lessicali che non sono appropriate per il contesto formale indicato dal task di produzione, ma che rimandano a una varietà colloquiale dell'italiano:

- (16) Corpus Univers-ITA, testo n. 54
Gli esami online sono **la cosa più brutta** che possa esistere
- (17) Corpus Univers-ITA, testo n. 2039
stavamo delle ore in università, mangiavamo **quello che capitava**

Infine, riportiamo un esempio di interferenza dalla L1, in tal caso lo spagnolo:

(18) Corpus Univers-ITA, testo n. 501

La didattica a distanza non può e non deve essere equiparata alla didattica in presenza, poichè **si stanno trattando** due metodi che possono essere definiti contrapposti

Nel complesso, ciò che ci pare opportuno sottolineare rispetto ai fenomeni evidenziati è che essi difficilmente impediscono la comprensione, ma soprattutto che in termini generali sono fenomeni che non sembrano legarsi inscindibilmente allo stato di studenti con retroterra plurilingue, ma che piuttosto sono frutto di un uso del lessico che può darsi anche nel caso di parlanti nativi.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea (2021), *XXIII Indagine Profilo dei Laureati 2020. Rapporto 2021*, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, Bologna, testo disponibile al sito: www.alma laurea.it/sites/default/files/2022-05/alma laurea_profilo_rapporto2021_0.pdf
- Andorno C. (2015), *Errori regole ed errori nell'apprendimento*, in Grandi N., a cura di, *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, violazioni ed eccezioni*, Bononia University Press, Bologna, 161-176.
- Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L. (2021), *Storia dell'italiano scritto. Testualità*, Carocci, Roma.
- Berretta M. (1984), *Connettivi testuali in Italiano e pianificazione del discorso*, in Coveri L., a cura di, *Linguistica testuale, Atti del XV Congresso internazionale di studi della SLI, Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981*, Bulzoni, Roma, 237-254.
- Bienati A. and Frey J.C. (in stampa), *Development of causal connectives in Italian L1 and L2 student writing: A comparison of argumentative texts from lower and upper secondary school*, in Ackerley K. and Castello E., eds., *Continuing Learner Corpus Research: Challenges and Opportunities*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain.
- Bozzone Costa R. (2002), "Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi ed avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche)", *Linguistica e Filologia*, 14: 37-67, testo disponibile al sito: <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/264>
- D'Alfonso A. (2014), "Strategie di connessione testuale in produzioni scritte d'italiano L2: la successione temporale nei testi narrativi", *Italiano LinguaDue*, 2: 15-66, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4692>
- Daller H., Milton J. and Treffers-Daller J., eds. (2007), *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge.
- De Mauro T. (2016), "Il Nuovo vocabolario di Base della lingua italiana", *Internazionale*, testo disponibile al sito: www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana
- Ferrari A. (2010), *Connettivi*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano))

- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Grandi N., Ballarè S., Chiusaroli F., Gallina F., Pascoli M. e Pistolesi E. (2023), *Corpus Univers-ITA*, doi: <https://doi.org/10.60760/unibo/univers-ita>
- Laufer B. and Nation P. (1995), “Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production”, *Applied Linguistics*, 16: 307-22.
- Malagnini F. e Fioravanti I. (2022), “Connettivi e unità fraseologiche in italiano L2: un’indagine parallela”, *Forum Italicum*, 56, 1: 138-194.
- Martari Y. (2023), *Dietro la porta di casa. Alcune osservazioni sull’italiano come lingua di comunicazione in contesti familiari plurilingui*, in Dal Negro S. e Mereu D., a cura di, *Confini nelle lingue e tra le lingue. Atti del LV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Bressanone, 8-10 settembre 2022)*, Officinaventuno, Milano, 187-204, testo disponibile al sito: www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2023/12/011_Martari_Atti_LV_Congresso_SLI.pdf
- Martari Y. (2024), *L’italiano di nuovi italiani*, in Ballarè S., Fiorentini I. e Miola E., *Le varietà dell’italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 145-160.
- Martari Y. e Peretti V. (2022), “Italiano di nuovi italiani. Alcune osservazioni su testi di studenti con background familiare plurilingue”, *Lingua e Testi di Oggi (LTO)*, 1: 67-80, testo disponibile al sito: www.francoesatieditore.com/wp-content/uploads/2023/01/LTO-1-2022.pdf
- Mastrantonio D. (2021), *Connettivi*, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin R., a cura di, *Storia dell’italiano scritto, v. Testualità*, Carocci, Roma, 221-257.
- Meara P. e Bell H. (2001), “P-Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts”, *Prospects*, 16, 3: 5-19.
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022*, Ministero dell’Istruzione e del Merito – Ufficio di Statistica, Roma, testo disponibile al sito: www.mim.gov.it/-/gli-alunni-con-cittadinanza-non-italiana-anno-scolastico-2021-2022
- Nation P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OECD-PISA (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell’italiano*, il Mulino, Bologna.
- Pontis A. (2020), “L’uso dei connettivi nell’italiano L2 per lo studio in produzioni parlate e scritte di studenti Erasmus”, *Italiano LinguaDue*, 1: 42-53, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13744>
- Restivo M.L. (in preparazione), *Sulle strategie di strutturazione del testo nel corpus Univers-Ita*.
- Rosi F. e Lubello S., a cura di (2020), “L’italiano L2 e l’internazionalizzazione delle università”, *Italiano LinguaDue*, 12/1, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13740>
- Stæhr L.S. (2008), “Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing”, *Language Learning Journal*, 36, 2: 139-152.
- Vedovelli M., a cura di (2017), *L’italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL, Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016*, Aracne, Roma.

19. Le raccomandazioni per la scrittura universitaria: manuali, declaratorie, obiettivi formativi

di *Francesca Gallina e Mirko Tavosanis*¹

1. Introduzione

Tra gli obiettivi del progetto PRIN Univers-ITA vi è anche quello di proporre interventi didattici finalizzati a rafforzare le competenze di scrittura di studenti e studentesse universitari. A questo fine, si è cercato innanzitutto di individuare quali sono le aree in cui un intervento didattico potrebbe essere più utile; ciò ha comportato due attività preliminari, descritte qui di seguito.

La prima di tali attività è consistita nell'analizzare la produzione editoriale dedicata all'attività scrittoria e al suo sviluppo e destinata in particolar modo a profili di scrittori adulti e giovani adulti che si trovano a gestire testi di natura accademica, dalla tesi di laurea agli appunti delle lezioni, per i quali sono considerate necessarie specifiche abilità di scrittura. La seconda attività ha avuto come obiettivo una ricognizione delle declaratorie, degli obiettivi formativi, dei requisiti di accesso di natura linguistica, dell'accertamento delle competenze e delle conoscenze linguistiche in ingresso, delle attività di didattica della scrittura di alcuni corsi di studio (cds) coinvolti nel progetto.

Tali analisi preliminari sono state ritenute necessarie per arrivare a elaborare delle linee guida per la didattica della scrittura universitaria, utili a docenti coinvolti in attività didattiche per insegnare a scrivere, ma anche a chiunque sia in vario modo impegnato nella didattica della scrittura a scuola o all'università. Oltre a ciò, le analisi hanno consentito anche l'elaborazione di un prototipo di laboratorio a distanza per la didattica della scrittura, come da obiettivi del progetto PRIN. Il prototipo, che è stato progettato anche sulla

1. Il contributo è frutto delle riflessioni condivise degli autori, tuttavia Francesca Gallina è responsabile dei §§1 e 3 e Mirko Tavosanis dei §§2 e 4. Al gruppo di ricerca PRIN dell'Università di Pisa ha collaborato anche il dottor Salvatore Orlando, che ha eseguito buona parte delle analisi.

scorta delle riflessioni maturate dalla ricognizione che qui discutiamo, verrà presentato e discusso nel contributo successivo di questo volume.

Oggetto del presente contributo è quindi, nella prima parte, l'analisi della produzione editoriale a disposizione; nella seconda parte, l'analisi di quanto viene richiesto e proposto in ambito linguistico nei cds.

2. Produzione editoriale

L'obiettivo dell'analisi della produzione editoriale è stato quello di fare una ricognizione sul campo, in modo da capire che cosa viene effettivamente raccomandato dai manuali di scrittura rivolti a studenti e studentesse universitari. Fin dalle origini il lavoro è stato pensato per individuare non solo i nuclei di interesse, ma anche le aree a cui viene rivolta minore attenzione: che cosa viene considerato importante o necessario, ma anche ciò che, nella prospettiva della didattica della scrittura, viene considerato marginale o semplicemente escluso dalla trattazione.

Esistono naturalmente antecedenti per questa attività. Pietragalla (2005, p. 10), per esempio, in un rapido esame delle pubblicazioni del periodo 1990-2005 ha notato che i manuali di area umanistica:

incentrati soprattutto sulla scrittura argomentativa o di sintesi, spesso risultano strettamente legati a solidi percorsi di teoria della scrittura e prediligono di frequente una trattazione per tipologie testuali assegnando un ruolo importante alla pratica, tra grammatica e tecniche di scrittura, e all'*editing* dei testi.

Osservazioni su alcuni manuali più recenti sono state poi presentate per esempio da Fiorentino (2015, pp. 266-268). Sembra tuttavia di notevole interesse un lavoro aggiornato e condotto in modo ampio e sistematico.

2.1. *Composizione del corpus dei manuali*

L'editoria italiana, a partire dai primi anni Novanta (Pietragalla, 2005, p. 10), ha pubblicato molti manuali rivolti a studenti e studentesse universitari, ma il numero rimane ancora tale da permettere un esame esaustivo. Una prima selezione è stata comunque fatta sulla base della pertinenza alla situazione attuale. Sono stati quindi selezionati solo i testi pubblicati a partire dal 2000, cioè dall'applicazione della riforma del "3 + 2", che ha prodotto una serie di cambiamenti nelle pratiche di scrittura di ambito universitario. Un'eccezione è stata fatta per due soli testi, che sembrano ancora ampiamen-

te usati come modello: Eco (2019), pubblicato per la prima volta nel 1977, e Lesina (1994).

Fissato questo vincolo cronologico, la ricerca dei volumi dedicati alla scrittura universitaria in lingua italiana (incluso anche le traduzioni) è stata eseguita usando soprattutto cataloghi di biblioteca e cataloghi della produzione editoriale. Sono stati poi selezionati solo i testi in volume, stampati da editori professionali ed effettivamente entrati in commercio anche o solo su carta, senza includere autoproduzioni o pubblicazioni avvenute solo in formato elettronico. Tale esclusione è sembrata ragionevole in quanto verosimilmente la distribuzione di materiali di alto livello avviene ancora soprattutto in questa modalità; inoltre, le autopubblicazioni o pubblicazioni solo elettroniche forse più strutturate, cioè quelle realizzate per esempio dai cds, sono state prese in esame separatamente nel §3. Va notato che i canali di trasmissione per i materiali meno strutturati (presentati per esempio su siti di appunti per studenti e simili), pur essendo plausibilmente molto usati, rientrano in tipologie molto diverse e mancano dati attendibili sul loro impiego reale. Senza nulla togliere all'interesse che avrebbero futuri studi dedicati a tutti i canali di comunicazione alternativi, gli obiettivi del presente lavoro si concentrano quindi sui testi che rientrano in una tipologia commerciale tanto definita quanto, per ciò che si può dire oggi, oggettivamente rilevante.

All'interno del vincolo indicato non è stata peraltro fatta distinzione di importanza: i testi stampati da piccole case editrici sono stati esaminati nello stesso modo di quelli pubblicati dai principali editori italiani, senza assegnare punteggi diversificati. Sono stati esclusi invece i testi rivolti a studenti e studentesse della scuola secondaria, docenti e futuri docenti, pubblico generico e professionisti del settore. Per operare la selezione, che in alcuni casi presenta un margine di soggettività, è stato fatto di frequente riferimento alla descrizione degli obiettivi dichiarati nelle introduzioni da autrici e autori dei manuali.

In base a questi criteri sono stati individuati in totale 42 testi, così ripartiti:

- 18 manuali principalmente dedicati alla scrittura della tesi;
- 15 manuali per la scrittura universitaria in generale;
- 9 manuali di scrittura generici ma dedicati in parte consistente alla scrittura universitaria.

È bene precisare che i manuali individuati non rientrano unicamente nell'area umanistica: anche se questa è senz'altro preponderante, non mancano esempi da aree diverse, come l'ingegneria o le scienze infermieristiche. La lista sintetica dei testi presi in esame è presentata in Appendice. Per ognuno di essi è stata realizzata una scheda descrittiva, a cura di Salvatore Orlando; le schede, assieme ai fogli elettronici riassuntivi per l'esame degli argomenti, di cui si parlerà dopo, sono ospitate nel sito del progetto (<https://site.unibo.it/universita/it/divulgazione/volume-finale>), assieme ad altri frutti dello spoglio.

2.2. Argomenti trattati nei manuali

I testi sono risultati molto eterogenei, sia per la copertura sia per il modo di presentazione. È sembrato quindi opportuno fornire una classificazione quantitativa basandosi su un parametro grezzo ma funzionale: il numero di pagine dedicato ai diversi argomenti. Gli argomenti sono stati ricavati induttivamente dal materiale, assegnando titoli alle varie componenti dei testi e accorpando progressivamente queste ultime in un processo ripetuto più volte, alla ricerca dei tratti comuni. Alla fine, sono stati individuati per consenso dei ricercatori 101 argomenti, raggruppati in 16 macroargomenti principali; all'interno di questi sono state incasellate le 8883 pagine complessive del corpus. I risultati dell'accorpamento in macroargomenti, eliminate quasi 2000 pagine relative a indici, sommari, sezioni di servizio e simili, sono riportati nella tab. 1, in ordine decrescente (a parte l'argomento «Altro»):

Tab. 1 - Suddivisione per macroargomenti dei contenuti dei manuali

<i>Macroargomenti</i>	<i>Pagine dedicate</i>
Struttura e componenti del testo	1.164
Aspetti di linguistica del testo	1.030
Generi testuali diversi dalla tesi	838
Tesi di laurea	729
Norme linguistiche	729
Uso delle fonti di informazione	573
Presentazione del testo	474
Varietà e stili	296
Scritture funzionali	265
Ricerca	189
Processi di ideazione	184
Scrittura	127
Revisione finale	119
Diffusione e prosecuzione del lavoro	68
Strumenti di scrittura	50
Altro	208
Totale	7.043

I manuali non si rivolgono esattamente allo stesso pubblico e non hanno esattamente gli stessi obiettivi: ciò giustifica scelte molto diversificate. Tuttavia, la diversificazione sembra comunque maggiore, a vari livelli, di

quella ipotizzabile in base alla situazione. Per esempio, molti manuali includono la presentazione di generi testuali diversi dalla tesi, ma la scelta dei generi è molto variata (anche se i testi di tipo giornalistico sono di gran lunga i più diffusi). Una ripartizione dettagliata è fornita nella tab. 2.

Tab. 2 - Principali generi testuali diversi dalle tesi

<i>Generi testuali</i>	<i>Pagine dedicate</i>
Testi giornalistici	173
Saggi	83
Email	80
Diapositive	70
Lettere tradizionali	55
Relazioni	54
Testi in rete	48
Curriculum	36
Brochure e dépliant	31
Rapporti tecnici	31
Totale	661

In positivo, non è difficile dire su che cosa si concentra l'attenzione. La categoria a cui viene dedicato più spazio, quella di «Struttura e componenti del testo», è infatti quella che include le tecniche più formalizzate: la gestione delle bibliografie, dei riferimenti bibliografici e delle note. In assoluto, solo 8 libri (di cui solo tre sono manuali di “scrittura accademica” o di “scrittura tesi”) sono privi di indicazioni su “come si fa una bibliografia”: D’Aguanno (2019); Gatta e Pugliese (2002); Giunta (2018); Piemontese e Sposetti (2014); Rossi e Ruggiano (2015); Sala (2009); Santambrogio (2009); Tavosanis e Gasperetti (2004). Tuttavia, a testimoniare la varietà degli approcci, è interessante notare che già la scrittura delle note *non* è oggetto di trattazione in 12 libri, tra cui diversi dedicati esplicitamente alle tesi di laurea.

Non sorprendentemente, agli “aspetti di linguistica del testo” viene poi dedicato uno spazio quasi equivalente a quello dedicato a “struttura e componenti del testo”. Gli aspetti trattati sono però ancora più eterogenei, e includono per esempio vere e proprie trattazioni di teoria linguistica assieme a semplici liste di errori o tratti da evitare.

Un fatto interessante è l’interesse rivolto da molti manuali alla presentazione della tesi come “testo argomentativo”. Questo è interessante perché, an-

Tab. 3 - Scomposizione del macroargomento «Struttura e componenti del testo»

<i>Argomento specifico</i>	<i>Pagine dedicate</i>
Bibliografia	364
Citazioni	218
Note	166
Suddivisione del corpo del testo in sezioni	136
Componenti finali	78
Struttura generale	72
Componenti preliminari	59
Sommari	27
Introduzioni e conclusioni	24
Titoli	17
Paratesti	3
Totale	1.164

che se mancano i risultati di rilevazioni sistematiche, in base alla nostra esperienza la tesi di laurea ha spesso solo per alcuni aspetti formali e strutturali le caratteristiche di un testo argomentativo. Gran parte del testo di un elaborato di laurea deve essere dedicata invece all'esposizione, secondo criteri prefissati e in alcuni casi (per esempio, tesi di progetto) in pratica del tutto privi di una componente argomentativa. L'approfondimento di questo discorso dipende però, appunto, da una futura analisi delle caratteristiche delle tesi effettivamente assegnate.

2.3. Argomenti assenti o poco trattati nei manuali

Definire “che cosa manca” nei manuali è un'operazione meno oggettiva della precedente. Non esiste, infatti, una lista di riferimento di argomenti che dovrebbero essere trattati nella manualistica di questo genere, lista con cui confrontare gli argomenti effettivamente trattati. Tuttavia, alcuni aspetti possono senz'altro essere indicati, a scopo di riflessione.

Innanzitutto, poco spazio viene dedicato alla presentazione di ciò che non è testo in prosa. Anche se diversi dei manuali esaminati sono relativi ad aree di studio in cui la componente visiva è importante, sono molto rare le informazioni sulla gestione di liste, tabelle, grafici e immagini. Quando tali informazioni sono presenti, inoltre, si concentrano spesso su aspetti formali, come per esempio la numerazione delle tabelle e la scrittura delle didascalie (per una prospettiva alternativa: Tufte, 2002 e 2020).

In aggiunta a questo, un campionario di argomenti mancanti o trattati in modo estremamente sintetico può includere:

- la scrittura come processo;
- il rapporto con i destinatari;
- la rielaborazione di testi altrui, il plagio e il diritto d'autore;
- la scrittura di servizio (inclusi gli appunti);
- il rapporto con gli studi scientifici sull'argomento;
- la leggibilità e la comprensibilità;
- le motivazioni per la scrittura (inclusa la scrittura degli elaborati di laurea).

Colpisce particolarmente la scarsa fortuna della descrizione della scrittura come processo, dalla definizione dell'argomento al risultato finale, visto che questa è l'impostazione adottata da quello che è senz'altro il prodotto di maggior successo di questa categoria editoriale (Eco, 2019).

3. La ricognizione dei corsi di laurea

Andiamo dunque a presentare la ricognizione in prospettiva linguistica dei cds che sono stati selezionati nel progetto PRIN per la somministrazione del task di produzione scritta descritto nel cap. 3 del presente volume. Gli obiettivi dell'analisi dei cds sono molteplici, tuttavia in termini generali ricordiamo che tale indagine era finalizzata a meglio comprendere da un lato cosa ci si attende in ingresso da studenti e studentesse che si iscrivono all'università, ovvero quali sono i requisiti in entrata, dall'altro cosa viene proposto e richiesto lungo il percorso accademico, in termini di attività didattiche sulla scrittura, l'elaborazione di tesi di laurea, ecc., ma anche cosa ci si attende in uscita, ovvero quali obiettivi di tipo linguistico si pongono i cds. Nello specifico gli obiettivi della ricognizione sono i seguenti:

- rilevare i test di accesso ai cds con delle prove di accertamento linguistico;
- individuare nelle declaratorie dei cds la presenza di requisiti di ingresso e di obiettivi linguistici;
- registrare i corsi di scrittura incardinati nei cds, obbligatori o facoltativi.

La ricerca è stata condotta su un campione di 62 cds appartenenti a 4 aree disciplinari: umanistica, sociale, scientifica e sanitaria. In particolare, sono stati selezionati i cds appartenenti alle seguenti classi di laurea (DM 28 dicembre 2018, n. 872):

L-18 Scienze dell'economia e della gestione aziendale

L-33 Scienze economiche

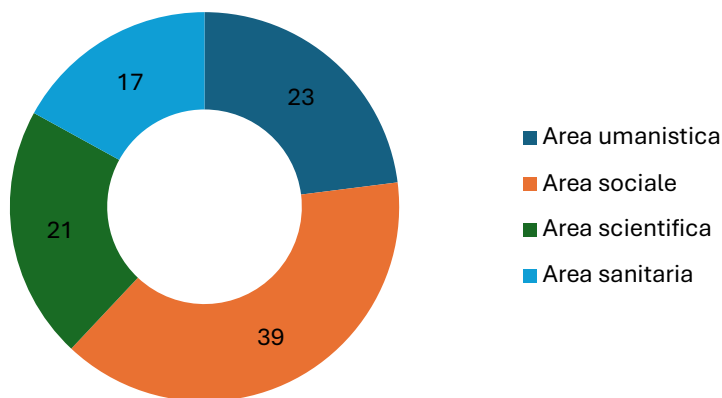
LM-13 Farmacia e farmacie industriali (ciclo unico)

LMG/01 Classe delle lauree magistrali in giurisprudenza (ciclo unico)

L/SNT1 Professioni sanitarie, infermieristiche e professione sanitaria ostetrica

L-9 Ingegneria industriale
L-7 Ingegneria civile e ambientale
L-11 Lingue e culture moderne
LM-85 bis Scienze della formazione primaria (ciclo unico)

Fig. 1 - La distribuzione delle aree disciplinari



Come si evince dalla fig. 1, tra le aree disciplinari non vi è una equa rappresentazione. L'area umanistica (che include cds di scienze della formazione e lingue) rappresenta il 23% del totale, l'area sociale (cds di economia e giurisprudenza) il 39%, l'area scientifica (cds di ingegneria) il 21% e l'area sanitaria (cds di farmacia e infermieristica) il 17%. Tale distribuzione ci pare comunque interessante poiché consente di mettere a fuoco gli aspetti linguistici di aree del sapere che non sono focalizzate sulle lingue, fornendo dunque una prospettiva più ampia.

I cds del campione sono invece equamente distribuiti tra Nord, Centro e Sud e Isole (rispettivamente 22, 20 e 20 corsi), come da campione del progetto. Per ogni cds sono stati presi in esame alcuni parametri per rispondere agli obiettivi di cui sopra:

- esplicitazione di requisiti linguistici per l'accesso al corso;
- presenza di test di accertamento linguistico interno;
- presenza di test di accertamento linguistico TOLC (Test On Line per l'ingresso all'università);
- indicazione esplicita di obiettivi formativi linguistici o di sviluppo delle abilità comunicative nelle declaratorie;
- obbligatorietà di un elaborato scritto finale;

- precisazione di indicazioni linguistiche, anche per altre lingue, per l'elaborato finale;
- presenza di linee guida per la redazione della tesi;
- attività di didattica della scrittura.

La rilevazione è stata svolta tramite l'analisi dei siti web ufficiali, dei regolamenti, degli ordinamenti e delle guide per studenti e studentesse dei cds interessati.

3.1. *I risultati della ricognizione*

Prima di entrare nel dettaglio dell'analisi per area disciplinare, rileviamo come a livello globale l'accertamento linguistico in ingresso risulta essere piuttosto diffuso, sia esso una prova TOLC (37/62) o un test interno (24/62). La quasi totalità dei cds considerati prevede dunque una forma di verifica e valutazione delle competenze linguistiche in ingresso per studenti e studentesse che si iscrivono all'università. Dai dati disponibili on line non è possibile un'analisi approfondita del tipo di prove linguistiche proposte in tutti i cds. La questione meriterebbe tuttavia un approfondimento, per comprendere meglio sia quali prove sono previste, sia qual è il peso della dimensione linguistica nell'economia di prove di ingresso e accesso che comprendono la verifica anche di altre conoscenze. Segnaliamo tuttavia che in molti casi il test non riguarda solo la lingua italiana, ma anche quella inglese.

Per quanto concerne i requisiti in ingresso, sono 29 su 62 i cds che esplicano dei requisiti linguistici, come nel seguente esempio di Infermieristica (Università di Bologna/Rimini) che prevede un test di accertamento linguistico interno:

La capacità di comprendere testi scritti in lingua italiana di diversa natura e con scopi comunicativi diversi costituisce una competenza trasversale, dato che tutti i tipi di domande saranno formulati in lingua italiana, anche ricorrendo al linguaggio simbolico. Saranno oggetto di specifica verifica anche le capacità seguenti: comprendere in contesti reali il lessico astratto, non comune o specialistico; individuare i fenomeni di coesione e coerenza testuale; estrarre e inferire dal testo le specificità informative. Tali capacità verranno verificate a partire da brevi testi di saggistica scientifica o di narrativa classica e contemporanea, oppure da brevi testi di attualità pubblicati in quotidiani e in riviste generaliste o specializzate.

In molti casi i requisiti riguardano anche la lingua inglese, per la quale è richiesto un livello B1 o B2.

Sono invece più numerosi i cds che indicano nelle proprie dichiarazioni degli obiettivi formativi linguistici (37/62), come per esempio il cds di Economia di Udine:

L'acquisizione e il consolidamento delle conoscenze fondamentali di tipo generale e specifico in ambito aziendale e di tipo interdisciplinare in ambito economico, giuridico e quantitativo garantiscono l'acquisizione di competenze strutturate quali: – saper comunicare in modo compiuto ed efficace informazioni in generale e informazioni in campo aziendale in particolare; – saper esprimere concetti e argomentazioni in generale e con riferimento a fenomeni e situazioni aziendali in particolare; – saper trovare soluzioni rigorose sotto il profilo metodologico e strumentale a problemi in generale e problemi aziendali in particolare.

Nel complesso gli obiettivi linguistici dei cds riguardo l'italiano sono declinati a seconda dei contesti comunicativi tipici di una certa area del sapere e quindi dei bisogni comunicativi relativi, come nell'esempio riportato, mentre riguardo l'inglese sono determinati sulla base del «Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione» (Council of Europe, 2001), con particolare riferimento ai livelli B1 e B2. Nei cds di lingue sono ovviamente previsti specifici obiettivi linguistici per le lingue straniere oggetto di studio, in aggiunta agli obiettivi per la lingua italiana.

Per ciò che concerne il supporto allo sviluppo della capacità di scrittura durante il percorso accademico, sono solo 14 i cds che offrono dei corsi specifici, per lo più in forma laboratoriale, per imparare a scrivere testi accademici. Attività di didattica della scrittura sono dunque poco diffuse tra i corsi analizzati, anche se la quasi totalità dei cds (56/62) prevede un elaborato finale per completare il percorso formativo. Non c'è dunque una diretta corrispondenza tra richiesta di un lavoro finale scritto e opportunità per imparare a scrivere un testo accademico, anche se dobbiamo rilevare che un'altra forma di supporto è offerta a studenti e studentesse tramite le linee guida per la redazione dell'elaborato finale, fornite da 28 cds su 62. Tra questi, 8 cds offrono sia le linee guida che attività per lo sviluppo della scrittura. Infine, rileviamo come solo in 17 casi vengono date delle indicazioni linguistiche specifiche per la redazione della tesi finale.

Nel complesso ci pare dunque di poter concludere, pur senza pretesa di esaustività, ma solo sulla base del campione considerato, che non sono molti le aree disciplinari e i cds che accompagnano studenti e studentesse in un percorso articolato di sviluppo dell'abilità di scrittura in contesto accademico.

3.1.1. L'analisi per area disciplinare e classi di laurea

Un'ulteriore linea di analisi che abbiamo utilizzato è quella per le diverse aree disciplinari e classi di laurea, che andremo qui a riportare sinteticamente

per ragioni di spazio, focalizzandoci sugli elementi che ci paiono essere maggiormente significativi.

Per ciò che concerne l'area sociale, prenderemo in esame innanzitutto i 18 cds di economia. Ci pare interessante notare che ben 17 di questi prevedono un accertamento linguistico in entrata in italiano e, in alcuni casi, in inglese, benché siano solo 9 i corsi che esplicitano i requisiti linguistici necessari per il percorso accademico specifico. Come abbiamo visto nell'esempio dell'Università di Udine nel paragrafo precedente, gli obiettivi sono spesso declinati sulle reali necessità comunicative di chi intraprende un percorso di studi di ambito economico e possono riguardare sia l'italiano che l'inglese o altre lingue straniere europee. In moltissimi cds è previsto un elaborato scritto finale che talvolta può assumere anche forme molto diverse da quelle tradizionali, dal saggio alla ricerca di mercato. Ci pare degno di nota il fatto che i supporti per lo sviluppo delle competenze di scrittura specifiche per l'ambito di riferimento, accademico ed economico, sono molto rari, considerato che solo 6 cds propongono delle linee guida e solo 2 delle attività didattiche, di cui una dedicata all'inglese e l'altra al testo scientifico, per la sua comprensione e per l'analisi del suo stile. Nell'ambito dei cds di giurisprudenza ci pare interessante rilevare come tutti indichino dei requisiti per l'accesso di tipo linguistico, spesso di tipo specifico rispetto ai generi testuali più frequenti nell'ambito del diritto, come nel seguente esempio dell'Università di Pisa: «capacità di elaborare testi giuridici (normativi, negoziali e processuali) chiari ed efficaci, anche attraverso l'utilizzo di strumenti informatici». Sui 6 cds considerati, tutti prevedono un test, TOLC o interno, così come tutti richiedono un elaborato scritto, ma ciò che ci pare più degno di nota è che 5 cds su 6 offrono la guida per la redazione del lavoro finale e di questi 4 propongono anche delle attività di didattica della scrittura, come laboratori di scrittura giuridica, focalizzati sugli atti del processo civile, il contratto, il saggio breve, la tesi di laurea, ecc. o come attività a scelta di «Italiano per il diritto» (Università di Pisa, 3 CFU).

Andando a vedere l'area sanitaria, per quanto concerne Farmacia segnaliamo che nei 6 cds considerati tutti i corsi prevedono un test di accertamento linguistico (TOLC) e un elaborato finale, anche in inglese, mentre scarseggiano i supporti per la didattica della scrittura, anche se vogliamo segnalare il caso di Trieste, che propone, oltre alla «Guida alla tesi», anche un'attività didattica sulla scrittura scientifica. Infine, ci pare interessante il caso di Padova che definisce i seguenti obiettivi linguistici:

I laureati nel corso di laurea magistrale della classe devono possedere la padronanza scritta e orale di almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre all'italiano. [...] Inoltre, essendo il Veneto una delle regioni italiane a maggiore vocazione turistica, ai farmacisti che operano ad esempio nelle località balneari o alle terme, viene spesso

richiesta la conoscenza di un'altra lingua oltre l'inglese. Pertanto si ritiene utile dare ai nostri studenti l'opportunità di acquisire ulteriori conoscenze linguistiche.

Per quanto concerne invece Infermieristica rileviamo come 4 cds su 5 prevedano un test interno di accertamento delle competenze linguistiche, tutti prevedano un elaborato finale, ma soprattutto tutti offrano una guida per la tesi, per aiutare studenti e studentesse nel processo di scrittura, dalla pianificazione del testo agli aspetti etici e alla redazione.

Nell'area umanistica i 6 cds di Scienze della formazione primaria prevedono tutti un test di accertamento interno, con una componente relativa alle competenze linguistiche, esplicitano in 5 casi su 6 degli obiettivi di natura comunicativa e linguistica e prevedono tutti un elaborato finale, che in alcuni casi può essere redatto anche in una lingua diversa dall'italiano. Solo la metà dei cds considerati offre strumenti di supporto alla redazione dell'elaborato, come la guida alla tesi. Per quanto concerne l'area di lingue, dove ci si potrebbe aspettare una maggior attenzione verso le questioni linguistico-educative, rileviamo come sugli 8 cds considerati 5 esplicitino dei requisiti linguistici per l'italiano e spesso per l'inglese (livello B1), tutti prevedano un accertamento linguistico in entrata, in italiano ma anche in inglese in alcuni casi, e quasi tutti indichino degli obiettivi linguistici, come prevedibile, per le lingue oggetto di studio e per l'italiano. Degno di nota è il fatto che solo 2 cds provvedono una guida per la redazione della tesi e 5 dei corsi di scrittura, tra cui laboratori di scrittura accademica e della tesi, di Digital Humanities per lo studio e la ricerca bibliografica, nonché un corso su Moodle obbligatorio per prepararsi alla redazione dell'elaborato finale.

Nell'area scientifica, infine, ci pare interessante notare non solo come tutti i cds prevedano il TOLC per l'accertamento linguistico iniziale, ma come 12 su 13 esplicitino degli obiettivi linguistici, in italiano e in inglese. Rispetto all'elaborato finale, previsto da quasi tutti i cds considerati, sono solo 6 i corsi a offrire linee guida per la redazione della tesi, anche se in alcuni casi le indicazioni sono piuttosto sintetiche o relative agli aspetti più formali (es. presenza di un abstract, norme bibliografiche, ecc.). Nessun corso prevede delle attività di sviluppo della capacità di scrittura.

Cercando di sintetizzare quanto abbiamo rilevato, e che qui abbiamo riportato solo in parte per ragioni di spazio, possiamo individuare alcune linee di tendenza che caratterizzano le aree disciplinari considerate. Per ciò che concerne la definizione dei requisiti di accesso linguistici, a eccezione dell'area sociale e in particolare di Giurisprudenza, non vi è molta attenzione da parte dei corsi, che nella maggior parte dei casi non indicano nulla in merito. Aumenta invece l'attenzione sull'accertamento delle competenze linguistiche iniziali, sia con un test interno che tramite TOLC. Per quanto concerne gli

obiettivi formativi linguistici rileviamo come la situazione sia molto frammentata, con aree disciplinari più attente (umanistica, ma anche scientifica e sociale con economia) e altre meno attente. Tutti i cds di ogni area prevedono un lavoro scritto finale, ma pochi sono quelli che danno indicazioni precise, offrono documenti che guidino alla scrittura della tesi o forniscono specifiche attività per lo sviluppo delle abilità di scrittura.

4. Conclusioni

L'abbondanza della produzione editoriale sulla scrittura universitaria era nota, data anche la qualità di molti testi e la fama e la competenza di numerosi autori. Tuttavia, ci sembra che il presente lavoro fornisca un utile aiuto a una conoscenza più approfondita di questa produzione, individuando in modo oggettivo i punti di interesse e di disinteresse.

Meno nota, verosimilmente, è la situazione dei corsi di laurea, di cui anche gli addetti ai lavori possono spesso avere una percezione solo parziale e legata a determinate aree. Il panorama uscito dall'analisi mostra un'attenzione diffusa alle questioni di competenza linguistica; mostra tuttavia anche, vistosamente, la mancanza di un ben definito quadro comune di riferimento. Un tale quadro consentirebbe senz'altro di individuare meglio le azioni da compiere, superando i limiti legati alle attività di singoli individui o centri di interesse.

In entrambi i casi, ci sembra di poter dire che, per quanto riguarda il potenziamento delle competenze di scrittura di studenti e studentesse universitari, è verosimile che le competenze e le energie che esistono in forma diffusa avrebbero sensibili benefici da un maggior coordinamento. Speriamo inoltre che il presente contributo possa essere utile alle riflessioni in proposito.

Riferimenti bibliografici

- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", *Cuadernos de Filología Italiana*, 22: 263-284, testo disponibile al sito: <https://revistas.ucm.es/index.php/CFIT/article/view/50961>
- Pietragalla D. (2005), *L'italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*, Rubbettino, Catanzaro.
- Tufte E. (2002), *The Visual Display of Quantitative Information*, Graphic Press, Cheshire (USA).
- Tufte E. (2020), *Seeing with Fresh Eyes*, Graphic Press, Cheshire (USA).

Appendice – Testi esaminati

Manuali per la scrittura universitaria in generale

- Antelmi D. (2020), *Scrittura professionale. Guida alla redazione di testi corretti ed efficaci*, Audino, Roma.
- Brambilla S. (2008), *La scrittura professionale. Metodi, esempi, esercizi*, Mondadori, Milano.
- Casadei A. e Tavosanis M. (2001), *L'italiano all'università: tecniche e fonti per lo studio, la preparazione degli esami e la scrittura della tesi in italianistica*, Sansoni, Firenze.
- Cerruti M. e Cini M. (2007), *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Laterza, Bari.
- Colombo M. (2006), *Scrivere la tesi di laurea e altri testi*, Mondadori Università, Milano.
- Gatta F. e Pugliese R. (2002), *Manuale di scrittura: dalla lettera alla relazione scientifica*, Bononia University Press, Bologna.
- Gualdo R., Raffaelli L. e Telve S. (2014), *Scrivere all'università: pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
- Italia P. (2006), *Scrivere all'università: manuale pratico con esercizi e antologia di testi*, Le Monnier università, Firenze.
- La Grassa M. (2020), *Scrivere nelle università. Testi e attività*, Pacini, Pisa.
- Panetta M. (2011), *Laboratorio di scrittura: manualetto ed eserciziario per corsi universitari*, Perrone, Roma.
- Piemontese M.E. e Sposetti P. (2014), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma.
- Riediger H. (2015), *Come scrivere tesi, saggi e articoli: documentarsi, preparare e organizzare un testo con gli strumenti del web*, Editrice Bibliografica, Firenze.
- Rossi F. e Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano: dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F. e Ruggiano F. (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Rossi F. e Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Carocci, Roma.

Manuali principalmente dedicati alla scrittura della tesi

- Bustreo M. (2015), *Tesi di laurea step by step: la guida per progettare, scrivere e argomentare prove finali e scritti professionali senza stress*, Hoepli, Torino.
- Centanni M., Daniotti C. e Pedersoli A. (2004), *Istruzioni per scrivere una tesi, un paper, un saggio*, Mondadori, Milano.
- Cervini F. (2012), *Tesi e malintesi. Piccolo dizionario ad uso dei laureandi*, Felici, Pisa.

- Dazzi F. (2015), *Manuale pratico per la tesi di laurea per psicologia, medicina e nelle discipline sanitarie*, Alpes Italia, Roma.
- De Francesco C. e Delli Zotti G. (2004), *Tesi (e tesine) con PC e Web. Impostare e scrivere il testo, organizzare e gestire idee e materiali, cercare informazioni su internet*, FrancoAngeli, Milano.
- Eco U. (2019), *Come si fa una tesi di laurea: le materie umanistiche*, La nave di Teseo, Milano.
- Failli F. (2005), *Come scrivere e discutere una tesi di laurea in ingegneria*, Plus – Pisa University Press, Pisa.
- Finale E. e Auletta G. (2020), *La tesi di laurea per le professioni sanitarie. Come progettartela, condurla ed elaborarla*, Maggioli, Roma.
- Gheno V. (2019), *La tesi di laurea: ricerca, scrittura e revisione per chiudere in bellezza*, Zanichelli, Bologna.
- Giovagnoli M. (2009), *Come si fa una tesi di laurea con internet e il web*, Tecniche nuove, Milano.
- Italia P. e Bennati D. (2013), *Scrivere tesine e tesi all'università*, Le Monnier, Firenze.
- Morcellini M., a cura di (2008), *La cultura della tesi. Guida alla tesi di laurea e alla redazione-testi*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Muroni P.A. e Sarr O.-M. (2016), *Metodologia per la redazione di elaborati scritti, tesi di licenza e tesi di dottorato*, Aracne, Ariccia.
- Pepe S. (2002), *Manuale pratico per scrivere una tesi: dalla redazione all'esposizione della tesi di laurea triennale e quinquennale in coerenza con le nuove modalità definite dalla Riforma*, Edizioni Kappa, Roma.
- Politi G. (2009), *Scrivere tesi: manuale per la stesura di tesi triennali, magistrali e di dottorato*, Unicopli, Milano.
- Sala V.B. (2009), *Tesi di laurea con computer e internet: strumenti, tecniche e fonti per elaborare relazioni, ricerche, tesi e tesine*, Apogeo, Milano.
- Santamaita S. (2009), *La tesi di laurea in Scienze della formazione. Progetto, ricerca, scrittura*, Carocci, Roma.
- Tafà M. (2004), *È il momento di laurearsi in psicologia. Il progetto, la tesi, la ricerca bibliografica*, FrancoAngeli, Milano.

Manuali di scrittura generici

- Bosticco G. (2007), *Riempire i vuoti: un manuale (soggettivo) di scrittura e comunicazione*, Ibis, Como.
- Cicalese A. (2001), *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci, Roma.
- Cignetti L. e Fornara S. (2018), *Il piacere di scrivere: guida all'italiano del terzo millennio*, Carocci, Roma.
- Corno D. (2019), *Scrivere e comunicare: la scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Torino.
- D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.

- Giunta C. (2018), *Come non scrivere: consigli ed esempi da seguire, trappole e scemenze da evitare quando si scrive in italiano*, Utet, Torino.
- Lesina R. (1994), *Il nuovo manuale di stile, edizione 2.0: guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*, Zanichelli, Bologna.
- Santambrogio M. (2009), *Manuale di scrittura (non creativa)*, Laterza, Bari.
- Tavosanis M. e Gasperetti M. (2004), *Comunicare*, Apogeo, Milano.

20. Linee guida per la scrittura universitaria e una proposta di prototipo per un laboratorio di scrittura

di *Francesca Gallina, Alessandro Iannella e Mirko Tavano*¹

1. Introduzione

Tra gli obiettivi di questo progetto vi è anche quello di proporre interventi didattici finalizzati a rafforzare le competenze di scrittura di studenti e studentesse universitari. La prima fase di questa attività è stata descritta nel capitolo 19: sono state analizzate le indicazioni offerte dai manuali per la scrittura universitaria e sono stati passati in rassegna i requisiti, gli obiettivi, le modalità di verifica delle competenze linguistiche in ingresso e le attività di didattica della scrittura dei corsi di studio (cds) coinvolti nel progetto. Nella seconda fase, i cui risultati saranno presentati in questo capitolo, analisi e rassegne sono state la base per altre due attività: da un lato la stesura di alcune indicazioni per linee guida per la didattica della scrittura in ambito universitario, dall'altro lo sviluppo di un prototipo di corso a distanza per l'insegnamento di una componente della produzione scritta, cioè la punteggiatura.

Nel presente contributo, anche alla luce del fatto che nei cds presi in esame nel capitolo precedente prevalgono indicazioni sulla scrittura strettamente legate alle tradizioni del singolo settore, cercheremo di individuare un terreno comune, uno spazio di azione condiviso sul quale potersi confrontare a prescindere dalla settorialità, rendendo tale spazio oggetto di una proposta didattica indirizzata a studenti e studentesse di discipline diverse. Nella seconda parte del contributo illustreremo una proposta di corso che, sulla base delle riflessioni che verranno condivise nella prima parte, si è focalizzato, come anticipato poc'anzi, sulla punteggiatura.

1. Il contributo è frutto delle riflessioni condivise degli autori, tuttavia Francesca Gallina è responsabile dei §§1 e 5, Alessandro Iannella del §4 e Mirko Tavano dei §§2 e 3. Con l'unità di ricerca dell'Università di Pisa ha collaborato anche il dottor Salvatore Orlando.

2. L'assetto attuale

Innanzitutto, l'esame delle indicazioni sulla scrittura fornite dai cds mostra qualcosa che era legittimo presupporre: le indicazioni sono legate alla tradizione e al senso comune, e non a una visione propositiva o scientifica. Sono quindi quasi del tutto assenti (anche in area umanistica e anche in cds che si occupano specificamente di questi temi), per esempio, le riflessioni sugli usi sociali della lingua o i rimandi agli studi su leggibilità, comprensibilità e usabilità. In sintesi, si ha un legame forte con le pratiche dei singoli settori, non con le conoscenze scientifiche sulla comunicazione scritta, le quali non vengono quasi mai menzionate in modo esplicito.

In positivo, il punto di maggior interesse è l'elaborato di laurea, che quasi tutti i cds prevedono: come anticipato nel capitolo precedente, è questo il caso di 56 cds su 62. Il fatto forse non era scontato, visto che l'abolizione di questi elaborati per la laurea triennale è stata chiesta in passato da numerose voci, anche autorevoli.

In negativo, si nota che vengono spesso lamentate le limitate competenze di scrittura di studenti e studentesse, ma – a differenza di quanto previsto dai modelli di qualità, o dal semplice buon senso – non vengono individuate azioni adeguate per eliminare o anche solo ridurre i problemi (per esempio, vengono erogati pochi corsi di scrittura): per ulteriori dettagli si rimanda al paragrafo 3.1 del capitolo precedente.

Per quanto riguarda più in dettaglio i contenuti, le indicazioni per la realizzazione degli elaborati di laurea spesso forniscono criteri redazionali. Viceversa, includono poche raccomandazioni per quanto riguarda il processo – in modo simile a quanto si nota per i manuali di scrittura (e anche su questo si rimanda al capitolo precedente). Per esempio, nelle indicazioni solo occasionalmente viene esplicitato che l'introduzione di un elaborato va normalmente scritta solo alla conclusione del lavoro, non al suo inizio. Sono però presenti eccezioni, tra cui quella, di alto profilo, della *Guida alla tesi di laurea triennale dei Corsi di Laurea del Dipartimento di Economia della sede di Genova*, che è strutturata appunto in base alle fasi della scrittura.

Per la sostanza, le indicazioni fornite sono di solito molto sintetiche. Come esempio, si riportano qui nella loro interezza, rispettando anche gli errori e gli usi devianti dalla norma, le «Linee guida di scrittura» che formano la sezione 4 dei criteri per la scrittura degli elaborati di laurea del Politecnico di Milano:

La correttezza di ortografia e grammatica è data per scontata. Si faccia attenzione particolare ad alcuni errori molto comuni: errato o carente uso della punteggiatura, errato uso della spaziatura tra le parole.

Il linguaggio deve essere tecnico, preciso, asciutto, conciso, non colloquiale. Si può usare la prima persona singolare per descrivere le attività svolte oppure la forma impersonale.

È necessario usare termini tecnici ufficiali quando esistono ed, in caso contrario, termini di uso molto generale. Si eviti nei limiti del possibile di usare “gergo” aziendale oppure, se necessario, spiegare cosa significa il termine gergale in linguaggio tecnico comune.

È importante usare sempre lo stesso termine per lo stesso concetto: l’uso di sinonimi, nella letteratura tecnica, è non di rado, fuorviante.

È opportuno che le frasi siano brevi, che si riduca il numero della frasi relative e che si evitino le doppie negazioni. In ogni caso, è indispensabile evitare ogni possibile ambiguità.

I vocaboli stranieri rimangono invariati al plurale e vanno in italico (es.: ...i driver...). Il loro uso va limitato ai termini di larga diffusione generale o/o in azienda.

Se necessario o utile o richiesto dall’azienda, è possibile scrivere l’elaborato in lingua inglese.

L’esempio è rappresentativo e meriterebbe un commento dettagliato, da fornire eventualmente in altra sede. Per il momento, ci limitiamo a notare l’attenzione rivolta, anche in uno spazio così ridotto, all’uso della punteggiatura.

3. Una valutazione: tratti unitari e pratiche differenziate

L’esame dei criteri di scrittura mostra che, naturalmente, i diversi contesti universitari hanno molti punti di contatto. Alcuni di questi si estendono anche al di là del quadro italiano – e non è un caso se internazionalmente, nonostante tutte le lamentele sulla scarsa capacità linguistica di studenti e studentesse, è proprio la scrittura universitaria “modello” a essere spesso considerata un esempio di incapacità comunicativa. Come è stato detto per l’inglese, in effetti,

The familiarity of bad academic writing raises a puzzle. Why should a profession that trades in words and dedicates itself to the transmission of knowledge so often turn out prose that is turgid, soggy, wooden, bloated, clumsy, obscure, unpleasant to read, and impossible to understand? (Pinker, 2014)

Se una riflessione su questo punto sarebbe estremamente utile, è comunque chiaro che la “scrittura scientifica” o “scrittura universitaria” (o, con un’espressione forse meno appropriata, «scrittura accademica») rappresenta una varietà di italiano, secondo la definizione di Berruto (2011, p. 1551):

Una varietà di lingua si può definire come un insieme coerente di elementi (forme, strutture, tratti, ecc.) di un sistema linguistico che tendono a presentarsi in concomitanza con determinati caratteri extralinguistici, sociali.

Lo stesso Berruto descrive poi «l'italiano tecnico scientifico» come «in effetti più che una singola varietà un insieme diafasico di varietà, di uso per lo più scritto, ma anche parlato, impiegato nei vari rami e discipline della scienza, della ricerca, della tecnologia» (Berruto, 2011, p. 1552).

Un approfondimento della classificazione è senz'altro auspicabile. Tuttavia, dal punto di vista pratico e didattico, è evidente che esistono “elementi” caratteristici della scrittura scientifica e diffusi anche in aree disciplinari molto diverse tra di loro, come mostrano per esempio anche le liste di parole “accademiche” (Ferreri, 2005; Spina, 2010; Gallina, 2015). Ciò apre prospettive interessanti per la stesura di linee guida e per la didattica in generale. In effetti, affrontare la scrittura scientifica come una varietà di lingua permette di inquadrare le divergenze rispetto allo standard desiderato come una questione di apprendimento (paragonabile all'apprendimento di qualunque altra varietà), con individuazione di competenze da formare più che di “criteri redazionali” da applicare.

D'altro canto, anche le abitudini dei singoli settori devono essere valutate con attenzione. Per esempio, nonostante un'evidente consapevolezza del problema del “gergo tecnico”, nell'area ingegneristica sembra particolarmente forte la spinta verso una scrittura formale, con termini tecnici e di registro alto, che facilita senz'altro l'uso di tecnicismi collaterali. Il rapporto con l'inglese poi è evidentemente centrale in alcune discipline, traducendosi in forme ancora da studiare, come (apparentemente) un'elevata tolleranza verso gli anglicismi e i calchi dall'inglese. Altre divergenze tra settori sembrano poi passare da questioni generali, come la necessità di individuare chiaramente le fonti di informazione e distinguere il proprio pensiero da quello altrui, fino a questioni molto specifiche, come le differenze nella gestione delle note e delle descrizioni bibliografiche.

3.1. *Linee guida per linee guida*

Nel contesto descritto, non è concepibile creare semplicemente linee guida complete e universali per tutti i cds italiani in tutte le discipline. Per i criteri più spiccatamente redazionali, d'altra parte, il *Nuovo manuale di stile 2.0* di Roberto Lesina (1994) è già un punto di riferimento difficile da superare per qualità, completezza ed estensione – anche se a trent'anni di distanza dalla sua comparsa un aggiornamento sarebbe sicuramente auspicabile.

Per un lavoro di taglio più centrato sulla lingua sembra utile invece pensare a una distribuzione su due livelli:

- Linee guida generali basate sulla bibliografia scientifica, da impiegare come quadro comune. Possono rientrare in questa categoria, per esempio, la presentazione di criteri generali di comprensibilità e di regole per la scrit-

tura controllata, oppure la descrizione delle funzioni sociali della scrittura o dei tratti comuni della punteggiatura.

- Linee guida specifiche per i singoli settori, che rispettino le specificità ma si inseriscano saldamente nel quadro comune. Esempi di tali linee guida potrebbero essere i criteri per la scrittura di elaborati di laurea in una singola disciplina di area umanistica, oppure i criteri per la gestione di note e bibliografia per una singola disciplina di area umanistica.

Inoltre, le linee guida dovrebbero essere sempre viste in prospettiva didattica, non come semplici criteri redazionali rivolti a esperti che intervengono su testi già esistenti. Dovrebbero quindi considerare la scrittura come processo, rivolto ad autori in formazione.

3.2. Individuazione di un argomento

L'analisi linguistica condotta sui testi del corpus Univers-ITA può essere particolarmente utile per indicare le aree in cui gli interventi sono più utili. L'analisi delle produzioni di studenti e studentesse, come presentato nel cap. 4, mostra che il maggior numero di fenomeni annotati si colloca nella punteggiatura². Al tempo stesso, la punteggiatura è spesso citata come un'area sensibile anche dai documenti realizzati dai corsi di laurea: una discussione dettagliata di regole per la punteggiatura si trova per esempio nel testo *Preparare la tesi di laurea* di Rosita Garzi e Marta Picchio (Università di Perugia³, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione - Corso di Laurea Triennale in Scienze per l'Investigazione e la Sicurezza e Corso di Laurea Magistrale in Ricerca Sociale per la Sicurezza interna ed esterna). Infine, la punteggiatura è oggetto di un'elevata attenzione sociale anche all'esterno del mondo universitario.

Tutti questi fattori, assieme alla trasversalità delle deviazioni, fanno pensare che sia utile e interessante scegliere come area di intervento appunto la punteggiatura.

4. Una proposta di intervento

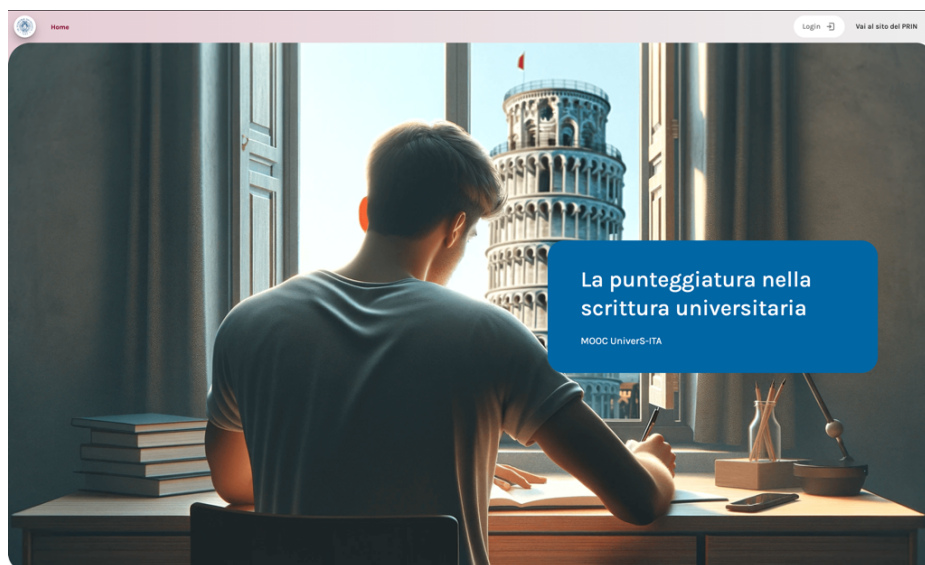
Le considerazioni presentate nel paragrafo 3.2 hanno dato luogo alla progettazione e alla realizzazione di un Massive Open Online Course

2. Cfr. cap. 14.

3. https://terni.unipg.it/files/Scienze_della_Formazione/Come_preparare_la_tesi_di_laurea_-_Triennale_e_Magistrale.pdf

(MOOC)⁴, il cui obiettivo è consentire a studenti e studentesse dei corsi di laurea triennale l'acquisizione di conoscenze e abilità specifiche nell'ambito della punteggiatura (fig. 1). Il MOOC è intitolato *La punteggiatura nella scrittura universitaria*⁵.

Fig. 1 - Immagine di copertina del MOOC



La proposta si inserisce in un panorama che ha registrato diverse iniziative di rilievo nell'ultimo ventennio, promosse perlopiù da enti universitari e associazioni (Viale, 2018). I MOOC linguistici – noti anche come Language Massive Open Online Courses (LMOOC) – sono ritenuti uno strumento flessibile, valido per dar luogo a esperienze sia di apprendimento autonomo e autodiretto, interamente regolate dal discente, che di apprendimento collaborativo, basate sull'interazione con la comunità di utenti e su processi di costruzione condivisa di conoscenza (Bárcena, 2014; Diadori, Palermo e Troncarelli, 2015; Troncarelli, 2018; Valva, 2018).

4. Un MOOC è un corso online offerto gratuitamente da un'azienda o da un'istituzione educativa. È destinato a un pubblico ampio e variegato, che non possiede necessariamente competenze in ingresso rispetto all'argomento trattato. I MOOC sono fruibili attraverso piattaforme aggregatrici dedicate, come Coursera o edX, o mediante ambienti di apprendimento sviluppati appositamente dall'ente che ha curato la loro realizzazione.

5. Il MOOC è accessibile a questo link: <https://mooc-univers-ita.fileli.unipi.it>

4.1. Caratteristiche didattiche del MOOC

La progettazione didattica del MOOC ha privilegiato strategie che rientrano nell'architettura metacognitivo-autoregolativa dell'istruzione (Bonaiuti, 2014) e che, pertanto, delegano la responsabilità del processo di apprendimento al discente, il quale è autonomo nel relazionarsi con i contenuti e nello stabilire i tempi del proprio apprendimento. A questo proposito, un questionario iniziale di autovalutazione offre una panoramica circa il livello di competenza in ingresso, stimolando la riflessione sulle aree di forza e di miglioramento e indirizzando la scelta dei moduli da seguire. Inoltre, la fruizione dei contenuti è accompagnata dalla costante restituzione di feedback descrittivi automatizzati (fig. 2), utili per rafforzare le conoscenze, analizzare le performance e risolvere eventuali dubbi o lacune.

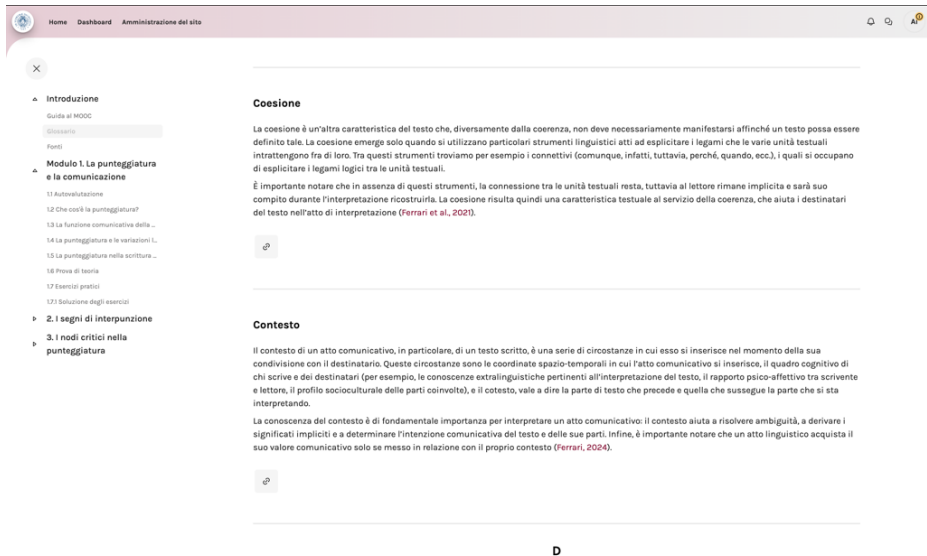
Fig. 2 - Restituzione di feedback specifici al termine di una prova strutturata

The screenshot shows a web interface for a MOOC. On the left is a navigation menu with sections like 'Introduzione', 'Modulo 1. La punteggiatura e la comunicazione', and '2. I segni di interpunzione'. The main area displays 'Domanda 1' (Question 1) with a score of 0.00/1.00. The question is: 'Quale di questi aspetti influenza l'uso della punteggiatura?' (Which of these aspects influences the use of punctuation?). The user selected 'a. lunghezza' (length), which is marked as incorrect. The correct answer is 'c. la varietà dell'italiano utilizzata' (the variety of Italian used). A feedback box explains: 'La punteggiatura non dipende direttamente dalla lunghezza del testo, ma piuttosto dalla varietà di italiano utilizzata, la quale a sua volta dipende da una serie di fattori, tra cui il contesto comunicativo, il destinatario dello scritto, o il proprio livello di istruzione.' (Punctuation does not depend directly on the length of the text, but rather on the variety of Italian used, which in turn depends on a series of factors, including the communicative context, the recipient of the written text, or the user's own level of education.) Below this, 'Domanda 2' (Question 2) is partially visible, asking about the sign of punctuation used for direct quotes.

Il flusso di apprendimento alterna formati didattici specifici per l'acquisizione di conoscenze, come lezioni interattive, glossari (fig. 3) e analisi guidate di *case studies*, a occasioni di verifica, quali prove strutturate e attività di produzione scritta. Tutti i contenuti sono formulati a partire da scenari autentici di ambito universitario. L'apprendimento adattivo promosso dalla

possibilità di interagire con gli elementi multimediali delle videolezioni, lo svolgimento di analisi guidate di specifici *case studies* e i *task* oggetto delle attività di produzione scritta richiedono al discente di applicare specifiche conoscenze e abilità in situazioni modellate su sfide reali.

Fig. 3 - Voci di glossario



Coerentemente con l'architettura metacognitivo-autoregolativa, la valutazione proposta ha sempre valore formativo, fatta eccezione per un'esercitazione conclusiva di carattere sommativo finalizzata a certificare il raggiungimento degli obiettivi minimi.

4.2. Contenuti del MOOC

Il MOOC si articola in tre moduli, fruibili liberamente e senza vincoli di interdipendenza. Ciascun modulo richiede un impegno di circa 25 ore (1 ECTS/modulo).

Il primo modulo, *La punteggiatura e la comunicazione*, ha carattere programmatico e tratta la funzione comunicativa della punteggiatura, della quale sottolinea il ruolo autonomo nel testo scritto. È articolato in quattro unità:

- *Che cos'è la punteggiatura?*
- *La funzione comunicativa della punteggiatura*
- *La punteggiatura e le variazioni linguistiche*
- *La punteggiatura nella scrittura accademica*

Il secondo modulo, *I segni di interpunzione*, propone una disamina approfondita dei vari segni di punteggiatura e delle loro funzioni specifiche. È articolato nelle seguenti unità:

- *La virgola*
- *Il punto e virgola*
- *Il punto a capo*
- *Le parentesi tonde*
- *Le lineette doppie*
- *La lineetta singola*
- *I due punti*
- *I punti di sospensione*
- *Il punto interrogativo e il punto esclamativo*
- *Le virgolette*

Il terzo modulo, *I nodi critici nella punteggiatura*, offre un'analisi degli aspetti ritenuti più problematici per i destinatari del MOOC, presentati in chiave induttiva a partire da casi per i quali rimandiamo a quanto osservato da Pecorari nel cap 14. È articolato nelle seguenti unità:

- *La virgola tra soggetto e predicato*
- *La virgola passepartout*
- *La virgola che (non) apre e/o (non) chiude*
- *Virgola e, virgola ma*
- *Il punto che spezza la sintassi*
- *Il punto e virgola e i due punti*

La strutturazione del syllabo e l'elaborazione dei contenuti di ciascuna unità sono state guidate dalla bibliografia di settore e da specifici studi *evidence-based*. Si citano, in particolare, le opere di Ferrari *et al.* (2018) e Pecorari (2024).

4.3. *Interfaccia ed esperienza utente del MOOC*

Il MOOC è offerto all'interno di un ambiente di apprendimento sviluppato impiegando il Learning Management System (LMS) *open source* Moodle, selezionato per la sua robustezza, la sua versatilità e la presumibile familiarità d'impiego da parte di studenti e studentesse considerando la sua ampia adozione nel contesto universitario italiano.

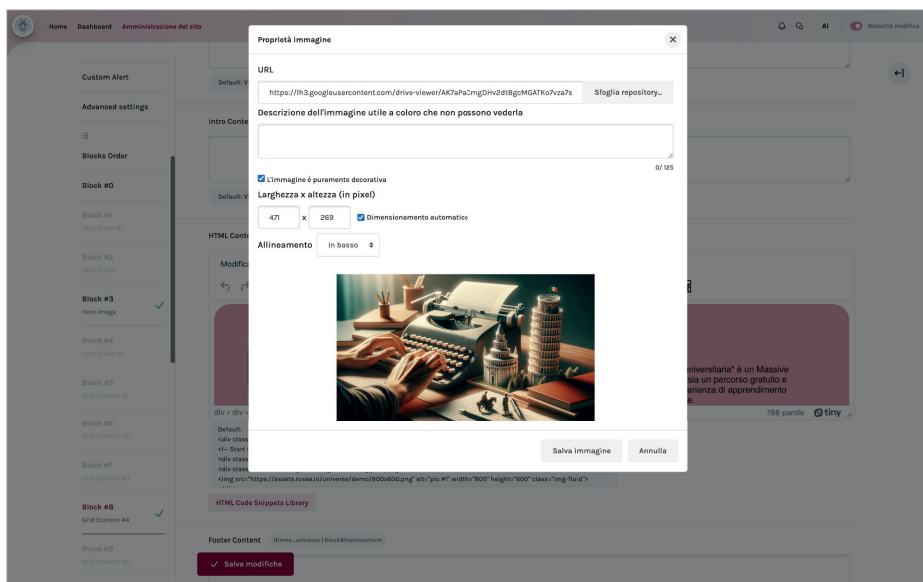
L'interfaccia riprende l'immagine coordinata del progetto UniverS-ITA e si propone di semplificare l'interazione con l'ambiente, offrendo all'utente

un'esperienza il più possibile intuitiva e rendendo sempre visibile lo stato di completamento del percorso di apprendimento.

Le figure proposte come elementi grafici dell'interfaccia e dei singoli formati didattici sono state prodotte impiegando sistemi di Intelligenza Artificiale (IA) Generativa come Midjourney e DALL-E 3.

L'esperienza utente è caratterizzata da una particolare attenzione per l'accessibilità. In conformità con le *Linee guida per l'accessibilità dei contenuti web (WCAG) 2.2*⁶ (fig. 4) e con il quadro di riferimento per l'inclusione nei contesti educativi Universal Design for Learning (UDL) (Meyer, Rose e Gordon, 2014), sono stati adottati accorgimenti sia sul piano delle modalità di fruizione dei contenuti che della rappresentazione degli stessi.

Fig. 4 - Impostazioni di accessibilità per i contenuti visivi



5. Conclusioni

Alla luce del contesto emerso dall'analisi della manualistica relativa alla scrittura universitaria e di quanto discusso nel capitolo precedente sui cds e

6. Si veda in proposito: www.w3.org/Translations/WCAG22-it/ (ultima consultazione: 22.04.2024).

sulle loro differenti impostazioni relativamente alle competenze linguistiche e in particolare di scrittura, nonché alle eventuali forme di didattica della scrittura offerte a studenti e studentesse universitari, ci pare che si possano aprire numerose prospettive di riflessione su alcuni nodi critici.

Una questione fondamentale riguarda l'opportunità di elaborare delle linee guida uniche per le varietà che secondo Berruto (2011) costituiscono l'italiano tecnico-scientifico a beneficio di studenti e studentesse universitari. Tale ipotesi è percorribile solo nella misura in cui limitiamo le indicazioni ad aspetti centrali e trasversali della scrittura in generale e della scrittura universitaria in particolare, in una prospettiva che non si focalizzi sul prodotto, il testo come esito di un'attività per la quale si dà già per scontata la competenza necessaria a svolgerla, ma che viceversa dia la giusta centralità e attenzione al processo che porta alla produzione del testo. Quelli che fin dai tempi antichi sono stati individuati come elementi essenziali di un testo, ovvero la fase di ideazione, di composizione e di revisione, sono spesso trascurati nella didattica, come dimostrano i manuali di scrittura in italiano analizzati nel capitolo precedente, ma anche molti manuali di italiano L2 generalisti e destinati a un pubblico di studenti e studentesse universitari (Gallina e Orlando, 2023 e in stampa). La valorizzazione della scrittura come processo, una maggiore considerazione di elementi cardine della testualità e dello scrivere, come quelli citati nel §2.1, una più ampia impostazione della didattica della scrittura che miri a sviluppare competenze di scrittura capaci di aiutare l'apprendente a gestire la complessità del processo di produzione di un testo scritto più che a saper applicare meri criteri redazionali, sono elementi fondanti per elaborare delle linee guida utili trasversalmente, da integrare con indicazioni specifiche per i diversi ambiti disciplinari. Tali linee guida settoriali dovrebbero altresì essere impostate senza mai perdere di vista quanto vale anche per le linee guida generali, ovvero l'idea di scrittura come processo e come pratica sociale che un apprendente può e deve progressivamente imparare a gestire in un lungo percorso che inizia con la prima fase di scolarizzazione e continua lungo tutta l'esperienza scolastica degli apprendenti, andando via via a maturare competenze sempre più sofisticate.

Infine, un'altra questione riguarda la proposta didattica elaborata in seno al progetto. La scelta di un MOOC centrato sulla sola punteggiatura può forse sembrare parziale, tuttavia si tratta di un prototipo, finalizzato a mostrare come i principi qui indicati possano essere applicati in un percorso di didattica della scrittura con possibili ampliamenti anche ad altre aree della competenza di scrittura, come ad esempio la costruzione di testi leggibili e perciò maggiormente efficaci. Imparare a scrivere testi leggibili, tramite l'utilizzo di opportune strategie di scrittura, rappresenta certamente una priorità nello sviluppo delle competenze di scrittura.

Riferimenti bibliografici

- Bárcena E. (a cura di) (2014), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter Open, Berlino, testo disponibile al sito: www.degruyter.com/document/doi/10.2478/9783110420067/pdf?licenseType=open-access&srsIstId=AfmBOorKsYmuFdDJD1XNv8Z5yIaOJaxmXfnIny7bouNaGDfdP6p3wfIO
- Berruto G. (2011), *Varietà*, in Simone R., a cura di, *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1550-1553, testo disponibile al sito: [www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Diadori P., Palermo M. e Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rossi B. e Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Gallina F. (2015), "Il lessico della conoscenza e l'insegnamento dell'italiano a stranieri", *Italiano a stranieri*, 19: 8-11, testo disponibile al sito: <https://flip.edilingua.it/RIV-19N/mobile/index.html>
- Gallina F. e Orlando S. (2023), "Apprendere e praticare la scrittura: le attività dei manuali di italiano L2 per lo sviluppo delle competenze di produzione scritta", *Italiano LinguaDue*, 2: 185-209, testo disponibile al sito: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21945>
- Gallina F. e Orlando S. (in stampa), "Le attività di scrittura nei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari", *EL.LE. Educazione linguistica. Language education*.
- Lesina R. (1994), *Il nuovo manuale di stile, edizione 2.0: guida alla redazione di documenti, relazioni, articoli, manuali, tesi di laurea*, Zanichelli, Bologna.
- Meyer A., Rose D.H. e Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST, Lynnfield (MA).
- Pecorari F. (2024), *La punteggiatura per scrivere meglio*, Cesati, Firenze.
- Pinker S. (2014), *Why Academics Stink at Writing*, "The Chronicle of Higher Education", 26 settembre 2014.
- Spina S. (2010), *AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico*, in Bolasco S., Chiari I. and Giuliano L., eds., *Statistic Analysis of Textual Data: Proceedings of the 10th Conference JADT*, Editrice Universitaria Led, Milano, 1317-1325.
- Troncarelli, D. (2018), *Tecnologie digitali e modelli formativi per la didattica dell'italiano*, in Viale M., a cura di, *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bologna University Press, Bologna, 11-18.
- Valva A. (2018), *Percorsi di lingua e cultura italiana con E-LOCAL: dalla piattaforma Moodle al MOOC*, in Viale M., a cura di, *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bologna University Press, Bologna, 65-80.
- Viale M., a cura di (2018), *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bologna University Press, Bologna.

Materiali linguistici
a cura dell'Università di Pavia, Dipartimento di Studi Umanistici - Sezione
Linguistica Teorica e Applicata

Ultimi volumi pubblicati:

IRENE FIORAVANTI, *Tra le parole nella mente*. Studi interdisciplinari sulle collocazioni lessicali (disponibile anche in e-book).

CLAUDIA MARZI, *Modelling the morphological lexicon*. A computational approach to mono- and bilingual learning and processing of verb inflection (disponibile anche in e-book).

AISHA NASIMI, *L'arabo L2*. Valutazione e certificazione delle competenze (disponibile anche in e-book).

PATRIZIA SORIANELLO, *Linguaggio e sindrome di down* (disponibile anche in e-book).

DANIELA MEREU, *Il sardo parlato a Cagliari*. Una ricerca sociofonetica (disponibile anche in e-book).

MARINA CHINI, PIERLUIGI CUZZOLIN (a cura di), *Tipologia, Acquisizione, Grammaticalizzazione*. Typology, Acquisition, Grammaticalization Studies.

MARINA CHINI, CECILIA MARIA ANDORNO (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo (disponibile anche in e-book).

MAURIZIO BAGATIN, *Il Mi'at 'Āmil Fī An-Nahw Di 'Abd Al-Qāhir Al-Ġurġānī*. Un trattato didattico sugli operanti grammaticali in arabo (disponibile anche in e-book).

ILARIA FIORENTINI, *Segnali di contatto*. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige (disponibile anche in e-book).

ANNA GIACALONE RAMAT, PAOLO RAMAT, *Scripta linguistica minora*.

MANANA TOPADZE GAUMANN, *Mezzi di espressione dell'evidenzialità in Georgiano* (disponibile anche in e-book).

MARIA ROSA CAPOZZI, *La comunicazione pubblicitaria*. Aspetti linguistici, sociali e culturali.

LORENZO FILIPPONIO, CHRISTIAN SEIDL (a cura di), *Le lingue d'Italia e le altre*. Contatti, sostrati e superstrati nella storia linguistica della Penisola.

MARINA CHINI (a cura di), *Il parlato in (italiano) L2*. Aspetti pragmatici e prosodici (disponibile anche in e-book).

ALEXANDRU LAURENTIU COHAL, *Mutamenti nel romeno di immigrati in Italia* (disponibile anche in e-book).

EMANUELE MIOLA, *Innovazione e conservazione in un dialetto di crocevia*. Il kje di Prea (disponibile anche in e-book).

GIOVANNA ALFONZETTI, *Il discorso bilingue*. Italiano e dialetto a Catania.

MARIA CHIARA FELLONI, *Prosodia sociofonetica*. L'italiano parlato e percepito a Parma (disponibile anche in e-book).

MARINELLA CARUSO, *Italian language attrition in Australia*. The verb system (disponibile anche in e-book).

MARINA CHINI (a cura di), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica* (disponibile anche in e-book).

FABIANA ROSI, *Learning Aspect in Italian L2*. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling (disponibile anche in e-book).

FABIO MONTERMINI, *Il lato sinistro della morfologia*. La prefissazione in italiano e nelle lingue del mondo (disponibile anche in e-book).

GIORGIO FRANCESCO ARCODIA, *La derivazione lessicale in cinese mandarino* (disponibile anche in e-book).

LIDIA COSTAMAGNA, STEFANIA SCAGLIONE (a cura di), *Italiano acquisizione e perdita*.

ANDREA SANSÒ (a cura di), *Language resources and linguistic theory*.

CRISTINA MARIOTTI, *Interaction strategies in english-medium instruction*.

CARLOTTA VITI, *Strategies of subordination in Vedic*.

ANNA CILIBERTI (a cura di), *La costruzione interazionale di identità*. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia.

BARBARA TURCHETTA, *Lingua e diversità*. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale.

PIERLUIGI CUZZOLIN, MARIA NAPOLI (a cura di), *Fonologia e tipologia lessicale nella storia della lingua greca*. Atti del VI incontro internazionale di linguistica greca.

MARIA NAPOLI, *Aspect and Actionality in Homeric Greek*. A contrastive analysis.

DOMENICA ROMAGNO, *Il perfetto omerico*. Diatesi azionalità e ruoli tematici.

ALESSANDRO MENGOZZI (a cura di), *Studi afroasiatici*. XI incontro italiano di linguistica camitosemitica.

FEDERICA DA MILANO, *La deissi spaziale nelle lingue d'Europa*.

ANNALISA BAICCHI, CRISTIANO BROCCIAS, ANDREA SANSÒ (a cura di), *Modelling thought and constructing meaning*. Cognitive models in interaction.

NICOLA GRANDI (a cura di), *Morfologia e dintorni*. Studi di linguistica tipologica ed acquisizionale.

Open Access

CLAUDIA ROBERTA COMBEI, *Speaking Italian with a Twist*. A Corpus Study of Perceived Foreign Accent.

GIULIA BERTCHIO, *Modellare il bilinguismo*. Produzioni orali in italiano e svizzero-tedesco di parlanti a dominanza linguistica variabile.

CHIARA MELUZZI, *Sociofonetica di una varietà di koinè*. Le affricate dentali nell'italiano di Bolzano.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 Nicola Grandi. ISBN 9788835177906

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Materiali Linguistici

L'italiano è davvero una lingua in declino? È vero che gli studenti e le studentesse oggi hanno difficoltà a scrivere e comprendere testi complessi? La tecnologia ha davvero impoverito la nostra lingua? Queste domande corrispondono a una serie di luoghi comuni molto diffusi nell'opinione pubblica, ma quasi mai confermati dai dati. Questo volume raccoglie i primi risultati di un progetto di ricerca pluriennale finalizzato a produrre la prima mappatura sistematica mai realizzata delle capacità di scrittura formale della popolazione studentesca universitaria italiana. Un gruppo di ricerca interdisciplinare (composto da linguisti, statistici, informatici e sociologi) ha analizzato sia i principali tratti linguistici e grammaticali, sia i più importanti correlati sociobiografici della produzione scritta formale di un campione di oltre 2.000 studenti e studentesse di 44 atenei italiani, rappresentativo per aree disciplinari e geografiche. Il quadro che emerge è molto complesso e articolato: un confronto con dati del passato pare mostrare, in alcune aree, un seppur lieve miglioramento nelle competenze di scrittura; tuttavia, esistono aree di oggettiva debolezza, come, ad esempio, nelle attività di pianificazione del testo.

Contributi di: S. Ballarè, F. Chiusaroli, F. Da Milano, E. Di Domenico, M. Farnè, F. Gallina, C. Gianollo, N. Grandi, A. Iannella, Y. Martari, E. Miola, S. Scaglione, M. Pascoli, F. Pecorari, M.L. Pierucci, E. Pistolesi, R. Pugliese, M.L. Restivo, M. Tivosanis, L. Tramutoli, S. Tusini, S. Valente.

Nicola Grandi è professore ordinario di Glottologia e Linguistica presso il Dipartimento di Filologia classica e Italianistica dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. Si occupa di tipologia linguistica, di sociolinguistica, con particolare riferimento alle tendenze dell'italiano contemporaneo, e di educazione linguistica. Ha fondato e dirige il sito divulgativo www.linguisticamente.org.