

COME CAMBIA LA SCRITTURA A SCUOLA

Evoluzione dell'italiano e scrittura nei compiti dell'Esame di Stato

Elvira ZUIN, Bruno MELLARINI, Michele RUELE

ABSTRACT • How Writing Changes in School. Innovations in contemporary Italian manifest themselves daily in the oral, transmitted language typical of “Computer Communication”. 3000 State Exam tasks produced from 200/2001 to 2015/2016, examined automatically through software and analyzed by Italian teachers, offer data on the presence of some evolutionary phenomena in academic school writing. There are tendencies to simplify morphosyntax, to choose the lexicon by assonance and analogy, to use graphic elements to achieve communicative effectiveness. The students’ intention is to adapt their writing to models learned at school, but they find difficulty in connecting the semantic level with the morphosyntactic one; at the same time they are looking for new compositional styles, which borrow above all from informal learning of the language. This raises questions for teaching on how to reconcile the accompaniment of the evolutionary process of the language with the development of linguistic-cognitive writing skills, in the presence of an increasingly complex expressive plurimodality and increasingly powerful digital technologies.

KEYWORDS • Language evolution; School writing; Writing teaching.

1. Introduzione

Come cambia la scrittura a scuola costituisce uno dei tasselli più significativi della sequenza di indagini e sperimentazioni sulla competenza di scrittura realizzate negli anni da IPRASE per tutti gli ordini di scuola, dalla primaria alla secondaria di primo grado, dal biennio a completamento dell’obbligo scolastico agli Esami di Stato e al passaggio tra secondo ciclo di istruzione e università. Per le sue caratteristiche si situa sul punto di intersezione tra la ricerca e la sperimentazione sull’italiano e quella sulle tecnologie digitali, che qui trovano un’interessante e funzionale integrazione.

Le domande fondamentali di ricerca riguardano, infatti, da un lato gli eventuali cambiamenti avvenuti nella scrittura scolastica osservata nell’arco di 15 anni e il modo con cui interagiscono l’italiano in movimento e la scrittura a scuola, dall’altro la possibilità di creare un sistema automatico di rilevazione che sia funzionale all’analisi e all’interpretazione dei fenomeni indagati (Motter 2020).

Su queste basi si è progettata un’indagine sulla scrittura scolastica, analoga ad altre precedenti¹ per ambito di ricerca (le scritture degli studenti al termine di un segmento significativo del

¹ In particolare ci si riferisce all’indagine *Scritture di scuola*, i cui esiti sono pubblicati in Boscolo, Pietro,

percorso di apprendimento), quantità di testi (un campione statisticamente rilevante), provenienza geografica (tutto il territorio della Provincia di Trento), tipologia di scuola (licei, tecnici e professionali); diversa, perché tesa a osservare gli sviluppi della scrittura a scuola in un momento in cui l'apprendimento informale dell'italiano, diffuso e pervasivo, si realizza attraverso una molteplicità di occasioni, canali, strumenti, cui non è estranea la scrittura stessa. Ed è parso interessante verificare se vi siano interferenze nel momento in cui gli studenti si ritrovano a produrre testi di altra natura, tanto più incisive quanto più si inscrivono in un quadro di incapacità a riconoscerle e analizzarle, o di inconsapevolezza dei vari e differenti usi della lingua.

L'indagine, progettata e iniziata nel 2017, è stata effettuata su 3000² compiti di italiano di tipologia B dell'Esame di Stato, scelti a campione – 500 per ogni anno scolastico – tra quelli composti dal 2000/2001 al 2015/2016, con cadenza triennale. Di fatto si è considerato il periodo nel quale all'Esame di Stato si sono proposte tipologie di compiti che hanno cambiato il concetto stesso di tema di italiano e che va dall'entrata in vigore della riforma nel 1999, alle modifiche sostanziali introdotte nel 2017³.

Le ragioni della scelta sono molteplici.

Innanzitutto il materiale su cui lavorare era copioso ed era stato prodotto da studenti di tutte le tipologie di scuola a partire dalle medesime tracce. In secondo luogo i compiti d'esame sono stati ritenuti oggettivamente i più dimostrativi della competenza in scrittura, perché realizzati in situazione non condizionata (o pochissimo condizionata) da fattori quali la scarsa motivazione a scrivere, la disattenzione nella stesura, la noncuranza nella lettura delle consegne o nella revisione. Il tempo a disposizione, 6 ore, aveva consentito agli studenti di gestire agevolmente il processo di scrittura, compensando il prevedibile stato di ansia in cui si fossero eventualmente trovati.

Le tracce, decise esternamente alla scuola e senza finalità di ricerca, non erano a rischio di autoreferenzialità dei singoli insegnanti da un lato, né, dall'altro, influenzate da intenzionalità dei ricercatori rispetto agli obiettivi delle loro indagini. Al contempo era certo che gli studenti avevano elaborato del tutto autonomamente i testi, e il fatto che avessero potuto scegliere fra tipologie, generi e argomenti diversi garantiva che la traccia selezionata fosse quella da loro considerata più adeguata per esprimere il massimo della competenza di scrittura acquisita.

La tipologia B dell'Esame fino al 2017 (ma anche quella delle tipologie B e C del nuovo Esame) rientrava pienamente nella categoria di testi che possiamo definire semirigidi⁴, quindi testi che, di per sé, pur aderendo a precisi canoni compositivi, ammettono elementi di variabilità, e si situano sul crinale del rapporto tra norma e licenza, tra rigidità e flessibilità. L'adozione di stili diversi non impedisce di conseguire scopi inequivocabili: esporre un argomento, facendo riferimento ai documenti a corredo delle tracce; coinvolgere il lettore nella riflessione e convincerlo della fon-

Zuin Elvira (a cura di), (2014), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, Bologna, il Mulino.

² Dopo le analisi, alcuni compiti sono stati scartati; quelli utilizzati sono quindi un po' meno di 3000.

³ Le nuove tipologie di scrittura, dal 2019, di tipo B e tipo C, hanno consegne e modalità differenti, ma non dissomigliano da quanto erano chiamati a scrivere gli studenti negli anni precedenti: la tipologia di testo è pur sempre espositivo-argomentativa, sia nelle parti di scrittura da testo sia nelle parti di scrittura non da altro testo. Le novità introdotte nella prova d'esame non inficiano quanto rilevato nella ricerca e si pongono anzi su una linea di continuità.

⁴ La classificazione dei testi di Francesco Sabatini è parsa la più funzionale per il caso della tipologia B, considerato il rapporto tra la possibilità di scegliere stili compositivi diversi e la necessità di non tradire lo scopo comunicativo.

datezza delle proprie tesi o opinioni con prove a sostegno di vario genere (argomentazioni proprie, citazioni, risposte a confutazioni, analisi di casi, esempi,...). Nella tipologia B le tracce erano corredate di materiali – i medesimi per tutti – da cui trarre le informazioni, pertanto la necessità di ricorrere a conoscenze pregresse era contenuta, mentre erano più coinvolte la competenza di scrittura e l'esercizio del pensiero critico nella lettura dei testi fonte. Infine, la tipologia B era stata la più scelta da parte degli studenti, sia a livello nazionale che trentino⁵. Esaminare 3000 dei 24.000 temi prodotti in Trentino nei 6 anni di raccolta, 1/6 del totale ma 1/5 dei circa 15.000 di tipologia B, equamente distribuiti tra tutte le tipologie di scuola e tutti gli ambiti territoriali, permetteva, ragionevolmente, di estendere all'universo della provincia i dati rilevati.

Quanto agli studenti coinvolti, oggi giovani adulti che hanno dai 27 ai 42 anni, rappresentano una generazione molto interessante ai fini della ricerca. Nati nel lasso di tempo che va dal 1982 al 1997, hanno iniziato ad apprendere la scrittura, i più anziani nel 1988, i più giovani nel 2003, tranne i casi, peraltro molto rari, in cui abbiano ripetuto un anno o abbiano interrotto per qualche motivo il percorso scolastico. Sono dunque persone che prima hanno imparato a scrivere a scuola – e manualmente –, poi ad utilizzare quotidianamente computer, telefoni cellulari con collegamenti a internet, social media e messaggistica istantanea. Benché nel tempo siano divenuti esperti nell'impiego di strumenti digitali, non sono da considerare nativi digitali, bensì, più correttamente, nativi mediatici⁶. Inoltre, hanno frequentato la Scuola Secondaria di 2° grado quando la quasi totalità degli studenti era di madrelingua italiana e tutte le discipline erano veicolate in italiano.

Nella progettazione della ricerca, si è pertanto ipotizzato di intercettare soprattutto fenomeni derivanti dall'uso orale della lingua italiana, dall'esposizione ai media (riviste, cinema, televisione, fumetti ...) e ai linguaggi della pubblicità, anche dalla lettura di narrativa contemporanea e dai testi di studio. Per quanto riguarda la Comunicazione Mediata dal Computer (d'ora in poi CMC) nei suoi vari generi, si è ritenuto di poter osservare fenomeni nascenti, con traslazioni dagli usi informali ai compiti d'esame probabilmente meno numerose di quanto possa accadere attualmente.

Per l'identificazione degli oggetti specifici da osservare ci si è affidati alla consultazione della letteratura di settore, con i fenomeni evolutivi che identifica e le spiegazioni che offre riguardo all'insorgenza, la permanenza e l'eventuale tramonto degli stessi nel sistema della lingua. In particolare si è fatto riferimento alle concettualizzazioni di F. Sabatini, che ha definito "italiano dell'uso medio" l'italiano caratterizzato da tratti un tempo esclusi dallo standard ma ampiamente diffusi e accettati da tutti i parlanti, e nei quali era diminuita la distanza tra scritto e parlato (Sabatini 1985) e di G. Berruto, che ha coniato l'espressione "italiano neostandard" per indicare una lingua nella quale erano entrati costrutti e forme, per lo più tipici del parlato, che non facevano parte della "norma" codificata nelle grammatiche ma erano presenti nella comunicazione e nell'uso comune (Berruto 1987).

Per la selezione finale dei tratti, ci si è basati sugli studi di Paolo D'Achille (D'Achille 2010a)⁷. Dalla sintesi delle diverse teorie e posizioni contenuta nel suo volume "L'italiano con-

⁵ Nella Provincia Autonoma di Trento, negli anni in cui è stata in vigore la riforma, su circa 3.800-3900 studenti che ogni anno partecipano all'Esame di Stato, un numero sempre crescente, (2500-2600 negli ultimi anni, pari al 65% del totale) ha scelto la tipologia B.

⁶ Anche le ultime classi di età testate sono ben lontane dall'aver sperimentato negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, la pervasività degli odierni strumenti di comunicazione e la loro massiccia diffusione nella scuola.

⁷ La versione del 2019 è stata consultata durante l'analisi e interpretazione dei dati.

temporaneo”, si sono estrapolati quelli da osservare, riconducibili a 4 ambiti di indagine: aspetti grafici; elementi di morfosintassi; formazione e uso del lessico; strutture testuali. Ad essi si è aggiunta la voce “Altri tratti”, per dar modo ai correttori di annotare elementi a loro giudizio funzionali al conseguimento degli obiettivi di ricerca e ogni altra osservazione che ritenessero significativa.

I compiti del campione sono stati digitalizzati e le occorrenze rilevate attraverso una doppia lettura: la prima attraverso un software appositamente creato (Tonelli et al. 2020) dall’Istituto di ricerca FBK⁸, la seconda ad opera di docenti cui è stato chiesto di controllare la correttezza della rilevazione automatica e di classificare i dati, utilizzando un manuale di istruzioni con riferimenti a norme ed esempi (Motter 2020). Per alcuni fenomeni, relativi all’ambito grafico, al lessico e alla struttura argomentativa, si sono effettuati approfondimenti con analisi qualitative su un campione di 500 testi. Successivamente si sono analizzati e interpretati i dati in IPRASE⁹.

Nell’interpretazione si è tenuto conto dei risultati della rilevazione automatica di per sé e a confronto con l’intervento dei correttori, dei modi con cui i correttori hanno svolto i compiti specifici loro assegnati e delle differenti difficoltà che comportava l’esame di ciascun tratto. Per controllare l’effettiva presenza delle occorrenze nei testi, si sono considerati i possibili errori nella digitalizzazione della scrittura manuale e gli eventuali condizionamenti dei documenti a corredo delle tracce; si sono poi esaminati i contesti in cui compaiono al fine di ipotizzare quali cause e quali intenzioni avessero determinato le scelte degli scriventi.

Si è prestata la medesima attenzione tanto alle alte quanto alle basse frequenze dei tratti, le une per l’indubbia rilevanza ai fini della ricerca, le altre per i significati che possono assumere, quali anticipatori di fenomeni in via di consolidamento, marcatori di differenze tra le varie tipologie di scuola, esperimenti divergenti per ricerca di originalità, altro ancora. Infine, la formulazione delle ipotesi interpretative è sempre avvenuta considerando anche la voce “Altri tratti”, per verificare se gli elementi aggiunti dai docenti correttori contribuissero a comporre un quadro più completo dei dati a disposizione, oppure offrirono punti di vista direttamente discendenti dalla prassi didattica.

I risultati dell’indagine, corredati da numerosi esempi, sono stati presentati nei rapporti di ricerca pubblicati da IPRASE dal 2020 al 2022 e sono visionabili nel sito dell’Istituto. In questo articolo vi si farà riferimento, ma non si esporranno nel dettaglio.

Ci si limiterà ad elencare tutti i fenomeni osservati e, a seguire, ci si soffermerà su quelli più interessanti ai fini della ricerca¹⁰. Nelle conclusioni si proporrà un quadro d’insieme dei risultati, cercando di rispondere alle domande fondamentali poste in fase di progettazione, con le conferme, le smentite, e le riflessioni che ne sono derivate. Chiuderemo con considerazioni relative alle possibili ricadute della ricerca sulla scuola, come da prassi per tutte le ricerche di IPRASE, che le prevede tra i suoi compiti istituzionali.

⁸ La Fondazione Bruno Kessler (FBK) è un istituto di ricerca articolato in vari centri: il centro coinvolto in questa ricerca è l’Istituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica (IRST)

⁹ L’analisi e l’interpretazione dei dati relativi ai tratti osservati nei quasi 3000 compiti sono state realizzate da Zuin e Ruele; le analisi qualitative da Zuin (uso delle maiuscole e dei marcatori grafici) e Mellarini (lessico e profili argomentativi). I carotaggi su plastismi, polirematiche e anglismi sono opera di Carla Marengo, la cui consulenza scientifica è stata utile soprattutto per prevedere le problematiche che si sarebbero dovute affrontare nell’esame delle occorrenze.

¹⁰ Tutti i dati, corredati di numerosi esempi, sono reperibili sul sito di IPRASE all’indirizzo indicato in sitografia.

2. I tratti osservati

Ambito morfosintattico	Il <i>presente indicativo</i> , con valore di <i>p. storico</i> , in luogo del <i>p. congiuntivo</i> , del <i>p. imperativo</i> , del <i>futuro semplice</i> ; l' <i>imperfetto indicativo</i> con valore <i>modale</i> ; il modo <i>gerundio</i> nelle sue diverse funzioni; le <i>forme perifrastiche</i> “stare per /a + infinito, andare a + infinito”; la presenza dei <i>pronomi personali ella, egli, esso/a/i/e, loro, gli</i> polivalente, del <i>pronome dimostrativo questo</i> , dell'articolo <i>il</i> in luogo di <i>lo</i> ; la presenza di <i>congiunzioni</i> ritenute <i>desuete</i> (<i>affinché, qualora, nondimeno, sebbene, giacché, sicché, quantunque, talché, ...</i>); la presenza di <i>connettivi</i> polivalenti o molto utilizzati nel linguaggio quotidiano (<i>che, dove, infatti, cioè, allora, dunque, quindi, siccome</i>)
Ambito lessicale	Le parole formate con <i>affissi molto produttivi, polirematiche, plastismi, espressioni di registro colloquiale, parole generiche</i> , parole ed espressioni <i>politicamente corrette, anglismi</i> ; la <i>ricchezza e adeguatezza del lessico</i> (approfondimento su campione di 500 compiti)
Ambito grafico	L' <i>accento sui monosillabi</i> ; l' <i>apostrofo</i> dopo l'articolo <i>indeterminativo un</i> ; l'uso delle <i>maiuscole nei nomi e aggettivi etnici</i> , nei <i>giorni della settimana</i> e dei <i>mesi</i> ; l'uso inappropriato o discutibile delle <i>maiuscole in genere</i> e di <i>altri marcatori grafici</i> (approfondimento su campione di 500 compiti); <i>i segni di punteggiatura</i> : l'estensione del punto fermo, la sostituzione della virgola al punto fermo, l'assenza di punteggiatura, il declino del punto e virgola, l'uso frequente di due punti, virgolette, parentesi o trattini, punto esclamativo e di domanda.
Ambito testuale ¹¹	<i>Numero di parole, frasi, periodi</i> nel testo; presenza e numero di <i>frasi nominali</i> ; <i>periodi</i> che iniziano con <i>ma, e, perché, infatti, dunque, quindi, cioè, allora, quando, dislocazioni a sinistra e a destra</i> ; <i>frasi con tema sospeso</i> ; <i>frasi scisse</i> ; <i>i profili argomentativi</i> (approfondimento su campione di 500 compiti)

L'analisi dei compiti secondo questi tratti e l'interpretazione delle occorrenze hanno fornito dati per comprendere se e come le singole domande di ricerca abbiano trovato risposta; l'esame dei testi secondo gli ambiti ha permesso di individuare criteri per ragionare su specifici processi evolutivi della lingua italiana; la collocazione delle occorrenze nei contesti della frase e nell'intero testo ha comportato il costante tentativo d'immedesimarsi nell'autore del compito e di interrogarsi sulle sue conoscenze delle convenzioni di scrittura, sui modi con cui ha appreso la competenza di scrittura, dentro e fuori la scuola, sulle sue intenzioni comunicative in relazione alle richieste delle tracce.

Di tutti questi aspetti si cercherà di dar conto nelle pagine che seguono.

¹¹ Nell'analisi delle strutture testuali si sono considerati anche tratti di ambito morfosintattico, come i connettivi, o grafico, come la punteggiatura.

2.1. Ambito morfosintattico

Nell'ambito della morfosintassi si sono trovate conferme alle ipotesi di ricerca, ma anche smentite e sorprese.

Le regole della morfologia flessiva sono generalmente osservate e non si notano trasferimenti nella scrittura delle improprietà più frequenti nel parlato, quali sono le coniugazioni errate dei verbi o le declinazioni di nomi, aggettivi e pronomi, se non nel caso del mancato accordo, come segnalato dai docenti correttori nella voce "Altri tratti". Altro accade quando si esamina il modo con cui le parti del discorso sono utilizzate nella composizione delle frasi, con i valori e le funzioni che assumono, i collegamenti che stabiliscono e il grado di coerenza e coesione che determinano nell'intero testo.

Riguardo a ciò, *Come cambia la scrittura a scuola* ha permesso di rilevare dati di sicuro interesse, nell'uso di tempi e modi dei verbi, pronomi, congiunzioni, in particolare dell'*indicativo presente*, del *gerundio*, della forma perifrastica *andare più infinito*, dei pronomi *questo*, *gli* e *loro*, delle *congiunzioni*.

Nei compiti dell'Esame di Stato l'*indicativo presente*¹² è molto utilizzato con valore di *presente storico* e *acronico* (su 6237 occorrenze totali di *presente*, 3887 sono di *presente storico* o *acronico*), il primo più frequentemente nei compiti destinati alla pubblicazione su riviste e giornali, il secondo quasi esclusivamente nei saggi brevi, con intenzioni soggiacenti chiare e condivisibili: attualizzare le asserzioni o i fatti esposti; riprendere e commentare opere letterarie, brani di carattere scientifico, filosofico, storiografico, discorsi politici. Non altrettanto condivisibile è la gestione dei contesti in cui è collocato, poiché non sempre si registra la continuità della scelta all'interno di una frase complessa, o nel passaggio tra i capoversi, e spesso accade che, dopo una citazione, si mantenga il tempo verbale della stessa, anziché quello della frase complessa in cui è inserita, o, ancora, si abbandoni il presente storico quando c'è un cambio di soggetto in una costruzione per giustapposizione.

Con minore, ma significativa, frequenza l'*indicativo presente* sostituisce il *congiuntivo presente*: 801 le occorrenze, in 501 compiti (pari al 17% del totale), cui si aggiungono i pochissimi ma interessanti casi (19 in 19 compiti) di ipercorrettismo, con il congiuntivo al posto dell'*indicativo*. La presenza degli uni e degli altri induce ad una riflessione approfondita sia sulle ragioni per cui gli studenti li hanno scelti, sia sulle motivazioni per cui i docenti correttori li hanno segnalati.

L'adozione dell'*indicativo* in luogo del *congiuntivo* si registra prevalentemente in testi con varie debolezze compositive ed è molto probabile che derivi non tanto da trasferimenti di una moda linguistica, quanto dalle difficoltà che alcuni studenti incontrano nell'impiego di un modo che non padroneggiano. Non mancano, tuttavia, un buon numero di compiti ben costruiti, nei quali il *congiuntivo* è usato correttamente in tutto il testo, tranne che in uno o due casi, segnalati dai correttori come scorretti, ma di dubbia interpretazione.

Può accadere che, se il tratto è inserito in una frase complessa, costruita per integrazione di costrutti sintattici diversi, il piano semantico possa giustificare l'*indicativo* e il piano sintattico ri-

¹² Per la bassa frequenza delle occorrenze, non si approfondiscono i casi di *presente* in luogo di *futuro* e di *imperativo*. Il primo (168 occorrenze) generalmente è usato per indicare azioni imminenti e il secondo (84) per esprimere esortazioni rivolte a un generico "noi". I dati si possono facilmente spiegare con le richieste contenute nelle tracce, tutte volte a far esprimere una tesi che raramente può contenere una previsione sul futuro o contemplare asserzioni imperative.

chieda il congiuntivo, oppure l'opposto. Emblematico è, ad esempio, l'uso del congiuntivo non nel collegamento tra reggente e completiva, bensì tra reggente e verbo contenuto in una incidentale interposta, come nella frase "Sicuramente nel corso della storia, ma credo soprattutto negli ultimi cinquant'anni, l'uomo *abbia perso* sempre di più il concetto di paesaggio naturale".

Talvolta, invece, non è certo lo stesso confine tra dubbio e realtà, o, meglio, può non essere il medesimo nella visione dello scrivente, della persona eventualmente citata, e, nel nostro caso, di chi classifica le occorrenze. Ad esempio, nel comporre la frase "Altri scienziati, come Hobsbawn e Levi Montalcini, sostengono nei propri scritti che la scienza *deve avere* fini benefici per la società ...", lo studente può aver scelto l'indicativo perché ritiene indubitabile il ruolo della scienza o incontestabile il parere di uno scienziato, mentre il correttore, indicandolo come improprio, può aver pensato che il verbo sostenere non esprima certezza.

Anche riguardo alle segnalazioni di ipercorrettismo, si può ipotizzare che vi siano valutazioni diverse in chi scrive e chi legge. Nella frase, "Altre motivazioni potrebbero essere le seguenti: esistono pianeti su cui *vi sia una specie* molto progredita, che però non ha nessun interesse nell'entrare in contatto con noi ..."; il correttore ha giudicato eccessivo il congiuntivo, ma considerando il verbo introduttivo "potrebbero essere", forse è accettabile.

Nell'interpretazione di varie occorrenze i dubbi, anziché sciogliersi, si sono moltiplicati ad ogni lettura, e per alcuni casi è rimasta incerta l'attribuzione a incompetenza grammaticale o a scelta consapevole. E' quindi probabile che nei compiti si sia intercettato quello che Lorenzo Renzi definisce « [...] un caso di nuovo uso [del congiuntivo] colto in statu nascendi della lingua.», in particolare per l'ipercorrettismo, proprio in quanto « [...] la presenza del congiuntivo anziché del previsto indicativo potrebbe suggerire il tentativo di segnalare grammaticalmente il fatto che il contenuto della completiva è dato [...] come vero non da chi parla o scrive, ma da altri» (Renzi 2019, pp. 23-24).

Un altro tratto interessante dell'ambito morfosintattico è l'uso del *gerundio*. Ben 9317 sono le occorrenze segnalate, delle quali 596 in 439 compiti (il 15 % del totale) sono classificate come scorrette, tutte le altre corrette, sia quando sono inserite in frasi implicite il cui soggetto è il medesimo delle corrispondenti reggenti esplicite, sia quando – e sono 431 in 366 compiti (il 12%) – assumono l'aspetto di *gerundio assoluto*, con valore testuale di ripresa, collegamento e riassunto per parti di testo, o di conclusione di un'argomentazione.

Nei testi esaminati, il *gerundio* – e nella forma *semplice* – è ampiamente utilizzato sia nei costrutti paratattici, sia in quelli ipotattici, a conferma di una tendenza già da tempo osservata, che lo vede comparire sempre più diffusamente nei testi scritti di varie tipologie, con caratteri di polisemia e polifunzionalità temporale, quale comoda risorsa linguistica per lo scrittore, ma di complicata comprensione da parte del lettore (Solarino 1991).

Ciò è apparso chiaro in particolare nell'esame delle occorrenze di *gerundio assoluto*, il cui uso è andato ben oltre le situazioni che lo ammetterebbero dal punto di vista grammaticale, e l'onere dell'attribuzione del valore sia semantico che sintattico è stato assunto dai correttori prima, dagli analisti poi, con conseguente manifestarsi di dubbi e valutazioni divergenti.

Ad analisi conclusa, si è puntato, più che alla composizione delle incertezze, alla categorizzazione di casi, individuando situazioni che si ripetono in un numero significativo di testi.

Una prima categoria comprende il *gerundio* con valore di ripresa, riassunto e conclusione, presente prevalentemente nei compiti, in genere coerenti e coesi, in cui la modalità compositiva dell'argomentazione segue lo schema classico e collega le parti del testo scandendole secondo criteri logico-cronologici. Una seconda è costituita dal *gerundio* che marca tappe nello sviluppo materiale del testo: voci verbali come *partendo*, *proseguendo*, *passando a*, *lasciando*, *mettendo da parte*, scandiscono i passaggi senza che vi sia un reale collegamento logico tra le parti. Anche il diffusissimo *concludendo*, (11% delle occorrenze) presente soprattutto in testi che denotano scarsa

padronanza dell'organizzazione logica, assume di norma l'aspetto di un avviso di conclusione del compito, non di sintesi finale di concetti o espressione di una tesi che discende dalle argomentazioni fin lì esposte. Infine, una terza categoria raggruppa voci verbali come *dicendo*, *affermando*, *citando*, impiegate per commentare o riportare frasi dai testi a corredo delle tracce; in particolare *citando* è tanto diffuso nei compiti (10% delle occorrenze) quanto utilizzato in modo improprio dal punto di vista sintattico.

Le categorie, così come le classificazioni, non sciolgono tutti i dubbi sorti nell'interpretazione delle funzioni assunte dal *gerundio*, a testimonianza che il processo di semplificazione sintattica della lingua, in atto anche nei testi accademici, apre vari problemi nella comprensione dei testi e, per la scuola, nella didattica della scrittura.

Quanto agli altri tratti relativi ai verbi, degna di nota è la presenza di *andare più infinito* in 182 compiti, una frequenza bassa, ma in aumento nelle ultime annate testate, e decisamente mutuata da tendenze linguistiche consolidate: sempre ridondante rispetto al verbo significante, esprime valore di riempitivo e di sottolineatura delle azioni, secondo una modalità comunicativa molto diffusa nella lingua orale o trasmessa¹³.

Nella sezione *pronomi*, si registrano, come ipotizzato, la scomparsa di *ella* (34 casi, quasi tutti su citazione; 1 discutibile), la stabilità nel tempo considerato per *essi*, *esse* ed *egli* (rispettivamente 559 casi di *essi* e solo 9 discutibili, 295 di *esse* e 4 discutibili, 1050 di *egli* e 18 discutibili), una buona presenza di *esso* ed *essa* con leggere variazioni in senso longitudinale (1174 casi di *esso* e 16 discutibili; 1685 casi di *essa* e 29 discutibili). Un po' inferiori alle attese sono le occorrenze del pronome *loro* come *soggetto*, che conta 15 casi, e di *gli* polivalente, con 80 casi, cui se ne aggiungono 22 con *li* in sostituzione di *gli*, per un totale di soli 102.

L'uso discutibile dei pronomi personali è dunque poco rilevante dal punto di vista quantitativo. E tuttavia può essere interessante considerare i contesti in cui compaiono. *Gli* inteso come *a lei/ad essa* è generalmente impiegato in relazione a nomi femminili soltanto grammaticalmente (nomi di cose, enti, concetti, idee, valori), o a nomi collettivi (popolazione, gente), non a persone, con rare eccezioni in compiti che rivelano una padronanza dello scrivere assai scarsa. *Loro* come soggetto compare in compiti che manifestano difficoltà nell'attribuire al pronome una funzione logica coerente all'interno di frasi complesse, nel sorvegliarne il valore di coesivo quando vi siano più frasi dipendenti da una reggente, o incidentali che interrompono una frase anche semplice, talvolta nel dislocarlo correttamente (esemplare il caso di un "dal loro canto" in luogo dell'espressione "dal canto loro").

Per i casi di uso discutibile di tutti i pronomi personali, il problema interpretativo più rilevante deriva dall'incoerenza con cui si compiono le scelte all'interno del medesimo compito, quando, a fronte di occorrenze tutte corrette ne compare una scorretta, o, al contrario, compare un *egli* o un *essi/esse*, laddove si sono sempre utilizzate le forme *lui* e *loro* come soggetti.

Attesa e confermata è l'altissima frequenza di *questo/a/i/e* polivalente, utilizzato con funzione anaforica, sostitutiva di altri pronomi possessivi o personali, o di congiunzioni conclusive in 1836 casi e 1128 compiti (il 40% del totale); con le medesime funzioni in numerosi compiti si riscontra

¹³ Gli altri due tratti considerati per i verbi, ovvero l'*indicativo imperfetto* con valore modale e la *forma perifrastica stare per /a + infinito*, assai frequenti nell'oralità e nella lingua trasmessa, non sembrano essere approdati nella scrittura dei testi di tipo accademico, perché compaiono, il primo in 86 compiti e le seconde in 68 compiti per *stare a*, *stare per più infinito*.

anche la presenza dell'*aggettivo questo/a/i/e* unito a nomi. Mediamente si conta una occorrenza ogni 49/50 parole, ma in vari testi ne compare una ogni 40 o 35 parole, numeri molto elevati¹⁴.

Questo polivalente è collocato prevalentemente in costrutti formati per giustapposizione e coordinazione¹⁵, con profusione di collegamenti come *e per questo, e da questo, ma da questo* e simili. Solo nei rarissimi casi in cui assume funzione cataforica, compare anche in strutture costituite per subordinazione. Nei compiti assume sfumature diverse: in qualche caso è rafforzativo di un'asserzione di certezza ("questo è il suo unico scopo", "è questo che preoccupa l'uomo", "questo è, allora, ciò che incentiva" ...), o di un'espressione retorica ("tutta questa smania"); in altri casi costituisce una ripresa senza particolari connotazioni.

Le cause dell'uso così frequente di *questo* sono da ricercare sia nell'incerta conoscenza di soluzioni alternative per la composizione e il collegamento tra le frasi, sia nella tendenza all'aumento delle frasi strutturate per paratassi (Zuin, 2022). E' anche probabile che i due elementi si rafforzino a vicenda: più si utilizza *questo* polivalente in costrutti per coordinazione e giustapposizione, meno si avverte la necessità di ricercare altri coesivi, meno coesivi si conoscono più si tende ad utilizzare la coordinazione e giustapposizione (Renzi op. cit. 2019).

A rinforzo di questa ipotesi, e senza entrare nei dettagli, si segnala che alla voce "Altri tratti", i docenti correttori hanno indicato scelte improprie nell'uso delle *preposizioni*, nel *mancato accordo* e nelle *riprese pronominali*, per un totale di circa 950 occorrenze, anch'esse rivelatrici di difficoltà diffuse nell'utilizzo degli elementi di coesione dei testi.

Si può dunque concludere che l'insieme delle occorrenze relative all'ambito morfosintattico permette di cogliere uno degli snodi cruciali del processo evolutivo della lingua italiana: la tendenza a ridurre non soltanto la polimorfia morfologica, ma anche la molteplicità delle strutture, sintattiche e lessicali, in particolare di quelle che renderebbero più precise le relazioni tra le parole, le frasi, i periodi. Ne consegue un indubbio effetto di destrutturazione del testo argomentativo basato sulla gerarchia e sul rapporto logico tra le proposizioni, e, al contempo, di consolidamento di una modalità espositiva in cui l'argomentare si sviluppa attraverso collegamenti impliciti e accumulazione di elementi, tutta da portare a consapevolezza per gli studenti e da sviluppare sul piano didattico.

2.2. Ambito lessicale

Per selezionare i tratti inerenti il lessico, si sono adottati due criteri fondamentali: la presenza di parole ed espressioni che manifestino meccanismi di formazione in espansione; la presenza di parole ed espressioni che esprimano tendenze consolidate nell'evoluzione della lingua d'uso o siano dissonanti rispetto agli stili compositivi attesi per la scrittura accademica.

Riguardo al primo criterio, si è considerato innanzitutto il meccanismo più diffuso con cui si formano le parole nella lingua italiana, ovvero la derivazione nella modalità dell'affissazione. La scelta dei singoli tratti non è stata semplice, sia perché la creazione dei neologismi è incessante e feconda sono i processi di potenziamento dei meccanismi interni di formazione delle parole, sia

¹⁴ Accanto a ciò, nella lettura dei testi si è notato un aumento longitudinale di *quello/a/e/i* come sostitutivo degli articoli determinativi e dell'uso del pronome relativo *il/la/i/le quale/i*.

¹⁵ Il termine coordinazione è qui utilizzato nel suo significato di costrutto sintattico in cui le frasi e i periodi si accostano attraverso congiunzioni coordinanti.

perché l'espansione, la stabilizzazione e la riduzione della numerosità di parole nuove, così come la produttività degli elementi che contribuiscono a crearle, sono di complessa misurazione e interpretazione (Varvara 2019). Si è optato, quindi, per l'osservazione di quei tratti di formazione per affissazione, sui quali si era registrata una buona convergenza di opinioni nelle pubblicazioni consultate; benché si prevedesse che i dati sarebbero stati di difficile interpretazione, si è ritenuto che il rilevarne anche soltanto la quantità potesse costituire una base utile per ulteriori, più approfondite, ricerche.

I risultati della ricerca confermano che le parole formate per affissazione, sono presenti nei compiti in numero notevole (79.887 occorrenze sui circa 2.050.000 parole del campione), con netta prevalenza dei suffissi (78.575) sui prefissi (926) e sulle parole parasintetiche (376 in tutto).

Tra le parole formate per affissazione¹⁶, quelle in cui compaiono i suffissi *-izzare*, *-zione*, *-ale -ità*, *-mento*, *-tore*, *-ista -ismo* sono di gran lunga le più frequenti. Ciò è dovuto principalmente agli argomenti proposti nelle tracce e al lessico utilizzato nei testi a corredo. Lo provano innanzitutto i dati numerici. Circa il 24% delle occorrenze con suffisso *-zione* (in totale 25.500) corrisponde a 5 sostantivi che compaiono più di 500 volte e sono, nell'ordine, *Costituzione* (poco più di 1300), *posizione* e *situazione* (più di 900), *popolazione* (più di 600) ed *evoluzione* ((circa 550), cui si aggiungono 4 sostantivi che si attestano tra le 500 e le 400, e sono *formazione*, *rivoluzione*, *reazione*, *condizione*. Se si considerano altre 34 parole che sono utilizzate da 400 a 100 volte, ne risulta che il 60% delle occorrenze con suffisso *-zione* è costituito da 43 parole, quelle cioè che le tracce contengono o richiamano.

Altre presenze minori, ma da sottolineare, riguardano la formazione di parole con prefissi, che ha presentato alcuni problemi specifici nell'estrazione e nell'interpretazione. L'estrazione automatica ha annoverato tutte le parole che iniziano con i prefissi indicati, e che, a parte *iper-* e *trans-*, hanno manifestato la quantità ipotizzata. Nell'interpretazione dei dati, si sono suddivise le parole prefissate in due raggruppamenti, l'uno per le forme in cui il prefisso si aggiunge ad una base con significato proprio e percepito come tale, l'altro per le forme che, o per derivazione diretta da parole latine, o per assunzione di significati altri rispetto alla base, non consentono di considerare prefisso e base come elementi autonomi. Ad esempio, per il prefisso, *super-*, sono state estratte 471 occorrenze, delle quali soltanto 165 sono composte da *super-* più base e percepibili come tali, come *supercervello*, *supercomputer*, *superpoteri*, *superuomo*, mentre altre hanno la medesima composizione, ma probabilmente dai parlanti sono percepite come un unicum, come *supermercato* o *supervisione*; le rimanenti, ovvero la maggioranza, corrispondono alle parole *superare*, *superficie*, *superiore*, oppure *superficialmente*, *superfluo* e *superbia*, che non possono essere scisse in prefisso e base. La medesima suddivisione vale per *anti-*: il 40% delle occorrenze corrisponde alla parola *antico*, che è una trasformazione del latino *antiquus* e non può essere scissa; il 60% comprende parole in cui *anti-* indica sempre opposizione e compone con le basi soprattutto nomi, come *antimateria*, *antiparticelle*, *antifascismo*, e, in misura minore, aggettivi, come *antitetico*, *antiscientifico*, *anti-buonista*, talvolta scritti con lineetta, a segnalare che vi è incertezza rispetto all'univerbazione.

Sempre in tema di formazione delle parole, si è indagato anche sulle parole *polirematiche*, unità multi-lessicali il cui processo di formazione presenta molte analogie con quello delle parole

¹⁶ Per l'estrazione automatica si sono indicati i suffissi *-izzare* per i verbi; *-zione* e *-zzazione*, *-aggio*, *-mento*, *-tura*, *-ità*, *-ista*, *-tore*, *-ismo* per i nomi; *-iano*, *-ato*, *-ale* e *-istico* per gli aggettivi, e i prefissi: *super-*, *anti-*, *dopo-*, *trans-* e *iper-*.

composte (De Mauro 1999) e, pur non sfociando nella maggior parte dei casi nell'univerbazione, consente alla molteplicità degli elementi che le compongono di esprimere un significato unitario. Poiché sono date in espansione, in particolare in alcune tipologie molto produttive (ad es.: nome+preposizione+nome, verbo+nome con verbo solo a supporto del nome), era interessante verificare quanto fossero diffuse nei compiti.

L'estrazione automatica ha comportato problemi inerenti l'identificazione delle occorrenze (Marello 2020) e i correttori, cui è stato affidato il difficile compito di verificarne la pertinenza a partire dalla lista del GRADIT (De Mauro 2007)¹⁷, hanno segnalato sovrapposizioni con dati relativi a plastismi, perifrastiche, locuzioni verbali con *fare* annoverate anche nella sezione *parole generiche*. Nonostante ciò, poiché c'è concordanza tra i correttori nella classificazione definitiva delle occorrenze, avvalorata anche dalla revisione compiuta attraverso la successiva rilettura dei testi e dall'approfondimento sul campione di 500 compiti, possiamo ritenere che nel complesso la quantità delle occorrenze non sia in discussione e confermi la tendenza ad un ampio uso di *polirematiche* (45.795, pari al 20% di tutti i dati rilevati), presenti in tutti i compiti e con tutte le tipologie di combinazione.

Quanto alla scelta del lessico, i fenomeni attesi, pur con frequenze molto diverse, si sono manifestati tutti.

L'uso degli *anglicismi* non è superiore alle previsioni: le occorrenze sono 4133, con 280 *anglicismi non adattati* e 26 *adattati*, al netto dei nomi di marche, progetti, manifestazioni, titoli e nomi propri, che, benché siano stati rilevati automaticamente, non sono stati considerati nell'analisi di secondo livello.

Interessanti sono alcuni aspetti grafici e morfologici. L'ortografia è generalmente corretta (Marello 2020); l'attribuzione del genere è priva di incertezze (la/le *chat* e la/le *e-mail* sono sempre femminili, lo/gli *stress* e il/i *video* sono sempre maschili); le *h* a inizio parola non si sentono; i plurali sono quasi sempre *senza -s*, sul modello dei forestierismi acquisiti da tempo e assimilati nell'uso ai nomi italiani invariabili. Quanto ai marcatori grafici, «Che si tratti di *anglicismi adattati* o *non adattati*, più o meno acclimatati, è molto raro che gli studenti usino il corsivo (nella scrittura a penna può essere fatto con una sottolineatura, convenzionalmente) o le virgolette, sia basse che ad apice. È più frequente – ma il fenomeno è tutto sommato raro – che le virgolette siano usate per le forme derivate, con affissi o verbalizzazioni: “chattare”, “stressato”, “supercomputer”» (Ruele 2020, Quaderno di ricerca n.1, pag. 187).

Tra gli *anglicismi non adattati* i più usati sono *internet*, sia come sostantivo che come aggettivo, *computer*, *ufo*, *cd*, *mass media*, *film*, *video*, *hip hop*, *leader*, *web*... Tra gli *adattati*, troviamo *visualizzare* e *visualizzazione*, *focalizzare* e *focalizzarsi*, *approccio*, *avvicinarsi*, *avvicinarsi*, *globale* e *globalizzazione*, *installare*, *stoppare*, e poi *masterizzare*, *masterizzazione*, *masterizzatore*, *masterizzato*, *monitorare*, *monitorato* e *monitorizzato*, *filmato*, *testare*, *antitrust*, *chattare*, *cliccato*, *cyber-cervello*, *hollywoodiano*, *rockeggianti*.¹⁸ Di questi, è molto probabile che la maggior parte non sia più percepita come forestierismo adattato, mentre quelli di più recente formazione sono soltanto l'annuncio della rapida diffusione che il fenomeno ha avuto negli ultimi anni a tutti i livelli.

¹⁷ Secondo De Mauro (1999, 2007, GRADIT), su 360.000 lemmi e sottolemmi totali, sono presenti circa 130.000 sottolemmi polirematici.

¹⁸ Le parole adattate testimoniano la produttività di suffissi in *-zzare* e *-are* per i verbi con i relativi participi in *-ato*, *-izzato*, *-zzazione* e *-ato* per i nomi, *-ano* e *-ale* per gli aggettivi, già annoverati tra i più produttivi in assoluto nella formazione per affissazione (D'Achille 2019).

Nel complesso, dal numero degli anglicismi e dai contesti in cui compaiono, si può dedurre che gli studenti li impieghino quando i temi da trattare presuppongono l'adozione di termini tecnici o di anglicismi ormai acclimatati, e lo facciano soltanto quando lo ritengono indispensabile, nella probabile convinzione che in un testo scritto bene non si debba abusarne, pena lo scadimento della qualità (Ruele op. cit, 2020).

La presenza di parole ed espressioni del *registro informale* si registra in 393 compiti (11% del totale) con 623 occorrenze, che comprendono citazioni di proverbi e metafore (“non è tutto oro quello che luccica”, “far cadere dal palco”, “da prendere con le pinze”), l'espressione di commenti e opinioni (“si deve dare una regolata”, “sta sgomitando”, “pieno di donne”, “poco o tanto”), l'uso della prima persona in riferimento allo scrivente (“non credo proprio”, “io dico va bene che”, “ripeto ragazzi”), i collegamenti per strutturare le frasi composte (“beh, ma questo è un altro discorso”, “figuriamoci se”, “aspetta e spera”). La scelta del *registro informale* risponde quasi sempre al desiderio di essere efficaci nella comunicazione, tant'è vero che compare soprattutto nel genere “articolo”, i cui lettori si ritiene apprezzino lo stile colloquiale. In genere è presente nei testi di qualità compositiva non eccelsa, ma non manca anche in testi ben costruiti.

Diverso è il caso dei *plastismi*. Per questo tratto, come per le polirematiche, il riconoscimento da parte dei correttori non è stato semplice, perché i *plastismi* presentano caratteristiche che li collocerebbero nell'ambito del registro informale, oppure tra le espressioni politicamente corrette (“riposare in pace”, “hanno perso la vita”) e le unità verbali con i verbi *fare*, *dare*, o *dire* (“far parte di”, “dar conto di”, “dire espressamente”), o, ancora tra le polirematiche stesse. Il confronto tra i vari tratti lessicali ha portato all'identificazione come *plastismi* di 1066 occorrenze in 398 compiti (poco più del 13% del totale), una frequenza non trascurabile. Ma, al di là dei numeri, ciò che maggiormente interessa è comprendere le ragioni per cui gli studenti li hanno scelti. Marello, nel suo “Carotaggi lessicali” ipotizza che gli studenti utilizzino i *plastismi* per elevare il proprio registro stilistico e presenta alcuni esempi a sostegno: *diametralmente opposto* in luogo di *totalmente diverso*, *lasciare solo un vago ricordo* in luogo di *venir dimenticato*, e simili. Una seconda ipotesi, che discende dalla natura stessa dei *plastismi*, è che siano impiegati per affidamento ai testi proposti nelle tracce, quale garanzia che i modi di dire di linguaggi settoriali e tecnici utilizzati sono corretti (Marello 2020).

Le *parole generiche* sono 20.857 in 2869 compiti (nell'ordine *fare*, *grande*, *cosa*, *nuovo*, *dire*, *piccolo*, *bello*, *vecchio*, *buono*, *cattivo*, *brutto*), con funzioni fraseologiche, di coesivo testuale, o, più diffusamente, come sostitutivi di parole più specifiche e precise. La quantità è significativa rispetto al totale delle occorrenze e delle parole, ma più interessanti della somma sono il numero di volte in cui compaiono all'interno di uno stesso testo e le funzioni che assumono.

Ad esempio, aggettivi come *nuovo* e *grande*, verbi come *fare* e *dire*, il nome *cosa* sono presenti fino a 14 volte in un solo compito. Quanto alle funzioni, il verbo *fare* è usato prevalentemente con funzione fraseologica o in unità verbale con altri elementi (“far capire”, “far scrivere”, “far parte di”, “fare in modo che”); il verbo *dire* soprattutto nelle citazioni o con funzione di coesivo (“x dice che”, “intendo dire che”, “inizio dicendo che”), l'aggettivo *nuovo* con effetto di ridondanza (“si adotta una nuova tecnica innovativa”, “questa nuova ricerca scientifica appena conclusa”) o in luogo di altri aggettivi riferibili al tempo, alla sorpresa, alla non conoscenza, all'originalità; l'aggettivo *grande* in relazione ai concetti di dimensione, età, esperienza, importanza, fama, in qualche caso all'eccezionalità (“x è un grande”), il nome *cosa* soprattutto come coesivo, meno in sostituzione di un termine più preciso (“per avere quella cosa”, “a causa di questa cosa”, “non è una bella cosa”).

Altre parole generiche, non annoverate tra quelle previste per l'estrazione automatica, sono state individuate dai correttori: nella voce “altri tratti” sono 805, delle quali poco meno di 400 sono definite improprietà e, per la maggior parte, sono termini generici in sostituzione di quelli specifici.

Le espressioni classificate come *politicamente corrette* sono in numero irrisorio, 30 in tutto e neppure tutte ascrivibili al tratto in questione. Non discutibili potrebbero essere *grana giudiziaria*, *non proprio limpido*, *chiudere il percorso di vita*, *non egualità*, *non felicità*, *i meno fortunati*, il raddoppiamento *ragazzo/ragazza* e simili, mentre altre sembrano avere più valore attenuativo che politicamente corretto, come *non spinti da una corretta motivazione*, *episodi spiacevoli* (riferito a persone ridotte in schiavitù), *soddisfazioni fisiche* (in luogo di *piaceri*). Il fenomeno è dunque sostanzialmente assente dai compiti dell'Esame di Stato fino al 2016. Ponendo a confronto occorrenze e testi delle tracce, si può concludere che il *politicamente corretto* non si manifesti da un lato perché gli argomenti da trattare non lo richiedevano, dall'altro perché il tema è divenuto di pubblico interesse solo di recente e fino al 2016 era scarsamente presente nei media.

I dati fin qui esposti sono stati confermati anche nell'analisi qualitativa di un campione di 500 testi, sul quale si è effettuata una lettura combinata dei vari tratti e un'osservazione complessiva basata sui criteri di ricchezza e adeguatezza del lessico. Si sono riscontrati infatti l'utilizzo non eccessivo di termini generici e polivalenti, il numero rilevante di polirematiche e plastismi, la presenza di sinonimi, figure retoriche e, spesso, di termini trasferiti dai testi a corredo (Mellarini 2022). Gli studenti paiono convinti che un discorso con parole ripetute o di uso comune non sia adeguato a un compito d'esame e utilizzano le strategie che conoscono per rendere il lessico più ricco (Marello 2020). La loro ricerca è rivolta soprattutto a singoli vocaboli di significato pieno – nomi, verbi e aggettivi –, meno alle combinazioni di parole, che paiono maggiormente adottate in automatico, e al lessico funzionale, ripetitivo e tendente all'uso polivalente delle poche forme note.

Nel complesso, non sembra esservi incuria nella scelta del lessico, al contrario, i tratti lessicali più di altri evidenziano il tentativo degli studenti di elevare lo stile compositivo, e di farlo soprattutto attraverso la ricerca di termini adeguati e diversificati. Tuttavia in molti casi l'operazione non è compiutamente padroneggiata: sinonimi e traslati non esprimono correttamente i significati cui alludono, e nelle catene associative non si mantiene la coerenza; talvolta si ricorre a ridondanze o, all'opposto, a formulazioni eccessivamente sintetiche, che richiedono numerose inferenze da parte del lettore; talaltra, nella ricerca di alternative lessicali, ci si lascia fuorviare dall'assonanza e dall'analogia e non si riflette a sufficienza sulla coerenza tra il termine scelto e il discorso in cui è inserito o lo scopo comunicativo che si vuole conseguire (Mellarini 2022).

Il problema della relazione tra semantica e sintassi, tra forme testuali e modalità espressive, già evidenziato in ambito morfosintattico, si manifesta dunque anche nelle scelte lessicali, dalle quali traspare una specifica difficoltà nel gestire alcuni aspetti inderogabili nella scrittura, quali sono il mantenimento della coerenza, la sorveglianza del registro linguistico, l'uso funzionale degli strumenti che la retorica e la stilistica mettono a disposizione.

2.3. Ambito grafico

Nella fase di progettazione della ricerca, si è considerato l'ambito degli aspetti grafici un tema minore rispetto alla morfosintassi, al lessico e alle strutture testuali. Si è ritenuto che, durante la revisione del testo, gli studenti sarebbero potuti intervenire con modifiche sui tratti grafici assai più agevolmente che non sugli altri, pertanto si sono identificati soltanto tre tratti da osservare, considerati in espansione nelle scritture informali e nella lingua trasmessa¹⁹: *gli accenti sui monosillabi*, *l'apostrofo dopo l'articolo indeterminativo*, *le maiuscole per nomi e aggettivi etnici*, *nomi di mesi e giorni della settimana*.

¹⁹ La punteggiatura, per il valore sintattico e testuale che esprime, è ripresa nel paragrafo 1.1.1.1.1.1.

Per i tratti selezionati si sono riscontrate le seguenti occorrenze: 791 scelte errate in 548 compiti, per gli *accenti sui monosillabi* (più del 18% dei compiti); 358 in 214 compiti, inerenti l'uso delle *maiuscole per nomi e aggettivi etnici, nomi di mesi e giorni della settimana* (7%); 1152, in 895 compiti, inerenti *l'apostrofo dopo l'articolo indeterminativo* (30%). I docenti correttori, dal canto loro, alla voce "Altri tratti", hanno segnalato altre improprietà ortografiche in 1046 compiti, pari al 34% del totale. Considerando da un lato i tratti osservati, dall'altro gli errori ortografici, e ponendo a confronto i testi in cui compaiono gli uni e gli altri o entrambi, si rileva che circa il 60% dei compiti presenta scelte grafiche non conformi alle regole.

Nell'interpretazione dei dati, vari elementi hanno contribuito a far mutare opinione sulla significatività dei fenomeni osservati.

Un certo stupore hanno destano i 217 casi di accentazione errata del monosillabo *e*, così come il 30% di compiti in cui si è sbagliato l'apostrofo dopo l'articolo *un*, previsto tra gli errori frequenti (D'Achille 2010), ma non a tale livello. Altrettanto inaspettato è stato l'uso del carattere maiuscolo non tanto per i casi oggetto d'indagine, quanto in varie altre situazioni e ben al di là delle licenze già previste dalle norme. Da un'ulteriore indagine su un campione di 500 compiti, decisa per verificare quanto e come fossero state utilizzate in genere le maiuscole, è emerso che nel 90% dei compiti si trovano parole o espressioni in tutto maiuscolo, parole con la prima lettera maiuscola anche quando non necessaria né affidata dalle norme alla libera scelta dello scrivente, elenchi di nomi propri in tutto maiuscolo²⁰.

In numerosi compiti l'uso delle maiuscole è una scelta consapevole e finalizzata al raggiungimento dello scopo comunicativo del testo, ovvero coinvolgere il lettore e convincerlo, se non della fondatezza, dell'importanza di quanto si asserisce. Vi sono, infatti, quasi a guidare la lettura, parole in tutto maiuscolo che indicano l'inizio di un'argomentazione, il tema di un paragrafo, un concetto di sintesi o la parola chiave di una tesi. Spesso, nel prosieguo, le medesime parole sono scritte in minuscolo, e ciò a dimostrazione che lo studente voglia rimarcare di aver trasgredito la regola, pur conoscendola, per richiamare l'attenzione del lettore. Eloquenti è l'esempio del compito redatto da una studentessa, perfetto da ogni punto di vista, che nel commento conclusivo presenta un NON, unica parola scritta in tutto maiuscolo, nell'evidente intento di escludere una disattenzione nella lettura o equivoci nella comunicazione del pensiero.

In altri compiti compaiono invece oscillazioni immotivate tra un carattere e l'altro, attribuibili semplicemente a scarsa attenzione nella revisione del testo e poca cura degli aspetti grafici.

Nei testi in cui le maiuscole abbondano, spesso si trovano anche doppie virgolette, sottolineature, chiusure con due o tre punti esclamativi, interrogativi più esclamativi, spaziature doppie tra un capoverso e l'altro. Più raramente, e soprattutto dall'anno 2007 in poi, sono presenti anche abbreviazioni per compendio (*Cost.* e *Costit.* per *Costituzione*, *Repub.* per *Repubblica*, ...) o per sequenza consonantica (*nm* per *non*, *sn* per *sono*, *qst* per *questo*) e simboli del linguaggio matematico (*x* e *+* in luogo di *per* e *più*, *1* in luogo dell'articolo indeterminativo, ...), con un uso per lo più oscillante nel corpo del testo.

Non sono rari anche i casi di scelte discutibili perché riprese da riferimenti autorevoli, quali sono i testi a corredo delle tracce, essi stessi fonte di incertezza. Quando sono citati, e lo sono in tutti i compiti, alle improprietà già elencate si aggiunge la citazione scritta in modo generalmente non conforme alle norme, al punto che i passi ripresi sono spesso riportati all'interno di un periodo

²⁰ Da segnalare che, prima delle pubblicazioni dei rapporti di ricerca, si sono riletti tutti i 3000 testi e si è potuto constatare che i risultati delle rilevazioni a campione sono estendibili alla totalità dei compiti.

senza alcuna cesura, quasi fossero la continuazione di un discorso proprio. Analogamente, in vari compiti, si individuano brani lievemente parafrasati o ricopiati, con un uso disinvolto del pensiero altrui, quasi un'anticipazione di ciò che è accaduto negli anni successivi a quelli considerati dall'indagine, con l'infinita mole di testi a disposizione nella CMC e, da ultimo, con la possibilità di far scrivere o trovare testi già strutturati tramite strumenti come "chat GPT".

Nell'insieme, i dati di ambito grafico, osservati nei contesti in cui maggiormente compaiono, consentono di formulare alcune ipotesi sulle ragioni per cui gli studenti hanno adottato determinati segni o caratteri.

Le scelte discutibili o errate si manifestano soprattutto quando gli studenti compongono frasi complesse e non riescono a dominare tutti i piani di scrittura, oppure utilizzano unità multi-lessicali (ad es. non mettono l'accento sul monosillabo *da* quando il verbo *dare* è parte di un'unità verbale), o, ancora, quando la pronuncia non offre criteri immediati per differenziare i segni (ad es. la prima sillaba di *un'a-rancia* e *un a-bito*), e soltanto la conoscenza delle regole permetterebbe di scrivere correttamente.

La distanza tra la lingua orale, oggi largamente usata, e la lingua scritta sulla quale è stato di fatto costruito il sistema ortografico dell'italiano, va aumentando, con la conseguenza che la sollecitazione a scrivere come si parla è molto forte e attenua l'attenzione verso i segni che non dipendono dai suoni. Analogamente, la pratica dello scrivere in situazioni informali che annullano la distanza tra scrivente e lettore, quindi riducono la necessità di rispettare le convenzioni più stringenti della scrittura per un lettore sconosciuto o non presente, porta a sottovalutare l'importanza di rispettare le convenzioni grafiche per far comprendere appieno i contenuti dei testi. Ancora, l'utilizzo dei correttori automatici, che eliminano gli errori o indicano alternative, da un lato può produrre affidamento agli stessi, dall'altro convincere che l'ortografia si possa trascurare perché altri sono gli elementi importanti dello scrivere.

Anche il plurilinguismo personale e il multilinguismo sociale, che inducono a esprimersi in forme apprese soprattutto attraverso l'interlocuzione orale o la scrittura con sistemi grafici diversi, possono ingenerare l'abitudine a prestare più attenzione ai significati che alle grafie o causare incertezze nell'osservazione delle regole. Infine, la stessa esposizione alla lingua trasmessa, interessata da sperimentazioni comunicative che integrano lingua orale, lingua scritta e altri linguaggi, se da un lato sviluppa la capacità di riconoscere contemporaneamente più messaggi, talvolta di raffrontarli e memorizzare quelli che interessano, dall'altro può ridurre il grado di attenzione ai particolari di tipo grafico.

Le situazioni, gli strumenti, le tecniche comunicative che concorrono all'apprendimento informale della lingua raramente consentono una riflessione metalinguistica personale o mediata da altri, cosicché diviene quasi impossibile comprendere le grammatiche e i modelli espressivi che soggiacciono alle varie tipologie di comunicazione linguistica. La probabilità di desumerne in automatico singoli elementi e trasferirli, spesso inconsapevolmente, anche nella scrittura, è molto alta. A riprova di ciò, il fatto che gli automatismi non sorvegliati si ripresentano longitudinalmente negli anni testati e, pur con oscillazioni dell'una o dell'altra occorrenza, sono diffusi in tutte le tipologie di scuola. Il divario tra licei e tecnici tende a ridursi, perché divengono opachi e sfuggenti anche alle più competenti revisioni dei testi.

Nel complesso, l'esame dei tratti grafici, contrariamente a quanto ipotizzato in fase di progettazione, ha permesso di evidenziare aspetti molto interessanti dell'influenza della lingua in movimento sulla scrittura: l'affidamento generalizzato a segni per marcare l'importanza di una tesi, di un concetto, di un'asserzione o l'autorevolezza di un ruolo, personaggio, ente; la difficoltà nel considerare che le scelte grafiche accettabili in alcuni contesti non lo sono in altri, con il conseguente trasferimento di singoli elementi all'interno di un discorso che non li ammette; la tendenza a utilizzare i segni in modo personalizzato e mutante all'interno del testo; la scarsa cura dell'orto-

grafia in generale; forse, anche la diffusa convinzione che le asserzioni siano comprensibili a prescindere dalle convenzioni grafiche e persuadano il lettore se, più che convinto da un'argomentazione, sia colpito dal modo di comunicarle.

2.4. Ambito testuale

L'analisi di tratti sintattici, come i connettivi, le congiunzioni rare, la punteggiatura, e di tratti afferenti allo stile compositivo, quali sono il numero delle frasi e dei periodi nei compiti, le frasi nominali, le dislocazioni, presenta un quadro molto interessante di come gli studenti concepiscono l'idea di testo e lavorano con le strutture testuali.

La frase tende a costruirsi in due modi: per progressione sommativa e accumulativa (spesso denunciando scarsa pianificazione) oppure per legami coesivi impliciti affidati a transizioni ellittiche, o impressionistiche, o granulari, o a flusso. Oltre la frase, questi fenomeni riguardano anche periodi, paragrafi e l'intero testo. Sono coinvolti la punteggiatura, la struttura delle frasi, i procedimenti di coesione, l'uso delle congiunzioni e della subordinazione.

La sintassi ha caratteristiche contraddittorie: la prassi scolastica esalta lo stile "periodico", ma i ragazzi faticano a governarlo (sia sul piano strettamente grammaticale sia su quello della costruzione logica), mentre dimostrano di essere alla ricerca di strumenti che pertengono anche allo stile "spezzato" e nominale, che però ha poco spazio nelle pratiche di insegnamento e apprendimento.

Ne risulta spesso una scrittura trascurata e difficoltosa. Lo confermano i dati e le analisi riguardo, per esempio, agli usi di *affinché* e *sebbene*, delle subordinate finali e concessive: in particolare in queste ultime, la semantica e la meccanica della subordinata sfuggono ormai praticamente alla totalità degli studenti, sia per quanto riguarda la funzione logica, sia per l'uso grammaticale. Sono confermate anche l'attenzione da parte degli studenti al controllo "locale" e la tendenza "pragmatica": per esempio, l'uso del *dove* "polivalente" sembra spesso essere attratto da una funzione deittica.

Lo "scritto scolastico" è comunque molto popolato di connettivi indiretti e semantici, abbastanza ben usati. È esperienza comune che nell'insegnamento prevalgono, effettivamente, le relazioni di connessione, come chiave della coesione, mentre le relazioni di rinvio sono trascurate.

Le *frasi nominali* assumono funzione espressiva e testuale, per esempio di segnalazione di inizio di una sequenza testuale, oppure di svolta dell'argomentazione. Ma rispetto a quanto tali strutture sono frequenti in altri corpora e nei testi normalmente a disposizione del pubblico (giornali, narrativa, scritture professionali), nel nostro corpus sono usate molto poco²¹. Torniamo al discorso già accennato: la scuola è estremamente conservativa e tende alle strutture periodiche.

Gli studenti tendono per un verso all'atomizzazione, a circoscrivere i punti, a enfatizzare ogni elemento o costituente, dall'altro verso a collegare le diverse bolle enunciative con fili cataforici, con parole chiave, con ripetizioni e rimandi. Questo prevederebbe esperienze di lettura e apprendimento, e strumenti stilistici che però poche volte vengono formalizzati, probabilmente perché la scuola li offre poco. Punti dinamizzanti, virgole *splice*²², sintassi frantumata, stile nomi-

²¹ La bassa frequenza delle frasi nominali conferma una tendenza in atto alla semplificazione, perché tali frasi sono, in realtà, un costrutto tanto complesso quanto poco presente nello studio della sintassi testuale (Ruele 2020), pertanto richiedono la capacità di compiere scelte precise e funzionali alla fluidità e coesione dei testi, che non tutti gli studenti possiedono.

²² Con virgola *splice* si intende il particolare collegamento fra parti di testo, dovuto all'iper-estensione

nale, frasi nominali sono nei giornali, nella saggistica, nella narrativa; sono strutture che si ritrovano anche nelle serie tv e nei videogiochi (la frase o la struttura *cliffhanger*²³, per esempio). Non parliamo solo di prodotti pop o poco sorvegliati, stanno anche nella saggistica migliore.

In estrema sintesi, si rileva che gli studenti hanno scarsa confidenza con la dimensione del *testo*. Concentrati sugli elementi locali e sulla coerenza degli elementi vicini, hanno pochi strumenti generali e testuali. Li cercano ma non li trovano.

I dati riferiti a due tratti fra gli altri confermano queste tendenze: la scelta delle congiunzioni e l'uso della punteggiatura.

Assistiamo a un uso sempre più moderato delle congiunzioni subordinanti. Il *che* polivalente non sembra aver mai attecchito e non ha quasi spazio; è in espansione il *dove* tuttofare o polivalente, che prende il posto di *in cui* o *quando* o perfino *che*. Non preoccupa tanto il quasi innocuo «il romanzo dove» oppure «le occasioni dove ...» attestato anche in Manzoni, quanto «il periodo dove», «la società dove», «la seconda guerra mondiale, dove ...». Scompaiono le congiunzioni rare, come *talché* e *giacché*; si mantiene scarsamente in vita *qualora*; sono irrimediabilmente uscite dall'orizzonte della prosa scolastica *nondimeno*, *quantunque* e *sicché*.

Sono in ritirata, ma resistono *sebbene* e *affinché*. Si tratta di numeri comunque esigui: in rapporto al numero totale delle occorrenze, nelle varie annate si va da una presenza massima di *sebbene* del 6,6 % a una minima del 2,5% dei compiti e di *affinché* dal 7,6% al 3,3%. Tra le due, *sebbene* mantiene la sua presenza anche nel parlato, mentre *affinché* è tipicamente scritto: «*Affinché* ha il vantaggio su *perché* di avere esclusivamente valore finale, ma è di uso quasi soltanto scritto» (Seriani 1989, p. 582). Entrambe le congiunzioni, come si accennava, sono usate con grandi difficoltà di costruzione (l'uso del congiuntivo) e di funzione logica, tanto che, laddove sono usate, sono spessissimo snaturate (soprattutto la concessiva).

Se scorriamo i dati per tipo di scuola, nei licei *sebbene* e *affinché* sono più usati che nei tecnici e nei professionali (nei licei l'uso è quasi sempre sopra la media, nei tecnici e nei professionali sotto la media); *giacché* è usato solo nei licei (una sola occorrenza in tecnici e professionali). I professionali usano di più le congiunzioni subordinanti, rispetto ai tecnici. Nei tecnici e nei professionali, le altre congiunzioni rare osservate, al di fuori di *sebbene* e *affinché*, sostanzialmente non esistono.

Puntiamo brevemente, come esempio, l'attenzione su *affinché*.

Affinché gode di successo, tra gli studenti e i professori, anche per l'abitudine all'uso nei licei dove si traduce dal latino e dal greco: nella traduzione, molti professori preferiscono ancora che nella lingua d'arrivo venga esplicitata la marca "finale" con *affinché* ad aprire una proposizione esplicita, anche dove sarebbe più indicato l'uso del *perché* (o di *a* oppure altre forme) e perfino del *per* in un'implicita; l'uso del *perché* finale, più moderno e adeguato ai tempi, gode di scarsissimo favore. Forse temono che gli studenti usando il *perché* dimentichino che "Sul piano concettuale, una finale tipica esprime un fine. Il fine non è un tipo di causa. Ma un motivo che spinge un agente a compiere un'azione, e in particolare un motivo prospettico che coincide con il contenuto di un'intenzione. Nella finale tipica, la principale esprime un'azione e la finale esprime il contenuto di un'intenzione" (Prandi 2010). Si vedano gli esempi che seguono.

dell'uso della virgola come separatore in luogo sia di segni di interpunzione di livello superiore come il punto o il punto e virgola.

²³ Con il termine *cliffhanger* si intende la struttura a colpo di scena che in alcuni casi si osserva nei compiti.

Di ciò hanno parlato alquanti cantanti intervistati, affermando che sentire il tuo nome gridato da diecimila persone, percepire l'adrenalina salire, sono sensazioni indimenticabili. Quindi cerchi di dare, sopra il palco, il meglio di te stesso, *affinché* i tuoi "fans" non rimangano delusi. (2001, articolo, Liceo delle Scienze Umane)

L'amicizia va consolidata nel tempo, nella vita dobbiamo essere noi a guidare questo legame, capire cosa cerchiamo nell'amicizia *affinché* questa risulti come noi la intendiamo. (2004, saggio breve, Istruzione professionale)

Altri esempi testimoniano l'uso di *affinché* in aree di sovrapposizione e interferenza fra la funzione oggettiva e finale (Serianni 1989, p. 550), con forzature e abusi.

La partecipazione internazionale in questo ramo di ricerca fornisce speranze *affinché* gli investimenti effettuati portino a risultati considerevoli. (2013, saggio breve, Istituto Tecnico Tecnologico)

Nel periodo della seconda guerra mondiale, la politicizzazione della scienza raggiunse il suo culmine. Inoltre si è asserito, che furono per lo più i fisici profughi dai paesi fascisti, a premere sui governi inglese e americano, *affinché* venisse costruita un'arma nucleare. (2001, articolo, Liceo Scientifico)

Vi sono poi esempi dell'impiego di *affinché* con diverse funzioni, non strettamente "tipiche" della finale molto marcata, perché le cosiddette finali "... si prestano a esprimere relazioni più o meno diverse dal fine inteso come motivo prospettico dell'azione umana" (Prandi 2010), nelle quali "a partire dalla distinzione tra cause e motivi, il fine trova posto tra i motivi: si tratta del motivo che coincide con un progetto dell'agente stesso, proiettato nel futuro" (Prandi 2010b). Nei compiti queste funzioni sono molto usate sia per sopperire al venire meno di strumenti espressivi (l'uso di causali o di altri modi per esprimere fini e motivi), sia per un uso "logico" del rapporto fra eventi e risultati oppure fra intenzioni e risultati. Tra gli usi, è notevole quello della finale con *affinché* per collegare esiti e condizioni iniziali necessarie o presupposti, a volte con l'aiuto di sostantivi incapsulatori come *motivo*, *principio*, *fattore*, *soluzione ecc.*; o tramite procedimenti "nobili" come i gerundi o le finali implicite. Raramente l'uso di *affinché* implica consapevolezza e pianificazione; nemmeno garantisce linearità logica e semantica.

In questi tre versi il poeta si riferisce agli ammonimenti della madre, la quale, poiché era stata abbandonata dal marito, intimava al figlio *affinché* non crescesse simile a lui. (2016, saggio breve, Liceo Scientifico)

A questo proposito si è cercato di rendere l'atmosfera più somigliante possibile a quella che si assaporava nelle piazze di un tempo, *affinché* emerga nel cuore delle persone l'immagine di una piazza come quella descritta da Gropius... (2001, articolo, Liceo delle Scienze Umane)

Affinché i diritti vengono rispettati la legalità è un principio secondo cui nessuno può essere punito per un fatto che non sia previsto come reato dalla legge. (2007, saggio breve, Istruzione Professionale)

Quanto alla punteggiatura, si registra un impiego molto standard, poco piegato a diversità stilistiche e fini espressivi, spesso incoerente o poco sorvegliata (soprattutto le virgole); i due punti e soprattutto il punto e virgola sono poco usati e in arretramento.

Dominano punti fermi e virgole. Dal punto di vista statistico il resto dell'interpunzione è in disarmo. È forse l'unico fenomeno per cui si rileva una dinamica di cambiamento molto significativa negli anni, anche rispetto ad altri fenomeni che sono stabili nel periodo coperto dal repertorio, dal 2001 al 2016: il punto e virgola arretra sempre di più, i due punti sono tendenzialmente sostituiti dalle virgole. L'uso espressivo – in maniera consapevole – della punteggiatura è scarsamente praticato.

I punti spezzettano la sintassi, per quanto non in maniera così massiccia come si potrebbe prevedere; gli studenti cercano la funzione dinamizzante del punto fermo, ma senza esagerare. Le

virgole sostituiscono il resto dell'interpunzione, e le virgole tuttofare popolano frasi costruite molto spesso come flussi poco gerarchizzati.

I fenomeni rilevanti, nell'analisi dell'interpunzione, sono i seguenti.

I segni di interpunzione, e soprattutto la virgola, servono sempre di più per isolare gli enunciati. Si tende a costituire blocchi informativi, e la punteggiatura o si piega a questa funzione (di solito a livello di separazione di enunciati brevi) o sostanzialmente scompare (quando l'enunciato si allunga e dà luogo a sequenze "fuse").

Un'altra funzione svolta dai segni d'interpunzione è quella dell'enfasi. Le virgole isolano segmenti brevi sui quali lo scrivente vuole richiamare l'attenzione.

Le virgolette ad apice sono prevalenti, quelle basse (a caporale) sono pressoché inesistenti.

Più che omissioni davanti alle relative esplicative, come segnalano Serianni e Benedetti (2008), pare che ci siano incertezze nella collocazione della virgola in generale davanti alle relative. Spesso l'errore è di ipercorrettismo, per eccesso, e la virgola davanti alle relative limitative viene collocata per separare gli enunciati e per una scarsa confidenza con una subordinata pur semplice come appunto la relativa.

La semplificazione del sistema è evidente: sono in regressione due punti e punto e virgola; spadroneggiano virgole e punti.

Parentesi e, meno frequentemente, lineette sono usate, soprattutto nelle frasi lunghe, per stabilire ulteriori livelli di specificazione con gli incisi e per compensare il sovraccarico cognitivo e la scarsa pianificazione. Ma l'uso è assai limitato.

Sono frequentissime le infrazioni della virgola del tipo "che apre e chiude" secondo la definizione di Simone (1991).

La virgola fra soggetto e predicato è frequente.

La punteggiatura, in generale, non è percepita in funzione sintattica (né prosodica), ma viene usata con valore pragmatico e metatestuale.

La media della lunghezza delle frasi è intorno a 25 parole.

È evidente la difficile gestione della complessità, soprattutto nelle frasi lunghe.

Il punto prende il posto della virgola, ma ancora di più la virgola prende il posto del punto: in questo la scrittura scolastica non segue i moduli *à la page* dei giornali e della narrativa.

C'è un uso iper-estensivo della virgola *splice*; le virgole in serie non servono invece, come si può fare a livello stilistico, per creare effetto di parlato.

Non si registra un fenomeno di frequenza particolare degli a capo. Anzi, la gestione dei capoversi e paragrafi è deficitaria, e piuttosto gli studenti tendono a *non* andare a capo. Sempre di più, il finale di capoverso apre con una frase "trampolino" al successivo.

Spesso, i problemi di controllo della punteggiatura derivano da scarsa progettazione e direzionalità, e, molto probabilmente, anche dall'abitudine a non rileggere e a non fare revisioni.

In assoluto, l'utilizzo sui 2928 compiti complessivi ha queste cifre (escludiamo il punto e la virgola, ovviamente usati in tutti i compiti):

Punti esclamativi - 409 compiti con punti esclamativi (13,96 % dei compiti ha punti esclamativi)

Virgolette - 343 compiti senza virgolette (88,28 % dei compiti ha virgolette). Le virgolette sono quelle ad apice: le virgolette basse sono rarissime, gli studenti che le usano sono poche unità. Sono usate per marcare singole parole o espressioni, per i titoli (rarissimo l'uso di una sottolineatura a richiamare il corsivo oppure di una grafia corrispondente al corsivo in scrittura a mano), per le citazioni, per il discorso diretto.

Trattino - 409 compiti con trattino (13,96 % dei compiti ha trattini). Il sistema non ha fatto distinzione fra trattino doppio (a inizio e fine inciso) e trattino singolo (entrato per influenza delle

abitudini interpuntorie anglosassoni). Quasi mai l'uso è all'interno della frase (doppi trattini): si usa per lo più il trattino singolo negli incipit dell'articolo di giornale.

Puntini di sospensione - 402 compiti con puntini di sospensione (13,72% dei compiti ha puntini di sospensione); 391 volte si usano tre puntini, 11 volte quattro puntini.

Due punti - 559 compiti senza due punti (80,90% dei compiti ha i due punti)

Punto e virgola - 1212 compiti senza punto e virgola (58,60% dei compiti ha il punto e virgola)

Punto di domanda - 1483 compiti con punto di domanda (50,64% dei compiti ha il punto di domanda)

Isolate le frasi più lunghe del corpus, possiamo puntare l'attenzione sull'uso della punteggiatura.

Le frasi più lunghe sono dovute molto spesso a una sintassi caotica e a una pressoché totale mancanza di padronanza delle minime capacità testuali. Numericamente, rispetto al corpus, fenomeni come questo (frasi molto lunghe) comunque non sono la norma, ma l'eccezione. Ne offriamo qui un saggio.

Io sostengo che per molti miei coetanei, come per persone più avanti negli anni non interessi molto quello che succede nell'ambiente circostante, se non quando c'è da protestare per una guerra che tale non è o per un'economia in stallo in quasi tutta Europa spinti da una politica campata in aria che non è seguita da un progetto, ma è strumento demagogico in tutta Europa, bisogna giungere a un compromesso, dar voce all'Europa e agli europei, allora anziché "lottare" con "falce e martello" nascoste sotto l'arcobaleno della Pace, termine ormai strumentalizzato che pare ai miei ancora distante (dalla realtà), si accantonino pregiudizi e antilezionismo e magari qualche gelosia, dando voce alla Democrazia, valutando con cognizione il problema e portare idee nuove laddove i Governi non arrivano, le opposizioni devono essere stimolo per la maggioranza e non calunatori di ciò che di buono i Governi operano, come questi ultimi devono ascoltare la voce del popolo e cambiare rotta se questo è nell'interesse pubblico e dei cittadini. (03-04, istituto tecnico, saggio breve)

Per venire a scritte ben più sorvegliate, possiamo rilevare, come negli esempi che seguiranno, l'uso di virgole *splice*, di un sovra-uso o usi estesi, sovraestesi o iper-estesi (per riprendere alcune delle definizioni del fenomeno); ma soprattutto di fenomeni di ripresa e di aggiunte di incisi tra parentesi o tra linee (quest'ultimo un uso molto raro peraltro). Certo, la logica della frase è sempre meno serrata quanto più si avanza con l'enunciato e l'enunciato soffre di sovraesposizione cognitiva. Sono "frasi fuse" sulle quali, peraltro, è difficile intervenire, a livello didattico: occorre farlo con molta pazienza e con soluzioni non immediate e non univoche. Lo scrivente delega al lettore il compito di fare chiarezza e decodificare: vengono meno il senso ultimo della scrittura e la sua efficacia comunicativa. Sono problemi non solo e non propri della scrittura scolastica: la scrittura "a flusso" è molto diffusa, dagli usi professionali (pensiamo a certe memorie di avvocati) alla modalità trasmessa (cioè quella sempre più pressante su internet).

Dunque, se i governi, i banchieri e tutti coloro che manovrano il capitale fossero realmente preoccupati per le sorti di milioni di famiglie che, giorno per giorno, sono costrette a fare i conti con i debiti e la disoccupazione, essi potrebbero riflettere riguardo alla possibilità di fare un passo indietro, cercando di risolvere il problema partendo dalla base (dagli operai e dai disoccupati, appunto), con una politica nuova, volta al contenimento degli sprechi (stipendi milionari, investimenti fallimentari) ed al trasferimento del capitale delle grandi imprese e dai manager che le fanno fallire – condannando migliaia di operai alla disoccupazione e percependo buoniscite milionarie come premio per le loro disfatte –, alle piccole aziende che, con un iniziale progetto a breve termine, atto a favorire la rioccupazione ed a contrarre il divario salariale tra impiegati ed imprenditori, potrebbero rimettere in moto l'economia. (2012-13, licei, saggio breve)

Nel caso seguente ci avviciniamo a strutture accettabili. L'uso è discutibile, ma le riprese funzionano e laddove le virgole si allontanano di più dalla tradizionale accettabilità possiamo vedere funzioni di messa in rilievo ("... in questo senso, quella riscoperta del pensare di cui si parlava sopra, può assumere ..."):

Naturalmente, come sostiene anche Bodei, in questo caso sul "Messaggero", non può essere negato alla filosofia quello spazio di "meditazione solitaria" che ne costituisce la condizione preliminare, ma la riflessione individuale deve sempre essere comprovata attraverso la comunicazione, deve risolversi cioè in uno "spazio pubblico" e solo in questo senso, quella riscoperta del pensare di cui si parlava sopra, può assumere una valenza pienamente positiva, nell'ottica di un "ritorno" alle radici della propria essenza, che non coinvolga una ristretta cerchia di privilegiati, ma, insistendo sul "carattere pubblico" della filosofia (si veda a proposito l'articolo di Giorello sul "Corriere della Sera"), si traduca in risorsa straordinaria per la vita in comune. (2188, 2003-04, liceo classico, saggio breve)

Fraasi lunghe e accumulative possono essere però ben gestite per esempio con un incapsulatore anaforico, come nel caso seguente.

Dividere in due la stessa anima, vedere nell'altro una proiezione di sé, riuscire ad interpretare anche i più languidi silenzi, saper condividere momenti di lacrime e sorrisi, riscaldare con un semplice abbraccio la freddezza di un giorno di malinconia, squarciare con pazienza un velo di amara tristezza, comunicare le gioie più intense, quelle che toccano il cuore, infondere coraggio, ottimismo nel cammino verso una scelta, tendere la mano a chi è convinto che, da un momento all'altro, il mondo intero possa crollargli addosso, offrire semplici ma dirette parole per trasmettere sostegno, sollievo, per rassicurare ... ecco il dolce quadro che ritrae l'amicizia. (2130, 2003-04, liceo scientifico).

Nelle frasi più lunghe dunque possiamo dire che, quando sono meno sorvegliate, si alternano stili dovuti a scarsa padronanza di coesione e coerenza e costrutti per accumulazione, per "flusso", con uso iper-estensivo della virgola, con frequenti incisi tra parentesi o tra lineette.

Nel generale processo di semplificazione sia della morfologia flessiva sia della sintassi testuale, si vede in ogni caso prevalere lo stile caratterizzato da verbi coniugati e connettivi espliciti, rispetto ad alcuni strumenti espressivi e di architettura testuale di cui è evidente che gli studenti pure avrebbero bisogno, perché tendono ad utilizzarli senza padroneggiarli; sono quegli strumenti che fanno parte ormai dell'armamentario della lingua contemporanea²⁴ e che sono meno presenti nei compiti di quanto non lo siano nei testi scritti dell'italiano contemporaneo, a segnare una distanza o una resistenza dell'italiano che si pratica a scuola rispetto a quello che esiste nei giornali e nella saggistica: o perché poco insegnati, o perché stigmatizzati da "norme sommerse" tipiche della scuola. L'adesione al modello ritenuto più aderente alla "tradizionale" prosa saggistica è dovuta principalmente al fatto che la tipologia espositivo-argomentativa richiede di per sé molta attenzione alla formalizzazione, ma consegue più da stereotipi e dalla consuetudine scolastica di considerare "ben scritta" la frase che esplicita i connettivi e autosufficiente: questo a scapito delle architetture testuali, decisamente trascurate.

Le analisi del corpus di testi mettono in rilievo i seguenti aspetti:

²⁴ Pensiamo per esempio, per stare a fenomeni indagati finora, agli enunciati nominali, alle dislocazioni, all'uso dei pronomi e dei tempi verbali, all'uso di *questo* e degli incapsulatori, alle marche testuali come *E* e *Ma* a inizio periodo, a un buon uso del lessico per esempio a proposito delle polirematiche e delle collocazioni, alla coesione non affidata solo ai connettivi diretti o semantici come *quindi allora dunque* ecc., a un uso maturo e "adulto" della punteggiatura.

- in generale non vi sono differenze molto significative nel lasso di tempo considerato (2001-2016), il che potrebbe deporre a favore di un certo consolidamento generale della lingua scritta in ambito scolastico e dei corrispondenti aspetti emergenti dell'italiano dell'uso medio;
- la sintassi tende a semplificarsi, o meglio la subordinazione tende a divenire più semplice, soprattutto attraverso la composizione di periodi con poche frasi e dipendenti solo di primo livello e subordinate "deboli" come le relative; coesione e coerenza dei testi tendono a realizzarsi da una parte con nessi di tipo implicito e dall'altra con legami di tipo analogico o intuitivo;
- la sintassi preferita è quella periodica, ma non ben dominata e molto semplificata, molto affidata a connettivi diretti o semantici; la sintassi spezzata entra in modo "naturale" nelle frasi ma non è usata pienamente (per esempio è poco usato e poco consapevole l'utilizzo di frasi nominali o del punto dinamizzante);
- si sono consolidate tendenze dell'italiano contemporaneo nell'utilizzo degli articoli, dei verbi, dei pronomi personali, con semplificazione dei sistemi e adozione di usi comunicativi diffusi, come l'ampia presenza di *questo* come pronomi o come incapsulatore;
- gli studenti non osano, puntano a una lingua tutto sommato media, formale, senza forti escursioni;
- non si può peraltro parlare di deciso avvicinamento al parlato, in quanto gli studenti utilizzano una prosa tradizionale, con molti aspetti di "norma sommersa"; anche le frasi fatte (prese da giornali o manuali scolastici) cui fanno ricorso sembrano manifestare la convinzione che elevino il registro della composizione.

Sarebbe necessario, sul versante didattico, insegnare meglio la sintassi periodica, con una riflessione sulla lingua basata sull'esercizio e sui fenomeni concreti di coesione, coerenza e logica, e sull'induzione, lavorando di più sulle funzioni logiche e testuali; ma sarebbe altresì necessario far apprendere le procedure della sintassi spezzata e delle tendenze della lingua contemporanea in generale. Ciò in un quadro di maggior attenzione ai fenomeni della testualità.

Nella pratica didattica, soprattutto negli anni del secondo ciclo dopo la classe seconda, l'insegnamento e l'apprendimento linguistici andrebbero mirati a migliori competenze relative a unità del testo, continuità, direzione e progressione del discorso, fluidità o fluenza.

E questo andrebbe fatto con frequenti e mirati esercizi di scrittura e lettura. Anche perché, come sottolinea Daniela Notarbartolo, «la capacità di costruire un sistema organico richiede una maturazione cognitiva [...] la riflessione sulla lingua può contribuire se supera le soglie rassicuranti della classificazione e della sola descrizione metalinguistica. La conoscenza progressiva e sistematica degli strumenti linguistici (le congiunzioni, la subordinazione, i coesivi, le proprietà semantiche di verbi e avverbi ecc.) supporta dall'esterno il processo di riordino che porta alla coerenza» (Notarbartolo 2017).

3. Ricostruzione e analisi dei profili argomentativi

La centralità dell'argomentazione nell'ambito delle competenze di scrittura è ben nota e non necessita di essere ribadita, se non in modo cursorio. Intesa, di volta in volta, come dovere pubblico e privato, esercitabile sia nei contesti di scrittura accademica sia nei contesti della contemporaneità legati alla rete e ai suoi canali di comunicazione di maggior diffusione (Facebook, Twitter ecc.), la capacità di argomentare e, contestualmente, di comprendere un testo di tipo argomentativo, assume una valenza di primaria importanza in ambito scolastico ed extrascolastico. Al riguardo, Luca Serianni ricorda opportunamente che "la tipologia testuale fondamentale è quella del testo argomentativo"²⁵, a ribadire l'essenziale valore educativo e formativo connesso alle abilità argo-

²⁵ Serianni 2013, p. IX.

mentative, tanto più in un'epoca come la nostra, dominata dalla manipolazione delle notizie, dalla insidiosa fallacia dei ragionamenti proposti, da un uso palesemente distorto delle tecniche di convincimento da parte di veri e propri "cattivi maestri".

È dunque per questi motivi che si è deciso di riprendere i testi messi a disposizione dalla ricerca *Come cambia la scrittura a scuola* al fine di indagare anche le strutture e le modalità dell'argomentazione con riferimento alle due forme testuali previste dalla "tipologia B" della prova di Italiano *ante* riforma Serianni: il "saggio breve" e l'"articolo di giornale" (due tipologie che, per come sono state intese nel contesto della precedente prova di Italiano dell'Esame di Stato, si presentavano invero non prive di criticità, come evidenziato dallo stesso Serianni nel volume citato: e basti ricordare, in proposito, il numero eccessivo di testi e documenti, scritti e iconografici, che venivano forniti allo studente, con effetti conseguenti in termini di sovraccarico o disorientamento).

È peraltro indubbio che entrambe le forme, il saggio breve e l'articolo di giornale, implicino, e sia pure con sfumature diverse, il definirsi di quello che potremmo chiamare un "profilo argomentativo", così come risulta (almeno in parte) dalle stesse consegne delle prove d'esame. Si veda allora, a titolo puramente esemplificativo, la consegna relativa alla prova del 2016, ove sarà opportuno notare come un esplicito rimando all'argomentazione compaia in realtà solo in riferimento al "saggio breve", mentre non si danno indicazioni specifiche per quanto attiene all'articolo di giornale:

TIPOLOGIA B - REDAZIONE DI UN "SAGGIO BREVE"
O DI UN "ARTICOLO DI GIORNALE"
(puoi scegliere uno degli argomenti relativi ai quattro ambiti proposti)
CONSEGNE

Sviluppa l'argomento scelto o in forma di «saggio breve» o di «articolo di giornale», utilizzando, in tutto o in parte, e nei modi che ritieni opportuni, i documenti e i dati forniti.

Se scegli la forma del «saggio breve» argomenta la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio.

Premetti al saggio un titolo coerente e, se vuoi, suddividilo in paragrafi.

Se scegli la forma dell'«articolo di giornale», indica il titolo dell'articolo e il tipo di giornale sul quale pensi che l'articolo debba essere pubblicato. Per entrambe le forme di scrittura non superare cinque colonne di metà di foglio protocollo.

Per indagare i "profili argomentativi" di cui sopra, si è selezionato un campione significativo dei compiti messi a disposizione dalla ricerca: 500 elaborati circa, corrispondenti al 16% delle prove di scrittura disponibili. Le analisi condotte sui testi selezionati si sono quindi concentrate su alcuni aspetti, di argomentatività e di forma, che possiamo sintetizzare nei seguenti punti:

- la presenza di profili argomentativi riconoscibili;
- l'utilizzo dei connettivi (non tutti: solo quelli con funzione logico-argomentativa riconoscibile);
- le modalità di argomentazione tendenzialmente prevalenti;
- altri aspetti formali di interesse nell'ottica della testualità (interpunzione, usi lessicali, parafrasi ecc.).

Benché numericamente circoscritto, il campione selezionato è risultato del tutto adeguato rispetto allo studio intrapreso, che era di tipo essenzialmente qualitativo, e rispetto alle sue principali finalità. Come già avvenuto per gli approfondimenti svolti in precedenza, come quello sul lessico,

anche in questo caso gli elaborati selezionati appartenevano alle diverse tipologie di scuola coinvolte nella ricerca; essi, inoltre, sono stati scelti trasversalmente a tutte le annate considerate che, come si è detto, andavano dal 2001 al 2016, anche se un'attenzione particolare è stata riservata alle ultime annate, al fine di individuare le tendenze e le linee evolutive più recenti. A partire dai 500 elaborati che compongono il campione di riferimento, si sono poi selezionati 33 testi, sui quali si sono svolte le osservazioni e le analisi di dettaglio²⁶.

Considerando ora i 33 compiti di scrittura oggetto di analisi approfondita, vi è un primo aspetto da evidenziare, che risulta trasversale a tutte le tipologie scolastiche considerate e che non può essere sottaciuto: solo una parte dei testi prodotti dagli studenti e dalle studentesse presenta una struttura argomentativa riconoscibile come tale, ossia una struttura che offra, per lo meno, una tesi espressa e i relativi argomenti a sostegno, coerenti e pertinenti. Là dove ciò non avvenga, si assiste invece a una sorta di “slittamento” dal piano argomentativo a un piano che potremmo definire “espositivo-commentativo”, in cui il discorso si viene articolando, tendenzialmente, secondo linee di sviluppo incerte e/o divaganti, senza che si arrivi a sostenere una tesi vera e propria.

Questo, nel dettaglio, il quadro che emerge dalle prove esaminate, in riferimento alle diverse tipologie di scuola: su sei prove esaminate per il Liceo classico, quattro presentano un apprezzabile profilo argomentativo, mentre le due rimanenti evidenziano qualche criticità; su sei prove esaminate per il Liceo scientifico, quattro presentano un apprezzabile profilo argomentativo, mentre le due rimanenti evidenziano qualche criticità; su sette prove esaminate per il Liceo delle Scienze Umane, tre presentano un apprezzabile profilo argomentativo, mentre le quattro rimanenti evidenziano qualche criticità; su dieci prove esaminate per gli Istituti tecnici, quattro presentano un apprezzabile profilo argomentativo, mentre le sei rimanenti evidenziano qualche criticità; su quattro prove esaminate per l'Istruzione professionale, due presentano un apprezzabile profilo argomentativo mentre le due rimanenti evidenziano qualche criticità.

L'analisi di dettaglio ha quindi permesso di ricavare indicazioni di certo parziali ma non prive di interesse. In particolare, benché il campione considerato non avesse validità statistica, è stato possibile individuare alcune evidenze non trascurabili, e che appaiono significative di una situazione più estesa e generalizzabile. Ne diamo conto qui di seguito:

a) lo schema “scolastico”, basato sulla sequenza *presentazione del problema – tesi – argomenti a sostegno della tesi – antitesi – argomenti a sostegno dell'antitesi – confutazione dell'antitesi – conclusione con ripresa della tesi*, non è quasi mai rispettato. Pochissime le eccezioni: una per il Liceo scientifico; due per il Liceo delle scienze umane; tre per gli Istituti tecnici. Si dovrebbero peraltro considerare ulteriori differenziazioni interne, dato che i diversi elementi che concorrono all'argomentazione non sono sempre adeguatamente sviluppati;

b) le strutture argomentative adottate sono di vario tipo e non si possono ricondurre, pertanto, a un unico modello. Al riguardo, ci limitiamo a segnalare alcune tipologie: presentazione iniziale di tesi e antitesi; presenza di due o più tesi, variamente collegate tra di loro (e non sempre in modo chiaro e pertinente); presentazione della tesi e sua ripresa, in modo circolare, nelle conclusioni; presenza di una tesi “forte” emergente solo nelle conclusioni; presenza di una tesi che si enuclea gradualmente, definendosi via via attraverso lo sviluppo del discorso (e non senza qualche elemento di contraddizione interna);

c) il rapporto tra tesi e argomenti a sostegno si presenta talora come problematico: sia perché non sempre si individuano argomenti qualitativamente “buoni”, cioè “forti” e probanti rispetto al-

²⁶ Si veda Mellarini 2023.

l'assunto che si vuole sostenere, sia perché, a volte, non è esplicitato il rapporto che lega l'argomento proposto alla tesi sostenuta;

d) la modalità prevalente dell'argomentazione sembra essere quella persuasiva: in effetti, non si ha quasi mai il procedimento cosiddetto "dimostrativo"²⁷, quello che organizza il ragionamento per sillogismi, facendo discendere le conclusioni da delle premesse più o meno stringenti e vincolanti.

A seguire, alcune considerazioni ulteriori sulle evidenze individuate, con l'obiettivo di inquadrare meglio le prove analizzate e di metterne in luce eventuali criticità.

Anzitutto, il fatto che le prove non presentino lo schema completo tipico dell'argomentazione "scolastica" (cfr a) non costituisce certo un problema: è del resto evidente che le stesse consegne *non* richiedevano lo sviluppo di una argomentazione "completa", e di questo sarà opportuno tenere conto, dal momento che non si può pretendere che compaia nei compiti di scrittura ciò che non era stato esplicitamente richiesto. Allo stesso modo, anche la grande varietà delle forme e delle strutture argomentative adottate (cfr b) non rappresenta di per sé un aspetto censurabile: è del tutto legittimo, infatti, che ciascuno studente abbia sviluppato una propria forma di argomentazione, un proprio stile argomentativo che, auspicabilmente, può anche prescindere dall'applicazione degli schemi, a volte eccessivamente rigidi e "ingessati", riconducibili all'insegnamento scolastico²⁸. Al riguardo, sarà bene ricordare che anche i testi argomentativi autentici e "d'autore" (saggi, editoriali, articoli d'opinione ecc.) non rispettano quasi mai degli schemi predefiniti, ma si sviluppano in modo originale, secondo forme e modalità anche molto diverse fra di loro e che non possono essere ricondotte a un modello dato.

Più delicata la questione del rapporto tra tesi e argomenti a sostegno (cfr c), in quanto essa viene a incidere direttamente sulla "qualità" argomentativa del testo prodotto. È infatti indubbio che un argomento "debole", o non del tutto pertinente, se non inficia un'argomentazione riesce comunque a indebolirla, con conseguente, inevitabile riduzione del "grado" di persuasività. Oltre a questo, come già si è detto, non sempre risulta evidente il rapporto tra tesi e argomento a sostegno, sicché ci si è spesso trovati nelle condizioni di dover procedere a una sorta di "ricostruzione" dei profili argomentativi nel loro complesso. Si tratta, d'altra parte, di un punto decisamente critico: un buon testo argomentativo, inteso così come lo intende Serianni²⁹, non può non avere un carattere di *autoevidenza*, per così dire, per cui la tesi di fondo (e non: più tesi contemporaneamente, a volte in concorrenza fra loro ...) e le relative conclusioni dovrebbero emergere con chiarezza all'occhio del lettore/destinatario, anche in virtù di una struttura discorsiva che dovrebbe mettere in evidenza gli "snodi" principali che la sorreggono. Ma qui si entra, appunto, nel campo più ampio della testualità, cui si è già fatto cenno.

²⁷ Per tali categorie, argomentazione dimostrativa vs argomentazione persuasiva, cfr. Cignetti 2011, pp. 1470-1471.

²⁸ D'altronde, come osserva opportunamente Annalisa Perrotta, "non esiste un unico modo per strutturare un saggio breve in maniera da presentare un'argomentazione efficace, ma vi sono strutture migliori di altre, che tengono desta l'attenzione del lettore e permettono di seguire tutti i passaggi logico-argomentativi" (Perrotta 2011, p. 191).

²⁹ «Scrivere bene un articolo o un saggio significa fare emergere una tesi di fondo, intorno alla quale sono selezionati gli argomenti pertinenti; dominare perfettamente sintassi e testualità; usare un lessico puntuale e spesso non banale. La punteggiatura è funzionale e non rinuncia affatto a segni che vengono dati troppo facilmente come fuori corso [...]» (Serianni 2013, p. VIII).

Per quanto riguarda le modalità dell'argomentazione (cfr d), è chiaro che dai testi prodotti dagli studenti non ci si può attendere un rigore argomentativo di stampo "filosofico" o, per riprendere le categorie di Cignetti, "dimostrativo": in effetti, come è lecito aspettarsi, il discorso procede di norma attraverso una successione di affermazioni che vengono poi motivate dal connettivo "perché", non senza un effetto – e sarà opportuno rilevarlo – di "irrigidimento" e di ripetitività che investe la compagine testuale e l'articolazione del discorso, spesso appesantita proprio dal riproporsi immutato in sequenza delle medesime strutture frasali (il che avviene, peraltro, senza che lo scrivente senta il bisogno di ricorrere a una minima *variatio* dei propri costrutti).

Alcune brevi osservazioni, in chiusura, sugli aspetti propriamente formali che si sono presi in considerazione nell'analizzare le prove incluse nel campione (utilizzo dei connettivi, padronanza lessicale e paragrafazione):

a) uso dei connettivi³⁰: pur trattandosi di un uso generalmente corretto, non mancano alcune criticità che meritano di essere segnalate. In primo luogo, mentre sono assai frequenti i connettivi *esplicativi*, *avversativi* e *conclusivi*, si può notare come sia decisamente limitato il numero dei *concessivi*, che gli scriventi conoscono poco o per niente – verrebbe fatto di pensare – o il cui uso è "sconsigliato" o in certa misura inibito da difficoltà di ordine logico-sintattico di vario genere (si consideri, al riguardo, il fatto che una concessiva "contiene" in sé, in termini diciamo rovesciati, una potenziale avversativa ...)³¹. Altrettanto scarsa la presenza di connettivi di *ipotesi*, di *paragone* e di *confronto/correlazione*: tutti elementi "costruttivi" che potrebbero contribuire, e non poco, alla composizione di testi non solo più "variati" ma anche meglio strutturati e ordinati nella loro articolazione discorsiva. In secondo luogo, è frequente la presenza di connettivi che si possono definire "deboli", in quanto utilizzati in modo iterativo per semplice ripresa o "trascinamento" dello stesso connettivo già impiegato in precedenza. Ne derivano delle "catene" di connettivi che finiscono per funzionare da semplice "riempitivo" o *passpartout*, perdendo di conseguenza la loro specifica funzione logico-sintattica. Da notare, inoltre, la quasi totale assenza di connettivi "di premessa" (e che andrebbero collocati, pertanto, ad apertura di frase) quali "poiché", "dato che", "visto che" eccetera³². Si dovrà osservare, infine, come la presenza in un compito di un elevato numero di connettivi non si traduca necessariamente nella produzione di un testo dotato di una logica stringente o, quanto meno, di un buon grado di argomentatività: al contrario, come si è visto in tanti casi, una sovrabbondanza di connettivi finisce per inficiare o indebolire il testo proprio sotto il profilo dell'efficacia argomentativa;

b) lessico: gli studenti dimostrano generalmente un'adeguata padronanza lessicale, anche se non mancano, soprattutto negli Istituti tecnici e nella Istruzione professionale, casi di palese opacità semantica o, anche, di vera e propria improprietà, che finiscono per indebolire i rispettivi profili argomentativi, nella misura in cui riducono inevitabilmente chiarezza e perspicuità del discorso;

c) paragrafazione: si tratta di un punto decisivo, da considerare ovviamente in riferimento a una più complessiva valutazione della testualità, e tenendo conto che nelle consegne la paragrafazione non era richiesta ma solo suggerita. Le conseguenze sono ben evidenti: si è notato come molti elaborati si presentino nella forma di un "blocco" unico, ovvero senza la pur minima paragrafazione che ne ordini il contenuto, evidenziando al contempo passaggi e "snodi" dello sviluppo

³⁰ Per un esame più approfondito si rimanda a Ruele 2020, pp. 29-125.

³¹ Si vedano in proposito Ferrari 2010, pp. 271-273 e Ruele 2020, p. 86.

³² In proposito, ricorda Cignetti che «non è sottoposto a restrizioni di posizione l'indicatore *poiché*, benché il suo uso sia preferibile in posizione iniziale» (Cignetti 2011, p. 1470).

discorsivo. È un problema, questo, che era già emerso nella ricerca IPRASE *Come scrivono gli adolescenti*; una ricerca che ebbe il merito, tra gli altri, di evidenziare come la mancanza di parafrasi fosse uno dei tratti salienti delle prove di scrittura, sintesi di testi e testo argomentativo, prese in esame in quella sede. Ora, non si può che riconfermare quanto già evidenziato a suo tempo: la capacità di strutturare il testo in paragrafi, mettendone in evidenza i principali blocchi argomentativi e tematici, è appannaggio di un numero limitato di studenti. Resta quindi valido quanto già scrivevamo ragionando sulla “organizzazione” testuale nelle prove di argomentazione:

[...] la difficoltà riscontrata assume un peso particolare proprio in ragione della tipologia testuale di cui ci stiamo occupando: il testo argomentativo richiederebbe un’attenzione particolare nella sua costruzione, in quanto si tratta non solo di esporre delle opinioni ma anche di proporre un ragionamento e di dimostrarne la validità, di organizzare dati ed elementi a sostegno della propria tesi in coerenza con un disegno complessivo che dovrebbe rispondere all’intento di *convincere* il proprio interlocutore³³.

Convincere il proprio interlocutore: è questo, con ogni evidenza, lo scopo essenziale del testo argomentativo, uno scopo che gli scriventi non sempre sembrano aver tenuto in debito conto, anche quando abbiano cercato di costruire un’argomentazione ben strutturata. È dunque questa la criticità maggiore riconoscibile nei testi esaminati, ovvero il fatto che *non* sia stata considerata adeguatamente la funzione *conativa* (Jakobson) la quale, come noto, è “orientata” sul destinatario al fine di convincerlo, di persuaderlo della validità di una tesi, di un’opinione, di un assunto chiaramente espresso.

A preoccuparci, pertanto, non sarà la grande varietà delle soluzioni “strutturali” proposte – che è del tutto compatibile con l’impianto di un testo che non dev’essere per forza irreggimentato secondo schemi fissi e stereotipi –, quanto la debolezza delle strutture argomentative considerate in sé stesse, quella mancanza di “autoevidenza” argomentativa di cui si è detto e che rappresenta, in definitiva, l’aspetto di maggiore criticità emergente dalle prove esaminate.

Ciò che si può dire, in conclusione, è che non sempre gli studenti appaiono consapevoli di che cosa significhi sviluppare un’argomentazione rigorosa, e di quali siano gli “ingredienti” di cui essa si compone, ovvero, per tornare alla citazione di Serianni: una tesi da difendere, degli argomenti portati a sostegno, una struttura sintattica adeguata, una “rete” di connettivi che garantiscano la coesione testuale ed evidenzino i principali snodi argomentativi, delle scelte di lessico attente e appropriate e così via. Gli esiti, come si è detto, evidenziano pertanto un alternarsi di luci e ombre, come d’altro canto ci si poteva aspettare: se da una parte – lo ripetiamo – si sono rilevati frequenti “slittamenti” dall’argomentativo all’espositivo, al punto che in numerosi casi non si è potuto riconoscere alcun profilo di argomentatività, dall’altra, anche in presenza di testi classificabili come “argomentativi”, si ha l’impressione che prevalgano profili di argomentazione piuttosto incerti, la cui efficacia persuasiva appare compromessa, come si è visto, sia dalla qualità (dalla “forza”) non sempre adeguata degli argomenti a sostegno, sia dalla incapacità di definire con chiarezza una singola tesi e di argomentarla in stretta dipendenza dall’assunto di partenza (ed ecco allora che avremo, come si è ricordato, tesi fra loro concorrenti e non sempre ben correlate, divagazioni di vario tipo, contraddizioni interne, conclusioni frettolose o scarsamente correlate a quanto precede etc.).

³³ Mellarini 2014, p. 227.

4. Conclusioni

Come cambia la scrittura a scuola ha fotografato un momento storico interessante non solo perché corrispondente ad una riforma dell'Esame di Stato che ha comportato una revisione del concetto stesso di compito di scrittura, ma anche perché coincide con anni in cui l'evoluzione della lingua italiana è divenuta più rapida e sono stati introdotti nuovi potenti mezzi di comunicazione che hanno modificato le modalità di apprendimento informale della lingua.

È un momento forse troppo breve per registrare nella lingua scritta, di per sé resistente al processo di innovazione linguistica, fenomeni consolidati, ma sufficiente per ricavare dall'analisi dei dati tendenze e caratteri ricorrenti, dalle interpretazioni quanto sia permeato di incertezza il valutarne l'accettabilità nella scrittura formalizzata.

Ciascuno dei tratti osservati costituisce uno snodo che collega vari elementi e piani compositivi del testo, un'articolazione specifica della complessità in cui è inserito; concorre alla ricostruzione di una visione d'insieme del singolo compito, e offre informazioni per la composizione del quadro complessivo dei risultati, che di seguito si delinea.

Nei compiti del periodo considerato si nota non tanto una decisa evoluzione degli stili compositivi in senso longitudinale, quanto la comparsa di tendenze che, pur con andamento altalenante, persistono e lasciano presupporre un consolidamento negli anni successivi al 2016. Talvolta corrispondono a traslazioni automatiche o poco sorvegliate dall'italiano appreso informalmente, talaltra alla volontà di esplorare, anche nella scrittura di testi accademici, costrutti alternativi a quelli consueti.

Vi è innanzitutto una tendenza alla semplificazione della scrittura, che si manifesta in vari ambiti: testuale, con la frequente adozione di costrutti per giustapposizione e per coordinazione, o di costrutti per subordinazione che contano non più di due o tre frasi nel periodo; morfosintattico, con l'ampia diffusione del gerundio polifunzionale, della congiunzione *dove* e del pronome *questo* polivalenti; grafico, con l'abuso di segni come le virgole, le virgolette, gli esclamativi e l'impiego di marcatori grafici in sostituzione di parole o frasi.

La tendenza a semplificare rappresenta un bisogno, in gran parte non avvertito come tale dagli stessi studenti o non soggetto a scelte consapevoli, ma confermato dal fatto che l'uso improprio di tempi come il presente storico o di modi come il congiuntivo e il gerundio, il ricorso a espressioni riempitive, gli errori nella punteggiatura, negli accenti e negli apostrofi, aumentano esponenzialmente nelle frasi complesse e talvolta producono vere e proprie scissioni tra il piano semantico e il piano sintattico della scrittura.

La difficoltà a gestire la complessità mette in crisi la stessa composizione del testo argomentativo (Mellarini 2023), che s'intuisce si voglia costruire prevalentemente secondo le modalità classiche, basate sulla gerarchia delle proposizioni e la logicità esplicita dei collegamenti, ma non si riesca a governare, da un lato perché gli studenti non hanno acquisito piena consapevolezza di cosa significhi argomentare, dall'altro perché nell'italiano appreso informalmente si sono diffusi modi di argomentare per schemi, analogie, accostamenti di linguaggi diversi, che costituiscono modelli assunti implicitamente.

Un secondo tema riguarda il lessico, l'ambito linguistico più esposto alle innovazioni e al loro consolidarsi o tramontare, con l'impatto che ne consegue sulla coerenza e coesione dei testi. Nei compiti si è notata la sparizione di congiunzioni rare, ma anche la scarsissima presenza del *che* polivalente, di *gli* in luogo di *a lei/a loro*, di *loro soggetto* e l'adozione controllata di *anglismi*, tutti tratti molto presenti nella lingua colloquiale, non in quella scritta formalizzata. Di contro, si è registrata una larga diffusione di unità lessicali complesse, in forma di polirematiche, plastismi, perifrastiche, unità verbali con *dire/ fare/ dare*, espressioni del registro informale, a conferma di una tendenza all'espansione nell'italiano contemporaneo; al contempo è emerso il tentativo di uti-

lizzare parole e unità lessicali ricercate o ritenute tali, con adozione di sinonimi o traslati, cui fa da contrappeso l'uso di parole piene generiche e la reiterazione di parole funzionali.

E se, per quanto riguarda le singole parole, si può ipotizzare che la ricerca sia avvenuta secondo la consolidata prassi della consultazione del vocabolario, o per assonanza e analogia, per le unità lessicali complesse il legame con la lingua d'uso appare più automatico e inconsapevole, meno alimentato da norme grammaticali e sperimentate strategie di ricerca. Le catene di parole presentano infatti numerosi problemi di composizione oltre che di adeguatezza lessicale.

Un terzo tema muove dall'osservazione dei tratti grafici.

Come detto, nel 60% dei compiti si è testata la scarsa competenza nel gestire gli aspetti grafici e ortografici e in ambito grafico più che in altri si è osservato il trasferimento nella scrittura di tratti dell'italiano contemporaneo. Si è ipotizzato che ciò dipenda da vari fattori: l'affidamento al correttore automatico e la sottovalutazione dell'importanza dell'ortografia, la scarsa conoscenza dei modelli grammaticali impliciti nel parlato, nella lingua trasmessa e nella CMC, la ricerca dell'efficacia comunicativa attraverso espedienti grafici, sia che derivi da scelte consapevoli, sia che derivi dalla traslazione automatica di singoli elementi ripresi dalle scritture di uso quotidiano.

Le tendenze rilevate, le segnalazioni nella voce "Altri tratti" e le opinioni dei docenti con cui se n'è discusso, fanno ritenere che negli ultimi anni questo tipo di usi informali sia penetrato ancor di più nella scrittura a tutti i livelli; ciò, a prescindere dal costante impegno profuso dalla scuola nell'insegnare l'ortografia durante tutto il percorso scolastico.

Il tema si collega direttamente alla modalità di analisi sperimentata nella ricerca, che ha comportato l'impiego degli strumenti digitali e l'intervento umano. Ci si è avvalsi di un software che ha estratto dai compiti numerosi elementi non solo grafici, ma anche morfologici, sintattici, lessicali, operando sulla base delle informazioni fornite e delle domande poste da chi conosceva le sue potenzialità da un lato, la lingua italiana dall'altro. Ha compiuto operazioni di analisi che per un osservatore umano sarebbero state lunghissime; ha commesso errori, che gli analisti umani hanno riconosciuto perché esperti di lingua. A distanza di 6 anni, si potrebbero utilizzare software molto più avanzati cui porre domande complesse o chiedere di riscrivere un intero testo; anche in questo caso, eventuali errori potrebbero essere riconosciuti da esperti, mentre gli inesperti, conoscendo poco sia la lingua sia la strumentazione specifica del software, inevitabilmente vi si affiderebbero, come già accade per l'ortografia e la scelta di alternative lessicali.

Le scelte metodologiche compiute e i dati rilevati conducono dunque ad una riflessione generale su come la scuola possa conciliare l'evoluzione della lingua con lo sviluppo delle competenze linguistico-cognitive degli studenti dall'altro.

Le sfide che deve affrontare sono ardue, le domande molteplici:

- come gestire nella scuola i problemi aperti dalla plurimodalità comunicativa in cui sono immersi gli studenti, con i suoi modelli, le sue diverse grammatiche, le contaminazioni accettabili e funzionali o, al contrario, inaccettabili e disfunzionali;
- quali percorsi didattici proporre per rendere consapevoli gli studenti dei modi con cui apprendono la lingua e gestiscono la complessità testuale;
- quale approccio allo studio del lessico, tenendo conto degli aspetti idiomatologici della lingua e dell'uso sempre più frequente di combinazioni di parole; quali proposte specifiche per il lessico funzionale, affinché possa contribuire alle scelte di vari e alternativi costrutti sintattici e testuali; come trattare il problema dell'arricchimento del lessico, considerando varie strategie, tese in particolare ad evitare il travisamento dei significati;
- come presentare il concetto di testo e le varie tipologie testuali, per ragionare con gli studenti di coesione e coerenza;
- con quali pratiche didattiche rispondere alla domanda di alternative sintattiche e stilistiche;

- quali strategie attivare per rendere esplicite le operazioni cognitive che comporta il processo di scrittura nelle sue varie fasi e motivare gli studenti a svilupparle in prima persona; in particolare si pensa alla fase di comprensione delle tracce quando preveda l'utilizzo di documenti a corredo, alla revisione della prima copia in presenza di dispositivi che potrebbero correggere e riscrivere qualsiasi testo, all'autovalutazione dei testi, anche impiegando correttori automatici ma senza affidarsi ad essi acriticamente;
- quali modalità di correzione siano preferibili nella prassi quotidiana, (automatica, soggettiva del docente, intersoggettiva?) se, in sede di ricerca, spesso si è reso necessario ricostruire il pensiero soggiacente alle varie scelte morfosintattiche e lessicali degli studenti, prima di optare per l'una o l'altra classificazione delle occorrenze.

Per rispondere, la scuola di ogni ordine e grado avrà bisogno di una stretta e sistematica interlocuzione con la ricerca scientifica, sia per comprendere i caratteri dell'italiano contemporaneo e adeguare la didattica, sia per attivare una modalità di osservazione dei risultati in dialogo costante tra insegnanti e ricercatori, e a partire da temi di cui si occupa nella prassi quotidiana, emersi anche nella presente indagine.

Come cambia la scrittura a scuola potrebbe quindi essere utilizzata nella scuola per realizzare varie e diverse esperienze: riprendere testi dal corpus e correggerli in gruppo, anche tenendo conto delle ipotesi formulate da correttori e analisti; sperimentare la valutazione in dialogo per sviluppare negli studenti consapevolezza delle scelte e conoscenza di strategie per migliorare o rendere più funzionale la scrittura; analizzare i testi eccellenti; trasferire il modello correttore automatico - correttore umano adattandolo ai diversi obiettivi che si vogliono conseguire; utilizzare i testi del corpus e le interpretazioni degli analisti per progettare percorsi di comprensione delle tracce e utilizzo funzionale dei documenti; osservare di anno in anno l'evoluzione della lingua scritta nei compiti d'esame degli istituti Altro ancora, ovviamente.

L'auspicio è che possa contribuire all'articolazione del problema che oggi più che mai si pongono le scuole: come accompagnare l'evoluzione della lingua senza attestarsi nella conservazione, né accogliere innovazioni labili e perniciose, in presenza di una plurimodalità comunicativa sempre più complessa e di tecnologie digitali sempre più potenti.

BIBLIOGRAFIA & SITOGRAFIA

- Antonelli, Giuseppe (2016), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Bologna, il Mulino (I edizione 2007).
- Berruto, Gaetano (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia.
- Bonomi, Ilaria (2002), *L'italiano giornalistico. Dall'inizio del '900 ai quotidiani on line*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Boscolo, Pietro, Zuin, Elvira (a cura di), (2014), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, Bologna, il Mulino.
- Cardinaletti, Anna, Frasnèdi, Fabrizio (a cura di), (2004), *Intorno all'italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica*, Milano, Franco Angeli.
- Cignetti, Luca (2011), *Testi argomentativi*, in Raffaele Simone (a cura di), (2011), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. II, Roma, Treccani. Disponibile su: [https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) [ultimo accesso: 27/08/2024].
- Cortelazzo, Michele A. (2000), *Italiano d'oggi*, Padova, Esedra.
- Cortelazzo, Michele A. (2001), *L'italiano e le sue varietà: una situazione in movimento*, in *Lingua e stile*, XXXVI, 3, pp. 417-430.
- D'Achille, Paolo (2003), *L'italiano contemporaneo*, Bologna, il Mulino (2a ed. 2006, 3a ed. 2010, 4a ed. 2019).
- D'Achille, Paolo (2005), *L'invariabilità dei nomi nell'italiano contemporaneo*, in *Studi di grammatica italiana*, 24, pp. 189-209.

- D'Achille, Paolo (2010), *Lingua d'oggi*. Disponibile su: [https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) [ultimo accesso: 15/10/2024].
- D'Aguanno, Daniele (2019), *Insegnare l'italiano scritto*, Roma, Carocci.
- De Mauro, Tullio (1999-2000), *Introduzione*, in GRADIT, Torino, UTET, vol. 1°, pp. VII-XLII (2° ed. 2007).
- Ferrari, Angela (2022), *Il testo scritto tra coerenza e coesione*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Ferrari, Angela, Pecorari, Filippo (a cura di), (2017), *L'interpunzione oggi (e ieri)*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Ferrari, Angela, Pecorari, Filippo (2019b), *Mutamenti in atto anche nella punteggiatura? Tipologia, approfondimenti, problematizzazioni*, in Bruno Moretti et. al. (a cura di), (2019), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*, Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Milano, Officinaventuno, pp. 305-321.
- Ferrari, Angela (2010), *Connettivi*, in Raffaele Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, vol. I, Roma, Treccani. Disponibile su: [https://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) [ultimo accesso: 27/08/2024].
- Fornara, Simone et. al. (2015), *Costruzione del testo e punteggiatura tra norma, uso e didattica negli elaborati del corpus Tlscivo*, in *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, Actes du colloque VALS-ASLA 2014, N. spécial 2015, t. 1, pp. 71-94.
- Lombardi Vallauri, Edoardo (2019), *Le sette virgole dell'italiano per una didattica di base*, in Ferrari, Angela et. al. (2019), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Firenze, Franco Cesati Editore, pp. 263-276.
- Marello, Carla (2020), *15 anni di temi di Italiano dell'Esame di Stato del Secondo ciclo. Introduzione con carotaggi lessicali*, in Michele Ruele, Elvira Zuin (a cura di), (Giugno, 2020), *Come cambia la scrittura a scuola*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Mellarini, Bruno (2014), *Le prove sintesi di testi e testo argomentativo: risultati, esempi, criticità*, in Pietro Boscolo, Elvira Zuin (a cura di), *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, Bologna, il Mulino.
- Mellarini, Bruno (Aprile, 2022), *Come cambia la scrittura a scuola - Quaderno di ricerca n.2- seconda parte: aspetti lessicali, informativi e stilistici*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Mellarini, Bruno (Ottobre 2023), *Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno n. 2 - quarta parte: forme dell'argomentazione, connettivi e altri aspetti formali*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Motter, Chiara (2020), *Il percorso di ricerca*, in Michele Ruele, Elvira Zuin (a cura di), (Giugno, 2020), *Come cambia la scrittura a scuola*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Notarbartolo, Daniela (2017), *Competenze testuali per la scuola*, Roma, Carocci.
- Palermo, Massimo, Salvatore, Eugenio (a cura di), (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Perrotta, Annalisa (a cura di), (2011), *Guida alla scrittura e all'esame di Stato*, Firenze, La Nuova Italia.
- Renzi, Lorenzo (2017), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, Bologna, il Mulino.
- Renzi, Lorenzo (2019), *Ancora su come cambia la lingua. Qualche nuova indicazione*, in Bruno Moretti et. al. (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*, Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Milano, Officinaventuno, pp. 23-24.
- Ruele, Michele, Zuin, Elvira (a cura di), (Giugno, 2020), *Come cambia la scrittura a scuola*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Ruele, Michele (Novembre, 2020), *Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno di ricerca n.1: sintassi, testualità, punteggiatura e lessico*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Sabatini, Francesco (1985), *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus & Radtke (1985), (Hrsg), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-184.
- Sabatini, Francesco (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Milano, Mondadori.
- Serianni, Luca (1989), *Grammatica italiana*, Torino, UTET.
- Serianni, Luca, Benedetti, Giuseppe (2008), *Scritti sui banchi*, Roma, Carocci.
- Serianni, Luca (2013), *Leggere, scrivere, argomentare*, Roma - Bari, Laterza.

- Simone, Raffaele (1991), *Riflessioni sulla virgola*, in Margherita Orsolini, Clotilde Pontecorvo (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 219-223.
- Sobrero, Alberto A. (a cura di), (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, Roma - Bari, Laterza, 2 voll. (vol. 1°, Le strutture; vol. 2°, La variazione e gli usi).
- Solarino, Rosaria (1991), *Il gerundio si espande perché è un'icona*, in *Oltre* n. 5/91, Firenze, La Nuova Italia, pp. 219-224.
- Solarino, Rosaria (2013), *Imparare dagli errori*, Lecce, Youcanprint.
- Tonelli, Sara, et al., (2020) *Gli strumenti informatici. Sviluppo e risultati*, in Michele Ruele, Elvira Zuin (a cura di), (Giugno, 2020). *Come cambia la scrittura a scuola*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Varvara, Rossella (2019), *Misurare la produttività morfologica: i nomi d'azione nell'italiano del ventesimo secolo*, in Bruno Moretti et. al. (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate*, in Atti del LII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana (Berna, 6-8 settembre 2018), Milano, Officinaventuno, pp. 187-201.
- Voghera, Maria (Miriam) (2019), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Roma, Carocci.
- Zuin, Elvira (Novembre, 2021), *Come cambia la scrittura a scuola - Quaderno di ricerca n.2, prima parte - aspetti grafici e ortografia*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- Zuin, Elvira (Luglio 2022), *Come cambia la scrittura a scuola - Quaderno di ricerca n.2, terza parte: morfosintassi e lessico (formazione e scelta delle parole)*, in appendice: Ruele, Michele, *Dislocazioni e frase scissa*, Trento, Provincia autonoma di Trento - IPRASE.
- N.B. I volumi editi da IPRASE sono disponibili all'indirizzo www.iprase.tn.it alla voce risorse > pubblicazioni > volumi.