

IL *DIZIONARIO DELL'ITALIANO ACCADEMICO* (DIA): COME SONO STRUTTURATE LE VOCI E COSA SAPPIAMO DEL LESSICO ACCADEMICO DOPO IL PROGETTO DIA

*Davide Mastrantonio*¹

1. INTRODUZIONE

Il DIA (*Dizionario dell'italiano accademico*) è un dizionario online che censisce espressioni del cosiddetto “italiano accademico”, cioè in prima approssimazione una varietà di lingua costituita di parole trasversali ai settori disciplinari, appartenenti a un registro alto o neutro e impiegate per maneggiare i concetti disciplinari, per gestire i punti di vista relativi a tali concetti e per organizzare il testo.

Il DIA è frutto dell'omonimo progetto PRIN 2022 PNRR *Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali* a cui hanno collaborato tre unità di ricerca (Venezia, Milano e Siena) e il cui scopo è duplice: da un lato far avanzare le conoscenze scientifiche attorno all'italiano accademico; dall'altro lato offrire alla comunità scolastica e universitaria uno strumento utile a rafforzare le competenze alfabetiche funzionali intese in senso ampio, a includere cioè la capacità di riconoscere scopi, strutture e forme linguistiche dei testi concettuali² per poterli meglio gestire in fase sia ricettiva sia produttiva. A questi macro-obiettivi sono corrisposti obiettivi di livello inferiore, cioè la realizzazione di un corpus, la messa a fuoco di un gruppo di parole, l'individuazione delle corrispettive funzioni comunicative, la progettazione di un sito che contemplasse due tipi di schede di dizionario (voci lemma e voci funzione), la redazione delle schede, la cura di vari eventi scientifici e di attività di diffusione dei risultati e di formazione a vari tipi di pubblico.

Di fronte a questa molteplicità di obiettivi che andavano realizzati in tempi molto ridotti, appaiono del tutto fisiologici aggiustamenti e modifiche che si sono fin qui resi necessari e che sicuramente lo saranno anche in futuro, che hanno riguardato soprattutto la componente teorica, cioè l'evoluzione delle categorie concettuali e delle corrispettive etichette che consentono di descrivere i rapporti tra forme e funzioni, tenuto anche conto della condizione di polisemia e di polifunzionalità che sembra connaturata al nostro lessico (o almeno a una parte di esso). Queste evoluzioni sono state e saranno segnalate non solo negli studi collegati al progetto ma principalmente nella sezione “note” delle schede del dizionario; si tratta del resto di modifiche che la natura virtuale del dizionario permette di assorbire e metabolizzare agevolmente.

Veniamo al contenuto di questo contributo. Nel primo paragrafo (§ 2) si illustra la struttura del Dizionario³, che prevede appunto due tipi di schede, le voci lemma (p. es. le parole *causa* e *comportare*, § 2.1) e le voci funzione (p. es. la corrispondente funzione “stabilire cause e conseguenze”, § 2.2). Le schede hanno una struttura che è più accessibile

¹ Università di Venezia Ca' Foscari.

² Con testi “concettuali” intendo testi nei quali si ragiona sulla natura dei referenti evocati, dunque testi che si occupano di classi e astrazioni; questa nozione si contrappone alle nozioni di “narrativo” e “descrittivo” (cfr. *infra* § 3.4).

³ Cfr. <https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi>.

e piana nella parte alta e più tecnica nella parte bassa; questa decisione è una diretta conseguenza della duplicità degli scopi già menzionata, cioè scientifico e divulgativo, e della conseguente duplicità di pubblici, cioè addetti ai lavori da un lato e da lettori colti ma non specialisti dall'altro.

La seconda parte del contributo (§ 3) sviluppa invece considerazioni più generali che, a partire dalle acquisizioni del progetto DIA, cercano di fare il punto sulle nozioni di “lessico accademico” e “discorso accademico”. Il lessico in questione viene definito in relazione a sei principali parametri: il campo o settore (§ 3.1), l'inquadramento semantico-pragmatico delle funzioni (§ 3.2), il registro (§ 3.3), il tipo di testo (§ 3.4), il grado di codifica delle espressioni in riferimento ai condizionamenti contestuali (§ 3.5), la morfosintassi (§ 3.6); a ciascuno di questi aspetti viene dedicato un paragrafo specifico.

Chiude il contributo una riflessione sulla natura della conoscenza veicolata dai testi che si servono del lessico accademico (§ 4), riflessione che attinge al dibattito tra sociologi e filosofi della scienza ma che, anche in questo caso, si appoggia a dati che provengono dalle ricerche condotte in seno al progetto DIA.

2. STRUTTURA E CARATTERISTICHE DEL DIZIONARIO

2.1. *Le voci lemma*

Il Dizionario è il cuore del progetto, che lega gli obiettivi scientifici e divulgativi enunciati sopra; al momento di scrivere questo contributo contiene poco più di una decina di voci pubblicate, tra voci lemma e voci funzione; una sessantina sono in revisione.

La redazione delle voci si basa sul corpus DIA⁴, che nella sua versione ridotta conta un po' meno di 800mila parole grafiche; il corpus contiene 144 testi (o loro porzioni) e vede equamente rappresentate tre macro-aree (giuridico-economica, scientifica, umanistica), 106 settori disciplinari CUN e tre generi testuali, precisamente l'articolo di ricerca, il manuale universitario e la voce di enciclopedia⁵.

L'impostazione generale e la struttura delle singole voci sono state pensate per tenere insieme sia il lato scientifico sia il lato divulgativo; c'è infatti una corrispondenza tra le scelte fatte nella redazione delle schede da un lato e le esigenze scientifiche e divulgative dall'altro. La struttura è dunque pensata per rivolgersi a fasce diverse di lettori, specialisti e non specialisti, secondo il principio topologico che nella parte alta della scheda (cioè quella in cui necessariamente ci si imbatte) sono collocate le informazioni più accessibili, nella parte bassa quelle più tecniche. Osserviamo in dettaglio questa struttura.

Un primo livello di informazioni che il DIA offre è la rete di rimandi, cioè la corrispondenza tra parole e funzioni. Prendiamo p. es. la voce *comportare*, di cui è valorizzata l'accezione di causa-effetto (come nell'es. «la democrazia *ha comportato* [n]ei

⁴ Tranne che per pochi casi, segnalati, nei quali si è attinto anche a dati diversi; cfr. p. es. DIA s.v. *comportare*. Sulla composizione del corpus cfr. Mastrantonio *et al.* (2024, § 5).

⁵ La versione estesa del corpus, comprendente anche il corpus pilota, ammonta a ca. 950 mila parole e contiene 8 testi in più (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 580-581). A proposito della composizione del corpus è utile dialogare con il contributo di Ludovica Maconi (in questo volume). Poiché la comunicazione scientifica di alcuni settori avviene sempre di più in lingua inglese mentre l'area in cui l'italiano resiste di più è quella umanistica (in particolare la linguistica italiana, la filologia italiana e la letteratura italiana: cfr. dati ANVUR), Maconi ritiene utile che la composizione del corpus dia conto di questo «sbilanciamento», dunque includa per questi settori un numero di testi maggiore. Credo che questo aggiustamento avrebbe senso se l'obiettivo fosse studiare come è fatta la lingua dei settori che si esprimono in italiano; ma fintanto che l'obiettivo è studiare la varietà di lingua trasversale ai vari discorsi disciplinari, mi pare giusto che il corpus rappresenti tutte le aree allo stesso modo.

paesi nei quali è applicata una sostanziale uguaglianza di mezzi», latamente riformulabile come “l’effetto della democrazia è l’uguaglianza dei mezzi”; oppure “quando in un paese si instaura un regime democratico, come *conseguenza* i cittadini ottengono gli stessi mezzi” ecc.):

Figura 1. DIA s.v. “comportare”, sezioni “funzione comunicativa” e “lemmi con funzione analoga”

Lemma: comportare

Funzione comunicativa 1 di 1:

stabilire cause e conseguenze

Lemmi con funzione comunicativa analoga

- alla luce di
- causa
- dal momento che
- determinare
- fattore
- effetto

Come si vede dalla Figura 1, il lemma è anzitutto ricondotto alla funzione svolta (*Funzione comunicativa 1 di 1: stabilire cause e conseguenze*); subito dopo vengono elencate le altre espressioni censite dal DIA che gravitano intorno alla stessa area semantico-pragmatica (*alla luce di, causa, dal momento che* ecc.). Al momento in cui è stata catturata la Figura 1, sia la funzione comunicativa di causa-effetto sia i lemmi con funzione analoga appaiono in colore nero perché le relative schede non sono state ancora compilate; quando lo saranno, le scritte diventeranno rosse e funzioneranno come link ipertestuali. In questo modo si suggerisce subito al lettore l’idea (che è già tipica dei dizionari analogici cartacei, ma che esprime il massimo del potenziale in un ipertesto che può essere navigato in ogni direzione) che esista una rosa di espressioni impiegabili per codificare una stessa nozione semantico-pragmatica.

Dopo le sezioni ipertestuali appena illustrate vengono le seguenti sezioni, che per brevità di spazio illustro attraverso una scheda ancora vuota (relativa alla voce “criterio”: cfr. Figura 2 alla pagina che segue).

La prima sezione è la “definizione”. In ossequio al principio della massima leggibilità, i primi esempi di questa sezione servono a entrare in argomento e a capire in concreto il comportamento del lessema; proprio a questo scopo essi contengono una o più riformulazioni⁶ appartenenti sia al registro accademico, sia (se le abbiamo individuate, spesso a partire dalla nostra competenza linguistica e testuale) al registro colloquiale. Per esempio, nel lemma “registrare”⁷ (Figura 3) si ha una prima sostituzione con “verificarsi” (anch’esso di registro accademico) e una seconda con “esserci” (che è invece meno formale o eventualmente neutro dal punto di vista del registro).

⁶ Sull’utilità delle parafrasi nello studiare la semantica e le relazioni di sinonimia in prospettiva testuale cfr. Mel’čuk, Miličević (2020).

⁷ Su questa espressione e sulla relativa funzione comunicativa cfr. § 3.5.

Figura 2. *Struttura completa di una voce lemma del DLA*

Lemma: criterio	
Funzione comunicativa 1 di 1: indicare proprietà e classificare	
Lemmi con funzione comunicativa analoga	• aspetto • parametro • suddividere • tratto
Definizione	
Forma e costruzione	
Funzionamento	
Esempi	
Dizionari dell'uso	
 Il Nuovo De Mauro	
 Sabatini Coletti	
 Treccani	
Note	
Autore	
Ultimo aggiornamento	

Figura 3. *DLA s.v. “registrare”, sezione “definizione”*

Definizione	«Registrare» serve a presentare nel testo un fenomeno, o più precisamente un evento, uno stato di cose, un dato del quale si vuole parlare. Un equivalente accademico può essere «verificarsi» («In tutti i paesi si registrano [=> si verificano] aspri conflitti sociali»). Un equivalente meno formale è «esserci» (es. 3: «Ancora oggi si registra [=> c'è] una divaricazione tra diversi modelli di interpretazione della legge»).
--------------------	--

L'uso delle riformulazioni rispecchia il principio della trasversalità dal punto di vista del tipo di comunicazione e ha anche ricadute didattiche: intendo dire che le funzioni comunicative presenti nei testi formali concettuali non sono esclusive di questo tipo di

discorsi, ma spesso esistono anche nella comunicazione ordinaria⁸; pertanto, attraverso le riformulazioni, l'apprendente che si avvicina alla scrittura monologica complessa è invitato a riconoscere qualcosa di cui in qualche modo è già padrone, anche se in modo inconsapevole (cfr. Mastrantonio, 2022).

La sezione successiva, “forma e costruzione”, non si limita a censire fatti morfo-sintattici ma contiene ogni elemento che sia direttamente osservabile e al tempo stesso pertinente al comportamento di una determinata espressione. P. es. del verbo *trattarsi di* oltre agli aspetti sintattici (a) e (c) e morfologici (b), si sottolineano quelli testuali, cioè la preferenza per la posizione iniziale di frase (d) (Figura 4):

Figura 4. *DIA s.v. trattarsi di, sezione “forma e costruzione”*

Forma e costruzione

La locuzione si costruisce in questo modo:

- a) è impersonale e dunque non ha un soggetto;
- b) compare nella maggior parte dei casi all'indicativo presente («si tratta di»), ma si può trovare anche in altri tempi e modi («si trattava di», «trattandosi di» ecc.);
- c) è sempre seguita dalla preposizione «di» che introduce un complemento di argomento in forma di nome (es. 6 «si tratta di un problema molto più complesso») o talvolta di verbo all'infinito (es. «si tratta di capire gli aspetti specifici»);
- d) è usata più spesso a inizio frase, per es. dopo un punto fermo, un punto e virgola o dopo i due punti (ess. 2, 3), ma può anche trovarsi in altre posizioni.

Oppure, nelle notazioni formali relative al verbo *seguire* (nella funzione di “rinviare a parti del testo precedenti o successive”) si evidenzia il rapporto preferenziale con i due punti (Figura 5):

Figura 5. *DIA s.v. seguire, sezione “forma e costruzione”*

- f) è spesso seguito dai due punti (es. 1: «sulla base dei seguenti criteri: [...]»; es. 7: «è definita come segue: [...]»).

Tutti questi elementi formali vengono poi ripresi e chiariti in chiave funzionale nella successiva sezione “funzionamento”. Per rimanere nel caso di “seguire”, la presenza dei due punti viene messa in relazione a un particolare uso del verbo, cioè il caso in cui la sequenza ‘nome + *seguito* / *che segue*’ venga immediatamente seguita da una porzione di testo che chiarisce il contenuto del nome (cfr. Figura 6)⁹.

⁸ Questo punto è sviluppato al § 3.3.

⁹ Impieghi come «La struttura delle domande si basa dunque sui **seguenti** criteri: [...]» – che implicano che il referente codificato dal nome (qui *criteri*) debba essere specificato e che la specificazione avvenga nell'enunciato successivo – si distinguono da usi come «Nelle tabelle **seguenti** è stato rappresentato sinteticamente il lavoro effettuato dal Team», nei quali il referente codificato dal nome (qui *tabelle*) è già specificato, e *seguire* si limita a istituire un rinvio di tipo logodeittico o deittico testuale in avanti (cfr. DIA s.v. *seguire*, sezione “note”).

Figura 6. *DLA s.v. seguire, sezione "funzionamento"*

«Seguire» può anche svolgere una funzione un po' diversa, cioè preannunciare che subito dopo verrà chiarito il contenuto del nome al quale si accompagna; in questi casi il nome non indica porzioni di testo o contenuti grafici, e il verbo (o l'espressione che lo contiene) è spesso seguito dai due punti. Può trattarsi di una formula matematica (nella frase «Il prodotto soddisfa le seguenti regole: $(-x) \times (-y) = x \times y$ », il nome da chiarire è «regole») oppure di un elenco (come nell'es. 1: «sulla base dei seguenti criteri: i) [...]; ii) [...]; iii)», dove il nome da chiarire è «criteri»; vedi anche ess., 3, 7, 9). In tal senso, si può dire che l'uso del verbo «seguire» coopera con la relazione logica di specificazione. La stessa funzione si realizza nel caso in cui il concetto da chiarire è espresso con il pronome relativo «quanto» e ciò che segue è la sua definizione (es. 9), oppure quando «seguire» si trova in una proposizione modale (es. 7).

O ancora, si osservi il rapporto tra le sezioni “forma e costruzione” (Figura 7), “funzionamento” (Figura 8) e “esempi” (Figura 9) del verbo *comportare* in merito al comportamento dei soggetti pronominali (come *ciò*):

Figura 7. *DLA s.v. comportare, sezione "forma e costruzione"*

b) ha un soggetto e un complemento oggetto che indicano non cose o persone ma eventi o concetti astratti (es. 1: «un maggior tasso di interesse comporta una minor domanda»); il soggetto è spesso un pronome («tutto ciò», «il che») che sintetizza la parte di testo precedente (es. 2).

Figura 8. *DLA s.v. comportare, sezione "funzionamento"*

Il rapporto di causa-conseguenza è espresso da «comportare» specialmente quando le cause e le conseguenze sono avvenimenti complessi che quindi hanno bisogno di essere descritti in frasi intere; così le cause possono trovarsi nella frase precedente, e le conseguenze nella frase successiva che contiene il verbo «comportare». Si noti che nella nuova frase le cause sono riprese e sintetizzate dal soggetto di «comportare». Questo si vede bene negli ess. 2 e 3 nei quali le cause (il fatto che le consuetudini sono alla base del diritto) sono successivamente sintetizzate dal pronome soggetto «ciò» e seguite dalle conseguenze (il fatto che violare norme consuetudinarie è una violazione del diritto). Analogamente, nell'es. 5 le cause sono prima espresse con una frase («investire in strumenti finanziari emessi direttamente dalle unità in deficit») che viene poi sintetizzata dal soggetto «un tale investimento»; il complemento oggetto contiene la conseguenza («l'assunzione del rischio»).

Figura 9. *DLA s.v. comportare, sezione "esempi"*

(3) In virtù dell'art. 1 disp. prel. c.c., la consuetudine costituisce fonte del diritto. E **ciò comporta**, tra l'altro, che la violazione di norme consuetudinarie, là dove esse siano applicabili, costituisce violazione di diritto.

Dalla sezione “funzionamento” (Figura 8) si apprende che, rispetto ai più comuni connettivi, l'uso di un verbo come *comportare* per esprimere causa-effetto sembra preferito quando «le cause e le conseguenze sono avvenimenti complessi che quindi hanno bisogno di essere descritti in frasi intere; così le cause possono trovarsi nella frase precedente, e le conseguenze nella frase successiva che contiene il verbo *comportare*»; il punto di aggancio tra le due frasi è un pronome anaforico (p. es. *ciò*). Questo meccanismo viene chiarito richiamando gli ess. 2 e 3 (Figura 9), ma era appunto stato anticipato già al punto (b) della sezione “forma e costruzione” (Figura 7).

Veniamo alla sezione “esempi”. Essa contiene tutti i passi giudicati significativi per capire il funzionamento della parola analizzata; grazie alla numerazione progressiva, tali passi possono essere richiamati in qualsiasi punto della voce (come appena visto per *comportare*). Salvo qualche eccezione, segnalata nelle “note”, gli esempi numerati sono tutti ricavati dal corpus DIA e costituiscono la selezione di uno spoglio più ampio attraverso il quale ciascun estensore ha potuto accertare (con la successiva validazione dovuta al processo di revisione interna) che la funzione comunicativa assegnata a quel lessema è effettivamente pertinente.

La funzione degli esempi, dunque, non è semplicemente di illustrare le funzioni comunicative al lettore non specialista, ma di convincere il lettore specialista che gli specifici rapporti forma-funzione individuati siano pertinenti. In quest'ottica, raccogliere gli esempi in una sezione propria risponde all'esigenza specifica di rendere questo materiale testuale più facilmente accessibile e di rendere anche i risultati più facilmente falsificabili. Questo tipo di analisi qualitativa condotta sul testo è uno dei punti nevralgici del progetto DIA, che lo distanzia dai lavori precedenti e contemporanei (se si considerano, per esempio, gli studi di Ferrucci, 2024, 2025, comparsi nel frattempo) sulla varietà accademica dell'italiano.

Dopo gli “esempi” seguono i link a tre importanti dizionari dell'uso liberamente consultabili in rete, De Mauro, Sabatini-Coletti e Treccani, che per il lettore non addetto ai lavori possono essere utili a ricavare ulteriori informazioni, mentre allo studioso permettono di cogliere in modo contrastivo se e come venga trattata l'accezione che noi abbiamo scelto di registrare come accademica. Si tratta di un confronto di grande interesse perché mostra il contributo che un progetto dedicato a una specifica varietà di lingua – una varietà trasversale a molti tipi di discorso – può dare alla lessicografia *tout court*.

Se prendiamo ad esempio il lemma *sostanzialmente*, notiamo che i dizionari dell'uso lo definiscono in modo parafrastico: De Mauro all'accezione 2 glossa *in modo sostanziale, nelle linee essenziali* (Figura 10); il DIA invece chiarisce i due valori non tecnici (dunque non tiene conto del significato che De Mauro registra come tecnicismo della filosofia) che l'avverbio ha nei testi formali concettuali, e cioè la funzione di modulatore parafrasabile con ‘più o meno’ che corrisponde all'accezione 2 di De Mauro (Figura 11: “indicare il grado di certezza su un'affermazione”) e la funzione di intensificatore parafrasabile con ‘molto’ che invece è assente in De Mauro (Figura 12: “indicare misura o grado”):

Figura 10. *De Mauro online, s.v. sostanzialmente*

1. **TS** filos. per quanto riguarda la sostanza
2. **CO** in modo sostanziale, nelle linee essenziali: *sostanzialmente le nostre opinioni collimano*

Figura 11. *DLA s.v. sostanzialmente, funzione comunicativa 1*

Lemma: sostanzialmente



Funzione comunicativa 1 di 2: esprimere il grado di certezza su un'affermazione

Lemmi con funzione
comunicativa analoga

- evidente

Definizione

In questa funzione «sostanzialmente» si usa per ridurre l'assolutezza di un'affermazione; chi scrive chiede perciò al lettore che l'affermazione non venga presa esattamente alla lettera o segnala che la formulazione usata potrebbe non descrivere fedelmente la realtà.

Una perifrasi che esplicita e chiarisce questo significato può essere «la mia generalizzazione può considerarsi veritiera/valida, anche se potrebbero esserci (poche) eccezioni». In un esempio come il seguente («Per molti anni il progresso delle conoscenze sulle cellule rimase sostanzialmente limitato agli aspetti strutturali») è come se chi scrive voglia dire che «è possibile che siano state fatte scoperte anche in altri frangenti della conoscenza delle cellule, ma nessuno di essi sarebbe comunque rilevante o tale da cambiare il quadro in questione»).

Un equivalente accademico è talvolta «fondamentalmente» (es. 6: «Sostanzialmente [=] Fondamentalmente], si considerano due tipi di fibre muscolari che sono distinguibili in base a morfologia, caratteristiche metaboliche e proprietà contrattili: le fibre rapide e quelle lente»).

Figura 12. *DLA, s.v. sostanzialmente, funzione comunicativa*

Lemma: sostanzialmente



Funzione comunicativa 2 di 2: indicare misura o grado

Lemmi con funzione
comunicativa analoga

- significativo

Definizione

In questa funzione «sostanzialmente» si usa per esprimere una misurazione di un evento o di un fenomeno in modo approssimativo, non preciso, ma corrispondente a un grado forte o a un'intensità alta.

Un equivalente accademico è «in modo significativo» (es. 1: «La disponibilità del lattato come substrato gluconeogenico aumenta sostanzialmente [=] in modo significativo] in seguito a periodi di intenso esercizio muscolare»).

Un equivalente meno formale (proprio del linguaggio ordinario, ma presente anche nel discorso accademico) è «molto» (es. 3: «Gli studi topografici, per altro verso, possono contribuire sostanzialmente [=] molto] alle ricerche di altre discipline»).

Tutta questa prima parte della struttura della voce è concepita perché sia leggibile anche da un non linguista, dunque un accademico che si occupi di altro, un insegnante o eventualmente uno studente dell'università o della scuola superiore che sia particolarmente motivato. In queste sezioni sono il più possibile evitati i tecnicismi a favore di riformulazioni non tecniche. Una riformulazione non tecnica è ad esempio l'etichetta “mantenere/cambiare il tema del discorso” che coincide col tecnicismo “continuità/discontinuità del topic”. Altre etichette create in seno al DIA, invece, non corrispondono esattamente a nozioni già assodate in linguistica, come la funzione comunicativa che chiamiamo “selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva” (cfr. *supra*).

In ogni caso, ciò a cui si è puntato è stato favorire la leggibilità, dunque auspicabilmente la diffusione del DIA. Per porre rimedio a potenziali imprecisioni nomenclatorie ci siamo però serviti dell'ultima sezione “note”. Qui l'estensore usa un linguaggio più specifico delle discipline linguistiche; problematizza i concetti; istituisce i debiti parallelismi con le nozioni tecniche che fanno da sfondo alla voce, con tutti i rinvii alla bibliografia del settore; dà conto dei dati alla base dell'analisi (cioè il numero di occorrenze nel corpus DIA e la loro distribuzione per macro-area disciplinare ed eventualmente per genere testuale). La sezione “note” fa dunque da ponte tra la componente generalista e la componente scientifica del progetto. Per riprendere un esempio già menzionato, nella sezione “note” del lemma *sostanzialmente* (Figura 13) viene chiarito in termini tecnici ciò che determina la differenza tra le funzioni (accezioni) 1 e 2, cioè la diversa portata dell'avverbio, che lo vede comportarsi ora come avverbio di evento (in funzione di intensificatore, parafrasabile con ‘molto’), ora come avverbio frasale (in funzione di modulatore, parafrasabile con ‘più o meno’):

Figura 13. DIA, s.v. *sostanzialmente*, sezione “note

Se guardiamo inoltre alla classificazione degli avverbi frasali proposta in Ricca, Ramat (1998: 192) e improntata al criterio della portata e della maggiore o minore vicinanza al contenuto proposizionale, notiamo che l'avverbio «sostanzialmente»:

- 1) nella funzione di “indicare misura o grado” si configura come avverbio di evento (event adverb); cfr. Lonzi (1991) e di tipo «content-oriented evidential» (cfr. Dik 1990);
- 2) nella funzione di “esprimere il grado di certezza/veridicità di un'affermazione” si colloca invece a un livello di portata più alto, tra i cosiddetti «low domain adverbs»; di questi ultimi gli autori sottolineano che «the truth value of [a sentence, ndr] does not change even if we eliminate the adverb» (Ricca, Ramat 1998: 193).

In sintesi, i principi ispiratori nella stesura delle voci lemma (che poi si sono tradotti in linee guida per il gruppo di ricerca) sono i seguenti:

- l'approccio funzionalista, con la preminenza data alla rete di funzioni;
- l'accessibilità della parte alta della voce, intesa anche come pianezza del linguaggio (vedi l'assenza di tecnicismi);
- l'uso di riformulazioni marcate dal punto di vista del registro, che muove dalla convinzione che le funzioni comunicative siano trasversali rispetto ai vari tipi di discorso e di contesto comunicativo;
- la rete di corrispondenze tra le varie parti di una stessa voce grazie ai rimandi interni resi possibili dalle liste alfabetiche o dalla numerazione progressiva degli esempi, con lo sforzo di mettere sempre in correlazione la componente formale (“forma e costruzione”) e quella semantica (“funzionamento”);

- l'uso di una sezione tecnica nella parte bassa della voce che servisse a porre il lavoro in una prospettiva scientifica, con i rimandi bibliografici e con l'esplicitazione dei nodi problematici.

2.2. Le voci funzione

Le schede dedicate alle funzioni comunicative hanno una struttura molto più semplice che prevede solo due sezioni: “descrizione” e “note”. Nella “descrizione” la funzione viene definita e chiarita adottando una prospettiva pratica, cioè mettendosi nei panni di un utente che consulti il DIA per ricavarne indicazioni di scrittura:

Chi scrive può avere la necessità di indicare il grado di intensità di un fenomeno o di misurare un aspetto della realtà in modo più o meno preciso, anche per evidenziarne il cambiamento rispetto ad una situazione preesistente. Può perciò ricorrere alla funzione che nel DIA chiamiamo “indicare misura o grado”; nel discorso ordinario essa può essere espressa dalle voci «molto» o «del tutto», pure sfruttate nel discorso accademico. (DIA s.v. “indicare misura o grado”, sezione “descrizione”)

Ogni scheda costituisce il punto di contatto tra le varie forme che realizzano la funzione in questione, dunque sviluppa un ragionamento che tenga conto della varietà dei lemmi censiti dal DIA; p. es. la scheda “indicare misura o grado” fa riferimento alle espressioni *aumento sostanziale*, *incremento netto*, *aumenta sostanzialmente*:

Figura14. DIA, s.v. “indicare misura o grado”, sezione “descrizione”

Funzione comunicativa: indicare misura o grado



Nella scrittura accademica la funzione può essere espressa da verbi come «aumentare», «diminuire», nomi come «aumento», «diminuzione», «incremento», aggettivi come «sostanziale», «netto», «radicale» ecc., avverbi come «sostanzialmente», «nettamente» ecc., locuzioni avverbiali come «in maniera significativa», «in misura notevole», «in modo rilevante», anche in combinazione tra loro. Nei testi troveremo perciò sequenze come «Un **aumento sostanziale**», «Un **incremento netto**», «La disponibilità del lattato come substrato gluconeogenico **aumenta sostanzialmente** in seguito a periodi di intenso esercizio muscolare, mentre il contributo del glicerolo alla gluconeogenesi diviene importante quando la lipolisi è accelerata (digiuno) o nel diabete».

Un altro aspetto che l'estensore della voce può mettere in evidenza sono le interazioni preferenziali tra la funzione in questione e altre funzioni comunicative descritte nel DIA, come si vede nella Figura 15:

Figura 15. *DIA*, s.v. “indicare misura o grado”, sezione “definizione”

Funzione comunicativa: indicare misura o grado

Questa funzione interagisce spesso con la funzione “indicare cambiamenti o sviluppi”, come nell'esempio seguente: «Tale scambio è talmente importante che l'emergere della vita sulla Terra ha **radicalmente modificato** l'evoluzione dell'intero Pianeta»; spesso infatti lo scrivente si trova a dover indicare la misura o il grado di intensità, anche senza essere molto preciso, attraverso cui uno sviluppo o un cambiamento hanno inciso sulla situazione preesistente.

Anche le voci funzione, al pari delle voci lemma, valorizzano eventuali notazioni relative alla distribuzione della funzione tra le macroaree scientifiche e tra i generi testuali, come si vede in Figura 16:

Figura 16. *DIA*, s.v. “indicare misura o grado”, sezione “definizione”

Funzione comunicativa: indicare misura o grado

La funzione “indicare misura o grado” è distribuita uniformemente nelle tre macroaree di riferimento del corpus DIA, giuridico-economica, scientifica e umanistica; quanto al genere testuale, essa compare soprattutto negli articoli di ricerca, e in particolar modo nelle sezioni centrali o conclusive, dove si presentano e discutono i risultati delle indagini effettuate sul campo, confrontandole con i dati e le conoscenze già disponibili; si vedano i seguenti

La sezione “note”, specularmente a quanto avviene nelle voci-lemma, serve a dare conto degli aspetti più tecnici e dei problemi aperti. Nel far ciò, procede come una bibliografia ragionata, nella quale i rimandi non sono accumulati in fondo al testo, ma vengono suddivisi in riferimento a questioni più specifiche; nel caso della funzione “presentare un fenomeno”, si può osservare la discussione dedicata alla nozione di “presentatività”:

Figura 17. *DIA*, s.v. “presentare un fenomeno”, sezione “note”

Funzione comunicativa: presentare un fenomeno

Sulla presentatività e sul «c'è» presentativo cfr. i seguenti saggi:

- Venier F. (2002), *La presentatività: sulle tracce di una nozione*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- De Cesare A.M. (2007), “Sul cosiddetto «c'è» presentativo: Forme e funzioni”, in De Cesare A.M., Ferrari A. (a cura di), *Acta Romanica Basiliensia* 18 marzo 2007: lessico, grammatica, testualità, Università di Basilea, Basilea, pp. 127-153.
- Sabatini F. (1980), “Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo e problemi di norma”, in *La lingua italiana in Finlandia. Atti del primo Convegno degli insegnanti di italiano in Finlandia*, Università di Turku, Turku, pp. 73-92.

- Berruto G. (1986), "Un tratto sintattico dell'italiano parlato: il «c'è» presentativo", in Lichem K., Mara E., Knaller S. (a cura di), *Parallela 2: aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo*, Narr, Tübinga, pp. 61-73.

Occorre fare una precisazione sulla nozione di **presentatività**, appare infatti necessario tenere distinto il piano semantico dal piano formale. Nel DIA la funzione di "presentare un fenomeno" è intesa in senso semantico, ed è collegata ad alcuni verbi a prescindere dalla forma della frase, cioè se il nome che accompagna questi verbi si trovi a sinistra o a destra del verbo. Invece in linguistica la nozione di "presentatività" dipende strettamente dalla struttura della frase (Venier 2002). Più precisamente, possono dirsi presentative le frasi che a sinistra del verbo non hanno un soggetto del quale si predica qualcosa, ma il soggetto si trova a destra del verbo e il processo è presentato in blocco (i tipi «c'è Marco» o «ha telefonato Lucia»). A questi casi assomigliano esempi come «si registra un aumento delle temperature» discussi sopra. Ma i verbi che realizzano la nostra funzione di "presentare un fenomeno" possono anche avere un soggetto a sinistra (es: «Questa condizione si verifica perché il liquido del tratto intestinale contiene un'elevata concentrazione di magnesio»); in tal caso, la nozione di presentatività va intesa solo in senso semantico, non in senso formale, perché le frasi hanno una struttura predicativa e non presentativa.

Sempre nella sezione "note" si possono trovare riferimenti ai frasari di inglese accademico (in particolare l'*Academic Phrasebank*), che hanno l'obiettivo di sviluppare dei confronti tra le funzioni del DIA e le funzioni individuate per la scrittura dei testi accademici in lingua inglese (a questo proposito si vedano le riflessioni proposte al § 3.2)¹⁰:

Figura 18. *DIA, s.v. "presentare un fenomeno", sezione "note"*

Funzione comunicativa: presentare un fenomeno



Note

È anzitutto interessante notare che **l'Academic Phrasebank**, una banca dati che analogamente al DIA raggruppa le espressioni accademiche della lingua inglese per funzione comunicativa (<https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>), non possiede una funzione che sia il corrispettivo di "presentare un fenomeno". Ma impieghi del verbo «to observe» che appaiono sovrapponibili al nostro caso si hanno relativamente alla funzione "offering explanation for the findings": «The observed increase in X could be attributed to...», «The observed correlation between X and Y might be explained in this way: ...».

3. CONSIDERAZIONI GENERALI SUL LESSICO ACCADEMICO ALLA LUCE DELLE ACQUISIZIONI DEL DIA

L'ipotesi teorica confortata dalle analisi fin qui condotte è che il lessico accademico si possa definire in relazione ai seguenti parametri: campo, valore semantico-pragmatico delle espressioni, registro, tipologia testuale, ricchezza di codifica delle informazioni, morfosintassi. Più precisamente:

- quanto al campo, il lessico accademico è fatto di espressioni non settoriali ma trasversali ai settori (§ 3.1);

¹⁰ In questa stessa prospettiva, sarà utile anche stabilire collegamenti con strumenti e repertori che descrivono anche altre varietà accademiche, come le schede sul tedesco accademico frutto del progetto COPLUS (cfr. Arnone/Flinz in questo volume).

- quanto al valore semantico-pragmatico, il lessico accademico esprime nozioni/funzioni comunicative che servono a inquadrare contenuti concettuali, gestire i punti di vista e organizzare il testo (§ 3.2);
- quanto al registro, il lessico accademico esprime le funzioni comunicative in modo formale o neutro (mentre nella comunicazione di tutti i giorni tali funzioni sono codificate con espressioni neutre o colloquiali (§ 3.3);
- quanto al tipo di testo, e in particolare il tipo di contenuto e il modo in cui esso è organizzato, il lessico accademico sembra preferenzialmente impiegato in corrispondenza di testi concettuali, cioè testi che parlano di astrazioni, classi ecc. (§ 3.4);
- quanto al grado di codifica, il lessico accademico esprime le funzioni comunicative in modo tendenzialmente ricco (mentre nella comunicazione di tutti i giorni tali funzioni sono spesso codificate in modo più povero o lasciate all'inferenza, § 3.5);
- quanto alla morfosintassi, il lessico accademico sceglie forme che sono coerenti con una costruzione della frase e del testo che spesso si distanzia dalla comunicazione ordinaria (§ 3.6).

Prima di approfondire queste proprietà nel resto del saggio, è opportuno soffermarsi brevemente sulla questione terminologica, dato che esistono proposte alternative e dato che l'etichetta di "accademico" non è esente da problemi: su tutti, il fatto che essa porta istintivamente a pensare al mondo dell'università.

La scelta di chiamare "accademico" questo lessico è legata a una tradizione che fa capo a studi in lingua inglese¹¹. L'idea di un insieme di parole di registro formale e trasversali ai settori disciplinari si è sviluppata infatti precocemente per l'area anglosassone, e l'etichetta *academic* è presente almeno dallo studio di Jim Cummins (1979), il quale collegò l'insuccesso scolastico proprio alla difficoltà di maneggiare le competenze a compiti cognitivamente dispendiosi e di tipo "accademico" (CALP: *cognitive/academic language proficiency*). Si noterà che il significato di *academic* non riguarda solo ciò che è relativo all'università ma ha un valore più ampio, cioè può riferirsi anche ad altri ordini di scuola o può addirittura non riferirsi alla scuola ma più genericamente ad attività non pratiche e legate alla riflessione ('relating to schools, colleges, and universities, or connected with studying and thinking, not with practical skills', *Cambridge Dictionary* online, s.v.).

Per l'Italia, questa etichetta è impiegata almeno a partire da Spina (2010), che adatta all'italiano il concetto di "academic word list", ed è poi mantenuta da D'Aguanno (2019) e da Mastrantonio (2021) ma problematizzata in Mastrantonio *et al.* (2024: 572). A proposito dell'ambiguità già ricordata, negli studi appena citati "accademico" è un calco semantico dall'inglese (dunque non si riferisce strettamente all'università); ma in altri studi la parola è usata nel senso che ha comunemente in italiano, cioè relativo all'università: si pensi alla monografia di Elena Ballarin (2017), *L'italiano accademico*, che affronta dal punto di vista delle metodologie didattiche il problema dell'insegnamento dell'italiano a stranieri in contesto universitario. L'accezione di 'universitario' si ha anche negli studi sul "discorso accademico" (cfr. p. es. Fiorentino, 2015; Zaleska, 2016). Si noterà quindi che l'etichetta "italiano accademico" non è univoca, perché può riferirsi a una varietà di lingua, a una sezione del lessico o a un particolare contesto che ospita un insieme di pratiche discorsive (coi rispettivi generi testuali).

Per tornare al lessico, un'etichetta alternativa è quella di "lessico della conoscenza" di Ferreri (2005), recentemente ribattezzata da Ferrucci (2024; 2025) "vocabolario della conoscenza". Ferrucci usa anche un'altra espressione equivalente, "vocabolario

¹¹ Si veda a tal proposito il saggio di Laura Pinnavaia in questo volume.

epistemologico”, inteso come legato all’episteme, che è «la conoscenza oggettiva, scientifica, in contrapposizione alla conoscenza basata sull’opinione soggettiva» (*Nuovo De Mauro* online, s.v.). Più problematiche sarebbero le etichette di lessico “colto” o lessico “intellettuale” (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 565, 572), dal momento che queste parole fanno pensare a un insieme di fenomeni molto più ampio.

3.1. *Il campo o settore*

Riprendiamo e discutiamo punto per punto i tratti elencati nel paragrafo precedente. Il fatto che testi scientifici di ambito diverso abbiano in comune una quota di lessico è un fatto normale se si pensa che i linguaggi settoriali non costituiscono compartimenti stagni ma si innestano nel linguaggio ordinario; per riformulare questo concetto con le categorie del GRADIT, possiamo dire che i linguaggi tecnico-specialistici si nutrono tanto del Vocabolario di Base quanto del Vocabolario Comune (cfr. Gualdo, Telve, 2011)¹².

Cercare elementi di condivisione non implica naturalmente credere che non esistano differenze e che studiosi di ambito diverso usino procedure euristiche e discorsive del tutto sovrapponibili. Con Peck MacDonald (1994: 21)¹³ possiamo anzi dire che, «[i]f academic writing is a form of knowledge making, then differences in knowledge problems or ways of addressing such problems should account for much of the variation among the disciplines».

Fermo restando che l’obiettivo del DIA è descrivere ciò che accomuna i vari discorsi disciplinari, nella stesura delle voci abbiamo per quanto possibile lasciato traccia dell’effettivo scarto tra i diversi settori, dando conto di quando una determinata espressione sembra essere più peculiare di una macroarea scientifica rispetto ad altre. Ecco qualche esempio di questo trattamento da alcune voci del DIA già pubblicate (*evidente, registrare, trattarsi di*):

La stesura della voce si basa sulle 159 occorrenze nel corpus DIA, equamente distribuite nei subcorpora e nei generi testuali. (DIA s.v. *evidente*, sezione “Note”)

L’analisi è basata sullo studio delle 72 occorrenze del verbo «registrare» nel corpus DIA, provenienti prevalentemente dal sottocorpus giuridico-economico (40 occorrenze), poi da quello umanistico (21 occorrenze) e infine da quello scientifico (11 occorrenze). (DIA s.v. *registrare*, sezione “Note”)

L’analisi si basa sulle 384 occorrenze estratte dal corpus DIA, con una particolare concentrazione nei testi di ambito umanistico (circa il 46% delle occorrenze) e in quelli di ambito giuridico-economico (circa il 36%), e, in misura minore, nell’ambito/macroarea scientifica (circa il 18%). (DIA s.v. *trattarsi di*, sezione “Note”)

Del resto una variazione di frequenza tra le macroaree scientifiche non corrisponde necessariamente a una variazione di valori che un determinato lessema possiede. Ciò che

¹² Anche nella riflessione sul tedesco accademico si sottolinea la continuità tra *Wissenschaftssprache* (lett. ‘lingua della scienza’) e *Alltagssprache* (‘lingua di tutti i giorni’), cfr. Ehlich/Heller (2006: 33). Quanto alle etichette di Vocabolario di Base e Comune, esse si devono a De Mauro; il primo indica le ca. 7 mila parole più frequenti dell’italiano, note pressoché a tutti i madrelingua a prescindere dal grado di istruzione; il secondo indica invece un gruppo di ca. 45 mila parole meno frequenti, non marcate dal punto di vista del settore e che per essere comprese presuppongono un livello di istruzione superiore.

¹³ Un concetto analogo è ripreso anche da Testa (§ 3, in questo volume).

ha contato, al momento di selezionare le espressioni da mettere a lemma, è stato che ciascuna di esse godesse di una circolazione trasversale, anche se non perfettamente bilanciata in tutte le aree. Indagini più mirate potranno puntare a evidenziare invece le eventuali differenze tra ambiti settoriali e tradizioni discorsive diversi, come ha fatto Hyland per l'inglese (il passo è citato anche da Calaresu in questo volume):

Among the higher frequency verbs, almost all instances of *say* and 80 per cent of *think* occurred in philosophy and 70 per cent of *use* in electronics. It turns out, in fact, that engineers *show*, philosophers *argue*, biologists *find* and linguists *suggest*. These preferences reflect broad disciplinary purposes. So, the soft fields largely use verbs which refer to writing activities, like *discuss*, *hypothesize*, *suggest*, *argue*. [...] Engineers and scientists, in contrast, prefer verbs which point to the research itself like *observe*, *discover*, *show*, *analyse* and *calculate*, which represent real world actions. This helps scientists represent knowledge as proceeding from impersonal lab activities rather than from the interpretations of researchers (Hyland, 2013 [2011]: 183).

La condivisione tra i vari linguaggi settoriali di lessico e di fraseologia non tecnica può essere inoltre favorita dal fatto che le diverse tradizioni discorsive possono influenzarsi e avvicinarsi: per esempio, è comunemente riconosciuto che i linguaggi delle scienze dure godono di un forte prestigio e sono imitati dalle scienze umane e sociali (per l'inglese cfr. Bennett, 2015: 5). In tal senso, benché il DIA abbia come obiettivo un'analisi sincronica, si è talvolta presentata l'occasione di valorizzare elementi diacronici che mostrano l'evoluzione delle tradizioni discorsive e il riassetto sociolinguistico di specifiche espressioni; un caso interessante riguarda il verbo *analizzare*.

Questo verbo, comunissimo nel discorso accademico, oggi non è marcato dal punto di vista del campo; per quel che riguarda la funzione comunicativa assegnata nel DIA ("selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva"), *analizzare* si comporta come *osservare* e *prendere in considerazione*, è cioè un verbo della vista e dell'attenzione caratterizzato dal tratto [+volontario]. Ma la non marcatezza settoriale è un tratto acquisito storicamente, dato che nell'Ottocento il verbo era un tecnicismo della chimica, come si ricava dalla marca *Chim.* nella voce del Tommaseo - Bellini (cfr. Canazza, 2025):

(Chim.) Esaminare le sostanze col mezzo di operazioni adatte affine di conoscere la composizione e determinare i rapporti di quantità onde i componenti vi stanno uniti (Tommaseo - Bellini, s.v. *analizzare*)

Il suo impiego metaforico al di fuori del discorso della chimica doveva già essere in corso nell'Ottocento, se sempre nel Tommaseo-Bellini si legge la raccomandazione che «[s]arà bene servarlo al senso chimico: troppo francesemente se ne abusa in altri». Per usare le nostre categorie concettuali, possiamo dire che la storia di *analizzare*, qui solo abbozzata, è la storia di un tecnicismo che perde alcuni tratti semantici e diventa una parola accademica, cioè trasversale.

3.2. *Valore semantico-pragmatico delle parole accademiche: le funzioni comunicative e la loro organizzazione*

Il lessico accademico è al servizio dell'espressione di una serie di funzioni comunicative (schematizzate al § 3.2.1). Nel riflettere sulla natura e sull'organizzazione di tali funzioni, è bene chiarire subito un possibile equivoco che interessa la referenzialità. In Mastrantonio *et al.* (2024: 572) ho scritto che il lessico accademico è costituito di «parole non

referenziali»; si tratta di un'approssimazione¹⁴. Le espressioni del lessico accademico sono in molti casi non referenziali, cioè non si riferiscono a entità del mondo delle quali si predica qualcosa. Il discrimine può in parte essere tracciato su base morfosintattica: non sono mai referenziali gli aggettivi, gli avverbi, le congiunzioni, le preposizioni e i verbi. Quanto ai nomi, dipende da come essi vengono impiegati. Nell'esempio (1) il nome *criterio* non costituisce un referente, perché è impiegato in espressioni predicative; in particolare, la seconda occorrenza (*un altro criterio è quello di...*) è un caso di frase specificativa, il cui vero soggetto referenziale è rappresentato dal sintagma nominale che segue il verbo *essere* (*quello di...*)¹⁵; al contrario, nell'es. (2) *questo criterio* codifica un referente:

1. Le metodologie tradizionali per la progettazione di circuiti elettronici **hanno come criterio** principale la minimizzazione dei transistor impiegati e dunque del costo di produzione. Tuttavia, **un altro criterio** molto significativo è **quello** dell'assorbimento di potenza, che è funzione del numero di transizioni logiche subite dai nodi del circuito.
2. [...] ciò che rende una parola appartenente a una classe oppure a un'altra sono le sue proprietà grammaticali, tipicamente intese (nelle lingue strutturate come quelle del ceppo indo-europeo) come le categorie di flessione: tempo, modo e diatesi sono caratteristiche dei verbi; caso, oltre a genere e numero, degli elementi nominali. Una discussione esauriente di **questo criterio** sarebbe lunga e impegnativa

Nei testi concettuali alcune categorie di nomi vengono spesso impiegate in modo non referenziale come punti di partenza di frasi specificative; si tratta di nomi che codificano relazioni logiche (*conseguenza, obiettivo, esempio*), partizioni interne all'oggetto osservato o angolazioni dell'argomento analizzato (*elemento, aspetto*), aspetti metatestuali (*tappa*) e così via:

3. Se poi l'idrogeno atomico si ricombina ad idrogeno molecolare in una microfessura, o in una inclusione, la pressione esercitata nella cavità può essere tale da provocare rigonfiamenti locali (blister). **La conseguenza** di tali fenomeni è ovviamente un indebolimento del materiale, con conseguente perdita di resistenza meccanica e chimica.
4. **L'altro** grande **obiettivo** degli uomini della Destra era il completamento dell'unità nazionale.
5. Le diverse attività mentali sono state quindi descritte come costituite da diverse componenti o moduli, tra di loro collegati da connessioni [...] che trasferiscono informazioni da un centro all'altro [...]. **Un esempio** di modello multicomponentiale è quello proposto alla fine degli anni '60 da Atkinson e Shiffrin.
6. Recentemente però sono state identificate proteine che presentano similarità con proteine del citoscheletro delle cellule eucariote (tubulina, actina e filamenti intermedi) e che controllano la forma e le dimensioni delle cellule batteriche durante l'accrescimento (fig. 2.3). **Un elemento** del citoscheletro batterico è FtsZ.

¹⁴ Ringrazio Emilia Calaresu che ha sollecitato questa riflessione durante una conferenza all'Accademia della Crusca nell'aprile del 2025.

¹⁵ Per ragioni di spazio non mi soffermo qui sulla trattazione delle frasi specificative, che ho approfondito in Mastrantonio (2024), da cui ricavo anche gli esempi (3-7).

7. **Ultima tappa** del nostro percorso saranno le teorie della mente, un classico capitolo della filosofia che riguarda i rapporti tra mente e cervello.

Chiarita la questione della referenzialità, che tipo di significati veicolano allora le parole accademiche? Per comprendere il funzionamento di questo lessico ci siamo basati in prima battuta sulle acquisizioni della linguistica del testo e della pragmatica, indagando i meccanismi di lessicalizzazione di vari tipi di relazioni: da un lato le relazioni tematico-referenziali, le relazioni logiche e le relazioni di organizzazione del testo, dall'altro lato i fenomeni attinenti alla dialogicità (come l'introduzione di discorso riportato) e relativi all'enunciazione (come la modulazione di forza illocutiva).

Se è superfluo precisare che “lessicalizzazione” si riferisce al caso in cui una determinata nozione o funzione è codificata dal lessico e non (o non solo) da altri livelli linguistici (ad esempio la morfologia o l'intonazione), può invece essere utile fare qualche esempio di lessicalizzazione dei meccanismi tematico-referenziali, fenomeno a cui non viene in genere data molta attenzione in prospettiva linguistico-testuale¹⁶. La continuità tematica è generalmente associata alle strategie di ripetizione, sostituzione o anafora zero, e ciò che suscita più spesso interesse è soprattutto il rapporto che si instaura tra le espressioni dotate di valore referenziale, come nel caso di *Donatello Poggi... l'ex deputato PdL* (8):

8. Donatello Poggi è diventato leghista a tutti gli effetti. [...] Comunque sia, l'ex deputato PdL [...] ha rinunciato anche all'etichetta di indipendente con la quale egli era stato eletto lo scorso aprile sulla lista della Lega (cit. in Ferrari, 2014: 179)

Ma la manifestazione linguistica delle catene anaforiche e della continuità tematica non si limita al rapporto tra parole referenziali (gli anelli della catena), bensì include altre strategie tra cui l'uso di aggettivi anaforici (*detto, suddetto* ecc.) o di sintagmi con valore aggettivale posposti al nome (*in esame, in questione* 9). Anche il verbo *trattarsi di* codifica la nozione di continuità tematica; la seconda frase dell'esempio (10) potrebbe essere riformulata come ‘il legame di cui stiamo parlando è un legame covalente’¹⁷:

9. Le argomentazioni della Corte trovano peraltro conforto anche nella Direttiva 2004/18/CE. [...] Occorre precisare tuttavia che la Direttiva in questione, pur essendo richiamata dalla Corte nella decisione a sostegno delle sue argomentazioni, non era in vigore al tempo dei fatti della causa di rinvio (DIA s.v. *in questione*, attualmente in revisione)
10. Gli aminoacidi di un polipeptide sono tenuti insieme da un legame peptidico: Ø si tratta di un legame covalente che unisce il gruppo carbossilico di un aminoacido al gruppo aminico di un altro aminoacido (DIA s.v. *trattarsi di*)

Ma torniamo all'inquadramento generale delle funzioni comunicative. Alcune funzioni veicolate dal lessico accademico riguardano ambiti finora poco o nulla esplorati negli studi sulla testualità e sulla pragmatica: è il caso della funzione che abbiamo chiamato “presentare un fenomeno” (espressa, tra gli altri, dal verbo *registrare* in frasi come «in tutti i paesi *si registrarono* aspri conflitti sociali», cfr. § 3.5), oppure della coppia di funzioni chiamate “selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva” e “accorgersi di un

¹⁶ Né Palermo (2013) né Ferrari (2014) parlano di questi meccanismi in riferimento alle scale di accessibilità del tema e alle risorse a disposizione per segnalare la continuità tematica.

¹⁷ Ma l'esplicitazione di un soggetto non è compatibile col verbo *trattarsi di*, che è sempre impersonale; quindi l'anafora zero (Ø) non è un'opzione bensì una necessità grammaticale.

elemento prima non evidente”¹⁸, che producono pattern frequenti nei testi accademici come *osservando x notiamo che y* (analogo a espressioni più colloquiali come *se guardi bene vedi che*).

Per ordinare questo insieme di funzioni ci siamo serviti della tripartizione ideata da Halliday (1994), con qualche piccolo aggiustamento: il piano ideativo (*ideational*) è diventato “piano dei fenomeni”; il piano interpersonale (*interpersonal*) è diventato “piano del punto di vista”; il piano testuale (*textual*) è diventato “piano dell’organizzazione del testo”. Ci è sembrato che questa impalcatura godesse di un sufficiente ancoraggio teorico e permettesse di tenere sotto controllo i potenziali fattori che incidono sull’organizzazione del nostro lessico: un discorso concettuale monologico scritto formale evoca infatti una serie di contenuti, mette in gioco complessi rapporti di tipo dialogico-enunciativo (opinioni, punti di vista, grado di certezza ecc.), infine viene linearizzato all’interno di un testo dotato di espliciti segnali di organizzazione.

Un problema che riguarda il rapporto che sussiste tra il lessico e le funzioni da un lato, e all’interno delle stesse funzioni dall’altro è rappresentato dalla polisemia e dalla polifunzionalità; si tratta di una questione particolarmente spinosa che non siamo ancora riusciti a risolvere in modo coerente, anche dal punto di vista della rappresentazione lessicografica.

In linea di principio polisemia e polifunzionalità sono due nozioni separate, ma nei fatti non è sempre facile distinguerle. Nel primo caso un’espressione possiede più valori in rapporto di mutua esclusione (cioè in un atto linguistico c’è o l’una o l’altra); nella polifunzionalità i valori di una stessa forma sono invece contemporaneamente presenti nel medesimo atto linguistico. La condizione di polifunzionalità (*multifunctionality*) sembra proprio correlata alla multiplanarità del discorso (i piani di Halliday ricordati poco fa), e secondo Maschler, Schiffrin (2015: 192) rappresenta un vantaggio perché consente di tenere legati i diversi processi che presiedono alla produzione del discorso:

[A]lthough [discourse] markers have primary functions (e.g. primary function of *and* is on an ideational plane and the primary function of *well* in the participation framework), their use is multi-functional. It is this multifunctionality on different planes of discourse that helps to integrate the many different simultaneous processes underlying the construction of discourse, and thus helps to create coherence.

La polifunzionalità rende pertanto difficile per alcune funzioni decidere a quale dei tre piani del testo assegnarle. P. es. il “richiamare l’attenzione del lettore” (funzione veicolata da espressioni direttive come *si noti, si osservi*) riguarda un meccanismo tipicamente interpersonale (secondo l’etichetta di Halliday); la scelta di collocarlo nel piano dell’organizzazione del testo dipende dal fatto che nel testo monologico scritto questa funzione perde il valore che ha nel parlato e viene invece sfruttata per segnalare snodi testuali. Analogamente, una funzione come “fare esempi” presenta sia una componente legata al piano dei fenomeni cioè al contenuto dei concetti trattati (l’esempio è un caso singolo di una serie più ampia e stabilisce un rapporto di tipo generale-particolare), sia una componente di tipo pragmatico (l’esempio serve in certi casi a illustrare un concetto, in altri a giustificarlo).

Un caso molto chiaro di polisemia è *sostanzialmente*, in cui le funzioni di intensificatore (“molto”) e di modulatore (“più o meno, nelle linee essenziali ecc.”) sono nettamente distinte e sono in correlazione con la diversa portata dell’avverbio (cfr. § 2).

¹⁸ Il nome di queste due funzioni si è evoluto rispetto a Mastrantonio *et al.* (2024: 570), dove erano designate come “portare l’attenzione su qualcosa” e “notare un elemento nuovo”.

Un caso sicuramente più complesso, ma forse anche questo inquadrabile come polisemia, interessa il verbo *osservare* (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 574):

11. Analizzando invece le riserve aggregate delle banche centrali (Tabella 3), **si osserva** che cinque dei primi dieci paesi appartengono alla comunità BRICS+.
12. La reazione iniziale [...] consiste nella cattura di un nucleo di idrogeno da parte di un altro nucleo dello stesso tipo, con la produzione di un nucleo di deuterio, di un positrone [...] e di un neutrino. **Si osservi** che esistono tre tipi di neutrini: l'elettronico, il muonico e il tauonico, associati a tre particelle cariche, rispettivamente l'elettrone, il muone e il tauone.
13. Abbiamo invece considerato come oggetti in atto i singoli numeri irrazionali e, **come osservato**, ciascuno di essi richiede, per essere espresso compiutamente, un insieme infinito di cifre.
14. È un tema posto sin dalla prima pagina del volume di Ricciardi, Fiorentino e Picone. Gli Autori **osservano** che il racconto del terremoto pare essere consegnato soltanto al canone giornalistico e, in particolare, alla declinazione dell'inchiesta giudiziaria famosa come Irpinigate.

Usato all'indicativo e vicino a un'espressione che serve a "selezionare un oggetto di osservazione" (11) come è il caso di *analizzare* [+volontario], il verbo *osservare* (qui [-volontario]) svolge la funzione di mettere a fuoco un elemento prima non disponibile (abbiamo chiamato questa funzione "accorgersi di un elemento prima non evidente"); al congiuntivo (12) serve a "richiamare l'attenzione del lettore"; al participio passato preceduto da *come* (13) segnala che il contenuto non è nuovo ma è già stato toccato in precedenza ("rinviare a parti testo precedenti o successive"); ci sono poi i casi in cui *osservare* è un verbo del "dire" (14) e permette di "riferirsi a testi o discorsi altrui". Queste funzioni sono in rapporto di mutua esclusione e sono collegate a fenomeni formali, come elementi morfosintattici (flessione verbale) e testuali (presenza nell'enunciato di altre espressioni pertinenti, come nel caso di *analizzare... osservare*).

Casi di possibile polifunzionalità riguardano i verbi che indicano percezione (*guardare*) o processi psichici (*analizzare*, *considerare*, *prendere in considerazione* ecc.): considerati in relazione al piano dei fenomeni, essi svolgono la funzione di "selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva" (p. es. *analizzando x vediamo che y*: cioè delimito intenzionalmente un campo di osservazione dal quale possono emergere elementi interessanti); ma a questa funzione si può sommare quella di "rinviare a parti del testo precedenti o successive", che diventa visibile specialmente quando nelle vicinanze compaiono espressioni logodeittiche (come negli esempi seguenti):

15. Non preoccupatevi se a prima vista vi saranno incomprensibili, o se non li troverete totalmente convincenti. Nei capitoli seguenti analizzeremo questi concetti più approfonditamente.
16. Un'altra caratteristica degli organismi viventi è la loro capacità di accrescimento, di autocostruzione, che consiste nell'aumento della loro massa. Il prelievo di sostanze dall'ambiente esterno per il sostentamento, la diversificazione e l'aumento di complessità della cellula sono affidati alla membrana plasmatica che, **come vedremo**, non è solo un limite fisico della cellula, ma ha funzioni biologicamente attive.

Che tipo di funzioni sono quelle censite dal DIA? Si tratta di funzioni molto generali, potenzialmente legati a universali linguistici e cognitivi (pensiamo p. es. alla relazione logica di causa-effetto). In questo senso, l'approccio del DIA è alternativo e complementare a quello della *genre analysis* (cfr. Swales, 2004), che studia funzioni che si trovano all'interno di specifici generi testuali. Per chiarire la differenza tra i due modi di procedere consideriamo il caso studiato da Dota (in questo volume), ovvero l'analisi di incipit di articoli di ricerca nei quali le funzioni del DIA vengono fatte reagire con *moves* e *steps* propri del modello CARS (*Create A Research Space*)¹⁹.

La funzione del DIA di “stabilire rapporti generale/particolare” è simile allo *step* del modello CARS chiamato “making topic generalization of increasing specificity”; ma l'analisi di genere prende a riferimento la struttura del genere testuale; dunque i movimenti di specificazione ritenuti degni di nota sono quelli relativi alla definizione dell'argomento del saggio, che si localizzano in un luogo ben preciso cioè nell'incipit. Questo grado di precisione nel DIA non è presente, proprio perché i rapporti generale-particolare non necessariamente sono legati all'introduzione di un tema all'inizio di un saggio. Un ragionamento analogo vale per la mossa “establishing a territory” del modello CARS che è comparabile ma più specifica delle funzioni che nel DIA chiamiamo “selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva” e “stabilire identità e definire” (vedi ancora Dota in questo volume).

3.2.1. *L'attuale griglia delle funzioni comunicative e delle forme lessicali*

Nelle tabelle che seguono raccogliamo le funzioni comunicative (divise secondo i tre piani del testo) e le corrispettive forme lessicali che, secondo le previsioni, saranno pubblicate entro la fine del progetto. È importante sottolineare che questo insieme di parole non corrisponde a una lista di frequenza né proviene da estrazioni meccaniche; ci siamo sì serviti dei dati messi a disposizione dalle estrazioni automatizzate (cfr. Mastrantonio *et al.* 2024, § 5), ma la scelta delle parole da includere è stata in ultima analisi la nostra, ed è stata sempre guidata dalla preoccupazione qualitativa di dare conto della consistenza e del comportamento delle funzioni comunicative.

Come anticipato (§ 1), rispetto a Mastrantonio *et al.* (2024: 575-576) ci sono state alcune evoluzioni relative alla consistenza delle funzioni e al nome a esse attribuito; p. es. “selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva” ribattezza il precedente “portare l'attenzione su qualcosa”²⁰:

¹⁹ La questione delle mosse retoriche (*moves* e *steps*) è toccata anche da Pinnavaia (in questo volume, § 3.2), al momento di discutere il funzionamento dei *phrasebooks* di inglese accademico: «introducing a study, chapter or section, arguing for and against, reviewing other work, analysis and explanation, summary and conclusions».

²⁰ La funzione in questione indica l'attività cognitiva del dirigere volontariamente l'attenzione su un oggetto con l'obiettivo di esaminarlo, ed è realizzata da verbi quali *guardare*, *considerare*, *concentrarsi su*, *prendere in considerazione*, *esaminare*, *analizzare*, ma anche da verbi di discorso come *parlare di*, *trattare* e altri. Riteniamo che esprimano questa funzione anche alcuni dispositivi di segnalazione del dominio generalmente impiegati in apertura di enunciato, come *in merito a* e *riguardo a* (cfr. il contributo di Cimmino in questo volume).

Tabella 1.

Piano dei fenomeni	
selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva	<i>analizzare, dal punto di vista (di), in merito a, prendere in considerazione, riguardo a, sotto il profilo</i>
presentare un fenomeno	<i>assistere a, osservare (si osserva), registrare, verificarsi</i>
stabilire identità e definire	<i>consistere in, cosiddetto, costituire, definire, intendere</i>
indicare differenze e contrasti	<i>al contrario, diversamente da, differire</i>
indicare proprietà e classificare	<i>aspetto, criterio, parametro, tratto</i>
stabilire cause e conseguenze	<i>causa, causare, comportare, dal momento che, determinare, fattore, motivo, ragione</i>
indicare misura o grado	<i>nettamente, radicalmente, significativo (in modo s., in misura s.), sostanzialmente</i>
fare esempi	<i>basti pensare a/ che, è il caso di, esemplificativo, ad/per esempio, si pensi a</i>

Tabella 2.

Piano del punto di vista	
riferirsi a discorsi o testi altrui	<i>affermare, osservare, secondo, sottolineare</i>
esprimere il grado di certezza su un'affermazione	<i>evidente, probabile, tendenzialmente, sostanzialmente</i>
dare una valutazione positiva o negativa	<i>opportunamente</i>
sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato	<i>significativo, interessante, notevole, rilevante</i>
ricavare conclusioni logiche	<i>suggerire</i>

Tabella 3.

Piano dell'organizzazione del testo	
mantenere o cambiare il tema del discorso	<i>a tale proposito, in esame, in merito a, in questione, riguardo a, trattarsi di</i>
indicare disposizione delle parti	<i>inoltre, in aggiunta, in primo luogo, per concludere</i>
rinvviare a parti del testo precedenti o successive	<i>analizzare, precedentemente, osservare (come osservato), seguire, suddetto</i>
richiamare l'attenzione del lettore	<i>osservare (si osservi), notare (si noti)</i>
reformulare un contenuto già espresso	<i>cioè, in altre parole, ossia</i>

3.3. Il registro del lessico accademico

Chiarita l'articolazione delle funzioni, per capire il loro comportamento e il comportamento delle rispettive forme lessicali occorre riflettere sulla natura della comunicazione in cui questo lessico sembra ricorrere in modo preferenziale. Anticipando sinteticamente il contenuto dei prossimi tre paragrafi, possiamo dire che le funzioni

comunicative sembrano in larga misura indipendenti dal registro (§ 3.3) mentre sono almeno in parte in correlazione col tipo di testo, cioè compaiono di preferenza nei c.d. testi concettuali (§ 3.4); invece le forme lessicali, oltre che con il registro, sembrano essere in correlazione con il vincolo comunicativo: detto diversamente, rispondono all'esigenza di codificare in modo ricco le funzioni comunicative (§ 3.5).

Per illustrare la questione del registro ragioniamo ancora sulla funzione comunicativa del “fare esempi”. Esemplificare è un meccanismo a disposizione di tutti i parlanti, sempre; ma sarà realizzato diversamente a seconda del contesto comunicativo e del grado di formalità. All'interno di un discorso formale possiamo usare espressioni come *basti pensare a/che, si pensi a, è il caso di*; in un contesto colloquiale possiamo invece usare espressioni come *tipo o tanto per dirne una*²¹. L'etichetta di “accademico” andrà riferita unicamente alle espressioni diafasicamente alte o neutre; un esempio di espressione neutra è il connettivo esemplificativo per eccellenza, *per esempio*, che è indifferente al registro e può ricorrere in qualsiasi tipo di comunicazione²².

Data questa situazione, non stupisce che la variabile di registro abbia avuto un ruolo molto importante anche dal punto di vista euristico; infatti è proprio la combinazione di parole diafasicamente formali e contemporaneamente non settoriali a risultare interessante, perché spinge a chiedersi se dietro di esse ci siano specifiche funzioni comunicative che vanno individuate e classificate. Un caso tipico è costituito dalla serie dei verbi *consistere in, costituire e rappresentare* (cfr. Mastrantonio, 2021), che in molti casi operano come equivalenti funzionali del verbo *essere*, il quale però è meno formale o eventualmente neutro dal punto di vista del registro. Dal momento che queste forme svolgono un ruolo analogo alla copula realizzando “predicazioni di identità”²³, ci è sembrato, anche in base all'analisi dei dati, di poterle ricondurre alla funzione che nel DIA chiamiamo “stabilire identità e definire”²⁴.

Spie della variazione di registro emergono dall'analisi contrastiva tra discorso accademico da un lato e articoli di giornale dall'altro condotta da Eugenio Salvatore (in questo volume). Analizzando le espressioni *a tale proposito / a questo proposito* (dispositivi centrali del testo monologico in quanto garantiscono la progressione tematica, nel doppio senso del mantenimento di un tema e dell'apertura a un nuovo tema/sottotema),²⁵ ci si accorge da un lato che la frequenza complessiva nei testi accademici è ben maggiore rispetto agli articoli di giornale (rapporto 6:1), e dall'altro lato che nella stampa l'espressione compare prevalentemente nella variante di registro meno formale *a questo proposito*.

È appena il caso di sottolineare come l'approccio del DIA sia molto distante rispetto al modo di procedere spesso adottato negli studi sulla semplificazione del linguaggio, nei quali la presenza di parole di registro alto coinvolte nei processi di astrazione è stata stigmatizzata perché ritenuta manifestazione di stereotipi linguistici e fonte di inutili complicazioni²⁶. Come esempio di questo atteggiamento possiamo citare un saggio di Adriano Colombo sulla lingua dei manuali scolastici di storia; varrà la pena riportare un intero passo nel quale l'autore cita e commenta alcuni brani da un manuale per le scuole superiori. Scrive Colombo (2013: 12) che «[c]’è poi una serie di stereotipi linguistici che collaborano con l’astrazione a rendere incolore la narrazione storica. Ecco un brano che

²¹ Alcuni esempi sono dati in Mastrantonio *et al.* (2024: 567), e vedi ora Piantanida (in questo volume).

²² Questo ragionamento dovrebbe bastare anche a giustificare la scelta di servirsi di riformulazioni diafasicamente marcate nella sezione “Definizione” delle voci, considerato anche il potenziale educativo che esse hanno, cfr. § 2.

²³ L'espressione è di Panunzi (2010: 24).

²⁴ La funzione è individuata da Dota (in questo volume) nelle introduzioni degli articoli di ricerca.

²⁵ Cfr. DIA s.v. *a tale proposito*.

²⁶ Si tratta di un aspetto toccato anche nel saggio di Testa (in questo volume).

ne esemplifica un buon numero [...]» e segue questo primo esempio (grassetto e numerazione miei, qui e oltre):

17. Gli anni 1919 e 1920 sono stati definiti il “biennio rosso”, perché, oltre a **vedere** il successo dei socialisti nelle elezioni del 1919, **furono caratterizzati** da frequenti scioperi e dimostrazioni popolari. Nel giugno del 1919 **si verificarono** anche moti contro il carovita.

Riprende Colombo: «Qui non solo mancano soggetti concreti che agiscano, ma gli eventi non accadono: “si verificano”, “caratterizzano” un periodo che li “vede”»; vengono poi passati in rassegna altri passi analoghi relativi al verbo *caratterizzare*:

18. I secoli compresi tra la caduta dell'Impero romano d'occidente (476) e l'incoronazione di Carlo Magno (800) **furono caratterizzati da** un forte calo demografico.
19. Il calo demografico, iniziato ben prima della peste del 1348, abbia dato origine a una lunga fase depressiva, **caratterizzata da** un calo produttivo e commerciale.
20. I problemi fiscali e la guerra **caratterizzarono** anche gli ultimi anni del regno di Filippo.
21. I mesi seguenti la Liberazione **furono caratterizzati da** una lunga catena di violenze e di esecuzioni sommarie.

Tutto il ragionamento di Colombo appare per noi particolarmente significativo proprio perché mette alla berlina verbi caratteristici del lessico trasversale e astratto che abbiamo accolto nel lemmario del DIA; *caratterizzare* esprime in modo ricco la funzione che abbiamo chiamato “indicare proprietà e classificare”; *verificarsi* fa la stessa cosa con la funzione denominata “presentare un fenomeno”²⁷.

3.4. *Il tipo di testo in cui il lessico accademico sembra preferenzialmente impiegato*

Esaurita la questione del registro ci spostiamo sul tipo di testo, parametro che offre forse strumenti decisivi per dar conto della presenza di una specifica quota di lessico accademico, e precisamente quella che gravita attorno all'area del definire, confrontare, classificare ecc. Per procedere in questa direzione occorre chiamare in causa una nozione ancora marginale in tipologia testuale: la nozione di “testo concettuale”.

Mentre la tipologia testuale più accreditata, risalente a Egon Werlich (cfr. Lavinio, 1990; Palermo, 2013), tratta lo scopo comunicativo e la funzione cognitiva come aspetti non separabili²⁸, la nozione di testo concettuale presuppone che i due parametri vengano tenuti distinti. Mazzoleni (2004) sulla scia di Hatim (1984) illustra una tipologia a due livelli: più in alto abbiamo esposizione, argomentazione e prescrizione (che sono scopi comunicativi); più in basso abbiamo narrazione, descrizione e concettualizzazione (o astrazione: ma entrambe le parole sono mie, mentre Mazzoleni parla di “tipo concettuale”).

²⁷ Cfr. DIA s.v. “presentare un fenomeno”; e cfr. § 3.5.

²⁸ Scrive, per esempio, Palermo (2013: 241) che «ciascuno [dei cinque tipi testuali di Werlich] attiva una specifica abilità cognitiva».

Per designare il livello più basso di Hatim e Mazzoleni, in Mastrantonio *et al.* (2024: 571) ho proposto l'etichetta “tipo di contenuto proposizionale e suo modo di organizzazione sulla base del dominio cognitivo”, dove per “dominio cognitivo” si intendono i diversi tipi di entità concettuali e i diversi tipi di abilità coinvolte nella rappresentazione mentale di queste entità. Narrare, descrivere e concettualizzare si distinguono tra loro per tipi di referenti, tipi di processi e tipi di relazioni logiche rappresentati nel testo. Nel primo caso si ha a che fare con referenti concreti, agentività, relazione logica di motivo, dimensione temporale; nel secondo caso si hanno referenti concreti collocati in uno spazio fisico; nel terzo caso si hanno infine referenti astratti (cioè classi di referenti) e operazioni di confronto, classificazione, definizione delle entità e così via.

Questi tre modi di organizzazione del contenuto sono concettualmente distinti, ma nei singoli testi possono coesistere, o meglio affiancarsi (è il concetto ben noto di “testo misto”). Sarà utile a questo proposito esaminare brevemente un brano in cui l'istanza concettuale si presenta in modo molto marcato (22) e un brano nel quale invece tale istanza è meno evidente e mescolata con l'istanza narrativa (23) (evidenzio in grassetto gli elementi linguistici che codificano nozioni quali somiglianza, differenza, raggruppamento, suddivisione, classificazione; sottolineo invece i tempi verbali narrativi nell'es. 23):

22. Tuttavia l'**unità** dei procarioti (Prokarya), comunemente detti anche batteri, era solo apparente. **Alcuni** “batteri” presentavano **caratteristiche** abbastanza **peculiari** (la composizione dei lipidi di membrana, ad esempio). Quando negli anni '80 Carl Woese iniziò studi filogenetici con metodi molecolari, arrivò alla conclusione che **tutti** i procarioti non potessero convivere in un **unico regno**, poiché **al loro interno** c'erano **differenze** più grandi di quante non ne esistessero tra gli altri quattro **regni** (piante, animali, funghi, protisti). Woese propose quindi di **riclassificare** il mondo vivente in tre “**domini**”: Eukarya (comprendente i **regni** di piante, animali, funghi e protisti), Bacteria e Archaea, con questi ultimi derivanti dalla **scissione** dei procarioti. Questa proposta, illustrata in figura 1.3, ha fondamenti piuttosto solidi e, fino a che altre **suddivisioni** non si faranno strada, è largamente accettata dalla comunità scientifica.
23. Per molto tempo Gaza e la Cisgiordania aveva registrato uno dei tassi di alfabetizzazione più alti del mondo arabo [...]. Nel settembre 2023 era al 98 per cento [...]. L'analfabetismo era crollato dal 13,9 per cento nel 1997 al 2,2 nel 2023 [...] Questi progressi oggi sono a rischio. **Oltre** ai danni alle infrastrutture, la perdita di vite umane ha **ulteriormente** impoverito la società di Gaza privandola di alcuni dei suoi giovani più promettenti. **Tra** di loro ci sono persone come Maisara Alarrayes, un medico di 28 anni che si è specializzato al King's college di Londra grazie a una borsa di studio Chevening. Avrebbe potuto assicurarsi un lavoro ben pagato nel Golfo o in Europa, invece ha scelto di tornare a Gaza, dove lavorava per Médecins du monde, un'organizzazione umanitaria internazionale. “Era instancabile, molto preciso, affidabile, sempre gentile e con un grande senso dell'umorismo”, racconta Mads Gilbert, esperto di medicina d'urgenza [...]. Il 6 novembre Alarrayes è stato ucciso da un bombardamento israeliano con i suoi genitori e altri familiari. **Anche** lo specialista in gestione dei progetti Tariq Thabet, che non aveva ancora quarant'anni, aveva rifiutato una vita fuori da Gaza per fare la differenza lì. Thabet, che nel 2021 aveva vinto una borsa di studio Fulbright, aveva definito l'opportunità di studiare sviluppo economico alla Michigan state university, negli Stati Uniti, “un viaggio che ti cambia la vita”. Quando è tornato a casa nel 2022 si è dedicato ai giovani imprenditori di Gaza, dirigendo la struttura del college di scienze applicate

creata per agevolarli. I suoi amici pensano che Thabet abbia aiutato migliaia di giovani a trovare lavoro, un sostegno essenziale nella Striscia, dove la disoccupazione si aggira intorno al 70 per cento. Thabet e più di dieci suoi familiari sono stati uccisi il 29 ottobre in un attacco aereo israeliano che ha colpito la loro casa nel centro di Gaza. (*Il futuro perduto dei giovani di Gaza*, Internazionale n. 1557, p. 64)

Nel testo (22), ricavato da un manuale di biologia dei microrganismi, si illustra come è organizzata la classe dei batteri, originariamente considerati un gruppo unico con tratti omogenei e successivamente suddivisi in tre gruppi sulla base di importanti caratteristiche distintive. Le entità di cui si parla non sono referenti concreti (il singolo batterio o la colonia di batteri che provoca una specifica infezione in uno specifico animale) ma entità astratte, dove per “astrazione” si intende l’insieme delle seguenti operazioni: l’individuazione, in entità diverse, di uno o più tratti che le accomunano; il raggruppamento di tali entità; il trattamento dei tratti comuni come un’entità distinta, la classe appunto. Per poter organizzare concetti astratti altamente articolati, come quelli del testo (22), è necessario appoggiarsi a un lessico appropriato che codifica le nozioni ricordate sopra (somiglianza, differenza, raggruppamento, suddivisione, classificazione). Mentre alcune di queste parole sono del tutto comuni (p. es. i quantificatori *alcuni* e *tutti*), altre sono parole meno frequenti e più ricercate (come *peculiare*, *scissione*, oltre a *regno* e *dominio* usati nel senso di ‘gruppo, ambito’).

Si noti che in (22) è presente anche un principio narrativo (*Carl Woese iniziò studi filogenetici... Woese propose di riclassificare...*); ma l’istanza concettuale è decisamente preponderante. Invece nel passo (23), che è ricavato da un articolo di giornale, l’istanza concettuale è meno marcata ma non per questo assente. Il brano mette a fuoco un particolare effetto delle violenze commesse a Gaza da Israele: l’impoverimento culturale della società palestinese. Questo impoverimento si realizza sia per via dei danni alle infrastrutture, sia attraverso l’uccisione di giovani altamente istruiti che avrebbero potuto dare un contributo significativo alla società. Seguono i brevi racconti di due casi individuali, cioè due giovani professionisti palestinesi uccisi.

Dicevamo che anche in questo brano è presente un’istanza concettuale, cioè un meccanismo di astrazione: le due singole uccisioni sono accomunate dal fatto che colpiscono giovani molto istruiti, dunque sono trattate come casi singoli di una classe, rappresentata dal concetto astratto di “impoverimento culturale della società di Gaza”. Benché il modo narrativo sia qui più sviluppato rispetto a (22) (si osservino i tipi di verbi e i relativi tempi: *aveva rifiutato*, *aveva vinto*, *è tornato*, *sono stati uccisi*), il modo concettuale appare gerarchicamente sovraordinato, perché le due storie narrate non sono autonome bensì subordinate alla generalizzazione; il movimento specificativo dal generale al particolare è segnalato linguisticamente dal complemento partitivo «tra di loro ci sono...».

Che cosa possiamo ricavare da questa riflessione sul modo di organizzazione del contenuto e in particolare sull’istanza concettuale – al netto dell’importanza di tornare a riflettere sui problemi di tipologia testuale? Il parametro che abbiamo chiamato “tipo di contenuto proposizionale e suo modo di organizzazione sulla base del dominio cognitivo” (o più brevemente “modo di organizzazione del contenuto”) appare utile in quanto permette di cogliere aspetti che la nozione di scopo comunicativo lascia in ombra; più precisamente, permette di dare conto di una importante fetta di lessico dipendente dal tipo di contenuto proposizionale e che si organizza attorno alle nozioni di somiglianza, differenza, raggruppamento, suddivisione, classificazione, un tipo di lessico che in uno dei due testi appare fortemente sollecitato²⁹. Ma per portare a termine questo ragionamento

²⁹ Un elenco provvisorio di espressioni che fanno capo alle nozioni/funzioni comunicative qui esaminate si ha in Mastrantonio *et al.* (2024: 570), a cui rimando per brevità.

e comprendere meglio la differenza tra (22) e (23) occorre prendere in considerazione un ulteriore parametro, cioè il grado di codifica lessicale.

3.5. Il grado di codifica

Un'informazione linguistica può essere codificata con precisione maggiore o minore. Qualche esempio. Rispetto a *reato*, che è molto generico, *furto* e *omicidio* sono più specifici. Oppure data una coppia come la seguente (24-25):

24. te ne parlo *perché* (tu) sei informato [*perché* = 'visto che']

25. te ne parlo *perché* tu sia informato [*perché* = 'affinché'],

possiamo dire che la congiunzione *perché*, presa di per sé, non codifica pienamente i valori di causa e di fine; per disambiguare i due valori è necessaria un'altra informazione linguistica concomitante, il modo del verbo della subordinata (indicativo vs. congiuntivo). Su questa linea di ragionamento, si definisce “ricca” una codifica che segnala in modo preciso un'informazione, mentre è “povera” una codifica più generica (si tratta naturalmente di proprietà scalari, non binarie).

La ricchezza di codifica non dipende solo dalla scelta del parlante o dello scrivente, ma è in funzione del cosiddetto patto comunicativo tra emittente e destinatario (cfr. Sabatini, 1999); riguarda insomma il tipo di discorso e di contesto comunicativo. Certi tipi di discorso, come quello giuridico e scientifico, richiedono il massimo grado di precisione e univocità, dunque impongono una codifica ricca delle informazioni (rigidità comunicativa; testi molto vincolanti); altri discorsi, come tipicamente la letteratura e la poesia, ma anche una conversazione generica orientata all'intrattenimento dei parlanti, consentono invece una maggiore vaghezza (elasticità comunicativa; testi poco vincolanti).

Se trasportiamo questi concetti nel nostro discorso, sembra di poter dire che in molti casi le espressioni accademiche codificano in modo più ricco le funzioni comunicative espresse. Un esempio significativo in tal senso è il seguente (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 569):

26. I bonobo hanno le gambe più lunghe di altre scimmie.

27. Rispetto alle altre scimmie i bonobo si caratterizzano per la maggiore lunghezza degli arti inferiori.

A parità di significato complessivo, l'esempio (26) (non accademico) è più povero, cioè codifica in modo meno esplicito le funzioni comunicative di confrontare e classificare, perché usa tra le altre cose un verbo più generico come *avere*; al contrario, la sua variante accademica (27) è più ricca perché usa un verbo altamente specifico per questo valore, *caratterizzarsi per*.

Un meccanismo analogo si ha con i verbi che servono a “presentare un fenomeno”; si osservi la seguente coppia di esempi:

28. Lo scorso anno le temperature sono aumentate.

29. Lo scorso anno **si è verificato** un aumento delle temperature.

In (28), che è la variante meno formale, l'aumento delle temperature è codificato direttamente dal verbo (*sono aumentate*); in (29), che è la variante accademica, lo stesso processo è codificato dal nome *aumento* (c'è una nominalizzazione). Il verbo *si è verificato* si

trova pertanto a svolgere funzioni indipendenti dalla semantica dell'evento (semantica garantita già dal nome *aumento*): a) anzitutto si comporta come un verbo supporto, permette cioè alla frase di dotarsi di un verbo e di realizzare così una predicazione (su questo aspetto cfr. Michele Prandi in questo volume); b) in secondo luogo sposta la prospettiva dal fenomeno in sé alla sua osservazione. Frasi altrettanto formali si ottengono usando altri verbi quali *si è osservato*, *si è registrato*, *si è riscontrato*; si tratta di verbi che in origine hanno un valore percettivo (*registrare*, *osservare*) o che esprimono l'idea di controllo (che in ogni caso implica un accertamento autoptico: *verificare*, *riscontrare*). Tali verbi codificano in modo più esplicito (dunque più ricco) l'idea di osservare un determinato fenomeno e di porgerlo all'attenzione del lettore (abbiamo chiamato questa funzione "presentare un fenomeno", cfr. DIA s.v.).

Se torniamo agli ess. (22) e (23), a questo punto sarà forse più chiara la ragione della loro differenza dal punto di vista dell'esplicitazione lessicale. In (22) l'alta presenza di lessico relativo ai concetti di somiglianza, differenza, raggruppamento, suddivisione, classificazione è indice del bisogno comunicativo di esplicitare quelle nozioni; è in correlazione con la nozione di vincolo comunicativo: l'alto grado di astrazione e la natura scientifica della comunicazione impongono una codifica molto ricca delle nozioni/funzioni comunicative.

Il brano (23), invece, presenta al lettore casi concreti attraverso due narrazioni immediatamente comprensibili. Le nozioni di analogia (x somiglia a y) e classificazione (x e y rientrano nella classe z) non richiedono grande esplicitazione lessicale; le sole parole del testo che codificano rispettivamente queste due nozioni sono l'avverbio focalizzatore *anche*, che introduce la seconda vicenda biografica e indica che il nuovo caso è simile al precedente («*Anche* lo specialista in gestione dei progetti Tariq Thabet...»), e l'espressione partitiva *tra di loro*, che stabilisce un rapporto tutto-parte. Che cosa succede se proviamo a riformulare un pezzetto del brano (23) come (30), esplicitando attraverso il nostro lessico accademico le nozioni di somiglianza, classificazione, raggruppamento?

30. **All'interno della categoria** della perdita delle vite umane rientrano vari **casi particolari**. Il **primo caso** è quello di Maisara Alrayyes [...]. Un **caso analogo** appartenente alla **stessa categoria** è quello di Tariq Thabet [...]

Il testo (30) produce un effetto straniante, non per incoerenza semantica ma per l'inappropriatezza del registro: un siffatto dispiego lessicale e fraseologico sarebbe superfluo perché le partizioni concettuali sono evidenti di per sé; di più: sarebbe controproducente dal punto di vista retorico, perché eliminerebbe la componente emotiva del testo che è invece un ingrediente essenziale della denuncia.

Se concludessimo qui il ragionamento avremmo fatto i conti senza l'oste. Infatti l'idea che i testi accademici siano sempre chiari, espliciti, univoci ecc. è molto lontana dalla realtà. Come altri tipi di discorso, anche i testi orientati alla produzione e alla trasmissione della conoscenza possono presentare strategie di vaghezza per mezzo delle quali lo scrivente può aggirare potenziali imprecisioni oltre che evitare di assumersi la piena responsabilità su ciò che dice, o meglio su ciò che attraverso il proprio testo porta a pensare. Ma si tratta di un ordine di problemi che non può essere affrontato in questa sede; basterà qui averlo menzionato.

3.6. Morfosintassi

Questo aspetto verrà qui sviluppato solo brevemente. Un caso rappresentativo del rapporto tra lessico accademico e opzioni morfosintattiche (cioè opzioni legate alla classe

morfologica e alle proprietà distribuzionali della parola usata) è quello che riguarda le relazioni logiche, che prototipicamente sono espresse da congiunzioni o connettivi avverbiali, come si vede dagli esempi (31-32):

31. Il treno è arrivato tardi **perché** c'era un guasto alla linea elettrica.
32. le due tavole hanno le stesse dimensioni, **quindi** dovevano far parte di un unico progetto.

Ma nella varietà accademica queste funzioni vengono spesso codificate attraverso verbi (33-34):

33. Il ritardo del treno **è stato determinato da** un guasto alla linea elettrica.
34. le analoghe dimensioni delle due tavole **suggeriscono** che fossero parte di un unico progetto.

Al di là della questione se *suggerire* costituisca una metonimia o una personificazione (cfr. Calaresu e Sakr entrambi in questo volume), ritengo che questi esempi siano importanti perché ci dicono qualcosa del generale riassetamento a cui va incontro l'organizzazione di un testo formale. La presenza di verbi di relazione logica è in correlazione coi processi di nominalizzazione, cioè con l'impiego di sintagmi nominali per codificare processi (*è arrivato tardi* → *il ritardo*; *le tavole hanno le stesse dimensioni* → *le analoghe dimensioni*). La nominalizzazione, lo sappiamo bene, è tipica dei testi scientifici, e le ragioni di ciò sono molte: a differenza dei verbi i nomi consentono di codificare un topic di enunciato; a differenza dei verbi i nomi sono più adatti a classificare entità del mondo extralinguistico; le nominalizzazioni hanno inoltre una funzione di registro (per questo sono tanto amate nella comunicazione amministrativa anche quando non ce ne sarebbe bisogno). Questa preferenza per i nomi impone un riassetamento della struttura frasale, dunque una messa a frutto di diverse risorse lessicali. Se la nozione di “dato osservabile” viene codificata da un nome (*le analoghe dimensioni delle due tavole*), è necessario che l'indicatore di “conseguenza logica” che garantisce la validità del “dato inosservabile” sia rappresentato da un verbo: ecco spiegata nei testi formali la presenza e la frequenza di verbi come *suggerire*; il quale, bisogna aggiungere, rispetto a *dimostrare* mostra una differenza pragmatica: la conclusione logica è infatti codificata come non certa, dunque è associata a una mitigazione illocutiva.

Un altro effetto morfosintattico delle nominalizzazioni lo abbiamo osservato nella presenza di verbi quali *si assiste a*, *si osserva*, *si registra*, *si riscontra*, *si verifica* (§ 3.5), che sembrano comportarsi come verbi supporto.

Sempre relativamente al parametro morfosintattico, è interessante la distribuzione di *per esempio* e *si pensi a* che svolgono la funzione di introdurre esempi ma che hanno proprietà distribuzionali diverse, come mostra la difficoltà delle sostituzioni:

35. In alcuni casi, le alternative non esisterebbero in assenza dell'intervento del regolatore: **si pensi** alle regole sull'accesso di terzi alle reti, che consentono di raggiungere mercati altrimenti monopolizzati dal proprietario dell'infrastruttura.
36. In alcuni casi, le alternative non esisterebbero in assenza dell'intervento del regolatore: **per esempio** le regole sull'accesso di terzi alle reti, che consentono di raggiungere mercati altrimenti monopolizzati dal proprietario dell'infrastruttura.

4. REALISMO E ANTIREALISMO, PERCEZIONE E INFERENZA

Nel riflettere sulla *facies* lessicale dei discorsi che servono a produrre e trasmettere conoscenza, può essere utile ragionare sulla natura di questa conoscenza, in relazione a coppie esplicative quali fatto e opinione, realtà e discorso, entità direttamente percepibili ed entità non percepibili (di cui fanno parte anche i cosiddetti “inosservabili” della filosofia della scienza, cfr. Campaner, Gabbani, 2023: 14).

L'idea che le nozioni scientifiche veicolate dai testi accademici siano oggettive e valide in assoluto è ingenua; come in tutti gli altri contesti, anche in questo caso non è possibile eliminare le istanze di soggettività, gli interessi personali o delle (sotto)comunità di appartenenza, le motivazioni particolari, i *bias* cognitivi, i condizionamenti storici e così via: tutti aspetti studiati in particolare dai sociologi e dai filosofi della scienza³⁰. Le conoscenze veicolate dal discorso accademico non vanno intese come mera riproduzione della realtà; negli studi di filosofia della scienza questo concetto viene inquadrato nella dicotomia “realismo” vs. “antirealismo”, dove il primo polo considera gli oggetti di ricerca come esistenti a prescindere dall'osservazione e dalla messa in discorso, per così dire, mentre il secondo polo, specie nelle sue posizioni estreme, sostiene che tali oggetti sono in sé non conoscibili: l'unica cosa che conta è il discorso nel quale vengono inseriti che gli conferisce un “effetto di realtà” (secondo un'espressione ripresa da Barthes). La questione è recentemente sintetizzata nei saggi contenuti in Campaner, Gabbani (2023) da cui ricavo questo passo di Montuschi (2023: 199) relativo alle scienze sociali:

Quando si parla di ontologie scientifiche, ciò che è comunque in gioco non è l'esistenza di un mondo di oggetti precostituiti rispetto all'indagine conoscitiva. Le diverse scienze danno accesso alla “realtà” degli oggetti delle loro ontologie in forme e modi altresì diversi, in diretta relazione con le procedure d'indagine rivolte a questi oggetti. Le ontologie scientifiche non sono solo reali (nel senso del realismo ingenuo) o solo inventate (nel senso del costruttivismo più intransigente). La stagione più matura dei dibattiti fra realismo e antirealismo è venuta interrogandosi – in modo più interessante e promettente – su quale sia la parte giocata da realtà e invenzione nelle diverse ontologie scientifiche. Se di differenza si vuol parlare fra ontologie sociali e naturali, è con una qualificata forma di equilibrio fra i due partiti in gioco che si devono fare i conti.

Sembra proprio una posizione antirealista quella che, a proposito del discorso accademico, assume Bennett quando in un articolo del 2015 critica l'idea di una pretesa oggettività dei contenuti delle scienze, come se il discorso accademico fosse una finestra da cui sia possibile osservare pacificamente una realtà che è preesistente rispetto al discorso stesso:

English Academic Discourse has always presented itself as a neutral vehicle of objective fact. Through the use of clearly defined terms and straightforward syntax, and the studied avoidance of forms of overt manipulation of the reader, it claims to offer a transparent window onto some pre-existing external reality. (Bennett, 2015: 5)

Ma il problema relativo alla pretesa oggettività e trasparenza del discorso accademico è in fondo da tempo sotto l'attenzione di chi studia il discorso accademico, come si vede

³⁰ In proposito si vedano anche le riflessioni di Calaresu (in questo volume) in riferimento alle posizioni “logocentriche” (cioè antirealiste).

per esempio in questa riflessione di Peck MacDonald (1994: 5) a proposito del c.d. “objectivist model” (concetto equiparabile al realismo evocato sopra):

In the now largely abandoned objectivist model in epistemology, writing could easily be seen as the relatively unproblematic transcription of thought. This assumption has often been involved, for instance, when philosophers argued about epistemology, historians argued about narrative and analysis, or literary scholars argued about interpretations. In such instances, academics have readily assumed that key disciplinary issues could be resolved without explicit reference to the ways in which they were written. In other words, academic writing has received relatively little attention until recently because it has been taken for granted, assumed to be transparent.

Del resto, come ricorda Marconi (2007), per quanta importanza nella comprensione degli oggetti di una disciplina si voglia attribuire al discorso (modello antirealista), più ci si attiene a dati percepibili con i sensi, più la nozione di “fatto” resiste ai tentativi di sabotaggio (riprendo il passo da Calaresu che lo cita in questo volume):

Molti pensatori ermeneutici o postmodernisti hanno sfruttato il relativismo concettuale per attaccare la nozione di fatto. Secondo loro, i presunti “fatti” sarebbero il risultato di operazioni interpretative e relativi ad esse: qualcosa è un fatto solo per una certa interpretazione. Questo modo di vedere è abbastanza plausibile quando, parlando di fatti, si hanno in mente fenomeni come la secolarizzazione o la crisi delle ideologie; è meno plausibile quando si sta parlando degli umili fatti della vita quotidiana (il fatto che oggi non si sia tenuto il Consiglio di Facoltà) o della ricerca scientifica (il fatto che 25 soggetti su 36 abbiano barrato la casella A). Certo, anche dei fatti “umili” si può pensare che non siano accessibili se non a partire da uno schema concettuale; ma questo non implica che non ci siano fatti [...], o che i fatti siano in qualche modo inconsistenti. I fatti non diventano meno ostinati perché sono accessibili solo a partire da uno schema concettuale: non ci sono scelte interpretative che facciano diventare il sale solfuro di potassio anziché cloruro di sodio, o che facciano sì che i soggetti che hanno barrato la casella A siano 31 invece di 25. (Marconi, 2007: 154)

In tal senso, è chiaro che la demarcazione tra ciò che è percepito e ciò che è inferito svolge un ruolo molto importante. Dal punto di vista del DIA, mi sembra significativo che tracce di questi schemi cognitivi sono emerse dallo studio del nostro lessico.

In relazione al comportamento dell'aggettivo *evidente* (cfr. DIA s.v.), mi pare che si delinei abbastanza chiaramente che questa parola si comporta in modo diverso a seconda della semantica degli elementi a cui si riferisce. Se si tratta di elementi percepibili coi sensi, *evidente* si limita a indicare che il dato è ben visibile (37); se invece si tratta di stati di cose che non rientrano sotto il dominio della percezione, *evidente* contribuisce a rafforzare il procedimento inferenziale che conduce a una determinata conclusione logica (quella che nel linguaggio ordinario è chiamata “deduzione”, 38):

37. Nella ipossia cronica gli effetti cardiovascolari possono essere minimi, ma spesso (particolarmente se concomita ipercapnia) possono apparire ben **evidenti** i segni clinici dell'ipertensione arteriosa polmonare ed eventualmente dell'insufficienza ventricolare destra.
38. È **evidente** che un sistema che preleva energia e materia dall'ambiente e le trasforma in cellule non può mantenersi per un tempo indefinito, poiché le risorse utilizzate presto si esauriranno.

Detto in altri termini, ci sono elementi evidenti di per sé (i fatti, appunto) ed elementi che vengono presentati come tali solo a seguito di un ragionamento inferenziale, ragionamento che può essere più o meno solido, più o meno argomentato.

5. CONCLUSIONI

Tanto la nozione quanto l'etichetta di “accademico” non sono esenti da problemi, come abbiamo visto; ma l'utilità (anche provvisoria) di un concetto si misura dal tipo e dal numero di fenomeni a cui esso può offrire una chiave di interpretazione privilegiata. In tal senso, mi pare si veda bene che il nostro oggetto di studio è pieno di connessioni e di implicazioni, perché obbliga a porsi contemporaneamente problemi di sociolinguistica (registro impiegato e contesto comunicativo), di semantica e di pragmatica (tipi di significati rappresentati dal nostro lessico, e funzioni comunicative svolte), di sintassi e testualità (nesso tra opzioni morfosintattiche e pattern di costruzione del discorso), infine di tipologia testuale (presenza di una quota di lessico probabilmente riconducibile al tipo testuale “concettuale”; inoltre, opportunità di analizzare la struttura dei testi con gli strumenti della *genre analysis*).

Il nostro oggetto di ricerca, inoltre, mantiene un rapporto privilegiato con le pratiche di insegnamento, perché capire come funzioni questo lessico, cioè quali siano le funzioni da esso svolte e i fattori che lo determinano, è essenziale per progettare percorsi didattici che riducano la distanza tra la lingua per la comunicazione ordinaria e la lingua di studio (o tra BICS e CALP, per dirla con Cummins), contrastando il problema dell'insuccesso scolastico. Il PRIN 2022 PNRR *Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali* volge presto alla conclusione, ma lo studio del lessico accademico è solo all'inizio; e lo stesso speriamo si possa dire per il DIA.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.
- Bennett K. (2015), “The Transparency Trope: Deconstructing English Academic Discourse”, in *Discourse and Interaction*, 8, 2, pp. 5-19.
- Campaner R., Gabbani C. (2023) (a cura di), *Realismo e antirealismo nelle scienze. Un percorso multidisciplinare*, Carocci, Roma.
- Canazza A. (2025), “Tracce di italiano accademico nella lessicografia sincronica e diacronica: riflessioni sugli spogli per il DIA”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 788-800:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29113>.
- Colombo A. (2013), “Come sono scritti i manuali di storia?”, in *Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica*, *I Quaderni di Clío* '92, 12, pp. 37-51.
- Cummins J. (1979), “Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- DIA = *Dizionario dell'italiano accademico*, coordinato da Mastrantonio D.:
<https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi>.

- D'Aguanno D. (2019), "Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori", in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del II Convegno ASLI Scuola (Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93-106.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale*, Aracne, Roma.
- Ferrucci F. (2024), "Il lessico della conoscenza della lingua italiana: una proposta di aggiornamento", in *Bollettino di Italianistica*, pp. 283-99.
- Ferrucci F. (2025), *Parole per orientarsi nella società della conoscenza. Il vocabolario epistemologico dell'italiano contemporaneo*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Fiorentino G. (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 264-284.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi settoriali dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Halliday M.A.K. (1994), *Introduction to functional grammar*, Edward Arnold, London.
- Hatim B. (1984), "A Text-Typological Approach to Syllabus Design in Translator Training", in *The Incorporated Linguist*, 23, 3, pp. 146-149.
- Ehlich, Konrad / Heller, Dorothee (2006) (a cura di), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen* (Linguistic Insights. Studies in Language and Communication 52), Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Hyland K. (2011), "Academic discourse", in Hyland K., Paltridge B. (eds.), *Continuum Companion to Discourse Analysis*, Continuum, London, pp. 171-184.
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Manzotti E., Zampese L. (2013), "Testure. Legami e "disegni" nel testo poetico", in Calligaro S., Di Dio A. (a cura di), *Marco Praloran 1955-2011. Studi offerti dai colleghi delle università svizzere*, ETS, Pisa, pp. 333-369.
- Marconi D. (2007), *Per la verità. Relativismo e filosofia*, Einaudi, Torino.
- Maschler Y., Schiffrin D. (2015), "Discourse Markers, Language, Meaning and Context", in Tannen D. et al. (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 2 voll., Wiley Blackwell, Chichester, pp. 189-221.
- Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, 348-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.
- Mastrantonio D. (2022), "Capire i testi accademici: il continuum tra comunicazione ordinaria e lingua per lo studio", in *Italiano a stranieri*, 31, pp. 25-30.
- Mastrantonio D. (2024), "Sul ruolo delle frasi specificative all'interno del testo", in *Lingua e Stile*, 59, pp. 61-85.
- Mastrantonio D., Sakr A., Dota M., Nardella S. (2024), "Il progetto PRIN 2022 PNRR "Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali" (DIA): prime acquisizioni e prospettive", in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 564-605:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866>.
- Mazzoleni M. (2004), "Dai tipi ai generi: una tipologia testuale in chiave di didattica della traduzione", in D'Achille P. (a cura di), *Generi, architetture e forme testuali*, Atti del 7. Convegno SILFI, Società internazionale di linguistica e filologia Italiana (Roma, 1-5 ottobre 2002), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 401-413.
- Mel'čuk I., Milićević J. (2020), *An Advanced Introduction to Semantics. A Meaning-Text Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Montuschi E. (2023), "Realismo/antirealismo e scienze sociali", in Campaner R., Gabbani C. (2023), pp. 198-210.
- Nardella S. (2025), "Italiano accademico nella manualistica scolastica: un'indagine campionaria", in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 683-707:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29109>.

- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Panunzi A. (2010), *La variazione semantica del verbo essere nell'italiano parlato*, Firenze University Press, Firenze.
- Peck MacDonald S. (1994), *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Pecorari F. (2017), *Quando i processi diventano referenti. L'incapsulazione anaforica tra grammatica e coesione testuale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Sabatini F. (1999), “«Rigidità-esplicitezza» vs «elasticità-implicitezza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (a cura di), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria Elisabeth Conte*, Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenaghen, 5-7 febbraio 1998), Museum Tusculanum Press, Copenaghen pp. 141-172; rist. in Id., *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, a cura di Coletti V., Coluccia R., D'Achille P., De Blasi N., Proietti D., Liguori, Napoli, 2011, vol. II, pp. 183-216.
- Spina S. (2010), “AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico”, in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data*, Proceedings of the 10th International Conference “Journées d'Analyse statistique des Données Textuelles” (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome), LED, Milano, pp. 1317-1325.
- Swales J. (2004), *Research genres. Explorations and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Werlich E. (1976), *A Text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Zalewska M. (2016) (a cura di), *Il discorso accademico italiano: temi, domande, prospettive*, Lang, Frankfurt am Main.

