

Davvero gli studenti non sanno più scrivere? In quale direzione va l'italiano? *Come cambia la scrittura a scuola* è il titolo di una ricerca avviata nel 2016 da IPRASE sulla base della creazione di un corpus di tremila compiti scritti all'Esame di Stato del secondo ciclo che coprono l'arco di tempo dal 2001 al 2016. Con la collaborazione della Fondazione Bruno Kessler il corpus è stato indagato con uno strumento informatico dedicato, che ha fornito i primi dati per un'analisi condotta sulla base dell'identificazione di 28 tratti linguistici desunti dagli studi sull'italiano contemporaneo. Lo scopo infatti è indagare la scrittura scolastica e le sue intersezioni con la lingua italiana *tout court*, ma anche di verificare le caratteristiche e lo sviluppo dei caratteri dell'italiano contemporaneo.

In questo volume si offrono una sintesi curata da Carla Marelo, i presupposti teorici e gli sviluppi pratici della ricerca, la descrizione dello strumento informatico, alcune anticipazioni sui tratti linguistici.

Indice:

- | | |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| - L. Covi | <i>Premessa</i> |
| - M. Ruele ed E. Zuin | <i>Prime conclusioni e prospettive</i> |
| - Carla Marelo | <i>15 anni di temi di italiano</i> |
| - Elvira Zuin | <i>Basi teoriche e metodologiche della ricerca</i> |
| - Chiara Motter | <i>Il percorso di ricerca</i> |
| - Sara Toneli e a. | <i>Gli strumenti informatici</i> |
| - Michele Ruele | <i>Sintesi su alcuni tratti - sintassi, coesione, coerenza e connettivi</i> |

Michele Ruele è docente incaricato presso IPRASE, si occupa di formazione e ricerca nell'area di italiano e lingue classiche, ha insegnato materie letterarie nei licei ed è collaboratore di diversi manuali scolastici.

Elvira Zuin è stata a lungo docente incaricata presso IPRASE, ha curato ricerche e formazione nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano, dell'educazione degli adulti, dei piani di studio e del rinnovo dei curricula. Ha scritto e curato volumi sulla lingua e sull'educazione linguistica, fra cui *Come scrivono gli adolescenti* (con Pietro Boscolo, il Mulino, 2014).



COME CAMBIA LA SCRITTURA A SCUOLA

Rapporto di ricerca

A cura di Michele Ruele e Elvira Zuin



IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel 0461 494500 – fax 0461 499266 – 0461 494399

iprase@iprase.tn.it – iprase@pec.provincia.tn.it – www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (presidente)

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia Autonoma di Trento – IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima edizione maggio 2020

Realizzazione grafica e stampa

Nuove Arti Grafiche

ISBN 978-88-7702-495-4

Il volume è disponibile in formato digitale all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce *Risorse > Pubblicazioni*

Progetto FSE - AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE" Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione - codice 2015_3_1034_IP.01 CUP C79J15000600001. Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014 – 2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento. La Commissione europea e la Provincia autonoma di Trento declinano ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni contenute nei presenti materiali.



COME CAMBIA LA SCRITTURA A SCUOLA

Rapporto di ricerca

A cura di Michele Ruele e Elvira Zuin

IPRASE per l'ambiente



Questo prodotto è composto da materiale che proviene da foreste ben gestite certificate FSC®, da materiali riciclati e da altre fonti controllate.

Indice

Premessa.....	9
<i>IPRASE e le ricerche sulla scrittura</i> di Luciano Covi	
Introduzione.....	13
Michele Ruele ed Elvira Zuin	
Crediti e ringraziamenti.....	19
Capitolo 1 - 15 anni di temi di Italiano dell'Esame di Stato del Secondo ciclo.	
Introduzione con carotaggi lessicali.....	21
di Carla Marelo	
1.0 C'è di che far festa e ringraziare.....	21
1.1 Indagini mediate e dirette sui testi.....	22
1.2 Anglicismi.....	22
1.3 Polirematiche.....	26
1.3.1 <i>Polirematiche verbali con fare</i>	33
1.4 Polirematiche e/o plastismi con verbi.....	34
1.4.1 Analizzando un testo alla ricerca dei plastismi.....	36
1.4.2 Analizzando un testo alla ricerca delle polirematiche.....	39
1.5 La ricchezza lessicale: i verbi.....	41
1.5.1 Frequenza alte: significative?.....	43
1.5.2 Frequenze basse da vagliare.....	45
1.6 Conclusione in itinere.....	46
Bibliografia.....	47
Capitolo 2 - Basi teoriche e metodologiche della ricerca.....	
di Elvira Zuin	
2.1 <i>Da Come scrivono gli adolescenti (2015) a Come cambia la scrittura scuola</i>	49
2.2 Indagare sulla scrittura: questioni di contesto.....	53
2.3 Riferimenti teorici.....	57

2.4 Finalità e obiettivi della ricerca; suoi caratteri.....	60
2.5 Gli oggetti della ricerca e tavola dei tratti analizzati.....	63
2.6 Conclusioni e auspici.....	75
Bibliografia.....	78
Capitolo 3 - Il percorso di ricerca.....	81
di Chiara Motter	
3.1 Introduzione.....	81
3.2 L'impostazione del lavoro di ricerca.....	83
3.3 Definizione dell'oggetto di ricerca.....	91
3.4 Scelta del campione.....	93
3.5 Raccolta dei materiali.....	102
3.6 Digitalizzazione dei materiali.....	106
3.7 Formazione e lavoro del gruppo di correttori.....	107
3.8 Prima presentazione dei risultati.....	110
Capitolo 4 - Gli strumenti informatici. Sviluppo e risultati.....	113
di Sara Tonelli, Rachele Sprugnoli, Alessio Palmero Arosia, Giovanni Moretti, Stefano Menini (FBK)	
4.1 Introduzione.....	113
4.2 Annotazione automatica e semi-automatica dei tratti linguistici.....	114
4.2.1 Descrizione dei tratti annotati con TINT.....	116
4.3 Analisi manuale dei tratti linguistici.....	121
4.4 Prima analisi del corpus annotato.....	125
Bibliografia.....	130
Capitolo 5 - I risultati della ricerca. Sintesi su alcuni tratti riguardanti sintassi, coesione, coerenza e connettivi.....	131
di Michele Ruele	
5.0 Alcuni fenomeni sintattici, testuali, di coerenza e coesione.....	131
5.1 Frasi nominali.....	131
5.1.1 Caratteristiche delle frasi nominali nel corpus.....	136
5.1.2 Frasi nominali e contesto: estrazione dal corpus.....	138
5.1.3 Stile spezzato e frasi nominali.....	139
5.1.4 Stile spezzato e punto dinamizzante.....	142
5.1.5 Messa in rilievo.....	143
5.1.6 Apposizioni, descrizioni, espansioni, narrazioni, definizioni.....	144
5.1.7 Proposta / introduzione di tema.....	147
5.1.8 Conseguenze, spiegazioni, conclusioni, commenti.....	148
5.1.9 Demarcazioni e coesione, segnali del discorso.....	149
5.1.10 Domande e risposte.....	150
5.1.11 Anadiplosi.....	151

5.1.12 Ripresa di concetto	152
5.1.13 Due punti.....	153
5.1.14 Gerundi, participi.....	154
5.1.15 Esclamative e interpellazioni.....	155
5.1.16 Esempi.....	156
5.2 Connettivi; <i>che</i> e <i>dove</i> polivalenti; <i>siccome</i>	157
5.2.1 Connettivi semantici. <i>Infatti, cioè, allora, dunque, quindi</i>	158
5.2.2 Congiunzioni polivalenti: <i>dove</i> e <i>che</i>	168
5.2.3 <i>Siccome</i>	177
5.3 Congiunzioni (<i>sebbene, affinché, nondimeno, qualora, giacché, sicché, quantunque, talché</i>)	178
5.4 <i>E, Ma</i> e altre congiunzioni, avverbi a inizio frase	183
5.4.1 Avverbi e congiunzioni a inizio frase.....	188
Bibliografia	192
Appendice	195
Sintesi del manuale del correttore.....	195

Premessa

di Luciano Covi

Come cambia la scrittura a scuola è una ricerca fortemente voluta dal Comitato scientifico di IPRASE per il rilievo degli oggetti indagati, l'originalità delle modalità di rilevazione e le ricadute che può avere sul sistema di istruzione trentino.

Per le sue caratteristiche si situa sul punto di intersezione di due fra i più importanti ambiti di intervento di IPRASE: la ricerca e sperimentazione sull'italiano e quella sulle tecnologie digitali, che qui trovano un'interessante e funzionale integrazione.

In entrambi gli ambiti numerose sono le attività svolte da sempre, sia in attuazione di progetti istituzionali indicati dai legislatori della Provincia autonoma di Trento e dal Dipartimento provinciale Istruzione e cultura, sia nello sviluppo di filoni autonomamente decisi da IPRASE stesso, più direttamente collegati a temi di studio o a bisogni espressi dalle scuole.

All'italiano si è dedicata e si dedica particolare attenzione in quanto lingua nativa per la maggior parte degli studenti trentini, lingua due per gli studenti di origine straniera, lingua di studio per tutti e disciplina che veicola tutti gli insegnamenti. Lo sviluppo delle competenze linguistiche è monitorato attraverso la riflessione sistematica sui risultati delle indagini INVALSI e OCSE PISA, e tramite altre indagini ideate e realizzate all'interno dell'Istituto, spesso indirizzate a quelle competenze linguistiche che non sono soggette ad altre rilevazioni di sistema. Altrettanto forti sono l'elaborazione e la riflessione sui temi inerenti l'esame di Stato del secondo ciclo, sia per quanto riguarda la prima prova di italiano sia per quanto riguarda altri aspetti.

Come cambia la scrittura a scuola costituisce un ulteriore tassello nella sequenza di indagini e sperimentazioni sulla competenza di scrittura realizzate negli anni per tutti gli ordini di scuola, dalla primaria alla fine della secondaria di primo grado, dal biennio di scuola secondaria di secondo grado, agli esami di Stato, al passaggio tra secondo ciclo di istruzione e università, con osservazione delle

competenze di scrittura degli studenti, produzione di materiali per le scuole, attuazione di azioni formative.

In questo caso si indaga sulle competenze che gli studenti maturano al termine del secondo ciclo di istruzione e lo si fa con lo scopo di capire se e quanto gli studenti siano influenzati dalla lingua cui sono esposti quotidianamente, nella sua evoluzione, sia essa dovuta agli usi della lingua orale o alle consuetudini invalse nella comunicazione virtuale.

Ed è qui, nell'oggetto fondamentale della ricerca, che troviamo il primo elemento di intersezione tra ambito dell'italiano e ambito delle tecnologie digitali. Non solo la linguistica computazionale, ma gli studi di lingua tout court e la didattica trovano nelle procedure, nei metodi e nei contenuti testati in questa ricerca una base di dati di inedita ampiezza e di evidenze concrete. È quasi, impossibile, poi, indagare sulla relazione tra evoluzione della lingua italiana e scrittura della scuola senza aprire interrogativi su quanto il linguaggio della rete e la cultura informatica stiano trasformando tutto il modo di comunicare e quanto determinino modificazioni nelle strutture linguistiche testuali e nella percezione che ne abbiamo.

Come cambia la scrittura opera dunque uno scarto riguardo alla dimensione del digitale: non ne fa un mondo lontano o da negare, ma considera l'apporto che le tecnologie digitali possono dare per rilevare dati, per farlo in modi e con procedure innovative e, in generale, per penetrare negli elementi di novità e nelle tendenze che caratterizzano la lingua e la scrittura scolastica.

Il sistema di analisi dei testi creato per la ricerca, con la doppia rilevazione da parte degli strumenti digitali prima, dei correttori poi, costituisce un ottimo esempio di quanto le tecnologie possano agevolare l'osservazione di tratti linguistici, anche complessi, offrendo ai docenti l'opportunità di dedicarsi più all'interpretazione che alla quantificazione dei fenomeni, ai ricercatori la possibilità di effettuare indagini su vasta scala e su campioni significativi anche dal punto di vista statistico.

In *Come cambia la scrittura*, il sistema è stato sperimentato su un corpus di 3000 temi prodotti in Trentino dal 2001 al 2016, esaminati da molteplici punti di vista e oggi allo studio del Gruppo di Progetto costituito per la ricerca.

Creare e utilizzare una modalità di ricerca così complessa e su tematiche altrettanto complesse è stato possibile per IPRASE grazie alle sinergie con enti esterni da un lato, con le scuole dall'altro: con l'Istituto di ricerca Fondazione Bruno Kessler, che ha ideato strumenti originali, ha formato e assistito i correttori, effettuato l'aggregazione dei dati; con l'Accademia della Crusca, con cui da anni IPRASE

ha una convenzione di collaborazione scientifica, che si è tradotta in suggerimenti, momenti di confronto e supervisione scientifica da parte di Carla Marello; con gli Istituti scolastici trentini che hanno messo a disposizione i temi e con un gruppo di docenti di italiano nel ruolo di correttori.

A giudicare dai primi risultati descritti in questo rapporto, *Come cambia la scrittura* sembra avere tutte le caratteristiche per divenire un contributo importante per il sistema scuola trentino, ma anche a un livello che va oltre gli orizzonti provinciali. Indagando su quanto l'evoluzione della lingua influenzi la scrittura scolastica offre l'opportunità di considerare ad un tempo come scrivono gli studenti, se sia vero che la lingua di esposizione influenzi la scrittura scolastica, se si stiano consolidando determinate tendenze, quanto e come la didattica tratti questo tema; sperimenta su un notevole numero di testi una modalità integrata di rilevazione; rende disponibile un corpus di testi già analizzato da vari punti di vista, che può divenire oggetto di ulteriori ricerche e costituire il primo di una serie storica.

In tutto ciò, questa ricerca fa sintesi delle vocazioni di IPRASE ed esprime un modo di procedere coerente in quanto articolazione del sistema scuola trentino: considerare oggetti di ricerca che siano interessanti dal punto di vista scientifico, ma al contempo corrispondano a bisogni della scuola e garantiscano ricadute sulle pratiche didattiche.

Non ci si nasconde inoltre la consapevolezza che la scrittura e la lingua a scuola sono argomenti di grande rilievo e impatto culturale nel dibattito civile: l'auspicio è di dare un contributo anche in questo senso.

Introduzione, prime conclusioni e prospettive

di Elvira Zuin e Michele Ruele

Quindici anni di periodo temporale osservato, 2928 compiti di prima prova di italiano dell'esame di Stato raccolti, analizzati e interpretati sulla base di 28 tratti o fenomeni linguistici selezionati; la collaborazione di insegnanti di italiano della Scuola secondaria di secondo grado e di esperti di area linguistica, organizzativa, statistica, informatica provenienti da vari enti, il coinvolgimento di 24 istituti scolastici trentini per la raccolta dei testi. In sintesi, questi i caratteri fondamentali della ricerca *Come cambia la scrittura a scuola*, che si descrivono in questo primo, e intermedio, rapporto.

Le domande di ricerca inizialmente erano: se cambia, come cambia la scrittura nella scuola, osservandola in un arco di quindici anni? Oltre a quello che già sappiamo, come interagiscono la scrittura a scuola e l'italiano contemporaneo? Si può creare un sistema automatico che fornisca i dati per trovare le risposte, interpretare i fenomeni, individuare nuovi ambiti di ricerca? Con il corpus costituito, come si potrà poi procedere per studi futuri? Basi e fasi della ricerca sono raccontate nel capitolo 3 da Chiara Motter; le soluzioni tecnologiche e computazionali sono descritte nel capitolo 4 curato dai ricercatori della Fondazione Bruno Kessler (FBK).

Ma c'è di più. Davvero gli studenti usciti dalla scuola “non sanno più scrivere”? In che direzione va l'italiano? L'italiano scolastico ha sue peculiarità? E come si rapporta con l'italiano che sta fuori dalla scuola? L'italiano dell'uso medio o contemporaneo, con le sue tendenze, quanto e come influenza l'italiano che si studia e si usa nelle classi? Quali strumenti nuovi può predisporre la scuola per allinearsi con l'evoluzione linguistica e culturale? Come preserva la scuola il proprio ruolo di tutela e conservazione, nel contesto di un ambiente e di una cultura sempre più proiettati verso molteplici modalità di comunicazione ed espressione? E dunque, come si può insegnare meglio a scrivere?

Sono domande a cui si risponde in particolare con strumenti e modalità che riguardano l'intero sistema scuola nelle sue varie articolazioni: indagini, elaborazione di metodi, formazione dei docenti, ricaduta nelle attività di classe, interventi legislativi. Lo spiega Elvira Zuin nel capitolo 2, dedicato alle basi teoriche che reggono la ricerca.

I fenomeni o tratti indagati dalla ricerca, si diceva, sono 28 – alcuni però si sdoppiano perché sono complessi e composti di più dimensioni. La loro estrazione, i calcoli che li riguardano, le interpretazioni, le correlazioni e il loro incrocio permettono di disegnare un ritratto molto efficace e rispondente della lingua che si usa nello scritto a scuola, ma anche della lingua italiana contemporanea. La selezione e il trattamento dei fenomeni fanno riferimento agli studi dei linguisti che hanno indagato i caratteri della lingua d'oggi.

Il sistema informatico ha estratto automaticamente alcune caratteristiche, per altre c'è stato bisogno del controllo di una squadra di professori correttori, per altre i professori hanno isolato i fenomeni manualmente grazie a una piattaforma di lavoro creata appositamente. Lo spiegano nel dettaglio Sara Tonelli e i ricercatori di FBK nel capitolo 4.

La tabella con i tratti considerati si trova ai paragrafi 2.5 alle pagine 69-72 e 4.2.1 alle pagine 116-117.

La grande mole di dati scaturita dai calcoli e dalle annotazioni va gestita ponendosi dalle giuste visuali e con strumenti di analisi e interpretazione che sono presentati ed esemplificati da Carla Marellò nel capitolo 1.

Prime conclusioni

Alcuni primi risultati, concernenti fenomeni di sintassi, coerenza e coesione sono esposti da Michele Ruele nel capitolo 5.

A quest'ultimo proposito, sarebbe vano anticipare troppo, perché lo studio è ancora in corso al momento in cui va in stampa questo rapporto.

Ma si possono appuntare alcune conclusioni parziali:

- com'era prevedibile, non tutte le ipotesi sono state confermate, non tutte le tendenze previste si sono rivelate consolidate;
- in generale non vi sono differenze molto significative nel lasso di tempo considerato, a parte, ma è ancora da accertare con sicurezza, un certo irrigidimento nella formalizzazione dei testi e la tendenza ad aderire sempre più a modelli testuali ben precisi e

definiti, in generale su una base di prescrizioni tendenzialmente chiusa;

- 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, mentre regredisce l’uso delle congiunzioni subordinanti, oppure, quando c’è, è difficoltoso (si vedano l’uso di *affinché* e di *sebbene*); ma è vero anche che ciò non necessariamente inficia la coesione e coerenza dei testi, che tendono ad essere espresse da una parte con nessi di tipo implicito e dall’altra con legami di tipo analogico o intuitivo; si espande lo stile “spezzato” mentre lo stile “periodico” si conferma quello preferito dalla tradizione scolastica, ma dimostra difficoltà di realizzazione corretta;
- nella scrittura dei compiti dell’esame di Stato gli studenti non osano, puntano a una lingua tutto sommato media, formale, senza forti escursioni; non si può parlare di deciso avvicinamento al parlato, in quanto gli studenti utilizzano una prosa tradizionale, da “norma sommersa”; anche le frasi fatte cui fanno ricorso sembrano manifestare la convinzione che elevino il registro della composizione;
- si rileva buona padronanza grafica degli anglicismi e non si notano, tranne che in casi assai rari, scelte derivate dagli usi digitali della comunicazione (simboli matematici, k invece di ch, nn invece di non); vi sono, invece, come da previsione, usi indebiti o espressivi delle maiuscole, gestione dei dubbi negli apostrofi con eliminazione dell’elisione e dell’apocope (*una anima*, invece che *un’anima*, *quale* invece che *qual*), usi indebiti degli accenti;
- appaiono consolidate tendenze nell’utilizzo degli articoli, dei verbi, dei pronomi personali, con semplificazione dei sistemi e adozione degli usi comunicativi più diffusi.

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 altri 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 contemporanea¹ e che sono meno presenti nei temi di quanto non lo siano nei testi scritti dell’italiano contempo-

¹ Pensiamo per esempio, per stare ai tratti 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.

raneo, a segnare una distanza o una resistenza dell'italiano che si fa 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 tradizionale di prosa saggistica, certamente dovuta principalmente al fatto che la tipologia espositivo-argomentativa richiede di per sé molta attenzione alla formalizzazione, può anche significare altro. La presenza di formalizzazioni alternative, pur consuete e considerate accettabili nell'italiano extrascolastico della medesima tipologia testuale, sembra discendere non tanto da una scelta quanto da adozione inconsapevole di forme linguistiche cui si è esposti quotidianamente. In altri termini, mentre nel caso dell'adesione al modello tradizionale (e per il suo consolidarsi nel tempo), è indubitabile che vi sia un indirizzo didattico, nel caso delle formalizzazioni alternative si può ipotizzare che siano dovute ad operazioni spontanee, poco permeate di cognizione, quindi che l'educazione linguistica consista soprattutto nella sanzione e trovi dei limiti decisivi invece nell'assunzione di consapevolezza e nella predisposizione di un repertorio vario e diversificato.

Prospettive: come continua la ricerca

Fin qui gli esiti e le ipotesi interpretative attualmente configurati: per quanto non definitivamente acclarati, sia perché l'esame dei dati non è stato completato, sia perché le rilevazioni sui singoli tratti devono essere poste a confronto e lette in modo integrato, consentono tuttavia di prevedere alcune linee di sviluppo di *Come cambia la scrittura*.

Analisi e interpretazione dei tratti sono infatti in via di elaborazione da parte del gruppo di ricerca. Ne darà conto in modo complessivo una pubblicazione nel corso del 2020.

Altre azioni sono ipotizzate o già previste. Una riguarda correzione e valutazione. Parte dei testi potrà essere ripresa per verificare come i compiti sono stati corretti e valutati; si aprirà una riflessione sul tema con i docenti di italiano per comprendere i loro orientamenti sia didattici sia valutativi. In questo senso sarà importante riprendere il lavoro avviato dai professori correttori già implicati, e farne oggetto di ricerca e intervento nel sistema scolastico di riferimento.

Una seconda potrà riguardare l'approfondimento di aspetti che qui emergono solo dall'incrocio delle interpretazioni dei tratti, come

ad esempio l'adeguatezza e ricchezza del lessico, le modalità dell'argomentazione, l'organizzazione testuale, l'utilizzo dei testi fonte.

Altre azioni potrebbero consistere nella creazione di strumenti sofisticati e automatizzati di analisi linguistica, con l'integrazione di nuove funzionalità di analisi, o nel potenziamento della piattaforma online già sperimentata per la costituzione di un corpus di testi digitalizzati e già in parte analizzati da porre a disposizione delle scuole e degli studiosi (se ne parla nel capitolo 3) o nel rendere il corpus interrogabile in rete attraverso metadati come annate, tipo di scuola, tipo di ambito, oltre che per POS e sequenze di POS (se ne parla nel capitolo 1).

Per la ricaduta che la ricerca può avere sulla scuola, con il gruppo dei correttori in primis, ma anche con altri docenti interessati, sarà fondamentale avviare il lavoro di riflessione sui dati rilevati e sulle interpretazioni, sia per identificare gli oggetti di nuove indagini, sia per prospettare gli ambiti di innovazione per l'educazione alla scrittura nelle scuole.

Crediti e ringraziamenti

La ricerca che presentiamo in questo rapporto è stata resa possibile dalle persone: la loro presenza, le loro idee e la loro azione ne hanno consentito l'attuazione e lo sviluppo. Le fasi successive di elaborazione ed evoluzione dipenderanno ancora da loro, da quanto è stato fatto e pensato e da quanto ancora si penserà e farà.

Nella fase iniziale, sono state essenziali le energie messe in moto dal già presidente del comitato tecnico-scientifico di IPRASE Mario Giacomo Dutto e dal direttore Luciano Covi, dalla preparazione e ideazione di Elvira Zuin, Chiara Motter, dal contributo di Chiara Tamanini; da settembre 2018 è subentrato a Chiara Motter, nel coordinamento in seno a IPRASE, Michele Ruele. Essenziale è stato il coordinamento con gli esperti della Fondazione Bruno Kessler, in particolare Sara Tonelli e Rachele Sprugnoli, che hanno anche contribuito alla formazione dei professori correttori e garantito il raccordo fra i calcoli, le elaborazioni e le interpretazioni.

Hanno permesso la realizzazione pratica e garantito l'organizzazione in vari modi, in IPRASE, Paola Giori, Tiziana Rossaro, Ilaria Azolini, Letizia Corazzolla, Simone Virdia. Per FBK hanno contribuito al progetto Giovanni Moretti, Alessio Palmero Aprosio e Stefano Menini. Il contributo esterno, per la fase di digitalizzazione e trascrizioni, è dello Studio Acta di Rovereto.

I correttori di primo e secondo livello hanno contribuito con competenza e puntualità indispensabili alla buona riuscita: Alice Bonandini, Alessandro Caprara, Fulvio Coretti, Daniela Corso, M. Stefania di Girolamo, Claudia Dinale, Cinzia Ferro, Francesco Flaim, Matteo Largaiolli, Sara Losa, Mauro Nicolodi, Francesco Paolo Suomela Girardi, Gianluca Trotta, Raffaella Zini, Chiara Praindel.

Con l'Accademia della Crusca, IPRASE ha da tempo in atto una convenzione ma soprattutto dei rapporti stretti e proficui di collaborazione. Si ringraziano in particolare per i consigli, i suggerimenti e l'attenzione, Francesco Sabatini, Paolo D'Achille, Rita Librandi; e poi Carmela Camodeca e Daniele D'Aguanno. Un ringraziamento speciale va a Carla Marellò.

Grazie per i consigli e la disponibilità anche a Luisa Brucale.

Vanno ricordati in maniera speciale gli studenti, e un doveroso e non solo formale ringraziamento va al personale delle scuole e ai loro dirigenti. Le scuole coinvolte sono: a Cavalese, l'istituto d'istruzione "La Rosa Bianca"; a Riva del Garda l'istituto tecnico "Floriani"; a Civezzano l'istituto professionale "De Carneri"; a San Michele all'Adige l'istituto professionale "Fondazione Mach"; a Pozza di Fassa la "Scuola ladina di Fassa"; a Tione l'istituto d'istruzione "Guetti"; a Cles l'istituto tecnico "Pilati" e il liceo "Russell"; a Pergine l'istituto d'istruzione "Curie"; a Borgo Valsugana l'istituto d'istruzione "Degasper"; a Trento l'istituto d'istruzione "Sacro Cuore", l'istituto tecnico "Tambosi-Battisti", l'istituto tecnico "Buonarroti", l'istituto "Arcivescovile", il liceo linguistico "Scholl", il liceo delle scienze umane "Rosmini", il liceo scientifico "Leonardo da Vinci", il liceo scientifico "Galileo Galilei", il liceo classico "Prati, l'Istituto delle Arti" di Trento e Rovereto; a Rovereto il liceo delle scienze umane "Filzi", l'istituto professionale "Don Milani", l'istituto tecnico "Marconi", l'istituto tecnico "Fontana", il liceo "Rosmini".

1 | **15 anni di temi di Italiano dell'Esame di Stato del Secondo ciclo.**

Introduzione con carotaggi lessicali

di Carla Marello

1.0 C'è di che far festa e ringraziare

Avere a disposizione tremila elaborati prodotti in una situazione formale come quella dell'Esame di Stato, raccolti lungo un arco di 15 anni, tra il 2001 e il 2016 e poterli interrogare in formato elettronico, suddivisi per tipo di scuola o per periodo temporale o per entrambi, è un'opportunità davvero notevole per gli studiosi di lingua italiana. Direi anzi che è entusiasmante e l'IPRASE trentino, l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa, va ringraziato perché ha davvero reso onore al suo compito mettendo materiali preziosi a disposizione dei ricercatori e dei formatori. Materiali che, lo si vedrà, pur raccolti in provincia di Trento, hanno una valenza nazionale, sicuramente non provinciale.

Al valore degli elaborati raccolti si somma il valore aggiunto dagli strumenti informatici messi punto dai ricercatori della Fondazione Bruno Kessler per interrogare i testi e individuare espressioni polirematiche, riconoscere affissi, congiunzioni nei loro intorni e altri aspetti che permettono di studiare un'evoluzione diacronica nella direzione dell'italiano "neostandard" o "dell'uso medio" (Sabatini, 1985; Berruto, 1987).

Proseguendo nel solco di ricerche già fatte in passato,¹ un primo vaglio degli elaborati è stato affidato a insegnanti-correttori appositamente formati ad annotare gli errori, o a segnalare certi fenomeni, seguendo la griglia di correzione elaborata dagli esperti IPRASE. I correttori hanno operato l'annotazione servendosi di CAT – Content Annotation Tool² ed è quindi possibile controllare la coerenza dei correttori fra loro e del singolo correttore o vedere quanti interventi sono

¹ Si pensi a *TLT - Trentino Language Testing 2018. Rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti trentini*

² CAT è illustrato, insieme alle altre elaborazioni eseguite da FBK nel capitolo 4 curato da Sara Tonelli.

stati fatti su un testo e di che tipo. Questa statistica delle segnalazioni nelle mani dei “formatori di formatori” dell’IPRASE sarà utilissima per delineare eventuali future azioni formative rivolte agli insegnanti.

1.1 Indagini mediate e dirette sui testi

In queste pagine introduttive, e soprattutto nei contributi che seguono, si osservano alcuni aspetti della lingua dei “maturandi”, cercando di individuare se davvero c’è un progressivo avvicinamento al parlato e lo si fa

- partendo dalle analisi svolte sui testi in base a quanto emerge dal lavoro di annotazione dei cosiddetti correttori e dalla estrazioni automatiche in base a liste prestabilite,
- interrogando direttamente i testi, alla ricerca di gruppi di fenomeni che appaiono insieme.

Si cerca inoltre di stabilire se gli elaborati differiscono in base al tipo di scuola secondaria frequentata, se le consegne e i documenti forniti agli studenti hanno un’influenza percepibile sulla struttura del testo e sul lessico usato.

Per la griglia di tratti gli esperti dell’IPRASE hanno preso come base la sintesi proposta da Paolo D’Achille nel 2010³: sintesi che passa da fenomeni di fonetica e fonologia e loro conseguente spia grafica, alla morfologia flessiva, alla formazione delle parole, a sintassi e testualità e a fenomeni sociolinguistici. Gli esperti dell’IPRASE hanno poi enucleato una selezione di tratti⁴ considerati importanti; i contributi di Michele Ruele e Elvira Zuin ai capitoli 2 e 5 analizzano tratti sintattici e testuali mentre in queste pagine introduttive si è scelto di esaminare aspetti lessicali, quali gli anglicismi, le polirematiche, i plastismi con verbi e di commentare l’aiuto offerto dall’estrazione automatica⁵.

1.2 Anglicismi

Fra i tratti automaticamente estratti gli anglicismi coprono il file “Occorrenze completo” da pag. 3224 a pag. 3309. Sono stati individuati 4346 anglicismi, di questi 434 sono annotati come anglicismi adattati. Mentre si comprende benissimo che *chattare*, *flertare*, *gol*, *masterizzare*, *masterizzazione*, *masterizzatore*, *rockeggianti*, *rockettari*, *supercomputer*, *stressato*, *testare*, siano annotati come angli-

³ D’Achille, (2010a) e D’Achille (2010b).

⁴ Per l’esemplificazione di tutti i tratti enucleati rimandiamo al cap. 2 di Elvira Zuin.

⁵ Si noti che in tutti i contesti riportati i confini del tratto enucleato automaticamente sono contrassegnati da un triplo asterisco iniziale e finale.

cismi adattati, lascia più perplessi che siano considerati tali anche *blues, boom, budget, business, check-in, chewing-gum, copyright, cow-boy, desktop, fan, fast food, file, film, gadget, hip hop, hit parade, hobby, home video, internet, latin-lover, leader, leadership, lobby, look, mass media, meeting, mouse, partner, pop music, popstar, punk, puzzle, rapper, ready-made, ring, scoop, shock, show, social network, sponsor, standard, star, star system, talk-show, team, UFO, week-end, welfare*.

Tali anglicismi infatti non sono veramente adattati, se non sul piano della pronuncia e dell'attribuzione di un genere in italiano. Interessanti a tal proposito le decisioni degli studenti circa l'articolo da usare con *hobby*, trattato appunto come una parola italiana iniziante per vocale, e con *UFO* che - sia pronunciato all'italiana sia pronunciato all'inglese - richiederebbe comunque *lo* e *gli* come articoli.⁶

1972 20_ANGLICISMI Adattatoltrad Oggi la musica rappresenta un *** hobby *** diffusissimo , che occupa
 2046 20_ANGLICISMI Adattatoltrad La cultura e gli " *** hobby *** " vengono uniformati ,
 1002 20_ANGLICISMI Adattato queste ipotesi sostiene che il *** ufo *** potrebbero essere fenomeni geofisici⁷

Compito dei correttori era annotare il tratto. La notazione *trad* che segue la notazione *adattato* significa che i correttori osservano che al posto di *hobby* si potrebbe usare una parola italiana, mentre l'assenza di *trad* per *Ufo* sta a significare che non ritengono ci sia un traduttore affermato. Degno di attenzione il fatto che *trad* appare 56 volte ed è attribuito agli anglicismi "adattati", quali *media*, *web* e *internet*, ma solo da alcuni correttori⁸. Ad es. *media* - presente 93 volte - da alcuni correttori è considerato da sostituire con altra parola, da altri no, come pure *web* e *internet*.

2838 20_ANGLICISMI Adattatoltrad politico delle tecniche e dei *** media *** , minacci la società
 2844 20_ANGLICISMI Adattatoltrad Le testate giornalistiche e i *** media *** seguiranno passo dopo passo
 2844 20_ANGLICISMI Adattatoltrad uccisioni politiche vengono mascherate dai *** media *** corrotti . In Cina

⁶ Su 42 occorrenze questa è l'unica che presenta incertezza anche relativamente al numero.

⁷ Vengono qui riportati estratti dai calcoli di CAT. Il primo numero è quello che contrassegna il compito; il secondo corrisponde al tratto preso in esame ("anglicismi" è il tratto 20); la notazione *Adattatoltrad* corrisponde all'intervento del correttore; segue la stringa di parole, con l'anglicismo separato da tre asterischi.

⁸ Sul ruolo, sui compiti dei correttori e sulle loro compatibilità e interrelazioni, si vedano i capitoli 3 e 4.

2842 20_ANGLICISMI Adattato/trad uso delle tecniche e dei *** media *** potrebbe alleggerire la vita
 2842 20_ANGLICISMI Adattato/trad . Attualmente l' uso dei *** media *** è fuori controllo ,
 2840 20_ANGLICISMI Adattato/trad società oggi è condizionata dai *** media *** e dalla tecnologia che
 1308 20_ANGLICISMI Adattato a tutti . I nuovi *** media *** fanno sì che possa
 2033 20_ANGLICISMI Adattato , e non più i ***media *** , a diventare il
 2033 20_ANGLICISMI Adattato Balotelli . Ecco che i *** media *** diventano mezzi per controllare
 2033 20_ANGLICISMI Adattato in questo mondo monopolizzato da ***media***, se c'è
 508 20_ANGLICISMI Adattato viaggio lungo le arterie del *** Web *** . Molti fruiscono
 653 20_ANGLICISMI Adattato/trad viaggia lungo le arterie del *** web *** , compressa nel formato
 508 20_ANGLICISMI Adattato/trad di ascoltare un brano via *** Internet *** e talvolta ciò induce
 1034_2 20_ANGLICISMI Adattato tempo, la radio e *** internet ***. La massificazione si

Vi è un caso che illustra l'incertezza dei correttori nell'attribuire l'annotazione *adattato*: 578 e 2033 contengono un anglicismo graficamente NON adattato, rispetto a 1293 che presenta quello graficamente adattato. Tale incertezza potrebbe derivare dal fatto che l'anglicismo *adattato* è stato talvolta inteso come completamente "acclimatato" nella lingua italiana.

578 20_ANGLICISMI Adattato grida gioiose provocate da un *** goal *** decisivo
 2033 20_ANGLICISMI Adattato per esempio , sul *** goal *** di Mario Balotelli .
 1293 20_ANGLICISMI Adattato ma di esultanza per il ***gol*** segnato . Viene quindi

Che gli anglicismi *bar, film, sport*, siano considerati adattati può trovarci d'accordo: sono talmente inseriti nel lessico italiano che molti italofoeni non li percepiscono nemmeno come anglicismi. I correttori infatti non appongono *trad.* Quanto a *record* va osservato che viene usato due volte nello stesso tema come aggettivo invariabile posposto; la sua possibile traduzione sarebbe quindi *da primato*.

1102 20_ANGLICISMI Adattato si sono registrati degli afflussi *** record *** . Parlando di ascolti
 1102 20_ANGLICISMI Adattato record .Parlando di ascolti ***record*** ritornano alla mente,

Merita qualche riflessione il fatto che *visualizzare* (11 occorrenze) e *installare* (2 occorrenze)⁹ siano considerati degli anglicismi adattati e che in un caso si dovrebbe anche usare un altro verbo (*montare* ?), secondo il correttore: *visualizzare* etimologicamente è costruito sull'inglese *to visualize*, ma sia *visuale* che *-izzare* sono materiali linguistici italiani; *installare* e l'inglese *to install* derivano dal francese *installer*, inizialmente col senso del lat. mediev. *installare* 'insediare un canonico nel suo stallo'. Più che anglicismi adattati ci paiono significati del linguaggio dell'informatica che si sono aggiunti a significati preesistenti, quindi dei *semantic loans*, neologismi semantici.

1446 20_ANGLICISMI Adattato ideatore della comunità decise di *** installare *** un filtro elettronico per

2666 20_ANGLICISMI Adattato trad sensori , radare e telecamere *** installate *** sui vari satelliti ,

A proposito del contesto in cui appare *visualizzare* in 2639 va osservato che *brain imaging* è un anglicismo non adattato presente in altri 18 casi, per probabile influenza del dossier di testi che accompagnavano la consegna.¹⁰

2639 20_ANGLICISMI Adattato " brain imaging " che *** visualizza *** l'attività cerebrale tramite

L'incertezza sul genere da attribuire a un prestito appare in pochi casi; il più emblematico è il seguente, in cui due accordi al femminile *nuova* e *intesa* sembrano escludere errori di riconoscimento dell'O-CR e far trapelare un'incertezza che dal singolare maschile *un mass media* passa al femminile singolare indotto dalla finale in *-a*. Si tratta di un fenomeno osservato e talvolta lessicalizzato, come nel caso del prestito latino neutro plurale *opera omnia*, considerato dai dizionari italiani locuzione sostantivata italiana femminile singolare (invariabile se usata al plurale), laddove *mass media* è considerato locuzione sostantivata maschile plurale. In un caso prevale il femminile singolare della parola italiana *opera*, nell'altro l'uso in inglese di *mass media* come "singular noun [with singular or plural verb]" o in "in British English plural noun".¹¹ ma in sostanza sentito come un insieme di mezzi

⁹ Ci si riferisce al numero di occorrenze dei due lemmi annotate come ANGLICISMI: in realtà in totale sono 36 per *installare* e 9 per *visualizzare*.

¹⁰ Infatti gli studenti trovavano l'espressione nel dossier che accompagnava la consegna Esame di Stato 2013 – Traccia B4. AMBITO TECNICO-SCIENTIFICO, ARGOMENTO: *La ricerca scommette sul cervello*. Il dossier era particolarmente ricco di anglicismi e in un brano da un articolo di Edoardo Boncinelli si leggeva: «In inglese questo campo di ricerca si chiama *brain imaging* o *neuroimaging*, in francese si chiama *neuroimagerie*, in italiano non ha ancora un nome. Qualcuno parla di *neuroimmagini*, ma il termine rende poco l'idea».

¹¹ <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/mass-media> Al singolare "in American

di comunicazione, perciò plurale, e maschile per il fatto che in italiano *mezzo* è maschile.

Inoltre, il fatto che la televisione sia definito un Mass media nuova intesa solo in quanto mezzo per raggiungere le masse, ma anche in quanto mezzo plasmato dalle masse, (...) (582, liceo classico, 2013)

Quanto al plurale *films* presente in 597 è l'unico caso in cui si assiste al fenomeno - progressivamente più frequente fra i giovani con buona conoscenza dell'inglese - di usare il plurale inglese anziché considerare il prestito invariabile, come la grammatica italiana stabilisce. Più che un adattamento è uno "straniamento" che gli studiosi stanno registrando in numerose lingue europee¹².

597 20_ANGLICISMI Adattato ; tutto ciò traspare dai *** films *** da programmi televisivi

Un'ultima osservazione va fatta sulla correttezza ortografica degli anglicismi: a parte il caso di *flertare*, e *marketing*, che presentano una resa grafica italiana della pronuncia italiana di *flirt* e *marketing*, tutti gli altri sono corretti a dimostrazione che gli studenti in sede d'esame scrivono in modo sorvegliato, a differenza di quanto avviene nella comunicazione informale in rete, in cui si trovano molte imprecisioni.¹³

1.3 Polirematiche

L'estrazione automatica di questo tratto copre da p. 195 a p. 1288 del file intitolato "Occorrenze completo";¹⁴ Il riconoscimento viene fatto a partire dalla lista intitolata "Polirematiche FINAL 1", costituita da 897 polirematiche e basata su quelle etichettate come FO (fondamentale), AU (alto uso), AD (alta disponibilità) e soprattutto CO (comune)¹⁵ nel *Grande dizionario dell'Uso* di De Mauro (2007). Mentre le polirematiche nominali formate da nome + nome con preposizione in

English *mass medium*" consultato il 27 dicembre 2019.

¹² Il testo 597 è un tema del 2012-13. Osservano gli esperti di EMI (English as a Medium of Instruction) Pulcini, Furiassi, Rodríguez González (2012, p.12): «The inflectional suffix -s which is apparently on the increase as a sign of competence in English grammar or prestige (the latter case is reported in Swedish)».

¹³ Onesti (2007) sulle grafie dei newsgroup.

¹⁴ Essendo il file in totale 4327 pagine si può affermare che è uno dei tratti più coperti dalla ricerca automatica.

¹⁵ Per un'esplicitazione di queste marche d'uso si veda [https://dizionario.internazionale .it/avvertenze/6](https://dizionario.internazionale.it/avvertenze/6). La marca d'uso CO è attribuita alle polirematiche che sono usate e comprese indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione.

mezzo e quelle formate da nome + aggettivo non danno molti problemi, quelle che sono delle locuzioni preposizionali e verbali presentano problemi di riconoscimento e fissazione di confine che si riscontrano anche nei dizionari italiani e in testi dedicati all'argomento.

I compiti dei correttori in questo caso sono particolarmente importanti perché esercitano un'analisi qualitativa sull'imponente massa di estrazioni. Tali compiti sono descritti in questo modo nel *Manuale per i correttori*:

«Scopo: identificare le espressioni polirematiche (...) Nel testo sono evidenziate come markable le polirematiche tratte dal dizionario De Mauro. La lista usata contiene quasi 30mila lemmi. Alcuni di questi lemmi sono ambigui e la loro natura di espressione polirematica dipende dal contesto. I correttori dovranno quindi rimuovere i markable errati (...) Nel testo sono evidenziati anche casi di polirematiche discontinue come [prestare] molta [attenzione] ma la casistica di questo tipo di espressioni è molto varia, per cui ci possono essere degli errori che i correttori devono correggere. Inoltre, ci sono casi di markable annidati, cioè espressioni polirematiche che hanno parti di estensione in comune e che vengono visualizzate con la parte in comune in grassetto (...) Il correttore deve :

- annotare eventuali altre polirematiche non evidenziate nel testo ma presenti nella lista e fuori da citazioni
- modificare l'estensione di markable con estensione errata
- eliminare markable che, nel contesto della frase, non sono polirematiche
- eliminare polirematiche in parti di testo che sono citazioni (...)

L'estrazione automatica infatti presenta soprattutto problemi di quattro tipi, che elenchiamo secondo un ordine di importanza dal punto di vista "umano". Il tratto è stato chiamato POLIREMATICHE, ma riteniamo opportuno usare anche i termini – per noi equivalenti - *unità multilessicale* e *locuzione (nominale, preposizionale, verbale, avverbiale, etc.)*.

a - Individuazione di sequenze di parole che possono essere delle unità multilessicali, ma che non lo sono nel contesto specifico. Ad es. *in uno* è una unità multilessicale nel senso che ne dà il Nuovo De Mauro "insieme, nel medesimo tempo o nello stesso luogo" con tanto di esempio dal Tasso: *così potente armata in un raccorre*, ma non lo è nel testo 8, come pure *così che* è una polirematica nel testo 2329, ma non lo è nel testo 2319. Per concordare sul fatto che *avere intorno* in 591¹⁶ sia una polirematica, bisogna intendere tale locuzione verbale come un verbo sintagmatico al posto di *circondare* e non nel significato di 'avere dei corteggiatori'.¹⁷

¹⁶ Il Nuovo De Mauro dà *avere intorno* come polirematica nel significato di " essere accompagnato da qcn., spec. in modo noioso e assiduo: *ha intorno numerosi corteggiatori*"; in 591 è appunto parafrasabile con 'ci circondano'. <https://dizionario.internazionale.it/parola/avere-intorno> consultato il 21 novembre 2019.

¹⁷ La notazione [null] sta appunto a indicare che il correttore ha eliminato questo markable automatico.

8 22_POLIREMATICHE [null] al mio fianco mio padre *** in uno *** dei periodi più importanti

2329 22_POLIREMATICHE [null] idee non coincidevano . Fu *** così che *** hanno avuto inizio

2319 22_POLIREMATICHE [null] Per tutti è un piacere trovarsi in un ambiente pulito e curato e se si vuole davvero promuovere il turismo è *** così che *** devono essere il paesaggio e i beni che vi sono compresi.

591 22_POLIREMATICHE [null] i costumi della società e, ancora, le tradizioni sono scaturiti nel tempo dagli assetti e degli elementi che *** abbiamo intorno *** :

b - Opinabile individuazione di confine di polirematica, tanto a sinistra, di solito (non) comprendendo un verbo “supporto”, quanto a destra non comprendendo una preposizione: ad es. *in grado* enucleata al posto di *in grado di* o meglio al posto di *essere in grado di*; *a questa parte*¹⁸ enucleata al posto di *da qualche/uno/numero X anno/mese/giorno a questa parte*, come in 416 o *qualche giorno*¹⁹ in 172 enucleata al posto di *da/di lì a qualche giorno*, che è un'altra polirematica.

416_2 22_POLIREMATICHE [null] in particolare da qualche anno *** a questa parte *** , moltissimi Stati hanno

172 22_POLIREMATICHE [null] Governo. Da lì a *** qualche giorno *** , più precisamente il

c - doppia enucleazione con confini più o meno ampi: si veda il caso di 1028 per cui andrebbe enucleato il solo *entrare in gioco* o il caso di *far sì che*, sempre in 1028 per cui l'enucleazione automatica, avendo *sì che* nel file Polirematiche FINAL 1, la isola anche quando è in realtà parte di *far sì che*. Allo stesso modo *restare con i piedi per terra* è la locuzione da individuare in 1027 e non il solo *con i piedi per terra* e ancor meno in questo contesto *per terra*.

1028 22_POLIREMATICHE [null] Legato al concetto di diritto *** entra in gioco *** anche quello di forza

1028 22_POLIREMATICHE [null] al concetto di diritto entra *** in gioco *** anche quello di forza

1028 22_POLIREMATICHE[null] il popolo , per far ***sì che*** la società sia sempre

¹⁸ Il Nuovo De Mauro dà la polirematica *a questa parte* con la seguente glossa “loc.avv. CO in correlazione con un riferimento temporale, in qua, fino a questo momento: *da un mese a questa parte*”: <https://dizionario.internazionale.it/parola/a-questa-parte> consultato il 21 novembre 2019.

¹⁹ Il Nuovo De Mauro dà la polirematica *qualche giorno* con la seguente glossa “loc.avv. CO un giorno o l'altro: *qualche giorno scoprirà la verità*” <https://dizionario.internazionale.it/parola/qualche-giorno> consultato il 21 novembre 2019. Lo Zingarelli 2020 nella glossa di lì riporta all'accezione 3 «in quel momento, allora, in quel punto (con valore temporale anche fig.) [...] **di lì a**, dopo: *di lì a poco*; *di lì a tre mesi*, *partì per la guerra*».

1028 22_POLIREMATICHE [null] tutto il popolo , per ****far sì**** che la società sia

1027 22_POLIREMATICHE [null] clausole . Bisogna però restare *** con i piedi per terra *** e rendersi conto che

1027 22_POLIREMATICHE[null] però restare con i piedi *** per terra *** e rendersi conto che

d - enucleazione di errate polirematiche in seguito alla presenza di almeno due parole in contesto, anche non di seguito, presenti in una o più polirematica della lista. Si veda il caso di 2356, in cui *avuto* è diventato *vuoto* per un errore di battitura o di riconoscimento OCR, ma il sistema ha individuato *avere su* presente in locuzioni della lista e precisamente in *avere sulla coscienza*, *avere sulla punta della lingua*, *avere sulla punta delle dita*, *avere sulle palle*.

2356 22_POLIREMATICHE[null] pensando agli effetti che queste *** avrebbero vuoto su *** di noi .

Che il sistema di riconoscimento si sia basato su *avere* e *su*, non prendendo in considerazione *vuoto*, si evince - oltre che dal fatto che non ci sono nella lista già citata polirematiche con *avere* e *vuoto* o con *vuoto* e *su* - anche dall'evidenziazione di *avrebbero* e *su* alla frase 17 nella videata di CAT relativa a tutte le polirematiche trovate nel testo 2356 (videata riprodotta nella fig.1).

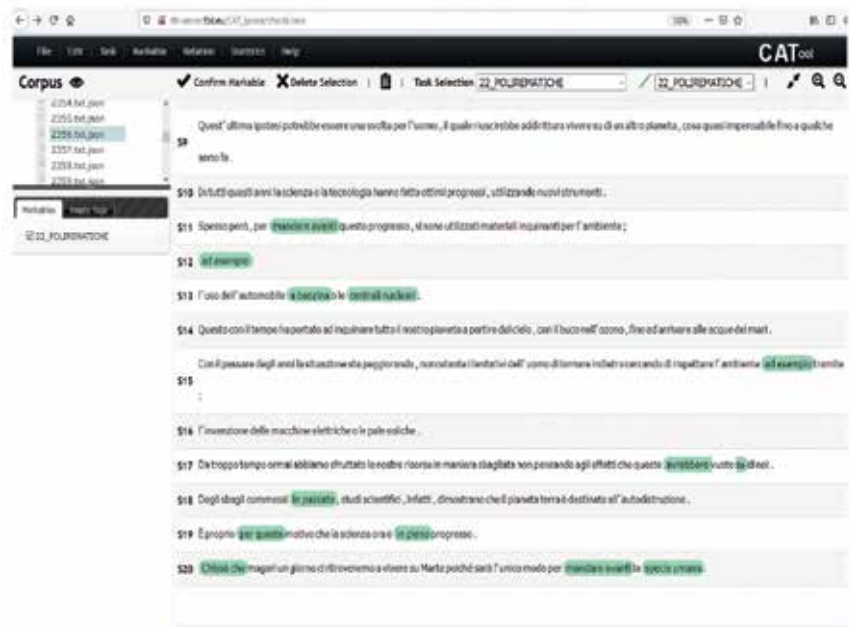


Fig. 1 Le polirematiche trovate da CATool nel testo 2356.

Vi sono poi errori espressivi che l'enucleazione, mettendoli in rilievo, permette di individuare, come in 2342, dove *fare onore* è meno preciso nel contesto di *rendere onore*.

2342 22_POLIREMATICHE [null] sul palco , le verrà *** fatto onore *** , a lei ,

Più interessante ancora il caso di 2329 in cui chi scrive fa una commistione di *mettere sotto accusa* e *capo d'accusa*, confuso con *stato d'accusa*; dal canto loro *mettere sotto accusa* e *stato di accusa* sono presenti e relativamente ben enucleati²⁰ in 1055 e in 1032.

2329 22_POLIREMATICHE [null] La responsabilità di questo delitto se la assunse pubblicamente alla Camera Mussolini, sfidandola a metterlo sotto capo d'accusa.

1055 22_POLIREMATICHE [null] ma la Camera rifiutò di *** metterlo sotto *** accusa e così facendo

1032 22_POLIREMATICHE [null] ad avvalersi della facoltà di *** metterlo sotto *** stato di accusa .

1032 22_POLIREMATICHE [null] della facoltà di metterlo sotto *** stato di accusa *** . La Camera ,

In generale circa l'annotazione delle polirematiche si può osservare che le locuzioni nominali, avverbiali e preposizionali sono le meglio enucleate automaticamente, salvo non contemplare la preposizione *di* che sicuramente fa parte sia di (*essere*) *in grado di* e sia di *da parte di*. *Essere in grado* non è nella lista adottata per la ricerca automatica, lo è *in grado*. Il Nuovo De Mauro registra *essere in grado*, riteniamo però che i confini corretti della polirematica siano (*essere*) *in grado di*, come dimostra anche l'esempio dato nel dizionario di De Mauro e in altri che registrano la locuzione senza preposizione, ma poi ne indicano la necessaria presenza;²¹ quanto alla locuzio-

²⁰ Nella lista di polirematiche troviamo *mettere sotto*, *mettere sotto i denti*, *mettere sotto i piedi*, *mettersi sotto*, e troviamo anche *atto d'accusa*, *capo d'accusa*, *stato di accusa*, ma non *mettere in stato di accusa* o *mettere sotto accusa*, per cui l'espressione è enucleata a pezzi ed è riconosciuta anche la locuzione errata, poiché le parole *mettere* e *accusa* e *capo* sono presenti insieme in polirematiche della lista.

²¹ Nello Zingarelli 2020 all'accezione 14 del lemma **grado(2)** si legge «condizione, stato: *mettere q/cu. in grado di agire* | **essere in grado**, avere la possibilità, la capacità (+ *di* seguito da inf.): *non sono in grado di decidere*; *non è ancora in grado di uscire*». La locuzione si può usare senza *di* quando è in un contesto ellittico, come nei passi tratti da NUNC italiano <http://www.corpora.unito.it/cqpmode/>, consultato il 21 dicembre 2019, con la ricerca *in grado* seguito da punteggiatura, cioè [word='in']|lemma='grado']|pos='PON'].

– E a quel punto tocca a te trovare il modo per dimostrare che sei innocente. Ovviamente tu non sei in grado, solo un avvocato ben preparato e ' in grado, ma finora non ho incontrato un solo avvocato che sapesse usare il PC per far altro che stampare documenti con word e consultare la propria agenda elettronica.

– mi ricordo la bambine pinguino mutanti della casa di fianco LOL [prego qualcuno di spe-

ne preposizionale *da parte di* è nella lista poiché modo obbligatorio per esprimere l'agente animato in nominalizzazioni in cui il sintagma preposizionale con *di* sia già usato per esprimere l'oggetto, come in *L'acquisto del quadro da parte del collezionista*. In frasi al passivo si alterna con *da*, quando l'agente è animato: *sono arrivati gli auguri dai/da parte dei cugini argentini*.

L'errata enucleazione dipende dal fatto che nella lista figurano anche *da parte* e *mettere da parte*. In 2341 l'enucleazione è perfetta; non lo è invece in 9 e 1007 e in molti altri casi.

2341 22_POLIREMATICHE [null] Il tempo quindi può sì *** mettere da parte *** , ma non eliminare

9 22_POLIREMATICHE [null] è stato oggetto di analisi *** da parte *** di numerosi scrittori

1007 22_POLIREMATICHE [null] di sé una forte opposizione *** da parte *** di conservatori

Lo stesso trattamento non colpisce *in modo di* e *in modo da* presenti nella lista e quindi ben enucleate; in 1043 si apprezza anche l'enucleazione con inserzione di *tale*.

2361 22_POLIREMATICHE [null] dell' uomo in società , *** in modo da *** non inciampare in contraddizioni

1043 22_POLIREMATICHE [null] quale viene messo in discussione *** in modo tale da *** non riuscire a darsi

A tal proposito si nota che le difficoltà nel delimitare la periferia destra o sinistra della polirematica non si riscontrano per l'enucleazione di polirematiche con materiale linguistico in più all'interno dei confini di una polirematica prevista dalla lista²². Si vedano *ancora*, *comunque*, *quindi*, *quel* (al posto di *il*), *però*, *molto*, *subito*, che come *tale* fanno probabilmente parte di una lista di parole che il sistema "ignora" in quanto interruzione significativa di polirematica, anche quando si cumulano come in 1959.

2421 22_POLIREMATICHE [null] " quando proprio l' America *** aveva ancora a che fare *** con la tratta degli

404_1 22_POLIREMATICHE [null] abbia propositi molto nobili bisogna *** fare comunque attenzione *** a come le eventuali

cificare tutto ciò che successe] secondo me non c'è nessuno in grado.

Nella stragrande maggioranza dei contesti presenti nei corpora italiani *in grado* è seguito da *di* + infinito.

²² Negli studi sulle *multiwords* e *collocations* dell'inglese si è fatto all'inizio poco caso alla loro variabilità interna gradualmente emersa dagli studi sui corpora. Per le lingue romanze invece, e nella fattispecie per l'italiano, la variabilità delle unità multilessicali è sempre stata fin dall'inizio un interessante campo di studio: si veda Barbera, Marellò (2000).

361 22_POLIREMATICHE [null] Ogni paese dovrà *** fare quindi i conti
*** con sé stesso ,
897 22_POLIREMATICHE [null] ti conviene ... e non *** fare quel broncio
*** !! “ “ Non
1959 22_POLIREMATICHE [null] in questo modo non *** prestano però
molta attenzione *** agli effetti
613 22_POLIREMATICHE [null] un modello d' individuo che *** fa subito
presa *** sugli individui di cui

Tutti i contesti in cui appare *in modo di* sono preceduti da *fare*: la giusta locuzione sarebbe quindi *fare in modo di*.²³ Ricerche nei corpora di italiano molto vasti hanno mostrato che i contesti in cui *fare* non precede *in modo di* sono pochissimi. Nel nostro corpus nei testi 2366 e 1561 troviamo usi della locuzione senza verbo *fare*. Il contesto allargato²⁴ conferma però che gli scriventi avrebbero più correttamente dovuto scrivere *in modo da*.

1561 22_POLIREMATICHE [null] idee tra le varie galassie *** in modo di
*** orientarsi tra loro ,
2366 22_POLIREMATICHE [null] di informazioni dettagliate sul cervello
*** in modo di *** poterlo studiare e trovare

A parte il caso di *fare in modo di*, le polirematiche con *fare* + nome o quelle che sono modi idiomatici sono ben presenti nella lista fornita al riconoscimento automatico e questo ha portato a verificare l'uso di tali polirematiche nel nostro corpus, nell'intento di dimostrare che lo scritto dei maturandi rifugge dalle locuzioni verbali più colorite e documenta piuttosto quelle ricorrenti in uno stile “burocratico” e da manuale scolastico.

²³ Alla voce **modo** lo Zingarelli 2020 presenta all'accezione 1. **fare in modo che, di**, (raro) **da**, procurare, cercare: *fa' in modo che non se ne parli; fece in modo di non incontrarla* | **in modo da**, così da: *coprendosi la bocca con la mano in modo da non farsi sentire* (P. Levi).

²⁴ 1561 (istituto professionale, 2010) Nonostante tutto continuiamo a vivere nel dubbio e nell'incertezza senza trovare una risposta alla domanda se siamo soli, io spero che in un futuro si possa trovare una risposta e spero che questa sia no, perché così potrebbero nascere continui scambi di riflessioni, pensieri, idee tra le varie galassie in modo di orientarsi tra loro, magari aiutando noi in primis, risolvendo i moltissimi problemi presenti nel nostro pianeta, sperando di risolverli, anche se in questo fatto sono pessimista.
2366 (liceo delle scienze umane – economico sociale, 2013) Il progetto è finalizzato a livello europeo e sarà poi distribuito internazionalmente. Con questa attività l'uomo cerca di scoprire maggior numero di informazioni dettagliate sul cervello in modo di poterlo studiare e trovare cure alle malattie neurocerebrali che lo affliggono.

1.3.1 Polirematiche verbali con fare

Le diverse locuzioni verbali formate con *fare* sono almeno 77²⁵ in contesto e le abbiamo qui sotto elencate; nella lista di polirematiche data al sistema per effettuare il riconoscimento quelle formate con *fare* sono ben 330, da *fare spallucce*, a *fare un baffo*, a *fare un pensierino*, a *fare la figura del cioccolataio* che in questi testi da maturandi ovviamente non compaiono. Anche *fare la vita*, che il sistema enuclea nel testo 2635, non è però presente nel nostro corpus con il significato con cui è registrato come polirematica nei dizionari.²⁶

2635 22_POLIREMATICHE [null] parte di Mann , di *** fare la vita *** che suo padre conduceva

2617 23_PLASTISMI [null] sempre più un mezzo per *** fare business *** invece di arte.

2617 22_POLIREMATICHE [null] un mezzo per fare business *** invece di *** arte . Gli Mtv

Fare riferimento, fare affidamento, fare particolare attenzione, fare fronte, fare parte, fare in modo che, fare luce, avere a che fare, non restare altro da fare che, fare carriera, darsi da fare, fare soldi, fare eccezione, far sì che , fare del bene, fare i conti, fare a meno, fare spese, fare la spesa, far breccia, lasciar fare, fare spazio, fare notizia, fare sesso, fare da sé, fare ulteriori passi avanti, fare prima, fare di tutto, fare passi da gigante, fare il/un salto di qualità, fare politica, fare un passo/ salto indietro, fare tesoro, fare le cose in grande, fare le valigie, fare giustizia, fare da soli/da solo, fare chiarezza, fare business, fare di più, fare il primo passo, fare tutto il possibile, fare proprio, fare confusione, fare di tutto, fare compagnia, strada, fare finta di niente, far presa, fare la propria vita, fare lo stesso, fare lezione, fare strada, fare un figlio, fare a mano, fare arte, fare tardi, fare il broncio, fare una pausa, fare ascolto, fare amicizia, fare appello.

Alcune di queste locuzioni verbali presentano anche *avere* e *dare* come *darsi da fare* e *avere a che fare*. Altre come *fare business* non sono nella lista delle polirematiche, ma sono ugualmente enucleate come PLASTISMI.

²⁵ Alcune con più occorrenze nei testi come ad es. *fare riferimento, fare attenzione, fare appello*.

²⁶ Zingarelli 2020 lemma **vita** “fare la vita, (eufem.) esercitare la prostituzione”; il nuovo De Mauro dà la stessa definizione

1.4 Polirematiche e/o plastismi con verbi

La questione di come polirematiche e plastismi differiscano o possano sovrapporsi è materia molto simile a quella che porta ad affermare che dopo un certo numero di anni un neologismo smette di esser sentito come nuovo dal parlante. Quando un plastismo smetterà di apparire come tale e passerà inosservato? Il momento dipenderà dal suo passare di moda, dal suo non esser più ripetuto dai giornali e dalla televisione. Si aggiunga che non tutti hanno la stessa sensibilità nei confronti delle stesse espressioni.

Va tuttavia sgombrato il campo ricordando che «le parole complesse sono delle sequenze in cui gli elementi non sono sostituibili né modificabili dal punto di vista sintattico se non in misura molto lieve» mentre le combinazioni di parole presentano componenti che possono essere sostituiti e modificati, «fatte salve le restrizioni di tipo concettuale» (Ježek 2005, p.184). Le polirematiche di De Mauro e della lista adottata sono per lo più del primo tipo, ma comprendono anche numerose costruzioni con verbo supporto che sono più simili a combinazioni di parole con gradi di fissità variabile, specie nelle lingue romanze.²⁷ Gli studi recenti hanno ormai rivelato che la funzione dei verbi supporto non è di mero supporto al nome che segue, ma porta con sé funzioni fasali ed aspettuali non trascurabili e comunque tali da rendere impossibili nella maggior parte dei casi la sostituzione con un verbo formato da una sola parola. Ad esempio *prender sonno* è uno stadio precedente ad *addormentarsi*. La lista di polirematiche adottata comprende anche alcune delle 500 sequenze fisse di due o tre elementi, le cosiddette parole sintagmatiche, studiate da Masini (2012),²⁸ quali ad esempio *a occhio e croce*, *bianco e nero*. Masini studia anche i binomi promossi dalla letteratura, come *il gatto e la volpe*, dal cinema *bulli e pupe*, *armiamoci e partite*, *quisquillie e pinzillacchere*, e dalla pubblicità *o così o pomi*, *cotto e mangiato*. Qualora i maturandi avessero osato introdurre i binomi derivati dal cinema e dalla pubblicità nelle loro prove scritte, molto probabilmente se li sarebbero visti catalogati come plastismi più che come polirematiche.

Osserviamo che delle 27 pagine di plastismi presenti nel file “Occorrenze completo” un numero non trascurabile è composto da locuzioni verbali come ad es.:

²⁷ Lo studio più completo delle costruzioni con verbi supporto italiani della loro variabilità, come pure delle loro derivazioni, rimane Cantarini S. (2004), *Costrutti con verbo supporto. Italiano e tedesco a confronto*. Bologna: Patron.

²⁸ Sulla idiosincrasia di queste sequenze basti ricordare che in inglese il binomio *bianco e nero* si traduce *black and white*.

assumere una notevole importanza, far sognare grandi e piccini, far fatica ad arrivare a fine mese, andare inevitabilmente a scontrarsi, dichiarare a chiare lettere, creare le condizioni necessarie, battere ogni record, effettuare tutti i controlli, morire sotto i colpi di, mettere in luce, far parte di un gruppo, risollevarle le sorti di, sollevarsi dal baratro, essere le colonne, gettare luce su, una/la domanda sorge spontanea, cogliere l'attimo, vivere al meglio, basti pensare che, arricchire il proprio bagaglio culturale, ampliare i propri orizzonti, guardare il mondo con occhi diversi, non fermarsi all'apparenza, stupire con effetti speciali, il dovere chiama, la strada da percorrere è ancora lunga, aumentare esponenzialmente, istigare alla violenza,²⁹ difficoltà a relazionarsi con il mondo esterno, spendere cifre astronomiche, far crollare le vendite, ci tengo a precisare che, essere legato a doppio filo, navigare in cattive acque, frantumarsi in migliaia di piccoli pezzettini, sono solo supposizioni, persone nelle quali avevo riposto la mia fiducia, presi quindi da mille impegni, non fermarsi davanti a nulla e a nessuno, non fare distinzioni di nessun tipo, porre le basi per il futuro, fin dai tempi più remoti l'uomo ha sentito la necessità di, attuare politiche anticrisi, dare il giusto peso, con il sorriso stampato sulle labbra, definire il campo di manovra, mettere in ginocchio l'economia, scendere in campo, il dibattito su questa questione è stato, ed è ancora, molto aperto, garantire un futuro migliore, considerare come valvola di sfogo, scatenare il panico, far emergere il fanciullo che è in noi, tentare l'impossibile, pensare con la propria testa, stare bene con noi stessi, affrontare le sfide difficili, correre su due binari diversi, per non parlare di, affiorare alla mente, cogliere i piaceri della vita, scattare l'allarme, chiudere bottega, abbattere i tabù, stupire maggiormente con effetti speciali, compiere passi da gigante, recuperare la propria storia, scendere dal piedistallo, impegnarsi concretamente, riposare in pace, trovare un giusto equilibrio, pagare le conseguenze, riscontrare un notevole successo, viene spontaneo chiedersi, guardare in faccia la realtà, per meglio soddisfare le esigenze di mercato, giocare un ruolo fondamentale, andare al passo con i tempi, la vita che hanno sempre sognato, reclamare a gran voce, lo scontro era nell'aria, salire sul carro dei vincitori, lasciare solo un vago ricordo, sapere benissimo che, ruotare intorno a questo mondo, ci sarebbe da discutere a lungo, salvaguardare i loro interessi, rappresentare l'elemento fondamentale, la scintilla che fa scatenare, rompere le catene, segnare la storia, in grado di suscitare emozioni, essere diametralmente opposto, sollevare parecchie polemiche, alimenta, oggi come a quei tempi, il dibattito, perdere la

29 1713 23_PLASTISMI [null] e come tanti gruppi che *** istigano la violenza *** ... scompariranno . La

vita, fare da palcoscenico, viaggiare sulla stessa lunghezza d' onda, essere già sotto i riflettori.

Di questi plastismi molti spiccano come collocazioni raccomandate ai livelli B2, C1 dell'italiano per stranieri, dell'italiano cosiddetto accademico, come ad es.: *avvalersi della facoltà di, salvaguardare gli interessi, giocare un ruolo fondamentale, affrontare una sfida, soddisfare le esigenze, suscitare emozioni, scatenare il panico, istigare alla violenza, tentare l'impossibile, dare il giusto peso, arricchire il proprio bagaglio culturale, ampliare i propri orizzonti, assumere una notevole importanza, riporre la propria fiducia/speranza in qualcuno o qualcosa.*

È evidente che quanto è apprezzato in un non italofono può esser visto nel maturando italofono come scrittura infarcita di clichés. Prima di condannare l'uso di queste espressioni solo perché appaiono al docente, al parlante colto, come supina e inutile riproduzione di modelli giornalistici, è il caso di porci una domanda, anzi ci sorge spontanea, tanto per usare un plastismo fra i più cari agli studenti. Perché lo studente inserisce nei propri scritti espressioni che sente spesso alla televisione o in bocca ai giornalisti?

Perché ritiene, con questi inserimenti, di alzare il proprio registro stilistico. Anziché un banale *totalmente diverso* è orgoglioso di proporre *diametralmente opposto*, anziché dire che delle persone sono morte in un incidente d'auto o sul luogo di lavoro ritiene che scrivere *hanno perso la vita* sia più aulico. *Lasciare solo un vago ricordo* appare allo studente più "da tema" di *venir dimenticato*; parlando con i coetanei lo studente o la studentessa probabilmente non direbbe *alimentare il dibattito, scatenare il panico*, ma scriverlo nella prova d'italiano alla fine dei suoi studi secondari gli/le sembra opportuno.

Per usare un altro plastismo, bisogna trovare un giusto equilibrio: se sulle 300-500 parole del componimento il numero di plastismi colpisce per la sua pervasività, allora è condannabile, perché rivela sia un tentativo di alzare il proprio registro scritto sia una mancanza di argomenti, benché avere idee originali sulla ricerca della felicità, o sul concetto di tempo o su altri degli argomenti proposti non sia facile. Si aggiunga la forte propensione degli studenti a citare i testi proposti come fonte di ispirazione: testi, a loro volta, non privi di plastismi.

1.4.1 Analizzando un testo alla ricerca dei plastismi

Prendiamo il testo 1189 (istituto professionale, 2004): è un articolo di ambito 4. tecnico scientifico che lo studente immagina destinato al giornale "la Repubblica" e scritto nel 2003-4 in un istituto

professionale. È uno dei testi con più plastismi segnalati, ben 10, nel file "Occorrenze completo". Non li elenchiamo prima per lasciare al lettore la ricerca³⁰.

[Titolo:] *Il percorso del tempo.*

Che cosa è il tempo?

Si dice che il tempo sia lo spazio indefinito nel quale si verifica l'inarrestabile fluire degli eventi, dei fenomeni e delle esistenze, in una successione illimitata di istanti.

Quel tempo era davvero lunghissimo, fermo, era il tempo dell'infanzia, quando tutto era roseo, non esistevano preoccupazioni, e bastava un semplice gioco per colmare ore ed ore. Ma poi il tempo si accorcia, lentamente, dapprima, negli anni della giovinezza poi, sempre più in fretta fino a varcare la soglia dei trent'anni d'età, dove in media si arriva a colmare la maturità ed abbattere la maggior parte degli ostacoli mentali. Il tempo si fa avanti, i giorni fuggono, uno dopo l'altro, e non si riesce neppure a contarli che nella nostra mente lasciano solo un vago ricordo, un pensiero, che poi svanirà e verrà incamerata nella nostra mente.

Questo perché accade?

La risposta è facilissima, se non ovvia; viviamo in una società frenetica, furente, delirante, che ci impone determinati limiti, dei piccoli mostri del tempo, ingabbiati in un grande, gigantesco orologio a pendolo, dove il pendolo indica il battito del nostro cuore, e se quest'ultimo non ritma con il ticchettio del complesso ingranaggio, la vita, si è finiti, il programma va a rotoli e si viene catalogati come degli incompetenti, degli incapaci, inutili a questa società che corre, che corre a caccia di nuove tecnologie, di nuovi risultati.

Quindi in base a quanto suddetto verrebbe da porsi un altro quesito: "Quale è il problema dell'uomo oggi?". È senza dubbio quello di "sospendere il tempo". Per capirsi meglio e per capire quanto stà accadendo attorno a lui.

La società che noi abbiamo plasmato, anche se adesso la criticiamo, è una nostra creazione, quindi è umanità che la popola, è riuscita a far cozzare la frenesia con la tranquillità, controsensi, è vero, è un connubio che l'uomo d'oggi riesce a gestire.

Il tempo, diventa così, infinitamente veloce, che è come se fosse di nuovo fermo, e ritornare in un'altra eternità, che forse è quella stessa da cui eravamo partiti, o che forse è il nulla.

Chiediamoci se sono i plastismi il problema maggiore di questo testo. Turbano alcuni attacchi di periodo come *Quel tempo era davvero lunghissimo, fermo, era il tempo dell'infanzia*, con un *quel* che spiazza, il burocratico *suddetto* e il *quesito da porsi* dell'altro attacco, *Quindi in base a quanto suddetto verrebbe da porsi un altro quesito*. Qui il *quesito* declinato senza *sorgere* e *spontaneo* sfugge all'enucleazione. Il testo 1189 è in questo punto fortemente debitore del docu-

³⁰ Si tratta di: *fluire degli eventi, semplice gioco, i giorni fuggono, lasciano solo un vago ricordo, la soglia dei trent'anni, ostacoli mentali, complesso ingranaggio, l'uomo d'oggi, viviamo in, una società frenetica.*

mento di Carlo Levi fornito³¹: in Levi *quel* era giustificato come ripresa anaforica di *giorni dell'infanzia*, nominati in precedenza, lo studente riprende l'attacco, ma il suo testo non ha l'antecedente.

L'accostamento *colmare la maturità* lascia perplessi perché non è una collocazione verbo + nome contemplata dai dizionari: accettiamola come tocco creativo da parte di uno scrivente che ama il verbo *colmare* già usato poco sopra; *verrà incamerata* riferito a *ricordo* è un probabile errore dell'OCR. Nella domanda *Quale è il problema dell'uomo oggi?* vediamo attuata una strategia di evitamento nell'incertezza fra *qual è* e **qual' è*. *Stà* non va accentato e il penultimo periodo, quello che inizia con *La società che noi abbiamo plasmato*, necessiterebbe di una punteggiatura che aiuti meglio a comprendere che il soggetto di *è riuscita a far cozzare la frenesia con la tranquillità* è sempre *la società*. Infine nella chiusa c'è una coordinazione impossibile fa due elementi diversi - *fosse e ritornare - che è come se fosse di nuovo fermo, e ritornare in un'altra eternità*: o si corregge in *fosse e ritornasse*, oppure si legge e non come congiunzione ma come voce del verbo *essere* con coordinazione asindetica fra *che è* e la frase successiva, cioè *che è come se fosse di nuovo fermo, è ritornare in un'altra eternità*. Questa seconda correzione è però smentita dagli altri scritti di quell'anno, scritti che - come 1189 - riprendono le ultime righe del testo di Carlo Levi

«quando ci fermiamo del tutto, e viene la morte, il tempo diventa così infinitamente veloce che è come se fosse di nuovo immobile, e ritorniamo in un'altra eternità, che forse è quella stessa da cui eravamo partiti, o che forse è il nulla».

Gli altri maturandi riprendono il *noi* di Levi e coordinano come Levi, *ci fermiamo e ritorniamo*; in 363 e 846 si ricorre alla subordinata al gerundio; l'autore di 1189 salta il pezzo *quando ci fermiamo del tutto, e viene la morte*, ma - come aveva già fatto con il *quel* del secondo periodo - lascia *così*, obbligandoci a legarlo al connubio fra *frenesia* e *tranquillità*. Poi però non sa come giustificare il *ritorniamo* e lo sostituisce con un infinito che non può venir coordinato a un congiuntivo³².

2482 13_AFFISSI Suffissollità e ritorniamo in un' altra *** eternità *** ,
che forse è

363 13_AFFISSI Suffissollità è come se fosse immobile ritornando ad un'
altra *** eternità *** , che è il

³¹ Le tracce ministeriali sono disponibili all'indirizzo istruzione.it/esame_di_stato/201819/italiano.htm

³² Negli esempi appare il tratto AFFISSI, anche se non è stato usato per la ricerca dei contesti, enucleati invece con la ricerca della parola *eternità* nel file "Occorrenze completo".

99 13_AFFISSI Suffissollità e ritorniamo in un' altra *** eternità *** , che forse è
 1388 13_AFFISSI Suffissollità e ritorniamo in una altra *** eternità *** , che forse è
 2724 13_AFFISSI. Suffissollità e ritorniamo in un'altra ***eternità*** che forse è quella
 1479 13_AFFISSI. Suffissollità Si ritorna ad un' altra *** eternità *** , come quella da
 1643 13_AFFISSI. Suffissollità e ritorniamo in un' altra *** eternità *** , che è forse
 846 13_AFFISSI Suffissollità che sembrerà immobile , tornando ad un' *** eternità *** , forse quella da
 1728 13_AFFISSI Suffissollità e ritorniamo in un' altra *** eternità *** , che forse è
 957 13_AFFISSI Suffissollità quale ritorniamo in un' altra *** eternità *** sconosciuta .

1.4.2 Analizzando un testo alla ricerca delle polirematiche

Poiché c'è una certa aria di familiarità fra polirematiche verbali e plastismi, si condurrà lo stesso esperimento con un testo che compare per 16 righe di seguito nell'elenco delle polirematiche enucleate automaticamente.

È un articolo dell'ambito 3 storico-politico destinato al giornale scolastico e scritto nel 2015-16 da uno studente o studentessa di un liceo di scienze umane. Non presenta plastismi (almeno non fra quelli enucleati, anche se *solo e semplicemente, innumerevoli tagli, assolutamente da non sottovalutare, a livello storico-culturale* sono espressioni abbastanza trite), presenta ben 16 righe di polirematiche, di cui cinque dovute alla ripetizione di *beni culturali*; troviamo poi un *di pari passo*, un *punto di vista*, un *occhio di riguardo*, un *dire lo stesso*, un *a livello* e un *prestare più attenzione*; altre enucleazioni automatiche sono da ignorare in base al criterio illustrato in § 1.2 punto a. Il testo 2319 compare poi per 23 righe segnalato nel tratto AFFISSI per via di un certo numero di derivati come *valorizzare, culturale, urbanizzazione, tutelare, finanziamento*, derivati presi dai documenti in cui si parla di urbanizzazioni periferiche, di possibilità di sviluppo collegato alla difesa del patrimonio paesaggistico.

Visto nel suo complesso, il testo presenta un'errata perifrastica *stia andando dimenticato* e due mitigatori - *Forse negli ultimi anni il nostro Paese... Magari, in questo momento ancora di crisi, la riscoperta dei beni culturali* - che indeboliscono alquanto l'impianto piuttosto buono dell'articolo; pure la ripresa con *questo* incapsulatore generico del contenuto proposizionale precedente (*Questo però è un grande errore*) contribuisce ad abbassare il registro abbastanza ricercato.

[Titolo:] *Il paesaggio, un bene da tutelare*

“Il paesaggio, un bene da tutelare” questo il titolo della conferenza tenuta ieri nell’auditorium S. Chiara di Trento dal docente universitario Lorenzo Rossi.

“Il paesaggio” ha esordito Rossi “è un bene che va tutelato, difeso e soprattutto rispettato.” L’ambiente che ci circonda non è solo e semplicemente natura, ma è un qualcosa che nel corso dei secoli è stato influenzato e modellato dalla presenza degli uomini. Proprio per questo il territorio, soprattutto quello italiano, rappresenta l’intreccio tra una natura estremamente ricca e una storia di notevole importanza. Nel nostro Paese ci dovrebbe essere un occhio di riguardo verso la custodia del paesaggio dal punto di vista sia naturalistico sia culturale.

Infatti abbiamo la fortuna di vivere in un ambiente, sul piano naturale, molto ricco e invidiato che non trova paragoni e possiamo dire lo stesso anche per il patrimonio culturale che ci circonda. Sul territorio italiano, che in termini di estensione è piuttosto ridotto, si trovano moltissimi dei beni culturali e storici totali.

Questi sono gli elementi su cui deve puntare l’Italia. Forse negli ultimi anni il nostro Paese ha però trascurato questo campo.

Ribadisce più volte Rossi: “L’Italia e gli italiani stanno perdendo quella sensibilità particolare verso il patrimonio locale. Se ci aggiungiamo gli innumerevoli tagli fatti ai finanziamenti per la tutela del paesaggio, e quando parlo di tutela del paesaggio mi riferisco anche alla difesa dei beni culturali, storici, artistici che vi sono inseriti, si capisce perché spesso sembra quasi che questo patrimonio stia andando dimenticato”. Questo però è un grande errore, i beni culturali dovrebbero essere valorizzati il più possibile anche per il fattore turismo, assolutamente da non sottovalutare. Il turismo nel nostro Paese è una fetta importante dell’economia e perciò andrebbe incentivato il più possibile.

Per tutti è un piacere trovarsi in un ambiente pulito e curato e se si vuole davvero promuovere il turismo è così che devono essere il paesaggio e i beni che vi sono compresi.

Prendiamo come esempio le grandi città come Roma o Napoli. A livello storico-culturale sono notevolmente ricche e invidiate, ma, purtroppo, sono state deturpate dagli orrori delle urbanizzazioni periferiche avvenute negli ultimi decenni. Bisognerebbe che lo stato italiano prestasse più attenzione alla tutela del paesaggio e così, forse, si eviterebbe il ripetersi di questi scempi che sembrano quasi un’offesa e una mancanza di rispetto nei confronti dei beni culturali accanto ai quali si trovano.

Nello scenario italiano paesaggio e cultura hanno sempre camminato di pari passo e forse sono proprio questi gli elementi su cui l’Italia deve scommettere. Magari, in questo momento ancora di crisi, la riscoperta dei beni culturali e naturali della nostra penisola potrebbe essere una possibilità di sviluppo importante. (2319, liceo delle scienze umane, 2016)

Riflettere sul modo in cui gli studenti inglobano nel proprio scritto il lessico dei documenti loro forniti ci porta a indagare sulla diversità lessicale, che, seppure “imprestata”, resta una spia interessante della capacità di esprimersi bene scrivendo.

1.5 La ricchezza lessicale: i verbi

La ricchezza lessicale è misurata attraverso la diversità lessicale, la ricercatezza lessicale e la densità lessicale.³³ La densità lessicale che si misura mettendo in relazione le parole piene (nomi, verbi, aggettivi e avverbi) con il numero totale di occorrenze di un testo è dato meno interessante nel nostro caso, perché è un parametro che differenzia soprattutto i testi scritti da quello orali e dialogici: nello scritto più del 40% delle parole è costituito da nomi, verbi, aggettivi e avverbi mentre nei testi orali la percentuale è inferiore e diminuisce se il testo è dialogico (cf. Ure 1971).

La ricercatezza lessicale, cioè la capacità di usare non solo le parole più frequenti ma anche parole più ricercate, meno frequenti nell'input a cui può essere normalmente esposto un parlante, è misurazione complessa che dipende dalla definizione di "parola ricercata". Si potrebbe stabilire che per studenti della maturità sono parole ricercate quelle che nel GDU o nel Nuovo De Mauro on line hanno la marca d'uso BU basso uso, LE letterario e TS tecnico specialistico.

La diversità lessicale, cioè il numero di parole diverse usato da un autore nelle proprie opere è sempre stata considerata la spia di ricchezza lessicale più facile da calcolare; all'opposto, in una società come quella italiana, retoricamente legata all'idea di *variatio* come strumento di bellezza stilistica, la ripetizione delle stesse parole a breve distanza in un testo è stata considerata un indice di povertà espressiva. Qualcosa sta cambiando sulla spinta dei testi inglesi in cui si ripete per evitare l'incomprensione e anche in seguito all'accertata scarsa capacità di comprendere testi scritti, mediamente complessi per lessico e sintassi, da parte degli studenti italiani.

Ovviamente nei testi scientifici e tecnici si tende a evitare il proliferare di denominazioni con lo stesso referente, ma nel tipo di testo di cui trattiamo qui, cioè articolo e saggio breve come prodotti dell'esame finale di italiano nella scuola secondaria superiore, la *variatio* continua ad essere considerata un valore stilistico. Non tutte le parti del discorso offrono uguali possibilità di dire (quasi) la stessa cosa con parole diverse: nomi e aggettivi sono le parti del discorso con più sinonimi, in genere parziali, mentre i verbi presentano piuttosto polisemia in base alla diatesi e ai soggetti e oggetti con cui compaiono e, se debbono essere parafrasati, si ricorre a un verbo dal significato più generale specificato da un avverbio, ad esempio *divorare*, parafrasato con *mangiare avidamente*, *in fretta*; *scalpellare* parafrasato e definito come *lavorare con lo scalpello*. Questa modalità di parafrasi

³³ Read J. (2000); De Mauro, Chiari (a cura di) (2005) p. 374 e passim.

produce quasi sempre nel lettore la sensazione di minor letterarietà, se non di un abbassamento di registro, mentre quando si trova un sinonimo monoverbale, questo di solito è meno frequente e produce un effetto di innalzamento di registro, ad es. *incespicare per inciampare*.

Partendo da queste considerazioni, si è voluto indagare la varietà lessicale dei verbi usati dagli studenti.

La tabella sottostante mostra i valori dei lemmi per parte del discorso ogni 10.000 parole; i numeri sono abbastanza costanti attraverso gli anni considerati e comparabili con la numerosità di nomi e verbi - rispetto ad altre parti del discorso - osservata in precedenti studi su corpora scritti da studenti o sui testi scolastici³⁴.

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
A (adjectives)	928,079	808,592	924,634	905,426	908,067	945,772
B (adverb)	665,986	681,484	615,055	703,369	567,232	645,336
R (determiner)	964,028	1008,358	998,486	933,885	994,979	991,171
S (noun)	2670,925	2529,029	2613,966	2473,513	2784,413	2685,677
C (cong)	546,969	568,923	573,989	573,861	509,855	539,223
D (adj. det)1	170,367	169,501	164,711	176,785	169,059	160,549
E (prep)	1703,985	1667,821	1715,888	1658,988	1769,547	1763,368
V (verb)	1640,666	1728,425	1637,3	1751,171	1584,933	1581,053

Tabella 1 – Valore dei lemmi per parte del discorso ogni 10.000 parole

Questa tabella mostra la diversità lessicale, non la frequenza delle varie parti del discorso, perché conta i lemmi diversi e li suddivide per parte del discorso. Trattandosi di testi monologici e argomentativi, cioè di *scritto-scritto*, per dirla con Nencioni (1983), dal momento che sono rari i casi in cui gli studenti scelgono un'intervista, o qualche forma di dialogo, per svolgere la prova, è ovvio che i nomi siano più numerosi e diversi dei verbi. La differenza fra frequenza di una parte del discorso nei testi orali e scritti e sua numerosità nell'elenco dei lemmi di un corpus è ben spiegata da Miriam Voghera: «la somma dei lemmi nominali e verbali in italiano corrisponde al 65% di tutti i lemmi, la somma delle occorrenze corrisponde a circa il 30% di tutte le occorrenze. (...) Ciò significa che il lessico presenta una grande

³⁴ Si veda Marengo (2017, pp. 95-110) in cui si confronta il lessico usato da italofoeni in VINCA e quello di non italofoeni in scritti elicitati a partire dagli stessi stimoli; Villarini (2008, pp. 251—264) e Villarini (2013) per l'analisi del lessico dei materiali didattici presenti in L.A.I.C.O. - Lessico per Apprendere l'Italiano Corpus di Occorrenze.

varietà di nomi e verbi, ma la maggior parte delle parole dei nostri discorsi parlati e scritti non sono né nomi né verbi»; «La differenza più significativa tra le due modalità di produzione [scritta e orale] si registra nella frequenza di occorrenza dei nomi»; «meno nomi che verbi nel parlato, più nomi che verbi nello scritto»; «i testi parlati spontanei mostrano costantemente una minore frequenza di nomi, mentre i testi scritti mostrano una maggiore diversità interna» (Voghera 2005, p. 129; 135-136).

1.5.1 Frequenza alte: significative?

Abbiamo deciso di verificare questa diversità interna prendendo spunto dal numero di occorrenze che i singoli verbi presentano nei testi. A tale scopo abbiamo chiesto agli informatici di FBK di estrarre i verbi per coppie di anni e per tipo di scuola. Esaminando le liste fornite, abbiamo senza sorpresa constatato che *essere*, *avere* e *fare* sono nell'ordine i più frequenti dal 2000 al 2016; ciò è dovuto principalmente all'uso come ausiliari dei primi due e alla comoda genericità del terzo come verbo d'azione, oltre che come componente di locuzioni verbali, come abbiamo mostrato in § 1.2.1.

Poiché spesso le consegne chiedono di esprimere un parere o di riportarlo, non stupisce nemmeno che *dire*, *pensare*, *affermare*, *parlare*, *vedere*, *sapere*, *scrivere*, *considerare*, *conoscere*, *riconoscere*, *intendere*, *ritenere*, *distinguere*, abbiano nel corpus fra le 300/400 occorrenze e le 100. Così come non stupisce che siano frequenti verbi facenti parte di locuzioni verbali come *portare*, *dare*, *trovare*, *andare*, *mettere*.

Anzi *mettere in conto* e *prendere in considerazione* sono le locuzioni verbali più frequentemente usate proprio perché appartengono alla sfera semantica del "considerare".

Fra i dati sorprendenti nelle alte frequenze c'è *raggiungere* (657) negli anni 2009-10³⁵, *rappresentare* (265) nel 2006-7.³⁶ Andando a controllare i contesti si nota che molte delle occorrenze di *raggiungere* del 2015-16 riguardano un argomento - *L'uomo e l'avventura dello spazio* - dell'ambito tecnico-scientifico in cui si parla di raggiungere la Luna, Marte, orbite varie. Il picco del 2009-10 è frutto di concomitanti ambiti, poiché sia l'AMBITO ARTISTICO-LETTERARIO con l'ARGOMENTO: *Piacere e piaceri*, l'AMBITO SOCIO-ECONOMICO con ARGOMENTO *La ricerca della felicità*, sia la TIPOLOGIA D - TEMA DI ORDINE GENERALE sulla funzione, sugli scopi e sugli usi della

³⁵ A fronte di 121 nel 2000-1, 97 nel 2006-7, 131 nel 2012-13, 140 nel 2015-16.

³⁶ A fronte di 157 occorrenze nel 2000-1, 118 nel 2009-10, 157 nel 2012-13, 352 nel 2015-16

musica nella società contemporanea si prestavano a svolgimenti in cui si raggiungevano obiettivi, la felicità. Già i documenti proposti contenevano il verbo, ad es. il brano di Zygmunt BAUMAN (*L'arte della vita*, trad. it., Bari 2009), mentre nella *Dichiarazione di indipendenza dei Tredici Stati Uniti d'America* c'è un sinonimo più ricercato, *persequire*, attraverso il deverbale *persequimento*.

Quanto a *rappresentare*, scorrendo i contesti in cui compare, si nota che in molti casi è un elegante sostituto del verbo *essere* o di *costituire* come in 2237³⁷, in 2103 o in 111.

2237 25_FRASI_SCISSE [null] della nostra Costituzione : essa *** è l'espressione di molte libere volontà che *** rappresentano la pluralità della
2103 10_GERUNDIO Corretto tumori verranno vinti , non *** rappresentando *** più così una minaccia
111 15_CONNETTIVI Un concerto musicale rappresenta ***quindi*** un "microcosmo"

Numerosi sono i contesti in cui è legato al significato 'riprodurre, raffigurare con un'immagine': li si trova nei temi che avevano fra i documenti dei quadri, come 1732 e 1521.

1732 17_PUNTEGGIATURA checked rappresentato dal quadro di Raffaello "Autoritratto con un amico"
1521 17_PUNTEGGIATURA checked violinista sul tetto, 1912 rappresenta la condizione difficoltosa

In altri contesti, la stragrande maggioranza, sono gli scrittori o le loro opere a rappresentare un comportamento, un'emozione, un'idea, come in 670, 1252 e 624; talvolta anche gli opinionisti televisivi rappresentano qualcosa come in 330.

670 25_FRASI_SCISSE [null] ne " I Malavoglia " *** è la barca che *** rappresenta la vita
1252 25_FRASI_SCISSE [null] gioia della sua sfuggevolezza , *** è proprio Leopardi che *** meglio rappresenta l' immagine
624 15_CONNETTIVI Il padre viene quindi a rappresentare l'ideale di uomo che, convinto della sua forza apparente e virilità, è in realtà più debole e fragile proprio a causa della sua incapacità di comprendere quelle che egli ritiene essere debolezze.
330 22_POLIREMATICHE [null] Il problema principale della TV non è tanto il fatto che abbia trasformato le persone in consumatori compulsivi [...], ma il fatto che abbia trasformato tutti in creduloni apatici e superficiali che si fermano alle apparenze, rappresentate ad esempio da "esperti" che si vestono elegantemente e parlano bene nei talk show...

³⁷ Il contesto non è - come osservato anche da Ruele per molti altri casi nel capitolo 5 - una giusta enucleazione di frase scissa.

Più raramente è usato nel significato ‘operare, agire in rappresentanza di altri’ come in 1328 e 112.

La nuova Costituzione [...] raccoglieva più componenti ideologiche: quella antifascista espressa da quasi tutte le parti politiche, ma in particolar modo dai partecipanti alla Resistenza; quella Cristiana rappresentata dall’allora capo del governo Degasperi (Democrazia Cristiana) e dal riconoscimento della Chiesa Cattolica; 1328 (liceo scientifico, 2007)

L’Europa deve essere un’unica grande comunità in grado di rappresentare il singolo cittadino, garantendogli i diritti etico-civili. (112, liceo scientifico, 2001)

Non mancano i casi in cui *rappresentare* è usato per *presentare* come in 776

Il congresso è stato ripreso verso le ore due del pomeriggio con l’intervento del giornalista, Mauro Maggioni, il quale con l’aiuto di una lavagna elettronica, ha potuto rappresentare alcuni dati rilevati da un’indagine statistica, riguardanti il livello di felicità. (...)

I dati rappresentati da Maggioni hanno mostrato che il livello di felicità rispetto a 20 anni fa non è cambiato, anche con un considerevole aumento del reddito pro capite. 776 (istituto tecnico tecnologico, 2010)

L’analisi di *raggiungere* e *rappresentare* mostra che le frequenze relativamente alte e costanti non rivelano molto sulla ricchezza lessicale, anche se, analizzando il loro uso per tipo di scuola, si nota che sono entrambi molto meno usati, anche cinque volte meno usati, nelle prove dei licei classici e degli Istituti professionali.

1.5.2 Frequenze basse da vagliare

Riteniamo che siano più rivelatrici le frequenze molto basse dal 10 in giù. A questo proposito si nota che con occorrenze da 10 in giù abbiamo 2015 verbi diversi per i licei scientifici, 1408 verbi per i licei classici, mentre sono 2062 per gli “altri licei”, 2138 per gli istituti tecnici e 1302 per gli istituti professionali. Questi numeri vanno però puliti di un buon 10% di verbi falsi,³⁸ tipicamente con frequenza 1, derivati da meccanismi di riconoscimento automatico di

³⁸ La lista dei verbi degli Istituti tecnici è più inaffidabile delle altre perché contiene anche sequenze di lettere per cui non si riesce a capire come il tagger abbia potuto considerarle “verbi”. Anche la lista del liceo classico presenta come verbo *telecamere*, *inconsciare* sul modello di *scio*, *sciare* e il software costruisce *cinquantacinquesimere* da un *cinquantacinquesimo* equiparato a *esimo* da *esimere*. Come infiniti appaiono poco credibili *Canetti*, *passero*, *spaura*: il lemmatizzatore non ha agito e ha lasciato forme esistenti coniugate, come *spaura*, o riconosciute come passati remoti nel caso di *canetti* e *passero*.

sequenze di lettere finali scambiate per morfemi della coniugazione verbale italiana e ricondotti a un ipotetico infinito ricostruito. Ecco-ne un gustoso centone: *Assoggettivare, dranghetare, serigrafare, psico-fisire, medio-bassare, riusciare, sciegliere, schizzofreniare, individualismare, impenetrabiliare, addiritturare, investire, Incontestare, decorodere, rillevare, tranquilizare, oligarchire, scintificare, frivolezzare, intuitire, immaginamentare, anchettare, remotare, pluriennare, impotere, neoscenziare, ridicolare, assolere, cinquanta-cinquesimere, distorgere, favorizzare, malgradociare, malinconiare, finanziere, incompletare, nascondimentare, indirizzatrire, portatrire, rispondimere, piccoli-grandare, führere, vitruviare, Alzheimer, laStampare, faccia-librare, individualire, attentatorare immediare, impetuosamire, totalitariare, espangere, studentuscire, estraneare, tantomenare.*

Eliminata questa inopportuna varietà lessicale, restano migliaia di verbi usati una sola volta, decisamente molto apprezzabili come segnale di ricchezza lessicale. Nel proseguimento della ricerca sarà opportuno esaminarne alcuni per verificare

a - se sono ben usati autonomamente dallo studente e non inseriti in una citazione di documenti dati

b - se sono usati in tutti i tipi di scuole.

c - se si accompagnano nelle frasi in cui sono usati ad altri tratti linguistici "ricercati".

1.6 Conclusione in itinere

Questo primo assaggio di analisi ha messo in rilievo gli innegabili vantaggi dell'estrazione automatica di tratti e anche le doverose pulizie necessarie prima di procedere a veri e propri bilanci.

Si capisce già dai due testi esaminati nella loro interezza come i tratti siano un'utile griglia di analisi specie se combinati.

Ruele e Zuin nella loro analisi di tratti sintattici e testuali hanno rilevato che in questi temi si preferisce lo stile caratterizzato da nessi dettati dai verbi coniugati, dai connettivi espliciti e dalla subordinazione articolata. In generale non ci sono differenze veramente notevoli fra i testi dei primi anni e quelli degli anni più recenti; non si può parlare di deciso avvicinamento al parlato, gli studenti anzi sfoggiano una prosa piuttosto tradizionale, da "norma sommersa". Si nota una ridotta rosa di mezzi attraverso cui esprimere l'architettura testuale.

Dal punto di vista lessicale abbiamo notato una buona padronanza grafica degli anglismi e la convinzione che usare "frasi fatte" tratte dai giornali o dai manuali scolastici elevi il registro della composizione.

Per quanto concerne le differenze fra i tipi di scuola, per i tratti sintattico-testuali le aggregazioni più significative corrispondono a quelle tradizionali, ovvero a) licei, b) tecnici, c) istruzione professionale; per gli aspetti lessicali è necessario un ulteriore approfondimento, anche alla luce dell'influenza esercitata dai dossier a disposizione degli studenti durante lo svolgimento della prova.

Si comprende anche come molto di più si potrà fare in futuro se il corpus diventerà un corpus interrogabile in rete attraverso metadati come annate, tipo di scuola, tipo di ambito, oltre che per POS e sequenze di POS.

Bibliografia

- Barbera M., Marellò C. (2000). "Les lexies complexes et leur annotation morphosyntaxique dans le Corpus Taurinense", intervento al convegno AFLA 2000, Paris, 6-8 luglio 2000, in "Révue française de linguistique appliquée", vol. V-2 Décembre 2000 pp. 57-70
- Berruto G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia.
- Cantarini S. (2004). *Costrutti con verbo supporto. Italiano e tedesco a confronto*. Bologna: Patron.
- D'Achille P. (2010a). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- Idem. (2010b). *Lingua d'oggi*. Treccani, Enciclopedia dell'Italiano http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ consultato il 12 novembre 2019.
- De Mauro T. e Chiari L. (a cura di). (2005). *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua* (p. 374 e passim). Roma: Aracne.
- Ježek E. (2005). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: il Mulino.
- Marellò C. (2017). "Il lessico di VALICO". In E. Corino e C. Marellò. *Italiano di Stranieri. I corpora VALICO e VINCA* (pp. 95-110). Perugia: Guerra.
- Masini F. (2012). *Parole sintagmatiche in italiano*. Cesena-Roma: Caissa.
- Nencioni G. (1983). "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato", in Giovanni Nencioni *Di scritto e di parlato* (pp. 133-141). Bologna: Zanichelli.
- Onesti C. (2007). "Niusgrup... si scrive così? Grafie in rete", in Barbera M., Corino E., Onesti C. (a cura di). *Corpora e linguistica in rete* (pp.253-270). Guerra, Perugia: Guerra.
- Pulcini, V., C. Furiassi, and F. Rodríguez González. (2012). "The lexical influence of English on European languages: From words to phraseology". In: Furiassi, C., V. Pulcini and F. Rodríguez González (eds.). *The Anglicization of European lexi* (pp.1-24). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing
- Read J. (2000). *Assessing vocabulary*. London: Cambridge University Press.
- Sabatini F. (1985). *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*. In G. Holtus e E. Radtke (a cura di). *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. (pp. 154-158). Tübingen: Narr. Anche in F. Sabatini (2011). *L'italiano nel mondo moderno*. Napoli:Liguori. Tomo II
- TLT. (2018). L. Covi e M. Oliviero (a cura di). *TLT - Trentino Language Testing 2018. Rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti trentini*. Rovereto: Ip-rase.

- Ure, J. (1971). "Lexical density and register differentiation". In G. Perren and J.L.M. Trim (eds), *Applications of Linguistics* (pp. 443-452). London: Cambridge University Press.
- Villarini A. (2008). "Il lessico dei materiali didattici presenti in L.A.I.C.O - Lessico per Apprendere l'Italiano Corpus di Occorrenze: linee di analisi tra lessicometria e linguistica acquisizionale". In *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 251-264). Perugia: Guerra.
- Voghera M. (2005). "La misura delle categorie sintattiche" in De Mauro T. Chiari L. (a cura di) (2005). *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua* (pp. 125-138). Roma: Aracne.

2 | Basi teoriche e metodologiche della ricerca

di Elvira Zuin

2.1 Da *Come scrivono gli adolescenti* (2014) a *Come cambia la scrittura a scuola*

Qualche anno è trascorso dalla conclusione della ricerca IPRASE *Scritture di scuola*, che ha raccolto dati sulle scritture scolastiche degli studenti al termine dell'obbligo di istruzione e i cui esiti sono stati pubblicati nel volume *Come scrivono gli adolescenti* (Boscolo, Zuin, 2015).¹

Per realizzarla si è scelto di indagare su testi nei quali si utilizza il linguaggio *accademico*, spesso definito come *linguaggio della scuola*, o *linguaggio dell'istruzione*, in quanto si apprende a scuola attraverso la lettura e l'ascolto delle lezioni, si esprime in tipologie di scrittura della scuola, e si utilizza generalmente per esporre contenuti di studio o per argomentare su temi di cui (presumibilmente) gli studenti sono a conoscenza (ibidem, pp. 19-20).

In quella ricerca, agli studenti si è proposto di comporre testi di due categorie, i *testi sulla base di altri testi* e i *testi propri*, e di due generi, rispettivamente la *sintesi* e il *testo argomentativo*, inteso classicamente come tema di attualità. Per esaminare gli elaborati si è fatto riferimento a un modello testuale per il quale, nei testi espositivo-argomentativi, a differenza che in quelli conversazionali, si usa un linguaggio più distaccato, conciso e denso, si realizza un'organizza-

¹ La ricerca ha coinvolto 1522 studenti trentini di 15 anni in un test di scrittura corredato di questionario e 361 insegnanti di italiano del 2° ciclo di istruzione nella compilazione di un questionario sulle convinzioni e le pratiche didattiche. Il campo d'indagine per gli studenti è stato circoscritto alla scrittura scolastica e, all'interno di questa, ad alcune particolari tipologie, più diffuse da un lato, più interessanti e oggettivamente osservabili dall'altro. Si è proposta la redazione di due elaborati diversi: una *sintesi* a partire da due testi informativo/espositivi, di taglio divulgativo; un *testo argomentativo*, a partire da un tema già descritto nella consegna. È stata elaborata una griglia di lettura dei testi, e la correzione è stata effettuata da coppie di correttori prima, da un terzo correttore al buio poi. Sul 15% dei testi si è anche proceduto ad un'analisi qualitativa in profondità. Gli insegnanti hanno partecipato all'indagine in varie forme: rispondendo al questionario, correggendo i testi, riflettendo sui dati in appositi seminari, infine entrando in ricerche e sperimentazioni che dall'indagine stessa sono derivate.

zione basata su connettivi inequivocabili, si utilizzano termini precisi e parole di contenuto come nomi e verbi, si espone preferibilmente in terza persona. È un modello generalmente condiviso nella scuola e descritto in letteratura come particolarmente adatto a far emergere gli elementi che dovrebbero caratterizzare il testo in quanto tale e sono «imprescindibili nelle scritture accademiche», nelle quali il testo come «tessuto, insieme organico di parti, caratterizzato da coerenza semantica e coesione testuale, informativo, intenzionale per chi scrive e accettabile per chi legge, rispettoso di vincoli e regole grammaticali e comunicative [Serianni 2007], trova (...) uno degli esempi più eloquenti e rappresentativi, poiché per queste tipologie non sono accettabili scelte formali divergenti al punto da inficiarne la testualità [Pallotti 1999]» (ibidem, p. 101).

Su questa base si sono configurati gli indicatori di osservazione, sia specifici sia trasversali: i primi per analizzare aspetti strutturali della *sintesi* e del *testo argomentativo*, quali sono per la *sintesi* le operazioni di riconoscimento, gerarchizzazione e integrazione di informazioni, per *il testo argomentativo* le mosse argomentative del concordare/non concordare con una tesi, argomentare e garantire le argomentazioni; i secondi per analizzare la qualità formale dei testi, ovvero l'organizzazione, l'ortografia e la morfosintassi, il lessico.

Gli esiti della ricerca, ampiamente discussi nel rapporto finale, hanno delineato risposte convincenti, ma anche temi di riflessione e interrogativi. Alcuni di questi sono apparsi fin da subito particolarmente significativi, per la rilevanza rispetto agli obiettivi dell'indagine e per gli interrogativi che avevano aperto. Uno, in particolare, si è ritenuto cruciale: la relazione tra pratiche didattiche inerenti i testi espositivo-argomentativi e l'idea di testo/di grammatica testuale che gli studenti maturano al termine della scuola dell'obbligo.

Dalle dichiarazioni degli insegnanti sul curricolo di italiano effettivamente realizzato, si è dedotto che in tutti i gradi di scuola esisteva – esiste – una discrasia tra il curricolo di lettura e quello di scrittura. Si è rilevato che «Nel curricolo di lettura prevale nettamente la proposta di testi narrativi, espressivi e poetici, che sono sottoposti a numerose operazioni di analisi e interpretazione: dei contenuti da vari punti di vista, della struttura e della modalità compositiva, di aspetti più squisitamente formali come registri, lessico, punteggiatura, scelte stilistiche. (...) Ad una presenza costante e ad una lettura sempre più precisa e raffinata nel prosieguo del percorso scolastico – i testi narrativi e poetici sono sempre oggetto di studio, dalla primaria alla maturità – non corrisponde analoga presenza nel curricolo di scrittura: qui, i testi espressivi, narrativi e poetici tendono a scom-

parire. Quanto alla lettura di testi espositivi e argomentativi, (...) molto meno presente nel curriculum di italiano rispetto ai testi narrativi e poetici, si osservano due diversi comportamenti prevalenti: i testi argomentativi rientrano a tutti gli effetti nel curriculum di italiano e sono utilizzati, in genere, per sviluppare tematiche inerenti l'attualità o gli interessi degli studenti; i testi informativo/espositivi, o espositivo/argomentativi rappresentano invece il più diffuso oggetto di studio in tutte le altre discipline. Sui primi si attuano soprattutto operazioni di lettura per la comprensione del contenuto (conoscenze espresse e relativo lessico), della struttura e dell'organizzazione, meno di analisi delle scelte sintattiche e stilistiche; riguardo ai secondi, si punta l'attenzione quasi esclusivamente sui contenuti, e in particolare sul lessico con cui sono espressi. (...) Dei testi argomentativi, e ancor più di quelli espositivi, si analizzano talvolta le tipologie compositive, assai raramente le qualità formali, né si mettono in luce le scelte stilistiche». Quanto alle conseguenze derivanti da tale discrasia, si è ipotizzato «possa produrre alcune distorsioni e cristallizzare posizioni nei confronti sia della lettura che della scrittura: piacevole la lettura di testi narrativi e poetici, impegnativa quella dei testi accademici; “belli” e “sorprendenti” modelli di scrittura i primi, “interessanti” e “prevedibili” sul piano formale i secondi. Secondo questa percezione, la forma è decisiva ma creativa nel primo caso, irrigidita e risolta nelle strutture di supporto ai contenuti nel secondo» (ibidem, pp. 311-312).

Riguardo al concetto di *testo* e alla *grammatica testuale*, dalle rilevazioni si è concluso che «molti studenti non sembrano avere una conoscenza precisa, né, se la possiedono, l'abilità di trasferirla correttamente nel compito di scrittura» (ibidem, pp. 314-315). E i docenti con cui questo tema è stato discusso hanno generalmente ritenuto che la causa prima delle difficoltà che incontrano gli studenti nel comporre testi coerenti e coesi «sia da ricondursi all'universo mediale in cui sono immersi, con i suoi frammenti di comunicazione, il suo linguaggio suggestivo, il suo procedere per giustapposizione di unità discorsive e non per collegamento logico» (ibidem, p. 315). Tesi, queste, che trovavano conferma «nelle teorie di autorevoli studiosi [Simone 2000; Antinucci 2003; Galimberti 2000], e nei modelli offerti dalle scelte stilistiche di giornalisti, saggisti e narratori, che sempre più frequentemente adottano la scrittura frammentata nelle loro produzioni». In altri termini, il fatto che gli studenti, posti di fronte al compito di scrivere testi espositivo-argomentativi, rivelino di non padroneggiare un'idea di testo inteso come tessuto organicamente costruito, non sarebbe da imputare tanto alle pratiche didattiche, quanto all'impossibilità di reggere il confronto con le testualità informalmente apprese.

E l'attribuire soprattutto all'apprendimento informale della lingua la difficoltà degli studenti nel comporre testi organici, se da un lato si poteva intendere come l'espressione di un atteggiamento difensivo da parte della scuola rispetto a convinzioni e pratiche consolidate, dall'altro manifestava la percezione che qualcosa di "veramente" nuovo, e per certi versi inaspettato, stesse accadendo all'esterno della scuola, qualcosa in grado di indirizzare l'evoluzione della lingua verso imprevedibili e incontrollabili approdi lessicali, morfosintattici, testuali.

Quale che fosse l'atteggiamento nei confronti dei fenomeni osservati, si poneva con forza la questione del divario tra i testi orali e scritti cui sono esposti gli studenti nell'apprendimento informale della lingua e le scritture scolastiche, in particolare quelle di rielaborazione e argomentazione.

La questione non era nuova - il divario e la reciproca influenza tra lingua orale e scritta, e tra italiano d'uso e italiano appreso a scuola è da decenni oggetto di ricerca -, nuovo era semmai il considerare che si stesse attuando uno sbilanciamento in quel divario e che l'una, la lingua d'uso, stesse diventando talmente potente da impedire che l'altra, la lingua scritta e scolastica, potesse essere acquisita e utilizzata nei modi canonici. Sottotraccia si esprimeva anche la convinzione che le testualità cui sono esposti gli studenti nella loro vita quotidiana, siano esse informali o formalizzate tramite grammatiche diverse da quelle abituali della scuola, si evolvessero con tale rapidità e in modi così anarchici da porre alla scuola non tanto il problema di come interpretare il rapporto tra uso e norma, tra testualità spontanee e testualità standardizzate, quanto di difendere la norma stessa, almeno nella lingua scritta.

Con questo approdo, *Scritture di scuola*, mentre apriva la questione della relazione tra lingua (scritta, ma non solo) della scuola e lingua d'uso, induceva a una riflessione ad ampio spettro: sui modelli compositivi da proporre nella scuola, sui compiti della scuola circa l'attestarsi sul versante conservativo o far esplorare testualità nuove, sulle pratiche didattiche da attivare, e su quali indicazioni dovessero derivare sul piano legislativo.

A conclusione della ricerca, ciò che si ipotizzava era che i temi rilevati meritassero non solo uno studio approfondito della letteratura di riferimento, ma anche nuove indagini, che ripartissero là dove si era lasciato, e cioè dalle competenze che gli studenti manifestano nella produzione dei testi scolastici per eccellenza, mentre la lingua cui sono esposti informalmente produce nuove forme ed è immersa in un processo di ri-standardizzazione continua.

2.2 Indagare sulla scrittura: questioni di contesto

La decisione di procedere a una nuova indagine sulla scrittura scolastica, analoga a *Scritture di scuola* per ambito di ricerca (le scritture degli studenti al termine di un segmento significativo del 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), è maturata due anni dopo la pubblicazione di *Come scrivono gli adolescenti* e ha identificato nel rapporto tra evoluzione della lingua e scritture scolastiche l'oggetto su cui concentrare l'attività di ricerca.

La scelta ha implicato la considerazione da un lato delle numerose pubblicazioni che presentano dati e teorie sulle trasformazioni dell'italiano e sulla competenza / in-competenza di scrittura degli studenti, dall'altro delle caratteristiche che contraddistinguono le ricerche sulla scrittura scolastica e della relazione tra ricerche e ricadute sulla scuola. Ne daremo conto dettagliatamente nella pubblicazione definitiva dei dati di *Come cambia la scrittura*.²

In questo rapporto ci limitiamo a proporre una breve sintesi di genesi, sviluppo e caratteri della ricerca, e di alcuni punti d'arrivo nell'interpretazione dei dati, in maniera funzionale a far comprendere le scelte compiute e a illustrare metodi e strumenti adottati.

Com'è noto, l'evoluzione della lingua italiana ormai da decenni è costantemente studiata dal punto di vista linguistico e testuale, con osservazione dei fenomeni emergenti non solo nella lingua d'uso e con particolare attenzione all'oralità, alla lingua trasmessa, agli strumenti digitali, ma anche nei testi di ambito informativo-divulgativo, scientifico e letterario, quindi eminentemente con riguardo alla scrittura. La posizione prevalente tra gli studiosi manifesta l'intenzione di rilevare i fenomeni evolutivi per segnalarli e per indicare quali tra essi siano accettabili in rapporto ai vari usi della lingua e quali, invece, producano impoverimento o ambiguità nella comunicazione, ma non manca qualche voce più indirizzata a stigmatizzarli perché troppo discosti dalla norma e ad attribuirne l'insorgenza soprattutto all'incapacità di contrastarli.

Per quanto riguarda, invece, la competenza di scrittura degli studenti, si possono individuare un primo filone che tratta della qualità dei testi prodotti, e un secondo che si occupa delle pratiche di

² Nel volume *Come scrivono gli adolescenti* si è proposta una panoramica delle ricerche sulla scrittura realizzate in Italia dalla fine degli anni sessanta al 2013, anno in cui si è chiusa la fase di elaborazione e interpretazione dei dati. In questo rapporto ci si limita a riflettere sulle modalità di realizzazione delle indagini, lasciando alla pubblicazione finale la ricostruzione ragionata delle stesse dal 2014 al 2020.

insegnamento, delle sperimentazioni didattiche e della valutazione della scrittura. In questo ambito, accanto agli studi basati su ricerche scientifiche, si producono spesso denunce di crescente incompetenza degli studenti e appelli ad intervenire per bloccare quella che si ritiene un'inaccettabile deriva.

In genere, la scuola è chiamata in causa quali che siano i settori di ricerca e tuttavia, paradossalmente, proprio l'effettiva ricaduta sulla scuola delle analisi svolte e dei suggerimenti profusi è molto difficile da valutare, e non solo perché la percezione della loro rilevanza scientifica è spesso condizionata dalla presenza nei media: qualsiasi studio o appello, infatti, per essere veramente di stimolo per la scuola, dovrebbe essere non solo comunicato, ma accompagnato da percorsi di approfondimento e formazione sui temi che tratta, rilanciato dalla pratica didattica e dall'editoria scolastica e, non da ultimo, ripreso nelle leggi che governano percorsi scolastici ed esami. Dovrebbe, cioè, entrare nel sistema scuola attraverso le strutture in cui il sistema si articola.

Quando ciò non accade, l'interesse può accendersi per un momento più o meno lungo, parte dei docenti possono tradurre teorie e suggerimenti in pratiche didattiche, ma difficilmente si possono riscontrare effetti permanenti e diffusi su larga scala.

Per esemplificare, si può citare la *Lettera dei 600 "Saper leggere e scrivere: una proposta contro il declino dell'italiano a scuola"*³, emblematica per le sue caratteristiche, oltre che per il clamore suscitato. Com'è noto, nella *Lettera* si denuncia che alla fine del percorso scolastico di Scuola secondaria di secondo grado troppi studenti scrivano male, non conoscano la grammatica, e non possiedano «le competenze di base, fondamentali per tutti gli ambiti disciplinari». Alla pubblicazione della *Lettera* sono seguiti numerosi interventi, di critica ma soprattutto di plauso: gli addetti ai lavori, in particolare, fossero o meno d'accordo con le posizioni espresse, hanno ritenuto funzionale il fatto che la protesta abbia riaperto l'interesse intorno all'apprendimento della lingua e si sono augurati che, con il riscontro nei media, contribuisse ad arricchire la riflessione nei luoghi deputati, e che alla riflessione seguissero fatti. Al di là delle critiche e degli apprezzamenti, non si può non convenire che la *Lettera*, per l'autorevolezza di molti dei firmatari, si dovesse tenere in considerazione, non foss'altro per interrogarsi sui problemi che descriveva. E tuttavia, passato il momento di scalpore, al di là della denuncia, non sembra aver conseguito risultati degni di nota. A riprova del contrario, il fatto

³ *Contro il declino dell'italiano a scuola. Lettera di 600 professori universitari* porta la data del 4 febbraio 2017, era indirizzata al Presidente del Consiglio, al Ministro dell'Istruzione e al Parlamento, è stata promossa dal "Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità" e ha suscitato vasta eco e un dibattito lungo e animato.

che, negli ultimi vent'anni, a imprimere una svolta nella didattica della scrittura sono stati gli esami di maturità, con le modifiche introdotte nelle prove di italiano scritto, le griglie nazionali di valutazione, l'accompagnamento delle ricerche INVALSI-Crusca sugli esiti degli esami e sulle modalità di valutazione.

Riguardo ad altre competenze linguistiche, come la comprensione dei testi scritti e la conoscenza/uso della grammatica, sono INVALSI e PISA a realizzare indagini di portata nazionale (nel caso di PISA anche internazionale), ma nulla vi è di paragonabile per la scrittura.

Risale infatti al 1983/84 la prima indagine di ampio respiro realizzata in Italia sulla competenza di scrittura, la celebre ricerca IEA coordinata da Pietro Lucisano. È rimasta una pietra miliare che già allora ha segnalato come sulla scrittura si dovesse lavorare molto e in modo articolato: su quali e quante tipologie testuali si debbono proporre a scuola, sulle metodologie e gli strumenti di correzione e valutazione, sulla motivazione a scrivere, e sulla formazione degli insegnanti in didattica della scrittura. A seguire vi sono state numerose ricerche, molto interessanti per gli oggetti di volta in volta osservati, le pratiche didattiche suggerite, gli strumenti di valutazione approntati, ma per lo più circoscritte a un numero limitato (talvolta molto limitato) di soggetti coinvolti o non reiterate nel tempo, pertanto poco utilizzabili per verificare tendenze su larga scala.⁴

Anche in questo caso, infatti, e cioè per poter dire se e quanto le competenze degli studenti si differenzino da quelle registrate in passato, sarebbe necessario disporre di dati raccolti sistematicamente, indagini realizzate con metodo scientifico su campioni statisticamente significativi, serie storiche comparabili. In sostanza, per sostenere che nell'anno x gli studenti italiani sono più o meno competenti in scrittura rispetto all'anno y, si dovrebbe ripetere la medesima analisi su analogo campione, con riferimento allo stesso standard, le stesse griglie di valutazione...

E nel momento in cui, rilevato un certo grado di competenza, si voglia verificare se e quanto sia dovuto a questa o quella causa, si dovrebbero considerare una serie di fattori. Ad esempio, se tra un rilevazione e l'altra ci fossero stati cambiamenti lungo la filiera dell'istruzione (leggi di riforma, diversa formazione dei docenti in uscita dall'università e in entrata nella professione, mutamenti nella composizione sociale della popolazione scolastica...), si potrebbe attribuire ad essi la maggiore o minore competenza rilevata; mentre, in assenza di ciò, eventuali innovazioni potrebbero essere avvenute per

⁴ Per inciso, forse potrebbe essere sufficiente, per lo meno per indicare tendenze, anche un osservatorio permanente sulla competenza di scrittura che raccolga e compari sistematicamente tutti gli studi via via svolti dai vari soggetti, istituzionali e non, ne descriva i caratteri e confronti i dati.

volontà dei singoli e difficilmente si potrebbe trasformare in una tesi qualsiasi ipotesi interpretativa delle cause.

Se, infine, si considera il rapporto tra competenza di scrittura scolastica ed esposizione alla lingua d'uso, il numero di soggetti coinvolti nelle ricerche diminuisce ulteriormente e diventa difficile trovare modelli d'indagine e dati generalizzabili cui fare riferimento. Al momento, per avere una visione d'insieme dei contributi su questo tema si dovrebbero estrapolare, dalle pubblicazioni sulla scrittura scolastica e sull'evoluzione della lingua, le informazioni relative all'interazione tra i due settori di ricerca e darne una ricostruzione storica.

E tuttavia, poiché è questo l'ambito di indagine di *Come cambia la scrittura*, ci si è comunque basati su ciò che è disponibile in letteratura e che mette in luce aspetti sostanziali del rapporto tra lingua e scrittura scolastica.

È indubbio che in questo momento storico, nel quale l'italiano si apprende in modo naturale, informale, nell'infanzia soprattutto attraverso l'oralità e poi per tutta la vita negli scambi comunicativi a molti livelli, si siano moltiplicate le occasioni di apprendere lingua informalmente, e che ciò valga anche per la lingua scritta. La scrittura, infatti, fino a qualche tempo fa competenza sviluppata quasi esclusivamente a scuola, è attualmente oggetto di apprendimento anche informale, attraverso il contatto con vari tipi di scrittura presenti nella vita quotidiana, quali sono, ad esempio, le scritte pubblicitarie e televisive, gli avvisi e gli annunci di varia natura, le indicazioni topografiche, le comunicazioni con gli strumenti digitali. Gli studenti non scrivono soprattutto a scuola e per la scuola, al contrario lo fanno probabilmente di più al di fuori e con scritture che, in gran parte, sono di interazione dialogica tra persone in grado di ricostruire gli impliciti; al contempo sono esposti costantemente a testualità miste e multiple, che costruiscono significati e coerenze semantiche attraverso processi associativi, analogie, connessioni logiche ricavabili da collocazioni spaziali, richiami tra linguaggi diversi, aperture di approfondimenti da ricondurre a sintesi. Ed è assai probabile che vi siano interferenze nel momento in cui gli studenti si ritrovano a produrre testi di natura completamente diversa, e tanto più incisive quanto più si inscrivono in un quadro di incapacità a riconoscerle e analizzarle, e di inconsapevolezza dei vari e differenti usi della lingua.

Se dunque sono il mutato contesto e il diverso uso dell'italiano che producono fenomeni nuovi sia sul piano linguistico che su quello testuale, qualsiasi ricerca si voglia realizzare sul rapporto tra lingua e scrittura scolastica non può che partire dal riconoscimento di tali fenomeni e dagli studi che li hanno individuati, spiegandone le ragioni dell'insorgenza e dell'eventuale permanenza nel sistema della lingua.

Per *Come cambia la scrittura* si è ritenuto dunque corretto e funzionale desumere da questi studi gli indicatori per il riconoscimento dei fenomeni su cui basare l'indagine e, a seguire, gli oggetti specifici di osservazione, con gli strumenti per rilevarli.

2.3 Riferimenti teorici⁵

Nella ricostruzione dei contributi scientifici sull'evoluzione della lingua si è innanzitutto considerato il momento in cui, insieme alle teorie sull'*italiano dell'uso medio* e *neostandard*, si è affermata con forza l'idea che nel trattare di questioni linguistiche si dovessero rilevare con l'atteggiamento dell'osservatore i tratti dell'italiano in uso in una popolazione sempre più numerosa di parlanti, esteso ad ambiti comunicativi vari e diversi, inevitabilmente sottoposto a mutamenti sempre più rapidi, prevedibili o inaspettati, permanenti o effimeri.

Nel suo articolo del 1985 *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane* F. Sabatini definiva con l'espressione *dell'uso medio* l'italiano caratterizzato da una serie di tratti che, un tempo esclusi dallo standard, erano ampiamente diffusi e accettati da tutti i parlanti, e nei quali era diminuita la distanza tra scritto e parlato (Sabatini, 1985). I 35 tratti osservati erano raggruppati in campi che comprendevano fonologia, morfologia e sintassi, lessico.

Sabatini riteneva che quei tratti, per il fatto di essere diffusi in tutta l'Italia, usati da persone di tutti i ceti sociali e i livelli di istruzione, presenti in ogni tipo di discorso, funzionali non solo nel discorso "orale-non pianificato", ma anche nello "scritto-non pianificato, purché non decisamente formale", costituissero una nuova "Varietà della lingua nazionale" definibile appunto come *italiano dell'uso medio*, sia per il parlato che per lo scritto.

Nei testi di divulgazione il concetto di *italiano dell'uso medio* è stato spesso utilizzato come sinonimo di *italiano neostandard*, espressione coniata da G. Berruto nel 1987 per definire 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 ampiamente utilizzati nella comunicazione e nell'uso comune (Berruto, 1987). E se per vari aspetti le due definizioni possono essere assimilabili - sono coeve, prendono in esame tratti simili, poggiano entrambe sull'assunto che la lingua è in evoluzione continua e lo studioso deve analizzare i fenomeni per renderne consapevoli i parlanti

⁵ I riferimenti scientifici per la rilevazione dei dati attraverso le tecnologie digitali sono esposti nel capitolo 4, redatto dai ricercatori dell'Istituto di ricerca Fondazione Bruno Kessler, che hanno curato la costruzione e l'utilizzo degli strumenti digitali.

– per altri aspetti si possono considerare complementari. Il concetto *italiano dell'uso medio* può risultare più funzionale ad accompagnare nel tempo l'evoluzione della lingua e a cogliere gli elementi in corso di ri-standardizzazione perché identifica una varietà linguistica, ma al contempo ne dichiara il possibile superamento proprio in quanto ancorata all'uso, mentre il *neostandard*, che ha assunto nel tempo l'accezione di *lingua regolata*, seppure in modo diverso rispetto al passato, appare più utile quando si vogliono confrontare sistemi di norme, colti nel momento in cui si stabilizzano.

In ogni caso è da rilevare che entrambe le concettualizzazioni hanno costituito un riferimento fondamentale per gli studiosi che dagli anni Ottanta in poi si sono occupati dell'evoluzione della lingua⁶.

Tra questi, per *Come cambia la scrittura* si è scelto di basarsi, in particolare, sugli studi di Paolo D'Achille (D'Achille, 2010a)⁷, che, pur partendo dai concetti e dalle definizioni di *italiano dell'uso medio* e *neostandard*, ne considera altri ed approda poi all'espressione *italiano contemporaneo*, da lui stesso coniata per delineare i caratteri di una lingua che era ulteriormente cambiata rispetto agli anni Ottanta del Novecento. D'Achille, inoltre, ancorché riconduca anche i propri studi alle teorizzazioni di Sabatini e Berruto, raggruppa in modo parzialmente diverso i fenomeni evolutivi già individuati e ne riconosce di nuovi, in particolare quelli attribuibili a fattori esterni (il diverso quadro storico-politico, nazionale e internazionale; alcune importanti trasformazioni sociali, tra cui l'immigrazione; la crescita di peso di vecchi e nuovi media e la nascita di nuove forme di comunicazione, in particolare quella digitale) che hanno importanti effetti anche sul piano linguistico. Rileva, e questo è da tener presente nel caso di una ricerca sulla scrittura scolastica, come, a differenza che per la lingua d'uso orale o trasmessa, sia difficile individuare nella scrittura le effettive novità sul piano strutturale, soprattutto morfosintattico e testuale, perché in questi ambiti il mutamento linguistico si coglie solo o soprattutto sul medio e lungo periodo (D'Achille, in Marcatò, 2003). Ricorda che le innegabili tendenze evolutive della lingua si inscrivono in un quadro «mosso e, in certi aspetti, persino contraddittorio», nel quale si registrano tanto elementi di novità quanto di continuità, e che «lo stesso contesto sociale sembra, al di là di certe apparenze, favorire la stabilità piuttosto che la 'deriva' a volte pronosticata» (D'A-

⁶ Solo per citarne alcuni, negli anni Novanta si annoverano Serianni 1988; Renzi, Salvi & Cardinaletti 1988-1995; Sobrero 1993; Serianni & Trifone 1993-1994. Anche di questi daremo più ampio riscontro nella pubblicazione dei risultati definitivi.

⁷ La nuova versione del libro, 2019, non è stata considerata nel momento in cui si sono decisi i tratti da osservare nelle scritture degli studenti, perché la ricerca è iniziata nel 2017. Quando si avrà il quadro completo dei risultati si farà un confronto tra quanto rilevato e le innovazioni introdotte da D'Achille nel 2019.

chille, 2010a). Infine, quando si voglia individuare standard cui fare riferimento, sottolinea come quello in uso non sia più determinato da modelli letterari, bensì da una serie di altre fonti, dalla lingua della divulgazione scientifica a quella burocratico-amministrativa, dalla lingua dei media a quella dei linguaggi settoriali (sport, moda e mode...) e ribadisce come, in realtà, la lingua (e la testualità) sia in continua ri-standardizzazione.

Per *Come cambia la scrittura*, è principalmente dai suoi studi che si sono desunti i criteri per identificare gli oggetti da osservare in relazione all'evoluzione della lingua scritta scolastica.⁸

Per l'esame olistico dei testi si è invece trovato un utile punto di riferimento nel modello di classificazione di Sabatini (Sabatini, 1999) che distingue i testi non tanto per tipologie o generi, quanto per la caratteristica di essere rigidi, semirigidi ed elastici.

Il modello è stato ritenuto funzionale alla ricerca per una serie di ragioni.

Innanzitutto considera contemporaneamente vari ambiti di osservazione: quello dello scopo prevalente dei testi, che determina lo standard compositivo cui – di norma – si attengono/dovrebbero attenersi gli autori; quello delle scelte che compiono i singoli autori, rispettando lo standard o distaccandosene; quello delle specifiche operazioni di comprensione che sono richieste al lettore. I tratti individuati da Sabatini per ascrivere i testi a ciascuna delle tre classi permettono di esaminare, descrivere e aggregare anche quelli scolastici, rilevando contemporaneamente sia i caratteri per i quali i testi si distinguono in categorie, forme, tipologie e generi, sia gli elementi che caratterizzano il singolo testo nella sua materialità, per come è in quel caso e per il conseguente rapporto che crea tra autore e lettore.

Per *Come cambia la scrittura*, il modello offre un quadro di riferimento quando si voglia osservare se le scelte formali tengano conto non soltanto del rispetto di norme o dell'adesione a modelli compositivi, ma anche del tipo di comprensione che richiedono al lettore, quindi dell'accettabilità del testo per chi legge. E, dal momento che la ricerca è effettuata su migliaia di testi, costituisce anche un insieme di criteri per riconoscere i modelli prevalenti e ipotizzare i fattori che li determinano, siano essi l'esposizione alla lingua informalmente appresa, le letture di testi scolastici e le indicazioni didattiche, o l'influenza dei testi fonte su cui sono basate di volta in volta le tracce per la scrittura.

Rispetto al rapporto tra scritture di scuola e fenomeni evolutivi della lingua, il modello presenta inoltre una descrizione di tratti caratteristici del testo semirigido sulla base dei quali è possibile rilevare

⁸ Si veda, a questo proposito il successivo paragrafo 6 di questo capitolo

se la tendenza emergente dai temi degli studenti va in direzione di una formalizzazione più rigida o più elastica e se le scelte compiute contrastano o esprimono più efficacemente lo scopo comunicativo, con tutte le interpretazioni che ciò può suggerire riguardo alla competenza appresa e alle modalità con cui si è sviluppata.

2.4. Finalità e obiettivi della ricerca; suoi caratteri

Dalle considerazioni fin qui esposte è derivata l'impostazione di *Come cambia la scrittura*, con la configurazione di finalità e obiettivi, la precisazione degli oggetti su cui indagare e la scelta delle modalità di rilevazione dei dati.

Le finalità individuate riguardano sia a) il merito della ricerca, sia b) la ricaduta sulla scuola, in primis sulla scuola trentina.

a) Nel merito linguistico, due sono le finalità: i) comprendere se e quanto l'evoluzione della lingua d'uso, nella sua attuale standardizzazione, produca effetti riscontrabili anche nella scrittura scolastica, e in particolare nella scrittura di tipo "accademico"; ii) raccogliere dati da un numero di casi statisticamente significativo e tale da renderli, se non generalizzabili all'universo della popolazione scolastica, ragionevolmente esemplificativi della competenza di scrittura che gli studenti conseguono al termine del secondo ciclo di studi, relativamente all'uso della lingua e alla concezione della testualità, in un ambito d'indagine preciso e circoscritto.

Da queste finalità discende una declinazione in obiettivi specifici, quali:

- rilevare se e quali fenomeni indicativi dell'evoluzione della lingua, descritti nei testi scientifici di riferimento, si manifestano nei testi espositivo-argomentativi, vale a dire in testi che, per lo scopo comunicativo e i modelli compositivi consolidati, richiedono una formalizzazione più rigida e convenzionale rispetto ad altri;
- valutare se i fenomeni, qualora siano riscontrabili, possano incidere l'accettabilità del testo, in relazione allo scopo comunicativo previsto, al rispetto dello standard di formalizzazione ammesso, all'osservanza dei criteri di coerenza e coesione; oppure se tali fenomeni possano produrre formalizzazioni del testo alternative, ma ugualmente accettabili secondo i fondamentali criteri di testualità;
- osservare se, nel lasso di tempo considerato, vi siano fenomeni che tendono a stabilizzarsi o rimangono nell'incertezza, permangono o scompaiono;
- verificare, attraverso la comparazione tra i testi osservati, se vi siano modelli compositivi prevalenti, e ipotizzare come si spieghi tale prevalenza;

- comprendere, per quanto è possibile dal momento che ci si basa soltanto sulla materialità dei testi considerati, se i fenomeni rilevati siano dovuti a scelte degli autori finalizzate all'efficacia comunicativa, oppure a scarsa padronanza delle abilità e conoscenze richieste dal compito;
- formulare tesi, o in subordine ipotesi, sui fattori esterni o interni alla scuola, per i quali i fenomeni evolutivi considerati si manifestano/non si manifestano nella scrittura, documentandole con prove costituite da dati e casi;
- offrire dati e ipotesi interpretative per la riflessione sul rapporto tra evoluzione dell'italiano, lingua della scuola, sviluppo della competenza di scrittura a scuola.

b) Al secondo ambito della ricerca, quello che riguarda più strettamente la scuola, attengono altre finalità: i) sperimentare un modello di ricerca sulla scrittura che sia replicabile, sia nella medesima forma e per lo stesso ambito, sia in forme adattate a contesti diversi; ii) sperimentare l'utilizzo integrato di strumenti digitali e intervento umano nell'osservazione e valutazione di fenomeni linguistico/testuali; iii) rendere disponibile in forma digitalizzata un corpus di testi omogeneo rispetto agli obiettivi della ricerca, eterogeneo per situazione di contesto (provenienza; tipologia di scuola; genere; condizione socio economica e culturale; quantità e carattere dell'insegnamento ricevuto...), sul quale sviluppare ulteriori indagini; iv) offrire dati per aprire una riflessione sia sul tema oggetto d'indagine sia sulle pratiche didattiche inerenti la scrittura scolastica.

Gli obiettivi specifici in cui si articolano tali finalità sono declinabili come segue:

- sperimentare, descrivere e giustificare in ogni suo aspetto un modello di ricerca sulla scrittura per renderlo comprensibile e replicabile;
- sperimentare, descrivere e giustificare in ogni suo aspetto un modello di valutazione dei testi scritti per renderlo trasferibile, in particolare alle scuole;
- selezionare un corpus di testi utilizzando un campione significativo;
- rendere disponibile su larga scala un corpus di testi selezionati, attraverso la traduzione nel formato digitale;
- estrapolare dai testi selezionati per la ricerca esempi probanti per la formulazione di ipotesi interpretative dei dati;
- archiviare sia i testi che gli esempi secondo criteri che rendano agevole la consultazione;
- coinvolgere i docenti nella realizzazione di una ricerca sulla scrittura scolastica;
- condividere con le scuole e i docenti contenuti, procedure, strumenti ed esiti della ricerca.

In relazione alle finalità e agli obiettivi specifici si è progettata un'indagine con caratteristiche tali da garantirne il probabile, oltre che auspicabile, conseguimento.

Analogamente a quanto accaduto per *Scritture di scuola*, si è costituito un campione che fosse rappresentativo di un'intera popolazione scolastica della Provincia autonoma di Trento, fosse cioè composto da studenti iscritti a tutte le tipologie di scuola – licei, tecnici e professionali – e residenti in tutto il territorio della provincia. Si è scelto di raccogliere con scansione triennale 3000 temi distribuiti su un arco temporale di 16 anni (dal 2001 al 2016 compresi). Sia il numero di temi sia il lasso di tempo durante il quale sono stati scritti rendono il campione significativo sul piano statistico.⁹

Diversamente da *Scritture di scuola*, per il metodo e gli strumenti di rilevazione dei dati si è scelto di integrare due diversi e complementari sistemi: l'uno, sostanzialmente di carattere quantitativo, realizzato attraverso strumenti digitali sulla base di indicatori prestabiliti¹⁰, l'altro, di carattere qualitativo, ad opera di correttori, cui è stato assegnato il compito di verificare se i dati raccolti digitalmente fossero rispondenti agli indicatori e di ascriverli a diverse categorie, tra una serie chiusa di possibilità.

In altri termini, alla tecnologia digitale si è chiesto di segnalare se e quanto un determinato fenomeno fosse presente nei testi esaminati, ai docenti correttori di interpretarlo. Analogamente, nella fase di imputazione e analisi dei dati, agli strumenti digitali è stata affidata l'operazione di aggregare i dati secondo criteri predeterminati, al gruppo di progetto il compito di identificare i criteri di aggregazione prima e interpretare i risultati poi, portando a sintesi elementi quantitativi e qualitativi.

Un altro aspetto da sottolineare è il coinvolgimento dei correttori sia nella fase di precisazione dei tratti selezionati dal gruppo di ricerca, sia, durante l'esame degli elaborati, nell'individuazione di tratti interessanti per la ricerca ma non annoverati tra quelli previsti, e nella segnalazione di incongruenze o ambiguità nella griglia di valutazione. Sempre con i correttori si è convenuto sul fatto che, nell'espletamento del compito, si dovesse mantenere l'atteggiamento dell'analista che osserva fenomeni, non del valutatore che individua errori, e che, qualora si fossero rilevati elementi inequivocabilmente definibili come errori, si cercasse non tanto di stigmatizzarli ma di ricostruire

⁹ Delle modalità di raccolta e della formazione del campione si parla diffusamente nel capitolo 3 del presente volume.

¹⁰ Rispetto alla rilevazione tramite strumenti digitali si veda il capitolo 4 del presente volume.

quali fattori li avessero determinati, anche attraverso il confronto con i colleghi ¹¹.

Le prime fasi dell'indagine hanno dunque visto la collaborazione attiva di un primo gruppo di docenti; per quelle che seguiranno si prevedono altri momenti di confronto e di lavoro comune tra gruppo di ricerca e docenti di italiano.

Infine, ma determinante per la qualità della ricerca, è l'ampliamento del gruppo di ricerca con la partecipazione della professoressa Carla Marellò, in qualità di supervisore scientifico per le azioni di interpretazione degli elementi rilevati e di analisi del rapporto tra obiettivi ed esiti del lavoro. Il suo fondamentale contributo, ancora in corso, ha indotto il gruppo a ritornare sui tratti presi in esame con ulteriori aggregazioni dei dati e a riformulare alcune ipotesi interpretative, in particolare relativamente a temi lessicali e al rapporto tra coerenza e coesione nei testi analizzati.

2.5 Gli oggetti della ricerca

Per conseguire gli obiettivi specifici della ricerca si sono selezionati da un lato i fenomeni evolutivi linguistico-testuali da osservare, dall'altro la tipologia di testi più funzionale alla rilevazione.

2.5.a.

Come già anticipato nel paragrafo 2.3, per quanto riguarda i tratti si è utilizzata la descrizione di D'Achille, e, per la completezza e funzionalità, la sintesi da lui composta per la voce *Evoluzione della lingua* nell'Enciclopedia Treccani on line (D'Achille, 2010b) nella quale i tratti della lingua sono organizzati per categorie: fonetica e fonologia, grafia, morfologia flessiva, morfologia lessicale, sintassi e testualità, altri fenomeni. Per ciascuno dei tratti sono indicate delle tendenze, e si accompagna l'elencazione con precisazioni circa la frequenza con cui si presentano o la formulazione di ipotesi sul fatto che si stabilizzino e divengano elementi di ri-standardizzazione della lingua.

¹¹ Per inciso, è opportuno ricordare che alcuni degli "errori" possono essere dovuti al processo di digitalizzazione dei testi e alla difficoltà nell'interpretare le grafie degli autori, pertanto compito dei docenti correttori e del gruppo di ricerca è anche quello di ricostruire, fin dove è possibile, se e quanto questa componente abbia inciso sulla formazione degli elementi riscontrati.

Dal testo di D'Achille si sono estrapolati i fenomeni che si è ritenuto di poter osservare nella scrittura scolastica, in qualche caso eliminando alcuni dei tratti elencati, in altri casi aggiungendone, soprattutto in considerazione di aspetti evolutivi intervenuti in tempi più recenti rispetto all'anno di pubblicazione sia della sintesi sia del volume sull'*italiano contemporaneo* (D'Achille, 2010b e 2010a).

Di seguito si presentano in breve i fenomeni e i tratti selezionati per *Come cambia la scrittura*.¹²

a. Fonetica e fonologia

- Uso degli accenti nelle parole tronche, e in parole di origine straniera (Bagdad, diktat, cognac, dépliant);
- tendenza a eliminare i raddoppiamenti consonantici.

b. Grafia

- Formazione dei plurali dei nomi che escono in *cia* e *gia*, con scelta di *ce* e *ge*; uso di grafie fonetiche, con utilizzo di *spegnamo*, *accompagnamo* invece di *spengiamo*, *accompagniamo*; uso dell'accento grafico sui monosillabi, come *do* (a volte accentato per distinguerlo dal nome della nota), *sé riflessivo*, generalmente non accentato prima di stesso o medesimo, *sto* e *fa* (sempre più spesso accentate); uso generalizzato di *j*, *k*, *w*, *x*, *y*, in particolare di *k* in luogo di *ch*; uso di simboli matematici (*x* in luogo di *per*, + e – in luogo di *più* e *meno*); contrazioni (*nn*, *dp*, *sn*, *qst*, *dx*, *sx*, *dv*, *qnt*, *tnt*,... per *non*, *dopo*, *sono*, *questo*, *destra*, *sinistra*, *deve*, *quanto*, *tanto*...) e abbreviazioni (eliminazione di *-ione* nelle parole con suffisso *zione*, di *-ente* nelle parole con suffisso *mente*...);
- riduzione dell'elisione (*un'attesa*, ma anche *una attesa* e così via), e dell'apocope (si veda l'apostrofo dopo *qual*, *un maschile*); accentazione di *po'*;
- univerbazione (*nonostante/ non ostante*, *italoamericano/ italo americano/ italo-americano*, *seminascosto/ semi nascosto/ semi-nascosto*, *pseudoscientifico/ pseudo scientifico/pseudo-scientifico*);
- declino della “*d*” *eufonica* (a essere, a esempio) e della “*i*” *prostetica* (limitata a per “iscritto”);
- uso della maiuscola indebito (che diminuisce in parole come *Papa*, *Paese*, *Repubblica* e aumenta in parole come i nomi dei mesi, gli aggettivi etnici come *un generale Americano* e i glottonimi come *parliamo in Francese*) o espressivo (parole scritte tutte in maiuscolo per evidenziarle).

¹² Parte degli esempi riportati tra parentesi sono ripresi direttamente dal testo di D'Achille

c. Morfologia flessiva

- Uso dell'articolo determinativo "il" anche prima di parole che iniziano con "w" o "j" o con nessi consonantici (il whisky, il judo, il pneumatico, ecc.);
- uso generalizzato di lui/lei con funzione di soggetto al posto di egli/ella, esso/essa, di *gli* al posto di *le* e di *loro*, di *ci* locativo al posto di *vi*;
- uso desemantizzato di *ci* con *essere* e *avere* (esserci e averci) e lessicalizzazione con verbi come *entrare*, (uso di *c'entrare* - spesso scritto *centrare* - invece di *entrarci* col significato di «riguardare, essere pertinente»), *volere*, *stare*, ...;
- semplificazione del sistema tradizionale dei verbi, rilevabile osservando i seguenti casi:
 - tra i tempi dell'indicativo, il presente sostitutivo del passato nei testi narrativi, del futuro (*vengo domani*), dell'imperativo presente, del congiuntivo presente nelle dipendenti, in particolare complete rette da verbi di opinione, interrogative indirette e relative restrittive (*Cerco un meccanico che sa qualcosa anche di elettronica*); il futuro con valore di futuro storico in sostituzione del condizionale, o di dubbio (*sarà anche vero, ma non ci credo*) o come rimpiazzo del congiuntivo presente (*sono convinto che non si presenterà*); il passato prossimo in luogo del passato remoto anche per eventi cronologicamente lontani; l'imperfetto sostitutivo di tempi del congiuntivo e/o del condizionale in periodi ipotetici (*se venivi ti divertivi*), del congiuntivo imperfetto (*non sapevo chi era*), o con valore attenuativo, di cortesia o di modestia (*volevo chiedere*);
 - il congiuntivo usato nello scritto nelle subordinate;
 - il condizionale usato soprattutto nel discorso riportato;
 - l'infinito presente usato al posto dell'imperativo, soprattutto nei testi di istruzione;
 - il participio presente considerato nome;
 - il participio passato usato al superlativo anche quando ha valore verbale;
 - il gerundio che assume valore testuale (es. *Riassumendo, tutto ora appare chiaro*) soprattutto nei titoli, nei nomi di aziende commerciali o di manifestazioni;
 - nei tempi composti, la scelta degli ausiliari generalmente stabile; l'instabilità nell'accordo del participio passato con l'oggetto nelle forme composte con l'ausiliare *avere* e con i verbi pronominali, con tendenza a preferire la forma percepita come neutra o più espressiva (es. *ho percorso quella via, si è divorato una pizza, grazie per averci ascoltato*);
 - l'espansione delle strutture perifrastiche, con *stare* + gerundio, *stare a* + infinito, *andare a* + infinito, *avere da* + infinito, ecc.;

d. Morfologia lessicale

- Uso prevalente di alcuni prefissi: *anti*, *dopo* (più che *post*), *trans*, *iper*, *super*; uso prevalente di alcuni suffissi: *ista* e *tore*; *zione*, *mento*, *tura* e *aggio* per i nomi d'azione, *ità* e *ismo* per i nomi astratti e per nomi di movimenti e tendenze; *izzare* e *izzazione* per i verbi e le nominalizzazioni degli stessi, *ale* per influsso inglese, *(i)ano*, *ista* e *istico*, *ato* per gli aggettivi; l'uso del suffisso *zero* per tradurre nomi in verbi (messaggiare, ciattare, faxare);
- lessicalizzazione dell'alterazione, con l'alterato che assume significato autonomo (es. *messaggino*, *telefonino*);
- formazione di composti nome più nome, con elisione delle preposizioni (es. *bagnoschiurma*), oppure combinazioni per asindeto nome più nome, verbo più nome (es. *effetto serra*, *allarme terrorismo*, *scollatura mozzafiato*, *farmaco salvavita*), aggettivo più aggettivo (*nazionalpopolare*, *sociopolitico*);
- uso di polirematiche (*carta di credito*, *acqua e sapone*, *portare avanti*, *dare una mano*, *a fior di pelle*, *a furia di*, *prestare attenzione*, *permesso di soggiorno*, *prima serata*, *doppio senso*, *terzo mondo*, *punto di vista*, *punto vendita*, *treno merci*, *casa di cura*, *vuoto a rendere*,...);
- formazione di nomi con prefissi e suffissi di origine latina o greca, con assunzione di nuovi significati (es. *euro*, *poli*);
- riduzione tramite sigle (es. *SLA*, *DSA*, *BES*) o accorciamenti (es. *info* e poi *Nico*, *Cate*), costruzione di parole macedonia (es. *glocalizzazione*, *Renzusconi*).

e. Sintassi e testualità

- Spostamenti nella reggenza del verbo, con intransitivi usati transitivamente (es. *viaggiare*, *vivere*) o al posto delle forme pronominali (es. *alternare* per *alternarsi*, *dirigere* per *dirigersi*);
- grammaticalizzazione di alcune strutture a lungo considerate scorrette: il mancato accordo del verbo (al singolare) con il soggetto 'nuovo' posposto (*alla cerimonia ha partecipato il sindaco e il presidente della provincia*);
- dislocazione a sinistra dell'oggetto diretto, nel parlato ma talvolta anche nello scritto (*Alla stazione, (ci) vado in taxi*; *Piero, non lo vedo mai*);
- dislocazione a destra, in cui l'elemento anticipato dal pronome non si caratterizza come 'dato' ma come 'nuovo', in particolare nelle interrogative ((*Ci*) *vado in taxi, alla stazione*; (*L'*)*ho dato a Maria, l'anello*);
- frasi con tema sospeso (*Gullit, la folla invocava soltanto lui*);
- frasi scisse, che nello scritto servono spesso a segnalare un cambiamento di tema e vanno lette in chiave testuale (*È Maria che parla alla radio*);

- riduzione, sul piano sia quantitativo sia qualitativo, delle congiunzioni tipiche dello scritto tradizionale (uso del *che* come *subordinatore generico* e il *che polivalente* per introdurre la relativa, il *dove*, *l'infatti*, il *ciò*, il *siccome* in luogo di *poiché*; abbandono di *qualora*, *affinché*, *nondimeno*, *sebbene*, *giacché*, *sicché*, *quantunque*, *talché*, ...);
- semplificazione sintattica, con *adozione dello stile nominale*, scarso ricorso alle *strutture ipotattiche complesse*, inserimento di *frasi incidentali*, sintatticamente autonome;
- utilizzo di *plastismi* (*È giallo*, *Shock/Choc*, *In ginocchio*, *Mette in luce*, *Grido di allarme*, *Non ha dato esito*, *Killer*, *Ha perso la vita*, *Il paradiso dei*, *Offre uno spaccato*, *Ha provocato un terremoto*, *Una faida*, *Uno tsunami*, *Fa discutere*, *Fuga da*, *Nel mirino*, *Si spacca*, *Ko*, *Rush finale*, *Alla sbarra*, *Scende in campo*, *Il rebus*, *È bufera*, *Bagarre*, *Bocche cucite*, *È polemica*, *Il cerchio magico*, *scattare*, *Poteva essere una strage*, *Una coltre di neve*, *Vivo per miracolo*, *In manette*, *Al fresco*, *Kermesse*, *Massimo riserbo*, *Severo monito*, *Teatrino della politica*, *Teatro di guerra*, *Il transatlantico*, *al femminile*, *ribaltone*, *a monte*, *alla grande*, *una manciata di*, *Raggiunto da un avviso di garanzia*, *Ma anche tanta gente comune*, *La colonnina di mercurio*, *La morsa del gelo*, *E veniamo al [nome sport] giocato*, *Ma voltiamo decisamente pagina*, *Conflitto a fuoco*, *Visita lampo*, *In tilt*, *Le toghe*, *[qualcosa] annunciato*, *Il grande esodo*, *Banco di prova*, *Giro di vite*, *Salto nel buio*, *Le indagini a 360 gradi*, *A piede libero*, *Occhi puntati su*, *Lunedì/ martedì/ mercoledì/ giovedì/ venerdì/ sabato nero*, *Blindato*, *Piuttosto che*, *Quant'altro*, *Di default*,...).
- utilizzo di termini generici (*questo*, *bello*, *brutto*, *grande*, *piccolo*, *buono*, *cattivo*, *vecchio*, *nuovo*, *cosa*, *fare*, *dire*,...);
- scelte sul piano della punteggiatura come:
 - *estensione del punto fermo*, *posto prima di sequenze subordinanti e coordinanti*, *di sintagmi nominali e preposizionali*, con la conseguenza che i nessi logici e sintattici tra i vari sintagmi rimangono impliciti e i sintagmi tutti focalizzati;
 - *sostituzione della virgola al punto fermo*, *posta tra frasi del tutto indipendenti*;
 - *declino del punto e virgola*;
 - *uso frequente dei due punti* in sostituzione di congiunzioni, delle *virgolette* per conferire significati particolari a una parola o a un'espressione, delle *parentesi o dei trattini* per la sempre maggior presenza delle frasi incidentali, *del punto esclamativo* per ribadire opinioni o enfatizzare.

f. Altri fenomeni

- Riduzione dei suffissi *-essa* e *-trice*, e adozione del *femminile in -a* (*ministra, sindaca, assessora, magistrata, ...*);
- alternative eufemistiche per nomi di mestieri considerati umili (*operatore ecologico, operatore socio assistenziale*), per particolari categorie di malati (*non udente, non vedente, diversamente abile*), per problemi di carattere socioeconomico (*danno collaterale, esuberi*);
- estensione all'italiano comune di tratti del linguaggio giovanile, (*troppo forte!, bellissimo, grande!, tipo, tipo che*), delle interiezioni inglesi *ops!*, o *wow* (anche *uau!*), di *quant'altro* come conclusione di enumerazioni di qualunque natura, di *piuttosto che*, con valore di semplice alternativa, come equivalente di *oppure*;
- presenza di particolari segnali discorsivi (congiunzioni come *ma*, avverbi come *praticamente, assolutamente, ovviamente*, forme verbali come *diciamo, dai, guarda, capisci, senti*, formule intere come *per così dire, voglio dire, della serie...*);
- utilizzo di anglicismi non adattati (*computer, internet, e-mail, chat, messenger, follower, stalking, mobbing, audience, austerity, authority, background, backstage, badge, band, benefit, brand, budget, business, card, cash, coach, compilation, convention, copyright, display, editor, escalation, fan, fashion, fitness, flop, gadget, gap, gossip, kit, leader, light, live, look, manager, marketing, network, pullman, show, sprint, staff, stand, store, stress, target, team, teenager, test, ticket, tilt, top, trend, turnover, welfare, workshop, mobbing, stalking...*) o adattati (*gol, chattare, skillato, stoppare, mixare, demo, app, info, spoilerare, buggato, flammare, killare, whatsappare, twittare...*).

I tratti selezionati, declinati in casi da osservare per quantità e qualità, sono stati posti in correlazione con la tipologia di rilevazione prevista: se solo attraverso gli strumenti digitali, se per azioni successive e integrate tramite strumenti digitali e correttori, se solo ad opera dei correttori.

Ad esempio il tratto “Articolo il davanti a w-j-pn-p” è rilevato soltanto tramite il software dal punto di vista quantitativo e i correttori si limitano a riportare il numero delle occorrenze; si è ritenuto infatti che l'uso di “il” sia ormai consolidato, quindi che sia interessante verificare al contempo quante volte e in quali occasioni si utilizzano parole che iniziano con le lettere date e se l'articolo è sempre “il”, più che la presenza di “lo”; nel caso questo compaia, ai correttori, o successivamente agli analisti del gruppo di ricerca, è demandato il compito di annotare la cosa.

Sempre per esemplificare, per il fenomeno “Estensione dell'uso dell'imperfetto indicativo”, il software individua quante volte compare

l'imperfetto, mentre i correttori classificano all'interno di una gamma chiusa di possibilità (*di cortesia, in periodo ipotetico, in luogo del congiuntivo, uso proprio*) gli usi per i quali è stato scelto.

Le correlazioni fra tratti e tipo di rilevazione sono state collocate in una tabella, in corrispondenza con spazi dedicati all'interpretazione dei fenomeni più complessi (per i quali in qualche caso si propongono classificazioni già prefigurate), e alle eventuali note dei correttori relativamente a dubbi, difficoltà nella valutazione, o carenze della griglia osservativa rispetto ad elementi non previsti al momento della redazione.

Nella tabella si propone, per alcuni tratti, un numero chiuso di casi, per altri una serie aperta di esempi, che nella versione digitale è arricchita da moltissimi altri. Questo a significare, come già accennato nei paragrafi precedenti, che in vari momenti della ricerca e per diverse azioni, l'interazione tra le due tipologie di rilevazione, ha consentito all'una di valorizzare l'altra e a ciascuna di esprimere il massimo dei propri peculiari valori.

	TRATTI	Individuazione e conteggio	Classificazione: Numero di dati per tipologia		Interpretazione	Note
1	Presenza monosillabi accentati	FBK	Uso corretto			
			Errore aggiunta			
			Altri errori (assenza)			
			Se stesso			
			Sé stesso			
2	Presenza apostrofi	FBK	Uso corretto			
			Errore nell'uso			
			Assenza			
3	Presenza maiuscole non a inizio periodo	FBK	Aggettivi etnici			
			Glottonimi			
			Nomi di mesi/giorni			
4	Articolo il davanti a w-j-pn-ps	FBK	w			
			j			
			pn			
			ps			
5	Pronomi personali egli-ella-essi-esso-essa-esse-loro	FBK	Egli			
			Ella			
			Esso			
			Essa			
			Essi			
			Esse			
			Loro per a loro			

6	Presenza di gli	FBK	Gli articolo Gli / a lui Gli / a lei Gli /a loro		Eventuale "li" al posto di "gli"	
7	Presenza di questo	FBK	Significato proprio tuttofare		Tipologie di coesione con numero di casi:	
8	Presenza di: bello-brutto-grande-piccolo-buono-cattivo – vecchio – nuovo – cosa - fare - dire	FBK	bello brutto grande piccolo buono cattivo vecchio nuovo cosa fare dire			
9	Verbi all'indicativo imperfetto	FBK	Di cortesia Periodo ipotetico Uso proprio In luogo del congiuntivo			
10	Verbi al gerundio	FBK	Uso corretto Uso scorretto Uso testuale		Tipologia errore (semplificazione di modo/tempo/diatesi)	
11	Verbi all'indicativo presente	FBK	Presente Presente storico Futuro Imperativo In luogo del congiuntivo		Tipologia di errore con numero di casi	
12	Presenza di: Stare-andare	FBK	Stare proprio Stare +inf. Andare proprio Andare+inf.			
13	Prefissi	FBK				
14	Numero di parole – frasi – periodi – enunciati (frasi nominali)	FBK			Controllo da parte dei correttori	Eventuali segnalazioni

15	Presenza connettivi: che, dove, infatti, cioè, allora, dunque, quindi, siccome	FBK	Dove polivalente					
			Che polivalente					
			Siccome in luogo di poiché					
				testuale	riempitivo			scorretto
			infatti					
			cioè					
			allora					
			dunque					
quindi								
16	Congiunzioni: qualora, affinché, nondimeno, sebbene, giacché, sicché, quantunque, talché	FBK	qualora					
			affinché					
			nondimeno					
			sebbene					
			giacché					
			sicché					
			quantunque					
			talché					
17	Punteggiatura:	FBK		corretto	scorretto	coerente		
			;					
			:					
			!					
			“					
			...					
18	PERIODI che iniziano con ma, e, perché, infatti, dunque, quindi, cioè, allora, quando	FBK	ma					
			e					
			infatti					
			dunque					
			quindi					
			cioè					
			allora					
				proprio	testuale			
perché								
quando								
19	Presenza di lessico gergale	FBK				Controllo da parte dei correttori	Eventuali segnalazione	
20	Anglicismi non adattati Anglicismi adattati	FBK	Distinzione tra situazioni di traducibilità e intraducibilità del termine					
21	Lessico “politicamente corretto”	FBK	Controllo da parte dei correttori			Verifica relativamente a ecc.	Eventuali segnalazioni	

22	Espressioni polirematiche	Correttori	espressione		n.					
			Ecc.							
23	Plastismi	FBK	termine	n.	Correlazione con			Eventuali segnalazioni		
					articolo	argomento				
			Altri							
24	Dislocazioni e frasi con tema sospeso	Correttori	DX							
			SX							
			Tema sospeso							
25	Fraasi scisse	Correttori	Fraasi scisse							
26	Altri tratti	Correttori	Individuazione, conteggio, analisi							

Tabella 1. Corrispondenza fra tratti, sistemi di rilevazione, classificazioni, interpretazioni, note

Qui di seguito si presentano dettagli ed esempi per alcuni dei tratti in tabella.

13 – Prefissi - *anti-, dopo-, trans-, iper-, super-* e/o suffissi -*ista, -tore, -zione, -mento, -tura, -aggio, -ità, -ismo, -izzare, -izzazione, -ale, -iano, -istico, -ato*

17 – Punteggiatura - *punti, virgole, punti e virgola, due punti, punti esclamativi, punti interrogativi, virgolette, trattini, punti esclamativi e interrogativi insieme, puntini di sospensione*

19 - Lessico gergale - *troppo forte, della serie, tipo, praticamente, assolutamente, ovviamente, per così dire, voglio dire*

20 a - Anglicismi non adattati - *computer, internet, e -mail, chat, messenger, follower, stalking, mobbing, audience, austerity, authority, background, backstage, badge, band, benefit, brand, budget, business, card, cash, coach, compilation, convention, copyright, display, editor, escalation, fan, fashion, fitness, flop, gadget, gap, gossip, kit, leader, light, live, look, manager, marketing, network, pullman, show, sprint, staff, stand, store, stress, target, team, teenager, test, ticket, tilt, top, trend, turnover, welfare, workshop...*

20b -Anglicismi adattati - *gol, chattare, skillato, stoppare, mixare, demo, app, info, spoilerare, buggato, flammare, killare, whatsappare, twittare ...*

21 - Politicamente corretto - *ministra, sindaca, assessora, magistrata, operatore ecologico, operatore socio assistenziale, non udente, non vedente, diversamente abile, danno collaterale, esuberi*

22 - Polirematiche - *carta di credito, acqua e sapone, portare avanti, dare una mano, a fior di pelle, a furia di, prestare attenzione, permesso di soggiorno, prima serata, doppio senso, terzo mondo, punto di vista, punto vendita, treno merci, casa di cura, vuoto a rendere, ecc (GRADIT: 130.000 sottolemmi polirematici)*

23 - Plastismi - *È giallo, Shock/Choc, In ginocchio, Mette in luce, Grido di allarme, Non ha dato esito, Killer, Ha perso la vita, Il paradiso dei, Offre uno spaccato, Ha provocato un terremoto, Una faida, Uno tsunami, Fa discutere, Fuga da, Nel mirino, Si spacca, Ko, Rush finale, Alla sbarra, Scende in campo, Il rebus, È bufera, Bagarre, Bocche cucite, È polemica, Il cerchio magico, scattare, Poteva essere una strage, Una coltre di neve, Vivo per miracolo, In manette, Al fresco, Kermesse, Massimo riserbo, Severo monito, Teatrino della politica, Teatro di guerra, Il transatlantico, al femminile, ribaltone, a monte, alla grande, una manciata di, Raggiunto da un avviso di garanzia, Ma anche tanta gente comune, La colonnina di mercurio, La morsa del gelo, E veniamo al [nome sport] giocato, Ma voltiamo decisamente pagina, Conflitto a fuoco, Visita lampo, In tilt, Le toghe, [qualcosa] annunciato, Il grande esodo, Banco di prova, Giro di vite, Salto nel buio, Le indagini a 360 gradi, A piede libero, Occhi puntati su lunedì/martedì/mercoledì/giovedì/venerdì/sabato nero, Blindato, piuttosto che, quant'altro, di default*

24 a - Dislocazioni - DX: (Ci) vado in taxi, alla stazione; (L')ho dato a Maria, l'anello; SX: Alla stazione, (ci) vado in taxi; Piero, non lo vedo mai

24b - Frasi a tema sospeso - *Gullit, la folla invocava soltanto lui*

25 - Frasi scisse - *È Maria*

2.5.b

Per rilevare nei testi scritti la presenza degli elementi selezionati, si è scelto di analizzare gli elaborati prodotti per le prove di italiano all'esame di maturità, e, tra questi, quelli della tipologia B prevista dall'Esame di stato dal 1999 al 2018 compreso¹³.

Le ragioni della scelta sono molteplici.

Innanzitutto il materiale su cui lavorare è copioso, è realizzato da studenti di tutte le tipologie di scuola sulla base delle medesime tracce ed è disponibile per tutti gli anni nei quali si sono archiviati i temi d'esame. In secondo luogo i temi di maturità costituiscono un corpus oggettivamente più dimostrativo di altri della competenza di scrittura, in quanto sono 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, è molto più lungo di quello in genere concesso nelle esercitazioni in corso d'anno e consente agli studenti di gestire più agevolmente il processo di scrittura, compensando il prevedibile stato di ansia in cui si possono trovare.

¹³ 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 gli studenti del vecchio esame: 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. Insomma, sono più le continuità che le discontinuità, dal punto di vista linguistico e testuale. Le novità introdotte nella prova d'esame non inficiano quanto rilevato nella ricerca e si pongono anzi su una linea di continuità.

Le tracce, uguali per tutti e decise esternamente alla scuola, non sono a rischio di autoreferenzialità dei singoli insegnanti rispetto alle proprie pratiche didattiche, né influenzate da intenzionalità dei ricercatori rispetto agli obiettivi da conseguire nelle loro indagini; al contempo è certo che gli studenti elaborano del tutto autonomamente i testi, quindi che i loro elaborati non sono contaminati da interventi esterni. Il fatto poi che gli esaminandi possano scegliere fra tipologie, generi e argomenti diversi garantisce che la traccia selezionata sia quella in cui credono di poter manifestare il massimo della competenza di scrittura che hanno sviluppato durante il percorso di studi, nonché il massimo di adesione ai modelli di testo appresi.

La tipologia B dell'Esame fino al 2019 (ma lo stesso vale per le tipologie B e C del nuovo Esame) rientra pienamente nella categoria di testi che possiamo definire semirigidi, 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: comprendere quanto, come e con quali esiti gli studenti scelgano di attenersi ai modelli o se ne discostino è interessante sia per ricavarne dati per comprendere quale rapporto vi sia tra evoluzione della lingua e scrittura scolastica, sia per fare ipotesi su come ci si prepari nella scuola allo svolgimento di prove d'esame. Inoltre, la tipologia B fino al 2019 prevedeva due generi testuali, il saggio breve e l'articolo di giornale, entrambi contestualizzabili in funzione dello scopo comunicativo e, proprio per questo, ipoteticamente più (l'articolo) o meno (il saggio) soggetti al recepimento consapevole di modalità espressive proprie dell'italiano attuale.

Un ulteriore elemento di adeguatezza della tipologia B agli scopi della ricerca è rappresentato dal fatto che 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: verificare se questi ultimi siano utilizzati prevalentemente come contenitori di notizie, opinioni, temi da rielaborare personalmente, o siano ripresi anche in termini di organizzazione, morfosintassi, lessico, consente di fare ipotesi sul grado di autonomia con cui gli studenti elaborano i loro testi scritti in presenza di modelli esterni.

E, ancora, la tipologia B ha rappresentato la vera innovazione introdotta nella riforma dell'esame di maturità entrata in vigore nel 1999: escludendo i primi due anni di applicazione, perché inevitabilmente condizionati da problemi di recepimento dell'innovazione, per quelli a seguire consente di rilevare se ci siano mutamenti significativi nelle modalità di scrittura dei testi, ad esempio se vi sia la tendenza

ad ampliare la gamma dei modelli compositivi di riferimento, o ad interpretare i criteri di testualità in modi alternativi a quelli generalmente condivisi nella scuola.

Infine, la tipologia B è stata la più scelta da parte degli studenti, sia a livello nazionale che trentino. Nella PAT, negli anni in cui è stata in vigore la riforma su circa 3.800 – 3900 studenti che ogni anno partecipano all'esame di maturità, un numero sempre crescente, fino ad arrivare ai 2500 – 2600 degli ultimi anni, ha scelto la tipologia B, con una percentuale che si attesta intorno al 65% del totale.¹⁴ Esaminare 3000 dei 24.000 temi prodotti 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, consente ragionevolmente di estendere all'universo della provincia i dati rilevati.

2.6 Prime conclusioni e auspici

A conclusione di questa presentazione per sommi capi delle basi teoriche e delle motivazioni che sostengono le scelte di progettazione e attuazione per *Come cambia la scrittura*, si possono formulare, più che valutazioni, ipotesi e auspici.

Gli interrogativi ai quali si è cercato di rispondere richiedono ad un tempo la capacità di analizzare correttamente dati specifici e di costituire un complesso quadro d'insieme in cui integrarli. Chiedersi fino a che punto l'evoluzione dell'italiano si manifesti anche nelle scritture scolastiche e, tra queste, in quelle più rigidamente formalizzate, significa affrontare questioni inerenti gli effetti dell'esposizione alla lingua informale, e nello stesso tempo i modi con cui la scuola reagisce a questi effetti. Verificarlo analizzando testi delle prove d'esame significa circoscrivere un caso che, per quanto significativo, non esaurisce in sé né la gamma di tipologie testuali proposte a scuola né i punti di vista con cui esaminarle.

Naturalmente, quando tutti i dati saranno analizzati, confrontati e interpretati, sarà possibile anche valutare oggettivamente il contributo che questa ricerca può dare sulle questioni trattate. Al momento, considerando la rapidità e lo spessore dei mutamenti cui è soggetto l'uso della lingua italiana, si può prevedere che consisterà nello scattare una fotografia, parziale e istantanea, ma crono panoramica (per usare una combinazione per asindeto), un'immagine di sintesi degli

¹⁴ Delle modalità di raccolta e della formazione del campione si parla diffusamente nel capitolo 3 del presente volume.

anni Dieci e Venti del ventunesimo secolo, e nell'offrirla corredata di didascalie perché costituisca una delle basi di raffronto per future, susseguenti, fotografie parziali e istantanee.

La stessa interpretazione dei dati raccolti ed esaminati per *Come cambia la scrittura*, iniziata nella seconda metà del 2019 e non ancora terminata, si svolge all'interno di un costante confronto tra le tendenze osservate nel 2010, i fenomeni rilevati nei testi degli studenti negli anni precedenti e seguenti a quella data, le innovazioni che si notano oggi – e per oggi si può intendere anche il 2020 – fuori dalla scuola e nella scrittura scolastica.

È il tema stesso che implica un ripetuto e costante monitoraggio dei fenomeni, un aggiornamento che vada di pari passo con gli studi sull'evoluzione dell'italiano in generale, per i quali solo nell'anno appena trascorso sono stati pubblicate nuove edizioni e novità assolute.

Questo non toglie che il contributo possa risultare significativo.

Innanzitutto il corpus di testi raccolti è di dimensioni tali da permettere non solo di raccogliere moltissimi dati, ma anche di estrapolare numerosi esempi, che possono costituire gli oggetti di ulteriori studi. Data la natura dei testi esaminati e poiché in questa ricerca si è posta l'attenzione a fenomeni di tipo linguistico, e linguistico-testuale, fin d'ora si percepisce quanto potrebbe essere interessante il riprenderli per analizzarne l'argomentatività e l'informatività, sia nella parte di espressione di argomentazioni proprie, sia in quella di rielaborazione dei testi fonte. Ancora, poiché dal 2019 la tipologia B con saggio breve e articolo di giornale è stata sostituita da esercizi di comprensione e testo argomentativo, un significativo oggetto di ricerca potrebbe essere il confronto tra la penetrazione della lingua d'uso nell'uno e nell'altro caso, per comprendere quanto la richiesta di un testo vincolato ad un genere preciso, o soltanto a una tipologia testuale, induca l'adozione di modelli compositivi più o meno rigidamente formalizzati.

In secondo luogo, la predisposizione degli strumenti digitali, avvenuta ad opera dell'Istituto Fondazione Bruno Kessler, e il successivo utilizzo da parte dei correttori, hanno rappresentato le occasioni di una costante riflessione di tutto il gruppo di ricerca sul rapporto tra elementi quantitativi e qualitativi nella valutazione dei testi, e sui vantaggi di una rilevazione integrata: per la quantità e tipologia di dati che si possono rilevare a supporto della valutazione analitica; per le informazioni "oggettive" che si offrono alla valutazione olistica; per la precisione che si richiede nell'identificazione di fenomeni, tratti e casi da osservare; infine per gli spazi che si aprono alla valutazione soggettiva e intersoggettiva dei testi scritti, quando i criteri di osservazione si possono applicare in modo automatico e neutrale in mol-

teplici ambiti, mentre i soggetti coinvolti hanno la libertà di sceglierli e possono dedicare le loro risorse a interpretarli.

Queste riflessioni, insieme ai dati rilevati e agli strumenti utilizzati, possono tradursi in temi da sottoporre all'attenzione delle scuole, attraverso azioni di diffusione degli esiti, apertura di tavoli di confronto, formazione e sperimentazione, come già accaduto in altri casi. Nel sistema trentino di istruzione ciò non è impossibile, soprattutto se si considera che IPRASE costituisce una delle articolazioni del sistema stesso e che uno dei suoi compiti fondamentali è promuovere ricerche che nascano da bisogni e abbiano ricadute nella scuola.

A riprova, si può citare la conclusione cui si era arrivati con *Scritture di scuola*, la ricerca con cui si è iniziato questo capitolo, e per la quale si era aperto un confronto con i docenti di numerosi istituti che avevano richiesto l'esame disaggregato dei dati relativi ai loro studenti. Facendo sintesi delle loro riflessioni proprio sul tema del rapporto tra lingua appresa informalmente e lingua della scuola, si era giunti a concludere che fosse necessario intervenire sull'impostazione della didattica, ipotizzando una prassi che si occupasse del divario registrato e facesse dei testi di ambito informale un oggetto di osservazione con gli studenti, la base per un lavoro di emersione della grammatica testuale utilizzata inconsapevolmente da porre a confronto con altre grammatiche. Così, infatti, si chiudeva la riflessione, poi riportata nella pubblicazione del rapporto finale: «Se, dunque, si ritiene che comprendere e produrre il testo debba rientrare nelle competenze degli studenti, il problema didattico diventa scoprire le modalità con cui si costruiscono oggi le tessiture testuali nell'esperienza quotidiana degli studenti, esplicitarne le caratteristiche e metterle a confronto con altre tipologie meno conosciute ma più efficaci in contesti diversi. E, per sviluppare la capacità di organizzare un testo e costruire connessioni testuali, potrà risultare proficuo esercitarsi nel rilevare sia i nessi impliciti(...) in un testo frammentato, sia quelli espliciti in un testo continuo, nel costruire più trame con gli stessi frammenti e molti frammenti per una trama, più organizzazioni per uno stesso testo e viceversa. Se è vero che la comunicazione in cui siamo immersi è composta da sempre più numerosi frammenti, e questa è la causa prima delle difficoltà nell'approccio alla testualità, l'obiettivo sarà non tanto accettare un più basso livello di abilità rispetto al passato, ma, al contrario, promuovere una più alta capacità di riconoscere e produrre varie tipologie di legami testuali» (ibidem, pag. 315).

A distanza di qualche anno, l'auspicio è che *Come cambia la scrittura*, restituendo alle scuole dati specifici su un tema solo sfiora-

to dalla precedente ricerca ma espressivo di un problema che i docenti avvertivano e tuttora avvertono con preoccupazione crescente, ne supporti un'analisi più completa e articolata, e una funzionale traduzione in efficaci pratiche didattiche.

Bibliografia

- Accademia della Crusca. 1982. *La lingua italiana in movimento. Incontri del Centro di studi di grammatica italiana* (Firenze, Palazzo Strozzi, 26 febbraio - 4 giugno 1982). Firenze: Accademia della Crusca.
- Antinucci, Franco. 2003. *La scuola si è rotta*. Roma-Bari: Laterza
- Antonelli, Giuseppe. 2007. *L'italiano nella società della comunicazione*. Bologna: il Mulino.
- Antonelli, Giuseppe e Serianni, Luca. 2017. *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*. Torino: Pearson. (aggiornamento dell'omonimo volume edito da Bruno Mondadori nel 2011).
- Beccaria, Gian Luigi (a cura di). 1985. *Italiano, lingua selvaggia?* in "Sigma" 18, n. 1-2/1985
- Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Boscolo, Pietro e Zuin, Elvira. 2015. *Come scrivono gli adolescenti*. Bologna: il Mulino.
- Cardinaletti, Anna e Frasnedi, Fabrizio (a cura di). 2004. *Intorno all'italiano contemporaneo. Tra linguistica e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Cardinaletti, A., Renzi, L. e Salvi, G. (a cura di). 1988 -1995 *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il mulino
- 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" 36/2001, pp. 417-430.
- Dardano, Maurizio (2009). *Costruire parole. La morfologia derivativa dell'italiano*. Bologna; il Mulino.
- D'Achille, Paolo. 2003. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino (2a ed. 2006).
- D'Achille, Paolo. 2005. *L'invariabilità dei nomi nell'italiano contemporaneo*. In "Studi di grammatica italiana" 24/2005, pp. 189-209.
- D'Achille, Paolo. 2010a. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- D'Achille, Paolo. 2010b. *Lingua d'oggi*. In Treccani, Enciclopedia dell'Italiano. <http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi> (Enciclopedia-dell'Italiano)/ (ultima consultazione 15 febbraio 2020)
- Degano, Chiara. 2005. *Influssi inglesi sulla sintassi italiana: uno studio preliminare sul caso della perifrasi progressiva*. In A. Cardinaletti e G. Garzone (a cura di). 2005. *L'italiano delle traduzioni* (pp. 85-106). Milano: Franco Angeli.
- De Mauro, Tullio. 2014. *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni*. Laterza, Bari.
- De Santis, C., Camodeca, C. e Sabatini, F. 2011. *Sistema e testo*. Torino: Loescher.
- Ferrari, Angela. 2003. *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpuntivi nell'italiano contemporaneo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Galimberti, Umberto. 2000. *Le rivoluzioni dell'homo videns*. In "La Repubblica", 21 febbraio
- Giovanardi, C., Gualdo, R., e Coco, A. 2008. *Inglese-italiano 1 a 1. Tradurre o non tradurre le parole inglesi?* (nuova ed. rivista). Manni: San Cesario di Lecce.

- Grossmann, Maria e Rainer, Franz (a cura di). 2004. *La formazione delle parole in italiano*. Tübingen: Niemeyer.
- Marcato, Gianna (a cura di). 2003. *Italiano. Strana lingua?* Atti del Convegno Sappada/Plodn (Belluno, 3-7 luglio 2002). Padova: Unipress.
- Pistolesi, Elena. 2004. *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e sms*. Padova: Esedra.
- Pallotti, Gabriele. (a cura di). 1999. *Scrivere per comunicare*. Milano: Bompiani.
- Renzi, Lorenzo. 2007. *L'italiano del 2000. Cambiamenti in atto nell'italiano contemporaneo*. In A. D'Angelis e L. Toppino (a cura di). *Tendenze attuali nella lingua e nella linguistica italiana in Europa* (pp. 177-200). Roma: Aracne.
- Sabatini, Francesco. 1985. 'L'italiano dell'uso medio': una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In Holtus e Radtke. 1985. (pp. 154-184).
- Sabatini, Francesco. 1990. *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher
- Sabatini, Francesco. 1999. «Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in G. Skytte e F. Sabatini (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte*, Atti del Convegno interannuale della Società di linguistica italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998), København, Museum Tusculanum Press.
- Sabatini, Francesco. 2016. *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*. Milano: Mondadori.
- Serianni, Luca. 1988. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, con la collaborazione di A. Castelvechchi. Torino: UTET.
- Serianni, Luca e Trifone Pietro (a cura di). 1993-1994. *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi.
- Serianni, Luca. 2007. *Italiani scritti*. Bologna: il Mulino
- Serianni, Luca. 2013. *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Roma-Bari: Laterza
- Simone, Raffaele. 2000. *La terza fase. Forme di cultura che andiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza
- Sobrero, Alberto A. (a cura di). 1993 *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Laterza: Roma-Bari, Laterza.
- Gruppo di Firenze. 2017 *Contro il declino dell'italiano a scuola. Lettera di 600 professori universitari*. <http://gruppodifirenze.blogspot.it/> 4 febbraio. Ultima consultazione, 15 febbraio 2020

3 Il percorso di ricerca

di Chiara Motter

3.1 Introduzione

Come cambia la scrittura nella scuola? Ricerca longitudinale sui temi di Italiano dell'Esame di Stato del Secondo Ciclo nella provincia di Trento.

Questo è il primo titolo assegnato al lavoro di ricerca, nel momento della sua definizione e dell'informazione al sistema scolastico trentino circa il suo avvio. Inizialmente, infatti, ci si è posti il quesito se ci fossero stati cambiamenti di tipo linguistico, e quali, nella scrittura degli studenti trentini della scuola secondaria di secondo grado dopo la riforma degli esami di Stato del 1997, realizzata a partire dal 1999, fino al momento d'inizio della ricerca.

In particolare, si è guardato alla varietà *neostandard* o dell'*uso medio* (Sabatini 1985, Berruto 1987) e alla sua possibile presenza e diffusione nella scrittura scolastica con l'introduzione delle tipologie testuali nella prima prova scritta dell'esame di Stato in luogo del tradizionale tema.

In seguito, si sono focalizzati progressivamente gli elementi d'indagine, circoscrivendo l'ambito della ricerca alla tipologia che maggiormente, si ipotizzava, potesse essere stata influenzata dal *neostandard*, ossia la tipologia B nelle forme del "saggio breve" e dell'"articolo di giornale"; selezionando alcuni aspetti della scrittura più squisitamente linguistici e riservandosi la possibilità di estendere l'indagine agli aspetti di organizzazione testuale in un secondo momento, vista l'ampiezza del materiale linguistico-testuale che si sarebbe raccolto. Elemento, quest'ultimo, di particolare interesse dell'intero lavoro di ricerca, così come quello della natura dei materiali raccolti e analizzati: testi non prodotti appositamente, esercitazioni o verifiche svolte in classe, ma temi d'esame originali, testi cioè prodotti in un contesto formale specifico e al termine di un percorso di studi. Rispetto al *neostandard*, inoltre, si sono via via isolati alcuni tratti linguistici oggetto di studio, come evidenziato e nei capitoli 2 e 5 dedicati agli aspetti linguistici e ai risultati della ricerca.

Sin dall'inizio, lo studio è stato condotto in collaborazione con la Fondazione Bruno Kessler (FBK), che ha sviluppato un software di analisi linguistica, di tipo lessicale-semantico e con la capacità di rilevare alcuni elementi sintattici, implementato nel corso della ricerca grazie anche al continuo confronto tra i ricercatori di FBK, il gruppo di lavoro di IPRASE e il *team* di correttori. Tale software ha permesso di automatizzare alcune operazioni di analisi, come l'individuazione e il conteggio di elementi definiti nel testo, ha rappresentato un supporto essenziale all'analisi dei correttori, che hanno potuto concentrarsi sugli aspetti qualitativi, e ha costituito un elemento di omogeneità nelle notazioni, riducendo il fattore soggettivo che la lettura e lo studio del testo possono comportare, soprattutto quando condotta in tempi diversi e a più mani.

Una volta stabilito all'interno del Comitato Scientifico dell'IPRASE, su sollecitazione dell'allora presidente Mario Giacomo Dutto, l'avvio della ricerca che indagasse le modalità di scrittura degli studenti trentini, si è subito sostanziata la parte operativa, nella sua dimensione progettuale-organizzativa e rispetto alla parte scientifica. L'intero percorso di ricerca ha occupato più di 3 anni di lavoro, dalla primavera del 2017 alla primavera del 2020, considerando tutte le sue fasi a partire dall'idea iniziale alla stesura del presente rapporto, fino alla giornata di studio di presentazione di marzo 2020 cui seguirà, nel corso del 2020, la pubblicazione in volume dei risultati.

Il progetto di ricerca è stato subito illustrato ai dirigenti scolastici della provincia di Trento nell'ambito degli incontri di presentazione dell'attività di ricerca e formazione dell'IPRASE nella primavera del 2017. In tali occasioni si sono spiegate la genesi, la natura e le finalità dell'indagine, nonché la tempistica prevista inizialmente.

Nei prossimi paragrafi si descriverà il lavoro svolto, soffermandosi in particolare su alcuni passaggi che hanno posto le basi dello studio, quali la definizione dell'oggetto di ricerca e del relativo campione, l'acquisizione dei materiali e la formazione dei correttori. Nell'illustrare le varie fasi della ricerca, si insisterà maggiormente su quelle iniziali, di carattere metodologico-operativo, mentre per le azioni successive di analisi linguistica, dall'analisi e dalle verifiche incrociate dei dati alla verifica dell'ipotesi di partenza, e per l'attività specifica di sviluppo e implementazione del software di analisi ad opera di FBK, si rimanda ai relativi capitoli 2, 4 e 5.

3.2 L'impostazione del lavoro di ricerca

Come primo passo, nell'impostare e organizzare il lavoro, si è formato un gruppo interno all'IPRASE, composto da chi scrive, da Chiara Tamanini ed Elvira Zuin. Nei primi mesi di lavoro il gruppo si è confrontato periodicamente al suo interno e con il direttore dell'Istituto Luciano Covi e ha interagito con Sara Tonelli di FBK per fissare i punti cardine della ricerca: precisazione dell'oggetto d'indagine, condivisione di metodi e strumenti, scelta del campione, individuazione delle risorse a disposizione, tempi ed esiti attesi.

Sul piano linguistico si è prevista collaborazione con l'Accademia della Crusca, con cui IPRASE è da tempo impegnato in progetti relativi allo studio della lingua e dei testi nell'ambito scolastico e, dalla fase di analisi e interpretazione dei dati in poi, la supervisione scientifica di Carla Marelo.

In un primo incontro interno si è ragionato sull'ordine di grandezza della ricerca, ovvero su quanti temi considerare e per quale periodo. Si è subito ravvisata la necessità di chiarire l'oggetto e lo scopo precisi e delimitati della ricerca, con la definizione di una domanda di ricerca in relazione agli strumenti digitali che FBK già possedeva o era in grado di costruire nel brevissimo periodo, consapevoli che lo strumento digitale avrebbe influito sulla scelta di ciò che si stava pensando di indagare. In un primo momento, ad esempio, si era pensato di poter includere nell'analisi gli aspetti di organizzazione testuale degli scritti esaminati, come la coerenza logico-tematica e l'architettura del testo. Tale ipotesi, non percorribile nell'immediato, è rimasta sullo sfondo come punto di partenza per una possibile successiva ricerca.

Per avere una quantità significativa di materiali su cui condurre l'indagine, si è stabilito di acquisire 3.000 temi, numero abbastanza vicino a quello degli studenti diplomati annualmente in provincia nel periodo di riferimento, distribuiti però nell'arco di una quindicina d'anni, tra il 2000 e il 2016, trattandosi di una ricerca longitudinale. Si è preferito escludere l'anno in corso, il 2017, perché avrebbe comportato diverse modalità di acquisizione dei materiali rispetto agli anni precedenti, e i primi anni di attuazione della riforma, poiché si è supposto che i cambiamenti intervenuti in quel periodo potessero essere non ancora presenti o poco apprezzabili.

Numero temi	Periodo di riferimento	Tipologia testuale
3.000	2000 - 2016	B – Saggio breve o Articolo di giornale

Tabella 1 - Riferimenti di base della ricerca

Delimitato così il campo di ricerca, si è riflettuto sull'importanza della scelta delle modalità di selezione del campione rispetto alla distribuzione temporale (quanti temi e per quali anni), al numero di Istituti e Indirizzi da coinvolgere, alla forma testuale (saggio o articolo) da considerare, nella consapevolezza che per tale fase sarebbe stato necessario il supporto di figure esperte in statistica per la campionatura. Cogliendo tale esigenza, in un secondo momento sono stati coinvolti una tirocinante in IPRASE laureata in matematica, Letizia Corazzola, e un collaboratore di IPRASE allora dottorando presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale di Trento, Simone Viridia. Si è anche supposto, come poi è stato, che gli aspetti organizzativi interni alle scuole e della ricerca stessa avrebbero potuto incidere sul campione.

Anche per le altre fasi dell'indagine è parsa subito chiara l'esigenza di avvalersi del contributo di più persone, con competenze diversificate in relazione alle singole azioni. Sono state via via coinvolte, quindi e come si vedrà, risorse interne ed esterne all'Istituto e a FBK, che hanno lavorato coordinatamente.

Sul piano organizzativo si è convenuto sin dall'inizio sull'opportunità di condividere tutte le informazioni e le idee nel gruppo e di contribuire tutti a ogni fase della ricerca, pur con l'impegno da parte di ciascun componente di farsi carico e di coordinare un aspetto in particolare del lavoro, in base alle competenze e all'esperienza. Per la prima fase della ricerca si era ipotizzata, quindi, questa suddivisione: per la campionatura Chiara Tamanini; per l'area linguistica Chiara Motter; per la formazione correttori Elvira Zuin. In fase di attuazione, in realtà, si è lavorato congiuntamente o in coppia, visto il bisogno di un continuo scambio e confronto sulle singole questioni e sulle criticità di volta in volta incontrate.

Prima di procedere con la progettazione delle azioni successive, si è guardato alle più recenti ricerche sulla scrittura scolastica per avere punti di riferimento e possibili modelli procedurali a livello metodologico e organizzativo.

Sul piano metodologico, per vicinanza e per affinità di parte dell'oggetto di studio, si è partiti dall'esperienza maturata attraverso la ricerca "Scritture di scuola", condotta dall'IPRASE tra il 2008 e il 2012, con la supervisione scientifica del professor Pietro Boscolo, i cui risultati e metodi d'indagine sono stati pubblicati prima in un Rapporto (2011) e più estesamente e in modo più approfondito nel volume *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura* (2014), curato da Pietro Boscolo e Elvira Zuin. Tale lavoro, che ha coinvolto 1.500 studenti quindicenni trentini e i loro docenti di Italiano,

pur concentrandosi anche su elementi estranei al campo d'azione della ricerca in corso, quali le convinzioni sulla scrittura, è stato essenziale in tutta la progettazione, e in particolare della fase di analisi qualitativa dei testi.

Si è considerata anche l'Indagine IEA, del 1984 (Lucisano 1984, 1988) che, pur con composizione della popolazione, metodi d'indagine, tipologie di testi e contesto di produzione molto diversi rispetto a quelli di IRASE-FBK, può comunque rappresentare un buon modello di riferimento per la valutazione dei testi scritti.

In fase di programmazione si è formulato un calcolo previsionale delle risorse umane necessarie per le azioni di progettazione e di realizzazione, oltre alle risorse interne dell'IPRASE e di FBK già impegnate, al contributo di Elvira Zuin per l'individuazione degli elementi da testare, per l'elaborazione della griglia interpretativa, per la formazione e l'accompagnamento dei correttori, per la lettura dei dati e la stesura del report/volume, nonché alla supervisione scientifica già menzionata per la validazione dello studio.

Come anticipato, si è previsto il coinvolgimento di un gruppo di correttori da impegnare nella sperimentazione della griglia di correzione/analisi e nella lettura e analisi qualitativa degli elementi oggetto d'indagine presenti nei testi, operazioni precedute da un percorso di formazione/condivisione di circa 10/12 ore sulle modalità e i criteri di analisi. Inizialmente si era ipotizzato di avvalersi di un numero indicativo di 20/24 correttori, così organizzati:

- 2 coppie di correttori/interpreti per la validazione dello strumento prima dell'analisi vera e propria e per le successive correzioni di controllo, per un totale di 4 correttori;
- 8/10 coppie di correttori/interpreti per l'analisi dei testi, per un totale di 16/20 correttori/interpreti.

Si era pensato, quindi, di impegnare ogni correttore per circa 70/80 ore di lavoro, comprensive delle ore di formazione/condivisione, per un totale di più di 1960 ore di correzione/analisi dei testi.

La suddivisione dei correttori in due gruppi distinti rispondeva all'esigenza di sperimentare la griglia interpretativa su un campione di circa 120/130 temi prima di generalizzarne l'utilizzo alla totalità dei testi, e di procedere con una correzione di controllo di almeno il 10%, a estrazione, dei temi già annotati dagli altri correttori.

Nel paragrafo 3.7 si vedrà come la previsione iniziale sia stata modificata in relazione al numero di correttori disponibili e alle condizioni di operatività degli stessi.

Per l'acquisizione dei materiali, pur preventivando di dover costituire più squadre di raccolta, non si è inizialmente deciso come

procedere. In un secondo momento, chiariti i dubbi e fissata una procedura, di cui si parlerà nello specifico paragrafo, si sono coinvolte tre risorse interne dell'IPRASE, Ilaria Azzolini, Paola Giori, Tiziana Rossaro, così da poter lavorare in contemporanea almeno su due scuole.

Nel programmare la fase di digitalizzazione dei temi si erano proposte varie possibilità, tra le quali quella di affidare tale operazione a una ditta specializzata. Alla luce dell'impegno in termini di ore e dell'attenzione richiesta dal lavoro di trascrizione, si è ritenuto infine che fosse la soluzione migliore. Per verificare le condizioni di fattibilità e calcolare il tempo necessario per la digitalizzazione, si sono forniti alla ditta, dopo averli resi anonimi, alcuni esempi in fotocopia di temi scritti a mano da studenti del secondo ciclo.

In relazione al calcolo delle risorse economiche necessarie per intraprendere la ricerca, si sono considerati i seguenti elementi: ore di lavoro dei correttori, costi di digitalizzazione dei testi, costi per la pubblicazione. A questi si è aggiunto, per completare il quadro del peso economico della ricerca, il lavoro delle risorse interne impiegate e la collaborazione, in convenzione, con gli altri Enti di ricerca.

Considerati tutti i fattori evidenziati, si è delineato quindi un piano organizzativo-progettuale che scandisse tempi e obiettivi e che permettesse di coordinare le varie azioni di una ricerca così complessa. Calcolando, quindi, un tempo di circa un anno e mezzo per portare a termine l'intero lavoro, si erano individuati macro-obiettivi distinti nei due anni, come di seguito elencati.

Per il 2017:

- richiesta e raccolta dei materiali
- digitalizzazione dei materiali
- individuazione degli elementi di ricerca
- costruzione di una griglia interpretativa
- individuazione e formazione dei correttori
- validazione della griglia interpretativa
- utilizzo del sistema informatico

Per il 2018:

- lettura/correzione dei dati raccolti
- interpretazione dei dati e prima sintesi
- ottimizzazione del sistema informatico
- stesura di un report
- pubblicazione dei risultati in forma di volume

Le singole azioni legate agli obiettivi sono state programmate attraverso un diagramma di Gantt, condiviso con il gruppo di ricerca,

per procedere in parallelo sul piano dell'acquisizione dei materiali, della definizione della griglia interpretativa, della formazione dei correttori e della messa a punto del software di analisi, e per monitorare l'andamento della ricerca.

Tale programmazione, come si può vedere, arriva solo fino a settembre del 2018, termine non rispettato e, considerato a posteriori, troppo ottimistico.

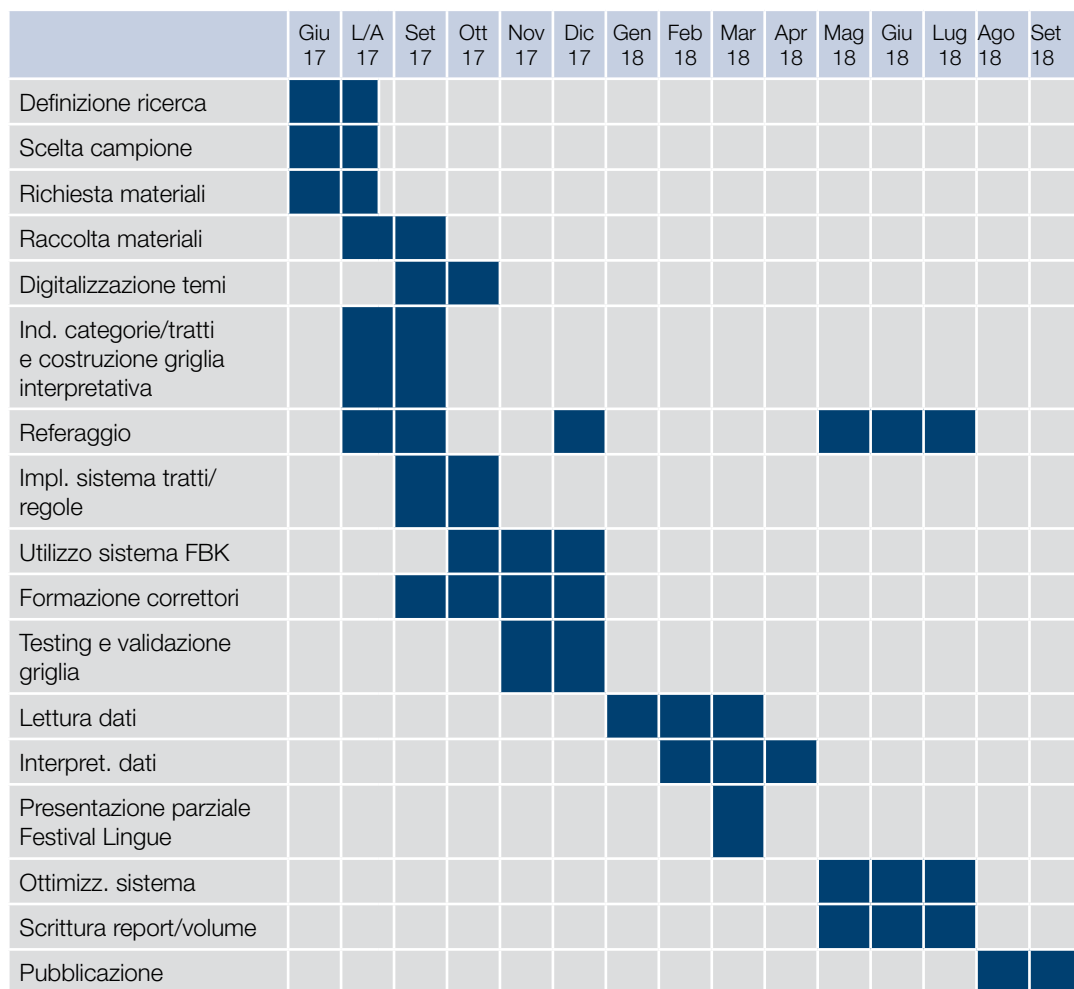


Tabella 2 - Diagramma di Gantt per la progettazione iniziale

Rispetto alla previsione iniziale, alcune azioni hanno subito un ritardo che complessivamente ha fatto slittare di qualche mese l'analisi e lettura completa dei dati, anche se è stato raggiunto l'obiettivo di presentare i primi risultati, quelli analizzati dal sistema informatico, all'edizione 2018 del *Festival delle Lingue*, nel mese di marzo.

In particolare, la fase che ha richiesto un tempo maggiore del previsto è stata quella dell'acquisizione dei materiali, in quanto è stato necessario chiarire alcuni aspetti burocratici per l'accesso ai plichi contenenti gli elaborati e poiché, all'atto pratico, non si è riusciti sempre a reperire tutti i materiali che si era ipotizzato di raccogliere. Si è potuto contenere in parte il ritardo grazie all'avvio della digitalizzazione dei materiali quasi in contemporanea alla loro acquisizione.

L'elaborazione della griglia di correzione/analisi degli elaborati, inoltre, si è protratta per due mesi dopo la sua prima definizione, poiché il confronto con il gruppo di correttori e la sperimentazione con il software di FBK ne hanno implicato continue modifiche e integrazioni.

La conclusione della fase di analisi dei dati, dunque, è terminata solo nell'estate 2018, escludendo la correzione di secondo livello. Quest'ultima si è svolta nell'inverno del 2018 a cura di un gruppo ristretto di 6 correttori che ha riannotato 300 compiti a campione casuale, quindi circa il 10% del totale, incrociando dunque una seconda annotazione con la precedente, per una verifica incrociata sull'efficacia delle annotazioni e sull'accordo fra annotatori.

Un altro momento di ritardo si è verificato nella fase di analisi e interpretazione dei dati già processati dal sistema informatico e analizzati dai correttori, dovuto sia a un avvicendamento nel gruppo di ricerca iniziale, che ha richiesto una fase di passaggio di consegne, sia alla necessità di operare calcoli e verifiche aggiuntivi. Nell'autunno del 2018, infatti, per avvicendamento nell'ambito del personale Iprase, Michele Ruele è subentrato a Chiara Motter nel gruppo di ricerca.

Prima di giungere alla verifica finale delle ipotesi di ricerca, quindi, il gruppo di ricerca ha lavorato per circa un anno alla lettura e all'interpretazione dei dati, con il supporto di esperti dell'Accademia della Crusca e la supervisione scientifica della professoressa Carla Marengo, entrata nella ricerca nel settembre 2018. Il dialogo con i professori Francesco Sabatini, Paolo D'Achille, Rita Librandi, Carmela Camodeca, sono stati il preludio naturale per l'organizzazione della giornata di studio *Lingua, scrittura e scuola* in occasione della presentazione del primo rapporto di ricerca, il 14 marzo 2020.

Nell'ultimo trimestre del 2019 il lavoro si è concentrato soprattutto sull'interpretazione dei dati, nella prospettiva della verifica dell'ipotesi di ricerca e su nuovi calcoli relativi a specifici tratti; tra la fine del 2019 e l'inizio del 2020 sulla stesura del rapporto di ricerca.

In fase finale di documentazione, quindi, si deve rilevare lo scarto tra programmazione iniziale e realizzazione concreta della ricerca in merito ai tempi di attuazione, imputabile ai fattori fin qui prospettati e di fatto imprevedibili nel momento della progettazione.

Con l'intento di riordinare cronologicamente le azioni dell'indagine, nella sua concreta realizzazione, il percorso di ricerca si può quindi schematizzare nel modo seguente.

Periodo	Azioni
primavera – giugno 2017	<ul style="list-style-type: none"> • ideazione del lavoro di ricerca e condivisione a livello di sistema; • formazione del gruppo di lavoro di IPRASE; • progettazione del percorso: obiettivi, tempi, risorse; • interazione con FBK sugli aspetti organizzativi e scientifici dello studio;
luglio – settembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> • precisazione dell'oggetto di ricerca; • implementazione del software di analisi da parte di FBK sulla base dell'oggetto di ricerca; • definizione del campione sulla base di dati statistici e successive ridefinizioni su dati di realtà; • primi contatti con le scuole per rilevare le adesioni; • messa a punto delle procedure di acquisizione dei materiali e predisposizione di strumenti e attrezzature; • individuazione della ditta per la digitalizzazione dei materiali; • studio finalizzato all'elaborazione della griglia di correzione; • elaborazione di una bibliografia di riferimento e di note introduttive ad uso dei correttori; • prima definizione della griglia di correzione;
ottobre 2017 – gennaio 2018	<ul style="list-style-type: none"> • ulteriori contatti con le scuole per stabilire il calendario di raccolta dei materiali; • acquisizione dei materiali; • ultimi aggiustamenti del campione; • individuazione del gruppo di correttori; • incontri di formazione e di confronto con il gruppo di correttori; • condivisione e discussione della griglia di correzione; • digitalizzazione dei testi; • redazione di un manuale per i correttori per l'utilizzo della piattaforma online di analisi linguistica, a cura di FBK
Febbraio – marzo 2018	<ul style="list-style-type: none"> • analisi dei testi tramite il software a cura di FBK; • assegnazione dei temi ai correttori; • ulteriori operazioni di digitalizzazione in seguito a criticità riscontrate; • incontri tra esperti IPRASE, esperti FBK e correttori per la sperimentazione della piattaforma di analisi, implementata con la griglia di correzione; • revisioni del manuale del correttore; • ultima versione della griglia di correzione in esito agli incontri tra esperti e correttori e alla sperimentazione della piattaforma;
marzo – settembre 2018	<ul style="list-style-type: none"> • lavoro di analisi e annotazione dei testi da parte del gruppo di correttori, con l'accompagnamento e il monitoraggio di IPRASE e FBK;
ottobre 2018 – gennaio 2019	<ul style="list-style-type: none"> • annotazioni "di secondo livello" sul 10% dei testi;
febbraio – giugno 2019	<ul style="list-style-type: none"> • riunioni di esperti IPRASE ed esperti FBK per la consegna dei calcoli, la definizione delle aggregazioni e delle modalità di presentazione; • aggregazione e documentazione dei calcoli; • lettura e calibrazione a seconda a) dei calcoli disponibili, b) delle strategie e degli obiettivi di analisi e interpretazione;

marzo – aprile 2019	<ul style="list-style-type: none"> • calcoli relativi all'accordo fra correttori o agreement (alla luce delle verifiche su correzioni di primo e secondo livello);
maggio – agosto 2019	<ul style="list-style-type: none"> • presentazione di aggregazioni e calcoli da parte di FBK; • analisi e revisione degli esperti IPRASE con lettura diretta dei tratti, delle occorrenze e delle estrazioni in cui l'accordo dei correttori risultava inferiore a 0,70; • analisi e interpretazione degli altri tratti; • verifica delle ipotesi di ricerca, loro calibrazione, individuazione di elementi di riferimento dati nelle fasi precedenti della ricerca e nuovi (ricalibrazione di alcune ricerche: per esempio scarsa pertinenza di che polivalente a favore di dove; presenza meno massiccia del previsto di stile nominale, frasi scisse). Divisione dei tratti da affrontare e confronti di sintesi su costanti, con verifica continua delle ipotesi e dei riferimenti. • analisi e rapporti sui singoli tratti, riflessioni ed elaborazioni teoriche e operative presentate nel rapporto di ricerca del marzo 2020.
settembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> • ulteriori verifiche sulle ipotesi e sulle interpretazioni interne al gruppo di lavoro, con l'intervento degli esperti dell'Accademia della Crusca e della professoressa Carla Marengo, coinvolta da questo momento come supervisora della ricerca;
ottobre – dicembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> • incontri, scambio di materiali, gruppo di lavoro; • nuovi calcoli da parte di FBK su ricchezza lessicale, aggettivi indefiniti, lunghezza frasi, frasi che iniziano con avverbi-ma-e, verbi in ordine di frequenza, espressioni attenuative, nuovi calcoli sulle frasi nominali e sulle congiunzioni rare; • verifica delle ipotesi di ricerca e aggiustamento di alcuni obiettivi a seguito della supervisione, delle analisi e interpretazioni dei tratti, dei nuovi calcoli;
ottobre 2019 - febbraio 2020	<ul style="list-style-type: none"> • analisi e interpretazione dei tratti; • elaborazione del rapporto di ricerca; • contatti con esperti e studiosi, organizzazione della giornata di studio del 14 marzo 2020.

Tabella 3 - Cronologia delle azioni

Considerando i cambiamenti occorsi durante l'intero percorso, nella realizzazione dell'indagine sono stati coinvolti numerosi esperti e collaboratori, elencati nella tabella che segue, con ruoli e compiti differenziati ma complementari, che hanno permesso, pur con i punti critici sottolineati, di portare a compimento lo studio.

Esperti, referenti e collaboratori IPRASE	Ilaria Azzolini, Letizia Corazzolla, Luciano Covi, Mario Giacomo Dutto, Paola Giori, Chiara Motter, Tiziana Rossaro, Michele Ruele, Chiara Tamanini, Simone Virdia, Elvira Zuin
Esperti FBK	Sara Tonelli, Rachele Sprugnoli, Giovanni Moretti, Alessio Palmero Aprosio, Stefano Menini
Esterni	Studio Acta
Correttori	Alice Bonandini, Alessandro Caprara, Fulvio Coretti, Daniela Corso, M. Stefania di Girolamo, Claudia Dinale, Cinzia Ferro, Francesco Flaim, Matteo Largaioli, Sara Losa, Mauro Nicolodi, Michele Ruele, Francesco Paolo Suomela Girardi, Gianluca Trotta, Raffaella Zini, Chiara Praindel
Supervisione scientifica	Accademia della Crusca Carla Marello

Tabella 4 – Esperti e collaboratori

3.3 Definizione dell’oggetto della ricerca

Da una prima ipotesi che prevedeva l’indagine sui i cambiamenti nella scrittura degli studenti trentini della scuola secondaria di secondo grado si è progressivamente chiarito il campo di ricerca, delimitandolo rispetto all’ampiezza e al periodo considerato. Sul piano dell’analisi linguistica, pensando all’evoluzione dell’italiano contemporaneo (D’Achille, *L’italiano contemporaneo* 2003) si è subito affacciata l’idea di cercare nei temi degli studenti alcuni tratti tipici dell’italiano *neostandard*, quali l’uso del pronome “lui/lei” in funzione di soggetto o la sintassi segmentata, che nella percezione comune di chi si occupa di scuola sembrano ormai entrati nella pratica della scrittura. Idea rinforzata dalla natura del materiale linguistico-testuale su cui si sarebbe condotto lo studio, ovvero su temi d’esame posteriori all’introduzione delle tipologie di Prima prova dell’esame di Stato (analisi del testo, saggio breve/articolo di giornale, tema storico, tema d’attualità). In particolare l’ipotesi di lavorare sulla tipologia B, che ha rappresentato insieme con l’analisi del testo una grande novità della riforma del ‘97, e senza distinguere tra le due forme del saggio breve e dell’articolo di giornale, appariva come perfettamente coerente e compatibile con la presenza del registro *neostandard* nei temi d’esame.

Si sono discusse, quindi, nel gruppo di lavoro, alcune proposte di studio relative all’evoluzione della scrittura degli studenti, alla ricerca su singoli elementi sintattici, alla focalizzazione su occorrenze lessicali, alle caratteristiche di organizzazione testuale, per giungere a formulare infine la seguente ipotesi d’indagine, da verificare attraverso una prima ricognizione bibliografica e nel confronto con FBK: gli elementi linguistici dell’italiano *neostandard* che si ritrovano nel linguaggio scolastico, in una prospettiva diacronica.

Inizialmente, dunque, si è fissato questo dato come punto di partenza per la definizione dell'oggetto di ricerca e la formulazione di una domanda di ricerca, che si sarebbe precisata solo dopo il vaglio delle possibilità fornite dal software di analisi linguistica.

Nella prima riunione di confronto, Sara Tonelli ha illustrato quindi le potenzialità dei sistemi informatici di FBK a partire da prove di analisi di testi scolastici, condotte sui materiali precedentemente forniti da Elvira Zuin.

La prova di analisi, che considerava 60 testi realizzati dagli studenti di due Istituti superiori provinciali, metteva in evidenza la possibilità di condurre le seguenti analisi:

1. lessicale: numero di parole per tema, rapporto tra parole e parole piene, rapporto tra parole, parole piene e lessico di base, rapporto tipo-unità (proporzione forme flesse-forme base);

2. morfo-sintattica: utilizzo dei modi verbali finiti (indicativo, congiuntivo, condizionale);

3. gulpease: indice di leggibilità per lunghezza frasi e rapporto tra lunghezza frasi e numero di parole.

Poiché il sistema, come si è riferito nell'incontro, garantiva una buona affidabilità solo per i primi due punti e poiché la terza possibilità si avvicinava meno all'ipotesi di partenza, si stabilì di concentrarsi sull'analisi lessicale e morfo-sintattica, con la possibilità di implementare il sistema con un'analisi linguistica basata su altri elementi precisi e regole ben definite.

In quel momento, invece, non era possibile pensare in tempi brevi a uno sviluppo del sistema che permettesse di condurre un'analisi di linguistica del testo in senso ampio; sarebbe stato forse possibile, ma poco praticabile, inferire una tale analisi partendo da alcuni elementi isolati.

Si è confermata, di conseguenza, l'ipotesi di indagare la presenza di un certo numero di tratti linguistici del registro *neostandard* escludendo gli aspetti testuali, come quella che meglio coniugasse gli interessi di ricerca e gli strumenti a disposizione. Si è lasciata aperta la possibilità, per i prossimi anni, di ampliare la ricerca considerando altri elementi linguistico-testuali e sviluppando ulteriormente il sistema informatico, sugli stessi temi digitalizzati per la ricerca attuale.

Ci si è quindi chiesto se la presenza dei tratti linguistici, ancora da definire nel dettaglio, fosse particolarmente significativa nei temi di tipologia B e se aumentasse con il trascorrere degli anni e l'avvicinarsi al tempo presente.

Nelle fasi successive relative all'oggetto di ricerca, dopo una ricognizione bibliografica, si è iniziata l'elaborazione della griglia di correzione/analisi che ha comportato la selezione di un numero congruo, ma gestibile, di tratti linguistici, sottoposta poi a continua verifica e adattamento. In tutto si sono selezionate 26 categorie di tratti lingui-

stici, in ciascuna delle quali rientravano più tratti affini, riconducibili a categorie grammaticali e a funzioni sintattiche o testuali differenti. Ciò per non far prevalere nell'indagine un aspetto/uso/categoria/elemento linguistico in particolare, che avrebbe direzionato lo studio in un senso o in un altro. Nella griglia, dunque, si sono inseriti tratti quali la presenza di connettivi (*che, dove, infatti, cioè, allora, dunque, quindi, siccome*), la presenza di lessico gergale (*troppo forte, della serie, tipo, praticamente, ecc.*) e le dislocazioni (es. *(Ci) vado in taxi, alla stazione*).

Per l'elenco e una descrizione completi dei tratti e per le basi teoriche della ricerca, si vedano, il capitolo 2 e i materiali allegati.

3.4 Scelta del campione

In linea con il carattere sperimentale della ricerca, la campionatura non è stata realizzata in via astratta e definitiva all'inizio dell'indagine, ma si è sviluppata e modificata progressivamente fino alla fine della raccolta dei temi.

Dopo una prima definizione necessaria a fissare alcune coordinate della ricerca, infatti, la scelta del campione ha comportato successivi adattamenti, dettati in particolare dalle condizioni di reperibilità dei materiali: dalle variazioni nel tempo di corsi di studio attivi, alla effettiva disponibilità o possibilità delle scuole nel mettere a disposizione i materiali, a ciò che è stato possibile trovare negli archivi. Alcuni indirizzi di studio, per esempio, sono stati istituiti solo di recente, altri sono andati ad esaurimento, così come alcuni Istituti che sono nati dalla fusione di indirizzi di altre scuole o sono stati chiusi perché i corsi non esistono più nell'ordinamento provinciale.

In una prima fase, quindi, si sono stabiliti arco temporale di riferimento, intervalli di tempo, numero di temi da analizzare. Inoltre, in base ai dati statistici a disposizione (dati MIUR), sulle percentuali per ogni anno di studenti che svolgono la tipologia B a livello nazionale, si è confermata la tipologia testuale selezionata e la distribuzione sugli indirizzi di studio. A dire il vero, per il dato relativo alla scelta della tipologia testuale non è stato fatto un calcolo esatto per tutto il periodo di riferimento, ma solo una veloce ricognizione per alcune annate, da cui però risultava evidente e rilevante che la tipologia B fosse la scelta più praticata dagli studenti a livello nazionale nel periodo di riferimento, come appare nell'esempio riferito al 2012/2013, che si riporta.

Tab. 13 – Scelta della tipologia della prima prova per fasce di voto – A.S. 2012/2013

Tipologia prima prova	Voto finale							Totale
	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100 e lode	
A-Analisi del testo	13,5	14,2	15,8	17,0	18,4	19,2	23,0	15,8
B-Saggio breve - ambito artistico letterario	13,3	17,0	22,4	27,1	30,2	33,0	31,8	22,0
B-Saggio breve - ambito socio economico	18,0	17,0	15,5	14,4	13,5	13,7	13,5	15,7
B-Saggio breve - ambito storico politico	14,2	14,4	13,3	12,1	10,9	9,5	8,0	13,1
B-Saggio breve - ambito tecnico scientifico	23,2	23,4	21,7	19,5	18,0	16,6	17,3	21,4
C-Tema storico	2,1	1,7	1,4	1,3	1,2	1,1	1,0	1,5
D-Tema di ordine generale	15,7	12,4	10,0	8,6	7,7	6,9	5,4	10,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabella 5 – Scelta delle tipologia di prima prova - Direzione generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico MIUR

Partendo dal numero prefissato di 3.000 elaborati da raccogliere in un arco temporale di 15 anni, si è stabilita la suddivisione per anno e la scansione temporale dei materiali: 500 temi per anno con una cadenza ogni 3 anni, quindi nelle 6 annate: 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016.

a. s.	2000/2001	2003/2004	2006/2007	2009/2010	2012/2013	2015/2016
n. temi	500	500	500	500	500	500

Tabella 6 - Scansione temporale

Scartando in anticipo gli Istituti/Indirizzi di nuova istituzione e quelli ad esaurimento, si è stabilito di ripartire la raccolta su Istituti/Indirizzi con corsi completi per tutto il periodo di riferimento, sia statali sia paritari. Nel campione quindi sono ricompresi i

Licei Scientifico, Linguistico, Classico, Scienze Umane/LES, delle Arti/Musicale

Istituti Tecnici, Tecnologico ed Economico

Istituto professionale Socio-Sanitario (unico della provincia di Trento).

Per la campionatura si è ricorsi alle seguenti fonti ufficiali, esaminando:

- i dati del Servizio statistico provinciale (ISPAT) relativi agli studenti che hanno superato l'esame di Stato, disponibili fino all'anno scolastico 2013/2014;
- i dati ricavati dal Data Warehouse provinciale, sugli iscritti all'esame di Stato, più dettagliati ma disponibili a partire dall'anno scolastico 2010/2011.

Si riporta il quadro ISPAT, e si rinvia al DW provinciale per i relativi dati, (disponibili in forma disaggregata e quindi molto voluminosi).

TAV. VI.06 - Studenti che hanno superato l'esame di maturità, per indirizzo scolastico (anni scolastici 1981/1982 - 2013/2014)

Anni scolastici	Alfabetici professionali	Maturità in lingua straniera (L. 52/82)	Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi			Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi			Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi			Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi	Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi	Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi	Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi	Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi	Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi	Esaminare (L. 52/82) - Esaminati, Promossi e Ammessi
			Esaminati	Promossi	Ammessi	Esaminati	Promossi	Ammessi	Esaminati	Promossi	Ammessi							
1981/1982	71	454	144	37	313	48	327	774	-	-	1.647	34	-	-	19	2.111		
1982/1983	66	457	155	310	41	457	45	351	600	-	1.288	31	-	-	17	2.211		
1983/1984	101	384	157	382	43	577	32	251	911	8	1.372	35	-	-	19	2.406		
1984/1985	159	467	113	356	41	530	40	281	811	24	1.166	66	-	-	19	2.449		
1985/1986	113	323	185	368	35	588	39	279	892	21	1.320	70	-	-	24	2.430		
1986/1987	214	766	151	394	37	592	34	268	1.061	1.061	1.376	56	-	-	40	2.534		
1987/1988	225	301	140	410	85	665	50	333	1.090	1.090	1.492	61	-	-	31	2.725		
1988/1989	157	240	155	468	68	591	60	368	1.168	1.168	1.548	74	-	-	41	2.791		
1989/1990	249	220	135	509	129	787	58	343	940	13	1.392	93	-	-	24	2.749		
1990/1991	301	254	155	538	129	853	57	311	1.132	1.132	1.523	81	-	-	54	2.667		
1991/1992	287	372	197	620	141	924	59	335	1.267	1.267	1.652	113	-	-	21	2.809		
1992/1993	368	428	192	679	108	1.038	64	379	1.410	1.410	1.799	124	-	-	21	2.979		
1993/1994	328	578	182	679	165	1.038	84	379	1.410	1.410	1.799	124	-	-	21	2.979		
1994/1995	371	234	157	666	104	1.027	59	261	1.172	1.172	1.619	130	-	-	16	3.236		
1995/1996	298	254	174	639	105	985	74	338	1.255	1.255	1.720	139	-	-	11	3.217		
1996/1997	291	311	171	621	171	969	69	305	1.085	1.085	1.520	105	-	-	11	3.217		
1997/1998	272	311	232	705	137	1.093	54	284	940	1.093	1.368	122	-	-	11	3.189		
1998/1999	238	324	154	633	141	928	59	283	914	1.323	1.582	108	-	-	9	2.947		
1999/2000	235	441	173	700	153	1.026	55	265	868	74	1.222	101	-	-	6	3.032		
2000/2001	223	460	160	662	168	988	46	300	754	28	1.266	124	-	-	6	3.017		
2001/2002	312	326	240	727	183	1.002	39	355	792	17	1.236	96	-	-	11	3.043		
2002/2003	307	349	158	742	111	1.081	54	311	798	107	1.280	97	-	-	11	3.115		
2003/2004	427	450	182	794	119	1.114	45	323	818	119	1.340	121	-	-	11	3.209		
2004/2005	427	450	182	794	119	1.114	45	323	818	119	1.340	121	-	-	11	3.209		
2005/2006	376	464	173	753	208	1.194	45	407	641	99	1.321	135	-	-	8	3.339		
2006/2007	381	445	157	637	286	1.095	48	407	763	139	1.333	119	-	-	8	3.403		
2007/2008	402	464	157	637	286	1.095	48	407	763	139	1.333	119	-	-	8	3.403		
2008/2009	381	517	192	816	126	1.261	51	415	699	131	1.341	137	-	-	20	3.559		
2009/2010	342	515	187	832	158	1.277	56	399	610	22	1.448	142	-	-	24	3.559		
2010/2011	362	520	190	908	207	1.443	48	415	637	41	1.374	142	-	-	24	3.757		
2011/2012	431	487	185	912	297	1.404	51	401	712	102	1.312	137	-	-	28	3.799		
2012/2013	392	488	166	976	324	1.466	58	422	725	38	1.240	156	-	-	34	3.857		
2013/2014	455	488	179	935	341	1.405	71	438	777	56	1.451	161	-	-	47	4.057		

Fonte: ISTAT, Dipartimento della Documentazione - ISTAT, Ufficio di Informazione sulla Istruzione e Formazione

Tabella 7 – Studenti che hanno superato l'esame di maturità - ISPAT

Incrociando le informazioni ricavate, parametrando il numero di temi sul numero di studenti per anno, indirizzo e Istituto e arrotondando i decimali, si è dunque ricavato il seguente campione.

Luogo	Istituto	Tipologia	Indirizzi
Trento	Liceo Prati	Liceo	Classico
	Liceo Gallei	Liceo	Scientifico
	Liceo da Vinci	Liceo	Scientifico Linguistico
	Liceo Rosmini	Liceo	Socio-Psico-Pedag. --> Scienze Umane Liceo Scienze Sociali --> LES Ind Quinq.Aut. Linguistico
	Liceo Sholl	Liceo	Linguistico
	Istituto delle Arti (Trento/Rovereto)	Liceo	Artistico Trento
			Artistico Rovereto
	Istituto Arcivescovile	Liceo Paritario	Musicale
			Classico
	Pozzo	Istituto Tecnico	Corso/Liceo tecnico per geometri
	ITT Buonarroti	Istituto Tecnico	Tecnico Industriale
	ITET Tambosi	Istituto Tecnico	Tecnico Economico
Istituto Sacro Cuore	Liceo	Scienze Umane	
	Istituto Tecnico	Tecnico Economico Tecnico Tecnologico	
Rovereto	Liceo Rosmini	Liceo	Classico Scientifico Linguistico
	ITGC Fontana	Istituto Tecnico	Tecnico Economico Tecnico Tecnologico
	Istituto Marconi	Istituto Tecnico	Tecnico industriale
	Istituto don Milani	Istituto Tecnico	Istituto d'arte
		Istituto Professionale	Ist. Prof. per i servizi commerciali turistici e sociali *
Liceo Filzi	Liceo	Liceo Scienze sociali --> LES Socio-Psico-Pedag. --> Scienze Umane	
Borgo Valsugana	Istituto Degasperi	Liceo	Scientifico
		Istituto Tecnico	Socio-Psico-Pedag. --> Scienze Umane Tecnico Economico Tecnico Tecnologico
Pergine Valsugana	Istituto Curie	Liceo	Scientifico
		Istituto Tecnico	Liceo Scienze sociali --> LES Tecnico Economico Tecnico Tecnologico
Cles	Liceo Russell	Liceo	Classico Scientifico Linguistico
		Liceo	Liceo Scienze Sociali --> LES Socio-Psico-Pedag. --> Scienze Umane
	Istituto Pilati	Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico Tecnico Economico
Tione	Istituto Guetti	Liceo	Scientifico Socio-Psico-Pedag. --> Scienze Umane
		Istituto Tecnico	Linguistico Tecnico Economico Tecnico Tecnologico
Pozza di Fassa	Scuola Ladina di Fassa	Liceo	Scientifico
S.Michele all'Adige	Fondazione Mach	Istituto Tecnico	Artistico Tecnico
Civezzano	Istituto De Carneri	Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico Tecnico Economico
		Istituto Professionale	Settore servizi
Riva del Garda	Istituto Floriani	Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico Tecnico Economico
Cavalese	Istituto La Rosa Bianca	Liceo	Scientifico Linguistico Scienze Sociali --> LES
		Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico Tecnico Economico
Totale studenti			

Tabella 8 – Individuazione del campione

2009/2010		2012/2013				2000/2001	
Numero di temi	TEMI	Numero di temi	TEMI	Numero di temi	TEMI	2003/2004	2006/2007
15,93298292	16	14,65320742	15	13,50135014	13	15,293095171	15
27,59526938	28	25,07326604	25	24,30243024	24	26,334267710	26
25,95269382	26	29,14360143	29	28,80288029	29	27,548147628	28
9,691195795	10	0	0	0	0	9,691195795	10
13,79763469	14	15,30446109	15	14,25142514	14	14,551047889	15
14,1261498	14	10,2572452	10	7,95079508	8	12,191697500	12
8,212877792	8	0	0	0	0	8,212877792	8
0	0	21,49137089	22	29,5529553	30	0,000000000	0
19,21813403	19	12,53663302	13	11,70117012	12	19,218134034	19
0	0	7,489417128	8	7,500750075	7	0,000000000	0
1,97109067	2	5,698469554	6	4,95049505	5	3,834780112	4
2,299605782	2	2,930641485	3	1,800180018	2	2,615123633	3
3,120893561	3	3,90752198	4	3,300330033	3	3,514207770	3
2,792378449	3	3,419081732	3	3,600360036	4	3,105730091	3
13,79763469	14	13,3507001	13	7,800780078	8	13,574167394	14
31,37319317	31	34,19081732	34	30,4530453	30	32,782005245	33
17,41130092	17	21,00293064	21	24,00240024	24	19,207115781	19
2,628120894	3	2,116574406	2	1,95019502	2	2,372347650	2
2,299605782	2	1,628134158	2	1,200120012	1	1,963869970	2
5,913272011	6	10,09443178	10	5,700570057	6	8,003851896	8
5,913272011	6	3,419081732	3	4,200420042	4	4,666176871	5
10,34822602	10	11,72256594	12	15,60156016	16	11,035395979	11
5,584756899	6	5,047215891	5	5,400540054	5	5,315986395	5
7,884362681	8	9,443178118	9	14,55145515	15	8,663770399	9
3,285151117	3	2,767828069	3	4,200420042	4	3,026489593	3
28,25229961	28	27,02702703	27	17,70177018	18	27,639663316	28
2,299605782	2	0	0	0	0	2,299605782	2
48,78449409	49	21,49137089	22	24,15241524	24	35,137932488	35
6,73455979	7	5,535656138	6	3,00030003	3	6,135107964	6
9,691195795	10	10,2572452	10	9,600960096	10	9,974220496	10
3,285151117	3	5,047215891	5	6,750675068	7	4,166183504	4
3,94218134	4	3,093454901	3	2,400240024	2	3,517818121	4
2,956636005	3	4,233148811	4	4,650465047	5	3,594892408	4
4,106438896	4	5,698469554	6	3,750375038	4	4,902454225	5
6,570302234	7	5,210029306	5	2,700270027	3	5,890165770	6
7,555847569	8	4,070335396	4	6,150615062	6	5,813091482	6
1,149802891	1	2,116574406	2	6,750675068	7	1,633188648	2
4,27069452	4	4,721589059	5	5,550555056	5	4,496142755	4
2,628120894	3	3,744708564	4	2,550255026	2	3,186414729	3
10,18396846	10	13,83914035	14	14,25142514	14	12,011554404	12
5,420499343	5	6,186909801	6	4,95049505	5	5,803704572	6
2,463863338	2	2,767828069	3	3,00030003	3	2,615845703	3
6,077529566	6	6,024096386	6	7,500750075	7	6,050812976	6
14,1261498	14	10,42005861	10	10,95109511	11	12,273104208	12
5,913272011	6	5,698469554	6	7,95079508	8	5,805870782	6
10,84099869	11	9,280364702	9	10,65106511	11	10,060681694	10
2,463863338	3	3,90752198	4	2,250225023	2	3,185692659	3
2,463863338	2	3,419081732	3	1,800180018	2	2,941472535	3
2,956636005	3	2,605014653	3	4,95049505	5	2,780825329	3
2,628120894	3	1,790947574	2	4,650465047	5	2,209534234	2
2,135348226	2	4,233148811	4	1,800180018	2	3,184248519	3
5,749014455	6	4,558775643	5	2,250225023	2	5,153895049	5
5,913272011	6	9,443178118	9	15,30153015	15	7,678225064	8
2,956636005	3	2,442201237	2	2,100210021	2	2,699418621	3
0,657030223	1	2,116574406	2	3,00030003	3	1,386802315	1
3,94218134	4	5,210029306	5	5,100510051	5	4,576105323	5
9,198423127	9	11,55975252	12	10,2010201	10	10,379087826	10
4,27069452	4	5,698469554	6	4,500450045	4	4,984583003	5
6,077529566	6	5,86128297	6	3,600360036	4	5,969406268	6
3,120893561	3	3,419081732	3	2,250225023	2	3,269987647	3
3,120893561	3	2,442201237	2	4,650465047	5	2,781547399	3
0	0	0	0	3,750375038	4	0,000000000	0
3,94218134	4	8,140670791	8	6,600660066	7	6,041426066	6
2009/2010		2012/2013		2015/2016			
Controllo temi		Controllo temi		Controllo temi			
500	500	500	500	500	500	500	500

La campionatura su base statistica è stata poi rimodulata dopo i primi contatti telefonici con i dirigenti scolastici e la conferma di partecipazione dei singoli Istituti all'indagine. Come emerge dal prospetto elaborato, alcune scuole non hanno infatti aderito alla ricerca per motivi organizzativi.

Luogo	Istituto	Tipologia	Indirizzi
Trento	Liceo Prati	Liceo	Classico
	Liceo Galilei	Liceo	Scientifico
	Liceo Da Vinci	Liceo	Scientifico
	Liceo Rosmini	Liceo	Scienze Umane (LES)
	Liceo Sholl	Liceo	Linguistico (dal 2011: negli anni precedenti le sezioni di liceo linguistico afferivano ai licei Rosmini e Da Vinci)
	Istituto delle Arti (Trento/Rovereto)	Liceo	Artistico Musicale (Coreutico)
	Istituto Arcivescovile	Liceo PARITARIO	Classico Scientifico Linguistico (ITET)
	ITT Buonarroti-Pozzo	Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico CAT
	ITET Tambosi-Battisti	Istituto Tecnico	Tecnico Economico
	Istituto Sacro Cuore PARITARIO	Liceo Istituto Tecnico	Scienze Umane Tecnico Tecnologico Tecnico Economico
Rovereto	Liceo Rosmini	Liceo	Classico Scientifico Linguistico
	ITGC Fontana	Istituto Tecnico	Tecnico Economico CAT
	Istituto Marconi	Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico
	Istituto Don Milani	Istituto Tecnico Istituto Professionale	Tecnico Economico Servizi socio-sanitari
	Liceo Filzi	Liceo	Scienze Umane (LES)
Borgo Valsugana	Istituto Degasperi	Liceo	Scientifico Scienze Umane
		Istituto Tecnico	Tecnico Economico CAT

Pergine Valsugana	Istituto Curie	Liceo Istituto Tecnico	Scientifico (Linguistico) Scienze Umane (LES) Tecnico Tecnologico Tecnico Economico CAT
Cles	Liceo Russell	Liceo	Classico Scientifico Linguistico Scienze Umane (LES)
	Istituto Pilati	Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico Tecnico Economico CAT
Tione	Istituto Guetti	Liceo	Scientifico Scienze Umane Linguistico
		Istituto Tecnico	Tecnico Economico CAT
Pozza di Fassa	Scuola Ladina di Fassa	Liceo	Scientifico Artistico
S. Michele all'Adige	Fondazione Mach	Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico
Civezzano	Istituto De Carneri	Istituto Tecnico Istituto Professionale	Tecnico Economico Servizi socio-sanitari
Riva del Garda	Istituto Floriani	Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico Tecnico Economico
Cavalese	Istituto La Rosa Bianca	Liceo	Scientifico Linguistico Scienze Umane
		Istituto Tecnico	CAT Tecnico Economico

Tabella 9 – Istituti aderenti

Mezzolombardo	Istituto Martini	Liceo	Scientifico Scienze Umane (LES)
		Istituto Tecnico	Tecnico Tecnologico Tecnico Economico
Riva del Garda	Liceo Maffei	Liceo	Classico Scientifico Linguistico
	Gardascuole PARITARIO	Liceo Istituto Tecnico	Scientifico Tecnico Economico

Tabella 10 – Istituti non aderenti per motivi organizzativi

In base a questo quadro si è quindi definita con esattezza la distribuzione dei materiali da acquisire per singolo Istituto. In realtà, come anticipato, si sono resi necessari ulteriori adattamenti del campione sia prima di procedere all'acquisizione, con la rinuncia da parte della Scuola Ladina di Fassa e dell'Istituto Sacro Cuore di Trento, sia durante la fase dell'estrazione dei temi, anche per le ragioni che si esplicheranno nel prossimo paragrafo. Non si riportano qui le varie versioni del campione, ma solo quella definitiva, corrispondente ai temi realmente estratti. Si noter  che rispetto al campione teorico iniziale il numero di temi raccolti   di poco inferiore e l'acquisizione di temi per alcune annate   stata spostata da un Istituto ad un altro con lo stesso Indirizzo, oppure ad Istituti con Indirizzi affini, per l'impossibilit  di reperire i temi negli Istituti originariamente previsti. Il campione di temi estratti, inoltre, non coincide con quello dei temi analizzati poich , come si spiegher  nel prossimo paragrafo, nelle operazioni di estrazione si sono verificati alcuni errori.

		NUMERO TEMI PER ANNO						
ISTITUTO	INDIRIZZO	00/01	03/04	06/07	09/10	12/13	15/16	TOT
Liceo Prati	Classico	15	15	15	16	14	13	88
Liceo Galilei	Scientifico	26	26	26	28	25	24	155
Liceo Da Vinci	Scientifico	28	28	28	26	29	29	168
	Linguistico	10	0	10	10	0	0	30
Liceo Rosmini TN	Scienze Umane/ Socio-psico- pedagogico	15	15	15	14	15	14	88
	Scienze sociali/LES	12	12	12	14	10	8	68
	Linguistico	0	8	8	8	0	0	24
Liceo Scholl	Linguistico	0	0	0	0	22	30	52
Liceo delle Arti	Artistico Trento	0	0	7	17	26	14	64
	Artistico Rovereto	0	0	0	0	0	7	7
	Musicale	0	0	0	7	15	6	28
Istituto Tambosi	ITE	19	19	18	17	21	24	118
Liceo Arcivescovile	Classico	3	3	3	2	3	2	16
	Scientifico	3	3	3	3	4	3	19
	Linguistico	3	3	3	3	3	4	19
Buonarroti Pozzo	ITT	33	33	33	31	34	30	194
	Geometri/CAT	14	14	14	14	13	8	77
Liceo Rosmini Rovereto	Classico	5	5	5	6	3	4	28
	Scientifico	11	11	11	10	12	16	71
	Linguistico	19	5	5	6	5	5	45
Liceo Filzi	Scienze Umane/ Socio-psico- pedagogico	18	12	12	13	12	12	79
	Scienze sociali/LES	0	6	0	7	6	0	19
ITGC Fontana	ITE	9	11	9	8	9	15	61
	ITT	3	3	3	3	3	4	19

Istituto Marconi	ITT	36	36	36	34	37	24	203
Don Milani	Istituto d'arte	0	2	2	0	0	0	4
	IP servizi	34	35	35	50	23	24	201
Liceo Russell	Classico	3	3	3	3	4	2	18
	Scientifico	15	22	15	12	18	17	99
	Linguistico	0	11	6	5	6	5	33
	Scienze Umane/ Socio-psico- pedagogico	6	6	12	6	6	7	43
	Scienze sociali/LES	3	3	3	2	3	3	17
Pilati	ITE	7	6	9	7	9	9	47
	ITT	12	15	15	15	12	11	80
Floriani	ITE	5	5	5	4	6	4	29
	ITT	10	10	10	9	12	10	61
Fondazione Mach	ITT	8	8	8	6	9	15	54
De Carneri	ITT	3	3	3	3	2	2	16
	ITE	1	1	1	1	2	3	9
	IP servizi	5	5	5	4	5	5	29
La Rosa Bianca Liceo	Scientifico	6	5	6	6	6	4	33
	Linguistico	3	8	3	3	3	2	22
	Scienze sociali/LES	0	3	3	3	2	5	16
IT	ITT	0	0	0	0	0	4	4
	ITE	6	6	6	4	8	7	37
Curie Liceo	Scientifico	4	1	5	7	4	3	28
	Scienze sociali/LES	0	0	0	7	3	3	13
IT	ITT	4	1	1	3	5	5	19
	ITE	3	2	1	2	1	7	16
Degasperì Liceo	Scientifico	7	3	5	3	6	8	32
	Scienze Umane/ Socio-psico- pedagogico	13	10	10	5	4	5	47
IT	ITT	5	5	5	4	6	4	29
	ITE	4	4	5	3	4	5	25
Guetti Liceo	Scientifico	10	10	10	11	9	11	61
	Scienze Umane/ Socio-psico- pedagogico	3	9	3	3	4	5	27
	Linguistico	3	3	3	2	3	2	16
IT	ITT	2	2	2	3	2	5	16
	ITE	3	3	3	3	3	5	20

Tabella 11 – Scuole e numero temi

In merito alle modalità di estrazione dei temi si è optato per l'estrazione casuale, definita di volta in volta sulle commissioni/classi disponibili e sul numero di temi per tipologia B presente in ciascun plico. Non avendo informazioni preventive sul numero di temi di tipologia B per plico prima dell'apertura di ciascuno di essi, non è stato possibile fissare una sequenza di estrazione casuale preordinata.

3.5 Raccolta dei materiali

La raccolta dei temi è stata una fase molto delicata, perché la corretta acquisizione dei materiali è alla base dell'intera ricerca, e ha comportato, come anticipato, qualche criticità, prima tra tutte la necessità di ricalibrare il campione in corso di acquisizione. L'acquisizione dei materiali ha richiesto un lavoro complessivo di circa 7 mesi, da luglio 2017 a gennaio 2018, dei quali circa 2 mesi e mezzo di raccolta vera e propria, da novembre 2017 a gennaio 2018.

Dopo l'informazione iniziale negli incontri con i dirigenti e i contatti telefonici con le singole Istituzioni scolastiche, è stata predisposta e inviata ai dirigenti una lettera formale di richiesta di adesione alla ricerca, in cui si precisavano le finalità di ricerca e di studio a fondamento della raccolta dei materiali, il numero esatto e le modalità di acquisizione degli stessi.

All'inizio dell'anno scolastico 2017/2018 si sono contattati nuovamente i dirigenti degli Istituti aderenti per fissare gli appuntamenti per l'estrazione dei temi. A seconda del numero di temi da acquisire si sono programmati uno o più giorni per Istituto e si è stilato un calendario di massima, che poi ha subito qualche lieve modifica a causa di fattori esterni, come le condizioni meteorologiche, o a questioni organizzative interne alla scuola, come la presenza del dirigente e di un funzionario/assistente nei giorni indicati.

Operazioni propedeutiche alla raccolta dei temi sono state la formulazione di una procedura di acquisizione che al contempo preservasse l'anonimato dei temi per questioni di privacy, garantisse l'integrità e l'attendibilità dei materiali raccolti, consentisse di risalire all'origine di ciascun tema per poterlo attribuire all'Indirizzo/Istituto e registrasse in modo adeguato l'accesso a documenti ufficiali di una pubblica amministrazione; e la predisposizione di materiali e strumenti per l'estrazione dei temi.

La procedura prevedeva, quindi, di svolgere per ciascun plico in successione e di norma alla presenza di un delegato del dirigente scolastico le seguenti operazioni:

1. apertura dei plichi dell'Esame di Stato;
2. estrazione di un numero di prove svolte come da tabella inviata con la lettera ufficiale;
3. copertura dei dati anagrafici di ogni prova svolta estratta e assegnazione di un numero progressivo a ciascuna prova;
4. copiatura delle prove, in forma anonima, mediante fotografia digitale;
5. chiusura dei plichi;
6. inserimento in ciascun plico di una copia del verbale di estrazione.

Come risulta dalla descrizione della procedura, si è scelto di acquisire i temi attraverso la fotografia digitale invece che tramite la copia fotostatica per una serie di motivi. In primo luogo, per la velocità dell'operazione, compiuta con pochi scatti, e la possibilità di lavorare in qualsiasi luogo senza la necessità di una fotocopiatrice; poi perché la fotografia digitale permette di ottenere una risoluzione migliore dell'immagine e la facoltà di ingrandire singole parti nel momento della trascrizione del testo; infine perché consente più agevolmente l'invio, l'archiviazione e la conservazione dei materiali, riducendo il rischio di deterioramento.

Definita la procedura, si sono predisposti materiali e attrezzature da utilizzare nella fase di acquisizione, come di seguito elencati:

- macchina fotografica digitale con due schede di memoria;
- 4 serie di cartoncini numerici da 1 a 9 per comporre i numeri progressivi da assegnare ai temi;
- cartoncini con indicazione del genere (utilizzati solo dopo l'estrazione presso la prima scuola)
- cartoncini di diversa dimensione per oscurare i dati anagrafici;
- scheda per singolo Istituto con il campione per Indirizzo;
- modello di verbale con tabella di acquisizione dei materiali.

Essenziale nella fase di estrazione dei temi si è rivelata la tabella parzialmente precompilata e allegata al verbale, che si riproduce qui.

città		NUMERO TEMI PER ANNO						
ISTITUTO	INDIRIZZO	2000/2001	2003/2004	2006/2007	2009/2010	2012/2013	2015/2016	TOTALE

Numeri progressivi	INDIRIZZO	ANNO	COMMISSIONI	CLASSI
		2000/2001		
		2003/2004		
		2006/2007		
		2009/2010		
		2012/2013		
		2015/2016		
		2000/2001		
		2003/2004		
		2006/2007		
		2009/2010		
		2012/2013		
		2015/2016		

Nella prima parte della tabella si sono inseriti i dati dell'Istituto e il numero di temi da acquisire per anno scolastico; nella seconda parte si sono indicati indirizzo di studio e classi/commissioni dei plichi aperti. Ad ogni tema fotografato è stato assegnato un numero progressivo, in modo da poterlo associare all'anno e all'Istituto, pur rimanendo anonimo. Ciò non solo per il rispetto delle norme sulla privacy ma anche per celare agli annotatori alcune informazioni di contesto nella fase di analisi dei temi. Si è prevista, infatti, l'associazione tra dati analizzati e loro provenienza solo in fase di lettura e interpretazione degli stessi e di conclusioni rispetto alle ipotesi iniziali.

Una volta conclusa la parte preparatoria, è iniziato il giro delle scuole per la raccolta dei temi, partendo da una prima esperienza considerata di prova per calibrare l'intero lavoro. Durante la prima estrazione, è emersa l'idea di indicare sulle copie dei temi il genere dell'autore, maschile/femminile, nell'eventualità di un'analisi dei tratti in quest'ottica. Così, ad eccezione dei primi temi, circa un centinaio, per tutte le successive copie si è aggiunta questa informazione.

Se in fase di progettazione si era ipotizzato di poter mettere in azione più squadre in contemporanea, in fase attuativa si è deciso di procedere con un'estrazione alla volta, solo in alcuni casi con due in simultanea e dopo aver maturato una certa sicurezza nelle procedure. Si è visto, infatti, che era opportuna la presenza almeno di un esperto, coadiuvato da un collaboratore, per verificare l'esattezza delle operazioni e, soprattutto, per far fronte agli imprevisti senza compromettere la ricerca e per stabilire di volta in volta come comportarsi con la scelta dei temi all'interno dei plichi. Durante la campionatura si era deciso di procedere a un'estrazione casuale, ma senza poter predeterminare la serie da estrarre, poiché non si poteva prevedere a priori quanti temi di tipologia B contenesse ogni plico. Di fatto, per raggiungere il numero stabilito di temi per Istituto/Indirizzo e anno di riferimento, in alcuni casi è stato necessario procedere alla copiatura di tutti i temi di tipologia B dello stesso plico, in ragione sia del numero di studenti per commissione e classe sia per la scelta prevalente di una tipologia sull'altra in alcuni anni.

In qualche Istituto, inoltre, non si è riusciti purtroppo a individuare tutti i plichi degli anni di riferimento, a causa della dislocazione in più luoghi di alcuni archivi o della loro organizzazione interna, o per la loro catalogazione poco chiara (in certi casi recavano unicamente le firme dei commissari d'esame senza altra informazione). In un caso limite si sono dovuti aprire circa il doppio dei plichi preventivati, procedendo per tentativi, prima di riuscire ad acquisire il numero previsto di materiali. Nelle situazioni come queste si è registrata l'apertura dei plichi con una nota sul verbale, specificando che non si era copiato alcun tema e indicandone la motivazione.

Di norma, però, si sono estratti i temi per plico in sequenza casuale, di volta in volta variata: partendo dall'inizio o dal fondo e scegliendo numeri in sequenza diversi. Il numero di temi per plico, se non obbligato per le suddette ragioni, è stato di via via determinato in base al numero di commissioni e classi per indirizzo e per anno di riferimento.

Terminato il giro delle scuole, si è verificata la quantità di materiali acquisiti e mancanti e si è proceduto, per quanto possibile, a una seconda estrazione, distribuendo la raccolta dei temi mancanti sugli Istituti con gli stessi indirizzi di quelli in cui non era stato possibile reperirli. Dato che si era pensato di collegare l'interpretazione dei dati all'Indirizzo di studi ma non al singolo istituto, tale soluzione non avrebbe compromesso la validità del campione; inoltre, questa casistica ha riguardato un numero limitato di temi.

In un solo caso è stato necessario modificare il campione con qualche perplessità, acquisendo cioè i temi di un indirizzo ritenuto affine nell'impossibilità di reperire i temi nel numero previsto. Si tratta di temi relativi ai primi anni di riferimento della ricerca del Liceo artistico, all'epoca ancora Istituto d'Arte. Riflettendo sulle caratteristiche dell'Istituto d'arte si è ritenuto più opportuno acquisire i materiali mancanti presso un Istituto tecnico-economico che presso un Liceo di altro indirizzo.

Nel considerare le criticità della fase di acquisizione dei materiali, oltre a quelle riconducibili alle situazioni descritte, si deve segnalare che pur avendo agito secondo una procedura abbastanza rigida, pur avendo lavorato in squadra e con le dovute attenzioni, si sono commessi errori: alcuni temi sono stati fotografati due volte, risultando così doppi e altri mancanti, altri sono stati associati allo stesso numero (archiviati con la dicitura *bis*); di qualche tema non è stata fotografata la parte finale, quando situata in una pagina diversa; si sono saltati alcuni numeri nella numerazione progressiva. Data la loro natura, si ritiene che tali errori siano di distrazione, ascrivibili alla ripetitività del lavoro e alla somiglianza delle singole azioni, nonché ai ritmi sostenuti di copiatura. Vista però la loro sporadicità, si è ritenuto di non dover ripetere le operazioni di acquisizione (con il rischio di ingenerare confusione) poiché non avrebbero inciso in modo significativo sull'analisi e sui risultati di ricerca.

In conclusione, su un campione teorico di 3000 temi, gli errori, le mancanze e gli spostamenti di acquisizione riguardano 84 temi. Il totale dei temi acquisiti, ovvero il campione reale, è di 2940 temi.

3.6 Digitalizzazione dei materiali

Raccolti i primi temi è iniziato subito il lavoro di digitalizzazione. Se in un primo momento si era pensato di coinvolgere tirocinanti o studenti universitari, a ricerca avviata si è quasi subito deciso di avvalersi di professionisti. Se da un lato tale scelta ha comportato un costo, dall'altro ha permesso di concludere l'operazione di digitalizzazione in tempi più brevi e, aspetto decisivo, ha garantito precisione e attendibilità nella copiatura.

Si chiedeva, infatti, di trasferire il testo da un'immagine digitale a un file di testo, mantenendo il contenuto inalterato. Lavoro che richiede molta attenzione e facilmente soggetto a errori meccanici di distrazione, come il *saut du même au même*, a interpolazioni o a interventi di normalizzazione del testo, nel caso di passaggi poco chiari o in presenza di errori. Inoltre, si dovevano copiare tutti gli elementi testuali, compresi gli errori, senza intervenire sul testo ed escludendo le correzioni di chi aveva valutato gli elaborati in sede d'esame.

Si è occupato della digitalizzazione dei temi lo Studio Acta di Rovereto cui si erano forniti, prima dell'inizio delle trascrizioni, alcuni esempi di temi in fotocopia per calcolare il tempo medio di copiatura e verificare la fattibilità di tutta l'operazione in tempi ragionevoli.

Lo Studio si è avvalso di più trascrittori che hanno prodotto file di testo numerati secondo il numero progressivo assegnato a ciascun tema in fase di acquisizione, con la segnatura M/F per indicare il genere, solo a partire dal tema n. 96. All'interno del file di testo è stata riportata la data di svolgimento dell'elaborato, la tipologia e, se presenti, la dichiarazione di scelta tra saggio breve o articolo di giornale e il relativo ambito tematico - Artistico-letterario, Socio-culturale, Storico-politico, Tecnico-scientifico. In mancanza di indicazione, il trascrittore è risalito all'ambito desumendolo dal titolo e lo ha indicato tra parentesi.

Questi dati sono raccolti in un file "metadati" che raccoglie: tipologia (saggio breve o articolo di giornale) quando dichiarata esplicitamente; titolo; destinazione (dove dichiarata: si ricordi che fino al 2008-2009 il plico ministeriale imponeva l'indicazione sia per il saggio sia per l'articolo, dal 2008-2009 solo per l'articolo); anno; indirizzo scolastico; istituto scolastico. In un secondo momento, da parte del gruppo di lavoro si è risaliti a una definizione della tipologia scelta (articolo o saggio breve), anche laddove non era indicata dallo studente, con la lettura diretta dei file e la valutazione di alcuni requisiti: presenza/assenza della destinazione editoriale, caratteristiche testuali. Ne risultano 2030 saggi e 898 articoli.

La scelta iniziale di acquisire i temi tramite fotografia digitale si è rivelata utile anche in questa fase, poiché ha agevolato il lavoro di trascrizione e il passaggio dei materiali tra un'operazione e l'altra.

Una volta digitalizzati i materiali sono stati inviati all'IPRASE, che ne ha verificato la completezza, li ha riorganizzati e passati a FBK per il caricamento sul software di analisi e sulla piattaforma di correzione. In alcuni casi si è dovuta compiere una ricognizione dell'intero materiale, per ritrovare tutti i temi, ma nel complesso le operazioni sono state abbastanza agevoli e veloci. Nel frattempo in IPRASE si è creata una tabella di associazione tra i numeri progressivi dei temi e la loro provenienza, fornita a FBK per la distribuzione ai correttori dei temi da analizzare.

Trascrivere i temi in formato digitale ha costituito un'azione imprescindibile del lavoro di ricerca, senza la quale non solo non sarebbe stato possibile caricare i testi sulla piattaforma online di correzione e, prima ancora, processarne i dati linguistici, ma sarebbe stato anche difficile gestire e conservare una quantità così elevata di materiali su supporti deperibili.

Il trascrittore OCR ha funzionato molto bene e la trascrizione corrisponde all'originale: la notazione di (*inc.*) = *incomprensibile* corrisponde a segmenti di scrittura che sarebbero incomprensibili anche all'occhio umano.

Sono inevitabili alcune evidenti ambiguità, che impongono molta attenzione nel momento della interpretazione: alcuni punti o virgole possono essere diventati punti e virgola, alcune lettere "a" essere scambiate per "o", la parola "avuto" può essere diventata "vuoto". Ma si tratta di casi sporadici: è cura dell'interprete finale tenere il debito conto di questi fenomeni tutto sommato rari.

La digitalizzazione dei testi permette anche di replicare facilmente le analisi sui medesimi materiali, variando gli oggetti di ricerca.

3.7 Formazione e lavoro del gruppo di correttori

Nel corso dell'autunno 2017 è iniziata la costituzione del gruppo di correttori, composto di docenti di scuola secondaria di secondo grado di vari istituti della provincia di Trento e delle province limitrofe e di ricercatori/collaboratori dell'Università di Trento. Nel delineare il gruppo si è posta attenzione al coinvolgimento di docenti di più indirizzi e con esperienze diversificate, per avere uno sguardo ampio e plurale nel momento del confronto sui criteri e le procedure di annotazione dei testi e, ancor prima, nella condivisione della griglia di analisi.

Comporre il *team* di correzione/analisi è stato più complesso del previsto e rispetto al numero ipotizzato di 20/24 correttori si è arrivati a un numero definitivo di 15 correttori, dopo aver interpellato più di 50 docenti e con la rinuncia di alcuni di loro in corso d'opera per motivi personali. Un fattore che sicuramente ha reso più difficile questa fase è stato il carico richiesto ai correttori nell'arco di poco tempo e

durante un periodo dell'anno scolastico fitto di impegni, nonostante l'interesse dimostrato verso il lavoro di ricerca. Come anticipato, si richiedeva un carico orario indicativo di 70/80 ore, compresa la formazione, che in realtà è stato più consistente. Il calcolo, infatti, era stato fatto considerando l'annotazione in media di 4 temi per ora, ma l'utilizzo della piattaforma di analisi ha comportato un rallentamento dell'esame dei singoli testi, sui quali sono state condotte più letture, in particolare nelle prime correzioni, anche per singolo tratto analizzato.

Nel dicembre del 2017 si sono svolti i primi incontri di formazione e condivisione delle modalità di lavoro. Elvira Zuin, che coordinava questa fase e conduceva la formazione, aveva redatto una *Nota introduttiva* e una prima bibliografia di riferimento per condividere le finalità e gli elementi scientifici fondamentali della ricerca. Parte di quel lavoro preparatorio è ricordato, ma soprattutto sviluppato nel capitolo 2.

Quello che si pensava dovesse essere un momento di formazione si è rivelato un'occasione di confronto proficuo, di discussione e validazione della griglia di correzione in precedenza elaborata, che ha trovato grazie all'apporto del gruppo e, in un secondo momento, alla sperimentazione con il software di FBK la sua definitiva formalizzazione. Si è discusso a lungo sui singoli tratti linguistici inseriti nella griglia, sulla loro possibile interpretazione, sull'opportunità di aggiungerne alcuni e di eliminarne altri. Per esempio si è aperta una riflessione sull'uso proprio o con valore testuale del pronome "questo", o si è ampliato l'elenco dei plastismi e delle polirematiche.

In vista degli incontri di sperimentazione della griglia sui testi, ancora senza la piattaforma informatica, si è creato un esempio di notazione di un testo da discutere con i correttori, cui si sono poi consegnati alcuni temi trascritti per fare qualche correzione di prova.

Si riporta un estratto del tema utilizzato come simulazione dell'annotazione dei testi, in cui a elementi evidenziati, sottolineati, scritti con carattere di colore diverso, erano associati specifici tratti linguistici.

la sicurezza della persona. Questi beni non dovrebbero essere presi in considerazione dato che per il pil questi sono parametri positivi ma dovrebbero invece essere influenti o addirittura negativi per il PIL, se esso è associato al benessere di uno stato. Proprio

Figura 1 – Esempio di simulazione per l'annotazione dei testi

Dopo le prime riunioni di confronto con i correttori e in vista dell'implementazione e della sperimentazione del software, il gruppo interno di IPRASE ha trasformato la griglia dei tratti in modo che risultasse chiara la distribuzione dei compiti di analisi (individuazione, conteg-

gio, distinzione, interpretazione, ecc.), tratto per tratto, tra correttori e software. Successivamente e con il contributo dei correttori, si è modificata ulteriormente la griglia, nella direzione di rendere riconducibili a un fattore quantitativo anche le annotazioni dei correttori. Per una trattazione più dettagliata dell'evoluzione della griglia si rimanda al capitolo 2.

Nei primi mesi del 2018, in una serie di incontri tra esperti di FBK, esperti di IPRASE e gruppo di correttori, è stata presentata la piattaforma online di analisi dei temi collegata al software e, successivamente, si sono perfezionate alcune funzionalità e ci si è accordati su come trattare i casi non previsti dal sistema informatico. Nel frattempo era stato avviato, a mano a mano che i temi venivano digitalizzati, il lavoro di analisi e annotazione automatica con il software.

Nel lavoro di analisi e annotazione dei temi, il software sviluppato da FBK ha quindi individuato, conteggiato e classificato automaticamente i tratti in ciascun testo; i correttori hanno in un secondo momento controllato tratto per tratto l'esattezza della rilevazione, eliminando gli eventuali falsi-positivi (come la segnalazione di una frase scissa in presenza di un *che* relativo), individuando elementi che il software non era in grado di rilevare, come le espressioni perifrastiche, e aggiungendo osservazioni non prevedibili a priori alla voce "altri tratti".

A partire da marzo 2018 i correttori hanno iniziato a lavorare autonomamente, supportati a distanza dagli esperti di IPRASE e di FBK sugli eventuali dubbi interpretativi degli strumenti di analisi e sulle questioni relative all'uso della piattaforma. A dispetto di quanto ipotizzato in fase di programmazione, visto il numero ridotto di correttori e la loro ubicazione sul territorio provinciale, non è stato possibile organizzare il lavoro a coppie. Correttivi a tale imprevisto e alla variabilità di interpretazione degli elementi riscontrati nei testi sono stati i momenti iniziali di condivisione e di sperimentazione degli strumenti (in cui inizialmente si pensava di coinvolgere solo una parte dei correttori ma cui hanno partecipato tutti), l'interazione a distanza tra correttori, la fase di annotazione di secondo livello e le verifiche incrociate.

Alla prima fase di correzione ha fatto seguito, tra novembre 2018 e gennaio 2019, una correzione di controllo o "di secondo livello".

Ad ognuno dei correttori di secondo livello è stato assegnato un campione dagli altri annotatori, evitando l'assegnazione dei compiti già annotati dagli stessi correttori. I dati sono stati successivamente incrociati. Obiettivi della correzione di secondo livello erano quindi principalmente quello di validare la prima correzione, e quello di ottenere più informazioni su un sotto-campione.

In seguito ai calcoli relativi all'accordo tra correttori è stato elaborato un rapporto di *Analisi accordo medio tra annotatori*. Il dato, comunque, che da esso emerge è che l'efficacia delle annotazioni

è alta, mentre si riscontrano alcuni valori di accordo inferiori alla soglia 0,70, considerata come soglia di validità per alcuni tratti. La criticità riguarda le caratteristiche dei tratti più che i singoli annotatori. Il riscontro è dunque sulla difficoltà a maneggiare alcuni tratti (quelli in cui c'era più libertà di decisione dei correttori, oppure che avevano numeri di occorrenza molto bassi), e non sull'efficacia e sull'accordo fra correttori. Riguardando quindi il mancato raggiungimento della soglia le caratteristiche dei tratti, si è ritenuto di non rinunciare ai dati cancellando il tratto e le relative analisi, bensì di procedere non con l'eliminazione dell'accordo di annotazione con indice minore di 0,70, ma con la valutazione qualitativa da parte degli esperti e con una procedura di lettura, ipotesi e interpretazione dei dati basata sull'osservazione diretta delle occorrenze calate in contesto.

Il lavoro di analisi e di annotazione dei testi, sia di primo sia di secondo livello, si è concluso nel gennaio 2019.

3.8 Prima presentazione dei risultati

Nell'ambito del Festival delle Lingue, organizzato dall'IPRASE tra l'8 e il 10 marzo 2018, si è dedicato uno spazio alla ricerca ancora in corso, a cura di Chiara Motter e Sara Tonelli. Dopo una contestualizzazione dell'indagine, con l'illustrazione delle fasi già concluse e di quelle ancora previste, con la presentazione del campione in generale e l'esemplificazione di alcuni tratti considerati, si sono spiegate le modalità di analisi e l'utilizzo della piattaforma informatica.

Si sono, quindi, presentati i primi dati di ricerca, esito del lavoro di individuazione dei tratti e di analisi quantitativa realizzato con il software di FBK, in forma aggregata e in dimensione diacronica. Si riportano alcuni esempi relativi alla diffusione delle parole "tuttofare" (*grande, buono, cosa, ecc.*) e ai pronomi personali in funzione di soggetto, senza entrare nel merito della lettura degli stessi, per la quale si rinvia ai capitoli 1, 2, 3 5 e alla pubblicazione che riporterà il quadro completo delle interpretazioni dei dati. Si segnala, però, il fatto che nel momento della presentazione si è esplicitata l'impressione di un certo disallineamento di alcuni dati con l'ipotesi di partenza: non tutti i dati hanno risposto alle attese. Negli esempi riportati si può notare come tratti d'uso che si erano supposti in tendenziale aumento in realtà hanno fatto registrare un calo nelle occorrenze; viceversa, tratti che si era ipotizzato fossero in progressivo disuso, risultano presenti

Si è sospesa, però, qualsiasi valutazione in attesa dei dati completi, delle notazioni dei correttori e dell'interpretazione dei dati in relazione al contesto di riferimento.

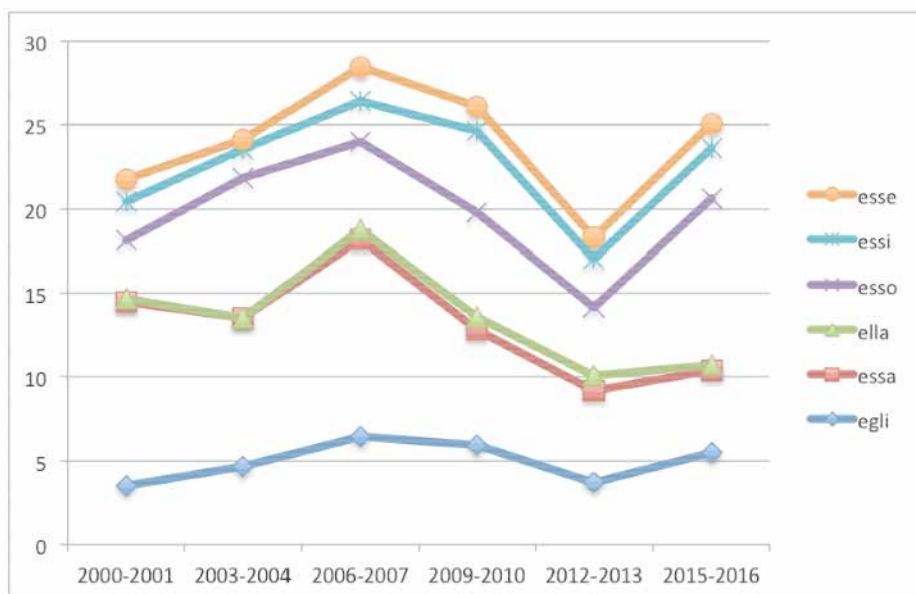
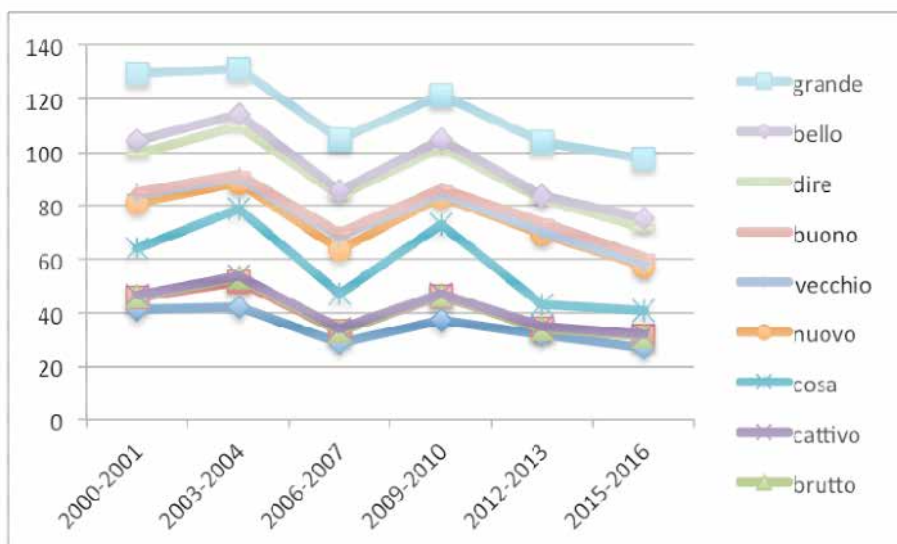


Figura 2 e figura 3 – Diagrammi inerenti i dati dei tratti 8 e 5

Durante il seminario di presentazione si sono evidenziati anche gli esiti attesi dall'intero lavoro, che non si esauriscono con la ricerca scientifica in ambito linguistico, di studio sui cambiamenti nella scrittura scolastica, ma che si estendono alla creazione di strumenti sofisticati e automatizzati di analisi linguistica, con l'integrazione di nuove funzionalità di analisi, come l'individuazione di "plastismi" e di espressioni polirematiche. Il potenziamento della piattaforma online per l'analisi linguistica e la creazione di un corpus di testi digitalizzati e già in parte analizzati, inoltre, rappresentano, si è sottolineato in quel frangente, una risorsa notevole per possibili sviluppi futuri di studio linguistico.

di Sara Tonelli, Rachele Sprugnoli, Alessio Palmero Aprosio, Giovanni Moretti, Stefano Menini (FBK)

4.1 Introduzione

Per riconoscere i tratti linguistici di interesse su un corpus composto da quasi tremila temi e per annotarli in modo coerente si è reso necessario lo sviluppo di diversi strumenti informatici. Tali software appartengono a due tipologie: da un lato, si sono sviluppati alcuni moduli per l'analisi del testo, che in modo automatico riconoscono dei tratti o estraggono delle informazioni parziali utili a riconoscere i tratti in modo manuale. Dall'altro, si è adattata al progetto una piattaforma online che permette di effettuare annotazione linguistica multilivello con diversi annotatori al lavoro in parallelo su porzioni diverse del corpus di temi. Per la prima tipologia di attività, si è esteso lo strumento per l'analisi del testo TINT (Palmero Aprosio e Moretti, 2019), un sistema sviluppato dalla Fondazione Bruno Kessler basato sulla architettura open-source StanfordCoreNLP (Manning *et al.*, 2014). TINT includeva alcuni moduli di base per l'analisi dell'italiano contemporaneo che sono stati estesi con numerosi componenti ad hoc per il riconoscimento dei tratti di interesse. I dettagli dell'implementazione sono illustrati nella sezione seguente. Per quanto riguarda la piattaforma di annotazione, si è optato per un software online, in quanto consente di gestire centralmente diversi annotatori in parallelo, senza la necessità di installazioni di applicativi. La piattaforma adottata è CAT (Bartalesi Lenzi *et al.*, 2012), descritta nel dettaglio in questo capitolo, che ha permesso di creare un account utente per ogni annotatore, di assegnare da un account di amministratore i temi da annotare a ogni utente e di svolgere un controllo qualità su alcuni temi presi a campione annotati in parallelo da più utenti.

Alcune delle analisi di TINT sono state utilizzate come input per CAT, affinché gli annotatori potessero vedere alcuni tratti come pre-annotati e intervenire con delle correzioni oppure specificando degli attributi. La combinazione dei due tool, insieme alla versatilità dell'interfaccia online, hanno consentito di velocizzare notevolmente la annotazione dei tratti linguistici di interesse. Uno studio preliminare

aveva infatti stimato in un'ora per tema il tempo necessario per annotare tutti i tratti manualmente utilizzando un editor di testo come Word. Con CAT in combinazione con TINT, invece, i tempi medi per tema si sono dimezzati. A questo vantaggio si aggiunge anche la possibilità di esportare da CAT i temi annotati in formato XML, da cui partire per estrarre le statistiche sui tratti. Affidandosi a un'annotazione manuale su Word, sarebbe venuto meno il controllo sull'omogeneità delle annotazioni, rendendo più difficoltoso anche il calcolo di tali statistiche.

4.2 Annotazione automatica e semi-automatica dei tratti linguistici

Vista la crescente disponibilità di dati in formato digitale, i mondi della ricerca e dell'industria avvertono sempre più la necessità di poter analizzare automaticamente grandi quantità di dati. Siccome non è possibile effettuare queste analisi manualmente, ha avuto grande impulso la creazione di software in grado di esaminare rapidamente testi, immagini e video per trasformarli in dati strutturati. La maggior parte di questi sforzi e dei progetti in questa direzione, però, si concentra sulla lingua inglese, più diffusa a livello mondiale. Su molte altre lingue il numero di risorse è sempre stato piuttosto limitato, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo di software liberamente disponibili e open source. Per questo motivo, nel 2016 si è intrapreso alla Fondazione Bruno Kessler lo sviluppo di TINT, un software di analisi testuale pensato appositamente per l'italiano. Il cuore dell'applicazione si basa su CoreNLP, una libreria sviluppata dall'Università di Stanford per l'analisi della lingua inglese pensata per essere facilmente estesa anche ad altre lingue.

Il funzionamento di TINT è basato sul concetto di *data pipeline*, un insieme di moduli connessi in serie per cui l'output di uno è utilizzato come input del successivo.

Il primo passo per l'analisi testuale (per quasi tutti i sistemi attualmente disponibili in qualsiasi lingua) è la *tokenizzazione*, ovvero la separazione del testo in *token*, elementi atomici che essenzialmente sono parole e segni di interpunzione (più di recente, anche le emoticon sono entrate a far parte della categoria, ma nel caso dei temi delle scuole superiori questo aspetto non è considerato). Il secondo passo consiste nel raggruppare i token in periodi.

I successivi passaggi, che corrispondono a diversi moduli di TINT, vengono attivati in sequenza:

- *Analisi morfologica* - A ciascun token vengono associate tutte le possibili forme conosciute della lingua italiana, scorrendo un dizionario pre-caricato nel programma. La parola «cancello» per

esempio, può essere classificata come nome maschile singolare o come prima persona presente del verbo «cancellare».

- *Assegnazione delle categorie grammaticali* - Ogni token viene analizzato (anche e soprattutto in relazione agli altri del medesimo periodo) e classificato in base alla sua funzione grammaticale: nome, aggettivo, pronomi, verbo, ecc.
- *Lemmatizzazione* - Usando le informazioni ottenute dai due passi precedenti (secondo il principio precedentemente illustrato di *pipeline*), il modulo di lemmatizzazione cerca di assegnare un lemma, ovvero il termine base del token. Nel caso di «cancello», se il modulo di analisi grammaticale ha stabilito che si tratta di un verbo, la lemmatizzazione assegnerà come lemma «cancellare». Nel caso in cui l'analisi morfologica non avesse trovato nulla nel dizionario (come nel caso di un neologismo), il sistema proverà a risalire al lemma originale in base al risultato dell'analisi grammaticale. Per esempio se «insalatiamo» viene classificato come verbo presente in prima persona plurale, il lemma di origine sarà «insalatare», anche se nella lingua italiana non esiste.
- *Derivatorio* - Questo modulo utilizza il derivatario (Talamo *et al.*, 2016), una risorsa elettronica che contiene circa 11.000 derivativi italiani,¹ e associa a ciascun token un insieme di informazioni che riguardano la sua derivazione. La parola è segmentata nella radice e nei suoi affissi (per esempio da «visione» viene estratta la parola radice «vedere», l'affisso «-zione» e l'allomorfo «-ione»).
- *Classificazione dei tempi verbali* - I token che rappresentano forme verbali (informazione raccolta dall'analisi grammaticale) vengono raggruppati e classificati per modo, tempo e forma (attiva/passiva). Questo passaggio è particolarmente complesso poiché il sistema deve capire quando due parole etichettate come verbo nei passaggi precedenti sono parte di una stessa forma verbale, anche se non adiacenti (per esempio «ho subito riconosciuto»). Anche la distinzione tra forme passive e passato prossimo è complessa da riconoscere automaticamente, vista la somiglianza tra le due strutture sintattiche (cfr. «è mangiato» - «è andato»).

Oltre ai moduli descritti sopra, TINT ne include altri, come il riconoscimento delle entità geografiche e dei nomi di persona menzionati nel testo, o l'analisi dell'albero sintattico, che però non sono stati utilizzati per l'annotazione dei temi poiché non erano necessari per riconoscere i tratti. Ulteriori dettagli su questi moduli sono riportati in Palmero Aprosio e Moretti (2018).

¹ <http://derivatorio.sns.it/>

Infine, dopo l'analisi automatica di un testo, TINT fornisce anche informazioni statistiche sul documento, come il numero di token, frasi, periodi, parole, sillabe, che possono essere utilizzati per analizzare - tra le altre cose - il livello di complessità del documento.

La versione base di TINT è rilasciata come open source² con la versione 3 della licenza GPL, che permette a chiunque di usarlo liberamente, anche in contesti commerciali (si veda la pagina ufficiale del tool o della licenza per ulteriori dettagli). I moduli aggiuntivi descritti in queste pagine sono disponibili, con la stessa licenza, sulla pagina dei progetti sperimentali dell'unità Digital Humanities di FBK³.

4.2.1 Descrizione dei tratti annotati con TINT

Come precedentemente illustrato, TINT è stato utilizzato sia per annotare in modo automatico alcuni tratti linguistici tra quelli selezionati per il presente studio, sia per effettuare una pre-annotazione, da sottoporre agli annotatori per una verifica o arricchimento manuale. Per chiarezza, riportiamo nella tabella seguente la lista dei tratti, indicando con «A» i tratti identificati con TINT in modo automatico, con «S» quelli che sono poi stati verificati, corretti o arricchiti manualmente (semi-automatici), e con «M» quelli che sono stati annotati in modo completamente manuale utilizzando la piattaforma CAT, descritta nella sezione seguente.

Tipo	ID	Tratto	Descrizione
S	1	Monosillabi	Vocaboli monosillabi con l'accento sbagliato
A	2	Apostrofi	Uso scorretto dell'apostrofo per l'articolo «un»
S	3	Maiuscole	Uso scorretto delle lettere maiuscole
A	4	«il»	Uso scorretto di «il» (davanti a w-j-pn-ps)
S	5	Pronomi personali	Annotazione di tutti i pronomi personali e dell'uso di «loro» con significato di «a loro»
S	6	«gli»	Differenti usi di «gli», inclusi quelli scorretti
S	7	«questo»	Annotazione di «quest*» quando si riferisce al contesto del discorso
A	8	Parole comuni	Parole generiche, come «bello», «brutto», «fare», «dire», «cosa»
S	9	Indicativo imperfetto	Diversi tipi di imperfetto (al posto del congiuntivo, nelle frasi ipotetiche, ecc.)
S	10	Gerundio	Diversi tipi di gerundio

² Tutte le informazioni e il codice sorgente possono essere trovati sul sito <http://tint.fbk.eu/>

³ Disponibile sul sito <https://github.com/dhfbk/dh-utils>

S	11	Indicativo presente	Diversi tipi di indicativo presente
A	12	«stare», «andare»	Uso di «stare» e «andare» nella costruzione della frase
S	13	Affissi	Uso di affissi come «anti-», «-ismo», «trans-», ecc.
S	14	Statistiche	Conteggio di parole, frasi, periodi e frasi nominali
S	15	Connettivi 1	Annotazione dei connettivi generici «che», «dove», «allora» e il loro uso corretto o scorretto
S	16	Connettivi 2	Conteggio dei connettivi complessi come «nondimeno», «sebbene», «qualora», ecc.
S	17	Punteggiatura	Annotazione dei segni di punteggiatura, con il relativo utilizzo (corretto o scorretto)
S	18	Connettivi a inizio frase	Identifica «perché» e «quando» a inizio frase, con l'annotazione del loro utilizzo
S	19	Registro informale	Estrazione di un elenco di forme tipiche del parlato («della serie», «tipo», «troppo forte», ecc.)
S	20	Anglicismi	Estrazione dei termini derivati dalla lingua inglese, adattati e non
S	21	Politicamente corretto	Uso di termini politicamente corretti («ministra», «sindaca», ecc.)
S	22	Polirematiche	Estrazione delle espressioni formate da più parole (polirematiche)
S	23	Platismi	Estrazione delle espressioni abusate e prive di originalità
M	24	Dislocazioni	Annotazione delle dislocazioni destre e sinistre
S	25	Frazi scisse	Annotazione delle frasi scisse
S	26	«li»	Annotazione della parola «li» e relativo uso corretto/scorretto dell'accento
A	27	«d» eufonica	Annotazione della «d» eufonica prima di una parola che inizia per vocale
M	28	Altri tratti	Altri fenomeni linguistici rilevanti non definiti dai precedenti tratti

Tabella 1 - Lista dei tratti linguistici annotati, divisi in automatici (A), semi-automatici (S) e manuali (M)

Di seguito descriviamo nel dettaglio l'uso di TINT per ogni tratto identificato in modo automatico o semi-automatico.

T1 - Monosillabi

Tra le varie informazioni estratte con TINT c'è anche quella relativa al numero di sillabe. Le parole analizzate nei temi che ne contengono solo una vengono estratte, confrontate con un elenco di tutti i monosillabi noti in italiano e classificate in «da verificare» (quando non sono incluse nell'elenco), «corretto», «scorretto» e «ambiguo». L'ultimo caso si verifica quando il termine è presente nell'elenco in più forme (con/senza accento/apostrofo) e quindi il sistema non può stabilirne la correttezza. Dopo la prima classificazione, l'informazione viene vagliata manualmente (cfr. Sezione 3) per stabilire se i casi da verificare e quelli ambigui ricadano tra i corretti o gli scorretti.

T2 - Apostrofi

L'analisi morfologica può stabilire se un determinato nome/aggettivo è maschile o femminile, e quindi verificare se «un» deve essere seguito da un apostrofo. In TINT è stata quindi inserita una regola che verifica se una parola che inizia per vocale è preceduta dall'articolo «un» e, in base al genere del sostantivo, stabilisce se l'uso dell'apostrofo è corretto.

T3 - Maiuscole

Tutti i termini che iniziano con lettera maiuscola (e che non si trovano all'inizio della frase) vengono identificati dal sistema in modo automatico. Confrontando poi questi termini con una lista di parole che solitamente sono erroneamente scritte con la maiuscola iniziale, per esempio i nomi di giorni e mesi, il sistema è in grado di riconoscere gli errori in modo completamente automatico.

T4 - «il»

Le parole che iniziano per w-, j-, pn- e ps- e sono precedute dall'articolo «il» sono individuate automaticamente e conteggiate.

T5 - Pronomi personali

Le occorrenze di tutti i pronomi personali vengono selezionate e conteggiate. Poiché non è possibile identificare automaticamente se «loro» è utilizzato al posto di «a loro», tutte le menzioni di «loro» vengono evidenziate per la verifica manuale da parte degli annotatori.

T6 - «gli»

Tutte le occorrenze della parola «gli» sono selezionate per gli annotatori che poi dovranno stabilire se l'utilizzo è corretto.

T7 - «questo»

Le occorrenze di «questo», «questa», «questi» e «queste» sono selezionate per l'annotazione manuale, in cui gli annotatori dovranno stabilire il tipo di utilizzo del termine in base al contesto della frase.

T8 - Parole comuni

Le parole di uso più comune («bello», «brutto», «grande», «piccolo», «buono», «cattivo», «vecchio», «nuovo», «cosa», «fare», «dire») sono identificate e conteggiate in modo completamente automatico.

T9 - Indicativo imperfetto, T10 - Gerundio, T11 - Indicativo presente

I verbi nei modi/tempi in oggetto sono raccolti e selezionati per una successiva verifica, in cui verranno annotati manualmente la tipologia e l'uso più o meno corretto del modo e del tempo verbale.

T12 - «stare»/«andare»

Le occorrenze delle parole «stare» e «andare» sono raccolte e conteggiate distinguendo i casi in cui reggono la costruzione con il modo infinito («stare per» o «andare a» seguito da infinito).

T13 - Affissi

Vengono conteggiate le parole che includono uno dei seguenti affissi: «anti-», «dopo-», «trans-», «iper-», «super-», «-ista», «-tore»,

«-zione», «-mento», «-tura», «-aggio», «-ità», «-ismo», «-izzare», «-ale», «-iano», «-istico», «-ato», «-izzazione».

T14 - Statistiche

TINT raccoglie dati relativi al numero di parole, frasi e periodi, etichettando anche le frasi che non contengono il verbo. Poiché le frasi nominali sono molto frequenti nei titoli, è stato implementato un modulo aggiuntivo che esclude i titoli dai conteggi, in modo da non inficiare la validità delle statistiche.

T15 - Connettivi 1

Vengono conteggiati e raccolti i seguenti connettivi: «che», «dove», «infatti», «cioè», «cioé», «allora», «dunque», «quindi», «siccome».

T16 - Connettivi 2

Vengono conteggiati e raccolti i seguenti connettivi: «qualora», «non-dimeno», «sebbene», «quantunque», «affinché», «sicché», «talché».

T17 - Punteggiatura

Vengono conteggiati e annotati i segni di punteggiatura, considerando in particolare i casi in cui più segni sono usati per aggiungere enfasi (come l'unione di più punti esclamativi o interrogativi).

T18 - Connettivi a inizio frase

I casi di «perché» e «quando» a inizio frase vengono identificati e conteggiati.

T19 - Registro informale

Le espressioni gergali («troppo forte», «della serie», ecc.) vengono identificate e conteggiate.

T20 - Anglicismi

Le espressioni derivanti dall'inglese vengono individuate automaticamente e conteggiate. L'elenco degli anglicismi è stato stilato a partire da fonti online. Per ciascun termine è anche aggiunta in automatico una annotazione per stabilire se è stato adattato (ovvero coniugato/declinato in italiano) oppure se è stato utilizzato nella sua forma originale.

T21 - Politicamente corretto

A partire da un elenco stilato manualmente, TINT estrae tutte le occorrenze di termini politicamente corretti, come per esempio «operatore ecologico», «non vedente», «ministra», ecc.

T22 - Polirematiche

Le espressioni formate da più parole sono estratte automaticamente, a partire da un elenco stilato utilizzando varie fonti online. TINT identifica anche le forme discontinue, intervallate da un aggettivo o da un avverbio (per esempio da «Giovanni andava sempre cauto» si estrae l'espressione «andare cauto»).

T23 - Plastismi

Le espressioni abusate e prive di originalità sono estratte a partire da un elenco stilato manualmente (e contenente, per esempio, «offrire uno spaccato», «poteva essere una strage», ecc.).

T25 - Frasi scisse

Le frasi contenenti le strutture tipiche delle frasi scisse (come per esempio «È Maria che parla alla radio») sono identificate in modo automatico ma vengono successivamente controllate dagli annotatori per evitare che siano inclusi nei conteggi anche costrutti dalla struttura simile ma che non sono frasi scisse.

T26 - «li»

Le occorrenze della parola «li» (con o senza accento) vengono identificate e successivamente passate al vaglio degli annotatori che devono specificare manualmente se la presenza o assenza dell'accento è corretta.

T27 - «d» eufonica

Una recente regola grammaticale, discussa anche dall'Accademia della Crusca, stabilisce che la «d» eufonica dovrebbe essere introdotta solamente quando la congiunzione «e» e la preposizione «a» sono seguite da una parola che inizia con la medesima vocale (per esempio «ed ecco», «ad andare»). Il sistema identifica automaticamente tutti i casi trovati, classificandone l'uso corretto e scorretto.

Oltre alle componenti necessarie per l'annotazione dei tratti, TINT è stato arricchito con un ulteriore modulo finalizzato a individuare passaggi testuali nei temi che riprendono il testo della traccia. Infatti, tutte le tracce dei temi analizzati sono accompagnate da un elenco di fonti bibliografiche che gli studenti possono utilizzare come riferimento nello svolgimento del compito. È alquanto probabile, quindi, che nel manoscritto siano presenti citazioni tratte dai documenti allegati alla traccia. Analizzando manualmente alcuni lavori, si è anche notato che non sempre la citazione è alla lettera, ma può essere modificata per farla rientrare nel contesto della frase in cui è inserita.

Se il conteggio dei tratti viene effettuato includendo anche i passaggi di testo ripresi dalle fonti bibliografiche, le statistiche potrebbero non essere affidabili. Per esempio, termini aulici o desueti (cfr. i connettivi nel tratto 16) potrebbero essere ripresi dalle fonti, e non essere presenti invece nelle parti originali dell'elaborato scritto dallo studente. Per evitare questo problema, TINT è stato esteso in modo che, mettendo a confronto due testi, stabilisca quali parti del primo sono state incluse nel secondo. In particolare, i testi della traccia e delle fonti del compito scelto dallo studente sono stati messi a confronto con il tema svolto, e le frasi trovate sono state escluse da tutte le analisi dei tratti sopra descritti. Con questa strategia, è stato eliminato circa il 2% del testo complessivo, con variazioni molto rilevanti tra i vari temi (in alcuni casi il 46% del singolo tema è risultato essere sovrapponibile alle fonti).

Per riuscire a intercettare anche quelle citazioni modificate dallo studente, nel modulo di TINT è stato utilizzato anche il pacchetto software FuzzyWuzzy⁴, che permette di associare anche stringhe di testo non perfettamente identiche. Il codice che permette di svolgere questo compito è liberamente disponibile nel pacchetto software di TINT e può avere anche utilizzi che esulano dagli scopi delle analisi svolte in questo documento, come per esempio il riconoscimento di casi di plagio.

4.3 Analisi manuale dei tratti linguistici

L'annotazione manuale dei tratti si è svolta usando la piattaforma CAT (Bartalesi Lenzi *et al*, 2012), un software basato su tecnologia web e sviluppato per l'annotazione manuale di corpora. Grazie a CAT è stato possibile creare uno schema di annotazione specifico per il progetto codificando i vari tratti e i loro attributi. Per annotazione si intende la selezione dei segmenti di testo, detti *markable*, che realizzano linguisticamente il tratto da analizzare e la scelta del valore giusto per ogni attributo. Per i tratti semi-automatici, i *markable* erano già annotati ed evidenziati nei testi e gli attributi avevano i valori già selezionati in base al risultato dell'analisi automatica fornita da TINT. *Markable* e attributi potevano essere modificati o rimossi se errati ma anche aggiunti se mancanti. I *markable* potevano essere singole parole (come i monosillabi) ma anche espressioni di lunghezza variabile (come nel caso del *plastismo* «teatrino della politica») e *discontinue* (come per le *polirematiche verbali* che presentano una rigidità strutturale variabile e quindi possono apparire interrotte dall'interposizione di un'altra parola, ad esempio «prestare molta attenzione»).

L'interfaccia di CAT, nello specifico con un esempio di annotazione del tratto *anglicismi*, è mostrato nella Figura 1. Il *markable* «slogan» è evidenziato in verde; cliccandoci sopra si apre una finestra denominata «Markable Attributes» in cui aggiungere le informazioni relative agli attributi che possono essere espressi in vari modi: campo di testo libero, menù a tendina, pulsanti di opzioni (radio button), caselle di spunta (check box). Si noti che, ad ogni *markable* è associato un campo di commento in cui segnalare eventuali dubbi o problemi, ad esempio la presenza di errori di ortografia (e.g. «La banalizzazione e la pubblicità della vita sono collegate ai social network»).

⁴ Informazioni sul pacchetto sul sito <https://github.com/xdrop/fuzzywuzzy>



Figura 1 - Interfaccia di CAT

Per il funzionamento di CAT non è stata necessaria alcuna installazione ma solo la connessione Internet e l'uso di un normale browser: ciò ha ridotto il rischio che si presentassero problemi tecnici dovuti alla presenza di diversi sistemi operativi. Inoltre, la tecnologia web su cui si basa CAT ha permesso di controllare da remoto il lavoro degli annotatori, di assegnare loro i temi caricandoli online e di salvare le annotazioni su un database centrale.

Nella prima fase di lavoro, quindici tra professori e professoresse di italiano delle scuole secondarie di secondo grado della Provincia Autonoma di Trento hanno partecipato all'annotazione dei temi. Per insegnare loro ad usare la piattaforma sono state organizzati degli incontri ed è stato compilato un manuale in cui erano descritte le funzioni principali di CAT e le caratteristiche da annotare per ogni tratto. Ad ogni insegnante sono stati assegnati da 30 a 150 temi, in base alla disponibilità concordata con ciascuno di loro ad inizio progetto. Una volta conclusa questa prima fase di annotazione, sono stati selezionati in maniera casuale 150 temi (dieci per ciascun insegnante) che sono stati fatti controllare da altri tre professori.

Qui di seguito si descrivono i 22 tratti manuali o semi-automatici così come codificati nello schema di annotazione sulla piattaforma. La numerazione riprende quella riportata nella lista dei tratti in Tabella 1.

T1 - Monosillabi

I markable già annotati corrispondono a monosillabi che, secondo l'analisi automatica, sono ambigui (ad esempio, «li»/«li») o errati relativamente alla presenza dell'accento (ad esempio, «fà» invece di «fa»). Un attributo specifica se l'errore è dovuto a una mancata accentazione o a un'accentazione erroneamente aggiunta.

T3 - Maiuscole

I markable già annotati corrispondono a parole non ad inizio periodo aventi l'iniziale maiuscola. Un attributo specifica se si tratta di aggettivi etnici, glottonimi e nomi di mesi/giorni.

T5 - Loro

Tutte le occorrenze della parola «loro» sono evidenziate nel testo come markable. Una casella di spunta è da selezionare nel caso in cui «loro» sia usato al posto di «a loro».

T6 - Gli

Tutte le occorrenze della parola «gli» sono già evidenziate nel testo. L'annotatore deve indicare attraverso un attributo se è usato col significato di «a lui», «a lei», «a loro» oppure se ha la funzione di articolo. Un'opzione viene selezionata per indicare se l'uso di «gli» non segue le regole grammaticali.

T7 - Questo

Tutti i lemmi di «questo» che il sistema automatico riconosce essere pronomi sono evidenziati nel testo come markable. Un attributo è usato per specificare i casi in cui il pronome dimostrativo è usato in funzione anaforica.

T9 - Indicativo imperfetto

I verbi all'indicativo imperfetto identificati dal sistema automatico sono già evidenziati come markable. Per ogni markable un attributo viene usato per indicarne l'uso: proprio, di cortesia, all'interno di un periodo ipotetico, al posto del congiuntivo.

T10 - Gerundio

I verbi al gerundio identificati dal sistema automatico sono già evidenziati come markable. Per ogni markable un attributo viene usato per indicarne l'uso: corretto, scorretto o testuale.

T11 - Indicativo presente

I verbi all'indicativo presente identificati dal sistema automatico sono già evidenziati come markable nel testo. Un attributo serve a distinguere i vari possibili usi: contemporaneità rispetto al momento dell'enunciazione, presente storico, con valore temporale di futuro, imperativo, al posto del congiuntivo.

T13 - Affissi

I markable già colorati nel testo corrispondono a parole che hanno un affisso tra quelli oggetto di monitoraggio, ovvero i prefissi anti-, dopo-, trans-, iper-, super- o i suffissi: -ista, -tore, -zione, -mento, -tura, -aggio, -ità, -ismo, -izzare, -izzazione, -ale, -iano, -istico, -ato. L'analisi automatica dei suffissi si è basata sul *derlvaTario*, una risorsa della Scuola Normale di Pisa contenente 11.000 derivati italiani⁵ (Talamo et al., 2016). Un attributo serve a distinguere le parole con un suffisso, con un prefisso o con entrambi gli affissi. Attraverso dei menù a tendina viene specificato quale prefisso e/o suffisso è presente nella parola evidenziata.

⁵ <http://derivatario.sns.it/>

T14 - Frasi nominali

Le frasi nominali automaticamente identificate sono già evidenziate nel testo. Un attributo viene usato per specificare se la frase nominale fa parte del titolo del tema.

T15 e 16 - Connettivi

I connettivi scelti dal progetto (per esempio «che», «dove», «infatti», «cioè», «allora», «dunque», «quindi», «siccome») sono evidenziati come markable nel testo. Connettivi diversi richiedono attributi diversi: nel caso di «che» e «dove» si specifica se sono polivalenti, si indica se «siccome» è usato al posto di «poiché» e per gli altri se il loro utilizzo all'interno della frase è corretto, scorretto o ha valore di riempitivo.

T17 - Punteggiatura

Tutti i seguenti segni di punteggiatura sono evidenziati come markable: punto e virgola, due punti, punto esclamativo, virgolette alte, puntini di sospensione, virgola, punto. Un attributo è usato per segnalare casi in cui la punteggiatura è usata in maniera scorretta, ad esempio quando le virgolette non sono chiuse o quando indicano lessico improprio.

T18 - Perché/Quando

Tutte le occorrenze di «perché» e «quando» ad inizio frase sono evidenziate come markable nel testo. I casi di uso testuale sono segnalati con un apposito attributo.

T19 - Registro informale

Le parole o espressioni indicate dal progetto per questo tratto (per esempio «troppo forte», «della serie», «tipo», «praticamente», «assolutamente», «ovviamente», «per così dire», «voglio dire») sono evidenziate come markable nel testo. L'annotatore deve controllare che tali parole o espressioni appartengano ad un registro informale nel contesto della frase.

T20 - Anglicismi

Nel testo sono evidenziati come markable gli anglicismi non adattati tratti dal dizionario del De Mauro e quelli adattati tratti dalla lista indicata dal progetto (per esempio «gol», «chattare», «skillato», «stappare», «mixare», «demo», «app», «info», «spoilerare», «buggato», «flammare», «killare», «whatsappare», «twittare», «stalkerare»). Per ogni anglicismo si segnala se si tratta di forma adattata o meno e si seleziona una specifica opzione solo quando esso si trova in un contesto di traducibilità.

T21 - Politicamente corretto

Le parole o espressioni indicate dal progetto per questo tratto (per esempio «ministra», «sindaca», «assessora», «magistrata», «operatore ecologico», «operatore socio assistenziale», «non udente», «non vedente», «diversamente abile», «danno collaterale», «esuberano») sono evidenziate come markable nel testo anche nella loro versione al plurale. L'annotatore deve controllare la correttezza di questa annotazione automatica.

T22 - Polirematiche

Nel testo sono evidenziate come markable le espressioni polirematiche riconosciute preliminarmente da TINT. L'annotatore deve controllare la correttezza di questa annotazione automatica.

T23 - Plastismi

Le parole o espressioni indicate per questo tratto dal progetto (per esempio «è giallo», «il cerchio magico», «la morsa del gelo») sono automaticamente identificate ed evidenziate nel testo. L'annotatore deve controllare la correttezza di questa annotazione automatica.

T24 - Dislocazioni

Questo tratto richiede un'annotazione totalmente manuale. Per ogni markable un attributo specifica se si tratta di dislocazione a destra, dislocazione a sinistra o tema sospeso.

T25 - Frasi scisse

Grazie ad un'analisi automatica del testo, sono state evidenziate nel testo le frasi potenzialmente scisse. L'annotatore deve controllare la correttezza di questa annotazione automatica e aggiungere eventuali frasi scisse mancanti.

T26 - Li

Tutti i «li» che sono parole autonome nel testo sono evidenziati come markable. Non sono invece evidenziati gli enclitici che devono essere manualmente annotati. I casi scorretti in cui «li» è usato al posto di «gli» vengono segnalati con un apposito attributo.

T28 - Altri tratti

Questo markable è stato aggiunto per permettere agli insegnanti di indicare ulteriori tratti significativi presenti a livello di tema, diversi da quelli scelti dal progetto, su cui potrebbe essere interessante lavorare in futuro. Tra questi tratti rientrano diversi errori di ortografia, terminologia e sintassi.

4.4 Prime analisi del corpus annotato

In questa Sezione introduciamo i dati su cui sono state svolte le analisi automatiche, semi-automatiche e manuali presentate nelle Sezioni 2 e 3. Per lo scopo sono stati raccolti un totale di 2.928 elaborati che coprono la produzione di diversi tipi di istituti e un arco temporale di 15 anni. Nelle tabelle che seguono si riportano come sono suddivisi i dati sia in base alla loro provenienza che alla distribuzione nel corso degli anni.

Tipologia di scuola	Numero Temi
Liceo classico	150
Liceo scientifico	659
Istruzione professionale	228
Altro (liceo linguistico, liceo SU e LES, istituti tecnici)	1.891
Totale	2.928

Tabella 2 - Suddivisione dei temi per tipologia di scuola

Nelle Tabelle 2 e 3 si riporta il numero di temi usati per le analisi, aggregati in base alla tipologia dell'istituto di provenienza seguendo due diversi criteri. La prima tiene separati liceo classico, scientifico e istituti professionali, aggregando le rimanenti provenienze in una singola categoria, mentre la seconda mostra una suddivisione in base alla tipologia d'istituto (liceo - istituto tecnico - istituto professionale). Si può osservare come le categorie maggiormente rappresentate siano gli istituti tecnici e i licei scientifici che coprono rispettivamente il 38,8% e il 22,2% dei dati a disposizione.

Tipologia di scuola	Numero Temi
Licei	1.564
Tecnici	1.136
Istruzione professionale	228
Totale	2.928

Tabella 3 - Suddivisione dei temi per tipologia di scuola (macro-categorie)

I temi usati per la ricerca sono stati raccolti ad intervalli di 3 anni a partire dal 2000-2001 fino al 2015-2016. La Tabella 4 illustra il numero di temi per ognuno degli anni presi in esame divisi per tipologia di scuola. Sebbene certe tipologie d'istituto siano maggiormente rappresentate, come già evidenziato dalle precedenti tabelle, la proporzione dei temi per tipologia di scuola nell'arco temporale considerato resta pressoché invariata.

Tipologia scuola	Numero di temi per anno					
	2000-01	03-04	06-07	09-10	12-13	15-16
liceo classico	26	26	26	27	24	21
liceo scientifico	109	109	109	106	113	113
altri licei	108	114	119	130	153	131
tecnici	187	189	189	174	196	201
istruzione professionale	40	40	39	53	27	29
Totale	470	478	482	490	513	495

Tabella 4: Distribuzione dei temi in base a tipologia di scuola e anno scolastico preso in analisi

Gli elaborati raccolti si suddividono inoltre nelle tipologie di *Saggio Breve* e *Articolo*. Nonostante la traccia chiedesse esplicitamente agli studenti di indicare in calce all'elaborato la tipologia, numerosi temi non presentano questa informazione⁶. La distribuzione delle tre classi (*Saggio breve*, *Articolo* e *Non disponibile*) in base al tipo di istituto è riportata nella Tabella 5 e in Figura 2. L'informazione riguardante la tipologia di tema svolto è disponibile solo per una porzione degli scritti (il 64,6%), mentre le restanti prove sono conteggiate come N/D.

In generale si osserva come gli studenti manifestino una netta preferenza, indifferentemente dalla tipologia di istituto, in favore del saggio breve. L'unico caso in cui la differenza tra le due categorie risulta meno marcata è rappresentata dagli istituti professionali, mentre negli altri casi il saggio breve può arrivare ad avere il doppio delle preferenze rispetto alla scrittura di un articolo.

Tipologia scuola	Tipologia Tema		
	Saggio Breve	Articolo	N/D
liceo classico	60	39	51
liceo scientifico	278	156	225
altri licei	321	192	242
tecnici	485	223	428
istruzione professionale	75	63	90

Tabella 5: Distribuzione della tipologia di tema tra i diversi tipi di istituti scolastici

⁶ In un secondo momento, da parte del gruppo di lavoro si è risaliti a una definizione della tipologia scelta (articolo o saggio breve), anche laddove non era indicata dallo studente, con la lettura diretta dei file e la valutazione di alcuni requisiti: presenza/assenza della destinazione editoriale, caratteristiche testuali. Ne risultano 2030 saggi e 898 articoli. Per i dettagli e per le fasi della ricerca, vedere l'*Introduzione* in questo volume e il capitolo 3.

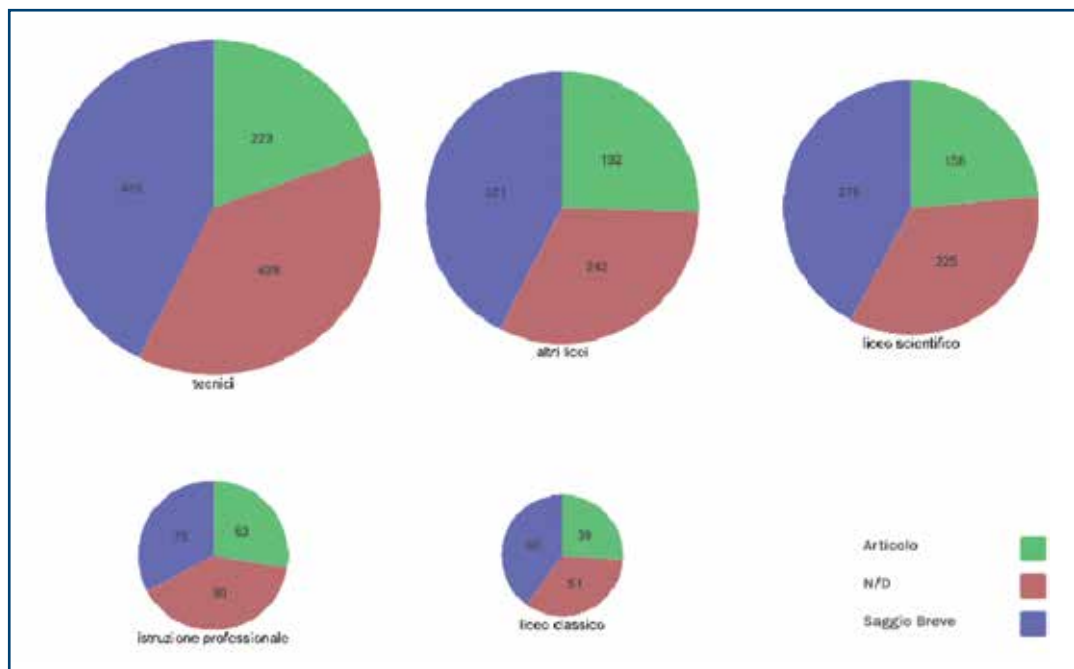


Figura 2: Distribuzione della tipologia di tema tra i diversi tipi di istituto scolastico

Nella Tabella 6 viene riportata un'analisi simile alla precedente, riguardante la distribuzione dei temi tra le tipologie di *Saggio Breve* e *Articolo* nei diversi anni presi in analisi. Anche in questo caso viene confermata la preferenza per il saggio breve, con un divario rispetto a chi sceglie l'articolo che aumenta progressivamente nel corso degli anni (da uno scarto di 52 scritti nel 2000-2001 ai 145 del 2015-2016). L'aumento del divario tra la scelta di saggio breve e articolo è ancora più visibile osservando la Figura 3. Resta presente come nelle precedenti analisi una porzione di temi nei quali l'informazione sulla tipologia non è stata specificata.

Anno Scolastico	Tipologia Tema		
	Saggio Breve	Articolo	N/D
2000-01	192	140	161
03-04	150	121	207
06-07	183	83	216
09-10	225	118	147
12-13	250	115	149
15-16	242	97	157

Tabella 6: Distribuzione della tipologia di tema nel corso degli anni

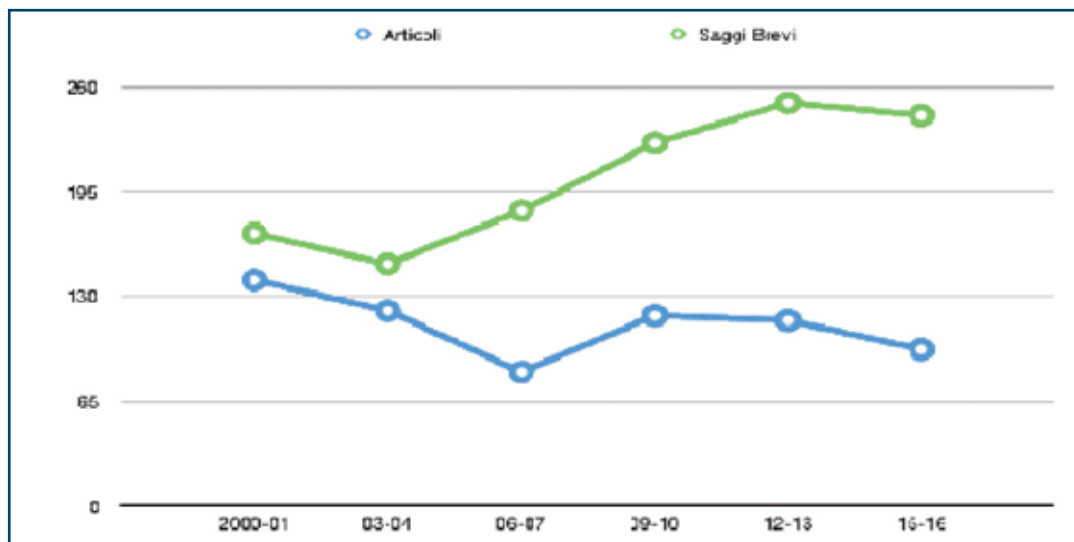


Figura 3: Distribuzione della tipologia di tema nel corso degli anni

Si riportano infine in Tabella 7 due misure, raggruppate per tipologia di scritto e anno scolastico. Il primo valore indica il numero totale di token presenti per le varie categorie, mentre il secondo, tra parentesi, rappresenta la lunghezza media dei singoli temi. Si può notare come non sia presente un andamento crescente o decrescente relativo alla lunghezza degli elaborati nel corso degli anni, sebbene in alcuni le produzioni scritte risultino avere una lunghezza sensibilmente superiore alla media. Allo stesso modo risulta minimo anche il divario di lunghezza tra *saggi brevi* e *articoli*.

	2000-01	03-04	06-07	09-10	12-13	15-16	Totale
Token Articoli	92.454 (660)	85.869 (710)	57.405 (692)	79.780 (676)	76.597 (666)	62.801 (647)	454.906 (675)
Token Saggi Brevi	121.087 (631)	116.599 (777)	136.426 (745)	152.727 (679)	180.823 (723)	167.914 (694)	875.576 (705)
Token N/D	106.666 (663)	152.569 (737)	151.459 (701)	104.363 (710)	97.721 (656)	102.780 (655)	715.558 (690)
Totale Token	320.207 (650)	355.037 (743)	345.290 (716)	336.870 (687)	355.141 (691)	333.495 (672)	2046040 (693)

Tabella 7: Numero di *token* in tutti gli elaborati per anno e per tipologia di tema. Il valore tra parentesi riporta la lunghezza media degli elaborati.

Bibliografia

- Bartalesi Lenzi, V., Moretti, G., & Sprugnoli, R. (2012). *CAT: the CELCT Annotation Tool*. Negli Atti di *LREC 2012* (pp. 333-338).
- Manning, C., Surdenau, M., Bauer, J., Finkel, J., Bethard, S., McClosky (2014). *The Stanford CoreNLP Natural Language Processing Toolkit*. Negli Atti di *ACL 2014* (pp. 55-60).
- Palmero Aprosio, A. & Moretti, G. (2018). *Tint 2.0: An All-Inclusive Suite for NLP in Italian*. Negli Atti di *CLIC-it 2018*.
- Talamo, L., Celata, C., & Bertinetto, P. M. (2016). *DerivaTario: An annotated lexicon of Italian derivatives*. In *Word Structure*, 9(1), 72-102.

I risultati della ricerca.

Sintesi su alcuni tratti riguardanti sintassi coesione, coerenza e connettivi

di Michele Ruele

5.0 Alcuni fenomeni di coerenza e coesione

Alcuni dei tratti analizzati convergono in particolare sulla sintassi e sulla testualità. Fra questi, riguardano più in particolare testualità, coerenza e coesione i tratti

14. *Numero di parole – frasi – periodi – enunciati - frasi nominali*

15. *Presenza di connettivi: che, dove, infatti, cioè, allora, dunque, quindi, siccome*

16. *Congiunzioni: qualora, affinché, nondimeno, sebbene, giacché, sicché, quantunque, talché*

18. *Periodi che iniziano con ma, e, perché, infatti, dunque, quindi, cioè, allora, quando.*

Le caratteristiche di riferimento dei tratti derivano dagli studi sull'italiano contemporaneo e in particolare si sono voluti verificare alcuni aspetti:

- riduzione sul piano sia quantitativo sia qualitativo delle congiunzioni tipiche dello scritto tradizionale;
- uso del *che* come subordinatore generico e del *che polivalente* per introdurre la relativa, di *dove*, di *infatti*, di *cioè*, di *siccome* in luogo di *poiché*;
- semplificazione sintattica, adozione dello stile nominale, scarso ricorso alle strutture ipotattiche complesse, inserimento di frasi incidentali, estrazione interpuntiva di materiale linguistico
- estensione del punto fermo, di sintagmi nominali e preposizionali
- nessi logici e sintattici impliciti fra i sintagmi e sintagmi tutti focalizzati.

5.1 Frasi nominali

Le frasi nominali sono frasi senza verbo (o “a nodo centrale non verbale”) attestate nella storia linguistica e nella tradizione letteraria, e

sono un fenomeno quantitativamente non marginale nella lingua sia parlata sia scritta. Una classificazione, per quanto riguarda lo scritto, è però disponibile grazie a studi significativi (in particolare Mortara Garavelli 1973 e Ferrari 2011; per il parlato, Voghera 2017).

Nonostante l'attenzione dedicata a questo costrutto e nonostante il suo successo al di fuori della scuola, nella scrittura scolastica l'uso è tutto sommato limitato; eppure, si tratta di uno strumento efficace, vista la gamma di soluzioni ed esiti logici, semantici, testuali che permette. Un ricorso più significativo alla frase nominale da parte degli studenti potrebbe rispondere meglio alle loro esigenze espressive e alle richieste delle indicazioni nazionali e dell'esame di Stato.

Dai calcoli qui presentati sono esclusi titoli, sottotitoli e sommari. Sono inoltre escluse le citazioni di titoli di opere e le citazioni letterali fra virgolette dai brani del dossier. Le frasi sono da punto a punto per la quasi totalità; alcune da interpunzione forte (punti e virgola, punti di sospensione...) a punto o altra interpunzione forte.

Sono nominali le frasi che non sono costruite intorno a una forma verbale coniugata, quindi anche quelle con predicato all'infinito, gerundio o participio.

Pofi si rammentava dei compiti da fare. A quest'ora? Di qui un pianto disperato. La madre lo prendeva in braccio (Antonio Pizzuto, in Mortara Garavelli 1971, p. 283)

Di una semplicità commovente e tenerissima è il dialogo sull'amicizia tra volpe e il piccolo principe, pura naturalezza di un mondo limpido e incantato. La stessa scintilla di abbandonata e allegra incertezza. La stessa magia la cogliamo negli occhi dell'amico di Raffaello nel celebre autoritratto che rappresenta emblematicamente la duplice valenza di questo rapporto. (compito 536)

La frase nominale può contenere anche verbi coniugati e quindi determinare enunciato nominale che regge e comprende informazioni secondarie, tipicamente realizzate con frasi subordinate:

Beretta fa qualche passo avanti. Difficile parlare. Una sofferenza che ricorda quella amorosa (Maria Corti, in Mortara Garavelli 1971, p. 279)

La costituzione delinea le posizioni dello Stato, ne dichiara i fondamenti, è carta d'identità di fronte al mondo intero.

Questo brevemente la costituzione. La sua storia e le sue conseguenze, il minimo indispensabile che ogni italiano deve conoscere per essere un vero cittadino!! (compito 973)

I calcoli sul corpus danno questi riscontri:

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
frasi_nominali	286	224	202	239	181	170
frasi complessive	11188	12100	11530	11900	11100	9925
%	2,55	1,85	1,75	2,0	1,6	1,7

Tabella 1 – numero di frasi nominali registrate e percentuali rispetto alle frasi complessive

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
totale	15,74	11,57	12,01	13,91	10,54	9,09

Tabella 2 - Incidenza ogni diecimila parole - totale

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
licei	16,01	11,58	11,92	14,92	10,45	9,65
istituti tecnici	16,73	12,27	12,63	12,55	10,47	8,83
Istruzione professionale	8,44	8,27	9,53	12,34	12,12	4,20

Tabella 3 - Incidenza ogni diecimila parole con la suddivisione delle scuole nei gruppi

- licei
- istituti tecnici
- istruzione professionale

licei	istituti tecnici	istruzione professionale
12,35	12,16	9,57

Tabella 4 - Incidenza totale per gruppi di scuole

- licei
- istituti tecnici
- istruzione professionale

In riferimento alla Tabella 1 (Numero di frasi nominali e percentuali rispetto al totale delle frasi), l'andamento dal 2001 al 2016 è costante ma segna un calo negli ultimi anni, soprattutto nel 2013 e 2016.

Il dato è rilevante nei suoi termini assoluti: rispetto a un'incidenza media valutabile intorno al 10% nell'italiano scritto¹, l'utilizzo di que-

¹ Per quanto riguarda la quantità, nell'uso, se abbiamo qualche studio in più sul parlato, sullo scritto la stima è più difficile. Sia perché la frase nominale ha uno statuto complesso, sia per la difficoltà a reperire corpora numerosi e coerenti. «Le principali fonti (Biber e alii 1999; Cresti e Moneglia 2005) registrano sia per l'inglese sia per le principali lingue romanze (italiano, francese, spagnolo, portoghese) una media del 38% di frasi senza verbo circa nel parlato, che arriva al 45% nel parlato dialogico informale (Cresti e Moneglia 2005). Non abbiamo dati altrettanto ampi sullo scritto, tuttavia da stime su campionature di piccola estensione, ma molto diversificate per livelli e registri (Voghera e Turco 2008) nello scritto non dialogico la percentuale è intorno al 10%» (Voghera 2017, p.117).

sto costruito nelle prove all'esame di Stato è nettamente inferiore. Si va da 286 frasi nominali sul complessivo di 11188 frasi nel 2001, vale a dire il 2,55 per cento, alle 170 su 9925 pari all'1,7 per cento del 2016.

Riguardo alla tabella 2 (Incidenza ogni diecimila parole), è confermato l'andamento dei numeri assoluti della tabella 1, ma è più evidente il calo dell'incidenza in rapporto al numero complessivo di parole contenute nei compiti del corpus, in particolare negli anni dopo il 2010.

Per quanto riguarda la tabella 3, con i dati di incidenza rispetto al totale suddivisi per tipi di scuola², si notano ancora il calo degli ultimi anni e una sostanziale equivalenza fra licei e istituti tecnici, mentre è di notevole significato il dato che concerne lo scarso uso del costruito nell'istituto professionale.

Le tabelle 5 e 6 presentano i dati aggregati senza distinzioni di anni sull'incidenza delle frasi nominali rispetto al numero totale di parole (incidenza ogni diecimila parole) per tipi di scuola e indirizzi. Questi numeri confermano quanto già visto nelle tabelle precedenti: un uso tutto sommato simile nei licei e negli istituti tecnici, e una caduta invece nell'istituto professionale.

L'utilizzo lievemente più abbondante negli anni 2000-2001 e 2009-2010, che si può rilevare in particolare nella Tabella 1, è dovuto non tanto a linee di tendenza, quanto piuttosto alla presenza di frasi significative nel dossier e citate anche in forma indiretta.

È un costruito complesso, che implica un uso della lingua personale e opzioni precise da parte dello studente. Si tratta di varietà di soluzioni che favoriscono anche modalità creative della lingua, considerate però ancora divergenti, evidentemente, rispetto alla tradizione di insegnamento della sintassi e dello stile di gran parte degli insegnanti. Se cerchiamo una conferma a questa analisi, possiamo

² Per quanto riguarda l'aggregazione dei dati per tipi di scuola e indirizzi, si era ipotizzato che potesse essere significativa la divisione a) liceo classico e scientifico, b) altri licei e istituti tecnici, c) istruzione professionale al posto della tradizionale e consolidata a) licei, b) istituti tecnici, c) istruzione professionale. Si voleva infatti verificare se, nei licei ritenuti più impegnativi, e in cui l'educazione linguistica e letteraria è più centrale, come classico e scientifico, si riscontrassero risultati diversi rispetto a quelli degli altri licei, ed equiparare gli altri licei e i tecnici.

Dai calcoli relativi a questo tratto, così come dall'analisi di altri tratti e da altri calcoli, si è invece verificato che le aggregazioni più omogenee e significative corrispondono a quelle tradizionali, ovvero a) licei, b) tecnici, c) istruzione professionale.

trovarla nell'organizzazione dello studio della sintassi nei manuali, in cui è prestata grande attenzione alle costruzioni verbali e all'organizzazione e nomenclatura della subordinazione; non altrettanto attentamente si guarda alla frase nominale, con adeguate descrizioni e insegnamento delle relative funzioni.

Non sembra aver introdotto questo tipo di frase nelle abitudini di scrittura della scuola nemmeno il fatto che lo stile giornalistico sia di quelli più caratterizzati dalla frequenza di costrutti nominali e dalle scelte "brillanti" in termini di sintassi e punteggiatura, e il fatto che all'esame di Stato una delle tipologie fino al 2018 è stata proprio l'articolo di giornale.

Sembrano fenomeni marginali il fatto che per alcuni il ricorso alla nominalizzazione sia una scelta obbligata che discende da difficoltà linguistiche, e il fatto che il costrutto avvicini a quel parlato che influenza la scrittura dei meno attrezzati. Emerge anzi (e si vedano gli esempi) che spesso il ricorso a una frase nominale introduce elementi di fluidità, coesione, chiarezza in contesti di difficoltà logica, lessicale, sintattica (si vedano alcuni degli estratti riportati più avanti).

Resiste in alcune interpretazioni l'idea che l'uso di costrutti nominali sarebbe dovuto per lo più a una mimesi del parlato o alla sua influenza. I dati non confermano tale idea. Se infatti è pur vero che nella grammatica del parlato la frase nominale è notevolmente più frequente che nello scritto, non è automatico che la presenza della frase nominale nello scritto sia mimesi o influenza del parlato. Anzi. Per conferma, nella generale tendenza dello scritto giornalistico, anche quando riproduce il parlato nelle interviste, le frasi nominali sono «presenti ma più discrete di quanto ci si possa immaginare» (Ferrari, 2019, p.81).

Casomai, se gli studenti cercano di riprodurre l'andamento del parlato (o sono costretti a farlo date le loro competenze, abbiamo tutti e due i casi), lo fanno con altri mezzi (focalizzazioni, frasi scisse, colloquialismi lessicali) che danno luogo comunque più a una stilizzazione del parlato che a vere e proprie e significative mimesi o interferenze (Ferrari, 2019).

Ci sono diversi motivi per cui la frase nominale stenta a entrare nelle aule scolastiche. C'è la tradizione grammaticale, poco attenta al costrutto, e ci sono fenomeni di "norma sommersa". Nella scuola, infatti, si preferisce ancora il monostilismo che predilige lo stile "periodico" caratterizzato da nessi dettati dai verbi coniugati, dai connettivi espliciti e dalla subordinazione articolata.

Ma anche il tipo di testi che gli studenti hanno normalmente sotto gli occhi vanno in altre direzioni: infatti la maggior parte dei testi che gli studenti leggono e studiano non sono adatti a questo costrutto: «Avendo una sintassi giustappositiva, lo stile nominale in genere

non esprime né gerarchie di contenuti né espliciti legami logici. Non sorprende dunque che sia evitato da tipi di testo (quello normativo, scientifico, didattico, ecc.) per i quali l'ordinamento logico e gerarchico dei contenuti è fondamentale dal punto di vista comunicativo» (Ferrari, 2011).

Però sarebbe uno strumento comodo, sia per la scrittura degli studenti, sia per la lingua su cui si studia. È inoltre frequente che nei testi scritti da studenti della scuola secondaria si tenda a generalizzazioni, all'atemporalità, a effetti di enfasi e di coinvolgimento emotivo, a effetti lirici e paraletterari: tutti esiti garantiti dallo stile nominale. Inoltre la spinta all'argomentazione delle consegne della prova (la tipologia B richiede la scrittura di testi semirigidi, in tono medio-alto, di tipo espositivo-argomentativo) dovrebbe indurre anche allo stile nominale, di cui la frase nominale è un tratto: «La manifestazione dello stile nominale in forma di sintagmi retti da nomi deverbali, che stanno al posto di frasi dipendenti e coordinate, produce complessità sintattica e densità informativa. Si tratta di due proprietà che lo rendono particolarmente adatto per i testi argomentativi ed esplicativi con contenuti astratti» (ibidem).

A margine, si può notare quanto avviene con la scrittura al computer. Mezzo ultramoderno dai modelli conservativi. Non alludiamo alle presunte interferenze con la sintassi (si è detto, ma senza conferme basate su dati, che la scrittura a schermo favorirebbe la paratassi), bensì ai suggerimenti che dà il correttore di Word per Windows: le frasi nominali sono tutte sottolineate in verde (così i “ma” a inizio frase).

5.1.1 Caratteristiche delle frasi nominali nel corpus

La frase nominale è dunque uno dei due modi in cui può prendere forma una frase predicativa: la frase è verbale se il predicato è un verbo coniugato, è nominale se il predicato è espresso in altra forma (verbo non coniugato, sintagma aggettivale, avverbiale o preposizionale):

E accostarsi anche ai pensieri di Seneca che educava al tenersi ben lontani dalla “iactura temporis” cioè la perdita di tempo prezioso, consigliando un atteggiamento riassunto nelle parole “vindica te tibi” cioè vendica a te stesso la proprietà di te stesso, per poter essere in primo luogo felici con il proprio corpo e la propria anima. Riconoscibile questa come la felicità vera.
(...)

Dunque la felicità viene etichettata nei modi più svariati possibili, dato che ogni uomo la riconosce a suo modo in relazione ai suoi desideri, ai suoi valori e ai suoi bisogni. Una cosa però è certa e comune a tutti. L'opportunità. (...)

«La nostra vita è un'opera d'arte» dice Zygmunt Bauman. E essendo tale l'uomo per poterla vivere al meglio, da vero artista, deve porsi degli obiettivi, delle sfide da poter raggiungere perseguendo contemporaneamente la felicità. Ottenuta realizzando ogni tappa della vita, salendo giorno dopo giorno i gradini che portano a questo imminente sentimento. (...)

La nostra società appare malata da un inappagamento continuo. Forse perché viziata da troppi desideri.

(compito 2261)

Peccato che i temi di questi ragazzi siano destinati alla polvere di un archivio, invece che agli studi di un pubblico interessato ed attento (oltre ai professori incaricati di correggerli e valutarli). (compito 2249)

Le frasi senza verbo coniugato (Palermo, 2013, p.158) hanno come funzione principale l'evidenziazione del tema.

Nella frase il peso informativo viene scaricato dal verbo sul nome: ciò è tipico dello stile "spezzato" o "moderno" e lo distingue dallo stile "periodico" (ibidem, p. 286). Quella fra stile spezzato o stile periodico è una scelta di architetture testuali diverse: lo stile periodico si rifà a principi organizzatori che alla fonte hanno l'imitazione della costruzione latineggiante; «nello stile spezzato invece si lascia che a definire la gerarchia dei piani del discorso sia piuttosto la rilevanza semantica che i legami sintattici» (ibidem, p. 287). Si tratta anche di un diverso modo, di diverse strategie per distribuire l'informazione e usare la messa in rilievo: «Lo stile periodico riproduce un testo a tematizzazione 'sfocata' (per la prevalenza di legami logico-grammaticali su quelli comunicativo-informazionali); lo stile moderno un testo a più focus tematici articolati secondo modalità e picchi informativi distinti e autonomi» (Tesi 2005, p. 33).

Le frasi nominali possono avere anche funzione demarcativa.

Consentono inoltre rappresentazioni astratte e generalizzabili dell'azione: nei compiti scolastici, e in quelli dell'Esame in particolare, gli studenti tendono proprio alle generalizzazioni e al passaggio dalla concretezza puntuale all'universale.

Il fenomeno è interpretato anche come espressione di un linguaggio dominato dall'affettività e frutto di meno attenta pianificazione, come "stile dell'appunto"; inoltre è nella sensibilità comune che la frase senza verbo sia più del parlato che dello scritto. Entrambe queste interpretazioni sono valide: l'esame del corpus però ci permette di verificare che sì, in alcuni casi si tratta di un uso inconsapevole, ma anche che in gran parte dei casi invece si tratta di una scelta di stile consapevole e pianificata; in particolare, è da correggere il giudizio che in assoluto dietro la frase non verbale e dietro la nominalizzazione in generale ci sia scarsa pianificazione. Per quanto riguarda il

surplus di affettività, è indubbio che il costrutto nominale si presti alla densità emotiva, a effetti lirici e letterari o paraletterari, ma gli esempi dimostrano chiaramente che gli studenti sanno modulare e misurare il pathos della scrittura e non insistono quanto ci si potrebbe aspettare in questa direzione. Anzi, abbastanza sorprendentemente, chi usa i costrutti nominali lo fa anche per gestire sintassi e coesione in direzione della chiarezza razionale e della fluidità. Come più volte si sottolinea in questa ricerca, le scelte degli studenti sono decisamente moderate e medie.

Frase nominale e uso della punteggiatura sono interdipendenti: la frammentazione di unità sintattiche forti si accompagna all'uso insistito di punto e due punti in particolare. Le fratture possono essere sentite come normali o regolari oppure determinare effetti espressivi marcati o addirittura forzature, soprattutto se la punteggiatura forte interrompe unità sintattiche anch'esse forti, isolando sintagmi o porzioni di testo dal resto della frase.

Si tratta di usi legittimi e pienamente grammaticali: il fenomeno è nuovo per la sua diffusione ma ha antecedenti ben radicati soprattutto in ambito letterario, compresa la lingua latina. In questi casi «... il punto non è usato per rafforzare una frontiera testuale (inesistente), ma per 'ingannare' il lettore, creando un'illusione prospettica, un *trompe-l'oeil* per effetto del quale un singolo costituente viene proiettato in primo piano e acquisisce un rilievo informativo che altrimenti non avrebbe. Quest'uso, ormai assai frequente nella prosa giornalistica e in certa scrittura letteraria, è dunque uno strumento specifico della lingua scritta, che si affianca ad altri mezzi sintattici e pragmatici atti a realizzare il dinamismo comunicativo. Possiamo pertanto chiamarlo **punto dinamizzante**» (Palermo, 2013, p.310). Vengono così messi in rilievo i costituenti alla destra e sinistra del punto (o dei due punti), specialmente se è breve ciò che viene presentato fra un punto e l'altro; il lettore è obbligato a una pausa innaturale e l'effetto è la concentrazione in particolare su quel che segue il punto.

5.1.2 Frasi nominali e contesto: estrazione dal corpus

Per le classificazioni generali di forma e funzione, si rimanda agli studi in bibliografia. Nella presentazione di tipi, forme e funzioni, abbiamo adottato delle categorie molto pragmatiche, raggruppando le occorrenze in parte secondo le classificazioni grammaticali, in parte secondo le costanti riscontrate nel corpus.

La raccolta completa e l'organizzazione dei tipi definitiva sarà disponibile nella prosecuzione della ricerca.

Lo scopo della nostra ricerca e dell'analisi non è rilevare gli errori, ma descrivere gli usi. Solo quando è funzionale a questo scopo si sottolineano forzature ed errori; i testi sono riproposti senza adattamenti e correzioni. Nella pratica scolastica, l'errore è una tappa ed una fase di un processo di apprendimento, si dovrebbe parlare piuttosto di progressione e sviluppo dell'*interlingua* o delle *varietà di apprendimento*. Nell'esame di Stato si valuta il prodotto, ma va ricordato che una parte del colloquio è riservata alla revisione delle prove scritte, momento in cui si discutono contenuti e spunti, ma anche la capacità di riflettere sui propri errori e sui propri comportamenti linguistici da parte del candidato.

Una nozione interessante è quella di *interlingua*. In glottodidattica, è il sistema in divenire della lingua parlata da chi sta apprendendo una seconda lingua: le "sezioni" di lingua che si definiscono via via nel corso dell'acquisizione. Si parla negli ultimi anni di *varietà di apprendimento*. Se si estende il concetto all'acquisizione della lingua materna (per esempio nei bambini) o di modalità o nuovi usi della lingua materna (è il caso della modalità dello scritto), ci si appropria di uno strumento importante di misurazione ma anche di gestione e programmazione della didattica.³

5.1.3 Stile spezzato e frasi nominali

Uno degli effetti più forti dello stile spezzato è l'intensità. Con questa scelta si perseguono brevità e dinamismo, e poi sospensione dal tempo e universalità, passaggi logici più intuitivi e "indiziari" che esatti. Ma anche un modo di gestire la coesione e la coerenza per salti e al livello del significato più che a quello della consequenzialità sintattica basata su geometrie esplicite. Portiamo un esempio d'autore:

Era proprio una lucciola, nella crepa del muro. Ne ebbi una gioia intensa. E come doppia. E come sdoppiata. La gioia di un tempo ritrovato – l'infanzia, i ricordi, questo stesso luogo ora silenzioso pieno di voci e di giochi – e di un tempo da trovare, da inventare. Con Pasolini. Per Pasolini. Pasolini ormai fuori del tempo ma non ancora, in questo terribile paese che l'Italia è diventato, mutato in se stesso («Tel qu'en Lui-même enfin l'éternité le change»). Fraterno e lontano. Pasolini per me. Di una fraternità senza confidenza, schermata di pudori e, credo, di reciproche insofferenze. (Leonardo Sciascia, *L'affaire Moro*, Adelphi, 1994, p. 12)

³ Utilizza il concetto Daniele D'Aguanno (2019). Da ricordare l'esperienza di *Osservare l'interlingua*, «sperimentazione educativa promossa dal Comune di Reggio Emilia in collaborazione con l'Università di Modena e Reggio Emilia» (<https://interlingua.comune.re.it/> consultato il 21/1/2020).

Consideriamo ora due estratti da un compito sull'amicizia del 2004.

Quante più strade ha l'amore, tante più ne segue l'amicizia; l'amico sarà dunque modello da seguire, come il Nuto di Pavese, o il Konradin di Uhlman così come in *Tonio Kroeger*. Legami infantili ma forse ancor più intensi poiché non imbrigliati da convenzioni sociali e dal morso degli anni e quindi in grado, fatalmente, di lambire i più dissimili estremi; legami simbiotici e totalizzanti, ma quasi inconsapevoli. Lacerante e misconosciuto è il sentimento che lega Malpelo al povero Ranocchio, un affetto elementare (in perfetta sintonia con il personaggio) che non ha quasi coscienza di sé. 536 (articolo, liceo classico, 2004)

Qui è evidente il modello strutturale di enunciato nominale definito da Bice Mortara Garavelli (1971, pp. 118-120) come *descrittivo* (l'altro modello è quello *narrativo*): dotato di contrattilità (breveità ed elasticità), atemporalità (intesa come rinuncia a formulazioni esplicite della successione cronologica, della durata, delle relazioni e dipendenza reciproca di azioni e accadimenti, dovuta alla mancanza di specificazioni proprie di forme verbali di modo finito, e alla mancanza di ordinamento ipotattico), risalto referenziale (prevale il contenuto semantico sulle indicazioni di modalità e nessi relazionali).

È anche un esempio di "stile dell'appunto", secondo Mortara Garavelli, e l'applicazione, in questo caso, della tecnica della *captatio* e della riproduzione immediata dell'oggetto della comunicazione: il contenuto dovrebbe cioè imporsi per la propria sostanziale evidenza. La parola "legami" in questo esempio diventa *mot-thème* e gli enunciati nominali sono sviluppi e conseguenze uno dell'altro, con un progressivo aprirsi, a ventaglio, e approfondirsi del significato intorno alla parola o concetto chiave: nella sua prima occorrenza "legami" riassume un concetto implicito nella frase precedente, la seconda volta, in anafora, lo riprende e ripete, aggiungendogli un altro tratto ("quasi inconsapevoli"). La clausola è ripresa con un ulteriore sviluppo nella frase successiva, che inizia non a caso con due aggettivi ("Lacerante e misconosciuto") ribadendo con la copula "è" lo scarso mordente delle forme verbali, con la successiva ripresa in apposizione ("un affetto"), e segnando una linea di attenzione della serie *concetto x / Legami / legami / sentimento / affetto*.

Il brano continua così:

Di una semplicità commovente e tenerissima è il dialogo sull'amicizia tra volpe e il piccolo principe, pura naturalezza di un mondo limpido e incantato. La stessa scintilla di abbandonata e allegra incertezza. La stessa magia la cogliamo negli occhi dell'amico di Raffaello nel celebre autoritratto che rappresenta emblematicamente la duplice valenza di questo rapporto.

In questo caso l'enunciato nominale è un'apposizione, riprende il concetto precedente ("pura naturalezza") che a sua volta definisce il precedente "dialogo": ne deriva «il rilievo dei contenuti, immagine o impressione», che «è la motivazione prima dello stile nominale, nella funzione che gli si riconosce come precipua: la funzione descrittiva. Uso ben consolidato nella tradizione linguistica e letteraria italiana» (Mortara Garavelli, p 1971, p. 123). Il rilievo anche in questo caso è rafforzato dall'uso dell'anafora ("La stessa... La stessa"). La frase successiva è fortemente caratterizzata da una dislocazione a sinistra che anticipa un concetto ("La stessa magia") a ripresa dei precedenti, in serie. L'enunciato è costruito intorno a un sintagma nominale ("La stessa scintilla"), e non presenta espansioni, quindi non fa da proposta di tema da sviluppare ma crea un'impressione che sarà il lettore a sviluppare e che viene trascinata e ampliata nelle frasi successive, con effetto di accumulazione. La coesione minata apparentemente dalla mancanza di ipotassi o di nessi espliciti è garantita dalle riprese semantiche e lessicali e dalla continuità concettuale.

Nel corpus non mancano, anzi sono frequenti, i problemi anche notevoli, dovuti a una scarsa padronanza di lessico e sintassi: la conseguenza sono la scarsa coesione e la granularizzazione logica e semantica. Lo scrivente richiede un eccessivo sforzo di interpretazione e di cucitura logica da parte del lettore. Come se insomma, a parte le incertezze strutturali, le ellissi logico-sintattiche prendessero tanto la mano dello studente scrittore da fargli oltrepassare la soglia dell'inefficacia comunicativa, dell'incomprensibilità.

Si veda questo esempio (938, liceo scientifico, 2001). La destinazione editoriale è «articolo giornalistico da pubblicare sulla rivista divulgativa 'Focus'», il titolo è *La (in)sicurezza della scienza*; la prima frase è l'incipit:

Una corsa a perdifiato. Anno 2001 e altrettanti nuovi fronti che si aprono.
(...)

Gli effetti della scienza potrebbero infatti essere incontrollati e senza limiti.
Cataclisma? Chi può dire di no?!

È necessario comunque attribuire alla scienza il valore che le è proprio.
Un ruolo combattuto e un ruolo di imminente incertezza, come l'insigne storico Hobsbawm sottolinea, affermando che "il progresso delle scienze naturali è avvenuto sullo sfondo di un bagliore di sospetti e paure, che di quando in quando si è acceso in vampate di odio e di rifiuto della ragione e di tutti i suoi prodotti."

Nel seguente estratto, lo studente ha assimilato la forma nominale tipica degli slogan, delle presentazioni, dei titoli, della semplificazione e brevità che hanno successo nei media e nella comunicazione assertiva e persuasiva.

Nascono comunque dei problemi giuridici e sociali che qualcuno dovrà risolvere e decidere chi saprà.

Con Internet niente più annunci su quotidiani, bacheche di agenzie e altro. Chi è in cerca di lavoro o lo vuol cambiare lo può fare: basta che utilizzi il "mouse".

Questo, oltre ad aumentare le possibilità di lavoro, ne ha sveltito la ricerca e ampliato le possibilità di trovarlo. Con Internet non c'è più il bisogno di recarsi in ufficio per lavorare ma si può farlo da casa. 2813 (articolo, istituto tecnico tecnologico, 2001)

5.1.4 Stile spezzato e punto dinamizzante

Le frasi nominali sono usate nei seguenti estratti in un contesto in cui l'uso del punto fermo è una scelta stilistica caratterizzante.

Amicizia. Ci siamo mai chiesti il vero significato di questa parola? (...)

Può trattarsi anche di una semplice telefonata, una carezza, un gesto in più. Un po' come Rosso Malpelo, di G. Verga. Il "ragazzaccio" nonostante la sua cattiveria e malignità utilizza il proprio denaro per aiutare Ranocchio, gravemente malato. Gli dà i suoi pantaloni nuovi. E veglia su di lui per tutta la notte.

Gesti piccoli ma di grande significato. Soprattutto se avvengono nel momento del bisogno. 1870 (articolo, liceo delle scienze umane – economico sociale, 2004).

Da questa frase possiamo notare la tristezza che Kafka ha nei confronti del padrone, nel non esser stato il figlio perfetto che tanto desiderava. Un'altra testimonianza sulla visione del padre è quella di Tozzi. Agli occhi del padre appena un bambino gracile, sovente malato, magro, pallido e inutile agli interessi. 1873 (saggio breve, liceo delle scienze umane – economico sociale, 2016)

Nel compito seguente, l'autrice ha usato a piene mani il costrutto e in generale lo stile nominale per creare una catena anaforica intorno a parole chiave, e in particolare alla parola chiave *paura*. Si noti l'uso dei due punti per isolare segmenti sintattici anche minimi. Si tratta di un articolo, destinato al giornalino scolastico, dal titolo *La scienza: fidarsi è bene o non fidarsi è meglio?* e sommario *E gli scienziati cosa ne pensano?*

Il "nuovo" genio ma umano: ecco una delle recentissime scoperte scientifiche, una nuova mappa genetica dove il numero di geni è molto inferiore a quanto si credeva prima, si dice che siamo poco più di quelli di un topolino. (...)

Un simile esperimento (*di Heisenberg*) non era che una forma di gratificazione, un modo per sentirsi ripagato di tutti i suoi sforzi.

Paura? Non sembra ne avesse molta. Ma non possiamo dimenticare chi in passato dubbi e paure ne ha avuti e che addirittura fu così retto da (inc.) sotto giuramento: Galileo Galilei: "Ho tradito la mia professione".

Ricordiamo anche tutti gli scienziati che durante la seconda guerra mondiale, davanti ai risultati ottenuti, concentrarono i loro sforzi, fino all'ultimo, per impedire ai politici di usare la bomba atomica che loro stessi avevano costruito; e che poi si opposero accanitamente alla costruzione della bomba all'idrogeno.

Paura? Penso di sì.

Ma ora torniamo al nostro presente: Rita Levi Montalcini, uno degli scienziati viventi più importati del mondo.

Novantadue anni dedicati alla scienza, alla libertà della scienza: "Non posso accettare che vengano messi dei chiodi al cervello: l'ingegno e la libertà di ricerca è quello che distingue l'Homo Sapiens da tutte le altre specie... solo in tempi bui la scienza è stata bloccata" (R. L. Montalcini)

Paura? Sì, ma paura che la scienza non sarà mai giustamente accettata. Paura che gli scienziati dovranno essere per sempre vittima di movimenti oscurantisti.

Paura che politici e generali abuseranno della scienza a seconda dei loro fini.

"Oggi più che mai bisogna affermare il principio che gli scienziati hanno il diritto di partecipare alle decisioni politiche. (R. L. Montalcini)

Ma a questo punto di cosa dobbiamo avere paura: del progresso scientifico o di chi lo utilizzerà? La risposta sembra ovvia, ma riflettendo, credo come prima cosa si debba lottare contro l'egoismo: causa prima di tanti mali. 691 (articolo, liceo sociopsicopedagogico, 2001)

5.1.5 Messa in rilievo

Una delle funzioni principali, più evidente e per certi versi anche più facile della frase nominale è la messa in rilievo. L'effetto si ottiene sia con l'uso di frasi singole, sia con catene di frasi; sia con frasi brevi o brevissime, anche di una sola parola, sia con frasi più articolate e riflessive. L'equilibrio fra intensità informativa puntuale e coesione si stabilisce con l'utilizzo di parole chiave, con strutture anaforiche o parallelismi, con la funzione demarcativa che la frase nominale può svolgere.

Nel seguente estratto l'enunciato nominale è una ripresa con anadiplosi:

Il nostro paesaggio non è solo ciò che vediamo, ma anche e soprattutto ciò che sentiamo. Sentirsi parte dell'Italia, e quindi anche italiani, non solo unendosi quando gioca la nazionale, ma anche quando il cuore batte a mille ogni volta che ascoltiamo l'inno di Mameli, che ne capiamo il significato. 2322 (saggio breve, liceo delle scienze umane, 2016).

La frase, nell'estratto che segue, è isolata anche dai capoversi, e ha valore di commento:

Inoltre i dati ottenuti verrebbero raccolti in un unico computer accessibile a tutti gli scienziati, perché collaborino e apportino il loro sostanziale aiuto al progresso scientifico e tecnologico.

Un plauso allora a questi nuovi interventi in ambito della ricerca.

Tutto appare estremamente positivo, contraddistinto dalla cooperazione fra ricercatori e dal supporto degli Stati, siglato dal nobile scopo dello sviluppo medico. 1010 (articolo, liceo scientifico, 2010).

In incipit:

Felicità. Una parola semplice, corta che contiene molti significati. 1553(saggio breve, istituto professionale, 2010)

Noi dovremmo essere i primi a voler conservare le qualità che la natura ci ha offerto.

Se non per noi, per i nostri figli e per i figli dei nostri figli. Dovremmo contribuire a far sì che tutto il buono del mondo resti, che si evolva in qualcosa di ancora meglio. 2820 (saggio breve, liceo artistico, 2016)

5.1.6 Apposizioni, descrizioni, espansioni, narrazioni, definizioni

La frase nominale può costituire un'apposizione, oppure un'espansione concettuale, anche per completare le definizioni in maniera progressiva. Spesso è un elenco o dà luogo a un elenco, assume funzioni descrittive o narrative, e ha talvolta effetti lirici o paraletterari.

Il seguente studente usa molte frasi nominali, e propende per le riprese concettuali, per le espansioni consequenziali e, da un altro verso, per l'uso degli infiniti a introdurre un'argomentazione. Il compito affronta il tema del tempo e lo studente ha scelto di parlare del proprio tempo: ha intitolato l'articolo *I tempi del maturando* e optato per uno stile molto paratattico e slegato. Riportiamo i capoversi che contengono enunciati nominali (il primo è l'incipit):

È ora, quel che è fatto è fatto, il tempo a mia disposizione per studiare è finito. Sono qui e il tempo sta scorrendo, "PANTA REI" come direbbe Eraclito, il filosofo del divenire. Oggi italiano, primo giorno di esami (...)

Un termine polisemico, ricco di significati. (si riferisce al "tempo")

Tempo come "corso degli eventi".

L'evoluzione dell'uomo parte dall'infanzia per arrivare alla vecchiaia... col passare del tempo, che sembra dissimile in tutte le fasi della vita.

(...) E il tempo passa e l'uomo d'oggi vorrebbe sospenderlo. Essenzialmente per capirsi meglio, percepire cosa accade nella quotidianità. "Il tempo è un dono Prezioso, datoci affinché in esso diventiamo migliori, più saggi, più maturi, più perfetti" (Th. Mann) Ogni giorno deve essere vissuto come mille diceva D'Annunzio. Non dobbiamo sprecare neanche un minuto della nostra vita. Dio ci ha dato la vita, una vita breve ma intensa. Una vita fatta di emozioni e del trascorrere di queste per mezzo... der Zeit. Sta a noi sfruttarlo al meglio, come diceva Seneca nel suo trattato.

(...) Tempo, appunto, come movimento dinamico. Ma sempre in ambito musicale come l'unità di durata nel sistema ritmico metrico di un pezzo. Si parla di 4/4, 3/4, 6/8...

(...) L'acqua che scorre di Eraclito ("panta rei, os potamos") si manifesta all'uomo sotto varie forme. L'acqua di un'impetuosa cascata, della forza distruttiva di una tempesta, della solidità di un ghiaccio, della cristallizzazione in fiocchi di neve... Il tempo passa, il clima cambia, l'acqua evapora, condensa, scende dal cielo liquida o solida in base alle stagioni e quindi al clima.

(...) Il tempo è (voce del verbo essere, tempo indicativo presente), inoltre, una delle categorie fondamentali del verbo fondato sull'opposizione di presente e passato. Indica il momento in cui si colloca l'azione del verbo. Azi-
ne, altresì, di una serie di avvenimenti. Sto parlando di storia. (...) Il tempo e la riflessione hanno permesso la stesura di codici e leggi. Una di queste dice che sono sei le ore di tempo della durata di questa prova. E queste sei ore sono già terminate... ecco l'ennesima prova della fulmineità del tempo. 971 (articolo, liceo scientifico, 2004)

Nel compito seguente (di uno studente dell'istruzione professionale) le espansioni e le tessiture tra le frasi sono affidate a frasi nominali di diverso tipo, fra cui quelle del tipo introdotte da "ecco", "ecco che" e simili:

Dall'alba dei tempi l'uomo la insegue, la cerca nel profondo, crede di averla trovata, la perde e spesso non la trova più. Che cos'è che crea tanto tormento all'animo umano? La Felicità! O, per essere più precisi, la sua ricerca. (...)

Questi due testi mettono in luce i presupposti per la concretizzazione della felicità: libertà ed eguaglianza. Ecco qui l'ostacolo, ecco ciò che spesso e volentieri manca. (...) Stefano Zamagni scrive che "per essere felici basta aumentare le utilità". Peccato che continui sostenendo che: "Si può essere dei perfetti massimizzatori di utilità anche in solitudine, per essere felici occorre essere almeno in due". (...)

Maggioni e Pellizzari ci fanno riflettere dicendo, in "Alti e bassi dell'economia della felicità: "Ognuno si dichiara soddisfatto in relazione a ciò che può realisticamente ottenere, di conseguenza oggi siamo effettivamente più felici di 20 anni fa, ma non ci riteniamo tali perché (...) desideriamo sempre di più". Ecco l'altro (inc): non ci accontentiamo mai e vogliamo sempre di più. 1545 (articolo, istruzione professionale, 2010).

Per lui [D'Annunzio] il piacere era godimento immediato, dello spirito e del corpo; il piacere era come una fonte d'acqua dalla quale si beveva finché non si era sazi; il piacere era desiderio, allucinazione, sogno; ma anche un'oscura inquietudine, una chimera. 2066 (saggio breve, liceo scientifico, 2010)

Il seguente estratto è in incipit del testo:

Nonostante i ritmi frenetici della vita moderna è capitato a tutti, almeno una volta nella vita, di stare seduti in mezzo a una piazza, un centro commerciale o una sala d'aspetto a non fare nulla se non osservare la gente che passa. Decine e decine di persone, apparentemente tutte diverse, eppure così uguali. Prestando attenzione si possono cogliere le differenze che

rendono ciascuno unico ma nell'insieme le diversità svaniscono, lasciando davanti ai nostri occhi solo una massa anonima. 405 (saggio breve, liceo linguistico, 2013).

Una collina addormentata, un azzurro villaggio, una campagna soleggiata, un cielo nuovo e diverso, trapuntato di costellazioni nuove e diverse anch'esse, sotto la cui volta percepire l'infinito che circonda, la sproporzione tra il piccolo uomo e l'universo, il silenzio che penetra, la vita che interpella con le domande eterne.

Immagino sia accaduto così a Leopardi, quando “sedendo e mirando” davanti a quella siepe, ostacolo e protezione, ammette: “e mi sovvien l'eterno” e “questa immensità annegò il pensiero mio”. (...)

Shakespeare mise sulle labbra di Romeo queste parole: “Essere esiliato di qui” (dalla sua Verona) “vuol dire essere esiliato dal mondo e l'esilio dal mondo è la morte: l'esilio è dunque una morte sotto falso nome”. Una lacerante ferita nel cuore dell'uomo, che nessuna pozione può sanare, nessun filtro magico riesce a guarire. (...)

Come un miracolo chiuso in “un'urna molle e segreta”, direbbe Pascoli, il nostro ricordo immortale ci dà la speranza di camminare ancora a testa alta tra la gente; come il giallo dei limoni, intravisto da un malchiuso portone (per usare le parole di Montale) che infonde solarità, coraggio, certezza. 2522 (articolo, liceo linguistico, 2007)

La vita degli individui è stata rivoluzionata anche da un insieme di comodità. Autostrade, ponti, grattacieli, automobili, elettrodomestici, servizi igienici in casa, corrente elettrica. Sono tutti elementi che, al giorno d'oggi, nei Paesi più industrializzati vengono considerati scontati, in quanto la società si è abituata al loro utilizzo. 39 (saggio breve, liceo scientifico, 2013)

La studentessa dal tema della quale è preso il seguente estratto scrive una lettera al giornale. Parte della lettera è narrativa, la frase nominale ha effetto paraletterario, è uno zoom narrativo e sentimentale (complice la ripetizione in anadiplosi):

Così ho ripensato al mio passato. Sembrerà strano ma la prima immagine che mi è ritornata in mente è stato un banco di scuola. Un banco blu dalla superficie liscia, ed altri uguali accanto. Ho riprovato la bella sensazione che sentivo la mattina a scuola, quando arrivavo e vi posavo la cartella con un sorriso, contenta di essere lì. Mi sembra di averlo ancora davanti e poterlo osservare in ogni particolare. 1201 (articolo, istituto tecnico tecnologico, 2007)

Ecco due esempi di definizioni “matematiche”:

L'amicizia è certamente il sentimento più profondo ed importante che caratterizza l'esistenza dell'uomo. Cicerone, nel “De Amicitia”, affermava che “la vita non è vita senza amicizia”; ciò pone un'equazione ferma e decisa: amicizia uguale vita. 966 (saggio, liceo scientifico, 2004)

Neppure i soldi fanno la felicità. Soldi uguale felicità: chi crede a questa equazione non se ne intende di matematica ed è, a dir poco, superficiale. 196 (saggio breve, istituto tecnico tecnologico, 2010)

5.1.7 Proposta / introduzione di tema

Tra le varianti più notevoli dello stile caratterizzato dalle frasi nominali, è tipica la “proposizione di un tema” (Mortara Garavelli, 1971, p. 122). Equivale a un titolo o introduce un tema o una sezione in cui un tema viene sviluppato. Consiste, nella sua forma più schematica, «nell’eliminazione del rapporto di causalità fra due enunciati successivi accostati asindeticamente» (ibidem). Di solito si tratta di un sintagma nominale o di una frase intera, a cui segue uno sviluppo logico più o meno esteso. A volte si ha un “effetto incastro”, quando la frase o il sintagma non inaugurano, ma svolgono funzione di snodo all’interno di uno sviluppo descrittivo o narrativo o argomentativo. Uno degli effetti è anche la creazione di una catena di parole o concetti chiave.

In incipit:

La piazza, da sempre luogo prediletto per i ritrovi, per gli incontri degli innamorati, musa ispiratrice per molti scrittori, ma anche “quartier generale” delle grandi rivolte e manifestazioni.

Da sempre le piazze di tutte le città del mondo sono state punti di riferimento per il cittadino e molti artisti ne portano testimonianza. 121 (saggio breve, liceo linguistico, 2001)

Ecco il brano iniziale di articolo per settimanale culturale di un quotidiano. Valore descrittivo e valore narrativo si incrociano con un forte uso della tecnica della messa in rilievo e della partecipazione empatica, attraverso l’uso del costrutto nominale:

Un crocevia di esistenze, il cammino circolare e atalenante lungo i petali di un fiore che lentamente si schiude al passaggio dell’astro vitalizzante; un crocchio di fanciulli uniti, risate, un breve battibecco, una cantilena, dea della sorte, e una raggiera di piccole figure che fuggono a nascondersi in anfratti e spiragli; una palla che rimbalza gioiosa e animata: il “lieto romore” della fanciullezza, candida, spensierata, ignara, che si staglia sulle facciate delle case arrossate dal tramonto e arriva entro le finestre spalancate come una brezza pungente, una fitta carezza che avvolge l’animo in una nostalgia e in un’amarezza densa, che lascia fugacemente il posto a un vuoto umido, cullato e portato a galla dalle lacrime. Taciuti i gridi, la notte si fa sovrana, il silenzio incombe e penetra tra la luce tenue dei lampioni che presto si dilegua, e, alla vacuità oscura, subentrano mormorii, voci smorzate di figure curve dai lenti movimenti, dai capelli argentei, dai lunghi grembiuli scuri nell’aria tenue del mattino. [...]

La piazza di un piccolo paese: un luogo magico, un luogo di vita, il luogo della vita. Ed ecco che anche il borgo sconosciuto acquista il proprio punto d’orgoglio, l’elemento simbolo che lo rappresenta, al pari delle *grandes villes*, con le loro conosciute e celebri piazze. 2339 (articolo, liceo linguistico, 2001)

Ma l’angulus potrebbe semplicemente essere la nostra casa, la nostra terra natia, il nostro nido: la campagna di Pascoli, il suo paese, che “ride al

cuore (o piange)”; oppure la tanto amata patria di Foscolo: lontano da essa, egli non può darsi pace. 1840 (articolo, liceo linguistico, 2007)

Il seguente capoverso è in incipit del testo:

Dominare. Un bisogno umano che si tramanda da millenni, un istinto primordiale che si applica in molti aspetti della vita, anche odierna. Agli inizi del XX secolo era molto in voga l’idea darwiniana secondo cui “vince il più forte” e veniva utilizzata nella politica, nell’economia, nella società di vari paesi dell’epoca. In fondo però, è un pensiero che resiste anche ai nostri tempi. 2828 (saggio breve, liceo artistico, 2013)

Nell’estratto seguente, la proposta del tema si incardina in una progressione logica, a effetto d’incastro:

In generale il legame culturale-psicologico-affettivo con un territorio è sentito nel momento del distacco da esso o comunque a posteriori rispetto a quando vi si poteva liberamente accedere. Ecco quindi il topos dell’esilio, del distacco forzato. Uno degli autori a cui è più facilmente riferibile il tema dell’esilio è Foscolo. 83 (saggio breve, liceo scientifico, 2007)

Questa studentessa realizza un piccolo *Vite parallele*, e lo fa scegliendo gli strumenti della brevità, compreso il costrutto nominale, e affidando al costrutto anche funzioni di introduzione:

Mann, figlio di un’importante commerciante di Lubeca eredita dai genitori valori opposti: dalla madre la fantasia, la sensibilità e la dote artistica, mentre dal padre valori borghesi. Questo determina il suo problema col padre perché segue i principi materni e diventa scrittore. Scrive anche un’opera autobiografica, “Tonio Kröger”, in cui espone la vita di Tonio tra le due forze opposte, arte e borghesia.

Saba affronta un’infanzia piuttosto difficile. Passa alcuni anni con la balia Peppa Sabaz che lo accudisce come fosse suo figlio dandogli affetto, quando torna dalla madre la trova distaccata e molto severa. L’opposto della balia. 2634 (saggio breve, istituto tecnico economico, 2016)

5.1.8 Conseguenze, spiegazioni, conclusioni, commenti

La frase nominale può mettere in rilievo una conseguenza, fortemente separata dall’enunciato precedente, con la punteggiatura e con la marcatura testuale («Da qui...», «Ed ecco...»), a volte sotto forma di risposta a una domanda, esplicita o implicita. È uno strumento per dare progressione all’argomentazione. Delimita e segnala i movimenti testuali, fa da demarcatore di conclusione oppure di segmenti del testo in cui si sottolineano gli snodi logici e argomentativi.

Feste, manifestazioni e ritrovi di ogni sorte, partono solitamente proprio dalle piazze. Da qui, quindi, l’importanza culturale e sociale di tali luoghi. 2338 (saggio breve, liceo linguistico, 2001)

Frase in incipit:

Qual è la più grande aspirazione dell'uomo moderno? Senza dubbio il benessere. 1001 (saggio breve, liceo scientifico, 2010).

La democrazia, termine che significa potere nelle mani del popolo, è una forma di governo che assicura uguaglianza e libertà a tutti cittadini. L'esatto contrario quindi di una forma di governo di tipo totalitario o dittatoriale. 988 (saggio breve, liceo linguistico, 2007)

Gabriele d'Annunzio, grande esteta ed esponente del Decadentismo, esaltava nella sua vita e nelle sue opere sia l'arte che l'amore fisico, intendendo che la vita stessa, con le sue passioni, deve essere costruita come un'opera d'arte. Insomma, una sorta di culto. La sua opera più celebre, proprio dal titolo Il Piacere, dimostra come lo stile di vita dell'autore e la sua ricerca di sensualità, si rifletta nei suoi scritti. 2252 (articolo, liceo socio psicopedagogico, 2010)

Automobili, treni, aerei, internet, telefoni cellulari.... Ecco cosa ci propone ogni giorno la nuova tecnologia.

Purtroppo non tutto qui.

Mitragliatrici, fucili di precisione, carri blindati, missili, bombe.... Ecco i frutti velenosi della scienza, strumenti di morte. 884 (saggio breve, istituto tecnico tecnologico, 2001)

Si noti nel seguente esempio come, fra tanta approssimazione logica e concettuale, la frase nominale sia uno spazio più preciso e consequenziale:

Di diverso parere era Sant'Agostino che badava più alla faccenda delle anime e, attenendosi alla filosofia teologica della Chiesa Cattolica, pensava che il Tempo sia stato creato appositamente per l'Uomo e che avrà una fine che coinciderà col Giudizio Universale.

Ecco due pensieri in aperta contraddizione. Trovare una risposta che vada bene per tutti è un'utopia. 1472 (saggio breve, istituto professionale, 2004)

5.1.9 Demarcazioni e coesione, segnali del discorso

Che la frase nominale sia collocata spesso a inizio o fine di una sequenza e abbia funzione demarcativa è indubbio, e in questo senso l'effetto è interessante soprattutto quando la frase nominale segnala una nuova sequenza per mezzo dello scarto stilistico, oppure quando propone un tema, oppure ancora quando lega le sequenze creando una progressione argomentativa e semantica. Notevoli anche gli effetti di legame fra le parti. Ecco un esempio d'autore:

«Ma occorre completare, cercando di cogliere qualche costante mentale. Tra queste, almeno: l'attrazione per gli scrittori tragici e nichilisti, che porta p. es. lui toscano [Luigi Balducci] a comprendere perfettamente grandi interpreti del Sud senza speranza come De Roberto; il disprezzo per la genia dei "letterati" italiani, specie se questi abbiano la pretesa di "costruire" alcun-

ché; il puntare sui movimenti di avanguardia [...]; l'attrazione per le posizioni mentali e ideologiche estreme o radicali» (Pier Vincenzo Mengaldo, cit. in Ferrari 2002, p. 184)

Va sottolineato che è raro l'uso di enunciati nominali con funzione demarcativa nella forma di connettivo isolato. Eppure significativo: gli effetti ottenuti sono efficaci sul piano dell'espressione.

Ecco un incipit:

Sanremo è appena terminato e già ci si chiede cosa succederà il prossimo anno. Inutile negarlo: "Sanremo è sempre Sanremo" e la curiosità ci assale anche senza volerlo, forse proprio perché il Festival è diventato più un evento nazionale, che un concorso della musica italiana. 115 (articolo, liceo scientifico, 2001).

Non è, come pensavano gli stoici, che la felicità va ricercata isolandoci dalla società e allontanando i sentimenti. Al contrario. Un individuo è felice quando si trova a suo agio in una società che lo riconosce. 995 (saggio breve, liceo scientifico, 2010)

Uno degli scopi è garantire al lettore una pausa, che sia ad effetto o che sia riservata alla riflessione, un'enfasi del passaggio logico o un segnale per obbligare il lettore a una breve decantazione. Sembra chiara in questo esempio:

Kafka sembra quasi anticipare in questa lettera le teorie di Freud sull'infanzia. In altre parole: un eccesso di potere nell'introduzione dei "principi di realtà" da parte del padre. 592 (saggio breve, liceo classico, 2016)

Questo pezzo mancante del puzzle potrebbe sicuramente essere la grande risorsa che offre il territorio, andando così ad accentuare il turismo e di conseguenza anche le entrate economiche. Tutto però ad una condizione. La sacralità del valore del paesaggio è il punto cardine da difendere e da tutelare prima di qualunque tentativo di sviluppo, poiché altrimenti si rischierebbe di compromettere tutto. 911 (articolo, liceo scientifico, 2016)

Fortissimo qui l'irruzione del parlato, ricercato consapevolmente:

Come primo fatto di riflessione, voglio proporre: le discoteche. Premetto che in discoteca ci sono andato moltissime volte anche io; ma ragazzi? Non è forse difficile parlare e attaccar bottone con una ragazza, in maniera seria e romantica? Non si riesce a parlare, in discoteca e poi il ballo è singolo e non di coppia. 1713 (saggio breve, istituto tecnico tecnologico, 2001)

5.1.10 Domande e risposte

Per mezzo del costrutto nominale la frase interrogativa amplifica l'enfasi e gli effetti di alone (conseguenzialità, attese) di cui è dotata di suo. Gli effetti di molte delle interrogative registrate sono anche

testuali e demarcativi e altrettanto spesso l'interrogativa contribuisce alla progressione, allo sviluppo e all'introduzione di nuovi temi.

Anche le risposte aumentano il tasso di enfasi e il gruppo domanda/risposta ha spesso le stesse funzioni di demarcazione e di sviluppo argomentativo delle interrogative. Creano una pausa di espansione o espressione di un giudizio. È interessante anche notare come l'intenzione dello scrivente si moduli a seconda del fatto che le domande siano aperte e vere, o "legittime" e quanto invece siano "illegittime" ovvero "retoriche", e costituiscano quindi in realtà una vera e propria affermazione: in quest'ultimo caso la costruzione nominale sembra un buono strumento a disposizione dello scrivente.

Non si è trattato di un esilio, né di una scelta personale, ma di un obbligo, un obbligo che ha trascinato molti di loro alla morte. Una fine ingiusta, non meritata e soprattutto per cosa? Perché essere costretti a combattere o a subire l'ideale di qualcuno? Perché doversi allontanare dai propri cari? Perché mettere la supremazia al primo posto e soprattutto perché alcune persone possono decidere della vita degli altri, per raggiungere i propri scopi? 1833 (saggio breve, istituto tecnico economico, 2007)

Nel caso seguente la domanda ha la funzione di introdurre un tema:

Trovare una via di mezzo tra un caso e l'altro? Sembrerebbe fattibile. 169 (saggio breve, istituto tecnico tecnologico, 2013)

Questi brevi anni trascurano un profilo abbastanza evidente di una società che sta perdendo il concetto di "valore della vita umana", e viene spontaneo chiedersi : "Davvero l'uomo ha perso il concetto di bene e male? La distinzione tra lecito e illecito?" 1895 (articolo, liceo scientifico, 2007)

Perché è così difficile essere felici oggi? Semplice. Perché nessuno è in grado di sapersi accontentare di ciò che possiede. 2261 (articolo, liceo socio-psicopedagogico, 2010)

5.1.11 Anadiplosi

Il meccanismo della ripresa è caro agli studenti: riprendono una parola o un concetto (anche con incapsulatori) dall'enunciato precedente e lo sviluppano in un enunciato nominale. Di solito l'effetto è di enfasi e/o di progressione argomentativa. Talvolta l'enunciato assume carattere di decis assertività.

È per questo che si è aspettando con ansia il suo [di Eminem] arrivo nella cittadina ligure; arrivo risoltosi poi con una tranquilla esibizione. 2341 (articolo, liceo linguistico, 2001)

È frequente la ripresa di parole seguite dalla relativa, con funzione esplicativa («ideali che...»):

Togliatti aveva capito che i giovani che avevano vissuto la guerra, avevano bisogno di una speranza, e confidava che i componenti più giovani del suo partito la ritrovassero negli ideali del socialismo: ideali che, secondo Togliatti, avrebbero migliorato la società, e dei quali i giovani dovevano essere portatori. 1848 (saggio breve, liceo scientifico, 2010)

Il piacere come una porta aperta sull'infinito; infinito che i personaggi di D'Annunzio percepiscono attraverso una passione bruciante, carnale (...) 996 (saggio breve, liceo scientifico, 2010)

5.1.12 Ripresa di concetto

In questo esempio la sintesi, attraverso l'uso della frase nominale, mette ordine dopo le scarse coesione e coerenza del periodo precedente:

Andando avanti si può intravedere tale scissione padre-figlio anche attraverso la nascita, sempre nel ventesimo secolo, di filoni artistici quali il Surrealismo o più in generale le avanguardie novecentesche, simboli salienti della rinascita pittorica e della rottura con il passato e la tradizione, che incarnano invece le generazioni parentali dei genitori. Un sentimento di rivalsa dunque, quello dei pittori e letterati, un'imposizione collettiva del nuovo sul vecchio, del liberalismo sul proibizionismo e rigore dei canoni tradizionali. 1845 (saggio breve, liceo linguistico, 2016)

Guardando le origini di questo fenomeno capace di muovere simultaneamente milioni di teste ed una quantità immane di quattrini, vediamo una cosa assai più semplice e modesta: musica come espressione dell'anima. Percussioni potenti, suoni naturali, ritmi tribali, voci urlate ma genuine. Tutto ciò per invocare, festeggiare, ringraziare; per avvicinarsi al proprio popolo come al proprio dio. (...)

Penso che il polverone sollevato per Napster sia eccessivo ed inutile. Eccessivo perché non penso che le conseguenze per le case discografiche possono essere gravi. In fin dei conti i potenti, in questo campo, sono loro: ben venga una tutela per i deboli, per noi consumatori costretti a pagare 45.000 lire per un pezzo di plastica! Sono le case discografiche a doversi muovere verso di noi adesso. Inutile perché ci sono già i nuovi programmi come Gnutella, simili a Napster, ma invulnerabili legalmente in quanto non individuabili se non come "entità virtuali" e quindi incontrollabili. 1807 (saggio breve, istituto tecnico economico, 2001)

Durante la manifestazione, "Alla ricerca della felicità", molte furono le teorie della gente riguardo al possibile raggiungimento della felicità. Ipotesi, alle volte, contraddittorie. Chi sosteneva che bisogna guardare avanti fissando nuovi obbiettivi. Chi riportava parole di Stefano Zamagni "Il tradimento dell'individualismo sta tutto qui: nel far credere che per essere felici basti aumentare le utilità". Perché per S. Zamagni la felicità si può raggiungere attraverso semplici e gratuite azioni verso gli altri. 2259 (articolo, liceo socio psicopedagogico, 2010)

Quando ognuno di noi nasce, ribadisce Remo Bodei, trova un mondo già fatto, ma in costante trasformazione.

Questo a causa del succedersi nel tempo delle generazioni e del mescolarsi nello spazio geografico di popoli e civiltà. 967 (saggio, liceo sociopsicopedagogico, 2004)

5.1.13 Due punti

Il tasso di stile nominale è aumentato dall'uso dei due punti.

Tale uso viene forzato in senso espressivo o con una funzione di messa in rilievo tipica delle frasi nominali. Ampia la gamma d'uso, da appena poco più che marcato (spesso con la funzione primaria di tipo presentativo), alla forzatura, all'abnormità. In quasi tutti gli esempi che seguono, i due punti sono usati in maniera molto marcata, che supera la normale dimensione della loro funzione. «Si tratta di un segno la cui plurifunzionalità è, se mi si passa l'espressione, multiplanare: agisce sui piani della sintassi e della testualità. Può sostituire congiunzioni causali, dichiarative, consecutive; non dà solo indicazioni sulla struttura di frase, ma è elemento costitutivo di tale struttura» (Mortara Garavelli, 2003, p. 99). Che i due punti collaborino alla costruzione di testi fortemente nominalizzati è confermato dal fatto che quasi sempre potrebbero essere sostituiti da altra punteggiatura (virgola), o da connettivi. I due punti conferiscono alla frase un andamento "spezzato", separano il sintagma e, in questi estratti dal corpus, fanno dei sintagmi isolati veri e propri enunciati nominali.

La collocazione a fine frase è in sé naturale. A volte si tratta anche di un "trampolino", di un rilancio del tema per lo sviluppo delle frasi successive.

Frase in incipit:

Il progresso scientifico e i nuovi mezzi tecnologici hanno permesso di riportare alla luce un antico e più volte percorso sentiero della conoscenza: lo studio del cervello. 2328 (saggio breve, liceo scientifico, 2013)

Egli [Umberto Saba], dopo aver iniziato una cura da uno psicanalista, ha infatti trasformato le sue poesie in uno strumento di auto analisi e non poteva quindi mancare, nei suoi scritti, uno dei temi più trattati dalla psicanalisi: il rapporto padre-figlio. 2301 (saggio breve, liceo scientifico, 2016)

Infatti Kennedy, presidente degli Stati Uniti, venne ucciso per le sue idee troppo liberali e moderne, "progressiste", che non erano gradite alle forze di opposizione: quelle repubblicane e conservatrici, specialmente del Sud. 2329 (saggio breve, liceo scientifico, 2013)

5.1.14 Gerundi, participi

Interi sintagmi che hanno per nodo un gerundio o, più raramente, un participio sono costrutti nominali a pieno titolo.

Hanno anche valore pragmatico e testuale, fanno da demarcatori o connettivi. Del resto, molti connettivi hanno questa origine: molte preposizioni o connettivi nascono proprio dalla grammaticalizzazione di participi assoluti (*durante, eccetto, nonostante*; cfr. anche fr. *cependant*, ingl. *notwithstanding*). Si registri la quasi grammaticalizzazione di espressioni come *concludendo*. Si conferma anche la tendenza ad assegnare al gerundio valore testuale.

Nel seguente esempio troviamo costrutti introdotti sia da gerundi sia da participi presenti:

Il paesaggio che ci circonda rappresenta l'Italia intera, a partire dalle montagne, scendendo verso la pianura per arrivare al mare.

Esso è il frutto complesso uscente tra la fusione delle bellezze presenti in natura e quella della storia passata che le contraddistinguono: formando un patrimonio inesauribile da proteggere e valorizzare ulteriormente. (...)

L'articolo 9 della Costituzione italiana è il prodotto finale ottenuto in seguito ad una continua tutela del paesaggio; esso è contraddistinto da due caratteristiche: la prima riguardante l'interesse pubblico sulla proprietà privata, la seconda riguardante il rapporto di tutela del patrimonio culturale e paesaggistico. (...)

Sarebbe buona norma trattare meglio gli stupendi paesaggi del nostro Paese, facendo in modo che la continua cementizzazione non raggiunga questi luoghi, mantenendoli più naturali possibile; viaggiando attraverso questi ultimi con un atteggiamento civile e rispettoso della natura e delle persone che ci vivono, senza inquinare, massacrare e offendere l'ambiente. In quanto tutti noi siamo meglio in un ambiente pulito, bello e sereno, circondati dalle soddisfazioni portate da un corretto utilizzo della cultura. 928 (saggio breve, istituto tecnico tecnologico, 2016)

Concludendo: l'immigrazione e l'emigrazione hanno portato e portano tuttora aspetti sia positivi che negativi; importante è capire che le cause della prima vanno soprattutto cercate nei paesi di provenienza degli immigrati dove si possono riscontrare gli stessi motivi che hanno portato molti italiani ad emigrare nelle Americhe, o altrove, negli anni passati. 2156 (articolo, liceo scientifico, 2001)

Nel caso seguente si tratta dell'explicit del testo, che si chiude con un auspicio (che il più delle volte è un cliché, una chiusura debole e comoda). Un congegno come quello di un testo argomentativo «per funzionare, richiede la perfetta organizzazione delle parti» (Serianni, 2013, p.14): le parole incontrano la cultura, gli intenti dell'autore hanno un corrispettivo efficace negli strumenti espressivi. In questo caso la sintassi, in particolare dell'ultima frase, è decisamente da rivedere, ed è da rivedere la posizione delle paro-

le («un giorno» subito dopo «sperando» va spostato qualche parola a destra); ma la soluzione del gerundio «sperando» e il richiamo pertinente al preambolo della bozza di Costituzione (era nel dossier) costituiscono una maniera di chiudere dimostrando di avere «il quadro della situazione» e di «saper guardare oltre la superficie delle cose» (Serriani, *ibidem*, p.10). Lo svarione sintattico rende inaccettabile la produzione, ma occorre tenere conto del complesso della frase e di quanto vi è contenuto, insomma dell'intero congegno; non a caso l'esame di Stato, sia prima sia dopo il 2018, prevede durante il colloquio una fase di revisione degli scritti, oggetto di valutazione e di assegnazione di punteggio: ecco il momento per rivedere passaggi come questo. Va sottolineato che anche il resto del compito mostra una differenza fra i buoni contenuti e l'espressione linguistica mediocre.

Questo contesto non ha giovato alla costruzione di soluzioni favorevoli al progresso e all'integrazione; sperando un giorno di avere uno statuto democratico che come c'è scritto nel preambolo della bozza della Costituzione EU: "La nostra Costituzione si chiama democrazia perché il potere non è nelle mani dei pochi, ma dei più". 854 (saggio breve, istituto tecnico tecnologico, 2003)

5.1.15 Esclamative e interpellazioni

L'effetto di messa in rilievo degli enunciati nominali permette di dare particolare forza nei momenti di coinvolgimento del lettore, in particolare quando lo si comprende in un noi collettivo, lo si interpella o lo si sollecita con un'esclamazione. La presenza del punto esclamativo e delle esclamative è comunque molto più discreta di quanto si possa ipotizzare, ed è abbastanza chiaro che gli studenti lo sanno usare quando hanno intenzione consapevole di avvicinarsi al parlato, e che ne conoscono bene l'invadenza emotiva e soggettiva, poco adatta al tipo testuale espositivo-argomentativo richiesto dall'esame.

Il cellulare è anche un pericolo, come scritto sopra e come sostiene Marini. Un pericolo, perché risulta essere colpevole di numerosi incidenti. Quanti tamponamenti, schianti frontali ecc. avvengono per colpa di un telefonino? Tanti! E ormai si sarà perso anche il conto. 1051 (saggio breve, liceo delle scienze umane – economico sociale, 2016)

A differenza di Manzoni e di Verga, F. Uhlman nel suo: "Amico ritrovato", affronta una tematica molto particolare e profonda: Dare la vita per un amico! 702 (saggio breve, liceo socio psicopedagogico, 2004)

Nel caso seguente, l'autrice ha ipotizzato che questo testo sia una scheda accompagnatoria a una mostra a tema sul tempo, da

leggere nelle sale allestite. Tra l'intenzione e l'efficacia del testo non c'è consequenzialità diretta. È interessante l'interpellazione del lettore.

(...) La vostra presenza mi fa intuire il vostro animo, smanioso di capirne la struttura, la consistenza, l'effettiva veridicità... Il vostro animo ingordo di capirne i significati più reconditi e ben disposto ad assaggiarne almeno una parte, per saziare quel vuoto incolmabile creato dall'ignoranza umana al riguardo...

A questo punto della lettura starete riflettendo a proposito della vostra storia o su come abbiate sfruttato il tempo a vostra disposizione... ed è proprio in questi casi che si presenta uno dei problemi più importanti e affannosi dell'uomo... quello di «sospendere il tempo». Per capirsi meglio, e per capire ciò che di più tragico accade nelle quotidianità (Vaghenas).

Sì, lettori, proprio per prendere atto delle vostre azioni, per capirne l'importanza e per riflettere sulla loro valenza... 665 (saggio breve, liceo sociopedagogico. 2004)

Nel seguente estratto, le esclamazioni nascondono notevole accidia argomentativa (oltre ad anacoluti e una chiusa d'articolo con un plastismo clamoroso):

Ma non stupiamoci!! Tutto calcolato secondo i minimi dettagli dalla grande madre.

Infatti, quest'anno è andata in onda un'esclusiva sul sito "Wind" di Internet, con un annuncio alla stampa di solo poche ore in anticipo, provocando così una curiosità generale disumana che ha spinto milioni di "chattatori" a connettersi per essere spettatori di un evento unico: Mina su Internet!

Strano! Non si direbbe che una scatoletta elettronica della capacità di attirare a sé un numero così elevato di persone!

L'industria del mercato non ha più limiti! In un mondo industrializzato come il nostro musica industria hanno un filo diretto, sono sulla stessa linea d'onda... in due parole: novelli sposi!

Cosa accadrebbe se la mano del destino, un domani, dovesse dividerli? ... ai posteri l'ardua sentenza. 521 (articolo, liceo classico, 2001)

Per esempio voi ve la sentireste di condannare a mesi di carcere un padre disoccupato che sottrae del cibo da una bancarella per sfamare il figlio?

La legge sì! Ed io, personalmente, non lo trovo giusto! 1092 (articolo, liceo scientifico, 2007)

5.1.16 Esempi

Nei seguenti estratti dal corpus si documenta l'uso abbastanza esteso delle frasi nominali per proporre o introdurre esempi.

È da considerare la funzione demarcativa di introduzione di argomento.

Molti piaceri nascono dal bisogno di dar espressione ai nostri sensi e hanno trovato i maggiori interpreti negli artisti, quali pittori e musicisti, che li hanno rappresentati sulla tela o trasformati in melodia. Particolare esempio "I tre musicisti" di Pablo Picasso, dove la musica è rappresentata oltre che nello spazio, anche nella quarta dimensione cubista (il tempo); i suoni degli strumenti sembrano echeggiare fuori dalla tela e scaturire il piacere uditivo. 1847 (saggio breve, liceo scientifico, 2010)

Si noti l'intercambiabilità, in *variatio*, del sintagma nominale (Come i tornei...) e di quello verbale (o si pensi...):

Nelle piazze però sono avvenuti e avvengono tutt'ora eventi importanti sia dal punto di vista politico che civile, ma anche religioso. Come i tornei o le feste religiose nel Rinascimento, o si pensi al discorso di Mussolini, nella piazza di San Sepolcro a Milano, dove proclama la nascita del Partito nazionale fascista. 2165 (articolo, liceo sociopsicopedagogico, 2001)

Pippo Battaglia e Walter Ferreri in "C'è vita nell'universo? La scienza e la ricerca di altre civiltà", riportano la percentuale, tra i vari avvistamenti, dei casi per i quali non è stato possibile giungere ad una conclusione; ed è esattamente intorno al 1,5 – 2%. Tra questi fenomeni, i famosi "cerchi nel grano". 2058 (saggio breve, liceo scientifico, 2010)

5.2 Connettivi, *che* e *dove* polivalenti,

Sono alcuni connettivi e i relativi fenomeni della coesione gli elementi indagati con il tratto 15.

I correttori hanno avuto il compito di individuare in ogni compito a) i *che* e *dove* polivalenti,

b) di confermare dopo l'estrazione automatica l'utilizzo di *siccome* al posto di *poiché*,

c) di verificare se l'utilizzo dei connettivi *infatti*, *cioè*, *allora*, *dunque*, *quindi* fosse "testuale", "riempitivo", "scorretto".

Siamo insomma nel dominio della sintassi e della coesione. Come per altri tratti della ricerca (congiunzioni rare, frasi nominali) si conferma la tendenza alla «riduzione, sul piano sia quantitativo sia qualitativo, delle congiunzioni subordinanti tipiche dello scritto tradizionale» (D'Achille, 2010).

Nel parlato, inoltre, nota D'Achille, sono tratti significativi del neo-standard la sostituzione di *poiché* con *siccome* e il *che* subordinatore generico.

I nostri dati non confermano però l'uso massivo di *siccome* né la diffusione del *che* polivalente nello scritto; invece, dimostra ampia diffusione il *dove* polivalente, in particolare come sostitutivo di "in cui".

I risultati confermano la tendenza a una sintassi che può essere complessa ma non è basata sulla subordinazione classica; questo per mezzo di strumenti che in parte variano rispetto alla sintassi periodica, in parte si riducono e tendono a semplificarsi, anche con esiti substandard o trascurati. Sono confermati anche il controllo “locale” e una tendenza “pragmatica”: per esempio, anche l’uso del *dove* polivalente sembra spesso essere attratto da una funzione deittica.

D'altronde, lo stesso D'Achille nota che «la riduzione della profondità della subordinazione non va però sempre attribuita alla pressione del parlato: cresce infatti l’inserzione di frasi incidentali, sintatticamente autonome, che, unitamente alla “estrazione interpuntiva di materiale linguistico”, va nella direzione di una maggiore complessità. Pertanto, la lingua scritta di oggi sembra soprattutto “attenta a controllare, anche localmente, l’architettura semantico-pragmatica dei testi” (Ferrari 2007: 79)» (D'Achille 2010).

In verità, nella scrittura dei testi che stiamo indagando il fenomeno dell’inserzione di frasi incidentali è poco attestato.

La frase tende piuttosto a espandersi e strutturarsi con varie strategie dinamizzanti e a costruirsi in due modi:

- per progressione sommativa o accumulativa (spesso denunciando scarsa pianificazione)
- oppure per legami coesivi impliciti affidati a transizioni ellittiche, o impressionistiche, o granulari. Oltre la frase, sono fenomeni che riguardano anche periodi, paragrafi e l’intero testo.

Lo “scritto scolastico” è comunque molto popolato di connettivi indiretti e semantici. È esperienza comune che nell’insegnamento hanno successo questi ultimi: prevalgono cioè le relazioni di connessione, come chiave della coesione, mentre le relazioni di rinvio sono trascurate.

5.2.1 Connettivi semantici. *Infatti, cioè, allora, dunque, quindi*

Come si trattano la coerenza e la coesione in classe? Succede ancora a scuola, e purtroppo sulla scorta di parecchi manuali, che l’apprendimento degli aspetti testuali di coesione e coerenza si riduca all’elenco e alla tassonomia (più o meno legittima, di solito molto schematica) delle congiunzioni, avverbi e formule connettive di vario tipo. Non si distingue fra “relazioni di rinvio” e “relazioni di connessione” (Palermo 2013, p. 258), né fra valore di codifica o di inferenza dei connettivi (Bricchi, 2018). L’unità, la tessitura interna, insomma, nell’insegnamento è quasi sempre affidata a frammenti lessicali, la cui sola presenza sembrerebbe garantire magicamente coerenza e coesione.

Fino al 2019, quando si è inaugurato il nuovo corso della prova scritta di italiano frutto delle proposte del “gruppo Serianni”, la questione non è praticamente mutata negli anni, né a livello di insegnamento/apprendimento, né a livello di valutazione. Dal 2019 le commissioni d’esame sono invece vincolate, per la valutazione, a griglie nazionali: ideazione, organizzazione, coerenza e coesione sono indicatori di forte impatto sia a livello di lettura, comprensione e commento di testi sia a livello di produzione. Questa rinnovata attenzione dovrebbe riverberarsi sull’insegnamento.

Nella prassi scolastica la coesione è affidata dunque appunto a schemi di congiunzioni esplicative, conclusive ecc. che infondono l’idea di una sostanziale meccanicità grammaticale e formale della coesione e della coerenza, e così si impoverisce il repertorio di soluzioni possibili a disposizione dello studente. Non si tiene conto insomma di un fatto cruciale: «Il testo NON è unificato da connessioni grammaticali, ma deriva la sua struttura unitaria dal fatto che gli enunciati che lo compongono si legano fra loro in una rete di relazioni concettuali, fino a formare un messaggio.» (Bricchi, 2018).

I connettivi “direttamente coesivi” (relazioni di rinvio) e “indirettamente coesivi” (relazioni di connessione) si situano per comodità in capitoli a sé stanti, ma sono parte di un tutt’uno fra coesione e coerenza, soprattutto se ragioniamo sulle relazioni di rinvio. Ecco allora l’importanza di due tipi di educazione che sottostanno a efficaci apprendimenti e risultati di scrittura e a una didattica davvero efficace, cioè a) rendere consapevoli ed esperti i ragazzi sui segnali linguistici che organizzano logicamente il testo e b) renderli altresì consapevoli delle dinamiche logiche di base: confronti, similarità, opposizione ecc.; «motivazione, consecuzione, opposizione, concessione, condizione, rielaborazione, valutazione, aggiunta» nella classificazione di Ferrari (2009).

La pratica invalsa nella scuola di insistere sui soli connettivi indiretti o semantici, trascurando appunto il resto dell’organizzazione e la sua sostanza, è un limite decisivo: «l’insistenza sui soli connettivi può produrre risultati impropri, per la ragione che la coerenza, quale architettura sensata di parti e proprietà costitutiva del testo (coerenza *a parte obiecti*), deve preesistere ai connettivi, che hanno la funzione di renderla esplicita.» (Notarbartolo 2014, p. 83).

L’organizzazione logica del testo risponde a “movimenti testuali” (Deon, Colmelet 2011; Notarbartolo 2014). Si tratta dei percorsi concreti attraverso i quali si realizza l’efficacia comunicativa, si chiariscono la direzione e l’unitarietà del discorso per il lettore e si risponde alle sue

attese, si garantiscono chiarezza, fluidità, completezza⁴. I mezzi, come detto, sono molti e non si riducono solo ai connettivi del tipo *infatti*, *cioè*, *allora*, *dunque*, *quindi* di cui si tratta in questo capitolo.

Questi ultimi sono particolarmente importanti però per la coerenza a livello locale, soprattutto fra coppie di proposizioni adiacenti o fra paragrafi contigui.

Le *movenze* o *movimenti testuali* sono correlati anche alle *mosse argomentative*. La metafora scacchistica della mossa dà l'idea dell'importanza delle intenzioni dell'autore e delle sue strategie: avremo mosse testuali d'esordio (presentazione del tema, enunciazione di una tesi, descrizione della cornice entro la quale ci si muove), di delimitazione del campo dei concetti, di presentazione di tesi e opinioni, di smentita o controargomentazione, di perorazione finale o conclusione ecc. Tali mosse (la cui essenza sono sia i contenuti sia il funzionamento strutturale) sono intimamente connesse alla logica del testo, alla sua coerenza e alla sua coesione. L'espressione "mosse argomentative" è in auge oggi nella scuola perché è usata nei documenti e nelle norme che definiscono la nuova prova dell'esame di Stato, inaugurata nel 2019.

Infatti, cioè, allora, dunque, quindi: aspetti quantitativi

Si è scelto di osservare i modi d'uso dei connettivi semantici dichiarativi o esplicativi *infatti* e *cioè*, e di quelli conclusivi *allora*, *dunque*, *quindi*.

Marcati automaticamente i connettivi nei calcoli del software, i docenti correttori avevano poi il compito di distinguere fra quelli usati in modo *corretto*, in modo *scorretto* o come *riempitivo*.

A proposito dell'uso come riempitivo, siamo nel campo dei segnali discorsivi. Tale uso è più evidente nel parlato: «*Dunque*, che facciamo?», «*Allora*, a risentirci presto» (Serianni, 1989). Tale funzione di segnale discorsivo pragmatico (Voghera 2017), più proprio dell'orale, nei temi del corpus è poco rappresentato, e questo conferma la tendenza generale degli studenti a distinguere nettamente fra scritto e parlato e a non assumere nello scritto i tratti più marcatamente tipici della modalità parlata.

Non possiamo parlare perciò, nei testi del corpus, di un vero e proprio uso riempitivo, in senso tecnico, cioè come segnali discorsivi, bensì considerare casomai che con una certa frequenza le congiunzioni prese in esame sono solo puntelli dentro frasi irrelate, zeppe spogliate del loro statuto inferenziale.

⁴ Su questi requisiti della scrittura, molto efficace Birattari 2011.

L'interpretazione basata sulle occorrenze di questi connettivi ci porta a osservare che, se si tolgono i "riempitivi", gli errori sono decisamente pochi e gli studenti sanno collegare frasi adiacenti, ma lo fanno in maniera piuttosto grossolana.

Affidano inoltre ai connettivi anche altre funzioni, si sforzano per esempio di allargare la coesione a un ambito più ampio che non solo tra frasi o concetti adiacenti, spesso intuendo i legami più che precisandoli: hanno pochi strumenti per la coerenza delle idee, per la continuità, la direzionalità e la chiarezza e si affidano dunque a strumenti impropri come gli *infatti* e i *dunque*.

Infatti e *quindi* dal punto di vista quantitativo prevalgono. *Dunque* è preferito ad *allora*; *cioè* è usato relativamente poco (vedere tabella 1).

Quindi e *infatti* sono i più a rischio in quanto a pregnanza: oltre un sesto di entrambi sono usati come riempitivi o zeppe; una su cinque di queste due congiunzioni è scorretta o riempitivo. È di un certo interesse che *quindi* sia di gran lunga preferito a *dunque*, forse per influenza del parlato.

In media, abbiamo circa un *infatti* e un *quindi* a compito; nella realtà si verifica – e si confrontino gli esempi infra – che alcuni studenti ne fanno più largo uso.

Sempre in media, ogni compito ha quasi 2,5 dei connettivi indagati.

Sui 2904 testi del corpus, *infatti* è usato in 1549 (totale di occorrenza della parola è 3127): circa la metà degli studenti l'hanno usato nel loro compito di italiano alla maturità, almeno due volte in media in ogni tema.

Sempre sui 2904 testi, abbiamo l'uso di *quindi* (3116 occorrenze) in 1560 compiti: anche in questo computo riscontriamo circa la metà di testi dotati di questo connettivo.

Questo per quanto riguarda le congiunzioni di gran lunga più frequenti. Le altre congiunzioni ci danno le seguenti occorrenze: 509 studenti usano *dunque* (709 occorrenze), 521 usano *cioè* (632 occorrenze), 428 usano *allora* (434 occorrenze).

Infatti corretto	2413
Infatti riempitivo	581
Infatti scorretto	133
<i>Infatti totale</i>	3127
Dunque corretto	567
Dunque riempitivo	142
Dunque scorretto	-
<i>Dunque totale</i>	709
Quindi corretto	2447
Quindi riempitivo	527
Quindi scorretto	142
<i>Quindi totale</i>	3116
Cioè corretto	534
Cioè riempitivo	65
Cioè scorretto	33
<i>Cioè totale</i>	632
Allora corretto	344
Allora riempitivo	67
Allora scorretto	23
<i>Allora totale</i>	434
<i>Totale congiunzioni</i>	7309

Tabella 5: numero di occorrenze sul totale

Come si ricava dai dati riportati nella tabella 6, nei licei si usano 40,2 congiunzioni connettive prese in esame su 10mila parole, nei tecnici 34,47, negli istituti professionali 28,11.

Buona parte degli usi è corretta: questo significa che comunque la disponibilità di questi strumenti permette di stabilire una rete concettuale e testuale di una certa efficacia.

Tre quarti circa sono corretti nei licei, oltre due terzi negli altri tipi di scuola. Rari, tutto sommato, gli usi decisamente scorretti (in una proporzione di circa 1 a 15 circa nei professionali fino a 1 a 25 circa nei licei); invece è più frequente l'utilizzo riempitivo, in una proporzione di uno a otto nei professionali fino a uno a cinque/sei circa nei licei, con un andamento inverso rispetto all'uso scorretto. Nelle scuole in cui si usano più connettivi, insomma, c'è anche in proporzione un utilizzo del riempitivo leggermente più significativo.

	Istituto professionale	Istituto tecnico	liceo
INFATTI_CIOE_ALLORA_DUNQUE_QUINDI	28,11	34,47	40,2
INFATTI_CIOE_ALLORA_DUNQUE_QUINDI=Corretto	21,66	26,61	31,42
INFATTI_CIOE_ALLORA_DUNQUE_QUINDI=Riempitivo	4,3	5,88	7,22
INFATTI_CIOE_ALLORA_DUNQUE_QUINDI=Scorretto	2,15	1,92	1,53

Tabella 6: numero di occorrenze ogni 10mila parole per tipi di scuola

	2001	2004	2007	2010	2013	2016
INFATTI_CIOE_ALLORA_DUNQUE_QUINDI	35,34	33,76	42,30	40,18	33,43	39,21
INFATTI_CIOE_ALLORA_DUNQUE_QUINDI=Corretto	26,09	26,40	33,23	32,09	25,90	30,55
INFATTI_CIOE_ALLORA_DUNQUE_QUINDI=Riempitivo	7,70	6,14	7,24	6,21	5,50	6,70
INFATTI_CIOE_ALLORA_DUNQUE_QUINDI=Scorretto	1,22	1,22	1,77	1,88	1,96	1,93

Tabella 7: numero di occorrenze ogni 10mila parole per anno

L'uso nel corso degli anni (tabella 7) è in ascesa (con un calo anomalo però nel 2013), con un'efficacia anch'essa in miglioramento, dai circa due usi corretti su tre ai circa tre su quattro.

Connettivi e contesto: estrazione dal corpus

Per un repertorio di esempi ed estratti, rimandiamo al seguito della ricerca.

Consideriamo, per ora, alcuni usi e le marche apposte dai correttori (segnalate qui in corsivo dopo il connettivo sottolineato).

Come si può evincere dalla lettura, i modi della coesione vanno ben al di là di questi connettivi, ma possiamo dire che il discorso concentrato su di essi illustra alcuni comportamenti importanti e riassume tendenze che riguardano tutto il dominio della coesione.

Il compito seguente (liceo classico, anno 2004) ha per titolo *L'amicizia: viaggio tra vita e letteratura... da Dante a Tom & Jerry*.

Spesso, a parlare di letteratura, si finisce per pensare che essa sia e debba rimanere qualche cosa di staccato dalla realtà e dalla vita. Se una tale concezione risulta valida per quanto riguarda le scelte individuali di un autore, le quali non possono e non devono in ogni senso influenzare un nostro eventuale giudizio, è pur vero che l'idea di un'opera d'arte che si autogenera per quanto condivisibile affascinante appiattisce a volte il densissimo valore umano che essa porta con sé.

L'autore è prima di tutto uomo, e l'immortalità dell'opera non solo può far dimenticare. La vita infatti riempitivo ci si presenta con una tale potenza e sinuosità da penetrare negli scritti di ogni autore, il quale, in quanto uomo, ne è pervaso.

Dominano la letteratura i patimenti amorosi, le donne fatali, oltre che "far tremar di (inc.) l'aere", gli intrighi erotici, i matrimoni ostacolati, mille e mille baci (e ancora cento), insomma, le gioie e i dolori del sentimento per eccellenza. Amor dictator vitae? Per fortuna non è così. Un sentimento altro dall'amore, ma con l'amore stesso indissolubilmente legato, un sentimento così quotidiano e pure così imponente, bene, quel sentimento quale è l'amicizia, si scoprirà molto più letterario di quanto non si creda.

Amicizia virile e filosofica insieme è quella che teorizza Cicerone nell'omonima trattazione, arrivando a (ri-)affermare che "se un uomo salisse in cielo e contempleresse la natura dell'universo, tale visione non gli darebbe la gioia più intensa, perché non avrebbe nessuno a cui comunicarle". Cos'è dunque riempitivo l'amicizia? "Sostegno a cui appoggiarsi", considerando sempre Cicerone, il "vivere sempre in un talento", il "parlare di niente sdraiati al sole" di Guccini, l'unica via per rimediare alla solitudine (o al tedium vitae), un esistere insieme "ad ogni tempo" o semplice piacere edonistico di un autorispecchiamento nell'altra persona, sorta di alter ego?

Quante più strade ha l'amore, tante più ne segue l'amicizia; l'amico sarà dunque corretto modello da seguire, come il Nuto di Pavese, o, paradossalmente, come l'inesistente (inc.) di Calvino, idealizzato o legato ai ricordi della scuola, per il Konradin di Uhlman così come in Tonio Kroger. Legami infantili ma forse ancor più intensi poiché non imbrigliati da convenzioni sociali e dal morso degli anni e quindi corretto in grado fatalmente di lambire i più dissimili estremi; legami simbiotici e totalizzanti, ma quasi inconsapevoli. Lacerante e misconosciuto è il sentimento che lega Melpelo al povero Ranocchio, un affetto elementare (in perfetta sintonia con il personaggio) che non ha quale coscienza di sé. Di una semplicità commovente e tenerissima è il dialogo sull'amicizia tra volpe e il piccolo principe, pura naturalezza di un mondo limpido e incantato. La stessa scintilla di abbandonata e allegra incertezza. La stessa magia la cogliamo degli occhi dell'amico di Raffaello nel celebre autoritratto che rappresenta emblematicamente la duplice valenza di questo rapporto. Se infatti riempitivo da un lato la presenza nello sguardo dell'amico riporta l'artista ad una dimensione più quotidiana e familiare, subitaneamente egli ci viene di nuovo rapito dalla sua stessa espressione, che sancisce imperscrutabile il rapporto d'amicizia e ci fa sentire rei di una qualche colpa, quasi voyeristica, e, gelosamente, sembra ammonirci di non indagare oltre, poiché sarebbe impossibile. Sarà dunque corretto comunanza di sentire, un'armonia tra due animi affini in cui i limiti dell'uno si dissolvono nell'intensità tutta privata del rapporto con l'altro?

Tale era certo la sofferta e discussa relazione tra Van Gogh e Paul Gauguin (che si può leggere nelle opere stesse) o quella meno uggiosa tra Guido Cavalcanti e il Sommo Poeta, o, al di là della Manica, quella tra Shakespeare e Christopher Marlow: letteratura e vita si intrecciano indissolubilmente.

Ecco quindi corretto che quel sentimento di comunione ancestrale, quasi sacra (come la definì Boccaccio) quell'amor che non è amor, quale risulta (inc.) avviluppa nei secoli ed abbraccia allo stesso grado la letteratura e l'arte quanto la realtà, da "Digitale purpurea" a (inc.) e Alberto, a Aldo, Giovanni e Giacomo, da Dante a Tom & Jerry. (536, liceo classico, 2004)

Ora, questa scrittura ha altre pecche, ma dimostra una sufficiente padronanza nella coesione, e anche delle congiunzioni oggetto della nostra attenzione. Anche gli *infatti* e i *dunque* che il correttore ha individuato come “riempitivi” in realtà hanno le loro ragioni per essere stati collocati lì.

Il più incerto pare essere *l'infatti* nella sequenza

La stessa scintilla di abbandonata e allegra incertezza. La stessa magia la cogliamo degli occhi dell'amico di Raffaello nel celebre autoritratto che rappresenta emblematicamente la duplice valenza di questo rapporto. Se *infatti riempitivo* da un lato la presenza nello sguardo dell'amico riporta l'artista ad una dimensione più quotidiana e familiare, subitamente egli ci viene di nuovo rapito dalla sua stessa espressione, che sancisce imperscrutabile il rapporto d'amicizia e ci fa sentire rei di una qualche colpa, quasi voyeristica, e, gelosamente, sembra ammonirci di non indagare oltre, poiché sarebbe impossibile.

Ma il problema non è tanto *l'infatti* – che andrebbe se non tralasciato comunque collocato un po' più avanti nella frase – quanto la chiarezza nella consequenzialità e fluidità fra «la stessa magia» e l'esemplificazione e spiegazione successiva, in quel voler dire tutto con scarsa pianificazione e organizzazione. Insomma, il nesso è intuito, ma la linearità non c'è, ed è difficile da ristabilire per l'eccessivo accumulo di nozioni e modificatori, a partire dagli avverbi.

Si tratta della situazione sottolineata da Daniela Notarbartolo: «lo studente sente intuitivamente che vi è “nella situazione” un nesso di dimostrazione (...), ma non sa collocarlo sulla linea costituita linguisticamente dalla frase: è un caso interessante di conflitto fra linearità del linguaggio e percezione unitaria dell'evento, che induce a pensare che la sintassi sia veramente un esercizio cognitivo e non solo linguistico» (Notarbartolo 2014, p. 93). È un caso simile a quello tratto da Lo Duca e Solarino (2006):

Io mi sono subito trovata bene con i compagni di classe. La prima volta che li ho conosciuti ero molto intimidita, *infatti* è nato un rapporto molto diverso, più positivo di quello che avevo con i compagni delle medie.

In questo caso la linearità potrebbe essere ristabilita eliminando l'inserito indebito e invertendo gli enunciati:

La prima volta che ho conosciuto i compagni di classe ero molto intimidita. Ma mi sono subito trovata bene con loro: *infatti* è nato un rapporto molto diverso, più positivo di quello che avevo con i compagni delle medie.

Ecco un altro esempio.

Il titolo del seguente “saggio breve” (2301, liceo scientifico, 2016) è *Il rapporto padre-figlio, centrale nella letteratura del XX se-*

colo per via del contesto culturale del periodo. Ne sottolineiamo sezioni ampie, in modo da mettere in rilievo le parti che dovrebbero connettersi grazie alle congiunzioni, con le notazioni dei correttori. Avvertiamo che è un esempio limite: i connettivi sono tanti e usati in un quadro di scarsa padronanza della punteggiatura e della continuità sintattica. In generale i compiti sono decisamente più corretti riguardo a questo tratto. Ma quest'uso ci pare indicativo di un'abitudine degli studenti a considerare i connettivi uno strumento facile a portata di mano che non sempre sottintende vera coesione e vera coerenza.

Uno dei temi maggiormente trattati dalla narrativa del XX secolo è quello del rapporto tra padre e figlio. Ciò è dovuto principalmente al contesto culturale, in questi anni infatti corretto Freud teorizza la psicanalisi, ponendo particolare attenzione al rapporto col genitore e la narrativa ne è profondamente influenzata, infatti scorretto le tecniche psicanalitiche vengono utilizzate dagli scrittori o come mezzo per l'autoanalisi, oppure come struttura narrativa, la quale responsabilizza il lettore, come era richiesto dalla letteratura del periodo, profondamente influenzata anche dalla crisi delle certezze causata dalla rivoluzione scientifica.

Si capisce l'imbarazzo del correttore, e si capisce perché abbia marcato come corretto il primo *infatti* e come scorretto il secondo. Due *infatti* in una sola frase non ci stanno. Il problema vero è che la logica della sequenza dovrebbe essere meglio governata dalla punteggiatura, e che in questa frase-fiume lo studente ha cercato di incollare le parti con questi connettivi: ha a disposizione i connettivi, non ricorre alla punteggiatura, ne esce una frase *monstre* e i connettivi fanno quel che possono.

Nei primi anni del 1900 ebbe inizio la psicanalisi, basata sulle teorie e sugli studi di Sigmund Freud, per il quale aveva particolare importanza il rapporto tra padre e figlio, infatti scorretto egli compì degli studi sulla sessualità e suddivise lo sviluppo psicosessuale in più fasi, la terza di queste fasi si manifesta secondo Freud con un profondo amore nei confronti del genitore del sesso opposto, sommato alla gelosia nei confronti del genitore dello stesso sesso, con il quale si è in competizione. Per superare questa fase bisogna, secondo Freud, riconoscersi nel genitore con il quale si è in competizione per poter, in questo modo, acquisire la propria identità. Nel momento in cui non avviene questa identificazione, ha origine, secondo Freud, il complesso di Edipo che si manifesta, nei figli maschi, con un continuo conflitto con la figura paterna. La psicanalisi si rivela in questo periodo nella letteratura, che diventa, nel caso per esempio di Umberto Saba, addirittura strumento per la ricerca psicanalitica. Egli, dopo aver iniziato una cura da uno psicanalista, ha infatti riempitivo trasformato le sue poesie in uno strumento di auto analisi e non poteva quindi mancare, nei suoi scritti, uno dei temi più trattati dalla psicanalisi: il rapporto padre-figlio.

Si conferma il fatto che l'uso dei connettivi semantici funziona, ma è piuttosto il quadro della coerenza e coesione intorno ad essere difficile da comporre: sono ancora la punteggiatura e la direzione delle frasi a fare difetto. Non sono i connettivi a essere scorretti o riempitivi in sé, è che si tratta di singole isole di coesione in un flusso indistinto. Il primo *infatti* lega e conferma il concetto "importanza del rapporto padre-figlio in Freud" con "terza fase dello sviluppo psicosessuale". Il secondo lega "lettura come strumento per la ricerca psicanalitica" a "Saba trasforma la poesia in uno strumento di autoanalisi".

Nel compito da cui traiamo il seguente stralcio, la progressione e lo sviluppo sono abbastanza fluidi: la coesione è sufficientemente curata e i connettivi che stiamo osservando sono più rari ma più accorti rispetto a quanto visto nell'esempio precedente. Solo l'ultimo, che serve per marcare la conclusione, è giustamente segnalato dai correttori come *riempitivo*.

Ciò che sappiamo con certezza del tempo è che è variabile secondo un criterio rigorosamente razionale che lo riconduce all'ambito scientifico, anche se è come una scienza molto particolare. Non può *infatti* essere studiato e misurato a posteriori, ma solo "in itinere", *cioè* durante il suo sviluppo. È come misurare l'altezza di una pianta che cresce alla stessa velocità con cui svolgiamo il metro. Sappiamo quanto era alta in un certo momento, ma non avremo mai una misura definitiva, non raggiungeremo *cioè* mai la piena conoscenza.

Il tempo come misurabile successione di istanti è il tempo naturale, quello che più forse si avvicina al concetto generale. Esso è *infatti* il tempo percepito dall'organismo vivente come semplice esistere, come successione pura di momenti. [...]

Un'altra forma del tempo della mente è il tempo dell'anima, o kantianamente tempo-per-noi. Esso *infatti* non è tanto misura della successione degli istanti, quanto sensazione di questa successione. E la durata di ogni istante dipende, come sottolinea C. Levi, non solo dal modo in cui ogni momento è impiegato, ma anche dalle emozioni che proviamo mentre lo attraversiamo, *quindi* dal nostro modo di porci di fronte alla vita: il correre senza riposo degli abitanti di Manhattan è causato solo da noi, è un bisogno del nostro sistema sociale.

Questa nostra sostanziale incapacità di definire il tempo deriva dal fatto che noi viviamo nel tempo, ed essendo parte di esso non possiamo conoscerlo appieno.

È inoltre impossibile immaginare un'esistenza al di fuori di esso: l'esistenza, in quanto ha un inizio e una fine, non può che essere nel tempo.

Cade *quindi* anche ogni possibilità di sapere (scientificamente intendendo) cosa c'è al di là del tempo, aprendo un nuovo mistero. È di nuovo la scienza che si allontana dalla sua stessa razionalità.

5.2.2 Congiunzioni polivalenti: *dove* e *che*

Quello delle congiunzioni polivalenti o “tuttofare” è un fenomeno da tempo sotto osservazione, per quanto si sia molto insistito negli anni passati più sul *che* polivalente piuttosto che sul *dove*.

Soprattutto nel parlato, a livello dell’italiano dell’uso medio la frase «quel mio amico *a cui/al quale* hanno rubato la macchina» può essere realizzata con «quel mio amico *che gli* hanno rubato la macchina», oppure la frase «la valigia *in cui* ho messo i libri» si semplifica in «la valigia *che ci* ho messo i libri» (gli esempi sono tratti da Sabatini 1985, che chiama questo *che* «tuttofare» [anche Sabatini, 2016, pg. XX]).

Una tendenza più recente è la semplificazione non attraverso *che* ma attraverso *dove*, almeno nello scritto: il corpus testimonia una irrilevanza sostanziale del *che* e invece una più decisa incidenza del *dove*, sia in compiti di scriventi con basse competenze sia in compiti più sorvegliati.

Dove polivalente

Su 2936 compiti, in 275 troviamo almeno un *dove* che chiameremo per comodità “polivalente”. Alcuni compiti ne hanno più d’uno, è un tratto che per qualche scrivente diventa perfino un tic linguistico.

Non si vedono chiaramente linee di tendenza, se non una stabilità sostanziale e un leggero decremento nel quindicennio: lo usano 52 studenti nel 2001, 54 nel 2004, 36 nel 2007, 46 nel 2010, 51 nel 2013, 36 nel 2016. Quindi tra il 7,2% e l’11% dei compiti. Le oscillazioni sono notevoli, ma non c’è una netta curva in discesa o in ascesa.

DOVE						
	00_01	03_04	06_07	09_10	12_13	15_16
	52	54	36	46	51	36

Tabella 8 - Occorrenze

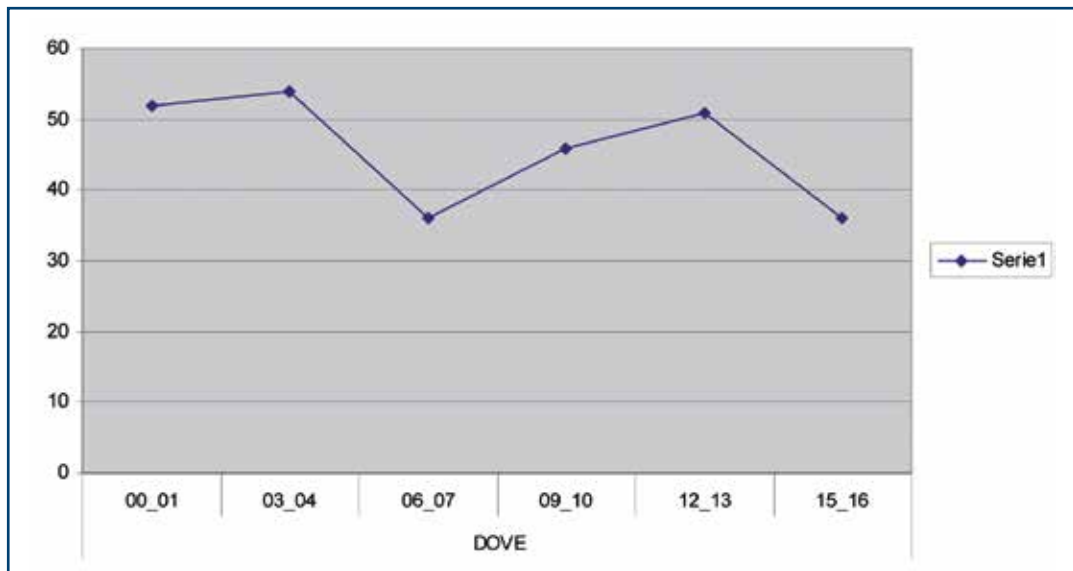


Figura 1 – Diagramma delle occorrenze negli anni di rilevazione

In generale *dove* tende a corrispondere a «in cui» (Paoli 2014) oppure nelle occasioni di trascuratezza maggiore a «riguardo al/ alla quale». Corrisponde anche alla sempre più diffusa difficoltà a usare i pronomi relativi con preposizioni (in cui, nel quale, a cui, al quale, di cui, del quale ecc. stanno diventando un problema e scompaiono dall'orizzonte di scrittura di molti studenti delle scuole superiori). In molte occasioni è usato in contesti di relativamente elevata complessità lessicale o sintattica, ma questa non è una condizione necessaria. Infatti è significativa la tendenza a utilizzarlo in generale dove ci sia un generico senso di luogo figurato. Trascurabile la tendenza all'utilizzo come relativo oggetto diretto; incide di più, piuttosto, quella a utilizzarlo come generico passaggio esplicativo.

Tra i fenomeni salienti, notiamo un uso "temporale" del *dove* (sempre stigmatizzato dai correttori; per esempio in riferimento alle stagioni, a date precise come in «Il '68, dove avvenne che...», a momenti del giorno come in «La notte dove...»), un uso relativo in riferimento a opere o brani letterari oppure a dipinti e in generale a testi (per esempio brani o discorsi citati nei dossier contenuti nella consegna del compito ministeriale): questi due usi sono i meno trascurati, trasversali fra i diversi indirizzi di scuole. Notiamo poi un uso generale, segno di maggior trascuratezza e meno tollerato e consigliabile, in riferimento ad ambiti astratti o generici (vita, società, dimensione, clima, presa di coscienza ecc.) oppure a oggetti o situazioni concrete (televisione, industria ecc.).

Ad ogni modo, il *dove* polivalente – tolti i casi di accettabilità descritti - è un segnale di trascuratezza e di sciattezza, più che di semplificazione. E andrebbe comunque sempre richiamato e corretto, nella pratica scolastica. È così fastidioso, che i docenti incorrono anche in vizi di ipercorrettismo: i correttori che hanno partecipato alla ricerca hanno sempre segnalato queste abitudini, evidentemente stigmatizzate nella scuola; anzi, hanno (iper)corretto spesso anche usi del tutto legittimi, del tipo «il luogo dove».

Nel 2004, la traccia B4 di ambito tecnico-scientifico (*Il tempo della natura, i tempi della storia e quelli della poesia, il tempo dell'animo: variazioni sul mistero del tempo*) proponeva un dossier in cui alcune frasi chiave hanno indotto a citazioni e mimesi espressive. Andrea Camilleri: «Se accettiamo l'ipotesi sveviana di un mondo privo di uomini e di malattie che continua a rotolare come una palla liscia di bigliardo nell'universo, *dove* è andato a finire il Tempo?»; l'incipit del brano estratto da *Sull'utilità della storia* di Piero Bevilacqua è stato molto usato dagli studenti come modello, con il *laddove* sostituito da un *dove*: «La storia comincia esattamente laddove finisce il tempo naturale...». C'è chi parafrasa anche il virgolettato in questo modo:

«Alcune persone però, tra cui P. Bevilacqua e A. Tabucchi, non la pensano allo stesso modo. Il primo in "Sull'utilità della storia", dice che essa "comincia esattamente dove finisce il tempo naturale, il tempo ciclico del ritorno degli eventi cosmici e naturali". La storia è collegata al tempo dell'uomo nel senso che lo incarna in relazione con altri» (compito 495, liceo scientifico).

Oppure:

Non è vero che la storia comincia esattamente là dove finisce il tempo naturale; si sovrappone ad esso, e il tempo dell'uomo, oggetto del racconto storico, interagisce con esso, e in esso si inserisce (compito 535, liceo classico).

In generale, nella lingua assistiamo a un'espansione "economica" dell'utilizzo degli avverbi interrogativi *dove*, *come*, *quando* come congiunzioni relative, con un prevalere del *dove*.

I quattro avverbi interrogativi di luogo (*dove*, *ove*, *donde* e *onde*) possono essere adoperati in funzione di congiunzioni relative in subordinate con valore locativo, reale o figurato (Serianni, 1989, 322, VII §247). Serianni fa questi esempi: «il paese dove sono nato»; «in quelle occasioni dove non c'era pericolo» (Manzoni, *I promessi sposi*, I, 48; = nelle quali). Con il luogo figurato gioca con finezza Italo Calvino: «La fantasia è un posto dove ci piove entro». (Calvino, 1988). *Ove*, *onde* e *donde* sono rappresentati con esempi letterari e ottocenteschi: «le torri dei radi paeselli donde» (Nievo), «nella casa ove vissero» (Deledda), «finestra/ ond'eri usata favellarmi» (Leopardi).

Dato l'uso ampio riscontrato, *dove* ruba spazio al legittimo *quando*, quasi mai usato nello scritto come relativo: il tipo «l'epoca *dove*», «al giorno d'oggi *dove*» è ben rappresentato nei temi del corpus.

Irrilevanti i casi di sostituzione con *dove* di *in cui* in locuzioni fisse come *al punto in cui* o nella *misura in cui*.

Irrilevanti, purtroppo, anche usi del *dove* che darebbero il segno di una padronanza logica e sintattica sofisticata, per esempio con valore avversativo. Solo qualche barlume, e non certo.

Interessante anche il suo utilizzo come connettivo esplicativo (si vedano gli esempi).

Dove polivalente: esempi

Proponiamo alcuni esempi, rimandando a una nuova pubblicazione una sintesi più articolata: il fenomeno appare rilevante e merita di essere osservato nei particolari.

Certo, capita anche a me, talvolta, di immaginarmi una vita diversa, dove a condividere esperienze e paura ci possa essere anche mio padre. (8, liceo scientifico, 2016)

Questo indice positivo però si è trasformato in consumismo, dove non era mai sufficiente quello che si aveva. (1064, liceo delle scienze umane – economico sociale, 2013)

Da questo processo di conformazione si creano “uomini e donne d'allevamento” il cui unico scopo è quello di soddisfare i loro “bisogni primari e secondari”, e che si trovano a vivere in una situazione di oblio edonistico, dove predomina l'idea che il piacere individuale costituisca il bene più alto, nonché il vero fondamento della vita morale. (605, liceo sociopsicopedagogico, 2013)

Essi sono infatti il male minore a confronto di una civiltà anarchica dove ognuno applichi da sé e per sé la concezione di bene o male. (2109, liceo scientifico, 2007)

Ma ormai volenti o nolenti gli artisti di oggi sono vittime di uno show mondiale continuo, dove l'unica carta che conta è quella dei soldi. (886, istituto tecnico tecnologico, 2001)

Conoscenze prese dal campo della biologia, in particolare riguardanti il funzionamento dei neuroni, sono impiegate in ambito informatico per realizzare programmi dove è necessario un processo di “machine learning”. (1057, istituto tecnico tecnologico, 2013)

Molto spesso tutto ciò provoca ricorsi e appelli che, assieme alla burocrazia inceppano la macchina della giustizia dove chi ci guadagna non sono certamente i cittadini ma gli avvocati. (232, istituto tecnico tecnologico, 2007)

La crisi dove siamo immersi nasce dalla rottura di un compromesso storico tra capitalismo e democrazia. (1927, istituto tecnico tecnologico, 2013)

Da qualsiasi parte ci giriamo vediamo le stelle del momento che pubblicizzano chissà quale prodotto, accendiamo la radio e gli stessi sono a farsi battaglia in testa alle classifiche e infine in televisione dove fa ascolto lo stravagante, la teenager o il latinlover. (2109, liceo scientifico, 2001)

È da non trascurare il fatto che l'uso del *dove* relativo convive con espressioni del relativo corrette, quasi le diverse soluzioni fossero intercambiabili:

Se il tempo è indispensabile e viene apprezzato per tutte le possibilità che offre, è altrettanto vero che oggi nella nostra società, dove esso sembra non bastare mai, sorge la necessità da parte dell'uomo di ritagliarsi dei momenti di distacco dalla realtà, dove ci sia l'illusione di poter fermare il tempo per meglio comprendere noi stessi e gli eventi che ci circondano. Sono molti i sistemi usati dall'uomo per tentare di fermare, sconfiggere o evadere dal tempo. Alcuni di noi si rifugiano nelle religioni che riescono a dare una speranza diversa di vita, altri, come i poeti cercano di creare attraverso le loro poesie un proprio mondo, in cui anche il tempo segue un proprio ritmo. Essi hanno la speranza e la convinzione di riuscire a sconfiggere il tempo grazie ai loro testi che rimarranno per sempre.

Soprattutto in questi tempi, in cui la società è diventata frenetica, alcune persone sentono la necessità di evadere, cercando il proprio ritmo di vita nella natura dove il tempo segue le stagioni e sembra andare più piano. (2802, istituto tecnico tecnologico, 2004)

A volte l'uso del *dove* nel linguaggio speciale della matematica si fa sentire, con interessanti esiti espressivi:

Ekeland traduce, nel testo "Il migliore dei mondi possibili. Matematica e destino" (Torino, 1938), ciò che da Galileo in poi, si verificò nel corso dei secoli fino ad oggi: la natura, nella sua evoluzione, venne ad esprimersi attraverso il linguaggio matematico, dove i concetti matematici, collegati tramite equazioni e calcoli, sono stati in grado di prevedere e di riprodurre il comportamento di oggetti fisici nel mondo reale. (75, liceo scientifico, 2007)

Funzione temporale

L'uso del *dove* con funzione temporale è frequente.

Non mancano esempi nella tradizione linguistica, compresa quella letteraria. Nello *Zibaldone* di Giacomo Leopardi ricorre 20 volte; nell'italiano antico la situazione è fluida. L'incipit di una campagna pubblicitaria per una diffusa marca di gelati nel 2014 recitava: «Estate è dove accadono le cose». Gli studenti ne fanno largo uso.

Lo sviluppo della ricerca nucleare dell'ultimo secolo ha sicuramente rivestito un ruolo di notevole importanza nell'evolversi della seconda guerra mondiale dove la scienza venne utilizzato per scopi bellici e contrari allo sviluppo della società. (981, liceo scientifico, 2007)

In un mondo ormai proiettato verso un futuro dove le barriere tra stati saranno solo un ricordo, sia in termini di circolazione di merci e di capitali, che di persone, è impensabile stare chiusi entro i propri confini di stato, altrimenti si è automaticamente “tagliati fuori”. (946, istituto tecnico economico, 2001)

Matisse in “La danza” sembra tornare in un’epoca primitiva, dove il piacere è pura carnalità e si identifica con gli istinti più intimi dell’uomo. (1849, liceo scientifico, 2010)

Sempre durante la conferenza di Milano si è detto che il tempo è una curva matematica, che si accorcia progressivamente, fino al giorno della morte, dove il tempo diventa infinitamente veloce. (864, istituto tecnico tecnologico, 2003)

Questa partecipazione giovane nella politica e nella storia dell’Italia, ha il suo apice nelle contestazioni del 68, dove un intero mondo fatto di studenti e ragazzi è stato il protagonista nelle piazze del paese per manifestare un’idea di miglioramento. (994, liceo scientifico, 2010)

Quest’ultimo, nel 1919 è a capo dei fasci italiano di combattimento. In questo periodo ci fu anche il cosiddetto “biennio rosso” dove i lavoratori pretendevano “un consiglio degli operai”. (8172, istituto tecnico tecnologico, 2013)

(...) l’unico momento in cui la famiglia è riunita è a cena, dove però, sono i programmi televisivi a farla da padroni, impedendo così la comunicazione. (300, istituto tecnico tecnologico, 2001)

Arriviamo però ai giorni nostri dove F. Uhlman scrive nel suo libro “l’amico ritrovato” (1971): «[...]» (400, istituto tecnico tecnologico, 2004)

In riferimento a opere

Gli studenti adoperano *dove* quando entrano nel merito di testi: opere letterarie o artistiche, discorsi, brani da cui si traggono citazioni o che si accingono a parafrasare o spiegare.

Si tratta di usi decisamente più consapevoli e corretti rispetto a quelli in cui il *dove* è adoperato in maniera generica o in riferimento a tempi: questo deporrebbe in favore di un più alto grado di accettabilità.

Possiamo notarlo grazie anche alla poesia “Milano”, di Saba, dove il poeta parla essenzialmente di Piazza del Duomo. (...) come nella poesia di Leopardi dove dice che dei bambini “saltando qua e là fanno un lieto rumore”. (690, liceo sociopsicopedagogico, 2001)

Questo rapporto affettuoso si coglie chiaramente nel dipinto di Raffaello “Autoritratto con un amico”, dove il pittore rassicura l’amico, appoggiandogli la mano sulla spalla in segno di comprensione. (698, liceo sociopsicopedagogico, 2004)

La parte più significativa è quella della «volpe addomesticata», dove viene descritto il legame che si crea tra il piccolo principe e la volpe. (1477, istituto professionale)

Effettivamente se guardo al di là del mio piccolo mondo, non vedo più il gusto di trovarsi nella piazza centrale. Sembra molto “fuori moda” anche solo pensarlo. Si preferisce la “chat” virtuale di internet dove facce ed espressioni vengono annullate. (1233, liceo scientifico, 2001)

Ove

Di *ove* abbiamo quattro casi in tutto il corpus. In un caso si tratta di una citazione da Leopardi:

Partendo dalla siepe che limita il suo sguardo ed il suo bisogno di libertà, comincia ad immaginare gli ‘interminati spazi’ al di là di essa, i grandi silenzi, sino ad arrivare all’immensità ove egli stesso dice ‘il naufragar m’è dolce in questo mare’. (1134, liceo sociopsicopedagogico, 2007)

Non vi è momento nella storia infatti ove anche solo una flebile voce non abbia chiesto giustizia. (825, istituto tecnico tecnologico, 2007)

Semplificazioni

Ecco casi in cui i *dove* che si riferiscono a epoche o fatti sono collocati in frasi che faticano a stare in piedi per la povertà lessicale, per la punteggiatura e per i contenuti. È evidente che in questi casi la diffusione del *dove* è dovuta a un eccesso di semplificazione in assenza di altre soluzioni a disposizione di chi scrive. Sono molti, e danno il segno del fatto che il *dove* polivalente è spesso una soluzione ipersemplificata.

I romanzi, generalmente, trattano di grandi amicizie, destinate a durare per l'intera vita, dove il tempo, pur mettendo alla prova questo sentimento, tende a rafforzarlo. Manzoni, all'interno dei “Promessi Sposi”, pone l'amicizia ha valore fondamentale per il sollevamento dell'uomo da un'esistenza di stenti (...). (527, liceo classico, 2004)

Molti credono che noi siamo soli nell'Universo e che non vi siano forme di vita in altri pianeti. Ma ci sono diverse indagini sull'UFO (“Unidentified Flying Object” che significa “Oggetto volante non identificato” in italiano) fondata nel 1963 da parte dell'aeronautica americana dove alcuni asseriscono che esso provenga da un altro pianeta extraterrestre e vogliono dimostrare che noi non siamo soli nell'Universo. (1955, liceo scientifico, 2010)

Esplicativo-presentativo

La congiunzione relativa prende il posto di uno snodo che grosso modo corrisponde ai due punti. Il concetto o i concetti o la nebulosa concettuale che precede vengono sviluppati o espansi per mezzo di un *dove* generico, esplicativo-presentativo.

La prima guerra mondiale è un momento cruciale della Storia del mondo, dove per la prima volta la violenza del conflitto si espande coinvolgendo molte potenze internazionali e mettendo a dura prova le popolazioni civili soprattutto in Europa. ...

L'esperienza della guerra infatti aveva accomunato la sorte dei popoli europei, visto il crollo della maggior parte degli Stati nazionali sotto il dominio hitleriano, che doveva portare a una presa di coscienza dove o si accettava il dominio nazista o attraverso un'ulteriore crisi si sarebbe attivati a strutture statali né rigide né distinte. (649, liceo socio psicopedagogico, 2001)

Che polivalente

Come già sottolineato, il *che* polivalente è scarsamente rappresentato. In tutto, abbiamo 46 occorrenze su quasi tremila compiti. La variazione negli anni è minima, possiamo parlare di una costante.

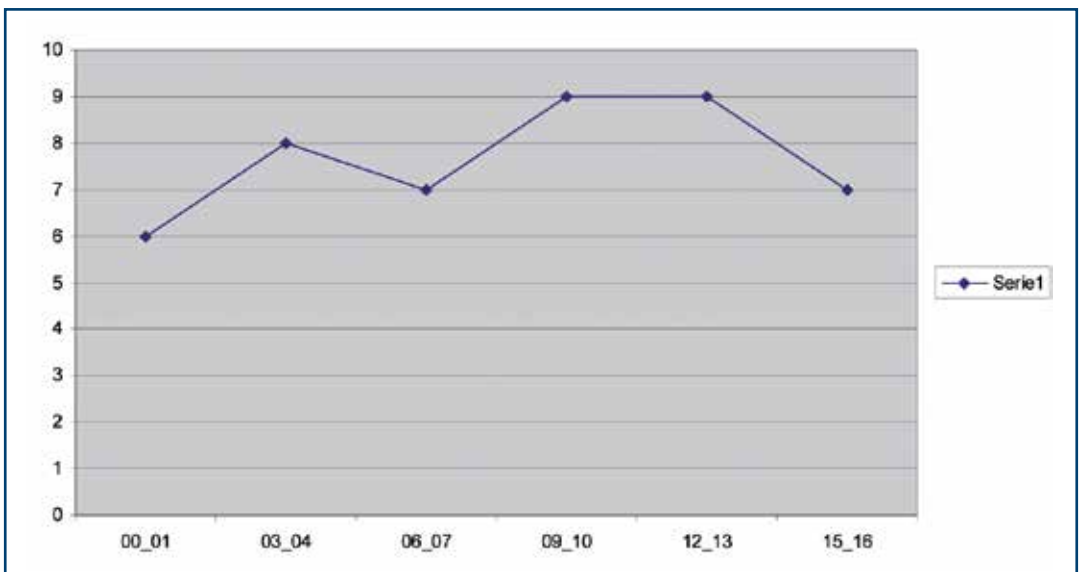


Figura 2 – Diagramma delle occorrenze negli anni di rilevazione

I correttori sono stati particolarmente attenti e la tradizione scolastica sanziona con decisione il *che* "tuttofare", anzi fra gli insegnanti è una superstizione grammaticale: superstizione perché è chiaro

che il pericolo non sussiste – almeno negli esiti dell’esame di Stato, non diciamo dei gradi precedenti della carriera scolastica. Come nel caso di *dove*, i correttori sono stati anzi fin troppo zelanti, segnalando come scorretti anche dei *che* incastonati in formule temporali e locuzioni congiuntive (Prandi e De Santis, 2011)⁵ come «basta accendere la televisione *che*», «È infatti dal sedicesimo secolo *che*» o addirittura «ogni volta *che*» e simili.

Ecco alcuni esempi fra i più rappresentativi: testimoniano un uso decisamente vario, ma con la costante di affidare al *che* la funzione di una ripresa di quanto espresso nella parte precedente della frase, più o meno vaga per quanto riguarda connessione e consequenzialità logica. Si tratta sì di trascuratezza, ma non si riscontra il ricorrere di quest’uso in contesti particolarmente contrassegnati da scarse competenze.

Minima l’incidenza di *che* come congiunzione relativa temporale, del tipo «la mattina *che*» o «il giorno *che*»: uso che in alcuni casi sarebbe anche ampiamente accettabile (Serianni 1989)⁶ (come visto, è molto ben radicato invece il vizio di usare *dove*).

Valutare soltanto le produzioni ed il mero accumulo di beni, porta a diventare materialisti, che è la tendenza ad identificare ogni aspetto della realtà come la materia. (2361, liceo sociopsicopedagogico, 2016)

A differenza dei Paesi in via di sviluppo che si muore per il problema della fame, in occidente si muore per problemi di sovralimentazione (...). (390, istituto tecnico tecnologico, 2004)

Il giorno che si ammalò [mastro-don Gesualdo] nessuno gli stette accanto e morì senza avere al fianco qualcuno che lo confortasse. (2695, istituto tecnico tecnologico, 2010)

Guccini scrive una “Canzone per Piero” ricordando da quanti anni che si conoscono e di illusioni non avute per aver incontrato ogni giorno la vera realtà; giorni spesi a parlare sdraiati al sole inseguendo la vita come se l’avessero sempre capita (...). Il ragazzo, considerato maligno perché aveva i capelli rossi, aiutò Ranocchio che era caduto da un ponte nella cava in cui lavoravano. Verga vuole far intendere che anche nelle situazioni più disperate, come in questo caso che esiste lo sfruttamento dei minori, c’è la fortuna

⁵ Cfr. M.Prandi e De Santis 201: vengono portati a esempio *nel momento in cui, intanto che, prima che, dopo che*.

⁶ Cfr. Serianni 1989: «Ma il più delle volte il tentativo di catalogare secondo rigidi schemi logico-grammaticali questa funzione di *che* [polivalente] è arbitrario (...) L’accettabilità di questo uso di *che* nella lingua scritta oscilla, non solo in base al livello di lingua adoperato (sorvegliato o non sorvegliato), ma anche a seconda dei vari costrutti. Il *che* temporale, ad esempio, è appropriato anche in contesti formali ed è anzi l’unica possibilità in frasi che indicano la durata di un’azione in rapporto a una data unità di tempo (*ora, giorno, anno, ecc.*): ‘è un’ora che ti aspetto’, ‘erano dieci anni che si combatteva inutilmente’».

di poter incontrare un amico. (681, liceo delle scienze umane – economico-sociale, 2004)

La risposta è semplice: compra più che puoi, sii il più bello o il più ricco che poi vedrai che sarai felice! (1545, istituto professionale, 2010)

In America, che danno molta fiducia a tale tesi, Barack Obama ha dimostrato che: “se vogliamo migliorare i prodotti dobbiamo investire nelle migliori idee”. (1774, istituto tecnico economico, 2013)

I docenti sanzionano anche i “che” adoperati al posto di “quale” aggettivo interrogativo; è un uso che fra l’altro in Trentino agli occhi dei docenti appare come troppo legato alle strutture dialettali.

Allo stesso modo dal paesaggio si deduce a che condizioni l’uomo ha dovuto adattarsi e che difficoltà ha dovuto superare per l’adattamento e lo sviluppo. (12, liceo scientifico, 2016)

A margine, registriamo un utilizzo ampio della correlazione *sia... che* invece della più propria *sia... sia*.

Si pensa che durante il ciclo della vita pian piano consumiamo il tempo a nostra disposizione e siccome è poco, va amministrato in modo da sfruttarlo al meglio per cercare di crescere con valori positivi sia per se stessi che per il prossimo. (389, istituto tecnico tecnologico, 2004)

5.2.2 Siccome

L’espansione di *siccome* ai danni di *poiché* è indicato come tratto dell’italiano dell’uso medio e contemporaneo da Francesco Sabatini e da Paolo D’Achille, in particolare per quanto riguarda il parlato.

Nella scrittura del corpus la tendenza non c’è: abbiamo solo 7 occorrenze in tutto. Fra i documenti della tipologia B1 del 2016, è un brano di Federigo Tozzi a contenere un *siccome*: «Bastava uno sguardo meno impaurito, perché gli mettesse un pugno in faccia, un pugno capace di alzare un barile, e siccome alcune volte Pietro sorrideva tremando e diceva: - no io sono forte quanto te! - Domenico gli gridava con una voce, che nessun altro aveva: - Tu? - Pietro, allontanava pian piano quel pugno, con ribrezzo e ammirazione.» (*Con gli occhi chiusi*).

Occorre sottolineare che nel parlato regionale trentino (pur nella notevole varietà di parlate dialettali, e con la presenza di altre lingue come le minoranze tedesche e ladine) questa congiunzione è marcatamente presente nel parlato, e quindi l’attenzione a non confondere i piani e a non abbassare il tono nello scritto è molto vigile, sia negli studenti sia negli insegnanti.

Praticamente tutte le occorrenze riguardano un utilizzo al posto di *poiché*:

Siccome le risorse minerarie sono quasi assenti, il settore secondario è poco sviluppato e quello primario troppo arretrato, il Marocco cerca di ripiegare sul terziario e di servirsi quindi del turismo per risollevare le sorti del paese. (1623, istituto professionale, 2016)

Siccome fino adesso l'uomo ha influenzato in modo devastante gli equilibri naturali, tali progetti ci consentono di fare nuove scoperte che forse ci aiuteranno a rispettare di più l'ambiente. (2677, istituto tecnico tecnologico, 2013)

Laddove è usato come congiunzione causale al posto di un *perché* (e si sente l'uso dialettale e regionale), lo è ai limiti dell'accettabilità, ma sono casi isolatissimi:

Tale esempio, secondo il mio parere, non è molto coerente, siccome illustra solo una possibile evoluzione di alcune particelle. (839, istituto tecnico tecnologico, 2003)

5.3 Congiunzioni (*sebbene, affinché, nondimeno, qualora, giacché, sicché, quantunque, talché*)

Le congiunzioni prese in esame sono: *sebbene, affinché, nondimeno, qualora, giacché, sicché, quantunque, talché*.

Le tendenze da verificare riguardano

- la riduzione, sul piano sia quantitativo sia qualitativo, delle congiunzioni tipiche dello scritto tradizionale
- la semplificazione sintattica.

I numeri assoluti delle occorrenze sono i seguenti:

Anno scolastico	2000-2001 508 compiti	2003-2004 480 compiti	2006-2007 482 compiti	2009-2010 489 compiti	2012-2013 512 compiti	2015-2016 496 compiti
Sebbene	13	12	12	19	14	33
Affinché	17	16	36	18	26	18
Qualora	2	2	6	9	4	0
Giacché	0	1	5	1	0	0
Nondimeno	0	0	0	0	0	0
Talché	0	0	0	0	0	0
Quantunque	0	0	0	0	0	0
Sicché	0	0	0	0	0	0

Tabella 9 - Occorrenze

Mentre la frequenza ogni 10mila parole è la seguente:

	2000-2001	2003-2004	2006-2007	2009-2010	2012-2013	2015-2016
Sebbene	0,437217	0,394325	0,347534	0,593701	0,422367	1,079476
Affinché	0,530907	0,450657	1,477019	0,653071	0,732104	0,629695
Qualora	0,06246	0,056332	0,202728	0,29685	0,140789	0
Giacché	0	0,056332	0,173767	0,029685	0	0
Nondimeno	0	0	0	0	0	0
Talché	0	0	0	0	0	0
Quantunque	0	0	0	0	0	0
Sicché	0	0	0	0	0	0
Tutte	1,030583	0,957647	2,201048	1,573307	1,323418	1,709171

Tabella 10 – Occorrenze ogni 10mila parole

Il grafico degli andamenti rispettivi è il seguente:

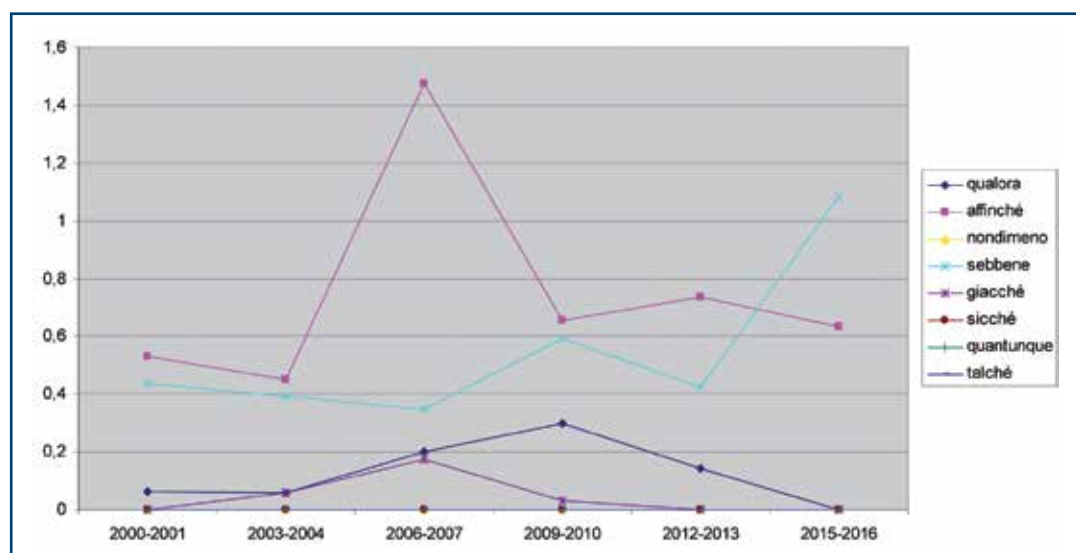


Figura 3 – Grafico delle occorrenze

Per quanto riguarda *affinché*, in numeri assoluti abbiamo 17 occorrenze (su 508 compiti) nell'esame del 2001, 16 (su 480) nel 2004, 36 (su 482) nel 2007, 18 (su 489) nel 2010, 26 (su 512) nel 2013 e 18 su (496) nel 2016.

Nel 2004 la congiunzione *affinché* è stata molto più frequente nei compiti, rispetto a quanto emerge dalla tabella definitiva, perché tra i documenti della consegna B4 era citata una frase di Thomas Mann

(«Il tempo è un dono prezioso, datoci affinché in esso diventiamo migliori, più saggi, più maturi, più perfetti») che è stata molto usata dagli studenti, anche senza virgolettato: ma queste citazioni sono state espunte nei calcoli.

Il picco di 36 usi nel 2007 invece è probabilmente dovuto al fatto che in ben 27 casi si tratta di compiti che hanno sviluppato le consegne B2 (*Alle basi della convivenza civile e dell'esercizio del potere: giustizia, diritto, legalità*) e B3 (*La nascita della Costituzione repubblicana: il laborioso cammino dalla dittatura ad una partecipazione politica compiuta nell'Italia democratica*): ragionando su giustizia, legalità, Costituzione, il tasso di auspici, auguri e sguardi al futuro nei compiti è molto alto, ed è quindi probabile che l'uso più frequente di *affinché* derivi dal fatto che si tratta di una congiunzione adatta a queste intenzioni comunicative. Si vedano questi due esempi:

In conclusione la libertà di cui oggi godiamo e la possibilità di esprimere la propria opinione sono il frutto del laborioso iter che fu alla base della Costituzione e, *affinché* perdurino tali condizioni, è necessario recuperare lo spirito di collaborazione che sessant'anni fa animò i Padri Costituenti. 1353 (2007, saggio breve, liceo scientifico)

Alle parole giustizia, diritto e legalità vorrei aggiungere che non devono essere messe in pratica solo all'interno di uno stato ma fra tutti i popoli del mondo, *affinché* la nostra bella terra non venga mai sopraffatta da coloro i quali hanno trovato l'interruttore per spegnere la propria coscienza. 2649 (2013, saggio breve, istituto tecnico economico)

I dati ci consentono di affermare che resistono, nell'uso scritto, *sebbene* e *affinché*. Si tratta di numeri comunque esigui: in rapporto al numero dei compiti, e su base annua si va da una presenza di *sebbene* dal 2,5% al 6,6 %, e di *affinché* dal 3,3% al 7,6%.

È la conferma della tendenza generale alla semplificazione e a uno stile che si allontana sempre più da quello "periodico"; al contempo, si conferma la tendenza a un uso sempre più moderato delle congiunzioni subordinanti.

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» (Serianni 1989, p. 582).

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.

Tra le altre congiunzioni “rare” si mantengono scarsamente in vita *qualora* e *giacché*.

Irrimediabilmente uscite dall'orizzonte della prosa scolastica appaiono per parte loro *nondimeno*, *talché*, *quantunque* e *sicché*.

Se scorriamo il dato 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.

	2000-01	03-04	06-07	09-10	12-13	15-16
qualora	0,112334	0,100235	0,351365	0,403894	0,188816	0
affinché	0,617839	0,501175	1,80702	1,009734	0,944078	0,565675
nondimeno	0	0	0	0	0	0
sebbene	0,617839	0,60141	0,50195	0,555354	0,377631	1,0285
giacché	0	0,100235	0,20078	0,050487	0	0
sicché	0	0	0	0	0	0
quantunque	0	0	0	0	0	0
talché	0	0	0	0	0	0
tutte	1,348012	1,303056	2,861115	2,019468	1,510524	1,594175

Tabella 11 - Licei, frequenza ogni 10mila parole

	2000-01	03-04	06-07	09-10	12-13	15-16
qualora	0	0	0	0,189421	0,079291	0
affinché	0,331	0,384258	1,066063	0,09471	0,475745	0,823778
nondimeno	0	0	0	0	0,079291	0
sebbene	0,1655	0,153703	0,16401	0,757683	0,555036	1,235666
giacché	0	0	0,16401	0	0	0
sicché	0	0	0	0	0	0
quantunque	0	0	0	0	0	0
talché	0	0	0	0	0	0
tutte	0,4965	0,537961	1,394083	1,041815	1,189362	2,059444

Tabella 12 – Istituti tecnici, frequenza ogni 10mila parole

	2000-01	03-04	06-07	09-10	12-13	15-16
qualora	0	0	0	0	0	0
affinché	0,938042	0,393933	0,829084	0,301087	0	0
nondimeno	0	0	0	0	0	0
sebbene	0,469021	0	0	0,301087	0	0,585172
giacché	0	0	0	0	0	0
sicché	0	0	0	0	0	0
quantunque	0	0	0	0	0	0
talché	0	0	0	0	0	0
tutte	1,407063	0,393933	0,829084	0,602174	0	0,585172

Tabella 13 - Istruzione professionale, frequenza ogni 10mila parole

In sintesi, tra le congiunzioni “rare” che resistono, *affinché* e *sebbene* sono usate poco, in assoluto, ma hanno valori molto più significativi rispetto alle altre congiunzioni considerate; *affinché* è sostanzialmente stabile e *sebbene* è stabile con tendenza all’incremento. *Sebbene* è una delle congiunzioni che resistono sia nel parlato sia nello scritto. In effetti, il dizionario De Mauro (Gradit 2007) e il *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (2016) - abbreviato in NVdB - registrano come di alto uso *sebbene* e *affinché*, mentre *qualora* risulta comune nel Gradit e di alto uso nel NVdB, *giacché* è comune nel Gradit mentre è assente dal NVdB.

Fra le congiunzioni di cui non si sono rilevate occorrenze, *sicché* è di alto uso nel Gradit e nel NVdB, *quantunque* è comune nel Gradit e assente dal NVdB, *talché* letterario nel Gradit e assente dal NVdB, *nondimeno* è considerato comune dal Gradit ed è assente dal NVdB.

L’andamento è confermato anche dalla consultazione di alcuni strumenti informatici, come CoLFIS (Bambini e Trevisan, 2012), CoMPARE-IT (De Cesare, 2011-2018), VIVIT (2013) e, per il parlato, BADIP (Bellini e Schneider 2003-2018). È confermata da quegli strumenti anche la sopravvivenza di *affinché* finale come quasi esclusivo uso scritto e scolastico.

È chiaro che l’uso di *sebbene* e soprattutto di *affinché*, nell’intenzione degli scriventi, ha anche la funzione di elevare il registro. Altre marche di un innalzamento del registro in direzione più formale e segnali percepiti come tipici dello scritto rispetto alle altre forme di lingua appaiono nelle aree di scrittura in cui ricorre *affinché*: sono la proliferazione di pronomi (soprattutto quelli meno usati come *egli*, *esso*, *essa*) anche in maniera forzata laddove non sarebbero necessari, la moltiplicazione dei gerundi, l’uso del passivo. Tra gli esempi riportati, moltissimi vanno in questo senso.

Sebbene e la subordinata concessiva sono difficili da collocare nella catena logico-sintattica: gli esempi, che saranno forniti in una prossima pubblicazione, dimostrano quanto e come gli studenti, quando usano questo costrutto, hanno difficoltà nella progressione tematica e logica, nel pianificare e organizzare le frasi, nel garantire coerenza e coesione, nell'uso della punteggiatura e dei modi e tempi verbali. Anche con *affinché* sono notevoli i salti logici e la confusione per quanto riguarda la funzione.

Si rimanda a una prossima pubblicazione per esemplificazioni, estratti, esempi e classificazione d'uso.

5.4 E, Ma e altre congiunzioni, avverbi, pronomi a inizio frase

Il sistema ha individuato automaticamente le frasi che iniziano con *E* e *Ma* ed estratto quelle che iniziano con un avverbio. I correttori inoltre hanno individuato gli usi "testuali" di *Quando* e *Perché* a inizio frase.

E, Ma a inizio frase

ANNO	OCCORRENZE MA	OCCORRENZE E/ED
2000-2001	137	47
2003-2004	158	94
2006-2007	116	80
2009-2010	168	106
2012-2013	87	58
2015-2016	88	60

Tabella 14 - Occorrenze

Due importanti documenti per l'analisi dell'andamento delle prove d'italiano all'esame di Stato e per la didattica sono i rapporti curati da Invalsi sugli anni 2009 e 2010 – gli anni centrali anche per la nostra ricerca e per il nostro corpus (Grossi 2010, Grossi 2012).

Nel rapporto del 2010 uno dei curatori, Domenico Proietti, rifacendosi agli scritti di Francesco Sabatini, ha elaborato l'appendice *Approfondimento di nozioni generali e documentazione di usi linguistici talora considerati decisamente erronei tollerati invece in una scrittura di tono medio* (Grossi 2010: pp. 90 e seguenti). Lo scopo dell'appendice è «mettere immediatamente a disposizione dei valutatori la spiegazione più ampia di concetti e termini... e fornire documentazione autentica di usi linguistici sui quali sussiste molta incer-

tezza nei giudizi di stampo tradizionale... dimostrando che molti tratti venivano considerati irregolari da una norma che descriveva soltanto il 'sistema generale della lingua', mentre nella realizzazione testuale quei tratti trovavano la loro piena giustificazione».

Va pur detto che oggi, anche rispetto al 2010, l'accettabilità di tratti come *E* e *Ma* a inizio frase è decisamente meno incerta. Piuttosto, oggi, e anche alla luce dei calcoli fatti sul corpus, la questione riguarda la funzionalità testuale e il corretto uso in questo senso delle congiunzioni a inizio frase. «Queste congiunzioni coordinanti,» leggiamo in Grossi 2010, p. 95 «che nella loro funzione all'interno della frase uniscono coppie di elementi, possono assumere una funzione di connettivo testuale, che collega un enunciato (e l'intero brano che segue) a un discorso precedente, spesso sottinteso o da ricollegare con un passaggio sottinteso». A supporto, citazioni da Dante e da Croce.

Il fascio di cui fa parte anche il fenomeno che stiamo ora analizzando è composto da tratti «di plurisecolare esistenza nella nostra lingua, che oggi si affermano più facilmente nella narrativa, nella saggistica 'leggera' e nella scrittura giornalistica, mentre sono esclusi dai testi indicati come 'rigidi' o di tono comunque sostenuto» e fra tutti appunto «il fenomeno comunissimo degli inizi di enunciato con *E* o con *Ma*» (Grossi, 2010 p. 80). L'argomento è ribadito anche nel rapporto del 2012 (Grossi 2012).

I calcoli che abbiamo a disposizione ci assicurano che

a) il fenomeno è comunque contenuto, e che l'uso testuale in questione non sempre è ben chiaro: infatti oltre la metà di *E* e *Ma* a inizio enunciato sono o riempitivi, o segnali del discorso, o rientrano tra i fenomeni della frammentazione dell'unità frasale mediante la punteggiatura;

b) l'insegnamento e l'uso della lingua riguardo al fenomeno avrebbero più bisogno di educazione e assunzione di consapevolezza che di sanzione: come per altri tratti (per esempio lo stile nominale e la punteggiatura, o le frasi scisse) anche in questo caso le esigenze espressive degli studenti potrebbero poggiare su strategie e strumenti ormai necessari, che la scuola dovrebbe affrontare nello specifico.

Gli anni che registrano più occorrenze sono il 2004 e il 2010. I documenti che formano il dossier a supporto delle consegne di tipologia B erano in quegli anni particolarmente popolati dei tratti in analisi. Nel 2004 la consegna B1 sull'amicizia, soprattutto con il brano tratto dal *Piccolo principe* di Antoine de Saint-Exupéry e la consegna sul tempo B4 sono stati forti attrattori.

Tra le consegne del 2010, spiccava la chiusa di un documento del dossier relativo alla traccia B2 (*La ricerca della felicità*): «Ma allora cosa ci rende felici?» da un articolo di giornale del 2003: una struttura (domanda introdotta da *Ma*) frequentissima nei testi degli studenti e ripresa a man bassa nei compiti di quell'anno.

Ma a inizio frase

Delle 137 occorrenze di *ma* a inizio frase nei compiti del 2001, solo 60 hanno evidente carattere di connettivo testuale. Degli 88 del 2016, si contano 49 *ma* a evidente funzione testuale. Quindi per metà circa delle occorrenze si può parlare di uso testuale (la verifica dà la stessa proporzione anche negli altri anni); invece negli altri casi si tratta di una posizione dovuta allo spezzettamento della sintassi per mezzo dei punti fermi dinamizzanti o enfaticizzanti, oppure a una funzione di zeppa o di segnale discorsivo. La distinzione è spesso difficile e addirittura inefficace, soprattutto nel caso dei *ma* che introducono domande: la differenza fra segnale discorsivo più o meno riempitivo, demarcazione testuale o funzione di connettivo testuale è spesso labile.

Nessuno sta a inizio capoverso, cioè dopo un “a capo”, mentre è diffusa la collocazione di una frase introdotta da *ma* a fine capoverso, per introdurre un tema sviluppato nel capoverso successivo.

ANNO	OCCORRENZE
2000-2001	137
2003-2004	158
2006-2007	116
2009-2010	168
2012-2013	87
2015-2016	88

Tabella 15 - Occorrenze

L'andamento è in crescita fino al 2010, si ridimensiona negli anni più recenti.

È da notare che i correttori dei principali programmi di videoscrittura marcano con la serpentina verde («linea verde ondulata di sottolineatura» secondo i manuali di Word per Windows) i presunti «errori di grammatica». Le dimensioni che stiamo esaminando sono trattate diversamente: è solo *ma* a inizio enunciato a essere segnalato.

Ecco un esempio, in incipit di compito. In questo caso il *ma* ha sostanzialmente un valore semantico nullo, demarca e fa da segnale discorsivo; gli usi di *Ma* a introdurre domande che fanno da snodo argomentativo sono molto frequenti:

In un tempo che sembra sempre più portare sulla strada della non-cura e dell'indifferenza ci accorgiamo, tuttavia, della riscoperta da parte di molti della disciplina filosofica. Ma si tratta soltanto di una moda passeggera o c'è qualcosa di più? Perché ciò è accaduto? A tali domande ha cercato di dare una risposta Remo Bodei in un'intervista per "il Mattino": (...) (100, 2004)

In quest'altro esempio, sempre a introdurre domande, il *ma* ha funzione testuale più evidente:

La costituzione così facendo diventerà una vera e propria legge democratica perché il potere non sarà nelle mani di poche persone, uno di tutti.

Fino a pochi anni fa questo era impensabile. Ma la popolazione cosa ne pensa? Dopo le ultime elezioni europee si è visto un distacco della popolazione soprattutto quella italiana dall'Europa. (358, 2004)

Esempio di *ma* testuale in un contesto di sintassi spezzettata – da notare anche l'uso espressivo del "tu", a inizio compito, l'uso regionale di "ancora", la ridondanza e approssimazione del pronome "ciò":

Avrai sentito ancora il detto "Chi trova un amico trova un tesoro". Ma ciò non è sempre vero. Si dovrebbe dire "Chi trova un vero amico trova un tesoro". (1153, 2004)

Esempi di uso testuale di *Ma* a inizio frase:

In primo luogo la musica, nella sua complessità, rappresenta il più alto grado di connotazione del linguaggio umano: il significante prende il posto del significato, le parole diventano suoni. Ma la musica non è tutta uguale. Al suo interno... (111, 2001)

Il testo di G. Baldazzi e S. Bardotti punta lo sguardo proprio sul modo in cui viene interpretato il concetto di piazza.

Nel momento in cui si dice: "Voglio morire in Piazza Grande" si nota la forte carica emotiva che può giungere perfino ad instaurare un legame profondo fra una persona "nullatenente" e la piazza. Ma a questo punto, analizzati diverse opinioni circa il valore e l'utilità della piazza, possiamo tornare a porci un interrogativo circa il motivo per cui i giovani cresciuti, in grandi metropoli, possano considerare anacronistica la costruzione di una piazza nell'epoca attuale. (1906, 2001)

Naturalmente questo forte sentimento deve essere contraccambiato, altrimenti diventa opportunismo. Ci tengo a fare questa sorta di precisazione, perché a volte capita di prendere qualche granchio. Anche a me personalmente è successo ed è una delle cose che fa più male. Quando vuoi bene a una persona tendi a idealizzarla e per questo venir preso in giro è inaccettabile. Ma ritorniamo alla visione romantica dell'amicizia. (2131, 2016)

Ma che introduce una domanda:

Il ventesimo secolo è ricco di questo tipo di contraddizioni: da una parte la conoscenza è positiva ed a favore dell'umanità, dall'altra è sempre positiva però a danno dell'umanità. Ma da che cosa dipende questo duplice atteggiamento? (...)

Da tutto questo risulta che gli uomini di potere sono più forti degli uomini di scienza. Ma è proprio così? È pur vero che gli scienziati sono sottomessi a chi governa; ma i politici non sono potenti solo grazie alle scoperte che gli uomini di scienza fanno? (1239, 2001)

Un compito può iniziare con una domanda, e non ha il *ma* iniziale:

Cosa è l'amicizia? Secondo il mio vocabolario... (2131, 2004)

Ma se la stessa domanda è nel corpo dell'argomentazione, viene marcata (anche la seguente è la sequenza iniziale di un compito):

L'amicizia è talmente indispensabile nella vita di ogni uomo che per molti artisti è stata fonte d'ispirazione. Cicerone aveva sancito l'enorme importanza che l'amicizia ha nell'esistenza di ogni uomo nel *De Amicitia*: "tutti sanno che la vita non è vita senza amicizia", perché ogni gioia è tanto più grande quanto è più caro l'amico con cui la condividi. Ma cos'è l'amicizia? Aristotele... (2136, 2004)

Ma come zeppa o segnale del discorso:

Il musicista americano tuttavia, non solo si distingue per la sua prestigiosità musicale, ma anche per i suoi problemi con la giustizia, che ormai da tempo gli "stà alle costole", a causa del suo carattere irascibile e gli iracondo. *Ma* tutto questo non sembra avere alcun effetto sul potere dei suoi fans che, anzi, lo considerano il "mito" del momento da imitare.

Ma quanto denaro viene utilizzato per l'organizzazione di questi eventi musicali annuali e per le scenografie che vengono utilizzate? (122, 2001)

Esempio di *ma* come segnale discorsivo, sul modello del parlato:

Parlando di Napster, la battaglia legale, dalle proporzioni enormi, che alcune case discografiche internazionali hanno sollevato, è sotto gli occhi di tutti. Ma qualcuno si è mai chiesto il perché di una rivolta di questa portata, da parte degli utenti di Internet, in risposta alla sentenza finale da parte dei giudici federali americani? Forse perché, almeno in Italia, i dischi, anzi i CD, - costano troppo. (281, 2001)

Uso di *ma* dopo il punto per mettere in rilievo l'avversativa:

La musica quindi non può morire. Ma se vuole vivere potente e pura deve liberarsi del parassita chiamato "business", e lo deve fare al più presto. (1807, 2001)

In particolare, Freud giunse a tale conclusione, studiando il caso di "Anna O.", "paziente zero" della psicanalisi, e più in generale l'isteria femminile. Ma poi allargò il cerchio con l'elaborazione dei "Tre saggi sulla teoria sessuale", nei quali emerse l'importanza della sfera adulta, nello specifico quella genitoriale, nello sviluppo psichico dell'infante. (1, 2016)

E a inizio frase

Nel 2000-2001 47 frasi iniziano con *E* o *Ed*, 94 nel 2003-2004, 80 nel 2006-2007, 106 nel 2009-2010, 58 nel 2012-2013, 60 nel 2015-2016.

ANNO	OCCORRENZE
2000-2001	47
2003-2004	94
2006-2007	80
2009-2010	106
2012-2013	58
2015-2016	60

Tabella 16 - Occorrenze

Di queste, le espressioni in cui la congiunzione ha una funzione conclusiva espressioni del tipo *Ed è proprio questo / Ed è appunto / Ed è per questo / Ed è quindi...* sono circa il 10 per cento: 5 nel 2001, 8 nel 2004, 12 nel 2007, 10 nel 2010, 6 nel 2013, 8 nel 2016.

Tenendo conto del fatto che i compiti sono circa 500 per ogni anno e che il tratto è quasi sempre una scelta stilistica di singoli studenti che lo ripetono nello stesso testo, possiamo dire che le occorrenze vanno da un minimo di presenza corrispondente a circa il 10 per cento dei compiti nel 2001 a circa il 20 per cento nel 2004 e 2010, ma possiamo anche concludere che le percentuali si abbassano parecchio se consideriamo quanti studenti presentano questo tratto.

5.4.1 Avverbi a inizio frase

L'esordio di frase può essere esplorato attraverso le occorrenze di avverbi e congiunzioni in avvio d'enunciato.

La posizione e gli esiti ci dicono molto su diversi fenomeni. Una congiunzione collega la frase a quanto la precede oppure – e a volte allo stesso tempo – anticipa o prepara lo sviluppo del pensiero successivo: l'uso richiede cioè che l'atto linguistico sia il frutto di idee, di pianificazione e organizzazione, di una unitarietà di progetto e intenzionalità di alto livello. Lo stesso vale per gli avverbi, soprattutto quando variano o caratterizzano non solo gli elementi vicini, ma il senso della frase. Congiunzioni e avverbi funzionano anche da demarcatori testuali: introducono o colgono l'occasione precedentemente preparata per svolte, comparazioni, progressio-

ni, conseguenze, opposizioni, similarità, generalizzazioni, insomma movimenti testuali. Per quanto riguarda il dominio dei contenuti e delle idee, in particolari gli avverbi esprimono caratteristiche, giudizi e marcano in vari modi il contenuto della frase, con un'assunzione di responsabilità e con una maggior consapevolezza riguardo alla pregnanza, alla completezza, alla definizione di significato e senso dell'enunciato; è notevole il fatto che spazialmente il senso sia dominato e preorganizzato fin dall'inizio e poi coerentemente mantenuto e confermato nel resto dell'enunciato, soprattutto quando è complesso e lungo.

Questo il catalogo, come risulta dai calcoli condotti sul corpus. La cifra in tabella corrisponde al numero di frasi che iniziano con la parola corrispondente. Si ricorda che il numero totale di frasi è 67743, circa 11mila per anno di rilevazione.

Non 1054, Infatti 941, Anche 837, Come 544, Inoltre 438, Tuttavia 319, Così 306, Forse 279, Oggi 213, Purtroppo 198, Proprio 187, Ora⁷ 145, Già 144, Molto 129, Infine 127, Spesso 124, Fin (da) 124, Sempre 123, Solo 123, Ecco 114, Oltre a 110, Probabilmente 107, Dunque 100, Sicuramente 97, Certo⁸ 91, Prima 79, Però 78, Quindi 78, Qui 77, Ormai 72, Ovviamente 70, Insomma 69, Certamente 65, Successivamente 63, Allora 63, Personalmente 61, Poi 59, Ancora⁹ 58, Più 57, Attualmente 57, Invece 55, Soprattutto 54, Comunque 52, Eppure 50, Sin (da) 43, Talvolta 39, Innanzitutto 37, Dove¹⁰ 35, Fortunatamente 34, Naturalmente 33, Perciò 32, Pertanto 30, Pur 28, Magari 25, Chissà 24, Recentemente 22, Quanto¹¹ 20, Cioè 20, Adesso 18, Ben¹² 17, Ebbene 17, Persino 17, Nemmeno 16, Indubbiamente 16, Tuttora 15, Diversamente 15, Soltanto 15, Mai 15, Finalmente 14, Tanto 14, Indubbiamente 14, Addirittura 14, Analogamente 13, Ultimamente 13, Nemmeno 13, Contrariamente 12, Troppo¹³ 12, Sfortunatamente 11, Accanto 11, Chiaramente 11, Contemporaneamente 10, Similmente 9, Semplicemente 8, Dietro 8,

⁷ Ora. Nell'accezione temporale (con il significato di "adesso"), le occorrenze sono 109. Come congiunzione per riprendere il filo o passare ad altro, come snodo dell'argomentazione, le occorrenze sono 36.

⁸ Certo. 23 volte sulle 91 ricorre l'espressione "Certo è che".

⁹ Ancora. 16 volte troviamo "Ancora oggi", 4 volte "Ancora adesso", 6 volte "Ancora prima".

¹⁰ Dove. L'uso testuale è in realtà molto ridotto; infatti 26 volte si tratta di avverbi interrogativi o di riprese con valore relativo. Le altre volte non ricorre mai con valore aversativo o in correlazione aversativa, bensì in frasi del tipo « *** «Dove *** la dittatura ha fallito la democrazia ha trionfato» o « *** Dove *** c'è una società , esiste il diritto».

¹¹ Quanto. 12 volte è avverbio interrogativo.

¹² Ben. 6 volte ricorre l'espressione «ben presto».

¹³ Troppo. Sempre in associazione con aggettivi o avverbi.

Evidentemente 8, Ancor (più importante) 8, Perfino 8, Neanche 8, Difficilmente 8, Storicamente 8, Intanto 8, Apparentemente 7, Generalmente 7, Principalmente 7, Altrettanto 6, Appunto 6, Parallelamente 6, Sostanzialmente 6, Dopotutto¹⁴ 6, Subito¹⁵ 5, Appena 5, Precedentemente 5, Difficilmente 5, Veramente 4, Esattamente 4, Praticamente 4, Presto 4, Decisamente 4, Bene 3, Tuttalpiù¹⁶ 3, Quotidianamente 3, Almeno 3, Concretamente 3, Qua 2, Metaforicamente 2, Economicamente 2, Ampiamente 2, Meno¹⁷ 2, Riguardo a 1, Genericamente 1, Filosoficamente 1, Lì 1, Là 1, Incredibilmente 1, Sino (a) 1, Inverosimilmente 1, Stranamente 1, Graduatamente 1, Gradualmente 1, Musicalmente 1, Quantomeno 1, Notoriamente 1, Paradossalmente 1, Agostinianamente 1.

Anche in questo caso, come in altri aspetti della ricerca, l'impressione è che poche volte il tratto corrisponda a competenze e a un apprendimento consapevoli e consolidati da un processo graduale e mirato di acquisizione. Prevalgono legami e funzioni frasali, mentre sfuggono il nesso grammatica/testualità e le potenzialità che il tratto offrirebbe per i movimenti argomentativi e testuali. Come per altri tratti, vale la considerazione che troviamo ben sottolineata da Daniela Notarbartolo: «... il curriculum di scrittura tiene conto delle tipologie, delle procedure, e non dei fenomeni concreti di coesione e coerenza che per la scrittura hanno un'importanza fondamentale, non ancora riconosciuta dalla scuola. Così accade che fenomeni studiati dalla grammatica scolastica con i suoi metodi non aiutano (pensiamo all'analisi del periodo), mentre quelli che servirebbero alla scrittura non fanno parte della cassetta degli attrezzi, perché fanno riferimento ad altri modelli teorici. Recentemente però, anche dal punto di vista teorico, la distanza fra frase e testo si è accorciata» (Notarbartolo 2014, p.18).

Si conferma il successo, fra i connettivi semantici, di *infatti*, anche a inizio enunciato.

Anche, inoltre, poi sono spie di una composizione testuale che procede per accumulazione e somme incrementali.

La tenuta di *tuttavia* è interessante (*però* e *invece* sono invece meno utilizzati). *Forse* e *però*, con *probabilmente*, aiutano gli studenti ad attenuare.

¹⁴ Dopotutto. Sempre nella forma "dopotutto", mai "dopo tutto". Anche all'interno di frase prevale la forma "dopotutto".

¹⁵ Subito. Vanno aggiunte 7 occorrenze di "subito dopo".

¹⁶ Tuttalpiù. A questa forma va aggiunta 1 occorrenza come "tutt'al più", più corretta.

¹⁷ Meno. Solo associato ad aggettivo.

Così, già, ora, ecco, per prendere solo alcuni degli introduttori, sono modi per inaugurare diverse forme di coerenza e coesione che esprimono consequenzialità, confronto, aperture di nuovi argomenti, riprese. I numeri assoluti delle loro occorrenze sono piuttosto bassi ma soprattutto la duttilità e l'ampia gamma di possibilità in relazione ai contenuti sono sottoutilizzate.

Il primo avverbio in -mente, quindi uno di quelli con più forte carica di modificatore, è *probabilmente*, subito seguito però da *sicuramente*: le attenuazioni care agli studenti sono compensate insomma da un'assertività che pare però spesso confinare con aspetti di consequenzialità. Seguono *successivamente* e *personalmente*. Un giudizio esplicito emerge per primo con *fortunatamente*. *Paradossalmente, metaforicamente, apparentemente* sono in fondo alla lista.

Non si manifestano, se non rarissimamente, le sfumature del *quantomeno* e del *tutt'al più* (nella versione *tuttalpiù*).

Emerge insomma, ancora una volta, la tendenza a una sintassi nucleare, in cui i significati sono compresi e si esauriscono in aree locali, e linee di coerenza e coesione fatte più di impliciti che di legami espliciti.

È da notare la scarsità a inizio frase, e in generale comunque la scarsità anche in altri punti nodali delle frasi, di avverbi deittico-anaforici – in particolare *lì* – che implicino vistose difficoltà di decentramento cognitivo da parte degli studenti. Insomma la funzione della scrittura come sistema decentrato appare ben consolidata, in generale¹⁸.

Si veda a questo proposito un brano esemplare; a parte la prima e un'altra delle frasi centrali, le prime sei frasi iniziano con le parole che abbiamo indagato in questo capitolo, e con un gerundio assoluto (si tratta del passo di avvio del compito):

La massa è un insieme di persone che presentano caratteri comuni sul piano psicologico o del comportamento. Ecco cosa siamo diventati, non più individui distinti e indivisibili in sé, ma gruppi di persone, catalogati come fossimo dati all'interno di un database. Facendo di noi non persone o individui ma masse con proprietà distinguibili le une dalle altre ma studiabili, e quindi controllabili in maniera statistica mediante calcoli matematici, rendendo una persona un numero in una variabile all'interno di un'equazione. Ma la statistica non è una scienza esatta ed una persona non è mai uguale ad un'altra. L'individualismo non è ancora morto, perché ci sarà sempre una voce nel coro che canterà in maniera diversa dalle altre. E finché ci sarà quella voce

¹⁸ Si vedano un esempio e la relativa riflessione in D'Aguzzo 2019, pp. 96 e ssg.

discordante l'unicità sarà preservata. Perché una singola scintilla può accendere una foresta. Il 15 luglio 1927 la scintilla che fece incendiare gli animi fu come scrisse Elias Canetti ("Il frutto del fuoco. Storia di una vita 1921 – 1931, Adelphi, Milano 2007) «un titolo a caratteri cubitali: "Una giusta sentenza". Nel Burgenland c'era stata una sparatoria, alcuni operai erano rimasti uccisi. Il tribunale aveva assolto gli assassini» (...) (743, istituto tecnico tecnologico, 2013)

Bibliografia

- BADIP - Bellini, Daniele, Stefan Schneider (a cura di). 2003-2018. *Banca dati dell'italiano parlato (BADIP)*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. <http://badip.uni-graz.at>
- Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Biber, Douglas e altri. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Birattari, Massimo. 2011. *È più facile scrivere bene che scrivere male*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Bricchi, Mariarosa. 2018. *La lingua è un'orchestra. Piccola grammatica per traduttori (e scriventi)*. Milano: Il Saggiatore.
- Calvino, Italo. 1988. *Lezioni americane. Sei proposte per il nuovo millennio*. Milano: Garzanti.
- CoLFIS Bambini, Valentina e Marco Trevisan. 2012. "CoLFIS: Un'interfaccia Web per ricerche sul Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto", *Quaderni del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore*, Vol. 11, 1-16. <http://linguistica.sns.it/esploracolfis/home.htm>
- Cresti, E. e Moneglia, M. (a cura di). 2005. *COraL-Rom. Integrated Reference Corpora for Spoken Languages*, Amsterdam-Philadelphia: Benjamins
- Carrada 2007 - Luisa Carrada, *Tra la scuola, la professione, la vita* (2007), scaricabile da www.mestierediscrivere.com/uploads/files/Bocconilab.pdf
- Carrada 2015 - L.Carrada, C. Trequadrini, *Studio dunque scrivo*, Zanichelli, Bologna, 2015.
- Carrada 2017 – L. Carrada. 2017. *Struttura&Sintassi*. Bologna:Zanichelli.
- Colombo, Adriano. 2011. «A me mi» *Dubbi, errori, correzioni nell'italiano scritto*. Milano: Franco Angeli.
- Compare-IT. 2011-2018. A c. di Anna Maria De Cesare, Università di Basilea: http://philhist-contrast-it-noske.philhist.unibas.ch/cmp/run.cgi/first_form (ultima consultazione 21/1/2020)
- D'Achille, Paolo. 2003. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- D'Achille, Paolo. 2010 – *Lingua d'oggi*, in *Enciclopedia dell'italiano online*, Treccani, 2010 <http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-d-oggi> (Enciclopedia-dell'italiano)/
- D'Aguzzo, Daniele. 2019. *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Deon Valter e Colmelet Franca. 2011. *Smontare i luoghi comuni? Movenze testuali e indicatori di forza negli elaborati degli studenti*. In Corrà L. e Paschetto W. 2011. *Grammatica a scuola*. (pp. 347-363). Milano: Franco Angeli
- De Mauro, Tullio. 2007. *GradiT (Grande dizionario italiano della lingua dell'uso* (2ª edizione). Torino: Utet.

- De Mauro, Tullio (a cura di). 2016. *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana> (ultima consultazione 21/1/2020)
- Ferrari, Angela. 2009. *Quale linguistica del testo? Coerenza, coesione, architettura del testo*. In G. Fiorentino (a cura di). 2009. *Perché la grammatica?* (pp. 33-50). Roma: Carocci.
- Ferrari, Angela. 2011. *Nominali, enunciati*, in Enciclopedia dell'italiano Treccani. http://www.treccani.it/enciclopedia/enunciati-nominali_%28Enciclopedia-dell%27italiano%29/ (ultima consultazione 21/1/2020)
- Ferrari, Angela. 2011b. *Stile nominale*, in Enciclopedia dell'italiano Treccani. [http://www.treccani.it/enciclopedia/stile-nominale_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/stile-nominale_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (ultima consultazione 21/1/2020)
- Ferrari, Angela. 2019. *La lingua delle interviste giornalistiche. Appunti sulla stilizzazione del parlato nei giornali odierni*. in Lanaia, Alfio. 2019. *Grammatica e formazione delle parole. Studi per Salvatore Claudio Sgroi*. Alessandria: Edizioni dell'Orso. pp. 69-90.
- Giordano, R. e Voghera, M.. 2009. *Frase senza verbo: il contributo della prosodia*. In Ferrari, A. (a cura di). 2009. *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Atti del X congresso della Società internazionale di Linguistica e Filologia Italiana*. Firenze: Cesati. Vol II, pp. 1005-1024
- Grossi, Lina (a cura di). 2010. *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento Prove scritte di Italiano a.s. 2008-2009*. Rapporto Invalsi 2010 <https://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=rapporti> [ultima visualizzazione 5/2/2020]
- Grossi, Lina (a cura di). 2012. *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010*. Rapporto Invalsi 2012 <https://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=rapporti> [ultima visualizzazione 5/2/2020]
- Lo Duca, M.G. e Solarino, R. 2006. *Lingua italiana. Una grammatica ragionevole*. Padova: Unipress.
- Mortara Garavelli, Bice. 1971 *Lineamenti di una tipologia dello stile nominale nella prosa letteraria contemporanea*, pgg. 113-125, in *Storia linguistica dell'Italia nel Novecento – Atti del convegno internazionale di studi Roma 1-2 giugno 1971 a c. di Maurizio Gnerre, Mario Medici, Raffaele Simone, Bulzoni*.
- Mortara Garavelli, Bice. 2003. *Prontuario di punteggiatura*. Bari: Laterza.
- Notarbartolo, Daniela. 2014. *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci.
- Palermo, Massimo. 2013. *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Paoli, Matilde. 2014. "La deriva di *in cui*: verso dove?" di Matilde Paoli in *Piazza della lingue*, 4/11/2014 <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/la-deriva-di-in-cui-verso-dove/920> [ultima visualizzazione 4/12/2019]
- M.Prandi, C.. De Santis. 2011. *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Prandi, Michele. 2010a. "finali, frasi" in *Enciclopedia dell'italiano Treccani* (2010) http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-finali_%28Enciclopedia-dell%27italiano%29/ [ultima visualizzazione 5/2/2020]
- Prandi 2010b. Prandi, Michele, "finalità, espressione della" in *Enciclopedia dell'italiano Treccani* (2010) http://www.treccani.it/enciclopedia/espressione-della-finalita_%28Enciclopedia-dell%27italiano%29/ (ultima consultazione 5/2/2020)
- Sabatini, Francesco. 1985. *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*, in Holtus, Günter e Radtke, Edgar (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Pp 154-184.

- Sabatini, Francesco. 1990. *Una lingua ritrovata. L'italiano parlato*. In Lo Cascio, Vincenzo. 1990. *Lingua e cultura italiana in Europa* (pp. 260-276). Firenze: Le Monnier. Ora in Sabatini, Francesco. 2010. *L'italiano nel mondo moderno*. Napoli: Liguori.
- Sabatini, Francesco. 2004. *L'ipotassi "paratattizzata"*. In D'Achille, P. (a cura di). 2004. *Generi, architetture e forme testuali, Atti del VII convegno SILFI*. Firenze: Cesati. Vol. I, pp.61-71
- Sabatini, Francesco. 2016. *Lezione di italiano*. Milano: Mondadori
- Sciascia, Leonardo. 1994. *L'affaire Moro*. Palermo: Adelphi.
- Serianni, Luca. 1989. *Grammatica italiana*. Torino: Utet.
- Serianni, Luca. 2013. *leggere scrivere argomentare [Prove ragionate di scrittura]*. Roma-Bari: Laterza
- Tesi, Riccardo. 2005. *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*. Bologna: Zanichelli
- VIVIT. 2013. <http://www.viv-it.org/schede/archivi-digitali>, Accademia della Crusca (ultima consultazione 5/2/2020)
- Voghera, M. e Turco, G. 2008. *Il peso del parlare e dello scrivere*. In Pettorino, M. et alii (a cura di). 2006. *La comunicazione parlata. Atti del congresso internazionale (Napoli, 23-25 febbraio 2006)*. Napoli: Liguori. Vol I, pp. 727-760
- Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica*. Roma: Carocci
- Zinsser, William. 1976. *On writing well*. 1976. HarperCollins: New York. Traduzione italiana: W. Zinsser. *Scrivere bene*. 2015. Dino Audino editore: Roma.

Appendice

Sintesi dal MANUALE PER I CORRETTORI

INDICE

1. INTRODUZIONE

- 1.1 TERMINOLOGIA
- 1.2 PANORAMICA TASK DI ANNOTAZIONE
- 2.1 ANNOTARE UN NUOVO MARKABLE
- 2.2 CANCELLARE UN MARKABLE
- 2.3 MODIFICARE L'ESTENSIONE DI UN MARKABLE
- 2.4 ANNOTARE GLI ATTRIBUTI DI UN MARKABLE
- 2.4 ORGANIZZAZIONE DELL'INTERFACCIA

3. DETTAGLI SUI TASK DI ANNOTAZIONE

[...]

4. CONTATTI 22

1. INTRODUZIONE

I temi sono stati caricati in uno strumento di annotazione (CAT - Content Annotation Tool, http://dh-server.fbk.eu/CAT_lprase/) disponibile sul web: i correttori, una volta entrati con le proprie credenziali su CAT, potranno lavorare sui tratti definiti dal progetto attraverso un'interfaccia grafica.

In questa sezione introduttiva, si spiegherà la terminologia di base usata in CAT e, in generale, nell'ambito delle annotazioni linguistiche e si presenterà una panoramica del lavoro da svolgere sullo strumento.

Si ricorda che lo scopo del progetto non è quello di correggere i temi o di analizzare ogni loro caratteristica ma di studiare in maniera diacronica l'andamento di alcuni tratti selezionati. I correttori, quindi, devono focalizzarsi sui tratti scelti nel progetto per avere il più ampio numero possibile di temi analizzati.

PRIMA DI INIZIARE A LAVORARE SU OGNI TRATTO, LEGGERE ATTENTAMENTE IL MANUALE E I DETTAGLI RIPORTATI NELLA CORRISPONDENTE SEZIONE DEL CAPITOLO 3.

1.1 TERMINOLOGIA

ANNOTARE = selezionare i segmenti di testo corrispondenti ai markable e, se presente, scegliere il valore giusto per ogni attributo. L'annotazione cambia a seconda del tratto da analizzare.

TASK = ogni tratto è associato ad un task dello strumento di annotazione come mostrato nella tabella 1. Un task racchiude le caratteristiche da analizzare per ogni tratto cioè un markable con i suoi attributi.

MARKABLE = segmento di testo che realizza linguisticamente il tratto da analizzare. Nell'interfaccia grafica un markable è una porzione colorata di testo. L'estensione di un markable può essere di una singola parola, di più parole o di un'intera frase. Quasi tutti i task hanno markable già annotati (con un colore diverso per ogni task, quindi per ogni tratto) derivanti da un'analisi automatica. I markable possono comunque essere aggiunti se mancanti, o eliminati se errati. Solo nel caso dei tratti 24 e 26 (dislocazioni ed "altri tratti"), non ci sono markable già annotati.

ATTRIBUTO = specifica caratteristica del markable. Ogni attributo ha almeno un valore da scegliere/selezionare. Alcuni attributi hanno valori già selezionati in base ad un'analisi automatica: possono essere comunque modificati se errati.

1.2 PANORAMICA TASK DI ANNOTAZIONE

La tabella 1 presenta la corrispondenza tra il numero del tratto come riportato nella tabella excel redatta dai correttori ed il nome del task sull'interfaccia di annotazione. I tratti non presenti nella tabella 1 sono quelli che verranno analizzati in maniera completamente automatica e quindi non richiedono l'intervento dei correttori.

Corrispondenza tra tratti e task del tool di annotazione:

- 01 MONOSILLABI 1 markable con 1 attributo + commento
- 03 MAIUSCOLE 1 markable con 1 attributo + commento
- 05 LORO 1 markable con 1 attributo + commento
- 06 GLI 1 markable con 2 attributi + commento
- 07 QUESTO 1 markable con 1 attributo + commento
- 09 INDICATIVO_IMPERFETTO 1 markable con 1 attributo + commento
- 10 GERUNDIO 1 markable con 1 attributo + commento
- 11 INDICATIVO_PRESENTE 1 markable con 1 attributo + commento
- 13 AFFISSI 1 markable con 3 attributi + commento
- 14 FRASI_NOMINALI 1 markable con 1 attributo + commento
- 15 CONNETTIVI 1 markable con 4 attributi + commento
- 17 PUNTEGGIATURA 1 markable con 1 attributo + commento
- 18 PERCHE_QUANDO 1 markable con 1 attributo + commento
- 19 REGISTRO_INFORMALE 1 markable + commento
- 20 ANGLICISMI 1 markable con 2 attributi + commento
- 21 POLITICAMENTE_CORRETTO 1 markable + commento
- 22 POLIREMATICHE 1 markable + commento
- 23 PLASTISMI 1 markable + commento
- 24 DISLOCAZIONI 1 markable con 1 attributo + commento
- 25 FRASI_SCISSE 1 markable + commento
- 26 ALTRI_TRATTI 1 markable + commento
- 27 LI 1 markable con 1 attributo + commento

[...]

3. DETTAGLI SUI TASK DI ANNOTAZIONE

In questa sezione riportiamo informazioni specifiche per ogni task.

N.B. I correttori devono annotare solo il testo scritto in prima persona dallo studente. In altre parole, NON devono annotare nulla nelle parti di testo in cui si riportano citazioni come quelle estratte dai documenti forniti all'esame insieme alle tracce. Se nelle parti di testo che sono citazioni ci sono markable già evidenziati, questi vanno

ignorati senza annotare gli attributi o vanno cancellati in base al task su cui si sta lavorando.

Ad esempio, nella frase che segue, per il task 13_AFFISSI, i correttori devono rimuovere i due markable “vocazione” e “popolare” nella citazione di Renzo Piano:

La piazza diviene dunque la chiave di lettura per comprendere la cultura di un popolo e, come afferma l'architetto progettista Renzo Piano, “ne interpreta e ne rafforza la [vocazione] [popolare]”.

Se, per errore, si annotano gli attributi di un markable all'interno di una citazione, i correttori devono rimuovere il markable seguendo la procedura spiegata nella sezione 2.2.

3.1 01_MONOSILLABI

SCOPO: specificare il tipo di errore relativo all'accentazione dei monosillabi.

I markable colorati corrispondono a monosillabi che, secondo l'analisi automatica, sono ambigui (ad esempio, *li / li*) o errati relativamente alla presenza dell'accento.

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable i monosillabi erroneamente accentati se non già evidenziati nel testo
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i monosillabi nelle parti di testo che sono citazioni
- per ogni monosillabo con accentazione sbagliata e non in testo citato, annotare il corrispettivo attributo che specifica il tipo di errore.

N.B. In questo task non è necessario rimuovere alcun markable . I markable senza attributi annotati verranno automaticamente rimossi in un secondo momento.

3.2 03_MAIUSCOLE

SCOPO: identificare la presenza di maiuscole non a inizio periodo per 3 casi specifici, ovvero aggettivi etnici, glottonimi e nomi di mesi/giorni.

I markable colorati corrispondono a parole non ad inizio periodo con l'iniziale maiuscola. Attraverso un'analisi automatica abbiamo cercato di ridurre il numero delle parole evidenziate.

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable gli aggettivi etnici, glottonimi e nomi di mesi/giorni con iniziale maiuscola e non ad inizio periodo se non già evidenziati nel testo
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- per ogni markable con un'iniziale maiuscola, non in testo citato e corrispondente ad un aggettivo etnico, un glottonimo o un nome di mese/giorno, annotare il corrispettivo attributo. Per i nomi dei mesi/giorni l'attributo è già stato annotato automaticamente.

N.B. In questo task non è necessario rimuovere alcun markable , anche se viene evidenziato un termine che non corrisponde ad aggettivi etnici, glottonimi e nomi di mesi/giorni. I markable senza attributi annotati verranno automaticamente rimossi in un secondo momento.

3.3 05_LORO

SCOPO: identificare i “loro” usati al posto di “a loro”.

Tutti i “loro” sono evidenziati nel testo come markable.

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable eventuali “loro” usati al posto di “a loro” e non evidenziati nel testo
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i “loro” nelle parti di testo che sono citazioni

- annotare l'attributo del markable SOLO quando "loro" è usato al posto di "a loro" e non è in parti di testo che sono citazioni.

N.B. In questo task non è necessario rimuovere alcun markable.

3.4 06_GLI

SCOPO: specificare il significato di "gli".

Tutti i "gli" che sono parole autonome nel testo sono evidenziati come markable.

NON sono invece evidenziati i "gli" usati come enclitici (e.g., *dirgli*).

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable eventuali "gli" non evidenziati nel testo. In particolare, è stato deciso di considerare anche gli enclitici che però non sono evidenziati nel testo. Si consiglia di usare la funzione di ricerca (ctrl+f su Windows e cmd+f) per trovare le occorrenze di "gli" e e velocizzare l'annotazione degli enclitici. Per tali enclitici è necessario annotare l'INTERA PAROLA: [*dargli*].
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- annotare gli attributi per i "gli" che sono fuori da citazioni. In particolare, l'annotatore deve scegliere una delle quattro opzioni dell'attributo "Significato" e selezionare l'opzione "Scorretto" se l'uso di "gli" non segue le regole grammaticali.

N.B. In questo task non è necessario rimuovere alcun markable.

3.5 07_QUESTO

SCOPO: identificare quando i pronomi "questo/a/i/e" sono usati al posto di "ciò che ho detto prima".

Tutti i lemmi di "questo" che il sistema automatico riconosce essere pronomi sono evidenziati nel testo come markable.

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable eventuali pronomi "questo/a/i/e" non già evidenziati nel testo
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- annotare l'attributo del markable solo se "questo/a/i/e" è usato al posto di "ciò che ho detto prima".

N.B. In questo task non è necessario rimuovere alcun markable.

3.6 09_INDICATIVO_IMPERFETTO

SCOPO: specificare l'uso dell'indicativo imperfetto.

I markable colorati corrispondono a verbi all'indicativo imperfetto. Dato che l'analisi automatica che ha portato a questa evidenziazione non ha un'accuratezza del 100%, ci potrebbero essere degli errori.

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable gli indicativi imperfetti non evidenziati nel testo e fuori da citazioni
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- per ogni markable annotare l'attributo corrispondente scegliendo tra le 4 opzioni disponibili.

N.B. In questo task non è necessario rimuovere alcun markable.

3.7 10_GERUNDIO

SCOPO: specificare l'uso del gerundio.

I markable colorati corrispondono a verbi al gerundio. Dato che l'analisi automatica

che ha portato a questa evidenziazione non ha un'accuratezza del 100%, ci potrebbero essere degli errori.

Il correttore deve:

- annotare i gerundi non evidenziati nel testo e fuori da citazioni
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- per ogni markable fuori da citazioni annotare l'attributo corrispondente scegliendo tra le 3 opzioni disponibili.

N.B. In questo task non è necessario rimuovere alcun markable.

3.8 11_INDICATIVO PRESENTE

SCOPO: specificare l'uso dell'indicativo presente.

I markable colorati corrispondono a verbi all'indicativo presente. Dato che l'analisi automatica che ha portato a questa evidenziazione non ha un'accuratezza del 100%, ci potrebbero essere degli errori. In particolare, si prevede che siano stati evidenziati congiuntivi presenti riconosciuti erroneamente dal sistema come presenti indicativi.

Il correttore deve:

- annotare gli indicativi presenti non evidenziati nel testo e fuori da citazioni
- cancellare i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- cancellare i markable che sono errori del sistema automatico, ovvero markable che non sono presenti indicativi (i cosiddetti falsi positivi)
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i presenti che sono stati usati correttamente dall'autore/autrice del tema
- per ogni markable annotare l'attributo corrispondente scegliendo tra le 5 opzioni disponibili. **L'opzione "al posto del congiuntivo" non riguarda l'eventuale errore del sistema automatico: il correttore si deve concentrare sull'uso del presente fatto dall'autore/autrice del tema.**

3.9 13_AFFISSI

SCOPO: analizzare gli affissi usati nel tema focalizzandosi su quelli scelti nel progetto.

I markable colorati corrispondono a parole che hanno un affisso tra quelli oggetto di monitoraggio, ovvero:

- prefissi: *anti-*, *dopo-*, *trans-*, *iper-*, *trans-*, *super-*
- suffissi: *-ista*, *-tore*, *-zione*, *-mento*, *-tura*, *-aggio*, *-ità*, *-ismo*, *-izzare*, *-izzazione*, *-ale*, *-iano*, *-istico*, *-ato*

L'analisi dei suffissi si basa su una risorsa della Scuola Normale di Pisa che contiene 11.000 derivati italiani: <http://derivatario.sns.it/>

ATTENZIONE: in questa risorsa si collasano vari allomorfi sotto uno stesso suffisso. Nell'interfaccia viene mostrato solo il suffisso ma non l'allomorfo. Ad esempio, per il suffisso "-ale" è annotato anche il suo allomorfo "-are" per cui la parola "famigliare" è segnalata come avente suffisso "-ale". Si fa inoltre presente che "-sione" è un'altra forma del suffisso "-zione"¹ per cui una parola come "depressione" è annotata come avente suffisso "-zione". In caso di dubbi sugli allomorfi o sull'annotazione dei suffissi basata sul *derlvaTario*, si consiglia di controllare la sezione 3.1.1 della sua documentazione (<http://derivatario.sns.it/derivatario.pdf>) e/o la risorsa stessa (<http://derivatario.sns.it/derivatario.csv>).

Per i prefissi, invece, sono evidenziate come markable tutte le parole che iniziano con la sequenza di lettere sopra indicate, quindi la percentuale di errori potrebbe essere più alta.

Il correttore deve:

- rimuovere i markable che non hanno affissi: si ipotizzano errori nelle parole con prefisso

- annotare come nuovi markable le parole con i suddetti affissi non evidenziati nel testo
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- annotare gli attributi per ogni markable fuori da citazioni. L'attributo "Tipo" serve a distinguere le parole con un suffisso, con un prefisso o con entrambi gli affissi. L'attributo "Prefisso" serve a specificare quale prefisso è presente nella parola. L'attributo "Suffisso" serve a specificare quale suffisso è presente nella parola. Nel caso di parola avente sia un prefisso che un suffisso, il correttore deve selezionare dal menu a tendina sia un prefisso che un suffisso.

N.B. Gli attributi sono stati già automaticamente annotati per i lemmi presenti nel derivatario.

3.10 14_FRASI NOMINALI

SCOPO: identificare le frasi senza verbo.

Le frasi nominali automaticamente identificate sono annotate come markable.

Il correttore deve:

- rimuovere i markable che non corrispondono ad una frase nominale e/o che sono citazioni di altri testi
- annotare come nuovi markable le frasi nominali se non già evidenziate
- modificare l'estensione di un markable se non corretta
- annotare l'attributo "Titolo" se la frase nominale fa parte del titolo. Il correttore può consultare il file "Metadati Temi" per sapere quale sia il titolo di ciascun tema: https://drive.google.com/open?id=1H7ccD8qDpY04c_9SpWryur_bsOOoUt-5MeRpfxcnFYiw . Si prega di notare che non tutti i temi hanno un titolo quindi non è detto che la prima frase (S0 su CAT) corrisponda al titolo. Inoltre, spesso un titolo è formato da più di una frase.

3.11 15_CONNETTIVI

SCOPO: analizzare l'uso di alcuni connettivi scelti per il monitoraggio.

I connettivi scelti dal progetto sono evidenziati come markable. La scelta è stata limitata a:

- *che* , *dove* , *infatti* , *cioè* , *allora* , *dunque* , *quindi* , *siccome* .

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable eventuali connettivi (tra quelli sopra elencati) non già evidenziati nel testo
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- ignorare (cioè NON cancellare, né annotare gli attributi) i markable che non sono connettivi nel contesto della frase
- annotare gli attributi per ogni markable che è un connettivo e che è fuori da citazioni. Connettivi diversi hanno attributi diversi. Nello specifico, si annotano:
 - i "che" quando sono polivalenti
 - i "dove" quando sono polivalenti
 - i "siccome" quando usati al posto del "poichè"
 - l'uso corretto, scorretto o riempitivo di "infatti", "cioè", "allora", "dunque", "quindi"

N.B. In questo task non è necessario rimuovere alcun markable.

In alcuni browser la finestra degli attributi può non venire ben visualizzata, ad esempio non mostrando per intero i valori. In questo caso basta ridimensionare la finestra in questione spostandosi col puntatore sul bordo destro: il puntatore cambia aspetto ed è possibile trascinare verso destra il bordo ingrandendo la finestra.

3.12 17_PUNTEGGIATURA

SCOPO: valutare la correttezza di alcuni segni di punteggiatura scelti dal progetto. Tutti i seguenti segni di punteggiatura sono evidenziati come markable: **(punto e virgola) ; (due punti) : (punto esclamativo) ! (virgolette) “ (puntini di sospensione) ... (virgola) , (punto) .**

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable eventuali segni di punteggiatura (tra quelli sopra elencati) non già evidenziati nel testo e fuori da citazioni
- ignorare i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- selezionare l'attributo “Scorretto” solo quando l'uso del segno di punteggiatura, fuori dalle citazioni, non è corretto, ad esempio quando le virgolette non sono chiuse. Nel caso delle virgolette usate non correttamente, annotare l'attributo solo della prima.

3.13 18_PERCHE_QUANDO

SCOPO: specificare l'uso testuale del “perché” e “quando” ad inizio frase.

Tutti i “perché” ed i “quando” ad inizio frase sono evidenziati come markable nel testo.

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable eventuali “perché” e “quando” non già evidenziati nel testo
- rimuovere i markable nelle parti di testo che sono citazioni
- annotare l'attributo “Testuale” solo per i “perché” e “quando” che hanno tale uso e sono fuori da citazioni.

3.14 19_REGISTRO_INFORMALE

SCOPO: identificare le espressioni di registro informale limitatamente a quelle specificate dal progetto.

Le parole/espressioni indicate dal progetto per questo tratto sono evidenziate come markable nel testo:

- *troppo forte, della serie, tipo, praticamente, assolutamente, ovviamente, per così dire, voglio dire*

Il correttore deve:

- rimuovere il markable se la parola/espressione evidenziata non appartiene al registro informale nel contesto specifico analizzato
- rimuovere i markable che se si trovano in parti di testo che sono citazioni
- aggiungere markable per altre parole/espressioni che, secondo il correttore, sono del registro informale.

3.15 20_ANGLICISMI

SCOPO: analizzare l'uso di anglicismi adattati e non adattati ed il loro contesto d'uso.

Nel testo sono evidenziati come markable gli anglicismi non adattati tratti dal dizionario del De Mauro e quelli adattati tratti dalla lista indicata dal progetto e qui riportata:

- *gol, chattare, skillato, stoppare, mixare, demo, app, info, spoilerare, buggato, fiammare, killare, whatsappare, twittare, stalkerare*

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable eventuali anglicismi non evidenziati nel testo e fuori da citazioni. Si ipotizza ci siano da evidenziare nel testo parole inglesi non entrate nel vocabolario italiano come “unidentified flying object”
- eliminare markable per parole che non sono anglicismi: questo può avvenire in caso di omografie come per “line, pile, rate”

- eliminare markable in parti di testo che sono citazioni
- annotare gli attributi per ogni markable indicando il tipo di anglicismo (adattato o non adattato) e selezionando l'opzione "Traducibile" SOLO quando si trova in un contesto di traducibilità.

N.B. Il tipo "Adattato" o "Non_Adattato" è stato automaticamente annotato nei casi estratti dal De Mauro e in quelli elencati dal progetto.

3.16 21_POLITICAMENTE_CORRETTO

SCOPO: identificare parole/espressioni del lessico politicamente corretto.

Le parole/espressioni indicate dal progetto per questo tratto sono evidenziate come markable nel testo e sono qui riportate:

- *ministra, sindaca, assessora, magistrata, operatore ecologico, operatore socio assistenziale, non udente, non vedente, diversamente abile, danno collaterale, esuberi*

Il correttore deve:

- annotare eventuali altre parole/espressioni non evidenziate nel testo e fuori da citazioni ma aventi questo tratto
- eliminare markable in parti di testo che sono citazioni.

3.17 22_POLIREMATICHE

SCOPO: identificare le espressioni polirematiche.

Nel testo sono evidenziate come markable le polirematiche tratte dal dizionario del De Mauro. La lista usata contiene quasi 30.000 lemmi. Alcuni di questi lemmi sono ambigui e la loro natura di espressione polirematica dipende dal contesto. **I correttori dovranno quindi rimuovere i markable errati**. Espressioni sicuramente ambigue sono, ad esempio:

- a uno, loc. avv. insieme
- in uno, loc. avv. insieme
- per uno, loc avv. per ciascuno
- in questo, loc. avv. in quel mentre

Nel testo sono evidenziati anche casi di polirematiche discontinue come "[prestare] molta [attenzione]" ma la casistica di questo tipo di espressioni è molto varia per cui ci possono essere degli errori che i correttori devono correggere. Inoltre, ci sono casi di markable annidati cioè espressioni polirematiche che hanno parti di estensione in comune e che vengono visualizzate con la parte in comune in grassetto. Per la gestione di questi markable annidati sulla piattaforma, si faccia riferimento al capitolo 2. Il correttore deve:

- annotare eventuali altre polirematiche non evidenziate nel testo ma presenti nella lista e fuori da citazioni
- modificare l'estensione di markable con estensione errata
- eliminare markable che, nel contesto della frase, non sono polirematiche
- eliminare polirematiche in parti di testo che sono citazioni

La lista delle polirematiche è disponibile online:

https://drive.google.com/file/d/101s2KuBVwTUrDfm8tw_gYaq2z23wxrs-/view?usp=sharing

Il significato delle polirematiche si può controllare sul sito del dizionario: <https://dizionario.internazionale.it/>

3.18 23_PLASTISMI

SCOPO: individuare l'uso di plastismi ovvero parole/espressioni, spesso mutuati dal giornalismo, che sono abusati e che quindi finiscono per impoverire il lessico.

Le parole/espressioni indicate dal progetto per questo tratto sono evidenziate come markable nel testo. La lista è disponibile online: https://drive.google.com/open?id=-18GzxydX-UJv0Y2pF_26X_RdfonY6XUjy

Il correttore deve:

- eliminare markable che nel contesto della frase non sono plastismi. Ad esempio “è giallo” nella frase: “il canarino è giallo”
- eliminare markable nelle parti di testo che sono citazioni
- aggiungere come nuovi markable plastismi non evidenziati nel testo.

3.19 24_DISLOCAZIONI

SCOPO: individuare ed analizzare le dislocazioni.

Le dislocazioni non sono già annotate nel testo.

Il correttore deve:

- annotare le dislocazioni come markable evidenziando la loro estensione ma ignorando le parti del testo che sono citazioni
- annotare l’attributo per ogni markable scegliendo una delle 3 opzioni disponibili: dislocazione a destra, a sinistra o tema sospeso.

3.20 25_FRASI SCISSE

SCOPO: identificare la presenza di frasi scisse.

Grazie ad un’analisi automatica del testo, sono state evidenziate nel testo le frasi potenzialmente scisse. Dato che l’accuratezza di questa analisi non è del 100%, è possibile che ci siano errori.

Il correttore deve:

- eliminare markable se non corrispondono a frasi scisse
- eliminare markable che, benché siano frasi scisse, si trovano in parti di testo che sono citazioni
- annotare come nuovi markable le frasi scisse non evidenziate nel testo.

3.21 26_ALTRI TRATTI

SCOPO: segnalare la presenza di altri tratti linguistici importanti nel tema oggetto di analisi.

Questa annotazione serve ad indicare altri tratti significati presenti a livello di tema.

Il correttore deve:

- aggiungere un markable corrispondente alla prima frase del tema
- aprire la finestra degli attributi del markable
- aggiungere i tratti nel campo “Commento” indicando, se possibile, il numero della frase (ad esempio, S1 o S23) dove i tratti appaiono.

3.22 27_LI

SCOPO: identificare l’uso scorretto di “li”, che può essere utilizzato per errore invece di “gli”.

Tutti i “li” che sono parole autonome nel testo sono evidenziati come markable.

NON sono invece evidenziati i “li” usati come enclitici (e.g., *dirli*).

Il correttore deve:

- annotare come nuovi markable eventuali “li” non evidenziati nel testo. In particolare, è stato deciso di considerare anche gli enclitici che però non sono già pre-annotati. Si consiglia di usare la funzione di ricerca (ctrl+f su Windows e cmd+f su Mac) per trovare le occorrenze di “li” e velocizzare l’annotazione degli enclitici. Per tali enclitici è necessario annotare l’INTERA PAROLA: [*darli*]
- annotare l’attributo “Scorretto” solo nel caso di uso scorretto di “li”
- eliminare markable che si trovano in parti di testo che sono citazioni

Finito di stampare
nel mese di maggio 2020
Nuove Arti Grafiche - Trento