ITALIANO ACCADEMICO E DINTORNI
STUDI A MARGINE DEL PROGETTO DIA

A cura di
Michela Dota, Davide Mastrantonio, Eugenio Salvatore

Quaderni di Italiano LinguaDue 7

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Università degli Studi di Milano
Italiano LinguaDue, 2025
www.italianolinguadue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione
Silvia Morgana

Comitato scientifico

Gabriella Alfieri, Amorati Riccardo, Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago, Letizia Cinganotto, Mari D'Agostino, Anna De Marco, Cristiana De Santis, Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giovanna Frosini, Francesca Gallina, Francesco Goglia Roberta Grassi, Riccardo Gualdo, Matthias Heinz, Giulio Lepschy, Michael Lettieri, Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Elena Nuzzo, Massimo Palermo, Franco Pierno, Lucilla Pizzoli, Giuseppe Polimeni (condirettore), Massimo Prada (condirettore), Maria Cecilia Rizzardi, Fabiana Rosi, Enrico Serena, Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidiente, Raymund Wilhelm.

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)
Michela Dota
Elena Felicani
Alessandro Canazza
Viviana De Leo

ILD | ITALIANO LINGUADUE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO
Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica

ITALIANO ACCADEMICO E DINTORNI
STUDI A MARGINE DEL PROGETTO DIA

A cura di
Michela Dota, Davide Mastrantonio, Eugenio Salvatore

INDICE

Introduzione
Davide Mastrantonio 5

DEFINIRE L'ITALIANO ACCADEMICO: FUNZIONI COMUNICATIVE, VARIETÀ DI LINGUA, GENERI TESTUALI

Il Dizionario dell'italiano accademico (DIA): come sono strutturate le voci e cosa sappiamo del lessico accademico dopo il progetto DIA
Davide Mastrantonio 13

Il registro dell'italiano accademico in una prospettiva sistemico-funzionale
Martin Testa 46

Qualche osservazione sulla categoria di "italiano accademico"
Ludovica Maconi 65

La divulgazione del linguaggio accademico nei quotidiani italiani. Un dialogo possibile tra i corpora DIA e LiSDiGio
Salvatore Eugenio 81

Usare il DIA per l'analisi dei generi testuali in italiano: primi sondaggi
Michela Dota 95

SU ALCUNE FUNZIONI TESTUALI E SUL CORRISPETTIVO LESSICO: CAUSA-EFFETTO, TEMA, DOMINIO, ESEMPLIFICAZIONE

Il lessico causale e l'organizzazione del testo: strumenti coesivi dell'italiano accademico
Sara Bottana 119

I concetti di tema e dominio nel DIA tra rigore e fruibilità
Doriana Cimmino 130

Forme dell'esemplificazione nell'italiano accademico scritto
Giovanni Piantanida 140

METAFORA E ALTRI SIGNIFICATI NON LETTERALI NEL DISCORSO ACCADEMICO E SCIENTIFICO

Significati non letterali nel discorso scientifico e accademico. Metafore, metonimie e personificazione di referenti inanimati
Emilia Calaresu 158

Sulle funzioni della metafora nell'italiano accademico: un'analisi corpus-based
Abdelmagid Sakr 181

Termini e tecnicismi nei lessici di specialità
Michele Prandi 204

IL RAPPORTO CON L'INGLESE E COL TEDESCO

Gli anglicismi nell'italiano accademico
Maria Silvia Rati 215

Wordlists, phrasebooks, learners' dictionaries: the lexicographical tools for English Academic Writing
Laura Pinnavaia 227

Risorse lessicografiche e corpora per la ricerca e la didattica della AWS tedesca: il caso di einen Hinweis auf etwas geben
Chiara Arnone, Carolina Flinz 243

APPLICAZIONI DIDATTICHE E RISCRITTURE DIVULGATIVE

Didattica della coesione testuale e discorsiva attraverso il DIA (Dizionario dell'Italiano Accademico)
Massimo Prada 259

Formule dell'italiano accademico: rilevanza educativa e indicazioni didattiche
Daniele D'Aguanno 285

La funzione "indicare misura o grado" nell'italiano accademico: una proposta operativa per studenti di italiano L2/LS
Alessandro Canazza 298

Il DIA nella didattica universitaria dell'italiano L1
Serena Nardella 310

Contenuti museali "aumentati". Proposte per una riscrittura di testi differenziati in funzione di parametri sociolinguistici
Marco Biffi, *Luca Marano*, *Ilenia Sanna* 334

INTRODUZIONE

Davide Mastrantonio[1]

Mettere in forma di dizionario i risultati delle nostre ricerche[2] sul lessico accademico – cioè quella fetta di parole usate per organizzare i concetti scientifici, gestire la diversità dei punti di vista e strutturare il testo in modo chiaro per il lettore – non era un'operazione scontata e ha posto continui problemi: dovevamo descrivere ciascun significato in modo indipendente (come nei dizionari tradizionali) o raggruppare i significati in una rete di funzioni comunicative? Quali informazioni andavano privilegiate nella stesura di ogni voce, e come andavano gerarchizzate? Fino a che punto era opportuno usare sigle e abbreviazioni e quanto invece conveniva mantenere una scrittura discorsiva? A quale pubblico volevamo rivolgerci e quale stile comunicativo dovevamo adottare? Che spazio avrebbe avuto la discussione scientifica intorno ai problemi legati ai rapporti tra forme e funzioni?

Ciascuna di queste domande ci ha messo volta per volta di fronte a un bivio: potevano essere percorse altre strade e raggiunte altre mete; si poteva persino lasciare che le ricerche mantenessero una forma interamente discorsiva, senza approdare a un output lessicografico. Ma la scelta di costruire un dizionario è sembrata la più adatta per far sì che i risultati delle ricerche fossero immediatamente fruibili anche per finalità pratiche e anche da non specialisti; un dizionario ha infatti il vantaggio di aggirare le astrazioni e di mettere al centro le forme concretamente impiegate nei testi, illuminandone il comportamento. Un dizionario digitale, in più, può sfruttare i vantaggi dell'ipertestualità e permettere a chi lo consulti di farsi rapidamente un'idea dell'architettura che sta dietro a un testo concettuale monologico.

Se l'impresa abbia avuto esito felice, non spetta agli autori del dizionario dirlo. Certamente lo studio sistematico di ciò che chiamiamo italiano accademico sta mostrando che questa porzione di lessico ha una rilevanza che supera l'ambito didattico (attraverso cui si è fatto strada)[3] e pone problemi più generali, che riguardano la definizione di una varietà dell'italiano contemporaneo e che intersecano contemporaneamente la sociolinguistica, la linguistica del testo e la pragmatica, la tipologia testuale.

Questa molteplicità di problemi e di punti di vista è ben rappresentata nei 19 contributi raccolti nel presente volume, scritti sia da membri del gruppo di ricerca sia da studiosi e

[1] Università di Venezia Ca' Foscari.

[2] Il progetto di ricerca, «Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)», Prot. P20222CFEE, è finanziato dall'Unione Europea – Next-Generation EU – PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale. Al progetto, iniziato a fine novembre 2023 e che si concluderà ufficialmente a fine febbraio 2026, hanno collaborato tre unità di ricerca: Università Ca' Foscari di Venezia (coordinata da chi scrive, che è anche PI), Università degli Studi di Milano (coordinata da Michela Dota, vice PI) e Università per Stranieri di Siena (coordinata da Eugenio Salvatore).

[3] È noto che l'italiano accademico è stato perlopiù pensato in forma di liste di parole da imparare per frequentare la scuola e l'università. Per esempio secondo Ferrucci (2025: 17) «[l]a specificità del lessico della conoscenza consiste nell'assumere la prospettiva dell'acquisizione in lingua materna e nell'inserirsi in un progetto didattico chiamato "piano di alfabetizzazione lessicale"». L'etichetta di "lessico della conoscenza", usata da Silvana Ferreri (2025), è sostanzialmente sovrapponibile a quella di "italiano accademico".

studiose esterni al progetto. I saggi sono raggruppati in cinque sezioni, che costituiscono uno dei possibili percorsi di lettura del volume (non l'unico).

Nella prima sezione (*Definire l'italiano accademico: funzioni comunicative, varietà di lingua, generi testuali*) sono raccolti contributi che ragionano sulla nozione stessa di italiano accademico.

Davide Mastrantonio (*Il Dizionario dell'italiano accademico: come sono strutturate le voci e cosa sappiamo del lessico accademico dopo il progetto DIA*) illustra sei parametri pertinenti per capire il comportamento del lessico accademico, cioè il campo (o settore), il valore semantico-pragmatico delle espressioni, il registro, la tipologia testuale, la ricchezza con cui le informazioni sono codificate, la morfosintassi. La prima parte del saggio costituisce inoltre una presentazione del dizionario, in quanto descrive in modo dettagliato la struttura dei due tipi di voce, le voci lemma (p. es. *ragione*) e le voci funzione (p. es. "stabilire cause e conseguenze").

Martin Testa (*Il registro dell'italiano accademico in una prospettiva sistemico-funzionale*) applica all'italiano accademico le categorie del modello di produzione linguistica di Halliday (la Linguistica sistemico-funzionale), modello che integra i tre livelli di analisi noti come *ideational*, *interpersonal* e *textual*. Testa riflette inoltre sul rapporto tra le etichette di "accademico" da un lato (concetto riferibile al registro) e "tecnico-scientifico" dall'altro (riferibile invece al campo o settore), osservate anche alla luce della tradizione di studi di ambito italiano. Il contributo esemplifica con l'analisi di alcuni brani il modo in cui i numerosi parametri comunicativi interagiscono e portano alla selezione di determinate forme linguistiche.

Ludovica Maconi (*Qualche osservazione sulla categoria di "italiano accademico"*) considera la nozione di italiano accademico da varie prospettive. Da un lato immagina una possibile integrazione dello schema delle varietà dell'italiano contemporaneo di Gaetano Berruto (poi rivisto da Giuseppe Antonelli) ottenuta aggiungendo l'italiano accademico nel quadrante in alto a sinistra. Dall'altro lato contribuisce alla ricostruzione storica della locuzione "italiano accademico": il valore di 'italiano formale usato nel contesto universitario' si è diffuso a partire dall'inizio degli anni Duemila, ma il sintagma era già impiegato a partire dall'Ottocento per riferirsi alla lingua della tradizione letteraria ricercata e arcaizzante: di qui l'evoluzione in senso dispregiativo in espressioni come *italiano accademico e muffito*, *italiano accademico e tabaccoso*, che Maconi esemplifica a partire da testi biografici del Novecento.

La prospettiva tipologico-testuale, in varia misura presente già nei saggi di Mastrantonio (che discute la nozione di "testo concettuale") e di Testa (che ricorre alla nozione di *genre-based pedagogy*), diventa centrale nei due ultimi contributi di questa sezione, quelli di Eugenio Salvatore e di Michela Dota.

Eugenio Salvatore (*La divulgazione del linguaggio accademico nei quotidiani italiani. Un dialogo possibile tra i corpora DIA e LiSDiGio*) indaga punti di contatto e differenze tra il discorso accademico e il discorso giornalistico con indagini parallele sul corpus DIA (che contiene articoli di ricerca, manuali universitari e voci di enciclopedia) e sul corpus LiSDiGio (contenente articoli di giornale della seconda metà del Novecento). Alcuni elementi emersi dallo studio: *a tale proposito* appare presente soprattutto nel corpus DIA, mentre nei giornali compare preferibilmente nella variante meno formale *a questo proposito*; *stando a* come indicatore di fonte enunciativa poco precisa o poco affidabile è tipico della stampa e pressoché assente nel corpus DIA; *cosiddetto* nel discorso accademico introduce un termine tecnico e non implica una valutazione negativa, mentre nel discorso giornalistico è un mezzo per prendere le distanze da una fonte enunciativa giudicata poco affidabile.

Michela Dota (*Usare il DIA per l'analisi dei generi testuali in italiano: primi sondaggi*) applica invece una prospettiva ancora poco battuta negli studi di area italiana, cioè la *genre analysis*

(o analisi dei generi testuali). Dota studia le funzioni comunicative ricorrenti negli incipit di articoli di ricerca contenuti nel corpus DIA, mettendo a confronto le funzioni comunicative delineate nel progetto DIA con le mosse e i passi (*moves* e *steps*) individuati dal modello CARS (*Create A Research Space*, cfr. Swales, 2004). Tra le funzioni più frequentemente usate negli incipit di articoli di ricerca ci sono "stabilire rapporti generale-particolare" e "sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato" (che nei seguenti esempi sono rispettivamente codificati dalle espressioni partitive e dell'aggettivazione valutativa: *uno degli elementi cruciali*; *una delle metodologie più affidabili*).

Se nella prima sezione del volume si riflette sulla nozione di italiano accademico in modo più generale, la seconda e la terza sezione restringono il focus su aspetti più specifici. In particolare, la seconda sezione (*Su alcune funzioni testuali e sul corrispettivo lessico: causa-effetto, tema, dominio, esemplificazione*) approfondisce quattro funzioni testuali censite dal DIA, con approfondimenti legati a doppio filo alle corrispettive voci del DIA redatte dagli stessi autori (sia voci lemma, sia voci funzione). La terza sezione (*Metafora e altri significati non letterali nel discorso accademico e scientifico*) ruota invece attorno ai procedimenti metaforici.

Sara Bottana (*Il lessico causale e l'organizzazione del testo: strumenti coesivi dell'italiano accademico*) illustra il comportamento di alcune espressioni frequentemente usate nei testi concettuali per esprimere i rapporti di causa-effetto. In particolare mette a fuoco la presenza di "enunciati ponte", cioè frasi autonome che non enunciano le cause di un fenomeno ma si limitano ad annunciare che lo faranno. Tali frasi, costruite perlopiù attorno a nomi come *ragione* (ess. *La ragione è chiara*; [*T*]*ale potere di ricatto è accresciuto per almeno quattro ragioni*), da un lato hanno valore cataforico (rimandano cioè alla parte di testo successiva, la quale svela la natura delle cause annunciate), dall'altro lato possono arricchirsi di una componente valutativa (*la ragione è chiara*) o possono prefigurare un'articolazione del discorso in più punti (*per almeno quattro ragioni*).

Doriana Cimmino (*I concetti di tema e dominio nel DIA tra rigore e fruibilità*) rivisita la questione del rapporto tra le nozioni di tema (l'entità di cui si dice qualcosa) e di dominio (la prospettiva dalla quale si dice qualcosa di una determinata entità) alla luce della stesura delle corrispettive voci del DIA. Un elemento innovativo dell'indagine di Cimmino è che l'analisi delle funzioni comunicative in questione non si limita alle forme tradizionalmente indagate, come le locuzioni preposizionali (*dal punto di vista di*, *riguardo a*, *in merito a* ecc.), ma si estende anche ai verbi (*analizzare*, *osservare*, *prendere in considerazione* ecc.), che costituiscono elementi molto riconoscibili del lessico accademico e sono frequentemente impiegati nei testi concettuali.

Giovanni Piantanida (*Forme dell'esemplificazione nell'italiano accademico scritto*) esamina la funzione comunicativa del "fare esempi", riconosciuta come una procedura trasversale a tutti i tipi di comunicazione (si vedano le forme colloquiali citate, come *tipo*, *tanto per dirne una*, *che so*) ma che nei testi monologici concettuali assume una fisionomia particolare. Sulla scorta di precedenti notazioni di Olbrechts-Tyteca e Manzotti, i quali distinguono tra esemplificazione "illustrativa" e "argomentativa", Piantanida si focalizza su *basti pensare* e *si pensi* mostrando da un lato che queste forme si associano regolarmente all'esemplificazione argomentativa, e dall'altro lato che esse sono concentrate prevalentemente negli articoli di ricerca, genere testuale più orientato in senso argomentativo.

Ben tre saggi di questo volume si occupano della metafora; ciò appare significativo se si pensa che due dei tre autori non sono membri del progetto DIA e dunque hanno scelto di toccare lo stesso tema in modo indipendente: una conferma indiretta della centralità dei procedimenti metaforici nel discorso accademico. Si giustifica così l'esistenza della

terza sezione (*Metafora e altri significati non letterali nel discorso accademico e scientifico*) dedicata a questo argomento.

Emilia Calaresu (*Significati non letterali nel discorso scientifico e accademico. Metafore, metonimie e personificazione di referenti inanimate*) si concentra su un fenomeno sistematico del discorso accademico, cioè su una classe di verbi originariamente dotati di soggetto animato che sono impiegati con soggetto inanimato (*lo studio suggerisce*; *il fenomeno ci ricorda* ecc.). Questi casi, riconducibili al più ampio processo di spersonalizzazione e deagentivizzazione tipico della lingua della scienza, vengono spiegati dalla studiosa come processi di tipo metonimico: lo scambio di significati si basa non su una analogia tra concetti lontani, bensì sulla contiguità di concetti legati allo stesso *frame* cognitivo (per esempio lo slittamento AUTORE > OPERA in casi come *il libro illustra*); secondo l'autrice, però, sono anche possibili effetti metaforici, dato che il tratto di animatezza del verbo potrebbe produrre a ritroso un effetto di animazione del referente inanimato (cioè in un'espressione come *il libro illustra* si avrebbe una personificazione dell'entità inanimata "libro").

Abdelmagid Sakr (*Sulle funzioni della metafora nell'italiano accademico: un'analisi corpus-based*) fa uno stato dell'arte degli studi sulla metafora con particolare attenzione alla classificazione di Gerard Steen, basata su un modello a tre dimensioni che distingue tra metafora nel linguaggio (*naming*), metafora nel pensiero (*framing*) e metafora nella comunicazione (*changing perspectives*). Queste categorie sono successivamente applicate ai dati del corpus DIA, col risultato di evidenziare gli usi metaforici di un gruppo di espressioni che hanno originariamente significato concreto (p. es. *il guidatore affronta uno stretto tornante* vs. *affrontare la questione della legittimità democratica*). Per quel che riguarda le metafore concettuali presenti nel discorso accademico, Sakr mette a fuoco le seguenti: IL DISCORSO È SPAZIO (es. *tornando al punto precedente*); LA CONOSCENZA È COSTRUZIONE (ess. *porre le basi*; *fondare un modello*); LA RICERCA È VIAGGIO (es. *aprire la strada a nuove analisi*).

Michele Prandi (*Termini e tecnicismi nei lessici di specialità*) riflette sulla formazione dei tecnicismi nei linguaggi settoriali, i quali, tra i vari meccanismi di formazione, annoverano anche l'estensione metaforica (il caso di *trapianto* nel linguaggio medico). Una distinzione ripresa e discussa da Prandi è poi la coppia di Luca Serianni "tecnicismi specifici" vs. "tecnicismi collaterali", cioè parole che designano in modo univoco concetti tipici di una disciplina (Prandi li chiama "termini") ed espressioni si limitano a esprimere l'appartenenza a un determinato ambito disciplinare e che potrebbero essere sostituite con espressioni meno ricercate senza incidere sul contenuto e senza che il testo perda di informatività (Prandi li chiama "tecnicismi"). Tra gli aspetti degni di nota del saggio c'è anche la proposta di istituire un collegamento tra le due categorie appena enunciate (termini e tecnicismi) e le classi morfologiche: i nomi indicano elettivamente termini; anche i verbi possono talvolta indicare termini, a patto che non siano verbi supporto. Questi ultimi invece possono unicamente indicare tecnicismi.

La quarta sezione (*Il rapporto con l'inglese e col tedesco*) raccoglie sia saggi dedicati alle varietà accademiche di altre lingue europee (appunto l'inglese e il tedesco), sia un saggio dedicato all'influenza dell'inglese accademico e scientifico sull'italiano. Il contatto con colleghi che si occupano di altre lingue è stata una costante del progetto, stimolata dalla constatazione – a suo modo paradossale – che di lessico e di discorso accademico in Italia si parla molto, ma non in riferimento all'italiano.

Maria Silvia Rati (*Gli anglicismi nell'italiano accademico*) affronta un tema molto discusso negli studi e che ha avuto e ha risonanza anche nel dibattito pubblico, cioè la pressione dell'inglese come lingua veicolare della comunicazione scientifica a danno delle lingue nazionali (il rapporto tra inglese e italiano nella produzione scientifica dei vari settori disciplinari è un tema affrontato anche da Maconi). Una delle manifestazioni dell'influenza

dell'inglese è la presenza di forestierismi; Rati prende in considerazione 4 manuali e 4 articoli accademici (cioè i testi del corpus DIA pilota) per sondare l'incidenza di anglicismi proponendo, sulla scorta della già richiamata distinzione di Serianni, le due classi di "anglotecnicismi specifici" e "anglotecnicismi collaterali".

Laura Pinnavaia (*Wordlists, phrasebooks, learners' dictionaries: the lexicographical tools For English Academic Writing*) esplora, da anglista, una prospettiva complementare a quella di Rati, poiché parte dal presupposto che «dalla seconda metà del Novecento l'inglese è diventato via via dominante sia nei contesti professionali sia in quelli educativi» e che «questa tendenza non è ristretta ai paesi anglofoni ma raggiunge una dimensione globale» (*ibid*., trad. mia). Posta la centralità del lessico nei processi di apprendimento, nel suo saggio Pinnavaia passa in rassegna vari strumenti messi a punto negli ultimi decenni per consentire agli apprendenti di impadronirsi del lessico, della fraseologia e delle sfumature pragmatiche e sociolinguistiche collegate alle espressioni dell'inglese accademico: elenchi di parole, frasari e dizionari per studenti.

Chiara Arnone e Carolina Flinz (*Risorse lessicografiche e corpora per la ricerca e la didattica della AWS tedesca: il caso di "einen Hinweis auf etwas geben"*) presentano il progetto PRIN 2022 COPLUS dedicato alla comunicazione specialistica in più lingue, all'interno del quale si occupano del tedesco accademico, o per meglio dire della *Allgemeine Wissenschaftssprache* cioè la 'lingua generale della scienza' (dove il concetto di "generale" è direttamente confrontabile con la nozione di trasversalità rispetto ai settori tipica del lessico accademico). All'interno di questo quadro, le due studiose esaminano il caso specifico di *einen Hinweis auf etwas geben*, che nella varietà accademica assume valori diversi rispetto alla lingua comune.

La quinta sezione (*Applicazioni didattiche e riscritture divulgative*) contiene contributi nati in gran parte all'interno del progetto DIA o comunque basati su dati e acquisizioni del progetto DIA, nei quali vengono sviluppate alcune riflessioni in chiave didattica. Solo l'ultimo contributo proviene da un progetto diverso e si pone il problema dei parametri per una riscrittura/semplificazione sostenibile dei testi specialistici di ambito storico-artistico.

Massimo Prada (*Didattica della coesione testuale e discorsiva attraverso il DIA, Dizionario dell'Italiano Accademico*) affronta un tema classico dell'educazione linguistica, la didattica della testualità. In questo frangente il lessico accademico svolge una funzione molto importante; ciò dipende da varie ragioni, tra cui il fatto che le pratiche discorsive e i generi testuali che si servono di questo lessico sono molto varie: non solo testi prodotti e consumati in ambito universitario, ma anche giornali, manuali, saggi divulgativi, documentari ecc. Partendo dall'analisi di una delle prime voci pubblicate nel DIA (*a tale proposito*), Prada mostra come l'organizzazione della voce nelle sue sezioni offra vari elementi sfruttabili a fini didattici.

Daniele D'Aguanno (*Formule dell'italiano accademico: rilevanza educativa e indicazioni didattiche*) riflette sull'importanza della formularità nella didattica del lessico in generale e del lessico accademico in particolare. Dopo aver definito la nozione di "formula", D'Aguanno riporta una lista di formule estratte dal corpus DIA, alcune delle quali costituiscono già delle entrate del dizionario DIA (come *si pensi a* o *sotto il profilo*, che sono di prossima pubblicazione). Nel discorso accademico l'uso di formule svolge varie funzioni; oltre a liberare la memoria di lavoro, esse funzionano anche come marca di appartenenza o di adeguatezza rispetto al contesto, nel senso che «permettono […] di venire incontro alle attese delle comunità discorsive» (p. 273). Nell'ultima pare del saggio sono illustrati vari tipi di approcci che possono essere impiegati nell'insegnamento della formularità.

Alessandro Canazza (*La funzione "indicare misura o grado" nell'italiano accademico: una proposta operativa per studenti di italiano L2/LS*) traduce in proposte didattiche il lavoro da lui stesso compiuto per la redazione delle voci del DIA relative alla funzione denominata "indicare misura o grado", all'interno della quale vengono assorbite le acquisizioni legate da un lato agli studi sui quantificatori, dall'altro agli studi sugli avverbi. Posto che nella didattica delle lingue molte regolarità comunicative sono ancora "nascoste" (cfr. Mastrantonio, 2023), nel suo contributo Canazza mette a fuoco vari tipi di esercizi che consentono di potenziare la competenza lessicale nel segmento in questione: osservazione guidata, cloze, abbinamenti.

Serena Nardella (*Il DIA nella didattica universitaria dell'italiano L1*) descrive un'esperienza didattica messa in pratica personalmente in un corso di Scrittura professionale tenuto all'Università degli Studi di Milano. Nel suo contributo vengono ripercorse le tappe che hanno portato la classe alla graduale scoperta del lessico accademico e all'acquisizione di determinate forme e funzioni. L'esercizio proposto da Nardella è quello di sostituzione/ricostruzione lessicale (per cui cfr. D'Aguanno, 2019: 215), che prevede la selezione di un testo, l'individuazione del lessico accademico, la sua sostituzione con espressioni ordinarie (di registro più basso, meno specifiche ecc.) e la richiesta agli studenti di ripristinare le forme originarie, le quali vengono fornite ai piedi del testo originario in un ordine non corrispondente. Nardella descrive e commenta anche le scelte compiute dagli studenti che hanno svolto l'esercizio.

Marco Biffi, Luca Marano e Ilenia Sanna (*Contenuti museali "aumentati". Proposte per una riscrittura di testi differenziati in funzione di parametri sociolinguistici*) danno infine conto delle attività legate a un progetto di ricerca il cui tema è "Cultura umanistica e patrimonio culturale come laboratori di innovazione e creatività". Partendo da un gruppo di testi museali scritti da specialisti per specialisti (si tratta precisamente di schede informative su opere d'arte, schede provenienti dal "Centro Studi e Archivio della Comunicazione di Parma"), e basandosi su una categorizzazione dei vari tipi di difficoltà linguistiche e di tecnicismi incontrati, i linguisti dell'unità fiorentina propongono una riscrittura/adattamento di questi testi in modo che, attraverso la realtà aumentata, essi possano essere fruiti da utenti con profili sociolinguistici diversi.

Nel licenziare il volume desidero ringraziare anzitutto i membri del progetto di ricerca: Daniele Baglioni, Sara Bottana, Alessandro Canazza, Doriana Cimmino, Laura Clemenzi (che collabora nella fase finale), Alessio Cotugno, Alice Martignoni (che ha collaborato nella fase iniziale), Serena Nardella, Massimo Palermo, Giovanni Piantanida, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada, Jessica Puliero, Abdemagid Sakr; tra questi, un ringraziamento speciale va ai responsabili delle unità di Milano e Siena, Michela Dota (anche vice PI) ed Eugenio Salvatore. Ringrazio poi tutti i colleghi esterni al progetto che hanno risposto con entusiasmo e generosità al nostro invito e che col loro contributo hanno migliorato il progetto stesso: Chiara Arnone, Marco Biffi, Emilia Calaresu, Daniele D'Aguanno, Viviana De Leo, Carolina Flinz, Ludovica Maconi, Luca Marano, Carla Marello, Laura Pinnavaia, Michele Prandi, Maria Silvia Rati, Ilenia Sanna, Martin Testa. Ringrazio Edoardo Lugarini della redazione di "Italiano LiguaDue" e tutti i revisori anonimi che hanno valutato e migliorato i contributi raccolti nel volume. Ringrazio infine il personale amministrativo dell'unità veneziana col quale ho personalmente interagito nell'ambito del progetto DIA: Andrea Boscolo Zemello e Lorenzo Sartori che hanno progettato la banca dati e la pagina web del dizionario; Damiano Biancato e Maddalena Lia del Settore ricerca; Lenni Bellemo, Piera Bordignon e Roberta Marinelli del Settore eventi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto: idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.

DIA = *Dizionario dell'italiano accademico*, coordinato da Mastrantonio D.: https://pric.unive.it/progetti/dia/home.

Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.

Ferrucci F. (2025), *Parole per orientarsi nella società della conoscenza: il vocabolario epistempologico dell'italiano contemporaneo*, Franco Cesati Editore, Firenze.

Mastrantonio D. (2023), "Le regolarità nascoste: aspetti comunicativi sottorappresentati nella didattica L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 343-358: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20397.

Swales J. (2004), *Research genres: Explorations and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.

DEFINIRE L'ITALIANO ACCADEMICO: FUNZIONI COMUNICATIVE, VARIETÀ DI LINGUA, GENERI TESTUALI

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 concettuali[2] 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 Dizionario[3], 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 DIA[4], che nella sua versione estesa conta ca. un milione di 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 enciclopedia[5].

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.

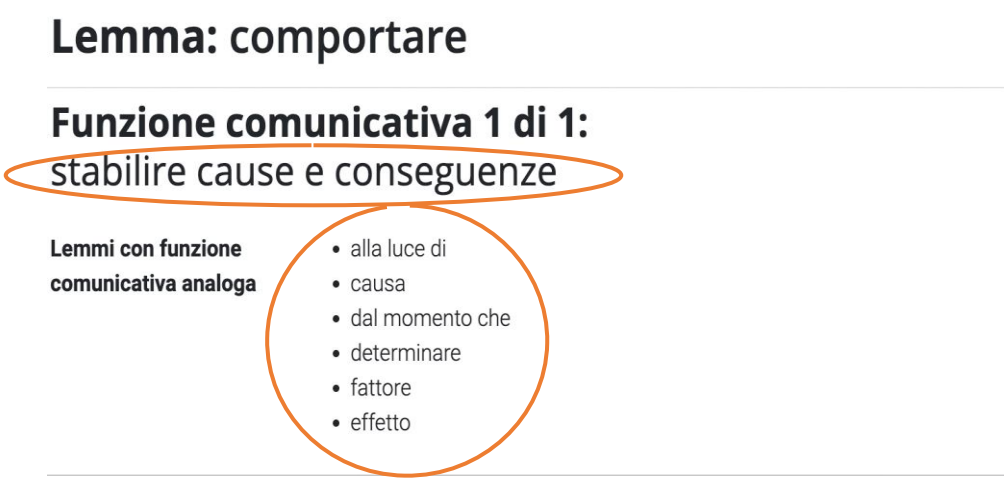
Un primo livello di informazioni che il DIA offre è la rete di rimandi, cioè la corrispondenza tra parole e funzioni. Prendiamo p. es. la voce *comportare*, di cui è valorizzata l'accezione di causa-effetto (come nell'es. «la democrazia *ha comportato* [n]ei paesi nei quali è applicata una sostanziale uguaglianza di mezzi», latamente riformulabile come "l'*effetto* della democrazia è l'uguaglianza dei mezzi"; oppure "quando in un paese si

[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] 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.

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"*



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 riformulazioni[6] 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, Milićević (2020).
[7] Su questa espressione e sulla relativa funzione comunicativa cfr. § 3.5.

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

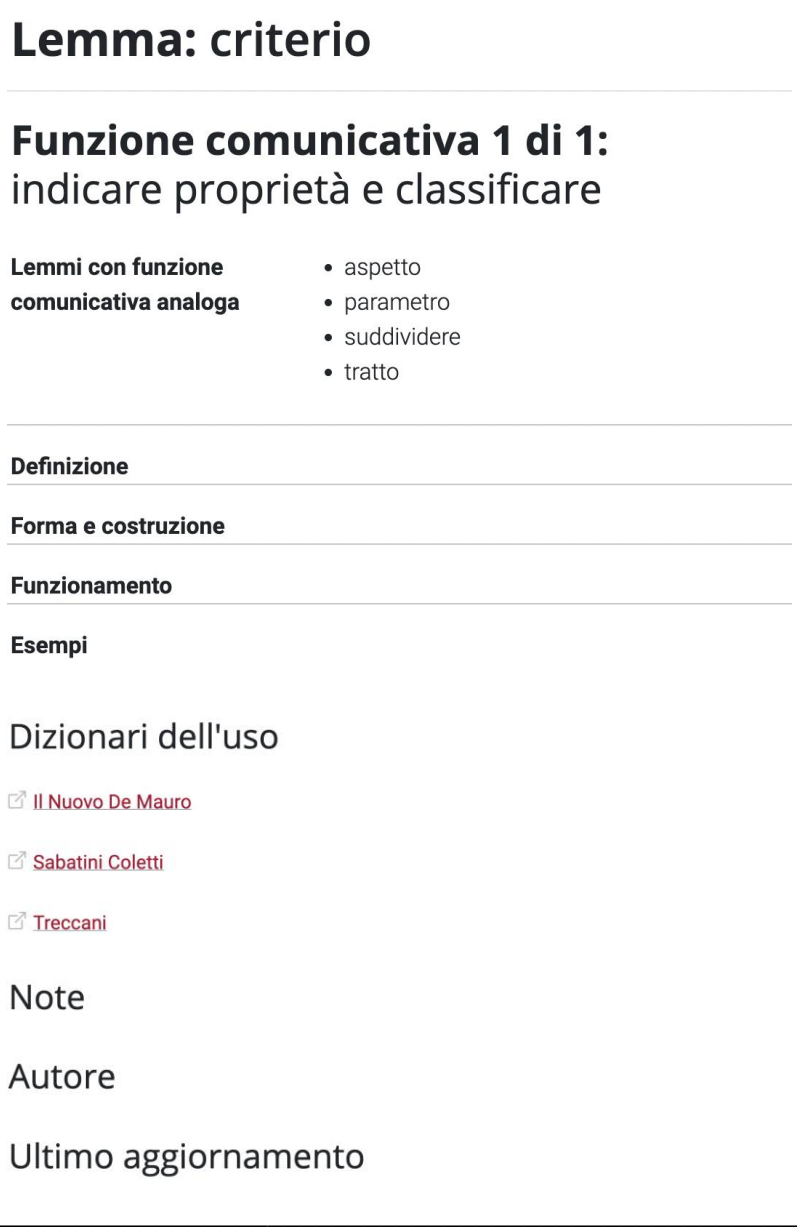
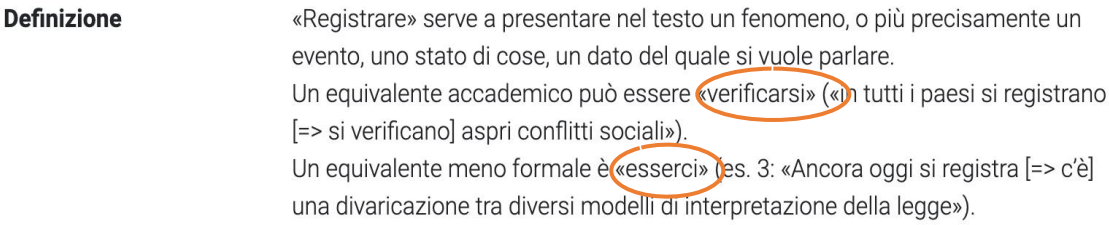


Figura 3. *DIA s.v. "registrare", sezione "definizione"*



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 ordinaria[8]; 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 + *seguente / 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. *DIA 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) X (-y) = x X 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. *DIA 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. *DIA 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. *DIA 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. *DIA s.v.* sostanzialmente, *funzione comunicativa 1*

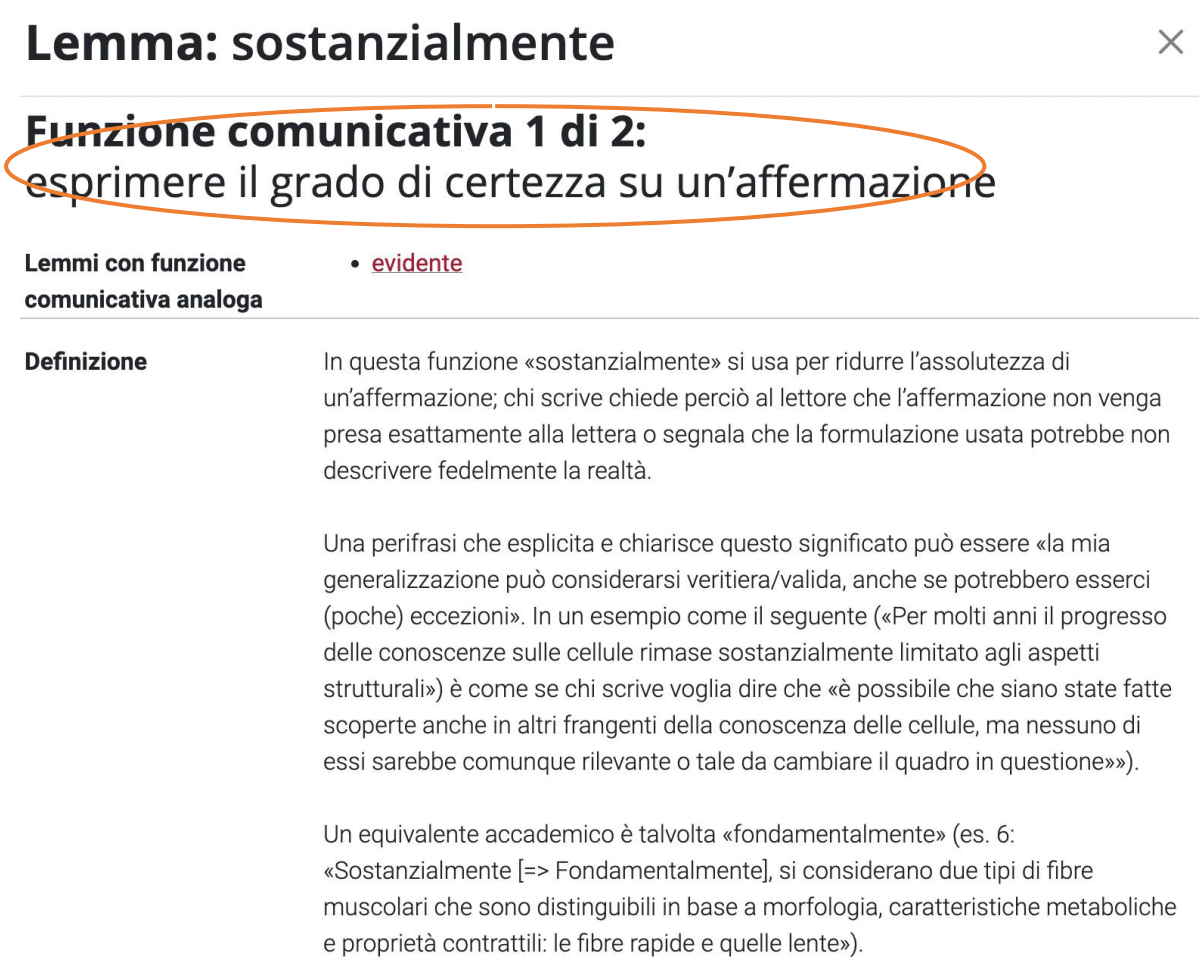
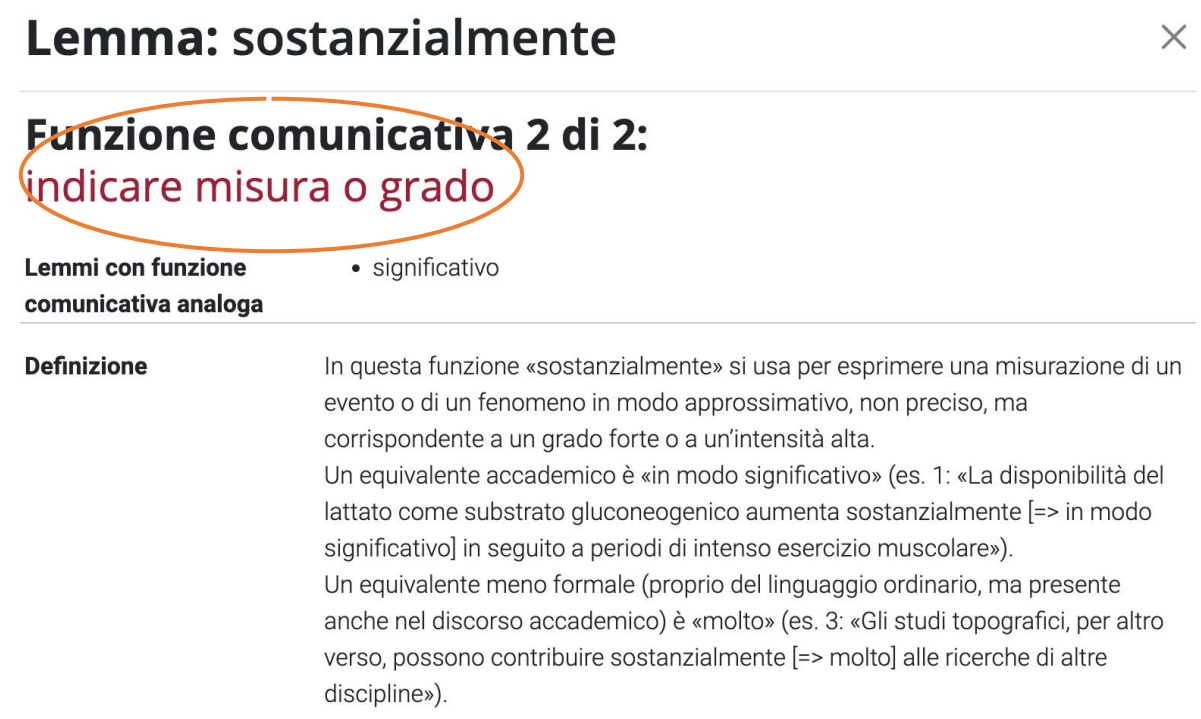


Figura 12. *DIA, s.v.* sostanzialmente, *funzione comunicativa*



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.

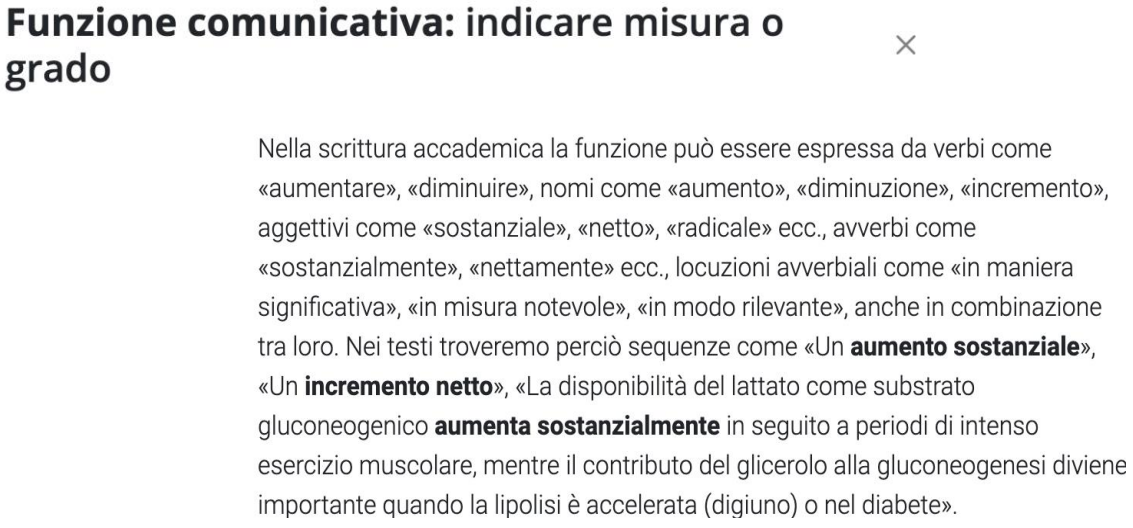
2.2. *Le voci funzione*

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"*



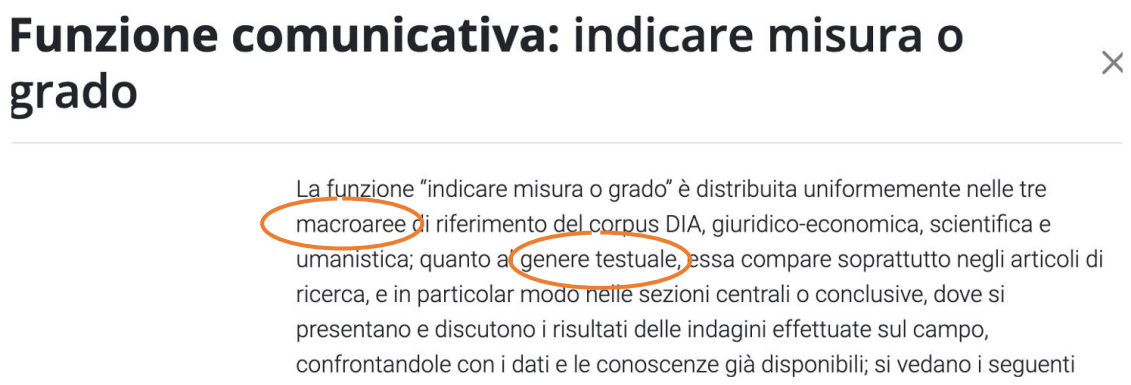
Un altro aspetto che l'estensore della voce può mettere in evidenza sono le interazioni preferenziali tra la funzione in questione e altre funzioni comunicative descritte nel DIA, come si vede nella Figura 15:

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



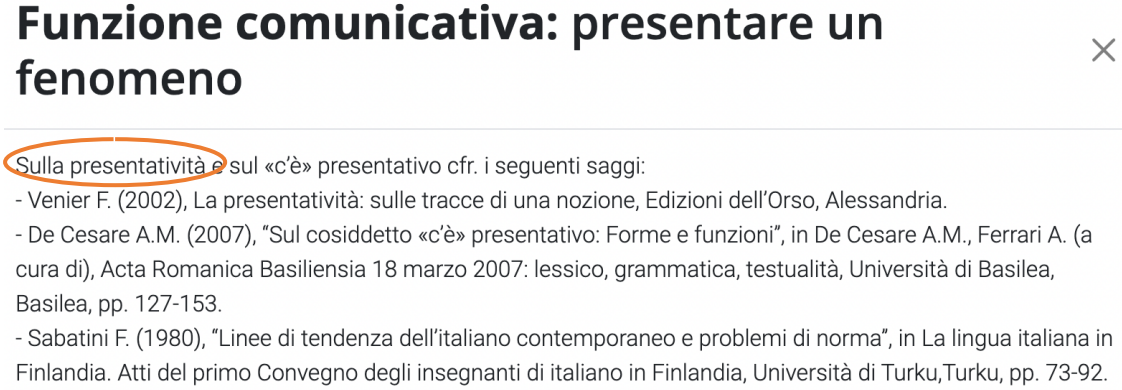
Anche le voci funzione, al pari delle voci lemma, valorizzano eventuali notazioni relative alla distribuzione della funzione tra le macroaree scientifiche e tra i generi testuali, come si vede in Figura 16:

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



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"*



- 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, Tubinga, 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 inglese[11]. 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 riassestamento 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'approssimazione[14]. 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 multicomponenziale 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-testuale[16]. 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 (*multifuncionality*) 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 Irpiniagate.

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

Tabella 2.

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

Tabella 3.

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

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 comunicazione[22].

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 complicazioni[26]. 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 romando 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 separabili[28], 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 Alrayyes, 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 Alrayyes 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 ka 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 sollecitato[29]. 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 riassestamento 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 riassestamento 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 a**lle 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 scienza[30]. 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 Clio '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.
Załęska M. (2016) (a cura di), *Il discorso accademico italiano: temi, domande, prospettive*, Lang, Frankfurt am Main.

IL REGISTRO DELL'ITALIANO ACCADEMICO IN UNA PROSPETTIVA SISTEMICO-FUNZIONALE

Martin Testa[1]

1. INTRODUZIONE

Il discorso accademico in italiano è stato oggetto di numerosi contributi, affrontati da prospettive differenti: dagli approcci di taglio didattico (ad es. Ballarin, 2025; Ballarin, Nitti, 2020; Gatta, Pugliese, 2002; Mastrantonio, 2021, Pizziconi, 2020; Sposetti, Piemontese, 2017; Testa, 2023) a quelli più descrittivi delle varietà tecnico-scientifiche (cfr. Berruto, 2012; Cortelazzo, 2011; Gualdo, Telve, 2011; Dyda, 2021; Rovere, 2010). Nel panorama nazionale, tuttavia, resta ancora poco esplorata la prospettiva offerta dalla linguistica sistemico-funzionale (LSF), nonostante il suo consolidato impiego, in ambito internazionale, nello studio del discorso scientifico e della variazione di registro (cfr. § 3).

A partire dagli anni Sessanta del Novecento, la LSF[2] ha fornito un modello teorico e applicativo per analizzare il linguaggio in relazione al contesto sociale e situazionale, integrando lo studio del sistema lessico-grammaticale con l'osservazione di come questo viene attualizzato nei diversi generi testuali e nelle varie situazioni comunicative. In paesi come l'Australia, il Regno Unito, la Cina o il Cile, questo approccio è oggi ampiamente adottato non solo nella ricerca linguistica, ma anche nella formazione disciplinare, in particolare attraverso la cosiddetta "pedagogia basata sui generi testuali" (*genre-based pedagogy*), che mira a rendere trasparenti le strutture ricorrenti dei generi testuali e a facilitarne l'acquisizione da parte degli studenti (Rose, Martin, 2012; Dreyfus *et al.*, 2015; Byrnes, 2019).

In Italia gli strumenti della LSF risultano ancora poco diffusi. Le poche traduzioni delle opere di Halliday risalgono agli anni Settanta e Ottanta del Novecento[3] e mancano contributi aggiornati che rendano accessibili i concetti chiave della LSF a docenti e studenti non specialisti (cfr. Arús-Hita, Matthiessen, 2024; McCabe, 2025). In particolare, l'assenza di materiali didattici e di traduzioni dei modelli teorici rischia di relegare ai margini un approccio che altrove si è dimostrato efficace nel promuovere la consapevolezza linguistica e testuale.

Questo contributo si propone di colmare, almeno in parte, tale lacuna. L'obiettivo è duplice: da un lato, offrire una ricostruzione aggiornata del concetto di *registro accademico*, mettendo a confronto le cornici teoriche della sociolinguistica italiana e della LSF; dall'altro, esplorarne le implicazioni didattiche, con particolare attenzione

[1] Università di Varsavia.

[2] Per una panoramica generale aggiornata sulla LSF si segnalano le opere collettive a cura di Bartlett, O'Grady (2017), nonché di Thompson *et al.* (2019). Per un approfondimento sulla *grammatica* sistemico-funzionale in senso stretto, si rimanda al classico di Halliday, Matthiessen (2014), così come alla versione più accessibile proposta da Thompson (2014).

[3] Le traduzioni in italiano risalgono perlopiù alla fase iniziale della produzione di Halliday: Halliday *et al.* (1964; trad. it.: *Dalla scienza linguistica alla didattica delle lingue*, RADAR, Padova, 1968), Halliday (1975; trad. it.: *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Zanichelli, Bologna, 1980) e il classico Halliday (1978; trad. it.: *Il linguaggio come semiotica sociale. Un interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Zanichelli, Bologna, 1983) (cfr. Lepschy, 1992; Berruto, 2011a).

all'insegnamento dell'italiano accademico attraverso un approccio *trinoculare* (Halliday, Matthiessen, 2014: 35), che prevede l'analisi del linguaggio su tre livelli interrelati: contestuale, semantico e grammaticale.

Il contributo si articola in sei sezioni. Dopo questa introduzione (§ 1), il § 2 è dedicato al concetto di *registro*: prima nella tradizione sociolinguistica italiana (§ 2.1), poi alla luce della LSF (§ 2.2), con un confronto tra le due cornici teoriche; successivamente (§ 2.3) si chiarisce la distinzione tra i termini *italiano tecnico-scientifico* e *italiano accademico* in base al concetto di registro nella LSF. Il § 3 illustra i principi della "pedagogia dei generi testuali" basata sulla LSF e la loro rilevanza per la didattica del discorso accademico. Il § 4 presenta un modello di analisi *trinoculare* e ne mostra l'applicazione attraverso esempi concreti e commentati. Infine, il § 5 raccoglie alcune considerazioni conclusive, auspicando un'integrazione più sistematica della LSF nella formazione linguistica in italiano e nei contesti educativi.

2. LA NOZIONE DI REGISTRO

2.1. *Il registro nella sociolinguistica italiana*

Definire il concetto di *registro* non è semplice. Il termine, derivato dall'inglese *register*, è stato introdotto nella linguistica anglosassone (Reid, 1956; cfr. Bowcher, 2019: 145) per indicare i livelli di formalità dell'uso linguistico, determinati dalla competenza dell'emittente, dal contesto e dai bisogni comunicativi (Berruto, 2012: 160). Nella tradizione italiana (cfr. Berruto, 2011a, 2012; D'Achille, 2011; D'Agostino, 2011; Rossi, 2011) ed europea continentale (cfr. Berruto, 2011b), si tende a preferire la classificazione proposta da Eugen Coşeriu (1973), che distingue tre dimensioni della variazione sincronica: *diafasia* (variazione situazionale), *diastratia* (variazione sociale) e *diatopia* (variazione geografica). A queste si aggiunge una quarta dimensione, la *diamesia* (Mioni, 1983), legata al canale di trasmissione (orale o scritto).[4] Tra queste, è la dimensione diafasica a essere più strettamente connessa alla nozione di registro.

Come osserva Berruto (2012: 25, 130), sulla scorta della nozione di «continuum di variazione» (*Varietäten-Kette*; cfr. Koch, 1988: 190), le variabili sociolinguistiche non agiscono in modo isolato, ma si intrecciano tra loro. In italiano, la variabile primaria è tradizionalmente quella geografica (*diatopia*), seguita da quella sociale (*diastratia*), da quella situazionale (*diafasia*) e da quella relativa al canale di trasmissione (*diamesia*). Nel modello classico proposto dallo stesso Berruto (2012: 24), l'asse diafasico interagisce dinamicamente con gli altri: ad esempio, scrittura e formalità tendono a correlare, ma fenomeni come la scrittura digitale informale e il parlato formale dimostrano che tale relazione non è automatica. Questo è particolarmente evidente nell'attuale ecosistema comunicativo, dominato da testi scritti a bassa sorveglianza enunciativa (come post sui social, messaggi e chat), dove si osservano varietà scritte che presentano tratti propri

[4] Tuttavia, la tenuta teorica della diamesia è stata più volte messa in discussione: già Berruto (2012: 25) ne sottolineava la possibile riduzione a «sottocategoria della diafasia», e più recentemente Pistolesi (2015) ha approfondito la critica, evidenziandone i limiti concettuali e la mancanza di un continuum orientato tra poli chiaramente definiti (ad es. «alti» e «bassi» nella diastratia e nella diafasia, o punti geografici precisi nel caso della diatopia). In questa prospettiva, i concetti sistemico-funzionali di *lingua d'azione* e *lingua di riflessione* (cfr. § 2.2), fondati non sul piano del «mezzo» ma su quello della funzione linguistica, risultano più precisi dei termini *parlato/scritto* e superano etichette «circolari» come «scritto parlato» e simili (Pistolesi, 2015: 50). L'approccio sistemico-funzionale si accorda inoltre con la tendenza, oggi prevalente, ad assorbire la «diamesia nella diafasia» (Pistolesi 2015: 29), poiché nella LSF il Modo è concepito come una delle tre variabili costitutive del Registro.

dell'oralità informale, e, parallelamente, varietà orali che adottano tratti formali, come nei contesti accademici o istituzionali.

La correlazione tra diastratia e diafasia è stata confermata da ricerche quantitative (D'Agostino, 2011 e riferimenti ivi citati), secondo cui i parlanti appartenenti a gruppi sociali meno privilegiati tendono a impiegare registri informali, mentre quelli con maggiore istruizione privilegiano varietà più prossime allo standard; si tratta, tuttavia, di un'analisi intralinguistica del *sistema* italiano. Quando si osservano le pratiche linguistiche dei singoli individui, le interazioni tra le variabili si fanno più complesse. Le varietà diastratiche basse (come l'*italiano popolare*) non coincidono necessariamente con registri informali: per parlanti poco scolarizzati, tali varietà possono costituire l'unico registro disponibile, funzionando anche come registro "alto" nel loro repertorio personale (cfr. Berruto, 2012: 130 e segg.). Di conseguenza, i tratti delle varietà diastratiche basse non vanno automaticamente ricondotti a un basso livello diafasico, né viceversa: l'uso di un registro informale non implica necessariamente un basso livello di scolarizzazione o status sociale (cfr. Berruto, 2011a: § 4).

Rimanendo comunque nell'ambito della descrizione del sistema linguistico italiano, i registri *alti* si contraddistinguono per un'elevata pianificazione, ricchezza lessicale, presenza di tecnicismi, maggiore astrazione, strutture sintattiche complesse e impiego di arcaismi (ad es., *debbo* invece di *devo*). I registri *bassi*, al contrario, si caratterizzano per scarsa pianificazione, lessico concreto e generico, frasi brevi, relazioni testuali poco esplicitate, alta deissi, multimodalità (prosodia, gestualità) e frammentazione (Rovere, 2011: § 4; Berruto, 2012: 174-177). Un aspetto particolarmente interessante è la commutazione di codice (*code-switching*), che non rappresenta di per sé un indicatore di registro basso o alto; nei registri alti, ad esempio, è frequente l'alternanza tra italiano e lingue di prestigio culturale come il latino o il greco classico, mentre nei registri bassi la commutazione di codice avviene più frequentemente con varietà locali (i dialetti). Tra i due poli – alto e basso – si colloca un'ampia zona intermedia, rappresentata dall'italiano *colloquiale*, ovvero una varietà «medio-informale» che presenta tratti tipici quali espressioni fraseologiche (*far benzina*), verbi sintagmatici (*andar via*), strutture enfatiche tipiche di questi registri ("*bello" forte*), frasi brevi e paratattiche, segnali discorsivi ricorrenti[5], abbondanza di diminutivi, uso preferenziale della diatesi attiva e impiego polivalente della congiunzione *che* (Berruto, 2012: 166-171).

Oggi, questa tripartizione funzionale (formale – medio – informale) può essere ricondotta, in termini di varietà dell'italiano, rispettivamente a: italiano standard, italiano neostandard e italiano regionale popolare (Berruto, 2012: 171). In effetti, il neostandard ha ormai assunto il ruolo di varietà non marcata nella comunicazione quotidiana, sostituendo lo standard tradizionale come norma d'uso prevalente. Di conseguenza, i registri alti – tanto lo standard quanto quelli formali *non standard* – risultano sempre più marcati, riservati a contesti specializzati o cerimoniali; al contrario, i registri bassi – tra cui l'italiano popolare e le varietà *substandard* ancora più informali – tendono a espandersi, consolidandosi come modalità comunicative dominanti nella vita quotidiana (cfr. Rovere, 2011: § 4).

2.2. *Il registro nella linguistica sistemico-funzionale*

Per comprendere appieno la nozione di *registro* nella LSF, è necessario chiarire innanzitutto i due principi teorici fondamentali di questo approccio: la dimensione *sistemica* e quella *funzionale*. Il termine *sistemico* rimanda alla natura paradigmatica della lingua: ogni

[5] Sebbene i segnali discorsivi spicchino soprattutto nel parlato spontaneo (cfr. Sansò, 2020), ricorrono anche nella scrittura formale, sia pure in forme diverse (Hyland, 2005; cfr. Testa, 2025).

enunciato è frutto di una scelta tra opzioni disponibili nel sistema, scelta sempre orientata dal contesto sociale (Thompson, 2014: 9-10). Ad esempio, un impegno futuro può essere espresso in forme linguisticamente diverse, a seconda della situazione comunicativa:

1.
(a) **Informale**: *Ti pago domani* – l'uso del *tu* e del presente indicativo segnala prossimità relazionale e spontaneità.

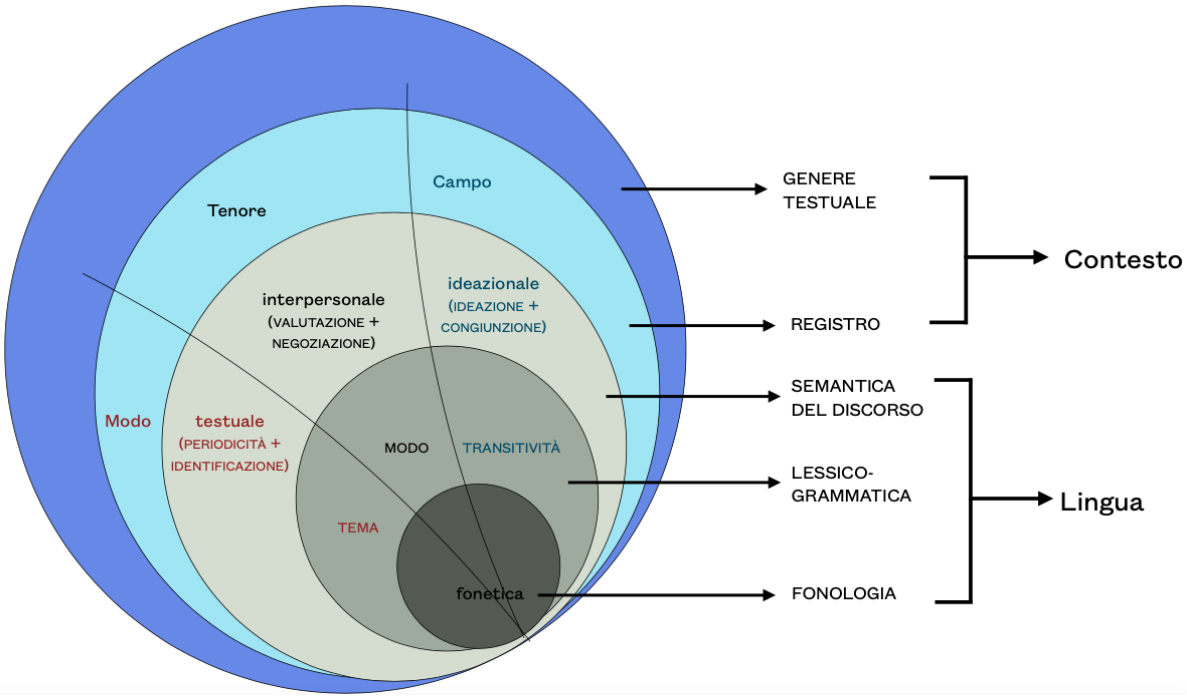
(b) **Formale**: *Effettuerò il pagamento domani* – l'impiego di una perifrasi nominale e del verbo polifunzionale («effettuare») riflette distanza, pianificazione e formalità.

(c) **Burocratico/impersonale**: *I pagamenti andranno effettuati entro domani* – l'assenza di soggetto agente esplicito e l'uso della diatesi passiva trasmettono impersonalità, oggettività e autorità normativa.

In ciascun caso, la scelta linguistica non si limita solo a veicolare un contenuto, ma contribuisce a costruire un determinato tipo di situazione comunicativa, cioè un *registro*. Il termine *funzionale*, d'altra parte, sottolinea che tali scelte vengono analizzate in relazione alle funzioni sociali e comunicative che realizzano. La lingua, nella LSF, è considerata una risorsa per la costruzione di significato nei contesti d'uso: ogni elemento viene studiato in funzione del contributo che offre alla realizzazione di significati specifici, legati agli scopi e ai ruoli sociali (Halliday, 1978).

La LSF concepisce il linguaggio come una semiotica sociale stratificata, in cui i livelli più concreti (fonologia, lessico-grammatica) si articolano progressivamente in livelli via via più astratti, fino a comprendere il contesto situazionale e i generi testuali (vedi Grafico 1). In questo schema – in particolare nell'approccio della Scuola di Sydney (cfr. Bowcher, 2019) – il *registro* costituisce il livello che media tra la lessico-grammatica e i generi testuali.

Grafico 1. *Rappresentazione stratificata della lingua secondo la LSF (adattato da Martin, Rose, 2008; Rose, 2017; Halliday, Matthiessen, 2014)*

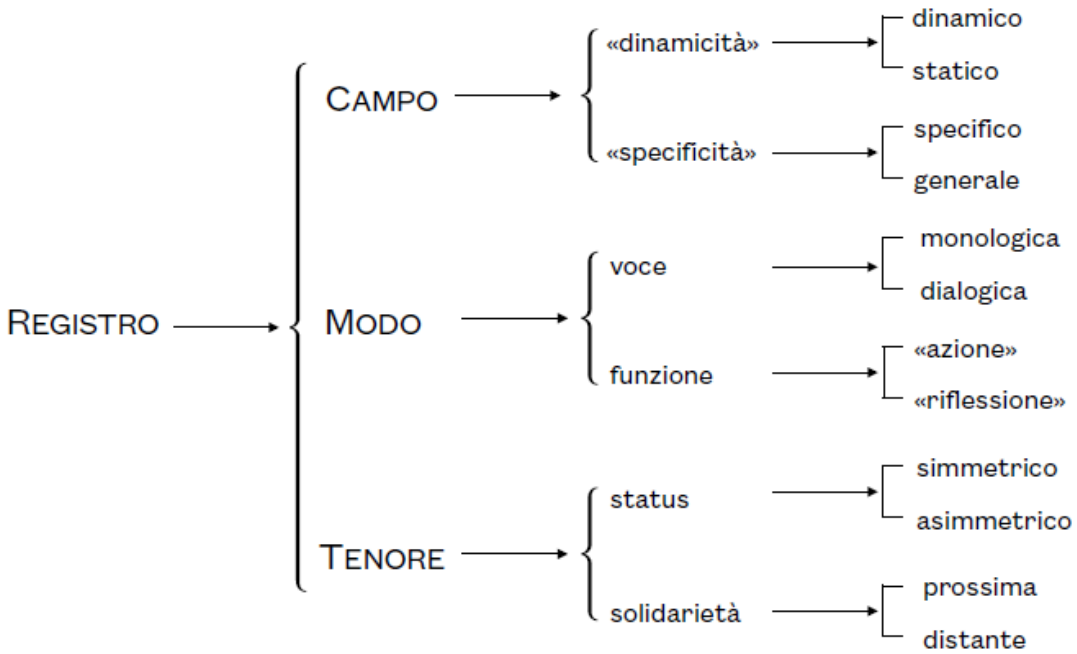


A differenza del registro, che riguarda la configurazione linguistica tipica di una data situazione comunicativa, i *generi* riflettono pratiche discorsive ricorrenti e culturalmente condivise. Tra i generi scientifici, Martin, Rose (2008: capp. 4-5) ne individuano quattro principali: *rapporti*, *spiegazioni*, *procedure* e *resoconti procedurali*. Le *procedure* corrispondono a ciò che la linguistica del testo definisce *testi prescrittivi* (cfr. Werlich, 1982), basati prevalentemente sul modo imperativo e finalizzati a istruire su "cosa fare". I *resoconti procedurali*, invece, impiegano tipicamente i tempi passati per descrivere azioni già svolte, come accade nelle sezioni di *metodologia* degli articoli scientifici (cfr. Swales, 2004). Al contrario, *rapporti* e *spiegazioni* si avvicinano ai cosiddetti testi espositivi e argomentativi: i *rapporti* consistono nella descrizione di entità o referenti [+statico], mentre le *spiegazioni* mirano a rappresentare fenomeni [+dinamico]. In quest'ottica, la tesi di laurea magistrale può essere considerata un *macro-genere* che integra al suo interno più generi scientifici.

Tradizionalmente, il registro è descritto attraverso tre dimensioni fondamentali: Campo (*field*), Tenore (*tenor*) e Modo (*mode*) (Halliday *et al.*, 1964; Gregory, 1967; Halliday, Hasan, 1976). Questi tre parametri identificano, rispettivamente: il tipo di attività sociale in corso (Campo), le relazioni sociali tra i partecipanti (Tenore), e il canale comunicativo e la modalità dell'interazione (Modo). È proprio l'interazione dinamica fra questi tre elementi a determinare le scelte linguistiche nelle diverse situazioni comunicative. Ad esempio, si può usare il *tu* (Tenore) in una lettera (Modo) per congratularsi per una laurea (Campo); oppure il *Lei* (Tenore) in una domanda orale a un docente in classe (Modo), per ricevere una spiegazione di matematica (Campo) (Berruto, 2011a: § 2).

Benché queste osservazioni fondamentali sulla teoria sistemico-funzionale del registro siano già note anche nella linguistica italiana (sia pure in forma sintetica; ad es. in Berruto, 2011a), negli sviluppi più recenti della LSF (Martin, Rose, 2008; Doran, Martin, 2021; Doran *et al.*, 2025) i tre parametri sono stati ulteriormente precisati. Il Grafico 2 rappresenta il sistema del registro con le sue variabili, secondo una prospettiva sistemica: il segno «{» denota la realizzazione simultanea delle opzioni, mentre il segno «|» ne indica la mutua esclusività (cioè si dà l'una o l'altra).

Grafico 2. *Il registro: variabili e relazioni sistemiche (adattato da Martin, Rose, 2008; Martin, 2019; Doran, Martin, 2021)*



Nell'attuale formulazione teorica, il Campo fa riferimento all'attività sociale tematizzata nel testo, analizzabile secondo due parametri: *specificità* e *dinamicità* (cfr. Martin, Rose, 2008: 14). Ad esempio, "narrare le vacanze" presenta un Campo dinamico e specifico (successione di eventi concreti); "spiegare la teoria dell'evoluzione" è dinamico, ma generale; "descrivere il proprio cane" è specifico ma statico (tipico dei testi descrittivi, cfr. Werlich, 1982), mentre "classificare i coccodrilli" è statico, ma generale (è una descrizione *tassonomica*)[6].

Il Tenore descrive la natura delle relazioni sociali tra i partecipanti all'interazione, articolandosi lungo due parametri principali: *status* (simmetrico/asimmetrico) e *solidarietà* (prossimità/distanza) (Martin, Rose, 2008: 13). Secondo Poynton (1985), lo *status* esprime il grado di reciprocità sociale tra gli interlocutori, riscontrabile anche nella scelta dei pronomi allocutivi (ad es. T-T, T-V, V-V). La *solidarietà* richiama invece la nozione bernsteiniana di *codice ristretto* (Bernstein, 1971): a una maggiore prossimità relazionale corrisponde solitamente un livello più elevato di implicitezza comunicativa, ovvero una minore esplicitazione delle informazioni (ciò che Poynton definisce *contrazione*). In questo contesto, tuttavia, non si fa riferimento alla distinzione originaria tra codice ristretto ed elaborato legata alle differenze di classe sociale – secondo cui le classi medio-alte tenderebbero a utilizzare un codice più esplicito, e le classi popolari un codice più implicito (Bernstein, 1973; cfr. Berruto, 2012: 198) – bensì al grado di prossimità interpersonale tra i parlanti. Ad esempio: relazioni vicine si riscontrano tra fratelli o amici intimi [+simmetrico], o tra genitori e figli [–simmetrico]; relazioni distanti si rilevano tra conoscenti [+simmetrico] o tra cittadini e funzionari pubblici [–simmetrico] (cfr. Martin, Rose, 2008: 13).

Tra i fenomeni riconducibili al Tenore rientrano: (a) l'adattamento stilistico (*style-shifting*; cfr. Yule, 2010: 257), come il passaggio a varietà standard in situazioni formali (ad es. colloqui di lavoro, cfr. Godley, Escher, 2012); (b) l'uso di *baby talk* con bambini o anziani (baby-talk secondario) e strategie come il *foreigner talk* (cfr. Rovere, 2011: § 5); (c) il ricorso a registri trasgressivi o pornolalici da parte di gruppi giovanili come strategia identitaria (cfr. Jaccod, 2005; in Berruto 2012: 196); (d) l'uso di linguaggio tecnico con interlocutori profani come strumento di affermazione dell'autorità (Rovere, 2011: § 3).

Il Modo riguarda il canale comunicativo e la forma dell'interazione. Sebbene inizialmente identificato con la distinzione tra scritto e parlato (cfr. Halliday, 1989), il concetto è stato successivamente riformulato, in quanto tale distinzione si è rivelata troppo rigida e riduttiva (cfr. Nencioni, 1983; Pistolesi, 2015). Nella prospettiva della LSF, il Modo è oggi articolato lungo due parametri principali: il *tipo di voce* (monologico/dialogico) e la *funzione della lingua* (azione/riflessione) (Martin, Rose, 2008: 15). La concezione "classica" del parlato è associata a una *lingua d'azione*, fortemente ancorata al contesto extralinguistico, caratterizzata da tratti quali deissi, elissi e uso di imperativi. Questa configurazione si manifesta tanto in interazioni dialogiche (ad es. nei dialoghi domestici), quanto in quelle monologiche (ad es. nei commenti sportivi). La scrittura, viceversa, è interpretata come *lingua di riflessione*: pianificata, ricca di nominalizzazioni, ipotassi e ipercodifica delle relazioni testuali. Tali tratti si ritrovano sia

[6] Secondo quanto proposto più recentemente da Doran, Martin (2021), le "attività" [+dinamico] possono essere classificate come *segmentate* in fasi (*momented*) oppure *non segmentate* (*unmomented*), ossia considerate come un'unità indivisa (cfr. il caso delle nominalizzazioni: "*La cottura* è stata interrotta", a differenza dell'attività del *cucinare* descritta passo dopo passo, ad esempio in una ricetta). Possono inoltre essere distinte in attività di tipo *ciclico* (*cyclical*) o *lineare* (*linear*). Per quanto riguarda gli item [+statico], quelli "specifici" vengono ora definiti *singolari* (*singular*), mentre quelli di carattere più "generale" sono detti *tassonomizzati* (*taxonomised*). Per classificazioni più fini e dettagliate all'interno della LSF, si rimanda a Halliday, Matthiessen (2014: 37) e Bowcher (2014); in questa sede si adotta la proposta della Scuola di Sydney (Martin, Rose, 2008; Martin, 2019; Doran, Martin, 2021).

in testi dialogici (ad es. conversazioni orientate allo sviluppo di un tema specifico) sia in testi monologici (ad es. narrazioni)[7].

A differenza della sociolinguistica italiana tradizionale (cfr. Berruto, 2011a: § 3), che distingue tra variazioni di registro (legate al Tenore) e di sottocodice (legate al Campo), la LSF considera ogni testo come il risultato dell'interazione sistematica tra le tre variabili fondamentali: Campo, Tenore e Modo. In questa prospettiva, le scelte lessico-grammaticali non sono accessorie, ma profondamente funzionali alla costruzione del significato situato. La lingua viene quindi concepita non come un insieme di varianti fisse associate a varietà prestabilite, ma come un repertorio dinamico di risorse semantiche (Halliday, 1977: 203; Bowcher, 2019: 148-149). La relazione tra forma e significato, pur essendo motivata, non è mai rigidamente determinata: una stessa risorsa linguistica può concorrere alla costruzione di significati diversi a seconda del contesto d'uso (Bowcher, 2019: 162; Martin, 2008: 33).[8]

Uno degli aspetti distintivi della LSF è la cosiddetta *prospettiva trinoculare* (cfr. Halliday, Matthiessen, 2014: 35), che permette di analizzare ogni fenomeno linguistico da tre punti di vista interrelati: *dal basso* (livello lessico-grammaticale), *dall'interno* (livello semantico) e *dall'alto* (livello contestuale). Mentre gli approcci grammaticali tradizionali si fermano spesso al piano formale, e quelli comunicativi enfatizzano il significato pragmatico o funzionale (cfr. Matthiessen, 2006: 37), la LSF li integra, mostrando come ogni scelta linguistica realizzi simultaneamente significati *ideazionali* (contenuto del discorso), *interpersonali* (relazioni sociali) e *testuali* (organizzazione del testo) (Bowcher, 2019: 148-149). Pur riconoscendo una certa correlazione fra specifici tratti linguistici e determinati contesti – una correlazione che può dare origine a configurazioni relativamente stabili, legate a domini tematici o a gruppi di parlanti (*indexicality*) – la LSF sottolinea che tali tratti possono anche essere impiegati per "costruire" discorsivamente (*construe*) il contesto (approccio *bottom-up*), oppure essere "attivati" (*activation*) dal contesto stesso (approccio *top-down*) (cfr. Bartlett, 2017).

Un ulteriore elemento che distingue la LSF da altre tradizioni sociolinguistiche è l'assenza di una concezione "neutra" della lingua: ogni testo costituisce l'attualizzazione concreta di un registro, che riflette e al tempo stesso contribuisce a costruire il sistema semiotico in cui è inserito. A differenza della visione tradizionale italiana (cfr. Berruto, 2012: 24), che spesso considera i registri come varietà periferiche rispetto a un presunto standard – *non standard* (come l'italiano burocratico) o *substandard* (come l'italiano informale trascurato) – nella LSF non esiste un uso "neutro" della lingua. Infine, la nozione di variazione *logogenetica* – ovvero l'evoluzione degli elementi linguistici ed extralinguistici all'interno di uno stesso testo – evidenzia ulteriormente la dinamicità del concetto di registro: in contesto scolastico, ad esempio, un docente può passare da un registro tecnico-formale a uno più colloquiale per adattarsi a difficoltà comunicative degli studenti; in ambito familiare, invece, un evento inaspettato o negativo può determinare un improvviso passaggio a un registro più formale (cfr. Berry, 2016).

[7] Martin, Rose spiegano che la *lingua d'azione* rappresenta l'uso della lingua per *accompagnare* attività sociali, mentre la *lingua di riflessione* è intesa come *costitutiva* di tali attività o come forma di teorizzazione. Queste categorie sistemico-funzionali si collocano, rispettivamente, in continuità con altre opposizioni concettuali, come immediatezza *vs.* distanza (Koch, 2001), testualità spontanea *vs.* pianificata (Berruto, 2012) o modalità pragmatica *vs.* sintattica (Givón, 1979).

[8] Questa ricorrenza statistica tra determinate forme e i loro significati contribuisce a mantenere i sistemi linguistici in uno stato di "metastabilità" (Halliday, 1992). Il rapporto tra forma e significato evolve diacronicamente nella lingua (*phylogenetically*), a seconda delle sfumature di significato che ogni forma acquisisce o perde ogni volta che viene utilizzata in un testo (*logogenetically*).

2.3. *Italiano «accademico» o italiano «tecnico-scientifico»?*

Nella sociolinguistica italiana (cfr. Berruto, 2012), con *italiano tecnico-scientifico* (o *italiano scientifico*, De Mauro, 1980) si designa una varietà non standard dell'italiano, caratterizzata in primo luogo dal lessico settoriale – elemento distintivo dei cosiddetti sottocodici. Secondo Berruto (2012: 29), si tratta di un termine-ombrello che comprende i sottocodici delle diverse discipline (italiano della chimica, italiano della linguistica, ecc.), contraddistinti da un lessico altamente denotativo e referenziale, concepito per garantire biunivocità (cfr. *cloruro di sodio* vs *sale*; Berruto, 2011a; Dyda, 2021) ed economia comunicativa (Berruto, 2012: 177, 182). Si tratta anche di varietà "panitaliane", ossia indipendenti dalla variazione regionale (cfr. D'Achille, 2011). Sebbene in alcuni casi vengano presi in considerazione anche aspetti di natura testuale – come la struttura prevalentemente espositiva o argomentativa, l'uso di tecnicismi disciplinari, il ricorso ad astrazioni, simboli, parentesi esplicative e un marcato metadiscorso – il fuoco rimane sulla caratterizzazione come *sottocodice*, dunque principalmente sul piano lessicale (cfr. Berruto, 2012: 233 e segg.)[9].

L'italiano *accademico*, al contrario, appare più vicino alla nozione di registro, poiché definito non tanto dal lessico specialistico quanto dall'uso linguistico tipico del contesto istituzionale dell'accademia (cfr. Hyland, 2009: 1). Mentre l'italiano tecnico-scientifico si fonda su sottocodici caratterizzati da tecnicismi ad alta referenzialità, l'italiano accademico si distingue per l'impiego di vocaboli trasversali ai diversi ambiti disciplinari – il cosiddetto *lessico accademico* (cfr. Ferreri, 2005; Spina, 2010) – costituito da espressioni a bassa referenzialità e polifunzionali, utili all'organizzazione del discorso e alla costruzione di relazioni concettuali. Un esempio emblematico è il verbo *osservare*, che può assumere valori diversi: vedere, richiamare l'attenzione (*si osservi...*) o affermare (*Autore osserva...*) (Mastrantonio *et al.*, 2024: 565, 574). A differenza dei tecnicismi, il lessico accademico non è finalizzato principalmente a denominare oggetti o concetti specifici, bensì a svolgere funzioni testuali e interpersonali.

In questa prospettiva, il progetto DIA (*Dizionario dell'italiano accademico*) adotta un approccio funzionale – sebbene non strettamente sistemico-funzionale – e propone una mappatura delle funzioni pragmatiche e testuali del lessico accademico articolata su tre livelli: (1) piano dei *fenomeni* (descrizione, classificazione, cause ed effetti, confronto); (2) piano del *punto di vista* (attribuzione a fonti, gestione del disaccordo, valutazione); e (3) piano dell'*organizzazione del testo* (*dispositio*, richiamo dell'attenzione del lettore, logodeissi) (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 575-576)[10].

Nel presente contributo adotteremo il termine *italiano accademico*, poiché riteniamo che comprenda l'intero contesto situazionale e sia dunque più vicino a ciò che, nella LSF, viene definito *registro*. La nozione di *italiano tecnico-scientifico*, invece, appare maggiormente legata alla variabile del Campo (tema trattato) e in misura minore alle altre componenti del registro in senso sistemico-funzionale. Va tuttavia ricordato che, come osserva Berruto (2012: 183-190), tra le variabili dei sottocodici rientrano anche la finalità – sia tecnico-funzionale sia escludente, come nel caso delle "antilingue" (Halliday, 1976) – e i destinatari (gruppi specifici o meno), elementi riconducibili al Tenore. Nondimeno, l'accento resta sul lessico (Campo).

[9] Sulle caratteristiche del linguaggio scientifico, si veda il riassunto in Testa (2023: 619-623) e, in un'ottica sistemico-funzionale, Halliday, Martin (1993) nonché il più recente Hao (2020).

[10] Pur presentando affinità con la teoria LSF, il modello differisce su alcuni punti; ad esempio, la funzione «richiamare l'attenzione del lettore» è qui collocata nel piano dell'organizzazione del testo, mentre nella LSF rientra nella metafunzione interpersonale. Un confronto sistematico con la LSF esula però da questa sede. Cfr. anche con il modello metadiscorsivo di Hyland (2005), applicato all'italiano in Testa (2025).

3. La pedagogia basata sui generi testuali e la didattica dell'italiano accademico

La competenza testuale accademica (*academic literacy*) è un'abilità complessa e multidimensionale che richiede la padronanza di molteplici aspetti linguistici, testuali e cognitivi. Per partecipare efficacemente al discorso accademico universitario, gli studenti devono saper gestire un lessico specialistico, seguire la coesione e la logica dei testi, riconoscere e interpretare diversi generi, distinguere tra fatti e opinioni, argomentazioni e descrizioni, informazioni essenziali e accessorie. A ciò si aggiungono competenze di analisi dei dati, individuazione di relazioni causali, uso di prove a sostegno delle tesi e capacità di sintesi oltre il livello della singola frase (Myburgh-Smit, Weideman, 2021; Weideman *et al.*, 2016).

Sebbene queste competenze siano centrali per il successo accademico, numerose ricerche hanno evidenziato le difficoltà persistenti degli studenti nel padroneggiarle (cfr. Sposetti, Piemontese, 2017; Pizziconi, 2020; Siebetcheu, 2020; La Grassa, 2020). Studi recenti (cfr. Bondi *et al.*, 2025 e i riferimenti ivi citati) indicano che, pur acquisendo una conoscenza grammaticale formale, molti studenti faticano a sviluppare le dimensioni retoriche, stilistiche e pragmatiche della scrittura accademica. Gli approcci didattici tradizionali, infatti, si sono spesso limitati a semplificazioni di superficie, trascurando la complessità funzionale, sociale e culturale dei generi testuali.

Una strategia diffusa in ambito educativo è la cosiddetta *semplificazione pianificata*, mirata a rendere i testi più accessibili a lettori con svantaggi socioculturali e a smascherare lo stile opaco della lingua burocratica e amministrativa (cfr. Berruto, 2012: 61; Testa, 2023). In questa prospettiva si collocano anche i movimenti del *Plain Language* e del *Clear Writing*, che promuovono testi leggibili e chiari per lettori con scarsa alfabetizzazione, parlanti non nativi o in condizioni di vulnerabilità (Maaß, 2020; cfr. Notari, 2024). Tuttavia, questi approcci rimangono focalizzati principalmente sulla semplificazione formale, senza mettere in discussione le convenzioni di testualizzazione proprie dei linguaggi settoriali. Ne consegue che tale semplificazione rischia di eludere la questione di fondo: molti autori, consapevolmente o meno, adottano uno stile complesso per costruire un'immagine di autorevolezza, anche a discapito della chiarezza comunicativa (Dyda, 2021: 11; Halliday, 1989: 161, 179).

La LSF, sin dalle sue origini, ha posto al centro la pedagogia della *literacy*, come testimonia già Mackay *et al.* (1970). Fondamentale in questa prospettiva è l'approccio basato sui generi testuali (*genre-based pedagogy*), che mira a garantire agli studenti un accesso equo alle forme socialmente riconosciute del discorso accademico e disciplinare, attraverso un insegnamento esplicito dei generi testuali e dei loro scopi sociali. Questo approccio è stato sviluppato e consolidato nella cosiddetta Scuola di Sydney (ad es. Rose, Martin, 2012), che ha integrato la teoria sistemico-funzionale con strumenti pedagogici applicabili in aula.

La pedagogia sistemico-funzionale dei generi testuali ha trovato ampia applicazione nell'insegnamento della lingua inglese, a tutti i livelli scolastici: dalla scuola primaria (Brisk, 2022), alla secondaria (Clark, 2019), fino all'università (Dreyfus *et al.*, 2015), sia in contesti L1 che L2 (Byrnes, 2019; Mickan, 2019). Più recentemente, questo approccio è stato esteso ad altre lingue, dimostrando rilevanza in molteplici contesti culturali e linguistici (Acevedo *et al.*, 2023; da Silva, Rottava, 2025; de Oliveira, 2023; Vidal Lizama, 2025). Le sue applicazioni sono documentate in Europa (Regno Unito, Svezia, Spagna, Portogallo), nelle Americhe (Stati Uniti, Cile, Brasile, Argentina, Colombia), in Africa (Sudafrica) e

Australia (cfr. McCabe, 2025). Tuttavia, la ricerca specificamente dedicata all'italiano e al contesto italiano rimane ancora marginale[11].

Un recente sondaggio condotto da McCabe (2025), basato su articoli accademici pubblicati dopo il 2012, conferma la predominanza di studi centrati sull'inglese, con una presenza assai limitata di lavori su altre lingue, come il francese (Banks, 2015), lo spagnolo (Ignatieva, Rodríguez-Vergara, 2015) e l'arabo (Choura, 2019). Questa sproporzione evidenzia la necessità di promuovere ulteriormente la ricerca, sia descrittiva che pedagogica, sul discorso accademico in lingue meno investigate (cfr. Arús-Hita, Matthiessen, 2024), tra cui l'italiano. A oggi, l'unico studio esplicitamente basato sulla LSF per l'italiano è, a mio avviso, quello di Fernández (2021), che mostra come l'insegnamento concettuale della *Typified Situation*, ispirato alla LSF, possa sviluppare negli apprendenti consapevolezza del registro e della sua adeguatezza situazionale, attraverso l'analisi dei tre parametri di Campo, Tenore e Modo nei generi dell'interazione quotidiana.

Uno dei punti di forza dell'approccio sistemico-funzionale risiede nella sua articolazione *tipologica* e *topologica* dei generi testuali (Martin, Rose, 2008). L'approccio tipologico mette in luce le caratteristiche prototipiche che accomunano i testi di uno stesso genere: ad esempio, gli articoli scientifici tendono a presentare un registro formale, funzioni espositive e argomentative, tecnicismi e struttura tematica ricorrente (cfr. § 2). L'approccio topologico, invece, evidenza le variazioni interne dovute alle specificità disciplinari: il modo in cui uno storico o un critico letterario esprime valori e giudizi, ad esempio, differisce significativamente da quello di un geografo: «nobody would expect a geographer to say 'the mountain is beautiful and deeply moving', but we could expect a literature expert to say 'these verses are profound and deeply moving'» (Vidal Lizama, 2025: 78). Questa doppia prospettiva si rivela particolarmente utile per affrontare la complessità del discorso accademico e per promuovere una consapevolezza critica dei generi (*genre awareness*) tra gli studenti.

4. Applicazioni e analisi esemplificative

In questa sezione proponiamo un approccio *trinoculare* (cfr. § 3.2), che consenta di analizzare i testi su più livelli: *dall'alto*, per osservare come il genere testuale condizioni le scelte di registro; *dall'interno* per esaminare come le variabili del registro (Campo, Tenore e Modo) si realizzino nel testo stesso; e, più avanti, *dal basso*, per indagare il ruolo delle scelte lessico-grammaticali nella costruzione del registro. Nell'esempio 2 ci concentreremo sui primi due livelli, analizzando due testi che affrontano lo stesso argomento – il cambiamento climatico – ma con stili discorsivi marcatamente differenti.

2.

a) Il cambiamento climatico, causato prevalentemente dalle attività umane, rappresenta una crisi globale senza precedenti. Le emissioni di gas serra, derivanti da combustione fossile, deforestazione e agricoltura intensiva, stanno innalzando la temperatura media terrestre (IPCC, 2021). Le conseguenze sono già visibili: scioglimento dei ghiacci, innalzamento del livello del mare, eventi climatici estremi più frequenti (Masson-Delmotte et al., 2021). Secondo l'Accordo di Parigi, è urgente contenere il

[11] In italiano, sebbene non riconducibili alla LSF, si ritrovano approcci pedagogici affini nella tradizione della linguistica del testo (Sabatini *et al.*, 2011, 2014; Ferrari *et al.*, 2021). In una prospettiva diversa, anche Załęska (2022) contrappone l'approccio tradizionale centrato sulla grammatica (*didattica delle forme*) e quello focalizzato sui contenuti (*didattica del contenuto*) a un modello integrato (*didattica delle forme del contenuto*), volto a sviluppare le tecniche discorsive necessarie per comunicare efficacemente i contenuti nei macrogeneri accademici.

riscaldamento sotto 1,5 °C (UNFCCC, 2015). Per evitare scenari irreversibili, sono necessarie politiche globali di mitigazione e adattamento, unite a un impegno condiviso tra governi, imprese e cittadini (Hoegh-Guldberg et al., 2018).

b) Il cambiamento climatico è qui, e fa paura. Le stagioni non sono più come una volta: estati roventi, piogge violente, siccità che distruggono raccolti. E non è colpa del "caso": siamo noi, con le nostre abitudini, a spingere il pianeta al limite. Il professore Luca Mercalli lo ha detto chiaramente: «Ogni anno che perdiamo a non agire rende tutto più difficile da recuperare». E se non agiamo ora, sarà troppo tardi. Pensiamo ai nostri figli, alla natura che scompare, agli animali che non trovano più casa. Serve coraggio, sì. Ma soprattutto responsabilità. Perché il tempo sta finendo

Dal punto di vista del genere testuale, entrambi i testi si configurano come *Spiegazioni* (*Explanations*), un genere tipico del discorso scientifico, finalizzato a illustrare un fenomeno – in questo caso "il clima *cambia*" – piuttosto che a descrivere entità o referenti, come avviene nei *Rapporti* (cfr. Martin, Rose, 2008: cap. 4). Entrambe le Spiegazioni in (2) condividono la medesima organizzazione retorica: identificazione del fenomeno, individuazione delle cause, descrizione delle conseguenze e proposta di una condizione o soluzione. La struttura risulta quindi comune: Spiegazione ^ Fattori ^ Conseguenze ^ Condizione; ciò che varia è il registro attivato all'interno di questa cornice generica.

Per quanto riguarda le variabili del registro (cfr. Halliday, 2002: 231), il Campo in entrambi i testi riflette l'orientamento dinamico tipico delle Spiegazioni: ciò che viene rappresentato è una sequenza di processi in evoluzione, ovvero distruzione ambientale, effetti consequenziali, sollecitazioni all'azione. Entrambi i testi tendono alla *generalizzazione*, con riferimento al concetto ampio di "cambiamento climatico", ma incorporano anche esempi puntuali e concreti, spesso supportati da "fonti attendibili". Il fatto che si tratti di un discorso a carattere scientifico comporta anche l'impiego di tecnicismi, funzionali alla precisione e alla credibilità dell'esposizione (ad es. 2a: *emissioni di gas serra*, *combustione fossile*, *deforestazione*, *temperatura media terrestre*; 2b: *siccità*).

Relativamente al Tenore, la relazione tra scrivente (adulto esperto) e lettori (adulti non specialisti) è *asimmetrica*. L'autore si propone come voce competente, adotta un tono didattico e sviluppa argomentazioni articolate. In testi espositivo-argomentativi come questi, la responsabilità argomentativa ricade principalmente sull'autore, che cerca di persuadere il lettore mediante esempi supportati da fonti autorevoli. Il rapporto comunicativo si configura come "distante", il che comporta una maggiore esplicitazione e l'evitamento di impliciti o deissi non chiarite – cfr. ad es. l'uso di forme esplicite come «Il professor Luca Mercalli lo ha detto chiaramente», al posto di pronomi anaforici (*Egli/Lui*), che presupporrebbero un contesto condiviso.

Le scelte di linguaggio valutativo (*appraisal*) variano in funzione del registro adottato (cfr. Martin, 2019: 372; Vidal-Lizama, 2025: 78). Il testo (2b) adotta un lessico fortemente emotivo, ricco di termini legati alla colpa (*colpa, perdiamo, non agire*) e all'urgenza (*roventi*, *violente*, *distruggono*, *spingere al limite*, *[il tempo] sta finendo*). Tali scelte mirano a suscitare una risposta immediata (*far paura*), facendo leva su un coinvolgimento personale (*agiamo*, *coraggio*, *responsabilità*) e risultano proprie di un registro più colloquiale[12]. Il testo (2a), invece, pur sottolineando l'urgenza della crisi climatica, mantiene un registro più formale

[12] Nel segmento *Pensiamo ai nostri figli, alla natura che scompare, agli animali che non trovano più casa*, è interessante notare anche il riferimento alla sfera privata (cfr. Simone, 1980) (Campo), aspetto tipicamente evitato nel discorso accademico. Inoltre, l'uso del *noi* inclusivo (Tenore) rappresenta un altro tratto caratteristico di un registro più colloquiale.

e astratto: *crisi globale*, *scenari irreversibili*, *eventi estremi*. Anche qui è presente un appello all'azione, ma formulato in termini generali e meno diretti (*impegno*, *sono necessarie politiche*…).

Infine, per quanto riguarda il Modo, il testo (2a) si caratterizza per una marcata *eteroglossia*, tratto distintivo del discorso accademico, che si fonda su un dialogo con la comunità scientifica. Anche il testo (2b) manifesta elementi di eteroglossia, ma orientati verso i lettori, fatta eccezione per la citazione testuale del «professor Mercalli». Entrambi i testi ricorrono inoltre alla *delimitazione testuale* (ing. *bounding*), con un'apertura e una chiusura marcatamente definite, segno di una pianificazione discorsiva consapevole (cfr. Halliday, 2002: 231), e seguono la struttura informativa tipica dei testi accademici (cfr. Testa, 2023), con sequenza Tema + Rema (ovvero «Il cambiamento climatico rappresenta un problema urgente» + sviluppo).

Il testo (2a) evidenzia una prevalenza di *lingua di riflessione*, evidente nell'uso di metafore ideazionali (*scioglimento dei ghiacci* ← *i ghiacci si sciogliono*) e logiche (*le conseguenze* sono già visibili: scioglimento dei ghiacci ←*perciò* i ghiacci si sciogliono). Nel testo (2b) emergono invece tratti di *lingua d'azione*, specie nelle frasi conclusive, in cui punteggiatura e ritmo evocano un tono più spontaneo (*Serve coraggio, sì. Ma soprattutto responsabilità. Perché il tempo sta finendo.*). Si osserva infine, nel testo (2a), una preferenza per costruzioni sintetiche (*le emissioni di gas serra, derivanti da…* anziché *che derivano da*…), rispetto a quelle più analitiche del testo (2b) (*la natura che scompare* invece di un più marcato *la natura scomparente*).

Spostando ora l'attenzione all'approccio "dal basso", analizziamo in che modo le scelte lessico-grammaticali contribuiscano alla costruzione del registro, soffermandoci sui seguenti esempi tratti da Mastrantonio *et al.* (2024: 568):

> 3.
> (a) Il treno è arrivato tardi *perché* c'era un guasto alla linea elettrica.
> (b) Il ritardo del treno *è stato determinato da* un guasto alla linea elettrica.
>
> 4.
> (a) Le due tavole hanno le stesse dimensioni, *quindi* dovevano far parte di un unico progetto.
> (b) Le analoghe dimensioni delle due tavole *suggeriscono* che fossero parte di un unico progetto.

La maggiore formalità degli esempi (3b) e (4b) deriva non solo dall'impiego di lessico accademico (*essere determinato da*, *suggerire*; cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024), ma anche da altre caratteristiche semiotiche. Un aspetto peculiare del linguaggio scientifico, evidenziato dalla LSF (cfr. Halliday, Martin, 1993), riguarda l'uso di metafore grammaticali, sia *logiche* che *ideazionali*. Nell'esempio (3), *essere determinato da* rappresenta una metafora logica (cfr. Martin, 2019: 371): la relazione causale (espressa in [3a] da *perché*) viene riformulata come processo. Il cambiamento non è solo categoriale (congiunzione → verbo), ma anche semantico (relazione → processo). Lo stesso accade in (4b), dove *quindi* è sostituito da *suggerire*. Inoltre, si osservano metafore ideazionali: in (3b) il processo «arrivare tardi» viene nominalizzato in *ritardo*, mentre il soggetto concreto *il treno* viene trasformato in un complemento[13]. Nell'esempio (3a) si potrebbe anche cercare di «smontare» (ing. *unpack*) la metafora ideazionale di *guasto alla linea elettrica* e riformularla in termini più colloquiali:

[13] Altri tipi frequenti di metafore grammaticali nel discorso accademico riguardano, ad esempio, l'esspressione della causa (ad es. *perché* → *la ragione di...*; relazione → entità) e i mezzi o gli strumenti dell'azione (ad es. *Si analizzerà con la statistica* → *La statistica permetterà di analizzare*…; mezzo → agente). Si tratta, in generale, di una ristrutturazione concettuale del discorso che favorisce una maggiore densità informativa e un più elevato grado di astrazione.

perché la linea elettrica aveva smesso di funzionare. In (4b), la metafora logica realizzata in *suggeriscono* comporta che l'Attore non siano più *le due tavole*, bensì *le analoghe dimensioni [delle due tavole]*, trasformando così una qualità in soggetto grammaticale.

Ulteriori variazioni stilistiche emergono anche dai seguenti esempi (cfr. Berruto, 2012: 150):

5.
(a) Questa è la teoria *che* ti avevo detto tanto tempo fa.
(b) Questa è la teoria *di cui* ti ho parlato molto tempo fa.
(c) Questa è la teoria *della quale* ti avevo fatto cenno tempo addietro.

Qui è possibile salire o scendere di livello di formalità non solo attraverso l'impiego del *che* polivalente, tratto tipico dell'italiano popolare (cfr. Berruto, 2012: 88, 150), ma anche tramite scelte lessicali via via più formali (*dire* → *parlare* → *fare cenno*; *tanto* → *molto* → *addietro*). Inoltre, il discorso può essere avvicinato all'oralità anche tramite l'uso di formule riempitive, tipiche del parlato espositivo (ad es. «Un intervento sulla sua politica nel Mediterraneo» vs. «Un intervento su *quella che è* la sua politica nel Mediterraneo»; cfr. Berruto, 2012: 100).

Tali fenomeni lessico-grammaticali contribuiscono alla costruzione del registro e possono essere analizzati, insegnati e persino «manipolati» consapevolmente in contesti didattici. In questa prospettiva, l'approccio *trinoculare* non solo arricchisce la comprensione teorica della variazione linguistica, ma offre anche spunti per la pratica educativa. Ad esempio, strumenti digitali come ChatGPT possono essere impiegati per sperimentare con la variazione di registro in modo guidato e riflessivo. L'insegnante può proporre un tema d'attualità (ad es. "l'importanza di un'alimentazione sana"), far generare allo strumento versioni dello stesso testo in registri diversi e guidare gli studenti nell'analisi comparativa, volta a individuare le variabili di registro e le scelte lessico-grammaticali che li caratterizzano. In tal modo, la riflessione metalinguistica si traduce in un'attività pratica che favorisce lo sviluppo di competenze discorsive sempre più consapevoli.

5. Conclusioni

È fondamentale ricordare che il registro dell'italiano accademico non va inteso come un'entità monolitica o rigidamente "alta", bensì come un insieme di configurazioni variabili di Campo, Tenore e Modo, che variano e interagiscono tra loro a seconda della disciplina (si pensi, ad esempio, al diverso uso del linguaggio valutativo nei vari ambiti disciplinari; cfr. Martin, 2019; Vidal Lizama, 2025), al tipo di rapporto tra interlocutori e alla struttura testuale. Anche l'individuazione dei cosiddetti "tratti diagnostici" del registro accademico (cfr. Berruto, 2012) va affrontata con cautela: ciò che oggi può apparire "neutro" o convenzionale potrebbe risultare marcato in futuro, o esserlo in modi diversi. La variazione linguistica, infatti, non è un'anomalia, bensì parte integrante della continua evoluzione della lingua.

L'analisi del registro accademico da una prospettiva sistemico-funzionale consente di andare oltre una visione puramente lessicale o stilistica, mettendo in luce il valore sociale e culturale delle scelte linguistiche. Un elemento chiave di questo approccio è l'assenza di giudizi di valore sulla variazione: ogni scelta, ogni alternativa possibile nel sistema, contribuisce alla costruzione di significato – è, in termini hallidayani, *semogenica*. In ambito didattico, l'approccio basato sui generi testuali rappresenta uno strumento concreto per aiutare gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza dei registri e dei generi accademici, favorendo una scrittura più critica e riflessiva. Questo orientamento, in linea

con Halliday (1977), invita a esplorare il «potenziale di significato della lingua» (*meaning potential of language*), anziché limitarsi a descriverne gli aspetti formali.

Resta ancora molto da fare per applicare in modo sistematico queste prospettive all'italiano e per rendere accessibili gli sviluppi della linguistica sistemico-funzionale a docenti e studenti. L'auspicio è che tale direzione venga ulteriormente sviluppata attraverso ricerche, materiali didattici e politiche educative più inclusive, capaci di valorizzare il ruolo formativo del discorso accademico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Acevedo C., Rose D., Whittaker R. (eds.) (2023), *Reading to learn, reading the world. How genre-based literacy pedagogy is democratizing education*, Equinox, Bristol.

Arús-Hita J., Matthiessen C. M. I. M. (2024), "Systemic functional linguistics: Accessibility and visibility across languages, academic profiles and disciplines", in *Epos: Revista de filología*, 40, pp. 3-34.

Ballarin E., Nitti P. (2020), "Strategie glottodidattiche per l'italiano accademico: un'indagine sull'interferenza delle L1 nell'interlingua della L2 in ambito accademico", in Bonetto E., Ennis M. J., Unterkofler D. (eds.), *Teaching languages for specific and academic purposes in higher education. English, Deutsch, Italiano* (International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June 2018), Bolzano University Press, Bolzano, pp. 211-226.

Ballarin E. (2025), "In the lab with the thesis: A case study of TesiLab", in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw, pp. 125-146.

Bartlett T. (2017), "Context in systemic functional linguistics: Towards scalar supervenience?", in Bartlett T., O'Grady G. (eds.), *The Routledge handbook of systemic functional linguistics*, Routledge, London, pp. 375-390.

Bartlett T., O'Grady G. (2017), *The Routledge handbook of systemic functional linguistics*, Routledge, London.

Bernstein B. (1971/2003), *class, codes and control.* vol. 1: *theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge, London.

Bernstein B. (1973), "Classe sociale, linguaggio e socializzazione", in Giglioli P. P. (a cura di), *Linguaggio e società*, il Mulino, Bologna, pp. 215-235.

Berruto G. (2011a), "Variazione diafasica", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1537-1539: https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diafasica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Berruto G. (2011b), "Variazione linguistica", in Simone, R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1547-1550: https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Berruto G. (2012[2]), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.

Berry M. (2016), "On describing contexts of situation", in Bowcher W. L., Liang J. Y. (eds.), *Society in language, language in society: Essays in honour of Ruqaiya Hasan*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 184-205.

Bondi M., Notari F., Socciarelli M. (2025), "Individuality and commonality in thesis writing: Designing EAP materials for class practice", in Testa M., Figueira-Cardoso

S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw, pp. 18-50.
Bowcher W. L. (2019), "Context and register", in Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schönthal D. (eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 142-170.
Brisk M. E. (2022), *Engaging students in academic literacies. SFL genre pedagogy for K-8 classrooms*, Routledge, London.
Byrnes H. (2019), "Applying SFL for understanding and fostering instructed second language development", in Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schönthal D. (eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 512-536.
Cerruti M. (2009), *Strutture dell'italiano regionale. Morfosintassi di una varietà diatopica in prospettiva sociolinguistica*, Peter Lang, Francoforte sul Meno.
Clark U. (2019), *Developing language and literacy in English across the secondary school curriculum: An Inclusive Approach*, Palgrave Macmillan, Cham.
Cortelazzo M. A. (2011 [2010]), "scienza, lingua della", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1281-1283: https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
Coşeriu E. (1973), *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino.
D'Agostino M. (2011), "Variazione diastratica", in Simone, R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1542-1544: https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diastratica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
D'Achille P. (2011), "Variazione diatopica", in Simone, R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1544-1546: https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diatopica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
da Silva A. M., Rottava L. (2025), "Exploring the impact of flipped learning on beginner-level Portuguese writing skills: A systemic functional linguistics perspective", in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw, pp. 51-72.
De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
de Oliveira L. (2023), *Supporting multilingual learners' academic language development. A language-based approach to content instruction*, Routledge, London.
Doran Y. J., Martin J. R. (2021), "Field relations: understanding scientific explanations", in Maton K., Martin J. R., Doran Y. J. (eds.), *Teaching science: Knowledge, language, pedagogy*, Routledge, London, pp. 105-133.
Doran Y. J., Martin J. R., Zappavigna M. (in stampa), *Negotiating social relations: Tenor resources in English*, University of Toronto Press, Toronto.
Dreyfus S. J., Humphrey S., Mahboob A., Martin J. R. (2015), *Genre pedagogy in higher education. The SLATE Project*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
Dyda A. (2021), *Leggibilità e comprensibilità del linguaggio medico attraverso i testi dei foglietti illustrativi in italiano e in polacco*, Peter Lang, Berlino.
Fernández L. (2021), "Teaching the concept of typified situation to promote foreign language interaction in classroom instruction and study abroad", in *System*, 98, 102473: https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102473.
Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*, Carocci, Roma.

Gatta F., Pugliese R. (2002), *Manuale di scrittura. Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bononia University Press, Bologna.
Givón T. (1979), "From discourse to syntax: Grammar as a processing strategy", in Givón T. (ed.), *Discourse and syntax*, Academic Press, New York, pp. 81-112.
Godley A., Escher A. (2012), "Bidialectal african american adolescents' beliefs about spoken language expectations in English classrooms", in *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55, 8, pp. 704-713.
Gregory M. (1967), "Aspects of varieties differentiation", in *Journal of Linguistics*, 3, 2, pp. 177-274.
Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
Halliday M. A. K. (1975), *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, Edward Arnold, London.
Halliday M. A. K. (1976), "Anti-Languages", in *American Anthropologist*, 78, 3, pp. 570-584: https://doi.org/10.1525/aa.1976.78.3.02a00050.
Halliday M. A. K. (1977), "Text as semantic choice in social contexts", in van Dijk T. A., Petofi J. S. (eds.), *Grammars and descriptions*, de Gruyter, Berlin, pp. 176-225.
Halliday M. A. K. (1978), *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold, London.
Halliday M. A. K. (1989[2]), *Spoken and written language*, Oxford University Press, Oxford.
Halliday M. A. K. (1992), "How do you mean?", in Davies M., Ravelli L. (eds.), *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice*, Pinter, London, pp. 20-35.
Halliday M. A. K (1996), "On grammar and grammatics", in Hasan R., Cloran C., Butt D. (eds.), *Functional descriptions: Theory into practice*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-38.
Halliday M. A. K. (2002), "So you say 'pass' … thank you three muchly", in Halliday M. A. K., Webster J. (eds.), *Linguistic studies of text and discourse*, Continuum, London, pp. 228-254.
Halliday M. A. K. (2004), "The grammatical construction of scientific knowledge: The framing of the English clause", in Webster J. J. (ed.), *The language of science*, in *The collected works of M. A. K. Halliday*, Vol. 5, Continuum, London, pp. 102-134.
Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2014[4]), *Halliday's introduction to functional grammar*, Routledge, Oxon.
Halliday M. A. K., McIntosh A., Strevens P. (1964), *The linguistic sciences and language teaching*, Longmans, London.
Hao J. (2020), *Analysing scientific discourse from a systemic functional linguistic perspective. A framework for exploring knowledge-building in biology*, Routledge, London.
Hyland K. (2005), *Metadiscourse: Exploring Interaction in writing*, Continuum, London.
Hyland K. (2009), *Academic discourse: English in a global context*, Continuum, London.
Jaccod D. (2005), "Volgarità in rete. Note sulla disfemia nell'italiano della *chat*", in *Rivista italiana di dialettologia*, 29, pp. 169-180.
Koch P. (1988), "Italienisch: Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Lingua parlata e lingua scritta", in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL), IV: Italienisch/Italiano*, Niemeyer, Tübingen, pp. 189-206.
Koch P. (2001), "Oralità/scrittura e mutamento linguistico", in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti.* Atti del Colloquio internazionale di studi (Roma, 5-6 febbraio 1999), Aracne, Roma, pp. 15-29.
La Grassa S. (2020), *Scrivere nelle università: testi e attività*, Pacini Editore, Pisa.
Lepschy G. (1992), s.v. "Michael Alexander Kirkwood Halliday", in *Enciclopedia Italiana*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma:

https://www.treccani.it/enciclopedia/michael-alexander-kirkwood-halliday_(Enciclopedia-Italiana)/.
Maaß C. (2020), *Easy language – plain language – easy language plus: Balancing comprehensibility and acceptability*, Frank & Timme, Berlin: https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42089.
Mackay D., Thompson B., Schaub P. (1970), *Breakthrough to literacy*, Longman, London.
Martin J. R. (1992), *English text. System and structure*, John Benjamins, Amsterdam.
Martin J. R. (2008), "Tenderness: Realisation and instantiation in a Botswanan town", in Nørgaard N. (ed.), *Systemic functional linguistics in Use*, University of Southern Denmark, Odense, pp. 30-62.
Martin J. R. (2019), "Discourse semantics", in Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schönthal D. (eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 358-381.
Martin J. R., Rose D. (2007[2]), *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, Continuum, London.
Martin J. R., Rose D. (2008), *Genre relations. Mapping culture*, Equinox, London.
Mastrantonio D. (2021), "l'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871.
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.
Matthiessen C. M. I. M. (2006), "Educating for advanced foreign language capacities: Exploring the meaning-making resources of languages systemic-functionally", in Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London, pp. 31-57.
McCabe A. (2025), "From origins to challenges to opportunities: SFL in foreign language teaching", in *Plenary at 50th International Systemic Functional Congress*, held 7-11 july 2025 at University of Glasgow, Scotland.
Mickan P. (2019), "Language and education: Learning to mean", in Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schönthal D. (eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 537-560.
Mioni A. M. (1983), "Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione", in Benincà P., Cortelazzo M., Prosdocimi A. L., Vanelli L., Zamboni A., Pellegrini G. B., Marcato C. (a cura di), *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, vol. 1, Pacini, Pisa, pp. 495-517.
Myburgh-Smit J.-M., Weideman A. (2021), "How early should we measure academic literacy? The usefulness of an appropriate test of academic literacy for grade 10 students", in Weideman A., Read J., du Plessis Th. (eds.), *Assessing academic literacy in a multilingual society transition and transformation*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 117-131: https://doi.org/10.21832/WEIDEM6201.
Nencioni G. (1983), "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato", in Nencioni G., *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Bologna, Zanichelli, pp. 126-179.
Notari F. (2024), "Cracking the code of change in EU legal discourse: signifying practices shaping inclusion for vulnerable in the digital age", in *Comparative Legilinguistics*, 60, pp. 342-383: https://doi.org/10.14746/cl.2024.60.4.
O'Halloran K. (2005), *Mathematical discourse: Language, symbolism and visual images*, Continuum, London.

Pistolesi E. (2015), "Diamesia: la nascita di una dimensione", in Pistolesi E., Pugliese R., Gili Fivela B. (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Aracne, Roma, pp. 27-56.
Pizziconi S. (2020), *La scrittura scientifica*, Pacini Editore, Pisa.
Poynton C. (1985), *Language and gender: Making the difference*, Deakin University Press, Geelong.
Poynton C. (1990), *Address and the semiotics of social relations: A systemic-functional account of address forms practices in Australian English*, PhD thesis, University of Sydney, Sydney.
Reid T. B. W. (1956), "Linguistics, structuralism and philology", in *Archivum Linguisticum*, 8, pp. 28-37.
Rose D. (2017), "Evaluating the task of language learning", in Miller B., McCardle P., Connelly V. (eds.), *Writing development in struggling learners: Understanding the needs of writers across the lifecourse*, Brill, Leiden, pp. 161-181.
Rose D., Martin J. R. (2012), *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*, Equinox, Sheffield.
Rossi F. (2011), s.v. "Variazione diamesica", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1540-1542: https://www.treccani.it/enciclopedia/variazione-diamesica_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
Rovere G. (2010), "Linguaggi settoriali", in Simone, R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 804-806: https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
Rovere G. (2011), s.v. "Registro", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 1228-1231: https://www.treccani.it/enciclopedia/registro_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
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 Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998), Museum Tusculanum Press, Copenhagen, pp. 141-172.
Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua*, Loescher, Torino.
Siebetcheu R. (2020), *La scrittura come professione: la scrittura giornalistica e la scrittura online di divulgazione scientifica*, Pacini Editore, Pisa.
Simone R. (1980), "Parlare di sé", in Galli della Loggia E., Bianchi M., Aspesi N., Volli U., Di Nola A. M., Simone R., Ajello N., *Il trionfo del privato*, Laterza, Roma-Bari, pp. 191-230.
Sposetti P., Piemontese M. E. (2017), "Gli studenti universitari non sanno più scrivere? Una riflessione sulle caratteristiche delle scritture di un campione di studenti universitari italiani e sulle possibili strategie didattiche di intervento", in *Studia de Cultura*, 9, 3, pp. 144-57.
Swales J. (2004), *Research genres. Explorations and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.
Testa M. (2023), "Scrittura e sprezzatura: un approccio funzionale alla didattica della scrittura accademica", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 618-638: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21979.
Testa M. (2025), "Metadiscourse in Italian linguistics: an overview and practical applications", in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional*

languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies, University of Warsaw Press, Warsaw, pp. 95-124.
Thompson G. (2014[3]), *Introduction to functional grammar*, Routledge, Okon.
Thompson G., Bowcher W. L., Fontaine L., Schönthal D. (eds.) (2019), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
Vidal Lizama M. (2025), "Thesis writing workshop: A case in postgraduate education in Spanish from an SFL-grounded approach", in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, University of Warsaw Press, Warsaw, pp. 73-94.
Weideman A., Patterson R., Pot A. (2016), "Construct refinement in tests of academic literacy", in Read J. (ed.), *Post-admission language assessment in Universities*, Springer, Cham, pp. 179-196: https://doi.org/10.1007/978-3-319-39192-2_9.6.
Werlich E. (1982), *A text grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
Yule G. (2010[4]), *The study of language*, Cambridge University Press, Cambridge.
Załęska M. (2022), "Pratiche di stesura della tesi di laurea in italiano LS", in *Studia Romanica Posnaniensia*, 49, 2, pp. 21-33.

QUALCHE OSSERVAZIONE SULLA CATEGORIA DI "ITALIANO ACCADEMICO"

Ludovica Maconi[1]

Solo in anni recenti è stata proposta la categoria di "italiano accademico" per indicare la varietà di italiano usata in contesti formali e universitari, trasversalmente ai vari ambiti dei saperi scientifici e umanistici, quindi una categoria ben distinta dall'italiano tecnico-scientifico che invece è strettamente disciplinare. L'etichetta non è stata ancora accolta nella manualistica della Linguistica italiana[2], che per la descrizione delle varietà d'italiano contemporaneo si attiene all'architettura proposta da Berruto (1987; confermata in Berruto, 2012 e Berruto, Cerruti, 2019)[3], aggiornandola con le osservazioni di Antonelli (2016)[4], il quale ha introdotto nel noto schema di base alcuni elementi di novità dovuti ai cambiamenti intercorsi negli ultimi vent'anni: la comparsa della varietà scritta spiccatamente informale e diastraticamente trasversale dell'*e-taliano*, emersa con la rivoluzione digitale; la sostituzione della categoria di *italiano burocratico* con l'*italiano aziendale*, misto di residui burocratici e tecnicismi economici; l'identificazione dello standard con l'*italiano scolastico*[5] (e non più letterario) e del neostandard con l'*italiano giornalistico* (non più con il regionale colto medio) (v. Figure 1 e 2 alla pagina che segue).

La categoria di *italiano accademico*, inteso nell'accezione che ho esplicitato in apertura, quindi una sorta di minimo comun denominatore dell'italiano della saggistica scientifica, è stata introdotta come calco sull'inglese *Academic English* nell'ambito degli studi e della manualistica per l'insegnamento universitario dell'italiano L1 e, soprattutto, L2, promossa da studiose che si occupano di Didattica delle lingue moderne. Hanno parlato per prime, e con una certa risonanza, di *lessico dell'italiano accademico* o *lessico della conoscenza* Silvana

[1] Università degli Studi del Piemonte Orientale.

[2] Cfr. Lubello (2016), Serianni, Antonelli (2017), D'Achille (2019), Palermo (2020), Giovanardi, De Roberto (2022); la categoria non compare nemmeno in Antonelli *et al.*, *Storia dell'italiano scritto*, ed è inoltre assente nei più recenti manuali di Storia della lingua italiana (cfr. Librandi, 2023; Trifone, Picchiorri, Zarra, 2023) e nei saggi specificamente dedicati alle varietà dell'italiano (cfr. Lubello, Nobili, 2018; Librandi, Piro, 2024; Ballarè, Fiorentini, Miola, 2024).

[3] Berruto (2011) esplicita la dimensione diatopica, in precedenza data per sottintesa e trasversale a tutte le varietà, collocandola sull'asse orizzontale diamesico, considerato in questo caso un continuum non polarizzato e non orientato; Antonelli (2016: 237) inserisce la diatopia sul fondale dello schema in tutti i quadranti, con un'interferenza più leggera nel quadrante alto della diastratia/diafasia. Senza introdurle nello schema generale, Berruto (2012: 191) fa riferimento a quattro nuove varietà sulla dimensione diafasica-diamesica: *italiano manageriale* e *italiano dei nuovi media*, che corrispondono all'*aziendalese* e all'*italiano digitato* (poi ribattezzato *e-taliano*) di Antonelli (2016: 237; varietà già inserite nell'architettura dell'italiano contemporaneo da Antonelli nel 2011); *italiano dell'informatica*, linguaggio settoriale, e *italiano giovanile*, varietà del parlato informale caratterizzata da un veloce e continuo ricambio lessicale (cfr. anche Berruto, 2017: 14, 18-19).

[4] Cfr. Antonelli (2016: 236-239). L'architettura delle varietà di italiano contemporaneo qui descritta è accolta nel recentissimo D'Achille (2024a) e in Palermo (2020: 219). Diverso lo schema risalente agli anni Novanta in Dardano (1994: 370). Antonelli (2024) conferma lo schema proposto nel 2016 e presenta la meta-varietà dell'*italiano percepito*.

[5] Con *scolastico* si intende "delle grammatiche", cfr. etichetta usata da Palermo (2020: 219). Per una ricostruzione storica della varietà di italiano normale e regolato (*standard*), tra questioni di etichetta e spostamenti della norma, cfr. D'Achille (2024b). Per il neo-standard oggi, cfr. Cortelazzo (2001) e Ballarè (2020).

Ferreri (2005) e Stefania Spina (2010), autrice quest'ultima di una lista di frequenza di parole dell'italiano accademico (AIWL) più ampia di quella proposta da Ferreri (403 lemmi *vs* 255), che a sua volta esplicitamente rimanda al confronto con il modello delle *Academic Word List* di area anglosassone[6].

Figura 1. *Le varietà dell'italiano in Berruto (1987: 24)*

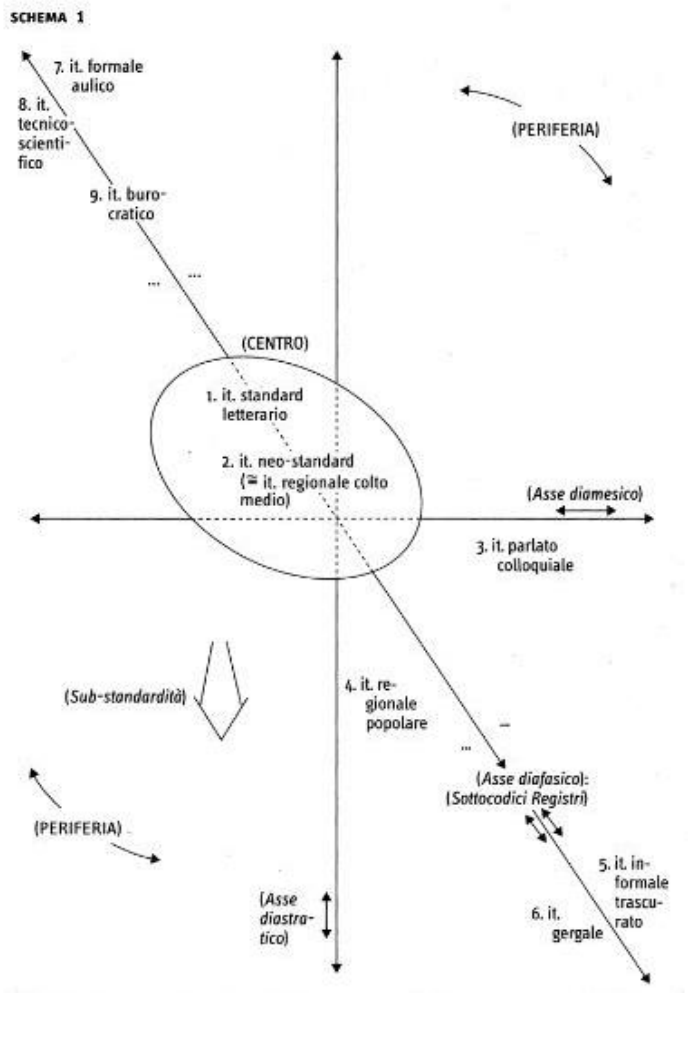
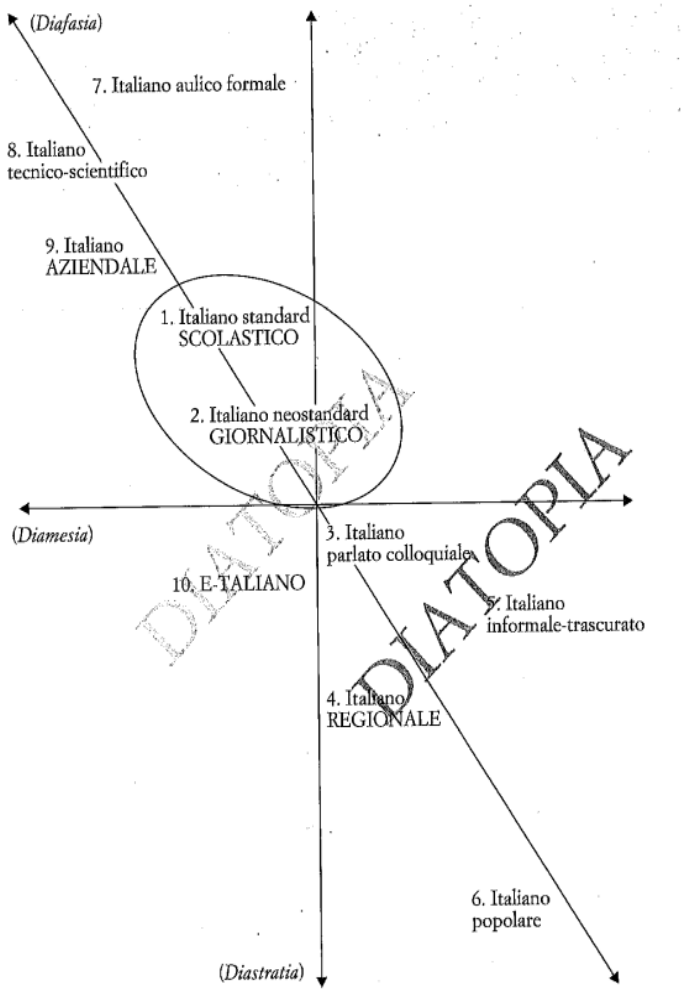


Figura 2. *Le varietà dell'italiano in Antonelli (2016: 238)*



La nuova etichetta è stata subito ben accolta nel settore di studi della Glottodidattica, e in molti casi adottata dai Centri Linguistici di Ateneo per i corsi di Italiano L2 offerti dalle università[7]. Negli studi di Linguistica italiana, invece, sono maggiormente diffuse

[6] Cfr. Ferreri (2005: 133-138), che adotta l'etichetta *lessico della conoscenza*; per l'inglese si vedano anche i più recenti McCarthy, O'Dell, 2008 e Hirsh, 2010. I criteri di selezione del lessico accademico seguiti da Ferreri (2005) e Spina (2010) sono in parte diversi: Spina (2010: 1320 n. 4) esclude ad esempio parole che fanno anche parte del lessico di base, come *sistema* e *forma*, che invece sono incluse nella lista di lessico della conoscenza di Ferreri (2005).

[7] Cfr. "Federica Web Learning" dell'Università di Napoli Federico II (https://www.federica.eu/italiano-accademico-comunicare-contesti-formali/): MOOC *L'italiano accademico* realizzato in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena. Cfr. corsi di *Italiano accademico* per studenti internazionali organizzati dai CLA (Centri linguistici di Ateneo) delle Università di Bologna (https://centri.unibo.it/cla/it/corsi/italiano-

locuzioni analoghe, come *scrittura accademica*, *italiano per l'università*, *italiano della prosa scientifica e saggistica*, *italiano della comunicazione scientifica*[8]. Nel 2006 Sgroi ha usato *italiano accademico* (attingendo a uno scambio di mail con Giuseppe Patota) in riferimento all'italiano formale, standard, normato e corretto, e all'italiano usato dai docenti in ambiente universitario per scopi professionali (cfr. Sgroi, 2006: 181-182, 195).

La frequenza d'uso della categoria *italiano accademico* nella saggistica e nell'offerta formativa universitaria è aumentata in modo considerevole tra il 2017 e il 2021: Ballarin (2017); Pagliara (2018); D'Aguanno (2019); Mastrantonio (2021). Con i contributi che stanno ora arrivando dal PRIN2022 DIA – *Dizionario dell'italiano accademico*[9], la categoria sembra acquisire solidità e validità per occupare uno spazio tra le varietà dell'italiano, considerando anche che, nel frattempo, accanto all'*Academic English* capostipite, hanno fatto il loro ingresso le analoghe etichette di *Español académico*, almeno dal 2007 (distinto dall'*Español profesional*, che è invece quello del mondo del lavoro e in particolare dell'impresa: cfr. Sanz Álava, 2007: 99; Regueiro Rodríguez, Sáez Rivera, 2013), e di *Français académique*, del quale in Google Libri si trovano attestazioni a partire dal 2013, e del 2020 è il volume di Catherine Fuchs, *Lexique raisonné du français académique*.

Senza ambire a una revisione dell'architettura delle varietà di italiano, non avendo tra l'altro competenze da sociolinguista, ma volendo provare a collocare l'etichetta di *italiano accademico* nello schema consolidato di riferimento, opererei gli spostamenti e ritocchi illustrati nella figura che segue (cfr. Figura 3)[10]. Ritenendo che l'italiano accademico si sovrapponga a quello *formale* e che si collochi sull'asse diafasico alla stessa altezza dell'italiano tecnico-scientifico del quale è complementare, e che scenda trasversalmente nello schema, incrociando le varietà standard e neostandard, sdoppierei la varietà di italiano aulico-formale in *italiano aulico poetico* (o letterario), che occuperebbe l'estremo in alto a sinistra nel quadrante scritto-colto, e *italiano formale accademico*, sintagma nel quale "formale" riconduce al registro e "accademico" riconduce al principale ambiente di produzione, in simmetria con le coppie *tecnico-scientifico*, *standard scolastico*, *neostandard giornalistico*. Per completare le simmetrie, si potrebbe inoltre pensare a un *burocratico aziendale*, etichetta già usata da Palermo (2020: 219).

Non è adatta a una collocazione nello schema, perché ispirata a principi diversi, ma può essere ricordata in questa occasione, la categoria antitetica all'*italiano accademico*, il suo contraltare, ossia l'*italiano selvaggio*, così battezzato negli anni Ottanta da Gian Luigi Beccaria (1985) e da Francesco Bruni (1984) per indicare l'italiano scorretto degli elaborati scritti degli studenti universitari, che sempre più spesso accedono all'università con competenze linguistiche non adeguate al livello atteso[11]. Si ricorderà che una delle prime iniziative messe in campo per frenare l'*italiano selvaggio* degli studenti universitari fu promossa proprio da Francesco Bruni negli anni Novanta, con l'attivazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia del "Servizio d'italiano scritto" (SIS), che si proponeva appunto di insegnare l'italiano professionale accademico agli studenti universitari. Dall'esperienza del SIS, giudicato da Marazzini (1999: 218) «il più interessante esempio di "scuola di scrittura"», sono nati i due fortunati manuali di scrittura editi da Zanichelli,

accademico), Torino (https://www.cla.unito.it/it/didattica-e-servizi/tutti/corsi-di-italiano-stranieri) e altri atenei.

[8] Cfr. Diadori (2020), D'Achille (2019: 221-222) all'interno del capitolo *Generi e forme dell'italiano scritto*, Palermo (2020: 232-233) all'interno del capitolo *Le lingue speciali*.

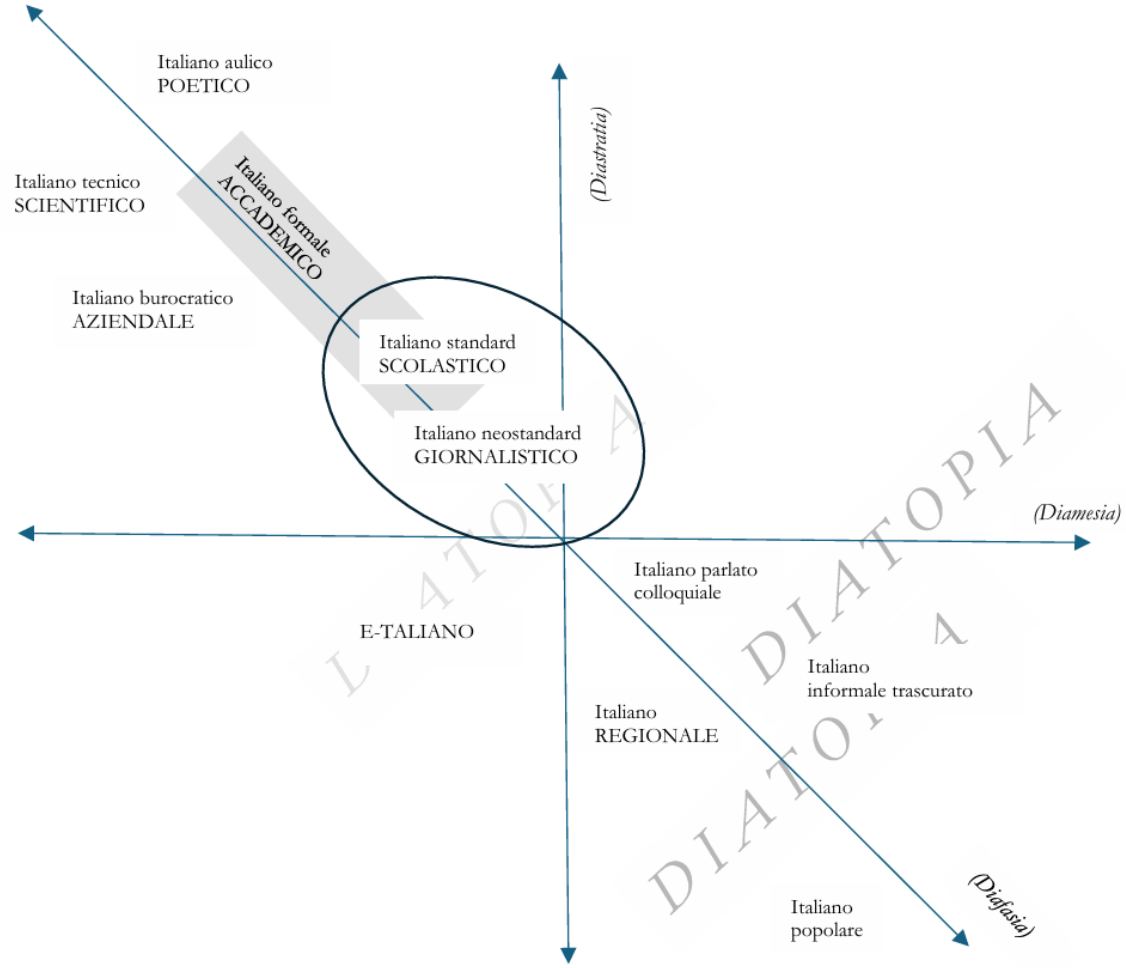
[9] Cfr. Mastrantonio *et al.* (2024), Canazza (2025), De Leo (2025), Nardella (2025) e il sito in allestimento: https://pric.unive.it/progetti/dia/home.

[10] Ringrazio Gaetano Berruto per il prezioso confronto sullo schema proposto in Figura 3 e per le osservazioni che mi ha gentilmente inviato.

[11] Per l'italiano scritto degli studenti universitari, si veda il corpus Univers-ITA e il volume di Grandi (a cura di), 2025, che aggiorna il quadro ad anni recenti, ritenendo comunque la situazione attuale sostanzialmente analoga a quella degli ultimi trent'anni (cfr. ivi: 10-11, 17, 19).

curati dallo stesso Bruni e da suoi collaboratori (prima edizione 1997 e poi più volte riediti fino ad anni recenti)[12]. A margine del discorso generale, mi sembra che si possa felicemente rilevare una continuità tra uno dei campi di ricerca aperti e coltivati da Bruni e il nuovo PRIN guidato da Ca' Foscari con Mastrantonio per un *Dizionario dell'italiano accademico*.

Figura 3. *Le varietà dell'italiano contemporaneo*



Abbiamo collocato la nascita della categoria di *italiano accademico* nel primo decennio del Duemila e segnalato il suo consolidamento alla fine del secondo decennio. Questo non vuol però dire che la qualifica di *accademico* non fosse mai stata assegnata all'italiano in anni precedenti: infatti il sintagma ha qualche attestazione persino nell'Ottocento[13], ovviamente in contesto storico completamente diverso e perlopiù in riferimento all'italiano usato in campo artistico-letterario (non alla prosa saggistica), in forme auliche ricercate e aderenti alla tradizione, lontane dalla medietà parlata colta a cui ambiva il modello manzoniano. Prima, o tra le prime attestazioni di *italiano accademico* in questa

[12] Cfr. Bruni *et al.* (1997a); Bruni *et al.* (1997b); Bruni *et al.* (2013).
[13] Si consideri che l'aggettivo *accademico* nei significati di 'che si riferisce all'università' e 'retorico, aulico, astratto, inconcludente' ha, in entrambi i casi, prima attestazione nel dizionario Tommaseo-Bellini (1865), il quale s.v. *accademia* registra inoltre l'allora recente significato di *manierato* e *noioso* (cfr. DELIN).

accezione aristocratica non positiva è quella che compare in una recensione di Rodolfo Renier pubblicata nel 1885 nel *Giornale storico della letteratura italiana*. Renier usò l'etichetta in riferimento all'italiano aulico, formale e retorico, con cui Tommaso Grossi (1790-1853), noto amico di Manzoni e di Porta, tradusse il milanese della sua novella in versi *La fuggitiva* (1816), approdando a risultati artisticamente non felici rispetto alla versione dialettale originale: «Fa meraviglia che il Grossi stesso, uomo di gusto, abbia potuto guastare quella buona poesia traducendola in un italiano accademico, che ne smorza tutti gli effetti»[14]. Negli anni Venti e Trenta del Novecento, l'attributo *accademico* ricorre in endiadi quali *italiano accademico e muffito*, *italiano accademico e tabaccoso*, per designare una lingua e uno stile vecchi e stantii, non corrispondenti quindi a un modello prestigioso[15].

Nella storia di questa categoria possiamo dunque individuare due fasi: la fase otto-novecentesca in cui *accademico* non era legato alla saggistica (universitaria) ma alla lingua della tradizione letteraria colta, ricercata e arcaizzante; e la fase del Duemila, nella quale l'etichetta *italiano accademico*, calco sull'inglese, fa la sua comparsa con accezione tecnica professionalizzante e positiva in riferimento a una prosa-modello formale (ma non aulica) a cui ambire per la saggistica universitaria e, in generale, per scopi accademici (varietà di prestigio). Consultando la biblioteca digitale di Google Libri, qualche sporadica attestazione di questa accezione moderna si recupera tra gli anni Settanta e il Duemila, e in particolare si segnala quella di Tullio De Mauro (1977: 247), che in riferimento ai materiali espressivi eterogenei usati da Pasolini, accanto al friulano e al gergo di borgata romana, ha elencato le categorie di *italiano accademico* e *italiano parlato* come due varietà opposte: l'una corrispondente al modello formale e *standard*, come lo avrebbe poi chiamato Berruto (1987); l'altra corrispondente al modello parlato informale o colloquiale[16]. Ancora nel 2000, tuttavia, l'attributo *accademico* poteva ricorrere in accezione negativa in riferimento all'italiano arcaico della tradizione letteraria: così ad esempio nel *Corriere della sera*, in un articolo di presentazione del nuovo *Dizionario della lingua latina* di Conte, Pianezzola, Ranucci, che si caratterizza appunto per aver sostituito l'italiano accademico, come lo definisce il giornalista (facendo riferimento a parole di sapore arcaico quali *fanciulla*, *padre*, e, aggiungiamo, traendole dalla prefazione degli autori, *attutare*, *bagnaiuolo* e *per udita* 'per sentito dire'), con l'*italiano vivo*, per «togliere la muffa dal latino»[17].

Anche se, come abbiamo mostrato, l'Ottocento e i primi ottant'anni del Novecento sono preistoria per la categoria di cui ci occupiamo, e le sporadiche occorrenze del sintagma *italiano accademico* non fanno sistema, è negli anni che seguono l'Unità nazionale che gli intellettuali coinvolti nelle discussioni attorno alla questione della lingua si

[14] Renier (1885: 449, in nota).

[15] Entrambe riferite al dialetto del poeta siciliano Giovanni Meli (secondo Settecento), «deformato sulla falsariga d'un italiano accademico e muffito»; «più frequentemente aveva mescolato il dialetto con un italiano accademico e tabaccoso» (cfr. Di Giovanni, 1947: s.v; Di Giovanni, 1938: 181). Nel 1908 Panzini registrò nel *Dizionario moderno* la locuzione *fare dell'accademia* nel significato di trattare un argomento senza fondamento o intendimento pratico, far sfoggio di oziose e vane parole inconcludenti (cfr. DELIN, s.v. *accademia*).

[16] Meritano una segnalazione gli unici due studiosi, a quanto mi risulta, che nell'Ottocento usarono l'aggettivo *accademico* non con riferimento specifico a opera letteraria, ma all'italiano *scritto normato* (oggi diremmo *standard*): nel 1856 Michele Amari, storico, politico e arabista italiano (fu anche ministro della pubblica istruzione e importante studioso della Sicilia musulmana) usò *i. accademico* in opposizione a *italiano della conversazione*, in simmetria ai binomi arabico letterato (*litterale*) – arabico parlato (*volgare*) e latino ciceroniano – latino parlato (cfr. Amari, 1856: 178-179); Edoardo Scarfoglio nel 1885 usò l'etichetta *accademico* per indicare la base di italiano della tradizione scritta sulla quale la moglie Matilde Serao innestava il dialetto per ottenere esiti veristici di italiano parlato marcatamente regionale: «con una così felice costanza trasporta nell'italiano accademico della sua prosa tutte le innumerevoli improprietà del volgare napolitano» (Scarfoglio, 1885: 126-127). Ricordo che, già negli anni Quaranta del Novecento, una prima proposta di architettura dell'italiano presentata da Devoto (1940: 374-381, schema p. 378) e valida per tutte le lingue prevedeva quattro poli: *letterario* vs *uso*, *tecnico* vs *espressivo*.

[17] Conti (2000: 33); cfr. Conte *et al.* (2000: VII).

interrogarono sul registro formale adatto a trattare temi di natura scientifica. Il primo testo a cui corre la mente è il *Proemio* all'*Archivio glottologico italiano*, nel quale, come noto, Ascoli si oppose ai manzoniani che scrivevano in "maniche di camicia", mostrando come la lingua dei politici e degli scienziati necessitasse di formalità, gravità e precisione per acquisire autorevolezza e parlare al mondo. Gli esempi sono quelli dell'inappropriatezza delle forme colloquiali e informali *arricciare il naso*, *ficcare il naso*, *formare un bucolino* se impiegate nella prosa saggistica e nell'oratoria politica (Ascoli, 1873: XX-XXI):

> […] il mancare di gravità o di sussiego o di serio colore, costituisca egli, alla sua volta, una vera affettazione o il più grave degli stenti. Nessuno vorrebbe di certo che un ministro dicesse in parlamento: «l'Inghilterra arriccia il naso»; oppure: «noi in queste cose di Turchia non ci si ficca il naso»; come ognun sente che fra due scienziati è modo più naturale, anche nel discorso casalingo: «vi si determina un piccolo vano», che non: «ci si viene a formare un bucolino». Nel primo caso, è la solennità della conversazione che esige forme più elette; nel secondo, il modo più eletto deriva, quando pur non sia necessariamente richiesto, dall'abito di una mente, il cui lavoro è più complesso, e insieme più facile e sicuro, che non sia di solito il lavoro mentale di chi si esprime nel modo più pedestre.

In contrasto con gli ideali di semplicità popolaresca, Ascoli propose come modello una lingua di registro elevato, caratterizzata da complessità e precisione, utile per queste sue caratteristiche al dibattito civile della nazione. Nel momento in cui l'italiano doveva diventare la lingua del nuovo Stato, Ascoli (1873: XXI) raccomandava agli intellettuali di aver consapevolezza di «dove finisca il linguaggio delle lettere e dove incominci quello della scienza». Quindi varietà di *italiano letterario* opposta a *italiano scientifico* o *saggistico*. Nel modello da lui prescritto e utilizzato riconosciamo la lingua sorvegliata, argomentata, impersonale e precisa dell'italiano impiegato per scopi accademici. Per ragioni storiche e sociali evidenti, a oltre un secolo di distanza, questo italiano si è oggi abbassato sull'asse diafasico, perdendo i tratti di aulicità per farsi più comune senza perdere in formalità, autorevolezza e precisione. Del resto, bisognerà considerare che Ascoli lavorava in un'Italia in cui l'italiano non era ancora lingua madre per gli intellettuali non toscani, ed era parlato da meno di un decimo della popolazione, in larghissima parte analfabeta. L'*italiano accademico* come lo intendiamo oggi, invece, affonda le radici nell'Italia postsessantottina, in un Paese in cui l'analfabetismo è stato sconfitto, l'italiano è lingua viva comunemente parlata dalla totalità (o quasi) dei cittadini, e la popolazione universitaria è passata dai circa 456.000 iscritti degli anni Sessanta, tutti in possesso di diploma liceale, come previsto dal vincolo della riforma Gentile del 1923 (eliminato nel 1969), al milione del decennio successivo (anni Settanta) e al 1.400.000 di inizio anni Novanta, provenienti dalle formazioni più varie, fino ad arrivare ai quasi 2.000.000 dello scorso anno (2024)[18]. Il gruppo culturale intermedio che mancava nella società italiana del secondo Ottocento e di cui Ascoli lamentava l'assenza è quindi ora ben nutrito e compatto: l'istruzione e la cultura si sono diffuse, e l'italiano è diventato lingua di tutti, ma con un (forse inevitabile) appiattimento dei livelli di competenza verso il basso, come mostrano i dati del rapporto PIAAC-OCSE 2024, che restituiscono un quadro sconfortante relativamente alla capacità di comprensione dei testi scritti da parte degli italiani. Volendo tuttavia trovare una nota positiva in una classifica che ci colloca sotto la media europea per conoscenza della lingua nazionale, Marazzini (2025: 13) ha osservato

[18] Cfr. dati ISTAT: https://seriestoriche.istat.it/. Per rapportare questo dato alla fascia di popolazione più direttamente interessata alla formazione universitaria, si consideri che la popolazione italiana tra i 18 e 24 anni conta 4 milioni di persone, e quella tra i 25 e 34 anni 6 milioni.

che l'Italia ha almeno «il vantaggio di una maggiore omogeneità sociale, in sostanza un'integrazione maggiore, seppure livellata verso il basso».

In uno scenario in cui tra i 2 milioni di studenti universitari c'è una buona parte che ha difficoltà ad usare la varietà di italiano formale accademico[19], in uno scenario in cui gli studenti internazionali aumentano e devono possedere un italiano di livello avanzato per scopi accademici, ecco che diventa funzionale adottare l'etichetta *italiano accademico* per designare e promuovere quella varietà alta, necessaria per partecipare alla vita universitaria e al dibattito pubblico, le cui caratteristiche principali sono descritte in D'Achille (2019: 221-222) e nei principali manuali di scrittura per l'università (cfr. Bruni *et al.*, 2013; Rossi, Ruggiano, 2019; Gualdo *et al.*, 2014: 80-120) e il cui lessico è ora sotto esame per la redazione del DIA.

In riferimento alla trasversalità disciplinare del lessico dell'italiano accademico, possiamo rilevare che alcune di queste parole (cfr. lista di Ferreri, 2005: 135-138; Spina, 2010; Mastrantonio *et al.*, 2024; Canazza, 2025) coincidono con quelle esaminate all'inizio del secolo scorso da De Amicis nell'*Idioma gentile*, nel capitolo in cui l'autore osservava la diffusione di tecnicismi delle scienze nella lingua politica e giornalistica, talvolta con significati figurati: «noi [*professori di materie scientifiche*] non ci abbiamo nessuna colpa del fatto che la lingua diventi sempre più scientifica, o per dir meglio, scienziata. Non siamo noi che divulghiamo, portandolo in tutti i campi del pensiero, il nostro linguaggio tecnico, del quale non possiamo far di meno. È il gran pubblico, sono i giornali e la cattiva letteratura che ce lo pigliano...» (De Amicis, 1906: 284). E così ogni *scopo* diventa un *obiettivo*, ogni *caso* un *fenomeno*; acquistano frequenza d'uso e abuso i verbi *verificarsi*, *acutizzare*, *rivelare* (cfr. De Amicis, 1906: 285, 287, 288). Nel capitolo successivo, De Amicis (1906: 304) descrisse l'italiano che si andava *geometrizzando*, ossia quello «magro e asciutto della ragione e delle scienze che si chiamano esatte» (il nostro *italiano accademico*), come un italiano da maestro, con la cravatta ben annodata e mai di traverso. Ovviamente, da buon manzoniano, De Amicis (1906: 321) perseguiva l'ideale di una lingua media, e si raccomandava di non «casca*r* nel linguaggio mercatino» per evitare il «linguaggio accademico», etichetta da lui usata nell'accezione negativa che ci è nota e che in quegli stessi anni ricorre anche nel *Dizionario moderno* di Panzini, in una citazione tratta da Pascoli[20] s.v. *enclisi*: «lo scrivere accademico, pretenzioso, affettato, si distingue dal nativo e svelto e moderno (diciamo Manzoniano)».

L'aggettivo *accademico* non ricorre in altre voci del *Dizionario moderno* nell'accezione che ci interessa, ma possiamo ricordare che Panzini (1905: XXIV), che ricercava semplicità e chiarezza, nella prefazione al suo celebre dizionario criticò la lingua allora usata da burocrati, tecnici e scienziati nella prosa d'uso pratico-quotidiano e nella saggistica (il riferimento è a manuali, resoconti, opuscoli, bollettini, scritture commerciali di uffici), perché difficilmente comprensibile: «in certe scritture italiane di carattere tecnico, nelle quali la precisione e la chiarezza sono necessarissime, si capisce a stento che cosa in esse si è voluto dire: così non accade in scritture consimili, straniere. Non si può dare giudizio di condanna più semplice e terribile di questo»[21].

[19] Cfr. appello sottoscritto da circa seicento docenti universitari nel febbraio 2017: *Contro il declino dell'italiano a scuola* (la notizia ebbe grande risonanza e apparve anche nel *Corriere della sera*, 5 febbraio 2017, p. 17), cfr. https://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html. Sul dibattito che ne è seguito e per un'analisi aggiornata dell'italiano scritto degli studenti universitari, cfr. Grandi (a cura di), 2025: 7-22.

[20] Cfr. Pascoli (1901), nota dell'autore a un brano di Filippo Pananti.

[21] Si veda anche, in Panzini (1905: 4), s.v. *accento*, la critica agli *scienziati* perché non «pensano che dal rettamente, elegantemente, decorosamente esporre e scrivere, come si costuma in Francia, la scienza stessa trarrebbe incremento e vantaggio». Gli scienziati sono inoltre accusati di non aver cura delle parole italiane, di sbagliare molti accenti di voci tecniche di nuova formazione (s.v. *accento*) e di abusare di forestierismi inglesi e francesi (cfr. voce *talus*).

Con un salto di sessant'anni farò un ultimo rimando storico alle riflessioni intorno alla prosa formale, riprendendo le note pagine in cui Italo Calvino criticò l'italiano burocratico da lui battezzato col nome di *antilingua* e indicò invece come modello ideale un italiano legato alla realtà e alla concretezza delle cose, «un italiano che sia il più possibile *concreto* e il più possibile *preciso*»[22], lontano dalla retorica e dalle espressioni generiche, formato dall'innesto dell'*italiano tecnologico* di cui parlava criticamente Pasolini (non espressivo, «pienamente comunicativo, strumentale, omologatore degli usi diversi»[23]) sulla lingua della tradizione, normata dalle grammatiche ma lontana dagli eccessi della retorica[24]. In questo ideale linguistico possiamo riconoscere il nostro italiano *tecnico-scientifico* e *accademico*, che Calvino chiama «lingua strumentalmente moderna», «lingua tecnologica»[25], descritta con queste parole:

> Nella cultura, se lingua "tecnologica" è quella che aderisce a un sistema rigoroso, – di una disciplina scientifica o d'una scuola di ricerca – se cioè è conquista di nuove categorie lessicali, ordine più preciso in quelle già esistenti, strutturazione più funzionale del pensiero attraverso la frase, ben venga, e ci liberi di tanta nostra fraseologia generica. Ma se è una nuova provvista di sostantivi astratti da gettare in pasto all'antilingua, il fenomeno non è positivo né nuovo, e la strumentalità tecnologica vi entra solo per finta[26].

Riguardo alle sorti dell'italiano, tuttavia, già allora, con lungimiranza, Calvino paventava il rischio di estinzione di fronte ai «grandi cataclismi linguistici dei prossimi secoli»[27], non ancora identificati però nel potere debordante dell'inglese, anche se profetico sembra il commento: «gli sviluppi dell'italiano oggi nascono dai suoi rapporti non con i dialetti ma con le lingue straniere»[28].

Questi rapporti con le lingue straniere non hanno giocato a favore dell'italiano, e oggi, a sessant'anni di distanza, di fronte all'espansione sempre più invasiva dell'inglese negli usi accademici, l'etichetta di *italiano accademico* sostenuta e rilanciata con forza dagli amici e colleghi del PRIN2022 DIA mi sembra diventare di importanza e attualità anche come vessillo politico per difendere il prestigio e la sopravvivenza dell'italiano come lingua della comunicazione scientifica. Per questo motivo, l'introduzione della nuova etichetta nello schema della varietà dell'italiano contemporaneo assumerebbe un valore politico programmatico. È ormai nota la crisi generale della lingua italiana in ambiente accademico (cfr. almeno Marazzini, 2018: 56-104). Senza far riferimento ai tentativi del Politecnico di Milano di erogare la sua intera attività didattica in lingua inglese, risalenti al 2012 (cfr. Marazzini, 2018: 61-69), sappiamo che la lingua della ricerca nel campo delle scienze dure è ormai da anni esclusivamente l'inglese, come constatarono già nel gennaio 1997 Alfredo Stussi e altri colleghi intervenuti nel fascicolo del mensile *Letture* (cfr. Marazzini, 1999: 226: «l'italiano scientifico, al di fuori del settore umanistico, è praticamente già morto»), e come confermato dai dati delle ultime due VQR 2011-2014 e 2015-2019 (commentate, tra gli altri, da Marazzini, 2025: 14-15 e Palermo, 2020: 232-234) e dai dati raccolti da Gualdo e Telve per le riviste scientifiche (cfr. Gualdo, Telve, 2011: 236): i ricercatori delle aree scientifiche 1-9 (matematica, informatica, fisica, chimica, biologia, medicina, veterinaria, agraria, ingegneria) presentano ormai esclusivamente prodotti in lingua

[22] Calvino (2015: 153), articolo pubblicato in *Rinascita*, 30 gennaio 1965.
[23] Ivi: 155-156.
[24] L'articolo di Calvino sull'*antilingua* apparve il 3 febbraio 1965 su *Il Giorno*. Cfr. Marazzini (1977: 201-206). Cito da Calvino (2015: 154-159).
[25] Ivi: 156.
[26] *Ibidem*.
[27] Ivi: 153.
[28] Ivi: 158.

inglese. Nel 2019 l'italiano si è annullato nelle aree scientifiche 4 (Scienze della Terra), 6 (Scienze mediche) e 7 (Scienze agrarie e veterinarie), che tra quelle scientifiche mantenevano una minima presenza di italiano nelle VQR 2004-2010 e 2011-2014. Nell'ultima VQR del 2019 (in questo 2025 è in corso la VQR 2020-2024) i prodotti in italiano sono inoltre crollati in area 13 (Scienze economiche e statistiche) e 14 (Scienze politiche e sociali); si sono mantenuti più o meno stabili ma non dominanti in area 8a (Architettura), saldi nelle aree 10 (Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche) e 12 (Scienze giuridiche), e saldi ma con una flessione verso il basso in area 11 (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche), cfr. grafici in Marazzini (2025: 15)[29].

Traccio questo quadro per introdurre due osservazioni finali: oltre al dizionario DIA che verrà compilato, strumento di fondamentale importanza sarà anche il corpus di riferimento dal quale il dizionario attingerà le informazioni. Quel corpus, se reso consultabile anche solo per stringhe di testo, diventerebbe di riferimento, anche prima del completamento del dizionario, per recuperare in autonomia informazioni su collocazioni, reggenze, forme e costrutti sui quali docenti e discenti (immagino un'utenza con competenze avanzate di italiano) possono avere dubbi. La risposta ai dubbi verrebbe trovata in un corpus di testi accademici usati come modello, selezionati per la loro rappresentatività[30]. Poiché la messa a disposizione del corpus non è tra gli obiettivi del PRIN2022 DIA[31], si potrebbe pensare a una seconda fase del progetto per rendere consultabile questo materiale e per implementare il corpus DIA nei settori disciplinari in cui l'italiano è, in modo significativo, lingua della comunicazione scientifica, ossia in particolare le aree 10-14. Se per documentare l'inglese accademico è infatti funzionale un corpus bilanciato in parti uguali tra le diverse aree del sapere, perché l'inglese nei paesi anglofoni è lingua principale in tutte le aree scientifiche, per descrivere l'italiano accademico bisognerebbe a mio parere pensare a un corpus con diverso bilanciamento e maggiore presenza delle aree disciplinari umanistiche, in particolare dell'area 10 che include l'Italianistica e che attualmente è invece fortemente sottorappresentata nel corpus DIA per rispettare i criteri redazionali adottati sul modello di Spina 2010 e dei *corpora* inglesi[32].

[29] La fonte dei grafici è il sito dell'ANVUR, pagina contenente i Rapporti della VQR 2015-2019 (cfr. tabella 2.15 e figura 2.2. del file Excel al § Rapporto Finale ANVUR: https://www.anvur.it/it/ricerca/qualita-della-ricerca/rapporti-di-valutazione/vqr-2015-2019.

[30] Si ricorda che è disponibile il corpus CORIS (Corpus di riferimento dell'italiano scritto) realizzato dall'Università di Bologna, che al suo interno contiene una sezione di prosa accademica (12% del corpus), interrogabile anche singolarmente attraverso CODIS (Corpus dinamico dell'italiano scritto): https://corpora.ficlit.unibo.it/coris_itaProgett.html. La biblioteca di Google Libri non permette di selezionare la tipologia di testi, quindi ad ogni ricerca bisogna ripulire manualmente i risultati per genere e affidabilità dell'autore/editore di rilevanza accademica. Il corpus Athenaeum dell'Università di Torino contiene articoli tratti dal periodico universitario, estratti di mail e circolari accademiche (nella pagina del sito dell'Accademia della Crusca "Collegamenti utili > Banche dati, corpora e archivi testuali" questo corpus è schedato sotto § *Italiano accademico*, con accezione quindi diversa da quella a cui si riferiscono i redattori del DIA): http://www.bmanuel.org/projects/at-HOME.html.

[31] Cfr. Mastrantonio *et al.* (2024: 580 n. 29).

[32] La scelta del bilanciamento tra le diverse aree scientifiche è in ogni caso legittima, giustificata dai direttori del progetto (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024) e funzionale all'individuazione del lemmario dell'*italiano accademico*, inteso appunto come denominatore comune ai vari saperi scientifici. In prospettiva di documentazione e descrizione della varietà di italiano accademico, mi sembra tuttavia utile rilevare che attualmente l'Italianistica, nella quale faccio rientrare la letteratura, la filologia e la linguistica italiana, non solo è sottorappresentata rispetto alle aree scientifiche, ma anche all'interno della stessa area umanistica. Nel *corpus* DIA è infatti rappresentata da soli tre prodotti (un saggio di letteratura italiana contemporanea, un articolo e una voce di enciclopedia), contro i quattro prodotti scelti per l'Orientalistica (un libro, due articoli e una voce di enciclopedia). Il peso maggiore dato all'Orientalistica rispetto all'Italianistica è spiegato con il rispetto del numero di settori disciplinari da rappresentare (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 589): ventitré per L-OR contro quindici per L-FIL-LET, ma un maggior numero di s.s.d. non corrisponde

Se rileggiamo i dati della VQR 2011-2014 commentati da Marazzini (2018: 88-90), e prendo come riferimento questi perché sono quelli che precedono l'ulteriore crollo dell'italiano nel settore scientifico verificatosi nel 2019, la Tabella 1 che raccoglie le percentuali di prodotti in italiano conferiti dalle varie aree rappresenta a mio parere quella che possiamo considerare la torta dell'italiano accademico, il quadro attuale dell'italiano accademico, fatto per l'80% di prodotti in area umanistica e giuridico-economica 10-14, e al 20% di prodotti in area scientifica 1-9 (cfr. Figura 4). La percentuale delle singole aree va però poi valutata anche per numero di prodotti presentati, perché alcune aree hanno un maggior numero di ricercatori e quindi producono e presentano un maggior numero di prodotti in lingua italiana[33]. Le aree 8a (Architettura), 10 (Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche), 14 (Scienze politiche e sociali) al loro interno hanno la stessa percentuale di produzione in lingua italiana, ma il 63% di Architettura e Scienze politiche si traduce in circa 2.000 prodotti per singola area, mentre il 63% dell'area 10 corrisponde a 5.500 prodotti, quindi ben oltre il doppio di quelli realizzati nelle altre due aree. A fronte di questo quadro (per il quale cfr. Figura 4, istogramma tratto da Marazzini, 2018: 90), è corretto che queste aree, che sono comunque tra quelle più rappresentative dell'italiano accademico, siano presenti in egual misura nel corpus DIA? È corretto che un peso identico a queste abbia pure l'italiano della saggistica matematica che nella sua area presenta il 2% di prodotti in lingua italiana?

Tabella 1. *VQR 2011-2014: percentuale di prodotti conferiti per area e lingua del prodotto (Marazzini 2018: 89)*[34]

Area dell'addetto	Italiana	Inglese	Altra lingua straniera	Non indicata	Totale
1	2,3	97,4	0,2	0,02	100,0
2	0,7	99,3	0,0	0,02	100,0
3	0,6	99,3	0,1	0,00	100,0
4	3,5	96,3	0,2	0,00	100,0
5	1,0	98,8	0,2	0,00	100,0
6	3,0	96,7	0,3	0,00	100,0
7	7,1	92,8	0,1	0,00	100,0
8a	64,8	33,9	1,3	0,00	100,0
8b	4,8	95,1	0,1	0,00	100,0

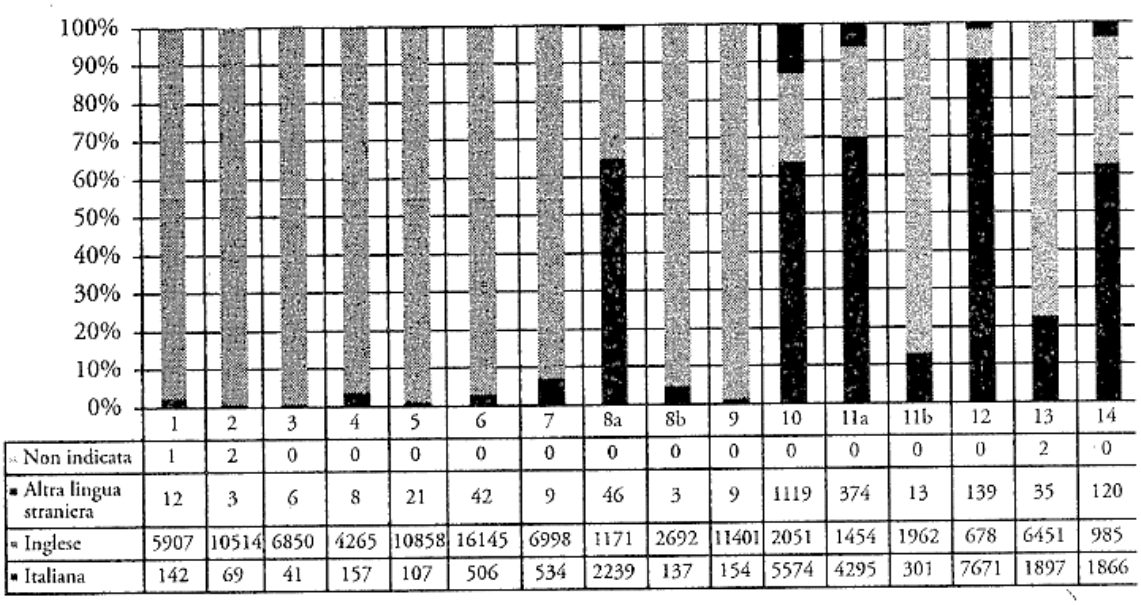
necessariamente a un maggior numero di ricercatori e di prodotti in lingua italiana. Si consideri che L-OR ha ventitré s.s.d. ma solo 499 docenti che producono pubblicazioni scientifiche e non sempre in lingua italiana; L-FIL-LET ha quindici s.s.d. ma ben 1.346 docenti strutturati autori di testi in larghissima parte in lingua italiana (solo le aree della Letteratura, Filologia e Linguistica italiana contano 659 strutturati, che quindi dovrebbero avere un peso maggiore per rappresentatività dell'italiano accademico rispetto all'intero settore L-OR). Recupero i dati dal sito del Mur "Cerca università": https://cercauniversita.mur.gov.it/php5/docenti/cerca.php.
Le nuove denominazioni dei s.s.d. 2024 sono ASIA e STAA (già L-OR); ARCH, HELL, LATI, FICP, FLMR, ITAL, LICO, LIFI, COMP, GERM (già L-FIL-LET). Articolando il *corpus* in tre sezioni sul modello di Spina (2010) e dei corpora inglesi, il *corpus* DIA bilancia i testi in proporzioni uguali tra area scientifica, umanistica e giuridico-economica. In questa tripartizione l'area economica è sovrarappresentata, considerando che conta 24 pubblicazioni, ossia tante quante quelle che rappresentano l'intera area 10 e più di quelle dell'area 11 che include le storie e le filosofie (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 586, 589).

[33] Cfr. nota precedente.

[34] Questa fonte (Marazzini 2018: 89-90) riproduce la tabella originale dell'ANVUR, consultabile alla pagina VQR, Rapporti di valutazione, Parte prima: Statistiche e risultati di compendio, Tabelle Excel_Rapporto finale VQR 2011-2014, Tabella 2.14: https://www.anvur.it/it/ricerca/qualita-della-ricerca/rapporti-di-valutazione/vqr-2011-2014. Stessa fonte per il grafico che segue in figura 4, attinto da Figura 2.4 del file Excel Rapporto finale VQR 2011-2014.

Area dell'addetto	Italiana	Inglese	Altra lingua straniera	Non indicata	Totale
9	1,3	98,6	0,1	0,00	100,0
10	63,7	23,5	12,8	0,00	100,0
11a	70,1	23,7	6,1	0,00	100,0
11b	13,2	86,2	0,6	0,00	100,0
12	90,4	8,0	1,6	0,00	100,0
13	22,6	76,9	0,4	0,02	100,0
14	62,8	33,2	4,0	0,00	100,0
Totale	**21,8**	**76,6**	**1,7**	**0,00**	**100,0**

Figura 4. *VQR 2011-2014: grafico numero prodotti conferiti per area e lingua del prodotto (Marazzini 2018: 90)*



Esaminati i dati riportati nei grafici della VQR 2011-2014 (Tabella 1 e Figura 4), il bilanciamento di un corpus utile a descrivere l'italiano accademico d'oggi dovrebbe a mio parere essere così composto: 20% area scientifica, 80% area umanistica. Il 20% dell'area scientifica rappresentato per la metà, quindi 10% da testi di Architettura (area 8a), attualmente assenti nel corpus DIA perché «non assimilabili alla macroarea scientifica e quindi non assorbibili nella tripartizione» scelta (che prevede area scientifica, umanistica e giuridico-economica)[35]; e il restante 10% distribuito tra le altre aree secondo le proporzioni che riporto in nota, con uno spazio maggiore alle aree 4, 6 e 7[36]. Articolerei l'80% dell'area umanistica in tre aree equamente rappresentate, che sono quelle che contano almeno 5.000 prodotti, e quindi area 10, 11 e 12 al 22%[37]; l'area 14 occupa l'8% della produzione

[35] Cfr. Mastrantonio *et al.* (2024: 586), che rimanda, per colmare tale lacuna, al *corpus* di italiano accademico scritto del progetto SEHA, incentrato sull'Architettura e sull'Ingegneria delle costruzioni (cfr. Piccioni *et al.*, 2021).

[36] Area 1 (Scienze matematiche e informatiche) 1%, area 2 (Scienze fisiche) insieme ad area 3 (Scienze chimiche) 0,5%, area 4 (Scienze della Terra) 1,5%, area 5 (Scienze biologiche) 0,5%, area 6 (Scienze mediche) 1,5%, area 7 (Scienze agrarie e veterinarie) 3%, area 8b (Ingegneria civile) 1,5%, area 9 (Ingegneria industriale e dell'informazione) 0,5%.

[37] Per l'area 11, in coerenza con le percentuali di rappresentatività della lingua italiana nella VQR 2011-2014, 20% per area 11a (scienze storiche, filosofiche, pedagogiche) e 2% per area 11b (psicologia).

accademica in lingua italiana, considerando che i suoi prodotti sono meno della metà delle altre aree umanistiche; l'area 13 (Scienze economiche e statistiche) rappresenta il 6% dei testi del corpus, considerando che conta circa lo stesso numero di prodotti dell'area 14, ma questa quantità rappresenta solo il 23% della produzione scientifica dell'area economico-statistica e questa percentuale è inoltre crollata nella VQR successiva.

L'arricchimento del corpus DIA, oltre che nella direzione della quantità, potrebbe andare nella direzione del "canone", inserendo articoli o manuali o voci di enciclopedia firmati da maestri delle varie discipline. Confermerei l'arco cronologico di riferimento attualmente adottato dal DIA, circoscritto alle pubblicazioni degli anni Duemila, per fissare il quadro contemporaneo (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 583). Un *corpus* a consultazione variabile permetterebbe di ricercare dati trasversalmente alle diverse aree disciplinari o in singole aree scientifiche.

La categoria di *lessico dell'italiano accademico* potrebbe infine essere accolta nei dizionari dell'uso, che tramite l'introduzione di una nuova marcatura potrebbero estrarre agilmente dal lemmario delle versioni elettroniche le voci di questo lessico della conoscenza, accanto ai lemmi dell'italiano di base, ai lemmi arcaici e ai lemmi da salvare (categoria introdotta nello *Zingarelli 2010*) per i quali è già prevista possibilità di estrazione[38]. I dizionari dell'uso millesimati trarrebbero inoltre vantaggio dall'introduzione delle tavole di approfondimento lessicale proposte da D'Aguanno (2019: 98-99, cfr. Tabella 2), tavole che a loro volta affiancherebbero, con profitto per gli studenti delle scuole superiori, i box di approfondimento dedicati a note di grammatica ("Grammabolario" nel Garzanti), sfumature di significato e nomenclatura.

Tabella 2. *Tavole per lo studio del lessico accademico proposte da D'Aguanno (2019: 98-99)*

Descrivere cambiamenti	
Nomi	– evento, fenomeno, processo – avvento, impatto, innovazione, riforma, rinnovamento – evoluzione, metamorfosi, modificazione, mutamento, passaggio, svolta, transizione, variazione – ascesa, progresso, rinascita; decadenza, decadimento, declino Es.: *Con l'**avvento** di Napoleone, lo stile neoclassico diventa lo stile ufficiale della Francia.* *La **sublimazione** è il passaggio diretto da solido a gas, mentre la **transizione** diretta da gas a solido è detta brinamento o deposizione.*
Verbi	– avere luogo, avvenire, avviare, fiorire, evolvere, realizzare, sorgere, verificarsi – accelerare, favorire, promuovere; impedire, ostacolare, rallentare, sostituire Es.: *La rivoluzione che **ebbe luogo** in Inghilterra tra il 1628 e il 1658…* *In questo territorio **sorsero** città e fiorirono civiltà fin da tempi immemorabili.*
Aggettivi	– apparente, completo, graduale, improvviso, inarrestabile, parziale, profondo, rapido, totale Es.: *Questo non significa che la svolta sia stata solo **apparente.*** *Le invasioni barbariche segnarono nel mondo occidentale una decadenza **inarrestabile** delle città.*

[38] Lo studio del lessico di base è destinato a elementari e medie; lo studio degli arcaismi e del lessico da salvare al biennio delle superiori; lo studio del lessico dell'italiano accademico al triennio delle superiori.

Descrivere rapporti di causa-effetto	
Nomi	– causa, fattore, origine, pretesto, principio – conseguenza, effetto, esito, frutto, influenza, impatto, origine, portato, reazione (a catena), ricaduta, riflesso, ripercussione, risvolto Es.: *Nel 149 Roma colse al volo il* ***pretesto*** *di una violazione cartaginese del trattato di resa per dichiarare guerra alla città.* *In questi anni si mise infatti in moto un forte processo di modernizzazione che ebbe notevoli* ***ripercussioni*** *sulla vita sociale.*
Verbi	– causare, contribuire, dare origine, determinare, essere responsabile di, esercitare, favorire, generare, indurre, influenzare, innescare, originare, portare a, provocare, scatenare, stimolare, suscitare Es.: *La Costituzione americana unì con una struttura federale gli Stati dell'Unione, mentre quella francese* ***diede origine*** *a uno Stato unitario centralizzato.* *L'esempio dell'America del Nord e l'indebolimento di Spagna e Portogallo* ***indussero*** *anche le colonie dell'America del Sud a lottare per l'indipendenza.*
Aggettivi	– accidentale, determinante, indiretto, scatenante, secondario Es.: *L'arma più devastante a disposizione della Germania si rivelò pertanto* ***determinante*** *per la sconfitta degli imperi centrali.* *Le cause* ***scatenanti*** *sono la formazione di aree di bassa pressione e lo scontro fra masse di aria…*

In attesa di questa possibile seconda fase del progetto, le voci del DIA già pubblicate[39] lasciano intuire che lo strumento non solo risponderà alle esigenze didattiche per studenti universitari L1 e L2, non solo sarà utile per la promozione della varietà d'italiano *formale accademico* presso amministrazioni pubbliche italiane ed enti di ricerca linguistica stranieri, ma, una volta completato, il DIA avrà un valore simbolico quale monumento di una varietà di lingua che deve mantenersi salda nell'architettura dell'italiano contemporaneo per non diventare un dialetto d'Europa. Come sappiamo, «gli obiettivi della difesa della lingua, soprattutto di quella scritta, sono tra i più importanti di una società evoluta» (Marazzini, 1999: 227), e mi sembra che i redattori del DIA stiano lavorando bene su questa strada.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Amari M. (1856), "Recensione a Ernest Renan, *Historie génerale et système comparè des langues sémitiques* (Parigi 1855)", in *Rivista enciclopedica italiana*, 5, pp. 172-185.

Antonelli G. (2016), *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, il Mulino, Bologna.

Antonelli G. (2024), "Una meta-varietà: l'italiano percepito", in Librandi R., Piro R. (a cura di), *I testi e le varietà*, Atti del XV convegno ASLI (Napoli, 21-24 settembre 2022), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 151-168.

Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (2014-2021), *Storia dell'italiano scritto*, 6 voll., Carocci, Roma.

[39] Cfr. sito del DIA (*Dizionario dell'italiano accademico*): https://pric.unive.it/progetti/dia/home.

Ascoli G. I. (1873), "Proemio", in *Archivio glottologico italiano*, 1, pp. V-XLI.
Ballarè S. (2020), "L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 469-492: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15013.
Ballarè S., Fiorentini I., Miola E. (2024), *Le varietà dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
Ballarin E. (2017), "L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico lingua come disciplina: comprensione e produzione orale", in Damascelli A. T. (ed.), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 410-418.
Beccaria G. L. (1985), "Italiano, lingua selvaggia?", in *Sigma. Rivista di letteratura*, volume monografico, *Italiano lingua selvaggia*, XVIII, 1-2, pp. 5-17.
Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma (sesta ristampa, Carocci, Roma, 1998).
Berruto G. (2011), "Variazione diafasica", "Variazione linguistica" e "Varietà", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1537-1539; 1547-1550; 1550-1553.
Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, nuova edizione, Carocci, Roma.
Berruto G. (2017), *Dinamiche nell'architettura delle varietà dell'italiano nel ventunesimo secolo*, in Caprara G., Marangon G. (a cura di), *Italiano e dintorni. La realtà linguistica italiana: approfondimenti di didattica, variazione e traduzione*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 7-31.
Berruto G., Cerruti M. (2019), *Manuale di sociolinguistica*, nuova edizione, UTET, Torino.
Bruni F. (1984), *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, UTET, Torino.
Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S. (1997a), *Manuale di scrittura e comunicazione: per la cultura personale, per la scuola, per l'università*, Zanichelli, Bologna.
Bruni F., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S (1997b), *Manuale di scrittura professionale. Dal curriculum vitae ai documenti aziendali*, Zanichelli, Bologna.
Bruni F., Alfieri G., Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S. (2013), *Manuale di scrittura e comunicazione: per l'università, per l'azienda*, terza edizione a cura di A. Cotugno e F. Malagnini, con una grammatica in pillole, Zanichelli, Bologna.
Calvino I. (2015), "L'italiano, una lingua tra le altre lingue" e "L'antilingua", in Id., *Saggi. 1945-1985*, a cura di Barenghi M., t. I, Mondadori, Milano, pp. 146-159.
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.
Conte G.B., Pianezzola E., Ranucci G. (2000), *Il dizionario della lingua latina*, Le Monnier, Firenze.
Conti P. (2000), "Il libro del giorno", in *Corriere della sera*, 12 aprile 2000, p. 33.
Cortelazzo M. (2001), "L'italiano e le sue varietà: una situazione in movimento", in *Lingua e stile*, XXXVI, pp. 417-430.
D'Achille P. (2019), *L'italiano contemporaneo*, (IV ed. aggiornata e ampliata), il Mulino, Bologna.
D'Achille P. (2024a), "*Italia duemila ventidue/venti ventidue.* Proviamo a fare il punto sulle varietà dell'italiano di oggi", in Librandi R., Piro R. (a cura di), *I testi e le varietà*, Atti del XV convegno ASLI (Napoli, 21-24 settembre 2022), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 21-42.
D'Achille P. (2024b), "Per una storia dell'italiano standard, tra questioni definitorie e spostamenti della norma", in San Vicente F., Esposito G., Sanna I., Terrón Vinagre N. (a cura di), *La lengua italiana en la hispanofonía. Travesías lingüísticas y culturales / La lingua italiana in ispanofonia. Traiettorie linguistiche e culturali*, CLUEB, Bologna, pp. 31-46.

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 secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93 103.
Dardano M. (1994), "Profilo dell'italiano contemporaneo", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. 3. *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 343-430.
De Amicis E. (1906[2]), *L'idioma gentile*, Treves, Milano.
De Leo V. (2025), "Proposta di unità di formazione: il lessico accademico e le relazioni di causa-effetto", in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 1076-1088: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29126.
DELIN (1999), *Il nuovo etimologico. DELI. Dizionario etimologico della lingua italiana*, di M. Cortelazzo M. e Zolli P., seconda edizione a cura di Cortelazzo M., Cortelazzo M. A., Zanichelli, Bologna.
De Mauro T. (1977), *Le parole e i fatti: cronache linguistiche degli anni Settanta*, Editori riuniti, Roma.
Devoto G. (1940), *Appendice* a *Storia della lingua di Roma*, Cappelli, Bologna, pp. 371-397.
Diadori P. (2020), "Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 182-195: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13753.
Di Giovanni A. (1938), *La vita e l'opera di Giovanni Meli*, Le Monnier, Firenze.
Di Giovanni A. (1947), voce "Meli, Giovanni", in *Dizionario letterario Bompiani delle opere e dei personaggi*, vol. 4, Bompiani, Milano, s.v.
Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
Fuchs C. (2020), *Lexique raisonné du français académique*, Editions Ophrys, Paris.
Giovanardi C., De Roberto E. (2022[2]), *L'italiano. Strutture, comunicazione, testi*, Pearson, Milano.
Grandi N. (a cura di) (2025), *L'italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*, Franco Angeli, Milano: https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/1329.
Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
Gualdo R., Raffaelli L., Telve S. (2014), *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Carocci, Roma.
Hirsh D. (2010), *Academic vocabulary in context*, Peter Lang, Bern.
Librandi R. (2023), *Profilo storico della lingua italiana*, Carocci, Roma.
Librandi R., Piro R. (a cura di) (2024), *I testi e le varietà*, Atti del XV convegno ASLI (Napoli, 21-24 settembre 2022), Franco Cesati Editore, Firenze.
Lubello S. (a cura di) (2016), *Manuale di linguistica italiana*, de Gruyter, Berlin-Boston.
Lubello S., Nobili C. (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Franco Cesati Editore, Firenze.
Marazzini C. (1977), *La lingua come strumento sociale*, Marietti, Torino.
Marazzini C. (1999), *Da Dante alla lingua selvaggia. Sette secoli di dibattiti sull'italiano*, Carocci, Roma.
Marazzini C. (2018), *L'italiano è meraviglioso. Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua*, Rizzoli, Milano.
Marazzini C. (2025), "La lingua italiana tra la gente. Prospettive di una situazione preoccupante: il rapporto PIAAC-OCSE 2024", in *Atti dell'Accademia delle Scienze di Torino*, 5 (2025), pp. 1-18 (preprint, in cds).
Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871.

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.
McCarthy M., O'Dell F. (2008), *Academic vocabulary in use*, Cambridge University Press, Cambridge.
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.
Pagliara F. (2018), "L'analisi dei bisogni: uno studio sull'italiano come lingua della comunicazione accademica", in Cortés Velasquez D., Nuzzo E. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, RomaTrE-Press, Roma, pp. 77-104.
Palermo M. (2020[2]), *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna.
Panzini A. (1905), *Dizionario moderno*, Hoepli, Milano.
Pascoli G. (1901), *Fior da fiore*, antologia di prose e poesie scelte per le scuole secondarie inferiori, Sandron, Milano-Palermo.
Piccioni S. *et al.* (2021), "I Corpora SEHA di comunicazione specializzata nel settore dell'Architettura e delle Costruzioni. Struttura, compilazione e usi", in *Linguistica*, 61, 2, pp. 99-125.
Regueiro Rodríguez M. L., Sáez Rivera D.M. (2013), *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Arco/Libros, Madrid.
Renier R. (1885), "Recensione a *Poesie edite, inedite e rare di Carlo Porta*, scelte e illustrate per cura di Raffaello Barbiera (Firenze 1884)", in *Giornale storico della letteratura italiana*, V, pp. 441-454.
Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto: usi, regole e dubbi*, Carocci, Roma.
Sanz Álava I. (2007), *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito*, Tirant lo Blanch, Valencia.
Scarfoglio E. (1885), *Il libro di Don Chisciotte*, Sommaruga, Roma.
Serianni L., Antonelli G. (2017), *Manuale di linguistica italiana*, Pearson, Milano.
Sgroi S. C. (2006), "*Accellerare*, *accellerazione* e l'italiano (accademico). Un 'dramma' in quattro atti. Con l'inizio di un secondo", in *Lingua italiana d'oggi*, 3, pp. 181-205.
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.
Tommaseo N., Bellini B. (1861-1879), *Dizionario della lingua italiana*, 4 voll., UTET, Torino.
Trifone P., Picchiorri E., Zarra G. (2023), *L'italiano nella storia. Lingua d'uso e di cultura*, Le Monnier, Firenze.

LA DIVULGAZIONE DEL LINGUAGGIO ACCADEMICO NEI QUOTIDIANI ITALIANI. UN DIALOGO POSSIBILE TRA I *CORPORA* DIA E LISDIGIO

Eugenio Salvatore[1]

1. QUESITO DI RICERCA

In questo saggio si propone un confronto fra due *corpora* selezionati per sviluppare ricerche finanziate in entrambi i casi con fondi PRIN: il *corpus* DIA (PRIN 2022 PNRR), di cui si parla estesamente in questo *Quaderno 7 di Italiano LinguaDue* e del quale, dunque, si ometteranno informazioni di carattere generale; e il *corpus* LiSDiGIO "Lingua e Storia della Discriminazione nei Giornali dell'Italia contemporanea"[2] (PRIN 2022; d'ora in avanti, per agevolare la lettura, verrà definito LO), di cui chi scrive è Principal Investigator. Obiettivo principale dello studio è tentare di comprendere se quello «strato lessicale formato da parole trasversali rispetto ai settori (dunque non tecnicismi) che servono a organizzare il discorso e le relazioni concettuali» (Mastrantonio *et al.*, 2024: 565)[3] in ambito accademico, rintracciato nel *corpus* DIA e fonte primaria per l'allestimento del Dizionario online, sia co-occorrente anche in alcune tipologie di articoli di quotidiani.

La ricerca si pone dunque il seguente quesito: può un *corpus* costituito da articoli di quotidiani secondo-novecenteschi fornire un riscontro attendibile rispetto alle scelte operative compiute nel Dizionario DIA[4]? La plausibile fondatezza di questa ipotesi muove dalla considerazione, ampiamente condivisa negli studi sull'argomento, che «nel corso del XX secolo il giornale è il luogo per eccellenza della divulgazione del lessico specialistico che – adattato alle leggi del mezzo – viene proposto ad una circolazione più ampia, oltre gli ambiti dello specialismo» (Gatta, 2014: 342). Questo perché il quotidiano (almeno nella sua forma tradizionale con redazione riconoscibile) si basa essenzialmente su meccanismi di riformulazione da varie fonti e di adeguamento a scopo divulgativo di testi diafasicamente elevati (cfr. Dardano, 1986: 21). Le modalità di tale riformulazione, soprattutto di testi specialistici e di lanci di agenzia (oggi sostituiti da fonti di vario tipo

[1] Università per Stranieri di Siena.

[2] Progetto 2022K7FR2H «"LiSDiGio". Lingua e storia della discriminazione nei giornali dell'Italia contemporanea», finanziato dall'Unione Europea – Next-Generation EU - PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – CUP NN. E53D23008870006. Del gruppo di ricerca fanno parte le unità dell'Università per Stranieri di Siena (PI: Eugenio Salvatore; componenti dell'unità: Paola Carlucci, Massimo Palermo, Filippo Pecorari, Cecilia Valenti); dell'Università degli Studi di Milano (RU: Fabio Guidali; componenti dell'unità: Giulio Argenio, Carlo Bovolo, Angelica Cremascoli); dell'Università degli Studi di Cagliari (RU: Paolo Orrù; componente dell'unità: Elena Pepponi). Su natura, scopi e avanzamenti del progetto cfr. almeno Guidali, Orrù, Salvatore (2025).

[3] Sul lessico accademico cfr. anche Spina (2010); D'Aguanno (2019); Mastrantonio (2021), (2022), (2023); Ferrucci (2025). Per le sue applicazioni didattiche vedi almeno Ballarin (2017) e il recente De Leo (2025), che contiene un'esaustiva ricognizione bibliografica sull'argomento.

[4] Da poco online all'URL: https://pric.unive.it/progetti/dia/home.

presenti sul Web), costituiscono l'oggetto di questo saggio, in particolare nell'ambito di quel lessico concettuale trasversale di cui si è detto sopra.

Proprio in riferimento a ciò che un quotidiano conserva e a ciò che riformula rispetto alle fonti, è stato osservato che la redazione «rielabora in funzione del lettore contenuti di provenienza diversa, ristrutturandoli da un punto di vista testuale e sintattico» (Gatta, 2014: 295) e conservando quanto più possibile la veste lessicale di partenza. Va dunque stabilito, come si tenterà di fare nelle prossime pagine, se il lessico accademico considerato nel DIA venga percepito dai giornalisti come elemento dell'organizzazione testuale delle fonti e poi dei propri pezzi (dunque, lessico concettuale) o come lessico tecnico (evidentemente collaterale[5]). In altre parole, se esso appaia indispensabile per rendere argomenti complessi, oppure se risulti modificabile e adattabile al registro medio con cui, di norma, viene allestito l'articolo di un quotidiano.

Da queste osservazioni nasce il quesito di ricerca, ma anche una sua specificazione importante: se è dunque utile chiedersi cosa accade negli articoli in cui le realizzazioni diafasicamente formali dei testi accademici vengono trasformate in testi di divulgazione rivolti a un pubblico più ampio, è altrettanto fondamentale fare i conti proprio con il concetto di "pubblico" dei giornali, e con vecchi e nuovi meccanismi di finanziamento delle testate giornalistiche. Non è certo il caso in questa sede di avventurarsi in osservazioni su questo secondo aspetto (su cui cfr. almeno Gualdo, 2025: 11-50); è però utile osservare che, in passato e ancor più oggi, «i giornali italiani restano un prodotto elitario, poco letto e scritto in modo difficile» (Gualdo, 2016: 25). Al di là della sua tiratura, ciascuna testata si rivolge dunque a un proprio pubblico di riferimento (generalizzato soltanto per testate online di dubbia affidabilità e avvezze al sensazionalismo), tutt'altro che esteso almeno a partire dagli anni Novanta del Novecento. La nozione di "pubblico di riferimento" ha peraltro acquisito un significato tecnico negli studi semiotici, nei quali si parla di "lettore modello" pre-costituito rispetto alla stesura dei pezzi (Eco, 1979: 57; Lorusso, Violi, 2004: 72; Manetti, 2008: 159), e che deve condividere con i giornalisti conoscenze e idee sul mondo. Quanto dunque al Lettore modello delle maggiori testate italiane si richiede di padroneggiare, almeno passivamente, un certo tipo di lessico concettuale?

2. ALCUNE FORME E FUNZIONI COMUNICATIVE NEI DUE *CORPORA*

Per rispondere a questa domanda si può avviare un confronto a campione fra i due gruppi di testi qui considerati, per poi giungere a delle considerazioni conclusive sulla loro comparabilità. Intanto una breve descrizione del *corpus* LiSDiGio: si tratta di una raccolta di 1698 articoli di quotidiani dagli anni Sessanta ai primi anni Duemila. Il criterio per la loro raccolta è tematico, con la scelta dell'argomento "discriminazione", distinto in tre sotto-temi (discriminazione verso i malati, discriminazione verso le donne, discriminazione verso i migranti) e la successiva selezione di alcuni eventi tematizzanti utili a isolare periodi storici delimitati e a impiegare delle parole-chiave per le ricerche sugli archivi dei cinque quotidiani da cui sono stati estratti i testi: *il Corriere della Sera*, *la Stampa*, *la Repubblica*, *il Messaggero*, *l'Avanti!*.

I *corpora* sono quantitativamente comparabili: il *corpus* DIA consta di circa 950.000 token (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 580-586), mentre il *corpus* LO di circa 3 milioni di token, di cui 1.325.000 per il *corpus* migrazioni (cfr. Pepponi, 2025: 146), circa 1.200.000 per il *corpus* AIDS e circa 400.000 per il *corpus* donne. Siamo pertanto a un rapporto di 1:3

[5] Sulla nozione di tecnicismi collaterali è d'obbligo il riferimento almeno a Serianni (1985: 270), (1989: 381-420), (2005: 127-159) e a Cortelazzo (2006: 137).

che può permettere realistiche comparazioni proporzionali a livello quantitativo, oltre a significativi raffronti qualitativi per via dell'estensione dei due gruppi di testi.

Per dare auspicabilmente consistenza al raffronto, si è scelto di selezionare poche funzioni comunicative e alcune voci che le veicolano. Cominciamo dalla voce *A tale proposito*, definita nel DIA come «locuzione avverbiale […] usata per mantenere la continuità con ciò di cui si sta parlando e contemporaneamente per introdurre un nuovo tema o sottotema del discorso». Si tratta dunque di una locuzione con una funzione duplice in relazione alla progressione tematica del testo (su cui cfr. almeno Ferrari, 2014: 213-229), poiché consente da un lato di riprendere anaforicamente un referente già menzionato nel cotesto sinistro, e dall'altro di introdurne uno che verrà sviluppato nel cotesto destro (Cimmino, 2025). Facendo riferimento alla distinzione proposta da Ferrari, De Cesare (2009: 100-101), *a tale proposito* (insieme alla variante apocopata *a tal proposito* e alla più frequente variante diafasicamente meno marcata *a questo proposito*) contribuisce pertanto a svolgere sia una progressione tematica "costante" (ri-tematizzando un tema già presente nel cotesto) sia una progressione tematica "lineare" (introducendo un nuovo tema che costituiva un rema nel cotesto precedente). Inoltre, la locuzione può consentire una tematizzazione "a distanza", ovvero tra due enunciati non contigui nel testo[6].

Una ricerca sui due *corpora* qui presi in esame fornisce dati interessanti: la locuzione *a tale proposito* ricorre una sola volta in (1) nel *corpus* LO, mentre si ha un'ulteriore occorrenza di *a tal proposito* e 21 di *a questo proposito* (un caso esemplificativo in [2]):

(1) Hollywood è terrorizzata anche dal fatto che l'Aids, limitato fino all'84 ai gruppi cosiddetti ad alto rischio – omosessuali, drogati ed emofiliaci – da qualche mese colpisce altresì gli eterosessuali e le persone che conducono la vita più sana possibile. In questi casi, il contagio è trasmesso di solito da trasfusioni di sangue contaminato. **A tale proposito**, la vicenda più angosciosa è stata quella di una clinica delle Bahamas, chiusa qualche mese fa, quando le autorità sanitarie si sono rese conto di quanto accadeva (Ennio Carretto, *Hollywood trema. Quanti con l'Aids?*, in *StampaSera*, 5/8/1985, pp. 1-2).

(2) «Il consiglio più utile che si può fornire al paziente sieropositivo è quello di non perdere i contatti con le strutture sanitarie e rivolgersi ad esse senza perdere tempo nel caso in cui si manifestano i primi segni della malattia vera e propria, l'Aids. È molto importante, inoltre, che il paziente sia disposto a sottoporsi a regolari controlli che permettano di identificare precocemente l'emergenza di stati di malattia. Esistono **a questo proposito** marcatori della progressione della malattia che consentono al medico di correre subito al riparo instaurando una terapia farmacologica» (Fabio Fioravanti, *E' la tempestività a frenare l'Aids*, in *il Corriere della Sera*, 27/11/1991, p. 24).

[6] Viene esclusa in questo caso l'analisi della variante *a proposito di*, sulla quale anche Cimmino (2025) osserva che «non può rimandare a un tema precedente (tecnicamente, perde il proprio valore anaforico). "A proposito" introduce quindi un nuovo tema del discorso, senza legarlo esplicitamente a quanto detto in precedenza». Basterà rilevare che nel *corpus* LO la presenza di *a proposito di* è consistente (più di 30 occorrenze) e sempre nella funzione appena specificata. Un solo caso esemplare: ««Abbiamo dovuto far sposare due impostazioni che fanno fatica a stare insieme: la tradizione italica delle porte spalancate, una grande tradizione di civiltà, e il sacrosanto dovere, prima morale e poi giudiziario, di garantire il massimo possibile di sicurezza a tutti quanti vivono sul territorio di questo Stato». Questo il commento espresso ieri mattina dal ministro dell'interno Oscar Luigi Scalfaro **a proposito della** nuova legge – di imminente presentazione al Parlamento – che regolamenterà l'ingresso e il soggiorno degli stranieri in Italia» (s.n., *L'asilo politico sarà concesso ai rifugiati di tutto il mondo*, in il *Corriere della Sera*, 2/7/1986, p. 4). Nelle citazioni dai due *corpora*, qui e in tutti gli esempi seguenti, il grassetto è inserito da chi scrive per segnalare la forma o locuzione di interesse nel corso dell'analisi.

Se si esaminano le 23 occorrenze totali delle opzioni *a tale proposito*, *a tal proposito* e *a questo proposito* presenti nel LO (sono 51 nel DIA che ha, come già osservato, un'estensione di un terzo rispetto al LO) si nota che i loro usi e funzioni in testi accademici e testi giornalistici sono in tutto analoghi: le progressioni tematiche garantite nei testi del LO dalle locuzioni in oggetto sono sia "costanti" (come nel caso [2] in cui il tema riprende anaforicamente un referente già tematizzato nell'enunciato precedente) sia "lineari" (come in [1] in cui il tema introdotto rappresenta il rema dell'enunciato precedente); e la loro collocazione è altrettanto variabile, sia a inizio frase sia al suo interno. Si vedano alcune ulteriori occorrenze, che esauriscono la casistica appena rilevata:

a) progressione tematica "costante" (con ripresa di temi già presenti nel cotesto sinistro):

(3) La legge prevede anche organismi statali di consultazione e di assistenza proprio per disciplinare i flussi migratori e per combattere le intermediazioni e lo sfruttamento di manodopera clandestina. **A questo proposito**, a giudicare dal tipo di attività, o anche semplicemente dalla merce, di questa rete di venditori ambulanti, è abbastanza evidente che essi sono solo la propaggine, la parte emergente di una organizzazione molto grande, sommersa (Grazia Sampaolesi, *L'Italia e' gia' un crogiuolo di etnie diverse*, in *l'Avanti!*, 29/6/1989, p. 10).

(4) E questi sono soltanto i dati ufficiali: ancora molti casi sfuggono ai servizi sanitari, alle inchieste ed alle statistiche che vengono redatte negli uffici comunali. **A questo proposito** un'ulteriore conferma giunge dalla polizia e dai carabinieri; sempre più spesso i blitz sono mirati ai piccoli e ai grandi traffici ed allo spaccio di stupefacenti (Paola Guabello, *Aids, 5 bambini a rischio*, in *la Stampa*, 22/2/1992, p. 113).

(5) «Più cooperazione e meno immigrazione, ovvero meno esodo», ha quindi ripetuto Martelli invocando «una politica di aiuti diretti ai paesi che ne abbiano bisogno, di cooperazione economica e di relazione con gli organismi internazionali». **A questo proposito** ha rilevato che l'Italia ha stanziali aiuti finanziari per dieci miliardi all'Albania per la cui amministrazione sarà chiesta l'assistenza di organismi internazionali (s.n., *Lo Stato recupera il ritardo*, in *l'Avanti!*, 12/3/1990, p. 2).

(6) Secondo quanto è stato esposto, l'astensione obbligatoria dal lavoro per due mesi prima e tre mesi dopo il parto è valida a tutti gli effetti del servizio. Vorrei **a questo proposito** porre un quesito (Vito Trevisi, *Tutela per le insegnanti madri*, in *il Messaggero*, 8/4/1972, p. 13).

b) progressione tematica "lineare" (con introduzione di temi o sub-temi legati al cotesto precedente, ma che in esso non rappresentano temi):

(7) Viene così sanata una delle contraddizioni più evidenti della legge 943, laddove per ottenere il permesso di soggiorno era necessario avere un lavoro, ma per ottenere un lavoro regolare era indispensabile il permesso di soggiorno. I visti per motivi di studio avranno la durata di un anno, quelli turistici invece tre mesi. **A questo proposito** il decreto non considera che in questi anni il metodo principale per aggirare le esistenti norme d'ingresso in Italia era proprio costituito dai visti turistici. Si entrava e si entra per turismo e poi si diventa giocoforza irregolari se non clandestini (Carlo Chianura, *Immigrati, e' finita la clandestinità*, in *la Repubblica*, 23/12/1989, p. 11).

(8) In sostanza l'Italia ha chiesto ai paesi Ocse una maggiore «corresponsabilità» nella gestione di una crisi che ha già prodotto oltre un milione e 200 mila profughi, 50 mila dei quali dalla sola Bosnia. **A questo proposito** due nuovi campi profughi, della capacità di 5000 posti ciascuno, saranno presto resi operativi in Croazia (Emanuele Giordana, *Emergenza profughi si ricomincia da Ginevra*, in *l'Avanti!*, 6/3/1992, p. 11).

(9) Sarebbe molto interessante che agli studiosi fosse data disponibilità piena degli strumenti e delle rilevazioni in base alle quali si è giunti a questa conclusione per conto del governo. Faccio osservare **a questo proposito** che altra fonte di governo per la precisione la relazione della Presidenza del Consiglio sulla politica informativa e della sicurezza, datata giugno '89, paragrafo 12 diversamente afferma che la presenza extracomunitaria in Italia viene attualmente valutata in circa 1.2 milioni di persone, di cui i due terzi (cioè 800.000) sprovvisti di permesso di soggiorno (Giorgio La Malfa, *Dramma clandestino*, in *la Repubblica*, 25/4/1990, p. 1).

(10) Il Moica ha già messo in cantiere diversi studi e ricerche sulla condizione della casalinga, proponendo il riconoscimento dello status giuridico e la copertura previdenziale e pensionistica che hanno tutti gli altri lavoratori. Perché chi è occupato fra le mura di casa è esposto a specifici rischi professionali. E **a questo proposito** il 4 aprile, con l'intervento dell'assessore regionale alla sanità Isacchini, il movimento organizza un convegno dedicato a questo specifico problema: si parlerà di nevrosi, di crisi depressive, ma anche di allergie, di artrosi, di traumi fisici (Andrea Biglia, *Le casalinghe di Brescia: «Siamo lavoratrici anche noi»*, in *il Corriere della Sera*, 1/4/1986, p. 27).

Questa esemplificazione, affiancata a quella fornita da Cimmino (2025), pare mostrare una precisa e puntuale sovrapposizione tra gli usi di questa locuzione (a livello di sua collocazione nell'enunciato e di funzioni testuali svolte) tra i testi di italiano accademico selezionati per il *corpus* DIA e i testi giornalistici (in teoria riformulati in funzione divulgativa) presenti nel *corpus* LO. L'unica differenza, peraltro non di poco conto, riguarda il livello quantitativo: la distribuzione delle opzioni di questa locuzione è decisamente superiore nel *corpus* DIA; e, d'altra parte, nel *corpus* LO è quasi esclusiva la variante diafasicamente più neutra *a questo proposito*.

Una tale sovrapponibilità di usi e funzioni testuali tra i due *corpora* non appare però costante, e ne forniscono prova due ulteriori sondaggi sulle locuzioni *riguardo a* e *stando a*. La prima svolge la stessa funzione comunicativa di *a tale proposito*, ed è in effetti trattata nello stesso articolo del DIA come espressione tematizzante (sulla cui ricorrenza in testi accademici cfr. Mastrantonio, 2021: 354-355) entro la voce-funzione "Mantenere o cambiare il tema del(/nel) discorso" (ancora a cura di Doriana Cimmino). Va subito rilevata la consistenza numerica assai inferiore nel *corpus* LO (4 casi rispetto agli 11 del meno esteso *corpus* DIA[7]) di *riguardo a* come introduttore di un nuovo tema o come spia

[7] Un paio di occorrenze a titolo esemplificativo: «Dato un insieme A il complementare di v4 è l'insieme degli elementi che non appartengono ad A. In simboli, Ac = {x : x ∉ A}. **Riguardo a questa operazione**, che viene detta di complemento (e che riguarda un singolo insieme e non due come intersezione e unione), è necessaria una precisazione. Supponiamo, ad esempio, che A sia l'insieme dei numeri pari» (articolo di Paleari R., "Anemia a cellule falciformi e sindromi correlate: aggiornamenti e prospettive", in *Biochimica clinica*, 2010, vol. 34, n. 4, pp. 250-258); «È intuitivo che non sia la parola penna da sola a determinare a cosa ci si riferisce quando si dice una penna a sfera non scrive sott'acqua o cerco la mia penna. I concetti di argomentalità e di referenzialità permettono di chiarire questa intuizione. **Riguardo alla prima categoria**, possiamo osservare che i nomi hanno sì un ruolo centrale nell'espressione degli argomenti» (manuale) Acquaviva (2013).

della conservazione del tema presente nel cotesto precedente, che viene commentato nel nuovo enunciato introdotto da questa locuzione. Le occorrenze:

(11) Aggiungo che in questi mesi si è rilevato un sensibile aumento dei casi di respingimento alla frontiera per la mancanza dei requisiti di legge, grazie al rafforzamento dei controlli alla frontiera, secondo il dettato della legge n. 39: nei primi tre mesi dell'anno sono stati eseguiti circa 17 mi-la respingimenti, mentre in tutto il 1989 gli stranieri respinti alla frontiera erano stati soltanto 39.977.

(12) **Riguardo all'attuazione della legge**, il vice presidente ha poi sottolineato che «il Consiglio dei Ministri ha di recente approvato il regolamento concernente la procedura di riconoscimento dello status di rifugiato, mentre gli altri regolamenti ed i decreti previsti dalla legge stessa sono in fase di certificazione e concertazione tra le amministrazioni interessate» (s.n., *A giugno la conferenza sull'immigrazione*, in *l'Avanti!*, 18/5/1990, p. 5).

(13) Il ministro ha anche detto che, **riguardo ai contributi previdenziali pregressi**, «è praticamente impossibile esigere alcun arretrato. L'importante è regolarizzare subito la presenza degli immigrati» (s.n., *Martelli: passo avanti per la legge-immigrati*, in *l'Avanti!*, 27/9/1989, p. 4).

(14) "Il gesto di don Gelmini, guardato da un punto di vista emotivo, serve come esempio non solo ai suoi ragazzi, ma anche ai medici e al proseguimento delle ricerche. Nel mondo - dice il professor Aiuti - ci sono 350 persone che si sono fatte inoculare il vaccino a scopo di ricerca, con risultati, almeno finora, abbastanza buoni". **Riguardo al rischio di contrarre la malattia** per il soggetto che accetta l'inoculazione del vaccino, la posizione di Aiuti sembra essere tranquillizzante: quella di ammalarsi a seguito della vaccinazione, infatti, è una possibilità pressoché inesistente date le nuove tecniche con le quali vengono attualmente "costruiti" questi vaccini (Maria Stella Conte, "*Io, prete - cavia per amore*", in *la Repubblica*, 23/7/1991, p. 19).

(15) rendono l'iniziativa dell'Università di Perugia un valido punto di riferimento anche per gli altri Atenei, e prefigurano un importante ruolo di promozione per gli enti locali e in particolare gli enti per il diritto allo studio di dipendenza regionale. **Riguardo ai servizi di mensa e agli alloggi**, sì può dire che permane una notevole disuniformità nella loro estensione agli studenti stranieri (Sergio Talamo, *Allo sbaraglio gli studenti stranieri*, in *l'Avanti!*, 9/1/1987, p. 9).

Una situazione analoga di distribuzione diseguale di forme e locuzioni si rintraccia per la funzione comunicativa di "introdurre/analizzare un punto di vista esterno" (tipo «stando a quanto afferma *x*»). Per esprimerla, il testo accademico e il testo giornalistico hanno a disposizione molte opzioni, con diverse marcature diafasiche e soprattutto con differenti distribuzioni qualitative e quantitative nei due *corpora*. Si parta dall'espressione *stando a*. Nel *corpus* DIA essa ricorre 5 volte, ma in un solo caso (16) esattamente nel significato di «9. Altri valori della locuz. *Stare a*, in relazione al compl. che segue: […] *s. alle parole di uno*, o *s. a ciò che dice*, affidarsi, fondarsi; stare» (Treccani o.l., s.v. *Stare*)[8] e nella funzione comunicativa che ci interessa:

(16) Nella Germania Ovest l'interesse è stato molto più tardo, **stando a quanto afferma Andrea Kolwa**, che tra gli studiosi degli internazionalismi più di tutti

[8] Così si lemmatizza «*s. alle parole di qlcu*., farvi affidamento» nel Sabatini, Coletti (o.l., s.v. *Stare*).

si è occupata di questi aspetti, si cominciò a parlarne negli anni Settanta, con i primi articoli di Peter Braun (manuale di Brambilla M., *Il discorso politico nei paesi di lingua tedesca. Metodi e modelli di analisi linguistic*a, Aracne, Roma, 2007).

Assai più consistente è la presenza di questa locuzione nei testi giornalistici con la funzione di "introdurre/analizzare un punto di vista esterno". Se ne vedano le 14 occorrenze rintracciate, in cui il referente che segue la locuzione (ovvero la fonte enunciativa introdotta) è sempre piuttosto generico (notizie, dati) e soprattutto quasi mai è dichiarato esplicitamente il responsabile (istituzione o persona fisica) di questa voce esterna introdotta nel testo, tranne nei due casi (21) e (25):

(17) E poi l'Italia, **stando ai trattati internazionali**, può accordare ospitalità soltanto a cittadini di Paesi europei. Il caso è aperto (Antonio Del Giudice, *L'ONU salvera' il giovane Amir?*, in *la Repubblica*, 18/12/1986, p. 5).

(18) Sembra però che il nostro governo non senta la responsabilità di usare questo mezzo di controllo delle immigrazioni, visto che si accingerebbe a varare – **stando alle notizie trapelate finora** – un decreto che equivarrebbe in effetti alla pura e semplice abolizione delle frontiere italiane (Luciano Gallino, *L'ipocrisia delle porte aperte*, in *la Stampa*, 17/12/1989, p. 9).

(19) Nessun problema insormontabile, quindi, **stando** almeno **alle assicurazioni degli enti assistenziali**. C'è lavoro per tutti, le case per accoglierli non mancano. La realtà è molto meno rosea. Molti dei vietnamiti ospiti della colonia a Calambrone di Pisa non sanno ancora dove andranno a finire (G.F., *I profughi viet saranno avviati al lavoro prima di aver imparato la lingua italiana*, in *la Stampa*, 13/10/1979, p. 5).

(20) Gli stranieri residenti a Roma e in regola con il permesso di soggiorno e il contratto di lavoro, sono secondo la polizia e secondo l'Inps, 176.000 **stando alle ultime rilevazioni** aggiornate al 30 dicembre scorso. Stime dei servizi di sicurezza, le più accurate, danno un numero di clandestini, in alta stagione, di 230 mila (Giuseppe Di Dio, *I diseredati dell'Africa invadono l'Italia*, in *il Messaggero*, 3/7/1989, p. 3).

(21) Le parole legate all'Aids sono tante e, purtroppo, tutte diventate popolari data l'enorme diffusione della malattia che, **stando alle ultime cifre diramate dal Centro di Atlanta**, indicano in 34.000 il numero dei malati nel mondo (Luciano Ragno, *Dietro le parole dell'Aids*, in *il Messaggero*, 12/12/1986, p. 4).

(22) La paura del virus, tra l'altro, ha avuto benefici effetti collaterali, **stando a quanto scrive l'«American Journal of Medicine»** che ha registrato una caduta delle malattie sessuali classiche, gonorrea e sifilide, grazie evidentemente al diffondersi di pratiche protettive (Roberto Pesenti, *Usa/ Cambia il costume: trionfa la castità, ma senza crociate*, in *il Messaggero*, 11/8/1985, p. 7).

(23) Costui di nome Gaetan Douglas, steward di professione, aveva contratto il virus, **stando allo scrittore**, a Parigi, nel 1977, da un ragazzo africano. Solo, dopo il primo rapporto, lo steward si era accorto che il suo partner aveva il corpo deturpato da strane piaghe color viola e che tossiva tanto da non poter mangiare. Un incontro oltre che spiacevole, veramente

fatale, perché da quel giorno, **stando sempre a quanto riferisce lo scrittore**, Gaetan che era «alto, biondo e bellissimo» contrasse la malattia e la passò, andandosene per il mondo ad amoreggiare, a ben 2500 partners (Carla Pilolli, *Dal «caso zero» alla confessione di Aron*, in *il Messaggero*, 30/11/1988, p. 7).

(24) Esiste finora una sola esperienza valida: a Modena da alcuni mesi è in funzione un distributore automatico che, **stando alle prime statistiche**, scambia 200 siringhe nuove al giorno contro altrettante siringhe usate: sono pochi i casi di tossicomani che ricorrono alle duecento lire per l'acquisto e in un certo senso è meglio perché in questo modo gli aghi eventualmente infetti vengono tolti dalla circolazione (A. Po., *Pronti 12 distributori di siringhe*, in *il Corriere della Sera*, 14/3/1990, p. 40).

(25) Gli eterosessuali **stando ai dati fomiti dall'Oms**, diventeranno il gruppo più colpito; mentre si prevede una diminuzione dei casi di trasmissioni dalla madre al feto, e fra gli omosessuali e i bisessuali (s.n., *Vaccino anti Aids efficace sui topi scoperto negli Usa*, in *il Messaggero*, 21/4/1990, p. 4).

(26) Ma sulla decisione hanno influito anche le proteste degli abitanti di via Ospedale, per niente soddisfatti dell'eventualità di una convivenza con «folle di drogati che piomberanno qui da mezzo Piemonte». Timori eccessivi, **stando ai pochissimi «clienti»** che la macchina ha acquisito dalla fine di marzo ad oggi (Grazia Novellini, *«Lo scambiasiringhe così non funziona»*, in *la Stampa*, 13/8/1992, p. 72).

(27) Nella legge 135 del '90 sono stati stanziati fondi per la lotta contro l'Aids: **stando al testo di questa normativa**, in breve tempo si potrebbero creare strutture adeguate. In realtà i fondi arrivano con il contagocce (Enrica Cerrato, *Solo 4 medici contro l'Aids*, in *la Stampa*, 24/7/1991, p. 78).

(28) Ma, **stando almeno ai vostri slogan di questi giorni**, sono accuse che estendete anche agli altri governi occidentali. Non è vero? Guardi, chi più chi meno, dovunque l'establishment al potere rifiuta di dare una risposta adeguata all'epidemia dell'Aids (Eugenio Occorsio, *AIDS, una guerra a colpi di miliardi*, in *la Repubblica*, 25/6/1991, p. 4).

(29) Il ministro per l'Emigrazione ha quindi detto che il governo segue con attenzione quanto sta accadendo in Jugoslavia, rispetto alla possibilità di massicci arrivi di profughi da quel Paese. «Se ci dovesse essere un'emergenza da lì – ha detto – non saremo impreparati. Comunque, **stando alle ultime notizie che ho avuto**, i contatti con la Jugoslavia hanno stabilito per il momento una relativa calma e controllo dell'ordine pubblico» (s.n., *«Non vi abbandoneremo»*, in *l'Avanti!*, 25/5/1991, p. 5).

(30) Dice il comunista Maurizio Pessato, assessore provinciale alla Sicurezza sociale, coordinatore del comitato per i profughi dal Vietnam: «In realtà, **stando alle notizie che abbiamo raccolto**, tutte le offerte di lavoro sono per personale di servizio, collaboratrici domestiche, uomini di fatica. E una, una sola, è per un posto di operaio in una cava. Il rischio, insomma, è quello dello sfruttamento; che adesso diventi cioè una moda procurarsi la cameriera vietnamita» (Ezio Pasero, *Solo posti di scarto?*, in *il Messaggero*, 18/9/1979, p. 18).

Di contro nel *corpus* DIA si rintracciano 4 casi di *stare a* nel significato, descritto dal Nuovo De Mauro (o.l., s.v. *Stare*), di «6. FO attenersi*: stare alle regole del gioco, ai fatti, alla lettera*; *stare alle apparenze*: giudicare dalla prima impressione, in modo superficiale». A questi 4 casi, riportati di seguito, di *stare a* in questa funzione comunicativa nel DIA, si affianca una sola occorrenza (in [30]) nel *corpus* LO:

(31) Più massiccio, **stando alle intenzioni**, dovrebbe essere l'intervento del comitato presieduto da Comi, invitato oggi alla costituzione dell'ente provinciale di coordinamento. Per rendere più fattibile l'arrivo a Novara e provincia del maggior numero possibile di profughi e per consentirne l'assistenza, l'inserimento morale, sociale, culturale e umano, il «comitato» ha lanciato una serie di appelli (Marcello Sanzo, *Nasce il «comitato di coordinamento» per gli aiuti ai profughi del Vietnam*, in *la Stampa*, 20/7/1979, p. 3).

(32) Il requisito della concordanza delle inferenze presuntive previsto dall'art. 2729 c.c. è stato, perlopiù, di difficile lettura interpretativa. **Stando a una lettura della norma legata al dato testuale**, questo requisito sembrerebbe limitare l'impiego delle presunzioni alla sola ipotesi in cui sia possibile formulare una pluralità di ragionamenti inferenziali (almeno due) sulla base di diversi fatti noti (voce enciclopedica Gamba C., *Presunzioni* [dir. Proc. Civ.], in *Diritto on line*, 2016 (https://www.treccani.it/enciclopedia/presunzioni-dir-proc-civ_(Diritto-on-line)/).

(33) Secondo il DSM-5, un disturbo di personalità è un "pattern costante di esperienza interiore e di comportamento che devia marcatamente rispetto alle aspettative della cultura dell'individuo, è pervasivo e inflessibile, esordisce nell'adolescenza o nella prima età adulta, è stabile nel tempo e determina disagio o menomazione". **Stando a tale definizione di personalità**, il pattern cui si riferisce il DSM-5 può riguardare la cognitività, l'affettività, il funzionamento interpersonale e il controllo degli impulsi (manuale di Rossi A. *et al.*, *Manuale di psichiatria*. Edra, Milano, 2019).

(34) **Stando alle (poche) conoscenze su di lui**, Morali non era tra i collaboratori del «Poligrafo», ma lavorava a stretto contatto con Lamberti, e (come si è segnalato nel capitolo precedente) aveva collaborato alla buona riuscita dell'edizione dell'*Iliade* pubblicata da Bodoni e delle *Osservazioni sopra alcune lezioni della Iliade di Omero* (manuale di Cadioli A., *«La sana critica». Pubblicare i classici italiani nella Milano di primo Ottocento*, University Press, Firenze, 2021).

(35) Nei primi versi citati è formulato, **stando alla lettera**, un appello in Er-Stil alla «gente grossa». Non è questa, però, la vera destinataria dell'appello. I veri destinatari sono le persone colte e dall'ingegno sottile, le quali hanno capito che Virgilio e Dante, superato il centro della terra, a causa della legge di gravità hanno dovuto capovolgersi, mentre Virgilio, con Dante avvinghiato al suo collo, continua a salire appigliandosi al vello di Lucifero (manuale di Riccobono M.G., *Dante poeta-profeta, pellegrino, autore: strutturazione espressiva della* Commedia *e visione escatologica dantesca*, Aracne, Roma, 2013).

Questa esemplificazione rende già possibile una riflessione: il lessico concettuale impiegato in ambito accademico per esprimere alcune funzioni testuali e comunicative

non coincide sempre esattamente con quello impiegato in ambito giornalistico, dove ad esempio la locuzione *stare a* + referente generico per introdurre una fonte enunciativa esterna è discretamente ricorrente. Viceversa, in ambito accademico essa è da un lato poco utile in questa funzione per via del fatto che sono poco comuni gli inserti di fonti enunciative di cui si dichiara genericamente (o non si dichiara affatto) la provenienza; dall'altro essa è sostituita da varianti più diafasicamente marcate come *osservare* (47 occorrenze di *osserva* nel DIA), che peraltro non manca nei testi giornalistici (senza precisione bibliografica ma con medesima funziona comunicativa), come in (35):

(36) E l'immigrazione dalla riva sud del Mediterraneo servirà proprio a coprire l'eventuale deficit di braccia e di cervelli. Del resto – **osserva** l'antropologa Ida Magli – l'eventuale minaccia di un ripopolamento da parte di immigrati del terzo mondo non mi sembra che possa portare a delle catastrofi (Franco Prattico, *Se facciamo meno figli...*, in *la Repubblica*, 16/11/1988, p. 23).

D'altro canto, come visto per la ricorrenza di *stare a* 'attenersi' ben più consistente nel DIA rispetto al LO, esiste la possibilità che una stessa forma abbia, nei due *corpora*, una funzione comunicativa prevalente leggermente diversa. Si veda il caso dell'aggettivo *cosiddetto*, che in ambito accademico «permette, intanto, allo scrivente di evidenziare la rilevanza del concetto enunciato nell'ambito disciplinare di competenza: annunciare un nome specifico significa richiamare l'attenzione del lettore sulla sua importanza»; dunque, il termine «funziona come stimolatore di attenzione, perché "cosiddetto" segnala l'ingresso di un tecnicismo che l'apprendente dovrà fare proprio nell'acquisizione delle conoscenze disciplinari» (Nardella, 2025). Non è esattamente così in ambito giornalistico, dove *cosiddetto/a* svolge talvolta la funzione degli indicatori che introducono una fonte esterna impiegati per rafforzare la legittimità di quanto asserito e per garantirne la veridicità (Lo Cascio, 2012: 169), come in (38 e 42). D'altra parte, più spesso è utile da un lato per menzionare una *vox populi* (39-41), dunque una fonte enunciativa nient'affatto caratterizzata da precisione e inoppugnabilità; dall'altro, e in parallelo, per introdurre le cosiddette virgolette distanzianti (40-41; cfr. almeno Lorusso, Violi, 2004: 68) o un'affermazione da cui la testata prende evidentemente le distanze (37). Si vedano alcuni esempi di queste casistiche:

(37) A proposito dei criteri da porre alla base delle norme sull'accesso, emerge dalle testimonianze la diffusa consapevolezza che una soluzione del problema fondata sul **cosiddetto numero chiuso**, essendo difficilmente praticabile, rischierebbe di non risolvere il problema della (s.n., *Per gli immigrati una legge moderna*, in *l'Avanti!*, 22/12/1989, p. 7).

(38) Ma ha ancora senso celebrare l'8 marzo? E' una domanda che moltissime donne, anche tra quelle del **cosiddetto «movimento»**, si pongono (Viviana Kasam, *Donne, meno cortei più parità*, in *il Corriere della Sera*, 8/3/1986, p. 7).

(39) Ma i commercianti del **cosiddetto triangolo d'oro**, chiuso fra le nobili via Tornabuoni, via Calzaiuoli, por Santa Maria e idealmente esteso anche a Ponte Vecchio, via Cerretani, Borgo San Lorenzo, la Loggia del Porcellino, non si danno per vinti (Maria Cristina Carratù, *'Il Comune deve smetterla di proteggere i Vu' cumprà'*, in *la Repubblica*, 11/8/1989, p. 17).

(40) Il fenomeno dell'emarginazione si allarga. La figura del **cosiddetto «barbone»** si ridimensiona lasciando posto ad altre forme di isolamento:

anziani abbandonati, malati cronici e cancerosi allo stato terminale, malati di Aids, immigrati disoccupati, stranieri allo sbando, sfrattati (Edoardo Stucchi, *L'emarginato parla straniero*, in *il Corriere della Sera*, 18/11/1988, p. 38).

(41) Un gruppo di otto esuli cileni rischia di aumentare il numero degli «ospiti» del **cosiddetto «lager» di Latina** (Mauro Bene, *Profughi cileni rischiano di finire nel lager*, in *la Repubblica*, 14/3/1976, p. 4).

(42) Sulla scia del memorandum di Londra (1954) fu stipulato tra Italia e Jugoslavia il **cosiddetto accordo di Udine** che autorizza il passaggio tra Zona A e Zona B, in esenzione doganale, di una certa quantità di merci. Sulla base di questo strumento giuridico gli abitanti della zona Jugoslava si riversano a Trieste per comprare vestiti o elettrodomestici e i triestini vanno in zona Jugoslava per acquistare carne e benzina (Gaetano Scardocchia, Come Trieste si prepara a affrontare il suo avvenire col confine alla Zona B, in *il Corriere della Sera*, 26/9/1975, p. 2).

In particolare in questo ultimo confronto si è osservato come nei testi giornalistici la medesima forma svolga funzioni comunicative solo in parte coincidenti con quelle che assume nei testi accademici. Peraltro, l'uso delle virgolette distanzianti è tanto diffuso nei giornali che si trova spesso anche senza l'anticipatore *cosiddetto*. Si veda il caso (43), in cui all'uso "accademico" di *cosiddetto* si accompagna immediatamente dopo una virgoletta distanziante:

(43) E spesso anche il **cosiddetto «transito»** si trasforma in residenza definitiva. A tutto ciò si aggiunga lo sterminato esercito degli stagionali, composto soprattutto dai **«vu cumprà»** (s.n., *Governo: incontro sull'immigrazione*, in *l'Avanti!*, 9/9/1989, p. 9).

3. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

È stato osservato come nella divulgazione televisiva di ambito scientifico-culturale (su cui cfr. almeno Gualdo, 2010: 409-410; Alfieri, Bonomi, 2012: 59-64; Gualdo, 2022) la riformulazione di fonti di partenza – formali, diafasicamente elevate e spesso di natura accademica – sia abbastanza regolare, e come ad esempio la funzione di espressione tematizzante sia affidata in particolare a dislocazioni e frasi segmentate (cfr. Dell'Anna, Fusco, 2021: 34). A questo proposito, ci si era chiesti in avvio se e quanto il lessico concettuale accademico fosse considerato parte dell'organizzazione testuale, oppure strato lessicale indispensabile nell'ambito della riformulazione giornalistica. Alla luce dei cursori controlli a campione operati nelle pagine precedenti pare di poter concludere che la risposta sia la prima, vale a dire che il lessico qui considerato sia – nei giornali come nella divulgazione televisiva – discretamente riadattato.

Come osservato negli esempi addotti sopra, infatti, le forme impiegate nei due gruppi di testi sono spesso le stesse. Tuttavia, si rintraccia nei testi giornalistici una forse prevedibile tendenza a selezionare l'opzione meno diafasicamente marcata (*a questo proposito* vs. *a tale proposito*). D'altra parte, ancor più spesso, la natura del testo giornalistico (che non si riferisce a fonti precise e non necessita di puntualità bibliografica) porta i giornalisti a impiegare alcune forme (come *stare a* e *cosiddetto*) ben presenti nel lessico accademico, ma che nei testi giornalistici svolgono una funzione comunicativa non sovrapponibile rispetto a quella rintracciata in prevalenza nel DIA.

Dunque, natura testuale e registro meno formale sembrano imporre agli estensori di testi giornalistici scelte legate al lessico concettuale delle fonti che divergono in modo discretamente sostanziale rispetto a quelle operate nei testi accademici. La situazione non dovrebbe (ma si dica soltanto a titolo impressionistico) essere mutata oggi, per via del fatto che i modelli di partenza per un'esecuzione scritta formale, che in passato erano rappresentati proprio dal lessico concettuale studiato nel DIA[9], sono costituiti dalla "scrilettura" sul Web (cfr. Fiorentino, 2014; e, per il concetto di scrilettore digitale, Palermo, 2017: 78-88). Al netto di questo livellamento verso il basso, ciò che qui ci interessava era stabilire se fosse possibile ritenere la lingua dei quotidiani una valida cartina di tornasole per le scelte operate nei testi accademici. La risposta, che merita ulteriori approfondimenti, appare però già abbastanza delineata alla luce dell'indagine condotta in questa sede: solo talvolta (con differenze prevedibili relative alla marcatura diafasica delle forme impiegate), e con la ricorrente situazione di discrasia tra termini uguali (es. *cosiddetto*) e loro funzioni differenti nei due gruppi di testi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Acquaviva F. (2013), *Il nome*, Carocci, Roma.

Alfieri G., Bonomi I. (2024 [2012]), *Lingua italiana e televisione*, Carocci, Roma.

Antonelli G. (2004), "La grammatica epistolare nell'Ottocento", in Antonelli G., Chiummo C., Palermo P. (a cura di), *Tipologia linguistica del genere epistolare nel primo Ottocento. Sondaggi sulle lettere familiari di mittenti colti*, Edizioni dell'Ateneo, Roma.

Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbrücken.

Cimmino D. (2025), s.v. *A tale proposito*, in https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi#1.

Cortelazzo M. A. (2006), "Fenomenologia dei tecnicismi collaterali. Il settore giuridico", in Cresti E. (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*. Atti del IX Congresso SILFI (Firenze, 14-17 giugno 2006), Firenze University Press, Firenze, vol. I, pp. 137-140.

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 secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena Università per Stranieri, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93-103.

Dardano M. (1986), *Il linguaggio dei giornali italiani*, Laterza, Roma-Bari.

Dell'Anna M. V., Fusco F. (2021), "La divulgazione linguistica in RAI: *Le parole per dirlo*", in *Lingue e Culture dei Media*, 5, 2, pp. 16-45: https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/17218.

De Leo V. (2025), "Proposta di unità di Formazione: il lessico accademico e le relazioni di causa-effetto", in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 1076-1088: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29126.

Eco U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano.

Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.

[9] Ad esempio, per le strategie di tematizzazione nella scrittura epistolare di scriventi di varia estrazione, cfr. Palermo (1994: 215); Antonelli, (2004: 40); Salvatore (2015: 245-247); in generale, per la pressione del modello burocratico sulla scrittura di scarsamente alfabetizzati cfr. il recente Lubello (2024: 155-176).

Ferrari A., De Cesare A. M. (2009), "La progressione tematica rivisitata", in *Vox Romanica*, 68, pp. 98-128.
Ferrucci F. (2025), *Parole per orientarsi nella società della conoscenza. Il vocabolario epistemologico dell'italiano contemporaneo*, Franco Cesati Editore, Firenze.
Fiorentino G. (2014), "«Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così…»: norma liquida tra Internet e scrittura accademica", in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 181-204.
Gatta F. (2014), "Giornalismo", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, III. *Italiano dell'uso*, Carocci, Roma, pp. 295-348.
Gualdo R. (2010), "Contenuti o contenitori? Il rapporto tra temi e formato nell'organizzazione del linguaggio televisivo", in Mauroni E., Piotti M. (a cura di), *L'italiano televisivo 1976-2006*, Atti del Convegno (Milano, 15-16 giugno 2009), presso l'Accademia, Firenze, pp. 409-439.
Gualdo R. (2016), *La lingua dei giornali*, Carocci, Roma.
Gualdo R. (2022), "Connessioni interdiamesiche: *Fiction* e documentari nella didattica delle scienze", in *Lingue e Culture dei Media*, 6, 1, pp. 1-23: https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/18568/16359.
Gualdo R. (2025), *La lingua dei giornali*, Franco Cesati Editore, Firenze.
Guidali F., Orrù P., Salvatore E. (a cura di) (2025), *Lingua e storia della discriminazione nella stampa del secondo Novecento: il progetto LiSDiGio*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena.
Lo Cascio V. (2012), *Persuadere e convincere oggi*, Academia Universa Press, Milano.
Lorusso A. M., Violi P. (2004), *Semiotica del testo giornalistico*, Laterza, Roma-Bari.
Lubello S. (2024), *Il diritto dal basso. Il grado zero della scrittura giuridico-amministrativa*, Franco Cesati Editore, Firenze.
Manetti G. (2008), *L'enunciazione. Dalla svolta comunicativa ai nuovi media*, Mondadori, Milano.
Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13,1, pp. 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. (2023), "Sul cloze mirato e semplificato nella didattica del registro accademico", in Mastrantonio D., Salvatore E. (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell'italiano. Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 103-114.
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.
Nardella S. (2025, in stampa), s.v. *Cosiddetto*.
Palermo M. (1994), *Il carteggio Vaianese (1537-39). Un contributo allo studio della lingua d'uso nel Cinquecento*, presso l'Accademia della Crusca, Firenze.
Palermo M. (2017), *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma.
Pepponi E. (2025), "Il *corpus* Migrazioni nel progetto LiSDiGio: concezione, design, sviluppo e prime indagini linguistiche", in Guidali F., Orrù P., Salvatore E. (2025), pp. 139-156.
Salvatore E. (2015), "Sull'articolazione testuale in lettere di emigrati italiani", in *Studi di grammatica italiana*, 34, pp. 232-261.
Salvatore E. (2023), *Voci quotidiane. Enunciazione e testualità nei giornali del secondo Novecento*, Dell'Orso, Alessandria.

Serianni L. (1985), "Lingua medica e lessicografia specializzata nel primo Ottocento", in *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana*. Atti del Congresso Internazionale per il IV centenario dell'Accademia della Crusca (Firenze, 29 settembre-2 ottobre 1984), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 255-287.

Serianni L. (1989), *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli.

Serianni L. (2005), *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano.

Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in Bolasco S. *et al.* (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.

USARE IL DIA PER L'ANALISI DEI GENERI TESTUALI IN ITALIANO: PRIMI SONDAGGI

Michela Dota[1]

Il progetto DIA (*Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali*) è primariamente orientato a ricostruire le reti di forme e funzioni comunicativo-testuali attivate nei testi astratti o concettuali[2] (Mastrantonio *et al.*, 2024: § 3). Rintracciare le forme del lessico accademico[3] e le loro costruzioni ricorrenti nel corpus allestito per il progetto ha permesso di individuare pattern di interazioni tra le funzioni, osservabili in specifiche porzioni testuali; tali schemi, in quanto rilevati nei testi, sono stati registrati in alcune voci del dizionario[4]. Queste notazioni embrionali hanno dato l'abbrivo a indagini più sistematiche nella prospettiva della *genre analysis* (d'ora in poi analisi dei generi testuali), illustrata brevemente al § 1. Nel § 2 ci si propone di verificare se l'approccio in questione, dotato di forti addentellati glottodidattici come si vedrà, sia impiegato nella corrente manualistica di didattica della scrittura non creativa; poiché essa si propone di insegnare a scrivere testi concettuali, si è al contempo verificato se e come i manuali spogliati considerino il lessico accademico di interesse per il DIA.

Le riflessioni ricavate da queste due rassegne saranno poste in dialogo e impiegate per approdare a una prima e parziale analisi del genere testuale "articolo di ricerca", incluso nel corpus DIA (§ 3): si proverà a individuare una struttura generale per le introduzioni degli articoli, utilizzando le funzioni comunicativo-testuali rintracciate nell'ambito del progetto. Queste funzioni appaiono indipendenti dai generi testuali, ovvero trasversali ad essi, e perciò sono attivabili in diversi generi (scritti e parlati, formali e informali, seppur con differenti codifiche lessicali e morfosintattiche), con diverse combinazioni e diversa sistematicità, a seconda dello scopo del testo, dell'esistenza di una tradizione discorsiva

[1] Università degli Studi di Milano. Contributo elaborato nell'ambito del progetto «Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)», Prot. P20222CFEE, finanziato dall'Unione Europea – Next-Generation EU – PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – CUP N. G53D23007160001 (Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Milano). L'autrice è grata ai revisori e a Davide Mastrantonio per la loro lettura attenta e le loro osservazioni, che hanno permesso di migliorare in modo significativo questo lavoro.

[2] La denominazione "testo astratto" appartiene al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* (QCER-VC) (Consiglio d'Europa, 2020), mentre "testo concettuale", che appare più utile di altre classificazioni agli scopi del DIA, è di Hatim (1984); per una problematizzazione della tipologia testuale in cui inquadrare l'italiano accademico vd. Mastrantonio *et al.* (2024: 7-9).

[3] A questo lessico, che codifica linguisticamente la rappresentazione e la comunicazione di tutti i saperi, gli studi si sono riferiti con varie denominazioni: "lessico della conoscenza" (Ferreri, 2005; Gallina, 2018), "accademico" (Spina, 2010; D'Aguanno, 2019a), "intellettuale" (Serianni, 2019) e, da ultimo, "epistemologico" (Ferrucci, 2025). Per un punto sulla questione terminologica vd. Mastrantonio in questo volume (§ 3).

[4] Per esempio nelle voci-funzione "sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato", "esprimere il grado di certezza su un'affermazione" e nei relativi lemmi, a cura di chi scrive.

più o meno formalizzata in cui quello si inquadra, della capacità e della volontà dell'emittente di rispettare tutte le attese dello specifico genere testuale che produce[5].

L'analisi condotta in questa sede ha fini eminentemente teorici, utili a integrare le riflessioni per il DIA e, più in generale, a meglio comprendere la fisionomia dell'italiano impiegato nei testi concettuali; proposte per un suo impiego glottodidattico sono demandate ad altra sede[6].

1. LA *GENRE ANALYSIS*: BREVE QUADRO INTRODUTTIVO

La *genre analysis*, o analisi dei generi testuali, è un filone di studi di matrice anglosassone[7], connesso con l'approccio funzionalista[8], che indaga il modo in cui una comunità discorsiva, appartenente a una determinata linguo-cultura, utilizzi una lingua per raggiungere specifici scopi comunicativi in particolari contesti. Tale approccio permette di giungere a una descrizione di come una data comunità discorsiva organizzi tipicamente un dato genere testuale che realizza determinati scopi, come ad esempio un articolo di ricerca, un manuale o una voce enciclopedica, ossia i generi inclusi nel corpus DIA per indagare la fisionomia dell'italiano impiegato nei testi astratti o concettuali (Mastrantonio *et al.*, 2024: 17-29; 33-42). Le acquisizioni sull'organizzazione tipica di ciascun genere testuale sono preziose non soltanto per l'ampliamento delle conoscenze teoriche, bensì anche per le possibili applicazioni glottodidattiche (Shaw, 2016: 243): l'analisi dei generi testuali intende mettere a disposizione la conoscenza acquisita su un genere a coloro che non sono professionisti della sua produzione; è infatti una risorsa per l'*English for Academic Purposes* (Shaw, Hyland, 2016) e in particolare per la didattica della scrittura di testi concettuali per apprendenti non nativi. Le indicazioni dell'analisi dei generi testuali andranno integrate con i formulari che registrano il lessico e le espressioni ricorrenti nel discorso accademico (si veda Pinnavaia in questo volume), che sembrano organizzarsi in "cascate di collocazioni" (Gledhill, 1995).

Secondo l'analisi dei generi testuali l'articolazione di un testo è dunque in larga parte prevedibile: negli studi inquadrati nell'approccio sistemico-funzionale si parla di una struttura potenziale del genere (*Generic Structural Potential*), che corrisponde alla gamma di strutture testuali disponibili all'interno di un genere (Hasan, 1984: 79; cfr. Hasan in Bruce, 2008: 18-19), che funziona come un copione. In altre parole, è possibile individuare, dentro ciascun genere testuale, una serie di mosse retoriche (*moves*) o movimenti testuali,

[5] Sulle funzioni comunicative messe appunto per il DIA si veda Mastrantonio *et al.*, 2024: 10-13 e Mastrantonio in questo volume (§ 3.2 e ss.). Le funzioni sono elaborate integrando approcci diversi: oltre all'approccio funzionalista, si recuperano nozioni dalla linguistica del testo, dalla pragmatica e dagli studi sull'enunciazione. La capillarità e trasversalità ai generi delle funzioni del DIA è paragonabile, per esempio, alle funzioni comunicative che nel *Profilo della lingua italiana* concretizzano le indicazioni generali del QCER. Funzioni comunicative alternative per analizzare i testi concettuali si trovano in D'Aguanno (2019b) e Ferrucci (2025), ma sono informate da criteri diversi e appaiono perlopiù organizzate per macro-atti. Questi possono implicare l'attivazione di più funzioni comunicative del DIA: per es. il macro-atto "Descrivere statistiche" (citato da D'Aguanno, 2019b), implicato solo in alcuni generi testuali e discipline, nei termini del DIA prevederebbe il concorso di almeno due funzioni comunicativo-testuali: "indicare misura o grado" e "presentare un fenomeno", attivabili per esprimere anche altri macro-atti, come "Descrivere una ricerca" (sempre in D'Aguanno). Più simili alle funzioni di D'Aguanno e Ferrucci sono le funzioni retoriche individuate per l'inglese dall'*Academic Phrasebank* (https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/) e dall'UE*f*AP (https://www.uefap.org/).

[6] Sui primi possibili usi glottodidattici del *Dizionario*, si vedano i contributi di Canazza, Nardella e Prada in questo volume e Dota (in stampa).

[7] Per una panoramica si rinvia a Bruce (2008), Hyon (2018), Rose, Martin (2012), Shaw (2016).

[8] Sul rapporto tra grammatica funzionalista e analisi dei generi testuali: Imtihani (2010) e Bruce (2008: 14-25).

scomponibili in passi (*steps*), che tendenzialmente in quel dato genere si presentano sempre nello stesso ordine e possono essere obbligatorie o facoltative. A titolo esemplificativo, si riporta la sequenza di mosse retoriche individuate nel genere testuale del "progetto di ricerca" per concorrere a un bando competitivo (Swales, 1990; Bhatia, 1993):

> 1 establishing the territory of the proposed research
> 2 indicating a gap in the territory
> 3 stating the goal of the proposed study
> 4 specifying the means of how the goal will be achieved
> 5 reporting previous research
> 6 presenting anticipated achievements
> 7 describing benefits of the study
> 8 introducing the research team and making a competence claim
> 9 making an importance claim of the proposed research, and
> 10 making a compliance claim to indicate the relevance of the proposal to the objectives of the grant funder[9].

L'obbligatorietà va naturalmente intesa in relazione a come una comunità discorsiva ha fissato nel tempo la fisionomia di quel genere testuale, che quindi non è immutabile ed è determinata culturalmente (Shaw, 2016: 247). Esiste infatti, e può essere utile in chiave glottodidattica, un filone di studi che si occupa dell'analisi dei generi testuali in prospettiva interculturale e comparativa (per es. Dueñas, 2017; Yu, 2021, partic. §§ 7 e 8).

Quanto di questo approccio sia stato recepito nella manualistica per la didattica della scrittura non creativa in italiano sarà considerato nel paragrafo successivo.

2. L'ANALISI DEI GENERI TESTUALI NELLA MANUALISTICA ITALIANA DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA NON CREATIVA

Chi scrive ha spogliato una trentina di manuali (vd. Appendice), editi dalla metà degli anni Novanta ad oggi e suddivisi tra ambito umanistico e ambito scientifico, per verificare i) se e quanto dell'analisi dei generi testuali sia stato accolto e ii) come e quanto sia preso in considerazione il lessico accademico.

2.1. *La manualistica di ambito umanistico*

In merito al punto i), come avevano mostrato le ricognizioni già disponibili sui manuali di scrittura universitari di ambito umanistico (Ondelli, Sciumbata, 2024; Fiorentino, 2015), in generale i principi dell'analisi dei generi testuali non trovano spazio: la manualistica considerata (26 campioni), tendenzialmente prodotta da linguisti per apprendenti iscritti a un corso di laurea umanistico, si basa principalmente sulla classificazione dei testi di Werlich (1982[2]) o di Sabatini (1990), che mirano a individuare tipi testuali, e non (o non in prima battuta) generi[10].

[9] Le prime tre mosse coincidono con quelle individuate per l'introduzione di un articolo di ricerca, come si vedrà (§ 2.2); non è un caso, perché se l'articolo di ricerca è il genere accademico prototipico per il dominio ('ambiente', 'contesto') della ricerca, i progetti di ricerca si collocano tra questo e il dominio istituzionale (Shaw, 2016: 245).

[10] Si ricorda brevemente che la classificazione di Werlich, riprendendo le partizioni del discorso della retorica classica, individua cinque tipi testuali (descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo, regolativo), connessi alle diverse funzioni e matrici cognitive attivate dall'emittente, mentre la classificazione di Sabatini,

Adottare queste classificazioni consente di focalizzare opportunamente l'attenzione su fenomeni morfosintattici che devono o possono essere presenti in un testo vincolato a un certo registro o, viceversa, che devono essere evitati; oppure su caratteristiche, macropartizioni o movimenti testuali (cfr. Ferrari, 2024, *s.v.*) che tipicamente compaiono nei testi narrativi, espositivi, argomentativi, che di fatto sono astrazioni di processi cognitivi attivati nella produzione di generi testuali reali, più situati; trattandosi di astrazioni, che devono risultare valide per tutti i tipi di testo che si avvalgono di questi processi, anche le indicazioni per redigerli sono tendenzialmente generali. Un caso emblematico è la struttura di solito fornita per elaborare un testo argomentativo (topic, tesi, prove a favore della tesi, enunciazione dell'antitesi e sua confutazione, conclusione con rinforzo della tesi).

Vi sono naturalmente manuali che affrontano generi più circostanziati, come la tesi di laurea[11], per la quale talvolta si fornisce una partizione più affine agli studi di genere: Gualdo, Raffaelli, Telve (2014) tematizzano "l'introduzione e gli obiettivi della ricerca", "la presentazione dei dati", "l'analisi e la discussione", "la conclusione", descrivendole ora in modo simile agli studi di genere (l'introduzione è «il momento in cui l'autore presenta sé stesso e la propria ricerca», ivi: 83), ora in modo più aderente ai riferimenti teorici succitati, ossia in termini werlichiani («sul piano della forma, l'introduzione del tema è un testo descrittivo», che si suppone sia noto allo studente nei suoi principi compositivi, da richiamarsi alla memoria autonomamente) e sabatiniani, nel senso della fenomenologia linguistica attesa e di quella viceversa inadeguata per un testo mediamente vincolante («dovrebbe avere un stile neutro e oggettivo», ivi: 84).

In Gatta, Pugliese (2002), invece, si espongono alcuni schemi costruttivi di paragrafo, presentati come ricorrenti nella comunicazione scientifica e associati a una "operazione di base", ossia a una funzione comunicativa come "esemplificare" o "definire". Si adotta perciò un approccio funzionalista ma, fatta eccezione per i connettivi e le congiunzioni testuali[12] (ivi: 44, 46), non si individuano esplicitamente unità lessicali che codifichino queste operazioni; d'altra parte, e inevitabilmente, i campioni testuali esemplificativi contengono molto del lessico accademico che non sia un connettivo, che codifica le azioni menzionate dalle autrici e che si rende disponibile all'apprendente, seppur in via implicita: ad esempio, nella lettura-cloze alle pp. 47-48 si leggono *caso*, *rilevante*, *riguarda*, *rappresentano* ecc.[13]

Venendo quindi al punto ii), altrove, ulteriori voci accademiche non coincidenti con i più consueti connettivi sono focalizzate per il loro concorso alla coesione testuale, come nel caso dei cloze con i «nomi riassunto» (ivi: 72-73): vi compaiono diversi sostantivi includibili nel lessico accademico, dei quali si enfatizza precipuamente la funzione testuale di incapsulatori.

adottando il concetto di vincolo interpretativo, si pone dalla prospettiva del ricevente, che potrà fruire di testi molto, mediamente o poco vincolanti. Per una trattazione sintetica dei tipi testuali, si rinvia alle voci "testi vincolanti e testi non vincolanti", "testo argomentativo", "testo descrittivo", "testo espositivo", "testo narrativo", "testo prescrittivo" in Ferrari (2024: 91-98).

[11] Il genere è illustrato nell'assetto prototipico e atteso, non sempre riflesso nei prodotti degli studenti, tanto che in alcuni corsi di laurea triennali si preferisce parlare di elaborato finale (cfr. Rossi, 2025); la ridenominazione, conseguente a un cambiamento di richieste da parte dell'università, sembra sottendere la presa d'atto del progressivo scollamento tra il prodotto un tempo atteso – la tesi di laurea – e la sua concretizzazione tendenziale (già precedente alla ridenominazione), che si realizza in mosse e passi diversi da quelli del genere "tesi di laurea".

[12] Sul concetto di congiunzione testuale e di connettivo vd. Ferrari (2010; 2024).

[13] Così pure in Dardano, Giovanardi (2001: 165-166): a proposito dell'articolo scientifico, si commentano i tecnicismi collaterali come *paziente* per *malato* o *topico* e *locale* per *uso esterno*, ma non si rilevano i lessemi di nostro interesse, pur presenti nel testo esemplificativo (*si verifica*, *risulta*, *presenta*, *cosiddetto*, *sussiste la possibilità*).

Qualche unità lessicale che non sia un connettivo, e che esprima ugualmente «relazioni logiche»[14], è esplicitata nel manuale di Della Casa (2003), l'unico tra quelli consultati che introduce i concetti di mossa retorica e di passi; i due concetti sono applicati, però, a tipi testuali sostanzialmente astratti, quasi del tutto sovrapponibili alla classificazione di Werlich, che ha senza dubbio il vantaggio di essere più radicata e nota in tutti i gradi d'istruzione e quindi di poter funzionare da grimaldello per introdurre questi strumenti teorici alternativi[15].

2.2. *La manualistica di ambito scientifico*

Per l'ambito scientifico è stato possibile rintracciare e consultare dieci manuali di scrittura redatti da docenti di facoltà scientifiche per i loro studenti (vd. Appendice, ambito scientifico). Il panorama, meno noto agli umanisti, è parzialmente diverso dal precedente, perché questi manuali focalizzano più spesso forme testuali concrete, cioè i generi testuali che lo studente di una facoltà scientifica sarà verosimilmente chiamato a produrre durante il suo percorso di studi, a vari livelli (la tesi di laurea, l'abstract, ma anche l'articolo scientifico, l'articolo di rassegna o la recensione di un libro) e successivamente durante la vita professionale (il rapporto). Oltre ad additare alcuni punti sensibili, comuni all'ambito umanistico[16], qualcuno fornisce indicazioni sui passaggi che devono realizzarsi in ciascun testo e sull'ordine in cui devono realizzarsi. In questo senso, la comunità discorsiva delle scienze in senso più stretto è agevolata dal fatto che, per gli articoli di ricerca, esiste una struttura molto vincolante per lo scrivente, e adottata globalmente dall'intera comunità (discorsiva) scientifica, la cosiddetta IMRD (*Introduction*, *Method*, *Results*, *Discussion*) che prescrive una precisa partizione del testo: introduzione, metodi, risultati e discussione; ciascuna sezione si caratterizza per la presenza di certe mosse, disposte in un certo ordine. Questa struttura, usata per l'inglese, è trasferita all'italiano[17] ed è replicata, stando alla manualistica in questione, negli abstract informativi e nelle tesi di laurea; per esempio, a proposito dell'introduzione di una tesi di laurea, in Matricciani (1992; 2008: 207) si riporta una sequenza, di contenuti ma anche di azioni da compiere, che sono ritenuti necessari per scrivere una buona introduzione al lavoro. Matricciani suggerisce una sequenza di punti che, data l'adesione al modello IMRD, ha una discreta affinità con i passi rintracciati per l'inglese nelle introduzioni degli articoli di ricerca (Swales, Najjarr, 1987; Swales, 1981/2011; 1990; 2004); la sequenza ivi individuata costituisce il cosiddetto modello CARS (*Create a Research Space*).

[14] Si tratta soprattutto di verbi: per i testi argomentativi si menzionano *dimostrare*, *evincere*, *risultare* ecc. (ivi: 224). Va oltre i connettivi anche la riedizione del volume di Bruni, a cura di Cotugno e Malagnini (2013), che, parlando delle funzioni fondamentali dei legamenti del discorso, ne esemplifica alcune con verbi e locuzioni verbali (ivi: 91-92). Lo stesso manuale esplicita inoltre che «il registro linguistico dei testi argomentativi è quello accademico, ovvero un buon italiano senza svarioni o tratti marcati di italiano colloquiale» (ivi: 141).

[15] È noto infatti che la manualistica scolastica di didattica della scrittura è ancora meno rapidamente ricettiva ai nuovi approcci.

[16] Degni di nota sono i moniti contro l'abuso degli anglicismi o di calchi impropri dall'inglese, anche in ragione della più sostanziosa esposizione all'inglese rispetto agli umanisti (cfr. Matricciani, 1992; 2008; De Castro *et al.*, 2004).

[17] Lo sviluppo diacronico della struttura degli articoli scientifici è ripercorso in Matricciani (1991).

Tabella 1. *Confronto tra lo schema di Matricciani e il modello CARS (Swales 1990; 2004)*

Matricciani (1992; 2008)	Swales (1990: 137-160)	Swales (2004: 230)
1) Scopo del manoscritto. 2) Definizione del problema scientifico. 3) Sintesi critica (sinossi) e i contributi principali di altri sullo stesso argomento, vale a dire lo *stato dell'arte*. 4) Fondamento logico. 5) Validità, importanza e limitazioni dei nuovi risultati. 6) Breve indicazione sul contenuto delle sezioni (o dei capitoli).	**Move 1: Establishing a territory** Step 1 Claiming centrality and/or Step 2 Making topic generalizations and/or Step 3 Reviewing items of previous research. **Move 2: Establishing a niche** Step 1a Counter-claiming or Step 1b Indicating a gap or Step 1c Question-raising or Step 1d Continuing a tradition. **Move 3: Occupying the niche** Step 1a Outlining purposes or Step 1b Announcing present research. Step 2 Announcing principal findings. Step 3 Indicating Research article structure.	**Move 1: Establishing a territory** Topic generalization of increasing specificity. **Move 2: Establishing a niche** Step 1A Indicating a gap or Step 1B Adding to what is Known. Step 2 Presenting positive Justification. **Move 3: Occupying the niche** Step 1 Announcing present research (obbl.) Step 2 Presenting RQs or hypotheses (opt.) Step 3 Definitional clarifications (opt.) Step 4 Summarizing methods (opt.) Step 5 Announcing principal outcomes Step 6 Stating the value of the present research (in some fields) Step 7 Outlining the structure of the paper

Sebbene siano formulati diversamente, i punti 2 e 3 dello schema di Matricciani (definizione del problema; stato dell'arte) corrispondono ai passi 2 e 3 della mossa 1 del modello CARS (*topic generalization*; *reviewing items of previous research*); i punti 5 e 6 (validità e limitazioni dei risultati, ossia la loro discussione; indicazione sul contenuto delle sezioni) sono inclusi nella terza mossa di Swales (step 2 e 3, nella versione del 1990, oppure 5, 6 e 7, nella più recente).

Quanto al punto ii) della presente indagine, benché gli autori dei manuali raccomandino di impiegare un registro formale consono alla comunicazione scientifica, il lessico di nostro interesse non è focalizzato.

Per riassumere, l'approccio funzionalista e di genere appare sfruttato episodicamente nella manualistica per la didattica della scrittura, con diversa ricettività tra i lavori di ambito umanistico e quelli di ambito scientifico; ugualmente sporadica è l'attenzione per i lessemi deputati all'espressione delle funzioni comunicativo-testuali che non siano i consolidati connettivi, benché vi sia la consapevolezza che, in ottica glottodidattica, sarebbe necessario rendere «omogeneo e ripetitivo l'utilizzo del lessico comune che esprime sia i processi, sia gli eventi e gli stati di cose attribuibili all'oggetto» (La Forgia, 2013: 113), ovvero proprio l'intero lessico accademico oggetto del DIA.

3. La struttura delle introduzioni negli articoli di ricerca nel DIA

Nel § 2.2. sono state illustrate le tangenze tra il modello CARS e le indicazioni contenute nella manualistica di scrittura di ambito scientifico, in particolare per la stesura delle introduzioni agli articoli di ricerca e alle tesi di laurea. Nei paragrafi seguenti, utilizzando il corpus DIA, si intende quindi verificare i) se il modello CARS sia valido per l'italiano, non solo nella macroarea scientifica e ii) se sia possibile usare il DIA per approdare a una sequenza di funzioni linguistico-testuali che sia ricorrente negli articoli di ricerca in italiano; verrebbe così a configurarsi per l'italiano uno schema alternativo al modello CARS. Prima di presentare il corpus (§ 3.2), il metodo (§ 3.3) e i risultati dell'analisi (§3.4 e sottoparagrafi), si ripercorrono sinteticamente ulteriori acquisizioni della ricerca sulla fisionomia delle introduzioni agli articoli di ricerca, in italiano e in inglese (§ 3.1).

3.1. *Le introduzioni agli articoli di ricerca negli studi*

Sulla validità del modello CARS per l'italiano si era già interrogata Klimová (2014; 2016), analizzando un gruppo di introduzioni di articoli di ricerca in italiano di linguistica e letteratura: la studiosa aveva rilevato delle differenze rispetto al modello anglosassone, in particolare nell'apertura (dove mancherebbe l'enfasi sull'importanza del campo di ricerca) e nella fase di segnalazione delle lacune negli studi precedenti (*establishing a niche*), poiché «si evita una critica o una polemica aperta con gli autori coinvolti nella ricerca sullo stesso tema» (2016: 253)[18]; prospettava quindi la possibilità che le introduzioni rispondessero meglio al modello OARO (*Open a Research Option*), pure elaborato da Swales (2004: 243-246) ma più flessibile del modello CARS perché meno anglocentrico.

Tabella 2. *Schema del modello OARO*

0 [Attracting the Readership] Optional opening
1 Establishing Credibility (uno o più dei seguenti passi)
a. Sharing background knowledge.
b. Justifying need for research per se.
c. Presenting interesting thoughts.
d. Introducing general goal.
2 Offering a Line of Inquiry
a. Discussing current problems.
b. Expressing interest in an emerging topic.
3 Introducing the topic

Sui modi per esprimere una valutazione e sulle forme di mitigazioni nelle introduzioni agli articoli di ricerca in inglese, si soffermano, invece, alcuni studi di Hyland (partic. 1995;

[18] Sulla refrattarietà di parte della comunità accademica italiana a valutare in modo negativo il lavoro altrui, cfr. Giannoni (2005) e De Roberto (2016), rispettivamente dedicati alle sezioni di discussione dei risultati in articoli di ricerca in linguistica e alle recensioni della macroarea umanistica: entrambi gli studi rilevano che gli atti valutativi negativi sono poco rappresentati e, quando presenti, sono preferenzialmente mitigati. Secondo Klimová (2016) la minore propensione alla critica sarebbe riconducibile a ragioni culturali: il contesto italiano sarebbe caratterizzato da una minore competitività rispetto al contesto americano, nel quale il modello CARS è stato sviluppato.

1996; 1998); in particolare, ciò che secondo Hyland risulta pertinente per queste due funzioni comunicative è il punto del testo in cui si compie la rassegna della letteratura, il punto del testo in cui il suo estensore afferma l'importanza del proprio studio e il punto in cui si anticipano i risultati. Traducendo questi dati nella lista di funzioni approntata per il DIA, significa che saranno attivate le funzioni relative al piano del punto di vista "sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato" o "mitigare un'affermazione"; la prima, per esempio, può essere codificata dagli aggettivi *importante*, *interessante*, *notevole*, *rilevante*, *significativo*, con diversa incidenza nel discorso concettuale[19].

3.2. Il *corpus*

Del corpus DIA (Mastrantonio *et al.*, 2024: 17-29) sono state considerate le introduzioni dei 48 articoli di ricerca inclusi, 16 per macroarea[20]. Si può subito osservare che nel corpus l'introduzione ha una discreta variabilità di realizzazione. Per i contributi della macroarea scientifica e della sezione economica della macroarea giuridico-economica, le introduzioni sono isolate in un paragrafo omonimo, data l'aderenza al modello IMRD[21] (cfr. *supra* § 2.2); per la macroarea umanistica e la sezione giuridica della macroarea giuridico-economica, come documentato in Klimová (2014; 2016), si è riscontrata una certa aleatorietà: talvolta è presente un paragrafo intitolato "introduzione" (o con titolo che dichiara il topic); a volte ciò che corrisponde alle mosse dell'introduzione scientifica è inserito nei primi capoversi del primo paragrafo, dunque nell'incipit dell'articolo; altre volte non vi è nulla di assimilabile a un'introduzione perché l'autore sviluppa immediatamente il discorso espositivo-argomentativo. Ciò accade, nello specifico, in 2 articoli di discipline giuridiche degli 8 inclusi nel corpus e in 1 della macroarea umanistica dei 16 totali.

3.3. *Metodo*

Per verificare il punto i) (validità del modello CARS per le produzioni in italiano) e il punto ii) (adeguatezza del DIA a fornire uno schema alternativo a CARS, basato sulle sue funzioni), nelle introduzioni sono state individuate le espressioni selezionate per il lemmario del DIA (Mastrantonio *et al.*, 2024: 12-13) o contenute in una lista più ampia frutto di estrazioni automatiche dal corpus; in essa, per esempio, per la già menzionata funzione di "sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato", oltre alle forme preponderanti riportate in § 3, compaiono gli aggettivi *cruciale*, *essenziale, fondamentale* e *nevralgico*, attualmente non inclusi nel dizionario. Le espressioni rintracciate sono quindi

[19] In ordine di frequenza nel corpus DIA compaiono *importante*, *significativo*, *rilevante*, *interessante* e *notevole* (cfr. DIA *ss.vv.*, a cura di chi scrive).

[20] Di seguito si riportano per comodità gli SSD degli articoli inclusi nel corpus; per la macroarea giuridico-economica: IUS/08; IUS 10; IUS/14; IUS/17; IUS/19; IUS/21; SECS-P/01; SECS-P/02; SECS-S/04; SECS-P/06; SECS-P/07; SECS-P/08; SECS-P/10; SECS-P12; per la macroarea scientifica: MAT/02; MAT/03; FIS/01; FIS/04; CHIM/02; CHIM/02; GEO/02; GEO/04; BIO/03; BIO/07; BIO/12; MED/09; MED/11; MED/13; AGR/04; VET/19; per la macroarea umanistica: L-ANT/06; L-ART/07; L-FIL-LET/09; L-FIL-LET/10; L-LIN/08; L-LIN/11; L-OR/03; L-OR/21; M-GGR/01; M-DEA/01; M-EDF/01; M-FIL/04; M-PED/01; M-STO/07; SPS/04; SPS/07; SPS/08; SPS/09; SPS/11. Sono stati utilizzati gli SSD e non i più recenti GDS poiché, come spiegato in Mastrantonio *et al.* (2024), la loro promulgazione ufficiale è successiva alla costruzione del corpus. Si ricorda che alcuni contributi sono stati attribuiti dai loro autori a più SSD e che a uno stesso SSD possono essere riferiti più articoli di ricerca.

[21] A riconferma che i contributi inclusi nel corpus per la macroarea scientifica sono articoli di ricerca e non articoli divulgativi, come si potrebbe supporre pensando alla scarsità dei prodotti in lingua italiana presentati per la VQR (Marazzini, 2018: 89 e ss.).

state ricondotte alla loro funzione comunicativa[22] e ai relativi piani del testo finora individuati nel DIA (piano dei fenomeni, del punto di vista, dell'organizzazione del testo)[23].

Al contempo, si è verificato se sussista una corrispondenza con i passi e le mosse testuali già individuate dall'analisi dei generi testuali anglosassone. Si è dunque pervenuti allo schema che sarà illustrato di seguito per sequenze e commentato.

3.4. *Risultati*

3.4.1. *La prima sequenza*

La sequenza portante di funzioni impiegate in apertura delle introduzioni può essere generalizzata in questo modo:

1) Stabilire identità e definire e/o presentare un fenomeno;
2) Selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva e/o stabilire rapporti generale/particolare.

Si tratta di funzioni relative al piano dei fenomeni, che costituiscono l'equivalente dello 'stabilire il territorio di ricerca" del modello CARS, sviluppandosi nella direzione dell'aumento progressivo di specificità (*making topic generalisation of increasing specificity*) indicato in Swales (2004). La progressiva circoscrizione del campo di indagine può concretarsi ricorrendo, inoltre, alla funzione "indicare proprietà e classificare" e ad altre due funzioni, ipotizzate ma non ancora approfondite sistematicamente per il DIA, cioè "indicare pertinenza e implicazione"[24] ed "etichettare"[25]. Tutte queste funzioni sono

[22] Si anticipa che, al momento della pubblicazione di questo contributo, non tutte le funzioni comunicativo-testuali impiegate nella presente analisi sono pubblicate nel DIA.

[23] Per la tripartizione, ispirata a quella funzionale di Halliday (*ideational*, *interpersonal*, *metatextual*), cfr. Mastrantonio *et al.* (2024: 575). Pure tripartito è il Modello Basilese della testualità scritta (da ultimo Ferrari, 2024), i cui piani (piano tematico-referenziale, enunciativo-polifonico, logico-argomentativo) sono affini a quelli attualmente approntati per il DIA. Per una descrizione approfondita del piano enunciativo-polifonico, paragonabile al piano del punto di vista nel DIA, particolarmente implicato nel presente lavoro, vd. Ferrari, Lala, Pecorari, 2024.

[24] La funzione "indicare pertinenza e implicazione" può essere parafrasata con "x è relativo a y" e appare espressa da forme come *associare* ("x è associato a y"), *legare* ("x è legato a y"), *riguardare* ("x riguarda y"), utili a incasellare correttamente le informazioni nel quadro teorico costruito dallo scrivente. Oltre a quelli riportati a testo, ulteriori esempi dalle introduzioni degli articoli nel DIA sono «La presente Nota *riguarda* essenzialmente la descrizione del metodo» e «L'allarme provocato dal crescente inquinamento dell'aria urbana […] ha spinto tutti i Paesi a formulare delle legislazioni di controllo […]. Le recenti raccomandazioni dell'Unione Europea (2008/50/CE), recepite in modo unitario dalla legislazione italiana attraverso il DL 155/2010, *riguardano* diverse sostanze chimiche, per le quali sono raccolti i valori limite in Tab. 1».

[25] La funzione provvisoriamente denominata "etichettare" può essere parafrasata con "il fenomeno x è chiamato y" e appare codificata in prima istanza dai participi passati *chiamato*, *cosiddetto* (in un articolo di chimica: «A breve saranno disponibili servizi sul cosiddetto "chemical weather"»), *denominato* (in un articolo umanistico: «il metodo, denominato Cantometrics […], scaturisce dall'idea»), *detto* (in un articolo di matematica: «La funzione $\Lambda(s)$ = […] è detta funzione L completata») o da formule come *noto come* (vd. oltre, nell'es. a testo, *noti come "cobot"*). Nei testi concettuali la funzione "etichettare" è attivata in prossimità dei tecnicismi disciplinari, quando introdotti per la prima volta nel discorso. Nelle introduzioni è più facile incontrare forme declinate al participio passato, più iconicamente riferito a concetti consolidati, ma nel discorso concettuale i medesimi verbi potrebbero trovarsi al presente indicativo (*chiamiamo*, come nell'esempio «Sono queste le disposizioni che noi chiamiamo per *strigas*, prendendo in prestito il termine dalla limitazione romana», tratto da un manuale di Topografia Antica) o al futuro semplice (*chiameremo*, come nell'esempio «I risultati ottenuti nei primi esperimenti sono stati confermati da nuovi apparati, che chiameremo di seconda generazione», tratto da una voce enciclopedica di Fisica nucleare). Queste forme alternative possono riferirsi ancora a concetti noti nella comunità discorsiva di riferimento o a nuove

associate alla presentazione e definizione del fenomeno (piano dei fenomeni) e sono tra loro connesse per mezzo di indicatori di costruzione del testo (piano dell'organizzazione del testo). Alle funzioni menzionate del piano dei fenomeni possono essere applicate le funzioni del punto di vista "sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato", "dare una valutazione" e "indicare il grado di certezza su un'affermazione", utili, nell'ottica di un confronto con l'analisi dei generi testuali anglosassone, a rivendicare la centralità del topic (*claiming centrality* in Swales 1990) o a stabilirne la credibilità (*establishing credibility* nel modello OARO).

Di seguito si riportano tre stralci esemplificativi del corpus, rispettivamente delle macroaree umanistica (M-PED/01 – Pedagogia generale e sociale; es. a), scientifica (GEO/02 – Geologia stratigrafica e sedimentologica; es. b) ed economico-giuridica (SECS-P/10 – Organizzazione Aziendale; es. c), con l'indicazione delle funzioni attivate (in corsivo tra parentesi quadre) e delle parole o delle stringhe di testo che le codificano (in neretto)[26]:

(a) **Il tema** [*selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva*] dei presupposti epistemologici e metodologici della ricerca attraversa il **dibattito**[27] [*parlare di contrasti di opinioni*] delle scienze dell'educazione, e non solo, da diversi decenni. **Uno degli elementi cruciali** [*stabilire rapporti generale-particolare + indicare proprietà e classificare + sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato*] per comprendere tali presupposti è **sicuramente** [*indicare il grado di certezza su un'affermazione*] l'analisi di quelli che sono considerati gli "standard di qualità", i quali sono molto **legati** [*indicare pertinenza*] **non solo** alla possibilità di pubblicare la ricerca su riviste internazionali, **ma anche** [*indicare disposizione delle parti e aggiungere un'informazione*] di accesso ai finanziamenti alla ricerca. **Questi** [*mantenere il tema nel discorso*] standard di qualità **hanno interessato** [*indicare pertinenza*], in prima battuta, la ricerca quantitativa, ma anche, fin dagli anni Novanta, la ricerca qualitativa.

(b) L'analisi mineralogica quantitativa di rocce e sedimenti a prevalente componente argillosa **rappresenta** un problema [*stabilire identità e definire*] **piuttosto complesso** [*dare una valutazione*]. **Anche** [*indicare disposizione delle parti e aggiungere un'informazione*] la diffrattometria di polvere a raggi X, che normalmente **è una delle** metodologie più **affidabile** [*indicare rapporti generale-particolare + dare una valutazione*] per la determinazione quantitativa dei minerali non argillosi, spesso non è in grado di risolvere i numerosi problemi **connessi con** [*indicare pertinenza*] l'analisi quantitativa dei fillosilicati delle argille (**in seguito** [*rinviare a parti di testo successive*] **indicati** anche **come** [*etichettare*] minerali argillosi), spesso **caratterizzati da** [*indicare proprietà e classificare*] composizioni chimiche e gradi di cristallinità molto variabili, con conseguenti variazioni significative nelle intensità dei picchi di diffrazione caratteristici.

denominazioni; le etichette possono essere introdotte anche soltanto per convenienza discorsiva, come nell'esempio «Il saldo contabile all'inizio dell'anno 2 è (1 + r) × $100. *Chiamiamolo* "Saldo"», tratto da un manuale di Economia politica). Attribuire un nome a un'entità o concetto che si ritiene proficuo discretizzare è, infatti, un'operazione preliminare alla costruzione del sapere e ai suoi discorsi; è quindi solo parzialmente sovrapponibile all'operazione del definire, ossia dell'individuare le proprietà o le relazioni dell'entità o concetto discretizzato; perciò potrebbe essere opportuno tenere distinta la funzione "etichettare" dalla funzione affine "stabilire identità e definire", cui ora nel DIA è attribuita la forma *cosiddetto* (Nardella, in pubblicazione).

[26] Ci limitiamo a segnalare le espressioni analizzate o in corso di analisi allo stato attuale del progetto.

[27] Sulla metafora del discorso come spazio, attivata nella formula attraversare il dibattito, si rinvia al contributo di Sakr (§ 6.3.) in questo volume

(c) **Una componente importante** [*stabilire rapporti generale-particolare + indicare proprietà + sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato*] della trasformazione digitale **associata** [*indicare pertinenza*] **a**ll'Industria 4.0 è la sempre crescente collaborazione tra uomo e macchina (Wang *et al.*, 2020). **In linea con questa** [*mantenere il tema nel discorso*] tendenza si inserisce l'introduzione di robot collaborativi, **noti come** [*etichettare*] "cobot" (El Zaatari *et al.*, 2019), utilizzati soprattutto per ottimizzare i microprocessi all'interno delle linee di produzione (McKinsey, 2018), **come** [*fare esempi*] il prelievo e il posizionamento (*pick* & *place*), l'assemblaggio, la consegna, l'avvitamento o l'ispezione, riducendo così il carico di lavoro fisico per gli esseri umani (Kildal *et al.*, 2018).

In (c) il movimento di progressiva focalizzazione del campo di ricerca si intreccia con la fase di rassegna degli studi (*reviewing items of previuos research* del modello CARS o *sharing background knowledge* in OARO), che nel DIA si traduce con la funzione relativa al punto di vista "riferirsi a discorsi o testi altrui", che può variamente intrecciarsi con le funzioni "dare una valutazione" e "parlare di contrasti di opinioni", atte a predisporre il lettore al blocco successivo. Il punto di introduzione della rassegna degli studi, utile a circoscrivere il proprio campo di ricerca, può inserirsi quasi immediatamente, come in (c), o articolarsi nei capoversi successivi, con una discreta variabilità e numerosità delle funzioni attivate per il piano dei fenomeni, a seconda delle esigenze degli scriventi. In ogni caso, le funzioni variabili sono sempre dipendenti dalle funzioni cardine di "selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva" o "stabilire identità e definire", precedute da espressioni che codificano solitamente la continuità tematica. Tra queste, andranno considerati i sintagmi costituiti da pronomi e aggettivi paradigmatizzanti (come *altro*, *ulteriore*), seguiti da un nome con funzione metatestuale[28] (come *problema*). La funzione di "mantenere il tema nel discorso" può per altro sottintendere la presentazione di un nuovo fenomeno o concetto, connesso ai precedenti[29]. Si veda dunque come continuano le introduzioni (a) e (b):

(a_1) La nostra personale attività di reviewer per riviste nazionali e internazionali ci ha spesso portato a confrontarci con paper, frequentemente provenienti dall'ambito del caring, che dichiaravano di aver aderito, nella stesura del dattiloscritto, ai *COnsolidated criteria for REporting Qualitative studies* (COREQ) **(Tong *et alii*, 2007)** [*riferirsi a discorsi o testi altrui*]. **Si tratta di** [*mantenere il tema nel discorso*] una check list, molto utilizzata nella peer review **(Stenfors *et alii*, 2020; Dossett *et alii*, 2021)** [*riferirsi a discorsi o testi altrui*], soprattutto nell'ambito **sopraccitato** [*rinviare a parti di testo precedenti*], che permette di analizzare in dettaglio chiarezza, coerenza ed eticità di uno studio qualitativo, **ossia** [*riformulare un contenuto espresso*] molti degli aspetti sui quali la call di *Studium Educationis* ci invita a riflettere.

(b_1) Per superare **questi** [*mantenere il tema nel discorso*] problemi sono state proposte tecniche che utilizzano, per un certo minerale, l'intero spettro di diffrazione **(Smith *et al.*, 1987; Batchelder & Cressey, 1998)** [*riferirsi a discorsi o testi altrui*]. **Queste** [*mantenere il tema nel discorso*] tecniche, come pure la tecnica di raffinamento Rietveld **(Bish & Howard, 1988; Taylor, 1991)** [*riferirsi a discorsi o testi altrui*], hanno incontrato non poche **difficoltà** [*dare una valutazione*] **in quanto** [*stabilire cause*] le strutture dei minerali argillosi sono spesso troppo complesse per essere raffinate e modulate per analisi quantitative di routine. Utilizzando la diffrattometria di polvere a raggi X, un

[28] Sul funzionamento di questi tipi di aggettivi e nomi vd. Mastrantonio (2024: 73-75).
[29] Possiedono, per esempio, questo duplice fuoco i connettivi *A tale/questo proposito, a tale/questo riguardo*. Su questo punto, vd. Cimmino (in pubblicazione).

> **ulteriore** [*indicare disposizione delle parti e aggiungere un'informazione*] problema nella determinazione quantitativa dei minerali argillosi **è rappresentato** [*stabilire identità e definire*] dalla preparazione dei campioni, **in quanto** [*stabilire cause*] le intensità dei riflessi basali, che sono quelli più diagnostici e intensi, risentono **in modo significativo** [*indicare misura o grado*] degli effetti di iso-orientazione.

3.3. *La seconda sequenza*

In Swales (2004) la seconda mossa corrisponde all'enunciare in modo esplicito la nicchia (*establishing a niche*), cioè il campo in cui si colloca il contributo e lo specifico ambito considerato, con l'obiettivo di dire qualcosa di nuovo e utile; si può farlo con un contro-argomento opposto a qualche affermazione riportata nella rassegna degli studi (*counter claiming*), oppure indicando la lacuna (*indicating a gap*) o sollevando una domanda di ricerca (*question raising*); vi è inoltre la possibilità di sviluppare la ricerca preesistente in qualche suo elemento (*continuing tradition*).

Nelle nostre introduzioni questa porzione è spesso preceduta da un indicatore di discontinuità tematica oppure di continuità, nel caso in cui si sviluppi la ricerca preesistente, esposta nella rassegna degli studi. Vi è tuttavia una variabilità nel modo di enunciare la lacuna, che pare sensibile alla macroarea di appartenenza dei contributi: i contributi della macroarea scientifica e della sezione economica della macroarea giuridico-economica enunciano la lacuna in modo esplicito, impiegando espressioni come *mancare*, *essere scarso*, *sommario* 'approssimativo' e preparandola nella rassegna degli studi attraverso l'uso di sostantivi quali *criticità*, *difficoltà*, *inconveniente*, *problemi* (cfr. *supra* b_1). Tali sostantivi fungono da incapsulatori per tutti i topic enumerati nella fase di revisione della letteratura: si sottintende che si tratta di argomenti ancora controversi, non giunti a una risoluzione – che viceversa può essere introdotta dalla formula *come è noto*, riferito a un oggetto del sapere acclarato e quindi fuori discussione. I contributi della macroarea umanistica e della sezione giuridica della macroarea giuridico-economica, invece, sembrano optare per una enunciazione molto mitigata, che spesso lascia al lettore il compito di inferire quale sia la nicchia. A questo riguardo si vedano i campionamenti delle introduzioni già citate:

> (a_2) A parte questo programma (attualmente non più reperibile), programmi di calcolo dedicati all'analisi mineralogica quantitativa di rocce e sedimenti pelitici che combinano dati diffrattometrici e dati chimici **sono molto scarsi**. Alcuni di questi, o sono applicati a miscele molto semplici (due o tre componenti) oppure, quando applicati a miscele più complesse, quasi sempre **presentano** una descrizione **molto sommaria** sia dei programmi di calcolo che del loro uso.

> (b_2) *Crediamo che*, analizzando i criteri di qualità, e quindi affidabilità, di uno studio qualitativo, come indicati da COREQ, *sia possibile riflettere criticamente* su alcuni *presupposti* a partire dai quali viene valutata la ricerca qualitativa e retro-illuminare ciò che precede la stesura di un progetto di ricerca che s'ispira alla **suddetta** check list.

> (c_2) Poiché i cobot lavorano fianco a fianco con gli esseri umani, condividendo compiti manuali e cognitivi, di routine e no, la ricerca ha iniziato a esplorare le implicazioni dell'introduzione del cobot sui compiti condivisi **(Pollak et al., 2020; Belhassein et al., 2022; Jercic et al., 2019)**, e i suoi effetti sul benessere e sulle prestazioni organizzative **(Parker et al., 2020)**. **Sulla base di tali** considerazioni, e adottando come quadro analitico la prospettiva del

> work design **(Hackman & Oldham, 1976, 1980; Parker et al., 2017)**, questo studio è finalizzato ad esplorare le implicazioni della collaborazione tra operatore e cobot.

In (a_2) la lacuna è espressa chiaramente dalle espressioni *sono molto scarse* e *molto sommaria*, che sono riconducibili alla funzione "dare una valutazione". In b_2 e c_2, invece, la nicchia (e la conseguente lacuna negli studi) non è espressa con la stessa trasparenza, se non per gli indicatori di ripresa tematica (*suddetta* in b_2; *sulla base di tali* in c_2) e delle fonti, che consentono al lettore di posizionare la nicchia, che si pone quindi in continuità con una certa tradizione di studi. In b_2 si realizza, inoltre, un esempio di mitigazione non esclusivamente lessicale, bensì soprattutto morfosintattica, ossia con una subordinata al congiuntivo retta da un verbo di opinione e contenente la prefigurazione di una possibilità («crediamo che sia possibile riflettere criticamente su alcuni presupposti»). Nell'implicito di questa affermazione (ossia che nessuno abbia ancora riflettuto in modo critico su quel tema) risiede la nicchia. La mitigazione della nicchia può realizzarsi con altre strategie[30], di deagentivizzazione e oggettivazione:

– con forme impersonali (nel corpus si legge ad es., «per una corretta interpretazione [*vid.* che quindi manca], bisogna pensare a…»; l'aggettivo *corretto* è però spia della valutazione dell'autore);

– personificando il soggetto della frase[31] («alla luce di quanto detto, il tema richiede un'attenta analisi» [*vid.* che quindi manca]; o ancora «la tesi […] non può non porre agli studiosi l'obbligo di una riflessione teorica» [*vid.* che ancora manca, ed è condotta nel contributo]).

Tali strategie sembrano funzionali a tutelare tanto la faccia dello studioso dal rischio di apparire autocelebrativo, quanto la comunità scientifica implicata nei medesimi temi di ricerca, di cui si sono additate, seppur indirettamente, le lacune.

Per riassumere, la funzione comunicativa attivata in questa parte dell'introduzione è essenzialmente "dare una valutazione", preceduta da un'espressione che codifica la funzione "mantenere o cambiare il tema nel discorso"; per la macroarea umanistica e la sezione giuridica della macroarea giuridico-economica la realizzazione superficiale della funzione può essere talmente mitigata da affidare l'inferenza della nicchia a funzioni collaterali ("mantenere il tema nel discorso"; "riferirsi a discorsi o testi altrui").

3.4. *La terza sequenza*

Nel modello di Swales (2004) l'ultima mossa retorica consiste nell'occupare la nicchia, profilando gli obiettivi (*outlining purposes*) o annunciando la ricerca (*announcing present research*), insieme ai principali risultati (*announcing principal findings*) e alla struttura del contributo (*announcing RA structure*). La mossa equivalente nel modello OARO è *Offering a Line of Inquiry*. Le realizzazioni delle nostre introduzioni rispecchiano abbastanza fedelmente la scansione anglosassone in CARS, come si può vedere dagli *explicit* delle introduzioni commentate fin qui:

> (a3) Facendo seguito alle richieste di molti ricercatori che operano nel campo delle argille […], abbiamo ritenuto utile scrivere e rendere disponibile un programma di calcolo che venisse incontro a queste richieste e, nel contempo,

[30] Hyland (1998: 185-186) offre un prospetto tipologico delle strategie di mitigazione disponibili per l'inglese.

[31] Sulla strategia della personificazione nel discorso concettuale cfr. Calaresu in questo volume.

fosse eseguibile su di un normale personal computer. Il programma **proposto è** scritto in linguaggio Microsoft Visual Basic 6.0 ed è eseguibile sotto Windows. Esso, sebbene da un punto di vista operativo sia simile al programma utilizzato da Leoni *et al.* (1989) richiede, con un normale PC, tempi-macchina **significativamente** più lunghi. Il programma è stato provato su 10 miscele artificiali preparate e analizzate da Leoni et al. (1989), contenenti da 5 a 7 minerali (quarzo ± calcite, ± albite + caolinite + illite + clorite + smectite diottaedrica), dei quali tre sono minerali argillosi (illite, clorite e smectite) a composizione variabile. **Sebbene** il programma proposto sia stato scritto e concepito per l'analisi mineralogica quantitativa dei sedimenti argillosi, esso può essere applicato a qualsiasi altro tipo di roccia o materiale cristallino.

(b3) Il nostro sarà quindi un percorso a ritroso, che **parte da** alcuni criteri di valutazione della qualità degli studi qualitativi, **molto noti e condivisi** a livello internazionale, per **poi** arrivare ai presupposti che guidano, spesso implicitamente, tali criteri e quindi gli studi che su essi si basano. **Per fare questo**, presenteremo i criteri COREQ in dettaglio, per **poi** riportare le critiche che, recentemente, sono state mosse a tali criteri, e a un certo modo d'intendere la ricerca qualitativa, **per concludere** analizzando i **guadagni** che queste riflessioni possono portare a chi si occupa di ricerca qualitativa, anche e soprattutto in ambito educativo.

(c3) **Sulla base di** tali considerazioni, e adottando come quadro analitico la prospettiva del work design (Hackman & Oldham, 1976, 1980; Parker et al., 2017), questo studio **è finalizzato ad** esplorare le implicazioni della collaborazione tra operatore e cobot sulle caratteristiche del lavoro ritenute alla base delle prestazioni individuali, quali ad esempio la varietà delle competenze, il contenuto del lavoro, l'autonomia, considerate fondamentali per le prestazioni individuali, come la qualità del lavoro, il benessere, gli stati psicologici positivi e la soddisfazione sul lavoro (Parker et al., 2017; Morgesson & Humphrey, 2006; ecc.). Per raggiungere questo **obiettivo**, abbiamo condotto una revisione della letteratura sull'interazione uomo-cobot e sulle caratteristiche del lavoro, **identificando** le principali **evidenze** e **lacune** nella ricerca esistente. **Nonostant**e questo ambito di indagine sia ancora poco sviluppato, **i risultati** di questo studio **evidenziano** che i cobot collaborativi possono influenzare in molteplici modi i diversi aspetti del lavoro, talvolta in modo contraddittorio. **Queste evidenze** forniscono **implicazioni importanti** sia per la teoria che per la pratica.

Nei termini delle funzioni del DIA, per il piano dei fenomeni sono attivate le funzioni "accorgersi di un elemento prima non evidente" (*identificando* e *evidenziano* in c_3) e/o "ricavare conclusioni" (*risultati*, *evidenze* in c_3, e il meno prototipico *guadagni* in b_3), intervallate dalle funzioni relative all'organizzazione del testo, cioè

- "mantenere il tema nel discorso", non di rado espressa in una subordinata finale posta in apertura di capoverso, del tipo 'per fare X' («Per una corretta interpretazione di»; «Per rispondere a questi quesiti»; «Per fare questo» ecc.), dove il "per" anticipa altresì l'anticipazione degli obiettivi;
- "indicare la disposizione delle parti" (*poi*, e il più puntuale *per concludere* in c_1), equivalente all'ultimo step del modello anglosassone.

Per il piano del punto di vista, è possibile che sia attivata la funzione "sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato" (*importanti* in c_3) o, viceversa, "mitigare un'affermazione" (per esempio tramite l'introduzione di una concessione, come in

nonostante in c_3 e *sebbene* in c_1). In generale, nelle introduzioni sembra preferita la mitigazione; i rafforzatori applicati ai risultati, in accordo con la letteratura sull'inglese, sono infatti più abbondanti nelle conclusioni dei nostri articoli, in seguito alla discussione dei dati, che garantisce sulla bontà dell'enfasi eventualmente posta sui risultati.

3.4. *Peculiarità umanistiche e giuridiche*

Tra le introduzioni analizzate o porzioni di testo a quelle assimilabili, alcune sono distanti dal modello CARS, soprattutto per la macroarea umanistica e la sezione giuridica della macroarea giuridico-economica per le quali, come detto, l'introduzione può mancare. Quando è presente, varie caratteristiche possono renderla diversa rispetto ai modelli anglossassoni:

- la sua realizzazione può inglobare funzioni comunicative estranee al modello CARS (come nell'es. (d), del settore L-ANT/06 - Etruscologia e antichità italiche, in cui la funzione di definizione è preceduta da un ringraziamento);
- le mosse retoriche o sequenze possono presentarsi in ordine inverso rispetto al modello CARS (come nell'es. (e), del settore L-OR/21 – Lingue e letterature della Cina e dell'Asia sud-orientale, in cui l'enunciazione dell'obiettivo precede l'enunciazione mitigata della nicchia, che a sua volta precede la presentazione del fenomeno, con progressiva specificazione del territorio di indagine);
- le funzioni comunicativo-testuali possono realizzarsi con lessemi ed espressioni polilessicali statisticamente meno frequenti, stando ai dati ricavabili dal corpus DIA[32] (in (d), si veda *non prima di* per esprimere la funzione di "indicare la disposizione delle parti"; in (e), la locuzione *in itinere* sottende l'enunciazione della nicchia, che concerne un fenomeno ancora parzialmente inesplorato).

> (d) Sono molto grata alla Fondazione Luigi Rovati per avermi dato modo di studiare questa nuova apoteosi di Eracle in terracotta che viene restituita alle nostre conoscenze di coroplastica i cui *disiecta membra* continuano a **rappresentare** la testimonianza più tangibile delle figure divine fatte segno di devozione nel mondo antico. Statue a tutto tondo, come questa, ne presentificano l'essenza **sia** nella realtà antica, in una dimensione olistica intangibile che ormai sappiamo coinvolgere strutture e paesaggio, **sia** in quella contemporanea **perché**, come un testo scritto, mantengono per sempre il loro messaggio, **anche se** all'intorno tutto è perduto. **Obiettivo** di questo studio preliminare è leggere questo messaggio **partendo da** criticità e spunti che da esse derivano, **non prima di** averla descritta.

> (e) L'articolo che presentiamo in questa sede **intende** analizzare alcuni esempi concreti di come e quando gli italianismi sono entrati nel lessico della lingua cinese. Il progetto OIM (Osservatorio degli Italianismi nel Mondo) dell'Accademia della Crusca ci ha dato l'occasione e l'opportunità di iniziare ad approfondire questo fenomeno ancora ***in itinere***. La lingua cinese presenta **particolarità** specifiche che richiedono approfondite analisi e ricerche lessicografiche. **A questo proposito, Alleton (2001: 19-20)** smitizza i preconcetti sulla lingua cinese, la cui morfologia è considerata povera,

[32] Questo fenomeno, come l'inversione delle mosse comunicative, può essere imputato a un fattore stilistico, di coazione a variare (cfr. Palermo, 2025) tipica della tradizione discorsiva umanistica in lingua italiana, che sarebbe maggiormente assecondata quando lo scrivente si rivolge ai pari, confidando di essere compreso pur prediligendo voci o un ordine testuale meno comuni. Gli scarti rispetto al lessico prototipico sarebbero inferiori nei generi divulgativi, come i manuali e le voci enciclopediche, in ragione dei diversi destinatari.

> perché sillabica e priva di flessioni – come di seguito sarà approfondito –, affermando che ciò non implica che il potere di generare nuove parole sia meno efficace di quello di un'altra lingua. Infatti, l'efficacia del processo di composizione della parola costituisce un vantaggio nella creazione di neologismi (a questo proposito l'autrice parla di isomorfismo tra sintassi e formazione della parola). È qui necessario **sottolineare** che la scrittura cinese, già pienamente sviluppata oltre 3000 anni fa, utilizza il sistema grafematico alla cui base stanno i caratteri (hànzì 汉字). Ogni singolo carattere riunisce in sé tre **importanti aspetti**: è un'entità iconica, percepita a livello visivo, di forma invariabile, semplice o complessa, cioè formata da pochi o molti tratti, indipendente e sempre centrata all'interno di uno spazio predefinito; è un'entità semantica portatrice di significato (ad esempio, hǎo **好**, 'bene, buono'); è un'entità fonetica, percepita a livello acustico, che corrisponde a una sillaba assunta come entità autonoma (nella lingua cinese moderna si conta un totale di più di 400 sillabe[33].

Nonostante questa variabilità, si può affermare che le introduzioni si orientino sulle stesse azioni rintracciabili per le altre due macroaree. Del resto, la disponibilità e l'elevata visibilità di modelli standardizzati per alcuni generi, come gli abstract degli articoli di ricerca e quindi le introduzioni[34], e la pressione dei sistemi di valutazione della ricerca nell'orientare a quei modelli, fa sì che anche le discipline più eccentriche, apparentemente più improntate di altre alla coazione a variare (Palermo, 2025), finiscano per uniformarvisi[35].

Va detto che alcune specificità macroareali si conservano, verosimilmente perché ben radicate e riprodotte nel tempo dalla comunità discorsiva in quanto manifestazione linguistica delle sue modalità tipiche di costruzione del sapere. A questo proposito, si veda l'introduzione che segue, che rappresenta un tipo frequente per la macroarea umanistica: attiva sin dall'apertura la funzione "riferirsi a discorsi o testi altrui", attraverso la citazione letterale di un passo ritenuto emblematico per il discorso, e di fonte autorevole, utile a muoversi sul piano dei rapporti generale-particolare:

> (f) In *Peau noire, masques blancs*, del 1952, Franz Fanon scriveva: "Il y a une zone de nonêtre, une région extraordinairement stérile et aride, une rampe essentiellement dépouillée, d'où un authentique surgissement peut prendre naissance" (Fanon 1952: 29). Ed è proprio a partire dalla necessità di confrontarsi con le grandi potenzialità insite in modalità epistemologiche 'altre', in quanto appartenenti a quella zona che il potere coloniale ha relegato nel territorio del non-essere, a quel Sud globale non imperiale di cui parla Boaventura de Sousa Santos, che il presente saggio prende spunto. L'obiettivo è quello di riflettere sull'urgenza di confrontarsi con prospettive 'altre', che possano integrare l'interpretazione dei fenomeni globali e che amplino lo sguardo con cui comprendiamo i diversi campi della cultura, non ultimo quello della rappresentazione letteraria e delle sue funzioni espressive e pratiche. La riflessione che propongo si sofferma sull'analisi di alcuni

[33] I lessemi evidenziati codificano, nell'ordine, l'enunciazione dell'obiettivo, l'enunciazione della nicchia e, per la prima mossa retorica, sono attivate le funzioni di "indicare proprietà e classificare" (espressa da *particolarità* e oltre da *aspetti*), "mantenere il tema nel discorso" (espressa da *a questo proposito*), "riferirsi a discorsi o testi altrui" e "sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato" (espressa da *sottolineare* e *importante*).

[34] Le introduzioni corrispondono infatti a una versione più estesa dell'abstract (cfr. Fang, 2021: 164).

[35] Per la produzione in lingua inglese Shaw (2016: 246) rileva che «In computer science and the humanities, academic articles have no standard set of headings […]), whereas in many hard sciences the introduction-method-results-discussion format is more or less obligatory. Ease of information retrieval pushes genres in some fields towards standardization. The pressure may be strongest in the case of abstracts».

> termini che appartengono alle lingue indigene, parole che 'dicono' – che esprimono intrinsecamente e che contribuiscono a soddisfare – l'esigenza di una decolonizzazione epistemologica; il tentativo è quello di avvicinarsi ad esse in modo quanto più consapevole, per apprenderne il significato e metterne in evidenza il grande potenziale di strumenti condivisi che aprono concretamente la strada a percorsi epistemologici decoloniali.

In termini di teoria dell'argomentazione, si tratta di una manifestazione dell'argomento dell'autorità, utilizzato per convalidare un'affermazione e per dichiarare la propria collocazione teorica (Boniolo, Vidali, 2002: 91-92), come si fa nella rassegna degli studi, con la differenza che, riproducendo fedelmente le parole della fonte, si riconosce autorevolezza e memorabilità anche alla formulazione linguistica del pensiero dell'autore.

5. Conclusione

In questo lavoro si è cercato di declinare per l'italiano alcune acquisizioni dell'analisi dei generi testuali in inglese, che nel progetto DIA sono state messe a frutto inizialmente per la sola redazione di alcune voci. Dopo aver ripercorso sinteticamente i principi fondamentali di questo approccio e le sue acquisizioni, specie in relazione alla struttura delle introduzioni degli articoli di ricerca (il cosiddetto modello CARS), si è verificato quanto dell'analisi dei generi testuali sia stato raccolto dalla manualistica universitaria di didattica della scrittura non creativa in italiano. Si è quindi potuto rilevare, da una parte, la sostanziale estraneità della manualistica di ambito umanistico all'analisi dei generi testuali e, dall'altra parte, una tangenza significativa tra il modello CARS e la manualistica rivolta alle facoltà scientifiche, proprio in relazione alle introduzioni degli articoli di ricerca e quindi delle tesi di laurea. Si è dunque verificato se il modello CARS fosse valido anche al di fuori della macroarea scientifica, analizzando le introduzioni degli articoli di ricerca del corpus DIA. Si è cercato altresì di individuare una articolazione ricorrente, trasversale alle discipline, di funzioni comunicativo-testuali studiate per il DIA, che sia paragonabile ai modelli CARS e OARO elaborati per l'inglese.

L'analisi condotta consente di affermare che il modello CARS è adottato, pur con qualche variazione, non solo nella macroarea scientifica. Impiegando le funzioni del DIA, il modello inglese può essere trasposto secondo l'articolazione in Tabella 3:

Tabella 3. *Funzioni attivate e loro sequenze nelle introduzioni degli articoli di ricerca, in parallelo col modello CARS*

Sequenze di funzioni del DIA	**Mosse e passi del modello CARS**
1) Stabilire identità e definire *e/o* presentare un fenomeno → Selezionare un oggetto di osservazione o una prospettiva *e/o* stabilire rapporti generale/particolare *e/o* indicare pertinenza e implicazione *e/o* indicare proprietà e classificare *e* sottolineare l'importanza di un'affermazione o di un dato.	1) Establishing a territory. Making topic generalization of increasing specificity

2) Mantenere il tema nel discorso → riferirsi a discorsi o testi altrui *e/o* dare una valutazione.	2) Establishing a niche (counter claiming, or indicating a gap, or question rising, or continuing tradition).
3) Mantenere o cambiare il tema nel discorso → accorgersi di un elemento prima non evidente → ricavare conclusioni → indicare la disposizione delle parti.	3) Occupying the niche (Outlining purposes Announcing principal findings Announcing RA structure).

D'altra parte, vi sono alcune specificità, soprattutto nella macroarea umanistica, in particolare per l'impiego maggiore della mitigazione nella fase di enunciazione della nicchia e per un uso più radicale dell'argomento di autorità (o, nei termini del DIA, della funzione "riferirsi a discorsi o testi altrui"). Inoltre, nel corso dell'analisi e dalla Tabella 3, si sarà notato che alcuni passi e mosse dei modelli inglesi non sono trasponibili nella lista di funzioni del DIA al suo stato attuale, benché il lessico che le riflette appartenga senz'altro al registro accademico: è il caso di voci come *sebbene* (che codifica una concessione), plausibilmente attribuibile al piano del punto di vista[36], *lacune* (che codifica in modo esplicito l'enunciazione della nicchia) o *obiettivo* (che preannuncia gli scopi del contributo). Soprattutto le ultime due voci e le relative funzioni potrebbero essere connesse a un ipotetico ulteriore piano del testo, quello dello scopo comunicativo, più implicato con le specificità dei generi testuali e prossimo al concetto inglese di mossa retorica alla base dei modelli CARS e OARO.

Il terreno dunque è ancora fertile per ulteriori e molteplici sviluppi, sul piano teorico e glottodidattico. Per quanto non si offrano in questa sede proposte applicative, lo schema presentato può infatti essere già speso in chiave glottodidattica, per potenziare sia l'abilità di produzione scritta dei testi concettuali (e in particolare delle introduzioni alle tesi di laurea o, per le scuole superiori, ai saggi argomentativi), sia della loro ricezione scritta: conoscere lo schema di organizzazione tendenziale di un genere testuale e delle sue parti, insieme alle espressioni che lo concretano, rafforza prima di tutto la capacità di lettura predittiva (o *expectancy grammar*: Goodman, 1967), offrendo una risorsa ulteriore per la comprensione del testo. In questo senso, l'analisi dei generi testuali appare un utile complemento al DIA per raggiungere l'obiettivo di alfabetizzazione funzionale alla fruizione e produzione più consapevole dei testi astratti.

Nell'usare lo schema si darà la priorità agli aspetti trasversali, per poi affrontare, se lo richiedono i bisogni comunicativi degli apprendenti, le consuetudini specifiche delle singole macroaree[37].

È verosimile che l'oscillazione tra la struttura generale trasversale e le peculiarità disciplinari, riscontrata per le introduzioni degli articoli di ricerca, interessi anche gli altri

[36] La concessione corrisponde alla tematizzazione di un diverso punto di vista, benché meno esplicita di quando si ricorre alla funzione "riferirsi a discorsi o testi altrui"; servirebbe quindi a coinvolgere il lettore, e i suoi possibili punti di vista, nell'interpretazione del testo (Hyland, 2005).

[37] Cfr. su questo punto Testa (2025: 117) che, muovendosi nella teoria del metadiscorso di Hyland (2005), suggerisce di confrontare le introduzioni di articoli di ricerca di ambiti diversi per far rilevare agli apprendenti di italiano LS le diverse consuetudini disciplinari nell'uso degli indicatori metadiscorsivi. Nel valutare le produzioni scritte degli apprendenti, specie di non nativi, converrà però guardarsi dal misurarle su «unrealistic standard of "expert writer" models»: gli articoli di ricerca, come molti dei generi testuali deputati alla trasmissione del sapere, sono «typically rigorously reviewed and revised before publication» (Hyland, Milton, 1997: 184) e dunque, di fatto, non sono il prodotto soltanto dei singoli autori (al contrario delle produzioni di solito impiegate per valutare gli apprendenti); la revisione e le letture redazionali, infatti, intervengono tanto sul contenuto quanto sulla lingua, uniformando il dettato alle consuetudini (vere o percepite) di una certa comunità discorsiva.

generi inclusi nel DIA, e le loro porzioni, a partire dalle introduzioni dei manuali[38] e delle voci enciclopediche[39]. Anche per questi generi esistono, almeno per l'inglese, strutturazioni stabili e riconosciute, che potranno fungere da metro di paragone per le successive auspicabili analisi sull'italiano accademico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bhatia V. K. (1993), *Analysing genre: Language use in professional settings*, Longman, London.

Bondi M. (2016), "Textbooks", in Shaw, Hyland (2016), pp. 323-334.

Boniolo G., Vidali P. (2002), *Strumenti per ragionare*, Mondadori, Milano.

Bruce I. (2008), *Academic writing and genre. A systematic analysis*, Continuum, London.

Cimmino D. (in pubblicazione), voce "Mantere o cambiare il tema nel discorso", in DIA.

Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4. Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999.

D'Aguanno D. (2019a), "Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori", in Palermo, Salvatore, 2019, pp. 93-106.

D'Aguanno (2019b), *Insegnare l'italiano scritto*, Carocci, Roma.

De Roberto E. (2016), "La componente valutativa nelle recensioni in italiano e in inglese: confronto di portata e forma", in Załęska M. (a cura di), *Il discorso accademico italiano. Temi, domande, prospettive*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 101-120.

DIA = *Dizionario dell'Italiano Accademico*, coordinato da Mastrantonio D.: https://pric.unive.it/progetti/dia/home.

Dota M. (in stampa), "Il DIA come strumento per la didattica dell'italiano accademico a stranieri", in *LTO – Lingua e testi di oggi*, 6, 2.

Dueñas P.M. (2007), "A cross-cultural analysis of the generic structure of business management re- search articles: the methods section", in *Odisea*, 8, pp. 123-137.

Fang Z. (2021), *Demystifying academic writing: genres, moves, skills, and strategies*, Routledge, New York.

Ferrari A. (2010), "Connettivi", in Simone R. (dir,), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 271-273. https://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/.

[38] Anche la manualistica universitaria in inglese è stata ampiamente indagata con la lente dell'analisi dei generi testuali: vd. Bondi in Shaw, Hyland (2016). In particolare, Hyland (1999; 2001) rileva che la manualistica abbonda di rafforzatori, utili a guidare l'attenzione del lettore, ma evita le mitigazioni e i riferimenti alle fonti, presentando i dati come verità acclarate e nascondendo in parte l'argomentazione; d'altra parte, vi è una certa variazione settoriale: l'ambito umanistico e delle scienze sociali sembra rendere più visibile l'argomentazione. Le premesse, infine, avrebbero un'organizzazione simile alle introduzioni degli articoli di ricerca (Parodi, 2010).

[39] Sulle voci enciclopediche ci sono meno studi in prospettiva di analisi dei generi testuali (vd. per es. Tereszkiewicz, 2010), poiché non sono un genere strettamente accademico; d'altra parte, la loro vocazione divulgativa le rende prossime al dominio educativo e ai generi che meglio lo incarnano, come il manuale universitario.

Ferrari A. (2024) (a cura di), *Dizionario di linguistica del testo a uso delle scienze umane*, Carocci, Roma.
Ferrari A., Letizia L., Pecorari F. (2024), "Il piano enunciativo-polifonico della strutturazione del testo scritto. Gli ambiti dell'interazione discorsiva, del riporto e del punto di vista", in *Studi di grammatica italiana*, 53, pp. 232-255.
Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
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: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 263-284.
Gallina F. (2018), "Studenti internazionali in mobilità. La questione del lessico della conoscenza in italiano L2", in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 323-339.
Giannoni D. S. (2005), "Negative evaluation in academic discourse. A comparison of English and Italian research articles", in *Linguistica e Filologia*, 20, pp. 71-99.
Gledhill C. (1995), "Collocation and genre analysis. The Phraseology of gramatical ítems in cancer research articles and abstracts", in *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 43, 1/1, pp. 11-36.
Goodman K. S. (1967), "Reading: A psycholinguistic guessing game", in *Journal of the Reading Specialist*, 6, 4, pp. 126-135: https://doi.org/10.1080/19388076709556976.
Hasan R. (1984), "The nursery tale as a Genre", in *Nottingham Linguistic Circular*, 13, pp. 71-102.
Hatim B. (1984), "A Text-typological approach to syllabus design in translator training", in *The Incorporated Linguist*, 23, 3, pp. 146-149
Hyland K. (1995), "The author in the text: hedging scientific writing", in *Hong Kong Papers in Linguistics,* 18, pp. 33-42.
Hyland K. (1996), "Writing without conviction? Hedging in science research articles", in Applied Linguistics, 17, 4, pp. 433-454.
Hyland K. (1998), *Hedging in scientific research articles*, Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
Hyland K. (1999), "Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks", in *English for Specific Purposes*, 18, 1, pp. 3-26.
Hyland K. (2001), "Bringing in the reader: Addressee features in academic writing", in *Written Communication*, 18, pp. 549-574.
Hyland K. (2005), *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*, Continuum, London-New York.
Hyland K., Milton J. (1997), "Qualification and certainty in Ll and L2 students' writing", in *Journal of Second Language Writing*, 6, 2, pp. 183-205.
Hyon S. (2018), *Introducing genre and English for specific purposes*, Routledge, London.
Imtihani N. (2010), "Genre Analysis in the Frame of Systemic Functional Linguistics", in *Humaniora*, 22, 1, pp. 86-93.
Klimová K. (2014), "L'"italianità" nell'incipit dei saggi scientifici di ambito linguistico", in Arcangeli M. (a cura di), *LId'O: lingua italiana d'oggi*, 9-2012, pp. 193-206).
Klimová K. (2016), "Acquisizione dell'italiano accademico in contesto LS e in prospettiva comparativa (modelli e analisi di abstract e incipit)", in *Études romanes de Brno*, 37, 2, pp. 245-258.
Marazzini C. (2018), *L'italiano è meraviglioso. Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua*, Rizzoli, Milano.
Mastrantonio D. (2024), "Sul ruolo delle frasi specificative all'interno del testo", in *Lingua e stile*, 58, 1, pp. 63-87.

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.
Matricciani E. (1991), "Nascita, sviluppo e struttura dell'articolo tecnico-scientifico", in *L'Elettrotecnica*, 78, pp. 857-870 [ora in Matricciani (2008), in Appendice].
Matricciani E. (2008), *La scrittura tecnico-scientifica*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano.
Nardella S. (in pubblicazione), voce "cosiddetto", in DIA.
Ondelli S., Sciumbata F. (2024), ""L'hai mandato l'abstract?" L'evoluzione del genere testuale dell'articolo di ricerca in italiano", in Librandi R., Piro R. (a cura di), *I testi e le varietà*. Atti del XV Convegno ASLI - Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Napoli, 21-24 settembre 2022), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 407-419.
Palermo M. (2025), *Tanto per cambiare. La coazione a variare nella storia dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
Palermo M., Salvatore E. (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Franco Cesati Editore, Firenze.
Parodi G. (2010), "The rhetorical organization of the textbook genre across disciplines: A "colony-inloops"?", in *Discourse Studies*, 12, 2, pp. 195-222.
Rose D., Martin J. R. (2012), *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*, Equinox, London.
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 Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998), Museum Tusculanum Press, København, pp. 141-172.
Serianni L. (2019), "Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola", in Palermo, Salvatore 2019, pp. 21-36.
Shaw P. (2016), "Genre analysis", in Shaw, Hyland (2016), pp. 243-255.
Shaw P., Hyland K. (2016), (eds.), *The Routledge handbook of english for academic purposes*, Routledge, London-New York.
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*, LED, Milano, pp. 1317-1325.
Swales J. (1981/2011), *Aspect of article introduction*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
Swales J. (1990), *Genre analysis,* Cambridge University Press, Cambridge.
Swales J. (2004), *Research genres: Explorations and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.
Swales J., Najjarr H. (1987), "The Writing of Research Article Introductions", in *Written Communication* 2(4), pp. 175-191.
Tereszkiewicz A. (2010), *Genre analysis of online encyclopedias: the case of Wikipedia*, Jagiellonian University Press, Krakow.
Testa M. (2025), "Metadiscourse in Italian linguistics: an overview and practical applications for academic writing", in Testa M., Figueira-Cardoso S. (eds.), *Academic writing in additional languages (Lx): Teaching, research, and emerging technologies*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw, pp. 95-124.
Yu D. (2021), *Cross-cultural genre analysis. Investigating Chinese, Italian and English CSR reports*, Routledge, London.
Werlich E. (1982[2] [1976]), *A text grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.

APPENDICE

I MANUALI CONSULTATI IN ORDINE CRONOLOGICO DI PUBBLICAZIONE

Ambito umanistico

Samek Lodovici P. (a cura di), (1995), *Laboratorio di scrittura. Un nuovo ambiente per l'apprendimento. Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Bruni F. *et al.* (1997), *Manuale di scrittura professionale*, Zanichelli, Bologna.

Fiormonte D., Cremascoli F. (1998), *Manuale di scrittura*, Bollati, Torino.

Casadei A., Tavosanis M. (2001), *L'italiano all'università. Tecniche e fonti per lo studio, la preparazione degli esami*, Sansoni, Firenze.

Cicalese A. (2001), *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci, Roma.

Dardano M., Giovanardi C. (2001), *Le strategie dell'italiano scritto*, Zanichelli, Bologna.

Gatta F., Pugliese R. (2002), *Manuale di scrittura Dalla lettera alla relazione scientifica*, Bononia university press, Bologna.

Della Casa M. (2003), *I generi e la scrittura: un approccio sociocognitivo all'insegnamento della composizione*, La scuola, Brescia.

Prada M. (2004), *Laboratorio di scrittura*, LED, Milano.

Santambrogio M. (2006), *Manuale di scrittura non creativa*, Laterza, Roma-Bari.

Italia P. (2006), *Scrivere all'università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*, Le Monnier, Firenze.

Degl'Innocenti E. (2007), *Scrittura Scritture*, Paravia, Torino.

Ballerio S. (2009), *Manuale di scrittura. Metodi e strumenti per una comunicazione efficace ed efficiente*, FrancoAngeli, Milano.

Roncoroni F. (2010), *Manuale di scrittura non creativa*, BUR, Milano.

Lo Cascio V. (2012), *Persuadere e convincere oggi*, Academia universa press, Firenze.

Bruni F. *et al.* (2013), *Manuale di scrittura e comunicazione Per l'università Per l'azienda* terza ed. a cura di Cotugno A. e Malagnini F., Zanichelli, Bologna.

Cignetti L., Fornara S. (2014), *Il piacere di scrivere. Guida all'italiano del terzo millennio*, Carocci, Roma.

Rossi F., Ruggiano F. (2019), *L'italiano scritto. Usi, regole e dubbi*, Carocci, Roma.

Cerruti M., Cini M. (2007), *Introduzione elementare alla scrittura accademica*, Laterza, Roma-Bari.

Pietragalla D. (2005), *L'italiano scritto. Manuale di didattica per i laboratori di scrittura*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

La Forgia F. (2013), *Didattica della scrittura*, Manni, San Cesario di Lecce.

Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano*, Carocci, Roma.

Gualdo R., Telve S., Raffaelli L. (2014), *Scrivere all'università*, Carocci, Roma.

Corno D. (2019), *Scrivere e Comunicare. La scrittura in lingua italiana in teoria e in pratica*, Pearson, Torino.

Brambilla S. (a cura di), (2022), *La scrittura professionale. Metodi esempi esercizi seconda edizione*, Mondadori, Milano.

Ferrucci F. (2023), *Argomentare all'università*, Franco Cesati Editore, Firenze.

Rossi F. (2025), *Come si scrive una tesi di laurea oggi: guida pratica per tesi, tesine e altri elaborati*, Laterza, Roma-Bari.

Ambito scientifico

Beccari C. (1991), *La tesi di laurea scientifica: con note per la composizione in LATEX*, Hoepli, Milano.

Gambarelli G. (1991), *Come preparare la tesi scientifica di laurea o dottorato: dalla ricerca del relatore alla stesura, all'esposizione, alla pubblicazione*, SIPIEL, Milano.
Matricciani E. (1992), *La scrittura tecnico-scientifica*, Città Studi, Milano.
Beccari C. *et al.* (1993), *Saper comunicare: cenni di scrittura tecnico-scientifica*, Politecnico di Torino, Torino.
De Castro P., Silvana G., Sagone B.M. (a cura di), (2004), *Manuale di scrittura scientifica. Testi, immagini, poster e powerpoint per una comunicazione efficace*, Il pensiero scientifico editore, Roma.
Matricciani E. (2008), *La scrittura tecnico-scientifica*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano.
Canestrelli D., Porretta D. (2012), *Principi di scrittura scientifica*, CIC Edizioni Internazionali, Roma.
Danesi M. (2016), *Introduzione alla scrittura scientifica: manuale pratico*, Guerra, Perugia.
SIFO (a cura di), (2019), *Linee guida per la scrittura scientifica*, Il Campano, Pisa.
Gouthier D. (2019), *Scrivere di scienza. Esercizi e buone pratiche per divulgatori, giornalisti, insegnanti e ricercatori di oggi*, Codice, Torino.

SU ALCUNE FUNZIONI TESTUALI E SUL CORRISPETTIVO LESSICO: CAUSA-EFFETTO, TEMA, DOMINIO, ESEMPLIFICAZIONE

IL LESSICO CAUSALE E L'ORGANIZZAZIONE DEL TESTO: STRUMENTI COESIVI DELL'ITALIANO ACCADEMICO

Sara Bottana[1]

1. CAUSALITÀ NEL TESTO ESPOSITIVO-ESPLICATIVO

Nel panorama della testualità accademica e scientifica[2] la relazione di causa-effetto costituisce un perno centrale nell'organizzazione del discorso. Tale relazione si realizza attraverso un repertorio molto vario di dispositivi linguistici, che spaziano dalle forme più prototipiche di connessione, realizzate tramite connettivi, a strategie coesive più complesse o comunque meno ricorrenti, orchestrate tramite l'impiego di nomi e verbi di significato causale[3]. La scelta tra queste possibilità della lingua è spesso legata al contesto disciplinare e agli obiettivi comunicativi. Ovviamente, nei testi accademici, primeggiano i connettivi, diafasicamente neutri o medio alti, quali *poiché*, *giacché*, *quindi*, che assicurano una segnalazione esplicita della relazione causale; a questi, come accennato, si affianca l'uso di sintagmi nominali e verbali (es. *ragione*, *motivo*, *determinare*, *causare*, ecc.), i quali agiscono nel testo come operatori logici in grado di istituire nessi complessi (cfr. Ferrari, 1999; Prandi, Gross, De Santis, 2005; Rosi, 2022).

Parallelamente, le configurazioni sintattiche rivestono un ruolo cruciale nella modulazione del rilievo informativo della causa: l'impiego di proposizioni subordinate, sia esplicite sia implicite, di strutture frasali frammentate, o di accorgimenti interpuntivi strategici, rappresentano fattori che consentono di gerarchizzare le informazioni relative alla causa, ponendola in risalto o retrocedendola, in funzione delle finalità pragmatiche dell'enunciato. Il ruolo della relazione causale e la sua manifestazione morfosintattica hanno quindi ricadute non indifferenti sia sul piano logico-argomentativo, sia su quello tematico-referenziale (Ferrari, 2014; Ferrari, Lala, Zampese, 2018): la coerenza e l'efficacia del costrutto espositivo-esplicativo sono contingentemente determinate dalla trasparenza con cui tali relazioni vengono articolate, canalizzando il processo inferenziale del lettore attraverso un tracciato logico che connette antecedenti e conseguenti.

La padronanza di tale repertorio espressivo è pertanto dirimente per la redazione di testi che non si limitino a informare, ma che siano in grado di guidare il lettore verso una comprensione approfondita dei fenomeni analizzati, tessendo una intelaiatura logica robusta e accessibile: studiare queste relazioni risponde quindi alla necessità di promuovere una seria consapevolezza linguistica, soprattutto ai livelli di scrittura più alti, come nell'ambito accademico. Tale lavoro di analisi e sistematizzazione potrebbe infatti facilitare, per gli studenti universitari, il passaggio da una produzione linguistica più intuitiva (*knowledge telling*) a una produzione strategicamente orientata e consapevole di

[1] Università per Stranieri di Siena.

[2] In questo articolo si sceglie di adottare l'etichetta di *accademico* così come definita in Mastrantonio (2021), vale a dire come un registro, indicante quindi un tipo di scrittura diafasicamente marcata; per un approfondimento sulla distinzione tra scrittura *scientifica, accademica, divulgativa* e sul loro posto nello spazio linguistico italiano si rimanda al capitolo introduttivo in Bottana (in stampa).

[3] Sulla diversificazione delle strategie per l'espressione della causalità a servizio dell'italiano contemporaneo cfr: Rosi (2022), e più specificamente in relazione all'italiano accademico si veda Bottana (in stampa).

riorganizzazione dei contenuti a seconda del fine comunicativo (*knowledge transforming*) (cfr. Pistolesi, Pugliese, 2023). Per raggiungere questo fine, e quindi per poter comprendere pienamente "cosa gli studenti fanno", si crede sia necessario osservare "cosa gli studenti leggono", a quale tipo di testo *input* sono esposti, e, di conseguenza, a quale tipo di testo pensano e si ispirano nelle loro attività di produzione di un testo *accademico*; è fondamentale avere a disposizione una preliminare descrizione dei fenomeni per garantire una conoscenza e un uso consapevole dei diversi dispositivi messi a disposizione dalla lingua per espletare la stessa funzione.

Sono ormai diversi gli studi del settore che hanno dimostrato la stretta interazione tra il livello della sintassi e quello testuale, tra la costruzione più strettamente "formale" della frase e il suo ruolo funzionale all'interno del testo: oltre alle importanti considerazioni di carattere generale di Prandi (2015; 2020) e Palermo (2021a; 2021b), ci si riallaccia alle osservazioni in Mastrantonio (2024) e a quelle di Rosi (2022), che trattano in maniera puntuale alcune delle strutture analizzate in questo lavoro: il primo contributo è relativo al ruolo nel testo delle frasi copulari specificative, e nel secondo, un ampio studio dedicato a tutte le forme espressive della relazione di causa-effetto, si sottolinea il valore coesivo di alcune tipologie di enunciati, definiti dalla studiosa Enunciati ponte. In entrambi gli studi vengono messe in risalto le ricadute pragmatico-testuali di tali dispositivi sul discorso, superando la mera descrizione sintattica e semantica, e osservandone invece attentamente il rapporto con il cotesto, con il tema dell'enunciato e con lo stato di attivazione delle informazioni.

Le considerazioni qui proposte si basano sullo studio di due corpora di riferimento: il primo è quello utilizzato in Bottana (in stampa), costituito da una campionatura tratta da manuali universitari di ambito giuridico-economico; il secondo è il corpus realizzato per il progetto PRIN 2022 PNRR "Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali" (DIA)[4]. L'analisi di testi accademici reali ha evidenziato l'uso sistematico e trasversale a tutte le discipline esaminate di movimenti testuali costruiti attorno a nomi di significato causale: si tratta di scelte discorsive che, incardinandosi sulla relazione causale, contribuiscono al progredire e all'organizzazione della struttura tematica, e che si possono quindi considerare rappresentative dell'intrecciarsi delle due dimensioni logico-argomentativa e tematico-referenziale nel testo. Nei paragrafi che seguono ci si propone in primo luogo di osservare brevemente il funzionamento nel discorso delle due costruzioni sopra menzionate, sottolineandone gli effetti sulla coesione testuale, sulla progressione tematica e sul piano cognitivo; in un secondo momento si analizzeranno alcune possibili alternative funzionali offerte dalla lingua, con attenzione agli effetti testuali dati dall'uso combinato di diverse strategie morfosintattiche.

2. EFFETTI COESIVI E PROGRESSIONE TEMATICA

Come si è appena sottolineato, il nesso logico di causa-effetto svolge un ruolo imprescindibile nella gestione di coerenza e coesione del testo. In questo paragrafo si propongono alcuni esempi rappresentativi di due tipologie di costrutti che ricorrono con una certa frequenza nei testi accademici, che costituiscono dei dispositivi linguistici

[4] Progetto «Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)», Prot. P20222CFEE, finanziato dall'Unione Europea – Next-Generation EU - PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – CUP N. H53D23009570001(Unità di ricerca dell'Università Ca' Foscari Venezia), CUP N. G53D23007160001 (Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Milano), CUP N. E62I14000310005 (Università per Stranieri di Siena). Il lavoro è descritto in Mastrantonio *et al.* (2024).

estremamente sensibili alle dinamiche coesive del testo. Come si avrà modo di vedere nell'analisi, questo tipo di strutture consente di stabilire nessi di causa-effetto che coinvolgono due o più enunciati, confermando la necessità di ampliare l'analisi al livello testuale, superando i confini frasali e l'approccio puramente morfosintattico.

1) Torniamo innanzitutto alla nostra descrizione della domanda e dell'offerta di moneta nel paragrafo 1. In quel caso, abbiamo disegnato la domanda di moneta, per un dato livello di reddito, come una funzione decrescente del tasso di interesse. Quanto minore è il tasso di interesse, tanto maggiore è la domanda di moneta - o equivalentemente, tanto minore è la domanda di titoli. Non ci siamo chiesti cosa succede quando il tasso di interesse scende fino a zero. La risposta è che, quando le persone hanno abbastanza contante per effettuare le transazioni, sono indifferenti tra tenere il resto della loro ricchezza finanziaria in titoli o in contanti. **La ragione** della loro indifferenza è che sia i titoli che la moneta pagano lo stesso tasso di interesse, pari a zero. (MAN_BlanchardAmighiniGiavazzi_ECO).

2) Il free-riding è cruciale nel determinare l'impossibilità di ottenere una quantità efficiente con la fornitura privata: non per niente, si è già detto ripetutamente che i beni pubblici puri tipicamente sono offerti dallo Stato, grazie alla possibilità per quest'ultimo di finanziarne il costo tramite l'imposizione fiscale.
Il motivo è semplice: una volta prodotto, il bene pubblico può essere goduto da tutti i cittadini. Se tutti rivelano in modo veritiero le loro preferenze, la produzione e l'offerta potrebbero essere effettuate, perché ragionevolmente la somma delle disponibilità a pagare coprirebbe i costi di produzione. Se pochi cittadini sotto-dichiarano le loro disponibilità a pagare, allora la somma delle disponibilità a pagare potrebbe comunque coprire i costi (MAN_BalestrinoGalliSpataro_ECO)

Si osservino le due configurazioni più nel dettaglio.

Nel primo brano compare una frase copulare specificativa causale. La funzione coesiva in questo tipo di frasi è strettamente legata al dinamismo informativo del testo, e «si manifesta secondo strategie diverse e dotate di vario grado di esplicitezza» (Mastrantonio, 2024: 77). Nell'esempio qui proposto, a garantire il nesso logico è l'elemento che modifica il nome testa dello specificando, vale a dire il costrutto preposizionale specificativo *della loro indifferenza*; il pronome possessivo *loro* ha ancoraggio ne *le persone indifferenti* citate nel cotesto precedente[5], e viene ripreso per esteso il concetto di *indifferenza,* nella forma che nominalizza l'aggettivo *indifferenti*. Mastrantonio (2024) sottolinea il ruolo attivo di questa tipologia di frase nella gestione della coesione generale del testo, ma preliminarmente, rimanendo all'interno della frase, argomenta che negli enunciati così costruiti avviene un rovesciamento dell'ordine dei costituenti[6]: il ruolo del sintagma preverbale è quello di predicato, nel nostro caso *ragione*, mentre lo specificatore[7] è il vero soggetto della frase (ivi: 66-68). Per quanto riguarda il piano topicale, riconoscendo *ragione* come predicato, e non come soggetto, è chiaro che esso non può svolgere il ruolo di tema, e lo studioso propone quindi un'analisi della struttura tematico-referenziale, soffermandosi sulle varie strategie coinvolte sul piano gerarchico-illocutivo. L'informazione relativa all'esistenza di una o più

[5] I pronomi possessivi possono rinviare, normalmente, a due referenti distinti, ossia il possessore e la cosa posseduta; nel caso in questione il secondo di questi due elementi viene ripreso esplicitamente, e quindi l'ancoraggio è unico (cfr: Palermo, 2013: 96).
[6] Per una panoramica relativa agli studi dedicati alle *inverse copular sentences* si veda Panunzi (2010: 62-67).
[7] Per praticità, si sceglie di adottare la terminologia proposta dal linguista, e ci si riferirà ai due sintagmi nominali dell'enunciato in esame come *specificando* e *specificatore*.

ragioni è nuova, e non ha agganci referenziali, ma veicolarla in una costruzione come quella analizzata permette di trattarla come già presente nel retroterra informativo del lettore: chi scrive può far leva sul contesto tipologico del testo, ossia sul fatto che quanto si sta dicendo si colloca in un manuale di studio, nel quale ci si aspetta di trovare esplicitati i motivi e le cause soggiacenti a vari processi del mondo reale; tuttavia, di fatto il contenuto veicolato dal lessema non è presente nel *common ground* contingente (Stalnaker, 2002). Anche di questo aspetto Mastrantonio (2024) ha dato conto nel suo articolo: lo studioso spiega che il nome testa dello specificando non è referenziale proprio perché viene identificato come predicato della frase, e che necessita di due ancoraggi: uno a sinistra, realizzato grazie a un'associazione inferenziale che completa l'informazione riprendendo i contenuti dati nel cotesto precedente e/o grazie al modificatore del nome testa; uno a destra, necessario per la piena identificazione del referente dello specificando. In altre parole, la soluzione dell'aporia sta nel distinguere la nozione di topic da quella di dato: questi nomi che esprimono relazioni logiche e che si collocano frequentemente in frasi specificative sono trattati come dati ma non sono topic (essendo debolmente o non referenziali). La loro datità non è cotestuale (non se ne parlava nella frase precedente) ma è di tipo contestuale, o più precisamente dipendono dal *frame* discorsivo legato al genere testuale: in un testo espositivo ci si aspetta di conoscere le ragioni dei fenomeni, dunque la nozione di "causa" è praticamente sempre semi-attiva[8].

In 2 è invece messo in evidenza un esempio di Enunciato ponte (Rosi, 2022: 193): anche in questo caso il perno logico è costituito da un nome (qui *motivo*), che si colloca tipicamente come sintagma nominale preverbale in una frase copulare autonoma, e coincide con il picco informativo. L'Enunciato ponte è generalmente breve, chiuso da un segno di punteggiatura forte, e si interpone tra due frasi con la funzione di esplicitare la connessione logica di causa. La frase funge da aggancio tematico e semantico con il cotesto successivo in quella che Rosi (2022: 197-198) identifica correttamente come una relazione di specificazione. Tale strategia consente una certa libertà e agevolezza nel descrivere le cause di un evento o processo: la scelta di inserire un enunciato a parte in cui canalizzare il significato causale permette di spezzare la struttura informativa in una forma di paratassi che favorisce una distesa costruzione del discorso; la causa può essere agilmente dipanata in più enunciati che si collocano nella parte a destra del testo, ovviamente dopo il costrutto intermedio identificato come "ponte". Rosi (2022) riconosce inoltre che l'aggettivo in posizione post-verbale qualifica il nome causale, e che la relazione di specificazione è un collegamento a lunga gittata, che supera i confini frasali.

Da un punto di vista logico i legami tra le parti sono chiari: l'Enunciato ponte non solo anticipa un motivo ma riporta delle informazioni supplementari, qualificando la causa (che nel testo può essere resa con *motivo*, come nell'esempio, o *ragione*, *fattore*, *causa,* ecc.) come *chiara*, *intuitiva* o *semplice*. Quanto detto spiega in maniera soddisfacente ciò che accade sul piano logico-semantico del testo, ma si vuole provare a tenere traccia anche di quanto avviene sul piano sintattico e tematico-referenziale. Se osserviamo l'esempio 2, nel primo enunciato *motivo* viene proposto come informazione nuova, e costituisce il rema; viene però topicalizzato nel momento in cui lo si seleziona come soggetto di un predicato nominale che ha come testa lessicale un Sintagma Aggettivale (in questo caso *semplice*), e si ha quindi *il motivo*/tema – (*è* + SA)/rema. Il termine con significato causale viene quindi ripreso nell'enunciato successivo con anafora zero[9], e in questo modo la seconda frase diventa *[il motivo - per cui il free-riding rende impossibile ottenere una quantità efficiente di beni pubblici attraverso la fornitura privata - è che] una volta prodotto, il bene pubblico può essere goduto da tutti i cittadini.* A questo enunciato ne seguono altri due nei quali si completa l'esposizione della

[8] Per un approfondimento relativo alle implicazioni semantico-concettuali e logico-argomentative date dal sovrapporsi delle due relazioni specificativa e causale nei costrutti proposti, si rimanda a Bottana (in stampa).
[9] Cfr: Palermo (2013) e Ferrari (2014).

causa. Ciò che si colloca nel sottolivello implicito non è quindi solo l'aggancio al termine *motivo* ma anche il predicato della frase, e ciò che rimane in superficie è, a questo punto, il complemento/specificatore: invece di realizzarsi come una subordinata oggettiva, sul *foreground* linguistico resta solo il suo contenuto in forma di enunciato pieno e semi-indipendente. Il legame di specificazione è quindi inferito dal lettore tra il soggetto-specificando del primo enunciato (*il motivo*), e il contenuto dell'enunciato a destra, lo specificatore, grazie alla ripresa anaforica implicita.

Un appunto sulla punteggiatura: nell'esempio l'Enunciato ponte è chiuso a destra dai due punti; negli studi specifici dedicati a questo segno interpuntivo è emerso che esso è in effetti lo strumento che meglio si combina a entrambi i due tipi di collegamento logico di causa e di specificazione; richiede inoltre un completamento, ossia l'enunciato successivo «è funzionalizzato al primo ed è necessario per l'interpretazione globale della sequenza. In questa loro funzione, i due punti partecipano alla costruzione della progressione semantico-pragmatica centrale del testo, agendo all'interno della sua dimensione logico-argomentativa o tematica» (Stojmenova, 2018: 156).

3. ORGANIZZAZIONE DELLE PARTI

In questo paragrafo ci si propone di dedicare spazio anche a quei casi in cui nei processi causali si hanno più cause o effetti: si tratta evidentemente di processi complessi, che coinvolgono più fattori, per descrivere i quali è necessario procedere con chiarezza e gradualità. Studiare i testi accademici ha permesso di mettere in evidenza una particolare tipologia di movimento testuale che viene sfruttata trasversalmente in tutte le discipline quando si ha la necessità di descrivere e spiegare processi di questo tipo, eventi multifattoriali con molteplici ricadute sulla realtà. In questi casi la tendenza che emerge è quella di combinare costruzioni che fungono da ponte logico coesivo, in alcuni aspetti simili agli Enunciati ponte, con una o più frasi copulari specificative, o con enunciati che hanno comunque funzione di specificazione cataforica; queste ultime frasi si possono alternare a dispositivi metatestuali atti ad indicare la segmentazione dei contenuti. Si osservi questo primo esempio:

3) La natura transnazionale delle imprese […] conferisce loro un notevole "potere di ricatto" nei confronti dei Governi intenzionati a introdurre misure considerate dannose (tassazione troppo elevata, misure a tutela del lavoro ecc.). [...]
Nel caso delle piattaforme digitali, tale potere di ricatto è accresciuto **per almeno quattro ragioni fondamentali. La prima** riguarda il controllo delle informazioni, delle tecnologie utili a manipolarle (si vedano le argomentazioni precedenti) e, per alcune delle maggiori piattaforme, delle reti sociali ove si forma una buona parte dell'opinione pubblica. [...]. **In secondo luogo**, il rapporto diretto e vincolante che le piattaforme intrattengono con milioni di utenti (Culpepper e Thelen, 2020) fornisce loro una "base di consenso" che difficilmente supporterebbe azioni regolatorie ostili. **In terzo luogo**, vi è l'impiego di ingenti risorse finanziarie per attività di *lobbying* volte a contrastare interventi legislativi ostili, in particolar modo quelli tesi a limitare l'accesso delle piattaforme ai dati personali. **Infine**, il controllo di tecnologie (e competenze) essenziali per le odierne attività militari e di intelligence conferisce alle piattaforme ulteriore peso nella relazione con i Governi e le autorità pubbliche più in generale (Coveri, Cozza, Guarascio 2022).

Lo snodo logico di causa-effetto è qui espresso da una frase che richiama l'Enunciato ponte per il ruolo coesivo nel testo, ma che presenta differenze strutturali piuttosto importanti: in questi casi infatti il termine con significato causale non coincide con il soggetto della frase ma si colloca nei margini, in una locuzione avverbiale inserita nello stesso nucleo del predicato, vale a dire in un sintagma preposizionale che completa il significato del verbo (Ferrari *et al.*, 2008). Ciò significa che il rema dell'enunciato è costituito dalla combinazione di verbo e costruzione con il termine causale, in questo caso *ragione*. Il soggetto è invece costituito da una ripresa anaforica particolarmente esplicita, che rimanda chiaramente ai contenuti del cotesto sinistro. Si garantisce quindi una progressione lineare del tema, allineata con il piano cognitivo (progressione *dato-nuovo*) e si avvia nel cotesto destro un movimento specificativo esplicativo causale: le quattro *ragioni* si articolano su più enunciati distinti, agevolando una costruzione discorsiva distesa ed evitando forme di ipotassi complesse. Ad introdurre ciascuna causa si combinano agilmente costruzioni morfosintatticamente complesse e ordinatori numerici del discorso[10]: la prima causa è espressa tramite una frase copulare specificativa, in cui il pronome *prima* ha funzione paradigmatizzante, ossia quella di «presuppo[rre] una serie di elementi dello stesso tipo» e «veicola[re] un significato di aggiunta e di *dispositio*» (Mastrantonio, 2024: 78). A differenza dei casi trattati in § 2, però, qui c'è coincidenza tra piano gerarchico-illocutivo e topicale: le *quattro ragioni* sono già state nominate nel testo, in coincidenza del rema della frase, per cui si possono considerare tutte *date* nel testo, tanto che per la ripresa anaforica della *prima ragione* è sufficiente il pronome numerale sostantivato. Per le cause successive si sfruttano invece connettivi con funzione metatestuale di orientamento, che agiscono nel testo per segnalare la scansione dei contenuti: *in secondo luogo*, *in terzo luogo*, *infine*. L'alternanza tra frasi copulari e ordinatori numerici non sembra riconducibile a fattori quali il contesto, il registro o i contenuti, ma sembrerebbe semplicemente rispecchiare le scelte comunicative di chi scrive. Osserviamo altri due esempi:

4) La suddivisione del rischio è attuata dalle banche ma soprattutto dai mercati dei titoli. Le banche la attuano finanziando solo una parte di un progetto oppure dei progetti di un'impresa, e lasciando che altre banche forniscano il resto dei finanziamenti (*multiaffidamento*). Così facendo, ogni banca sopporta solo una parte del rischio complessivo. I mercati portano la suddivisione del rischio all'estremo, poiché consentono di suddividerlo tra una moltitudine di azionisti o obbligazionisti (e potenzialmente tra tutti i risparmiatori). Questa maggior parcellizzazione del rischio **dipende da due motivi: primo**, in genere le obbligazioni e le azioni possono essere detenute anche in «pacchetti» molto piccoli, e quindi sono accessibili anche a piccoli risparmiatori; **secondo**, se esse sono quotate e trattate su un mercato, le azioni e le obbligazioni sono molto più liquide di un prestito bancario, nel senso che è molto più facile per il loro possessore venderle, qualora necessario, ad altri soggetti al prezzo prevalente sul mercato (Pagano, Pandolfi, Puopoli 2020).

5) [Un] elemento fondamentale della rivoluzione oceanografica alla transizione dal XX al XXI sec. è l'assimilazione delle osservazioni nei modelli numerici di circolazione. Il filone dell'assimilazione dati è attivo in meteorologia da più di tre decadi e questo sviluppo notevolmente antecedente allo sviluppo in oceanografia **è dovuto a due ragioni essenziali. La prima è la motivazione dovuta alla** necessità di prevedere le condizioni meteorologiche dalla scala di un giorno a una settimana. La scala oltre una

[10] Si sceglie di adottare la scelta terminologica di Pistolesi, Pugliese (2023): la proposta delle studiose si basa sulla disamina delle varie proposte definitorie di questa categoria dei connettivi.

settimana è possibile solo tramite l'assimilazione dati. L'atmosfera infatti è un fluido caotico. Ogni simulazione che parta da una condizione iniziale non perfetta, anche con errori infinitesimali, diverge dalla vera evoluzione in una settimana, il cosiddetto tempo di prevedibilità del fluido atmosferico. **Il secondo motivo** per lo sviluppo dell'assimilazione dati è l'abbondanza delle osservazioni meteorologiche, dense nel tempo e nello spazio, e oltretutto sinottiche (Malanotte, Rizzoli 2007).

Anche in questi casi il nesso logico è veicolato dalle locuzioni che completano il significato del verbo, che qui sono *dipendere* ed *essere dovuto*, i quali ancor più esplicitamente contribuiscono al significato causale della frase e che quindi più naturalmente condividono con i costrutti preposizionali il ruolo di rema dell'enunciato. Anche in questi esempi la frase ha la funzione di anticipare il movimento specificativo nel quale si espongono le diverse cause, ma mentre il primo esempio richiama in alcuni aspetti l'Enunciato ponte, il secondo presenta evidentemente una struttura molto più articolata. Ad ogni modo, la locuzione preposizionale con il termine casuale svolge in entrambi i casi un ruolo chiaramente cataforico-presentativo; fornisce anche l'indicazione relativa alla quantità di informazioni che si collocheranno nella parte destra del testo. Il numerale ha quindi una doppia funzione, l'una sul piano logico-concettuale, l'altra di tipo metatestuale. Nel cotesto destro segue l'elenco delle cause: chi scrive può scegliere se privilegiare l'istruzione logodeittica, sfruttando gli ordinatori numerici del discorso (esempio 4) o se mettere in risalto la relazione causale, come accade nell'esempio 5 dove si mescolano risorse linguistiche diverse: *ragione*, *motivazione*, e *motivo* si alternano nel testo come sinonimi, affiancati dagli aggettivi numerali paradigmatizzanti per esplicitare l'ordine informativo.

Sembra opportuna una considerazione: quanto emerge dall'analisi è che per la gestione linguistica di eventi multifattoriali e complessi come quelli descritti nei vari esempi l'Enunciato ponte non garantisca il giusto grado di anticipazione e proiezione: sono estremamente rari i casi i cui movimenti testuali come quelli appena visti sono introdotti da frasi come *le ragioni sono quattro:*, o *le conseguenze sono varie:*. Sembrerebbe che il peso informativo del contenuto veicolato nel cotesto destro richieda da un lato che l'aggancio cataforico causale sia il più vicino possibile, e dall'altro che il focus informativo sia più chiaramente sbilanciato su di esso. Nell'Enunciato ponte canonico, ossia la frase nominale nella forma NOME+Copula+AGG., la parte rematica è costituita dal predicato nominale, e il focus ricade sul nome del predicato e non sulla componente di significato causale della frase. Ciò rende forse la proiezione della causa a destra leggermente più debole, per cui se anche risulta senza dubbio efficace nei casi in cui ad essere anticipato è un solo elemento, non viene percepita come adeguata per avviare movimenti ricchi di contenuti causali. Se si osservano poi i casi in cui si utilizza effettivamente un Enunciato ponte prima di una lista, si nota che la scelta è legata a determinati scopi comunicativi:

6) Alle elezioni regionali del 1990 in Lombardia la Lega raccolse quasi 1 milione e 200 mila voti. Il linguaggio semplificato e aggressivo di Umberto Bossi, amplificato dal mezzo televisivo, fece crescere il rancore. Si arrivò così ai passaggi conclusivi delle vicende ripercorse in questo saggio. Venne costituita la Lega Nord, che unificò le diverse realtà regionaliste. Alle politiche del 1992 dilagò nelle regioni settentrionali e raccolse alla Camera dei deputati quasi il 9% dei consensi su base nazionale. **Le conseguenze per il Sud furono molto rilevanti.** Venne abolito l'intervento straordinario nel Mezzogiorno. Di lì a poco, mentre si discuteva con preoccupazione della crisi della Nazione, prese avvio la Seconda Repubblica. La questione meridionale uscì dall'agenda politica e venne sostituita da quella settentrionale, senza che il divario fosse stato colmato. Giunse così a conclusione il complesso processo fin qui delineato, che ebbe nella

> ricostruzione dopo il terremoto un passaggio cruciale e che portò ad una duplice cesura della storia del Paese (Sbrana, 2020).

In questo brano il nesso logico di causa-effetto è costruito attorno a *le conseguenze*, per cui il processo causale è polarizzato in modo da mettere in risalto gli effetti di certi eventi storici. Tali effetti, così come prevede la costruzione dell'Enunciato ponte, sono proiettati nel cotesto destro, dove vengono elencati uno dopo l'altro. Si notino però alcuni aspetti: il predicato nominale dell'Enunciato ponte non si costruisce con un numerale o con aggettivi indicanti la quantità degli effetti, ma con *rilevante*, termine che sottolinea l'importanza dei fatti; inoltre, ciascun effetto è collocato in un enunciato autonomo chiuso da un punto fermo, scelta che contribuisce a mettere tali eventi in rilievo: ciascun fatto conseguente alle *politiche del 1992* e agli altri eventi esposti nella prima parte del brano acquisisce autonomia illocutiva e prominenza informativa. Di conseguenza, si può dedurre che l'obiettivo comunicativo del passaggio non è tanto quello di esporre le varie conseguenze in maniera chiara e ordinata, quanto quello di rimarcare l'importanza storica dei fatti riportati. Più frequentemente si trovano nel corpus costruzioni snelle con elisione del verbo, come in questo caso:

> 7) In una fase storica come quella che stiamo vivendo, in cui il diritto scritto è omnipervasivo, lo spazio affidato alle consuetudini o usi normativi è sempre più circoscritto. **Ciò per due ragioni essenziali: (i)** nell'ordinamento, la creazione spontanea del diritto è tollerata, ma la legge positiva ormai prevale sul comportamento consuetudinario; **(ii)** la statalizzazione del diritto dà maggiori certezze e offre una maggiore coerenza normativa. L'art. 8 prel. dispone che gli usi (normativi) abbiano vigore solo ove richiamati, nelle materie normate da leggi e regolamenti (Alpa, 2011).

Costruita in questo modo, la frase *ciò per due ragioni essenziali* risulta avere una funzione molto più simile a quella dell'Enunciato ponte, e l'elisione del verbo richiama un registro più vicino all'informalità della lingua dei giornali (Rosi, 2022; Gualdo, 2017). Segue l'esposizione delle *ragioni* in un elenco puntato, per cui richiamiamo in questa sede alcune considerazioni di Lo Duca (2024) relative a questo dispositivo di coesione testuale: la frase che qui funge nella sua interezza da perno logico, vale a dire la *sequenza introduttiva* dell'elenco puntato, «è una frase sintatticamente autonoma e conclusa, che "aggancia" gli indici che seguono attraverso un elemento lessicale [(*due ragioni essenziali*)] che chiameremo "antecedente"[...]. L'antecedente è una sorta di incapsulatore che anticipa cataforicamente, aggregandoli in un sintagma dal significato più ampio, i diversi elementi dell'elenco che segue» (ivi: 883).

Risulta evidente dagli esempi analizzati finora che le costruzioni imperniate su nomi causali che agiscono nel testo come operatori logici svolgono un ruolo fondamentale nella gestione della coesione testuale, garantendo agganci a sinistra e a destra nel testo, e intervenendo attivamente sull'interazione tra le due progressioni di *tema-rema* e di *dato-nuovo*.

4. Considerazioni conclusive

Il motivo per cui si è voluta proporre in questa sede una rapida carrellata di alcune delle costruzioni che con più frequenza compaiono nei testi accademici per veicolare la

relazione di causa-effetto quando questa è espressa tramite nomi[11], è quello di mettere a fuoco alcune strutture testuali analizzate sia sotto il profilo sintattico, sia sotto il profilo semantico, le quali danno un'idea più completa di come si comporta la causa nei testi accademici: gli studi alla base di questo contributo hanno permesso, ad esempio, di notare il ruolo centrale della nominalizzazione della causa: è proprio l'impiego dei nomi che consente l'enumerazione delle cause (*le ragioni sono tre*) o la loro qualificazione o connotazione (*il motivo è semplice*). Difficilmente si otterrebbero effetti testuali simili sfruttando i connettivi, sia nella subordinazione sia nella giustapposizione di più enunciati. Inoltre, l'esplicitazione delle differenze messe in evidenza in questo articolo, come ad esempio il ruolo nella coesione testuale della frase copulare specificativa quando essa ricorre da sola e quando è preceduta da un Enunciato ponte o da una costruzione simile; la riflessione su come la relazione di causa-effetto può interagire sensibilmente con locuzioni che hanno funzioni strutturanti di *dispositio*, specialmente quando i processi illustrati sono complessi e prevedono più entità in gioco; l'osservazione della punteggiatura e dei suoi effetti sulla progressione tematica e sullo stato di attivazione delle informazioni; questi si considerano tutti fattori che possono consentire di ragionare su interventi didattici graduali, volti a promuovere la capacità di gestire movimenti testuali come quelli osservati negli ultimi esempi proposti e di comprendere il funzionamento nel testo della relazione causale per un suo uso più consapevole.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Fonti degli esempi

Alpa G. (a cura di) (2011), *Manuale di diritto privato*, CEDAM, Padova.

Balestrino A., Galli E., Spataro L. (2019), *Scienza delle finanze*, UTET, Torino.

Benedetti M. (2016), "Frati minori e Inquisizione. Alcuni casi nell'Italia medievale", in *Territórios e Fronteiras*, 9, 1, pp. 83-96.

Bezza B., Dosi G. (1991), "Automazione", in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Treccani, Roma: https://www.treccani.it/enciclopedia/automazione_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/.

Blanchard O., Amighini A., Giavazzi F. (2020), *Macroeconomia. Una prospettiva europea*, il Mulino, Bologna.

Caudarella R. (2007), "Ipercalciuria idiopatica", in *L'endocrinologo*, 8, 3, pp. 209-220.

Coveri A., Cozza C., Guarascio D. (2022), "Il capitale monopolistico ai tempi delle grandi piattaforme digitali", in *Economia & Lavoro*, 56, 1, pp. 49-63.

Frank R. H., Cartwright E. (2021[8]), *Microeconomia*; edizione italiana a cura di Romano Piras, McGraw- Hill, Milano.

Gatti R., Codemo C., De Palo E. F. (2010) "Il cortisolo nelle differenti matrici biologiche: dalla biochimica all'analisi di laboratorio", in *Biochimica clinica*, 34, 6, pp. 591-599.

Malanotte-Rizzoli P. (2007), "Oceanologia", in *Enciclopedia della Scienza e della Tecnica*, Treccani, Roma: https://www.treccani.it/enciclopedia/oceanologia_(Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica)/.

[11] Queste stesse configurazioni possono ovviamente essere impiegate per l'espressione di altre funzioni comunicative, come quelle esemplificativa o temporale.

Pagano M., Pandolfi L., Puopolo G. W. (2020), *Economia dei mercati finanziari*, il Mulino, Bologna.
Sbrana F. (2020), "La grande scossa. Il terremoto dell'Irpinia tra economia, politica e territorio", in *Rivista economica del Mezzogiorno*, 34, 4, pp. 839-850.

Studi

Aull L. (2023), "Language patterns in secondary and postsecondary student writing", in West Brown D., Zawodny Wetzel D. (eds.), *Corpora and rhetorically informed text analysis: The diverse applications of DocuScope*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 94-118.
Bottana S. (in stampa), *Per una definizione dell'italiano scritto accademico: le relazioni di causa-effetto nei manuali universitari*, tesi di dottorato, tutor: Massimo Palermo, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena.
Ferrari A. (1999), "Tra rappresentazione ed esecuzione: indicare la 'causalità testuale' con i nomi e con i verbi", in *Studi di Grammatica Italiana*, 18, pp. 113-144.
Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo: principi*, *fenomeni*, *strutture*, Carocci, Roma.
Ferrari A., Cignetti L., De Cesare A. M., Lala L., Mandelli M., Ricci C., Roggia C. E. (2008), *Interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (a cura di) (2020), *Capitoli di storia della punteggiatura italiana*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
Ferrari A., Zampese L. (2016), *Grammatica: parole*, *frasi*, *testi dell'italiano*, Carocci, Roma.
Gualdo R. (2017 [2007]), *L'italiano dei giornali*, Carocci, Roma.
Lo Duca M. G. (2024), "Scrittura ed elenchi puntati nei testi espositivi: tra sintassi e testualità", in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 875-897: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23882/21293.
Mastrantonio D. (2021a), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche" in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871/14214.
Mastrantonio D. (2021b), "Connettivi", in Antonelli G., Motolese M, Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, V, pp. 221-257.
Mastrantonio D. (2024), "Sul ruolo delle frasi specificative all'interno del testo", in *Lingua e Stile*, 59, 1, pp. 61-87.
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/27866/23364.
Palermo M. (2021a), "La prospettiva testuale", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, V, pp. 17-55.
Palermo M. (2021b), "Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica", in *Italiano a scuola*, 3, pp. 139-154: https://italianoascuola.unibo.it/article/view/12993/12789.
Panunzi A. (2010), *La variazione del verbo* essere *nell'italiano parlato. Uno studio su* corpus, Firenze University Press, Firenze.
Panunzi A. (2011), "Predicato, tipi di", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma: https://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-predicato_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Pistolesi E., Pugliese R. (2023), "Numeri per argomentare: strategie di *dispositio* nelle produzioni scritte degli studenti universitari", in *Globe: a journal of language*, *culture and communication*, 17, pp. 214-224: https://journals.aau.dk/index.php/globe/article/view/8213/6608.

Prandi M. (2015), "Il posto del testo in una grammatica", in Ferrari A., Lala L., Stojmenova R. (a cura di), *Testualità. Fondamenti*, *unità*, *relazioni*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 29-42.

Prandi M. (2020), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, UTET Università, Torino.

Prandi M., Gross G., De Santis C. (2005), *La finalità. Strutture concettuali e forme d'espressione in italiano*, Olschki Editore, Firenze.

Rosi B. (2022), *La causalità tra subordinazione e giustapposizione nell'italiano contemporaneo scritto e parlato*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Stalnaker R. (2002), "Common Ground", in *Linguistic and Philosophy*, 25, pp. 701-721.

Stojmenova R. (2018), "I due punti", in Ferrari A. *et al.* (a cura di) (2018), pp. 155-166.

I CONCETTI DI TEMA E DOMINIO NEL DIA TRA RIGORE E FRUIBILITÀ

Doriana Cimmino[1]

1. INTRODUZIONE

Apprendere il linguaggio accademico[2] non significa solo acquisirne il vocabolario, ma anche conoscere la funzione che il lessico accademico svolge all'interno della strutturazione dei testi in cui lo si usa. In questo articolo, ci si concentrerà su espressioni come *a tale proposito* e *dal punto di vista*, tipicamente presenti in testi accademici come il seguente:

> 1) […] ritengo sia doveroso sottolineare come la Costituzione, agli occhi di Moro, debba necessariamente essere in grado di esprimere un antidoto efficace al totalitarismo.
> **A tal proposito**, **dal punto di vista** costituzionale, Moro tiene a precisare che la «sovranità dello Stato è la sovranità dell'ordinamento giuridico, cioè la sovranità della legge. […]»
> https://www.scienzegiuridiche.uniroma1.it/sites/default/files/attivita-editoriali/sapienza-legal-papers-2020.pdf.

A tal proposito in questo testo crea un ponte tra un tema già affrontato (la Costituzione deve essere un antidoto al totalitarismo) e un tema che verrà discusso nel seguito del testo (la sovranità dello Stato). *Dal punto di vista* seleziona invece la prospettiva dalla quale verrà discusso il tema stesso. La linguistica testuale inquadra queste funzioni, rispettivamente, come gestione della progressione tematica del testo (Daneš, 1974; Ferrari, De Cesare, 2019) e come definizione del dominio semantico-pragmatico che ne guida l'interpretazione (Bertuccelli-Papi, 1992).

La difficoltà di imparare a utilizzare il linguaggio accademico può essere affrontata introducendo gli apprendenti a queste, e altre, categorie funzionali e proponendo loro una rosa di espressioni che le codificano in contesti reali. Questo approccio nasce dal «presupposto […] che le parole del lessico accademico siano ordinabili e aggregabili in modo sistematico su base funzionale», come dichiarano Mastrantonio *et al.* (2024: 566). Nel progetto DIA-Dizionario dell'Italiano Accademico, diretto da Davide Mastrantonio all'Università Ca' Foscari di Venezia, è stata assunta questa prospettiva per lo studio e la descrizione del lessico accademico. Sulla base di un corpus di testi reali, è stato individuato un elenco provvisorio di funzioni e una lista di lemmi tipici del lessico accademico; funzioni e lemmi sono spiegati in un linguaggio semplice per gli apprendenti, con note di approfondimento per gli specialisti del settore o chiunque sia interessato. I contenuti sono raccolti in una piattaforma online, pensata come dinamica e accessibile a tutti.

[1] Università Ca' Foscari Venezia.

[2] Qui verrà usata questa etichetta, nel senso di «insieme di parole di registro formale e trasversali ai settori disciplinari» in «testi orientati alla produzione e alla trasmissione della conoscenza» (come discusso nel saggio introduttivo di Mastrantonio ai §§ 3 e 3.1).

L'obiettivo di questo articolo è mostrare come sono state costruite le voci afferenti alle funzioni chiamate nel DIA online «mantenimento/cambiamento del tema» e «selezione di un oggetto o di una prospettiva». In altre parole, partendo da queste due categorie teoricamente affini e spesso confuse in letteratura, si intende mostrare come si è tentato di tradurre la pratica analitica corpus-driven in uno strumento accessibile ad apprendenti interessati alla ricezione critica e alla produzione consapevole di testi accademici.

Nel seguito dell'articolo, ci si concentrerà sulle definizioni dei concetti di *tema* e di *dominio*, centrali per la descrizione delle funzioni sopra menzionate, perseguendo l'obiettivo di restituire un quadro chiaro riferito anche alla pratica analitica in testi reali (§ 2). Si mostreranno poi i dati del corpus DIA sul quale sono state condotte le analisi, con i risultati degli spogli e della selezione dei lemmi rappresentativi delle funzioni (§ 3). Infine, si discuterà in che modo si è scelto di trasmettere agli utenti del DIA online i concetti teorici per guidarli nella pratica scrittoria accademica (§ 4). L'articolo si chiuderà infine con un riassunto di quanto esposto e qualche riflessione che possa essere utile per ricerche future (§ 5).

2. TEMA E DOMINIO

2.1. *Definizioni*

Il concetto di *tema* è uno dei più discussi della storia della linguistica teorica[3]. In questa sede, con il termine tema individuerò quello che Lambrecht (1994) chiama *topic*, ovvero quel referente di cui si parla, cioè del quale si forniscono informazioni aggiuntive non ancora in possesso dell'interlocutore[4]. Il tema non coincide necessariamente con il soggetto, quindi saranno tema non solo *Maria* in (2) e *lo spumante di Gianni* in (3), ma sarà tema anche *Sulla torta di Maria* in (3).

2) **Maria** è un'ottima cuoca.

3) **Sulla torta di Maria**, nessuno ha avuto da ridire, mentre **lo spumante di Gianni** era aspro.

In tutti e tre i casi, la relazione che viene stabilita tra il tema e il resto della frase è di *aboutness*, cioè si intende che la frase è a proposito del tema. Infatti, le informazioni veicolate da *è un'ottima cuoca*, *nessuno ha avuto da ridire* e *era aspro* sono a proposito, rispettivamente, di *Maria*, della *torta di Maria* e dello *spumante di Gianni*.

Il concetto di *dominio*, così come verrà usato in questo studio, può essere definito, intuitivamente, come l'ambito interpretativo assegnato a una porzione di testo. In letteratura, il dominio è stato definito in termini sintattici e logico-semantici (ad esempio, Jackendoff, 1972; Bellert, 1977) o in termini pragmatici (Ernst, 1984; Bertuccelli-Papi, 1992). Seguendo il secondo filone di ricerca, per il DIA, si è adottata la definizione teorica ricavata da Bertuccelli-Papi (1992: 138), che vede il dominio come una selezione pragmatica dei concetti utili al lettore per interpretare un determinato enunciato o una porzione maggiore di testo. Selezionando il dominio, chi scrive invita il lettore ad attivare un punto di vista specifico e, allo stesso tempo, a escluderne altri. Questo punto di vista

[3] Qui non ci si sofferma sulle molteplici differenze tra le concezioni e le etichette definitorie proposte in letteratura e si rimanda chi legge almeno a Sornicola (2006) e Cimmino, Ozerov (2025).

[4] L'esatta definizione di topic in Lambrecht (1994: 131) è la seguente: «A referent is interpreted as the topic of a proposition if, in the speaker's belief, the proposition expressed by the sentence is relevant to and increases the addressee's knowledge about this referent».

si basa su conoscenze pregresse considerate comuni, non solo tra autore e lettore, ma da tutta il possibile pubblico di riferimento del testo. In un gioco polifonico, entrano in dialogo, quindi, non solo l'autore e il lettore, ma anche il punto di vista collettivo su quanto enuncia il testo (Ferrari *et al.*, 2024, § 5.2).

L'esempio classico della codifica linguistica del dominio è costituito da specifici avverbiali, chiamati, appunto, di dominio[5]. In (4), *dal punto di vista geografico* e *dal punto di vista politico*, chiariscono il dominio all'interno del quale si forniscono le informazioni riguardanti l'Italia, strutturando il discorso in due parti che riguardano due aspetti diversi della descrizione dell'Italia.

4) **Geograficamente**, l'Italia è divisa in 20 regioni, **politicamente**, in almeno 30 partiti!

Riassumendo, per tenere ben distinti i due concetti di tema e dominio bisogna ricordare che il tema riguarda il contenuto della frase, quindi l'oggetto di cui si parla, mentre il dominio riguarda il punto di vista dal quale lo si osserva. Sulla base di queste definizioni, è possibile ora approfondire l'uso in testi reali di questi concetti, cioè le loro ricadute sull'organizzazione del testo.

2.2. *Analisi dell'uso*

Di seguito, sono proposte due occorrenze di *riguardo a* in testi estratti dal corpus DIA. Nella prima occorrenza (es. 5), *riguardo a* promuove il cambiamento del tema, mentre nella seconda (es. 6), selezione una prospettiva a partire dalla quale il contenuto deve essere interpretato.

5) Dato un insieme A il complementare di v4 è l'insieme degli elementi che non appartengono ad A. In simboli, $Ac = \{x : x \notin A\}$. **Riguardo a** questa operazione, che viene detta di complemento (e che riguarda un singolo insieme e non due come intersezione e unione), è necessaria una precisazione. Supponiamo, ad esempio, che A sia l'insieme dei numeri pari. Allora Ac, per definizione, deve contenere tutto ciò che non è un numero pari e pertanto, oltre ai numeri dispari, anche tutti gli ombrelli, gli alberi e così via.

6) Tra i numeri naturali si stabiliscono le operazioni di addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione, il cui studio costituisce la base dell'aritmetica. Tali operazioni differiscono tra di loro **riguardo all'eseguibilità** e, come vedremo, sarà proprio questa una delle ragioni del passaggio a nuove classi numeriche. [fine paragrafo]

Coerentemente con la definizione teorica che è stata data di tema, in (5), *riguardo a* introduce un contenuto: *questa operazione*. Invece, in (6), *riguardo a* introduce un punto di vista, *l'eseguibilità*, che serve a comprendere in cosa le *operazioni differiscono tra di loro*.

Oltre a introdurre due oggetti del discorso diversi, le due occorrenze di *riguardo a* hanno anche un diverso effetto sul testo. Introducendo *questa operazione*, *riguardo a* in (5) lega la frase in cui occorre al segmento di testo precedente e a quello successivo (si vedano le espressioni sottolineate nell'esempio). Creando legami tra i contenuti veicolati dal testo,

[5] O anche, nella letteratura italiana sul tema, «di punto di vista» (Suomela-Härmä, 1991) o «di inquadramento» (Lonzi, 1991).

riguardo a dà a chi legge un segnale sulla progressione tematica del testo, cioè sulla progressione del tema nel discorso e sul suo intreccio con gli altri contenuti del testo[6].

Diversamente, il *riguardo a* dell'esempio (6), introducendo *l'eseguibilità*, seleziona il criterio, cioè il dominio (Bertuccelli-Papi, 1992), secondo il quale vanno scelte da chi legge le conoscenze pregresse collettive utili all'interpretazione del testo. In altre parole, quando un lemma assume la funzione di selezionare una prospettiva di discorso ha un impatto sul mondo extratestuale, anziché sul mondo interno al testo, con il quale lo mette in contatto[7]. Segnala infatti a chi legge qual è l'unica interpretazione, tra le tante possibili, che sia pertinente in quel testo[8].

Riassumendo, l'uso di espressioni che segnalano il mantenimento o il cambiamento del tema lavorano per la coesione del testo e dei suoi contenuti, mentre le espressioni che segnalano la selezione di una prospettiva lavorano sulla sua interpretazione a partire da un punto di vista collettivo esterno al testo[9].

3. Tema e dominio nel corpus DIA: corpus e dati estratti

I concetti di tema e dominio all'interno del DIA online sono trattati a partire da un corpus di testi reali. Si tratta di testi accademici di registro neutro (o formale), usato in contesti caratterizzati da un alto grado di astrazione del tipo concettuale. In particolare, si tratta di articoli di ricerca, manuali universitari e voci di enciclopedia afferenti a tre macro-aeree scientifiche: giuridico-economica, scientifica e umanistica. In totale, il numero di testi ammonta a 144, per 778.068 parole; tutti i testi sono editi nella maggior parte dei casi dal 2000 in poi[10].

Nella scelta delle voci rappresentative delle funzioni di mantenimento/cambiamento del tema e di selezione di un oggetto o di una prospettiva di osservazione hanno avuto un peso fondamentale, da un lato, la lettura estensiva dei testi raccolti nel corpus, dall'altro, la percezione individuale della scrittura accademica, arricchita dalle discussioni all'interno degli incontri del progetto DIA. Ha contribuito anche l'indagine automatizzata della trasversalità dell'uso, che è stata applicata a tutto il lessico presente nel corpus DIA[11]. Infatti, la descrizione del lessico accademico descritto nel progetto ambisce a cogliere l'uso di termini potenzialmente utilizzati in ogni ambito della scrittura della conoscenza, cioè che siano caratterizzati da trasversalità.

Nella tabella seguente, si propongono le voci-lemma che afferiscono alle due funzioni di interesse in questo articolo; si è abbreviato in *tema* la funzione di mantenimento/cambiamento del tema e in *prospettiva* la funzione di selezione di un oggetto o di una prospettiva di osservazione. Anche queste voci sono trasversali ai settori scientifico-disciplinari individuati nel corpus, sono cioè rappresentate da un numero di occorrenze comparabile nei vari settori[12].

[6] Per delle definizioni più precise di progressione tematica si rimanda a Daneš (1974: 114) e a Ferrari, De Cesare (2009: 99).

[7] Non è dello stesso parere Ernst (2004: 104) assegna agli avverbiali di dominio una funzione tematizzante. Precisamente, afferma che servono «a specificare ulteriormente un topic introdotto precedentemente».

[8] Sul concetto di pertinenza di veda il manuale introduttivo di Bazzanella (2008: 187-9).

[9] I concetti di coesione e coerenza testuale sono tratti definitori del testo (cfr. Ferrari, 2014).

[10] Per una descrizione completa del corpus si rimanda a Mastrantonio *et al.* (2024, § 5).

[11] Per una descrizione completa delle indagini computazionali svolte si rimanda a Mastrantonio *et al.* (2024, § 4).

[12] Le uniche eccezioni sono costituite da tre voci che sono più usate, in proporzione, nel corpus DIA, nel subcorpus economico-giuridico. Nel dettaglio, *in merito a* (23 su 34 occorrenze totali), *riguardo a* (34 su 62 occ.) e *sotto il profilo* (24 su 36).

Tabella 1. *Voci afferenti alle funzioni di interesse e numero di occorrenze nel corpus DIA*

Funzione	Voce	N. di occorrenze
tema	a tale proposito	52 (con varianti "tal" e "questo")
tema / prospettiva	in merito a	34
	prendere in considerazione	56 (in tutti i tempi e modi verbali)
	riguardo a	62
prospettiva	analizzare	163 (in tutti i tempi e modi verbali)
	dal punto di vista	154
	sotto il profilo	40 (con variante "un")

La tabella mette in luce due aspetti importanti. Il primo riguarda la corrispondenza tra forma e funzione. Come si vede, ben tre voci-lemma svolgono sia la funzione legata al concetto di tema sia la funzione legata al concetto di dominio. Questo significa che sono inerentemente polisemiche, ma non che sono polifunzionali, cioè che possono ricoprire più di una funzione, ma che queste non sono ricoperte contemporaneamente nella stessa occorrenza nel testo. Si è mostrato infatti nel § 2.2 come è possibile distinguerle.

Il secondo aspetto riguarda la natura sintattica delle forme selezionate. Si tratta di locuzioni avverbiali, preposizionali e di verbi. Nel progetto DIA si è inteso infatti dare spazio non solo al lessico generalmente legato alle funzioni, come locuzioni preposizionali e avverbiali in funzione di connettivo, ma anche a forme verbali, che, pur non godendo di una portata extra-frasale, possono avere conseguenze sull'organizzazione testuale[13]. *Prendere in considerazione* e *analizzare* possono infatti lessicalizzare, rispettivamente, l'introduzione di un tema e/o l'assunzione di una prospettiva nel testo[14]. Ad esempio, in (7), "prendere in considerazione" introduce il referente "provvedimenti ispirati dall'obiettivo di una più equa distribuzione del benessere economico" che viene ripreso nel seguito del testo come tema del testo, dalle codifiche *alcuni di questi* e *altri*.

7) **Prendiamo in considerazione** provvedimenti ispirati dall'obiettivo di una più equa distribuzione del benessere economico. Alcuni di questi, come la previdenza sociale o i sussidi di disoccupazione, aiutano materialmente i membri più bisognosi della società; altri, come le imposte sul reddito delle persone fisiche, impongono a chi più guadagna un maggiore contributo al finanziamento, dello Stato.

Il verbo non è un introduttore tematico classico, in quanto nella frase in cui è contenuto introduce un oggetto che non è tema, ma ha, come sopra accennato, una conseguenza sull'organizzazione testuale, cioè cambia il contenuto non solo della frase in cui si trova ma del tema del testo che lo segue.

Nel prossimo paragrafo verrà approfondita la trattazione delle voci del DIA riferite sia alle funzioni sia ad alcuni dei lemmi che le codificano nel corpus.

[13] Sul punto si veda Mastrantonio *et al.* (2024: 568).

[14] *Analizzare* e *prendere in considerazione* possono assumere anche la funzione di *rinviare a parti di testo*. Per questa funzione si rimanda al DIA online.

4. Le voci afferenti a tema e dominio nel DIA

4.1. *Le voci- lemma*

Seguendo la linea complessiva del progetto DIA, con l'obiettivo di far fiorire nel lettore del DIA online una consapevolezza metatestuale di tipo funzionale, le voci-lemma sono state costruite in piena coerenza con la teoria esposta nei paragrafi precedenti (cfr. § 2), fornendo esempi tratti da passi reali estratti dal corpus. Nelle sezioni *definizione*, *forma e costruzione* e *funzionamento* non sono stati mai menzionati i concetti teorici; mentre sono stati esplicitamente chiariti e approfonditi nella sezione *note*[15]. Le basi teoriche sulle quali si fondano le trattazioni delle voci-lemma guidano quindi gli utenti del DIA solo implicitamente. Di seguito vengono forniti degli esempi di come è stata resa accessibile la materia teorica senza privarla della sua complessità. Si procederà prendendo in esame dapprima la costruzione della sezione *definizione* e successivamente la relazione tra le sezioni *forma e costruzione* e *funzionamento*.

Nella sezione dedicata alla definizione, il gruppo DIA ha concordato sul fornire una spiegazione stringata della funzione (che è invece approfondita nella voce-funzione, si veda sopra § 4.1) e due set di termini funzionalmente equivalenti, appartenenti sia al linguaggio accademico sia a quello non accademico. Questi strumenti servono a inquadrare meglio il lemma e a richiamare le conoscenze già in possesso del lettore riguardo al suo uso.

Nel caso dei lemmi afferenti alla funzione mantenimento o cambiamento del tema non si è utilizzato il termine *topic*, nonostante questo sia il termine che rimanda correttamente al concetto definitorio di *aboutness*, che si auspica venga assimilata dai lettori. Nella definizione di questi lemmi è stato scelto invece il termine *tema* perché richiama ai lettori il concetto pre-teorico di argomento del discorso[16]. Questo concetto pre-teorico è quello che si approssima meglio al concetto tecnico di *aboutness* e di proposito della frase alla Lambrecht, costituisce quindi un ottimo ponte verso una consapevolezza della nozione da parte di un pubblico a digiuno di linguistica testuale. Anche gli equivalenti accademici e non accademici presenti nella sezione 'definizione' permettono di guidare il lettore verso i concetti funzionali che si intende trasmettere. Infatti, sia gli equivalenti accademici, *riguardo*, *proposito* o *trattare*, sia quelli non accademici, *parlare di*, *discutere su*, esemplificati all'interno di una sola frase (e non in un testo ampio) sono stati scelti per veicolare l'idea di *aboutness* e la portata frasale del fenomeno.

Anche nel caso dei lemmi afferenti alla funzione selezionare un oggetto o una prospettiva si è scelto di non utilizzare la terminologia presente in letteratura, cioè il termine *dominio*. Attraverso la perifrasi 'selezionare una prospettiva' si suggerisce l'idea di dominio in quanto strumento di selezione dei concetti interpretativi del testo. Inoltre, va sottolineato che portando l'attenzione su una prospettiva specifica, chi scrive un testo implica che esistano altre prospettive. In questo modo si rende consapevoli i lettori del gioco della pertinenza testuale e contestuale. Infine, gli equivalenti accademici e non, come nel caso delle voci-lemma afferenti al concetto di tema, aiutano a definire meglio il campo concettuale in cui ci si muove. Si sono scelti, infatti, equivalenti academici sempre trasparenti come *a livello x* (ad esempio, *economico*) e *dal punto di vista x* (ad esempio, *culturale*) per instradare il lettore verso i concetti di prospettiva e selezione di una prospettiva concettuale. Oppure, equivalenti non accademici che fossero tra le forme in letteratura esplicitamente legate al concetto di dominio, come le clausole con gli avverbi in -mente

[15] Ogni voce-lemma è composta dalle sezioni 1) definizione, 2) forma e costruzione, 3) funzionamento, 4) esempi e 5) note. Si rimanda all'introduzione al volume per una spiegazione dettagliata.
[16] Si veda, ad esempio, la definizione del De Mauro https://dizionario.internazionale.it/parola/tema.

accompagnati dal gerundio *parlando*. Questo si vede bene nella definizione del lemma "dal punto di vista", riportata di seguito:

> Questa locuzione preposizionale seleziona per chi legge un oggetto o una prospettiva di osservazione (es. 1 «dal punto di vista economico»), suggerendo al tempo stesso che esistono altri lati che possono essere considerati.
>
> Equivalenti accademici sono «a livello» (es. «a livello chimico»), «sotto il profilo» (es. «sotto il profilo giuridico») o alcuni avverbi in «-mente» (p. es. «chimicamente»).
>
> Equivalenti non accademici sono espressioni come «-mente parlando» (es. «lavorativamente parlando, Gianni è una persona molto attiva»).

Nella sezione forma e costruzione del DIA, ogni voce descrive i tratti formali ritenuti rilevanti per la comprensione dell'uso testuale del lemma. Questi tratti vengono poi ripresi nella sezione funzionamento, dove se ne illustrano le implicazioni funzionali all'interno del testo.

Per quanto riguarda i lemmi che operano il mantenimento o cambiamento del tema, i tratti più importanti per la comprensione del loro ruolo funzionale sono due: 1) la presenza/assenza di un aggettivo dimostrativo e 2) la posizione del lemma all'interno della frase.

Nella sezione funzionamento la presenza/assenza di un aggettivo dimostrativo è collegata al concetto di progressione tematica (definito qui nel § 2.2). Ad esempio, nella sezione forma e costruzione della voce-lemma a tale proposito viene chiarito che la locuzione preposizionale assolve alla medesima funzione di mantenere o cambiare il tema nelle sue varianti *a tal/questo proposito* o, in assenza di aggettivo dimostrativo, *a proposito*. Tuttavia, si spiega che attraverso gli aggettivi *tale/tal/questo* la locuzione può richiamare un vecchio tema presente nel testo, mentre ne introduce uno nuovo. In questo modo può produrre continuità tematica nel testo, cioè mantenere lo stesso tema. Quando invece la locuzione è utilizzata nella variante *a proposito*, priva degli aggettivi, non può rimandare a un tema precedente, produrrà quindi discontinuità tematica.

La posizione del lemma all'interno della frase è invece ricondotta alla strutturazione del testo. In altre parole, si avverte il lettore che solo la posizione iniziale, spesso accompagnata da aggettivi numerali, di frase può determinare sequenze testuali in cui si introducono due temi diversi consecutivamente, come accade nell'esempio in (8), riportato nella voce *in merito a*:

> 8) [La] letteratura suggerisce che le forme <<reticolari>> di collaborazione tecnologica possono offrire vantaggi sia in termini di coordinamento dell'attività innovativa che in termini di diffusione della conoscenza. **In merito al primo aspetto**, si sottolinea come all'interno della rete possa realizzarsi: [segue elenco]. **In merito al secondo aspetto**, la letteratura fa luce su tre diverse circostanze attraverso cui l'adozione di una modalità organizzativa a rete può incidere sull'efficacia della diffusione della conoscenza tecnologica, ovvero: [segue un elenco].

Anche per i lemmi afferenti alla voce-funzione selezionare un oggetto o una prospettiva di osservazione, si sono rivelati pertinenti per il rapporto tra forma e funzione 1) la presenza/assenza di un aggettivo dimostrativo e 2) la posizione del lemma all'interno della frase.

In particolare, per il punto 1), l'assenza di aggettivi dimostrativi nelle occorrenze di *riguardo a* è segnalata come elemento formale legato alla funzione del lemma. La rilevazione di questa corrispondenza forma/funzione è sfruttata per approfondire, in termini fruibili, il fatto che il tema riproduca conoscenze interne alla realtà del testo, mentre il dominio faccia riferimento a conoscenze esterne al testo (si veda il § 2.2). Per il punto 2), il rapporto tra posizione del lemma nella frase e funzione svolta è chiarito con esempi molto simili a quello riportato in (8) per *in merito a*, cioè si mostra che la posizione iniziale dei lemmi come *sotto il profilo*, e *dal punto di vista* può portare alla creazione di sequenze in cui vari punti di vista. Rispetto a sequenze testuali formate da lemmi che insistono sulla funzione tematica, ovviamente, si crea una sequenza di conoscenze extra-testuali e collettive, come accade nell'esempio seguente, riportato nella scheda DIA di *sotto il profilo* in cui in concetti di economia e politica sono di dominio comune:

> 9) Le potenzialità di gettito dell'imposta di soggiorno non sono irrilevanti nel contesto italiano, dove gran parte del territorio è caratterizzato da una significativa vocazione turistica. Inoltre, **sotto un profilo economico**, l'imposta possiede alcune proprietà desiderabili per un tributo locale: permette la compensazione delle esternalità negative derivanti dai fenomeni turistici e consente il finanziamento di servizi per il turismo. Infine, **sotto il profilo politico** è imposta poco "visibile": colpisce i non residenti, che non hanno possibilità di esprimersi a livello locale tramite il meccanismo di voto.

A conclusione di ogni lemma del DIA, il lettore trova la sezione delle note, dove si forniscono elementi di approfondimento per i concetti teorici nominati, nella prospettiva di accrescere le competenze del lettore in modo incrementale.

Una delle questioni affrontate nelle note delle voci che ricoprono la doppia funzione di mantenimento o cambiamento del tema e di selezione di una prospettiva è la distinzione delle due funzioni nel testo vista non solo dal punto di vista teorico, ma anche da un punto di vista operativo. Per i lettori del DIA, tracciare una distinzione netta a livello teorico e pratico non è una questione centrale, poiché l'obiettivo del dizionario è quello di trasmettere una maggior e consapevolezza della produzione e non una consapevolezza metatestuale della ricezione (e non una forte consapevolezza metatestuale); si è scelto pertanto di riportarla nelle note. Al contrario, questa distinzione potrebbe ricoprire una grande importanza per chi volesse utilizzare il DIA come strumento didattico. Nelle pagine delle note, come del resto in questo mio contributo, si promuove un confronto più serrato con le motivazioni teoriche e gli obiettivi ultimi della trasmissione di una concezione funzionale del testo.

4.2. *Le voci- funzione*

Le voci-funzione del DIA hanno lo scopo di introdurre esplicitamente il lettore alla funzione svolta da tutti i lemmi che vi afferiscono. La prospettiva è sempre quella di aiutare il lettore a costruire una consapevolezza metalinguistica che supporti la sua produzione di testi accademici. Pertanto, la struttura della voce-funzione, come per le voci-lemma, prevede una descrizione accessibile della funzione, seguita da note più specialistiche. I concetti teorici vengono inoltre rinforzati dal paragone con il linguaggio non accademico. Come nelle voci-lemma, nel progetto DIA si è infatti deciso di seguire la prospettiva che vede le funzioni comunicative del lessico accademico come non esclusive del registro di ambienti universitari o di divulgazione ad adulti e giovani adulti. In questo senso, la comparazione con usi quotidiani rende maggiormente integrabile o per lo meno riconoscibile la funzione che si descrive.

Nella voce-funzione mantenere o cambiare tema nel discorso sono dapprima introdotti i presupposti pratici di questa funzione. Assumendo la prospettiva di un lettore a digiuno di linguistica testuale che voglia produrre un testo accademico, si precisa che «Un testo viene costruito intorno a uno o più temi principali che si alternano a sottotemi. […] Chi scrive ha quindi bisogno di segnalare a chi legge che vuole mantenere un tema o che vuole cambiarlo». In questo modo si introduce in modo accessibile la nozione di progressione tematica, che è rinforzata poi dalle esemplificazioni estratte dal linguaggio accademico e non accademico. Viene poi fornita una visione d'insieme delle voci trattate nel DIA, che mostra le loro connessioni. In particolare, sottolinea che, attraverso alcune voci, è possibile collegare il tema anche al discorso precedente (come con *a tal proposito*), mentre in altri casi (come *prendere in considerazione*) questo non è possibile. Lo scopo di questi passaggi è, in particolare, quello di rafforzare il concetto di continuità e discontinuità tematica (§ 2.2).

In modo simile, nella voce-funzione selezionare un oggetto o una prospettiva di discorso, la nozione di dominio, vista come selezione di informazioni semantico-pragmatiche utili per l'interpretazione del testo viene riassunta in modo fruibile. Si dice: «Chi scrive porta l'attenzione di chi legge su un aspetto particolare o un lato specifico del problema considerato escludendo, in tal senso, altri aspetti della questione che si sta affrontando». La voce continua fornendo dettagli sulla strutturazione del testo attraverso i lemmi che afferiscono alla funzione. In particolare, sempre evitando l'uso di terminologia tecnica, si ricorda che l'uso di queste espressioni all'inizio della frase crea una strutturazione del testo (si veda qui l'esempio 9 nel § 4.1).

Le note di entrambe le voci forniscono infine tutte le coordinate e i riferimenti necessari per chi voglia approfondire la teoria che supporta la stesura delle voci.

5. Conclusioni

In questo contributo si è inteso mostrare la traduzione fruibile di due concetti della linguistica testuale, il tema e il dominio, nello strumento divulgativo e didattico del DIA online. Si è dapprima mostrato che la natura dei due concetti e il loro uso in testi reali possono essere distinti sulla base del loro apporto alla frase e al testo in cui vengono codificati. Stabilendo che il tema riguarda il contenuto mentre il dominio riguarda il punto di vista, è possibile vedere che il primo organizza i contenuti del testo, mentre il secondo fa appello alle conoscenze extra-testuali che ne devono guidare l'interpretazione. Si è poi descritto quali fossero i dati e i testi a disposizione del progetto DIA per indagare e spiegare questi concetti a chi volesse migliorare la propria produzione di testi accademici. Infine, è stato mostrato come nel progetto DIA si tenti di avvicinare lettori interessati a migliorare la produzione attraverso una maggiore consapevolezza dei tratti funzionali del testo. Viene infatti descritto come i concetti teorici esposti nei primi paragrafi sono stati tradotti per essere fruibili nelle voci-lemma e funzione del DIA online.

Il lavoro di questo contributo così come il lavoro del DIA può e deve essere migliorato alla luce di commenti di specialisti del settore della linguistica testuale e dell'educazione, ma anche di fruitori del DIA online nel loro ruolo di insegnanti e di studenti. Le domande più urgenti per un futuro prossimo e di medio periodo possono essere: questo contributo e le voci del DIA soddisfano dei bisogni già presenti negli studenti? Riescono ad aprire percorsi conoscitivi nuovi e fruttuosi? Queste domande possono ricevere risposta solo da una collaborazione tra i creatori e i fruitori del DIA, una collaborazione non solo necessaria, ma anche fortemente auspicata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bazzanella C. (2008), *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma.

Bellert I. (1977), "On semantic and distributional properties of sentential adverbs", in *Linguistic Inquiry*, 8, pp. 337-351.

Bertuccelli-Papi M. (1992), "Determining the proposition expressed by an utterance: the role of 'domain adverbs'", in *Textus*, 5, pp. 123-140.

Cimmino D., Ozerov P. (2025), "Disentangling topicality effects", in Cimmino D., Ozerov P. (eds.), *Disentangling topicality effects*, Special Issue of *Linguistic Typology at the Crossroads*, 5(1), pp. 1-27: https://doi.org/10.60923/issn.2785-0943/23050.

Daneš F. (1974), "Functional sentence perspective and the organization of the text", in Daneš F. (ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*, Academia, Praga, pp. 106-128.

De Mauro T. (2016) (a cura di), *Il nuovo vocabolario di base della lingua italiana*: https://dizionario.internazionale.it/nuovovocabolariodibase.

Ernst T. (1984), *Towards an integrated theory of adverb position in English*, University Linguistics Club, Bloomington (IN).

Ernst T. (2004), "Domain adverbs and the syntax of adjuncts", in Austin J. R., Engelberg S., Rauh G. (eds.), *Adverbials: The interplay between meaning, context, and syntactic structure*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 103-129.

Ferrari A., De Cesare A-M. (2009), "La progressione tematica rivisitata", in *Vox Romanica* 68, pp. 98-128.

Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (2024), "Il piano enunciativo-polifonico della strutturazione del testo scritto: gli ambiti dell'interazione discorsiva, del riporto e del punto di vista", in *Studi di grammatica italiana*, 43, pp. 231-255.

Jackendoff R. (1972), *Semantic interpretation in generative grammar*, MIT Press, Cambridge (MA).

Lonzi L. (1991), "Il sintagma avverbiale", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. II, pp. 341-412

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.

Sornicola R. (2006[2]), "Topic and Comment", in *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier, Oxford, Vol. 12, pp. 766-773.

Suomela-Härmä E. (1991), "Appunti per una classificazione degli avverbi frastici in italiano", in Kremer D. (ed.) *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, vol. II [Linguistique théorique et linguistique synchronique], Niemeyer, Tübingen pp. 162-174.

FORME DELL'ESEMPLIFICAZIONE NELL'ITALIANO ACCADEMICO SCRITTO

Giovanni Piantanida[1]

1. INTRODUZIONE

Com'è stato opportunamente osservato, l'esemplificazione rappresenta un procedimento di composizione testuale «universale» (Manzotti, 1998: 107), impiegato, in vari modi, in una gamma estremamente ampia di varietà diafasiche (formali e informali, tecniche e quotidiane) e di tipi e generi testuali[2]. La notevole pervasività dell'esemplificazione nella comunicazione umana – così come la molteplicità delle sue realizzazioni linguistiche, su cui torneremo più avanti – può essere illustrata dagli esempi seguenti, che sono tratti, rispettivamente, da una conversazione informale parlata (1), da una ricetta pubblicata online su un blog di cucina (2), da un articolo di giornale (3), da un testo di narrativa (4) e da una voce enciclopedica di ambito scientifico (5)[3]:

1) eh vabbè pesce perché ancora io mangio pesce eh non so per quanto però ancora mangio pesce // eh sì // più vari dolci tradizio~ purtroppo tanti dolci // tipo? // bah **tipo il tronchetto di natale tipo il dolce caffè** […] (Corpus KI Parla).

2) Il ragù alla bolognese può essere arricchito con alcuni ingredienti che ne esaltano il gusto e la consistenza. **Ad esempio**, **si possono aggiungere fegatini**, **cuori e durelli di pollo per un sapore più intenso**. (giallozafferano.it)

3) Antonello Piroso torna con un programma che non ha voglia di puntare troppo sui politici, che infatti non verranno invitati. Il direttore News e sport de La7 ha voglia di raccontare il Paese ma attraverso altri punti di vista. **Tanto per dirne una**, **stasera l'ospite clou è Francesco De Gregori**. (Coris_Stampa)

4) Avevo tutte le mie cose, i libri, le automobiline eccetera, ma non riuscivo a concentrarmi sulle frasi dei libri, ed era stupido mettersi a giocare, **che so**, **col trenino**, quando sapevo che stavo per buscarle da papà. (Coris_Narrativa)

5) L'atmosfera rappresenta anche il fluido mediante il quale vengono distribuiti, su tutta la superficie terrestre, l'energia proveniente dal sole ed alcuni costituenti biogeochimici prodotti nel mare o nei continenti. Pur

[1] Università Ca' Foscari di Venezia - Università di Basilea.

[2] Cfr. anche Triki (2021: 1). Si noti peraltro che non tutti i tipi e generi testuali fanno ricorso all'esemplificazione: basti pensare al testo prescrittivo-normativo, che per ragioni di completezza tende a evitare del tutto l'uso di esempi, in quanto «possono creare incertezze circa la tassatività dei casi elencati» (Mantovani, 2008: 44).

[3] Cfr. Mastrantonio *et al.* (2024: 567).

> essendo una sottilissima pellicola, l'atmosfera ha una notevole influenza sulla parte più esterna della Terra. **Basti pensare che in essa è contenuta l'intera riserva di ossigeno necessaria per le funzioni vitali degli organismi ed inoltre**, **il ciclo delle acque**, **i processi di fotosintesi e di decomposizione che avvengono sui continenti o nei mari**, **l'alterazione chimica delle rocce e la stessa composizione chimica delle acque naturali**, **i processi di erosione meccanica**, **il moto delle onde e delle correnti dipendono in modo diretto o indiretto dall'atmosfera**. (Corpus DIA_scientifica_enciclopedia)

Se è vero che fare esempi costituisce un'operazione piuttosto frequente in molti contesti comunicativi diversi tra loro, nella scrittura accademica – di cui si adotta qui la concezione delineata in Mastrantonio (2021) e Mastrantonio *et al.* (2024) – essa assume un ruolo di importanza primaria nella progettazione e nell'organizzazione logico-argomentativa del testo[4]. Con Manzotti (1998: 99; cfr. anche Angeloni, 2001: 101-102), si può affermare, infatti, che un manuale universitario, un articolo scientifico o una voce enciclopedica si fondano essenzialmente su movimenti che procedono «da affermazioni generali a casi particolari esemplificanti» o, viceversa, «da casi particolari alla generalizzazione» che dai primi viene ricavata.

Nonostante tale statuto «costitutivo» (*ibidem*), l'esemplificazione nell'italiano accademico e le sue forme non sono state oggetto di indagini sistematiche, perlomeno se si considera l'attenzione che a questo tema è stata riservata, in parallelo, negli studi sull'inglese accademico[5]. Più precisamente, i lavori esistenti sull'italiano si soffermano sulle caratteristiche semantiche, pragmatiche e testuali dell'esemplificazione (cfr. Manzotti, 1993; 1995; 1998), occupandosi in genere del principale connettivo in grado di veicolare tale relazione, vale a dire l'avverbiale *ad/per esempio* (cfr. Angeloni, 2001). Mancano, invece, lavori che prendano in considerazione le peculiarità di altri costrutti esemplificativi, di registro accademico e non (come segnala peraltro anche Lo Baido, 2018: 69-70).

Nel tentativo di colmare almeno in parte tale lacuna, questo contributo si pone l'obiettivo di descrivere due forme in grado di veicolare una relazione di esemplificazione, e che risultano essere, come si mostrerà, piuttosto frequenti nell'italiano accademico: *si pensi* e *basti pensare*. Per illustrare le peculiarità linguistiche e testuali di queste due forme, si sfrutterà come bacino di testi il corpus DIA (Dizionario dell'italiano accademico): un corpus di più di un milione di *token* che raccoglie, suddivisi in tre macro-aree disciplinari – giuridico-economica, scientifica e umanistica – testi appartenenti a tre generi testuali – ossia, manuale universitario, articolo di ricerca e voce enciclopedica (Mastrantonio *et al.*, 2024: 580-592). Prima di procedere in questa direzione, occorre però definire in termini più rigorosi, sulla scorta della letteratura sull'argomento, le caratteristiche semantiche, pragmatiche e linguistiche della relazione logico-argomentativa di esemplificazione.

2. L'ESEMPLIFICAZIONE COME RELAZIONE LOGICO-ARGOMENTATIVA

Nella prospettiva della linguistica del testo, qui privilegiata adottando l'impostazione teorica del modello basilese (Ferrari *et al.*, 2008; Ferrari, 2014; Ferrari, 2024), l'esemplificazione rientra tra le relazioni logico-argomentative di composizione testuale, ossia tra i possibili legami concettuali (motivazione, concessione, riformulazione ecc.) attraverso cui il locutore organizza il proprio pensiero all'interno del testo (Ferrari, 2024:

[4] Hyland (2007: 270): «[e]xemplification is a recurrent feature of academic writing and a central aspect of exposition, a part of the routine ways in which writers in all fields seek to make their ideas accessible and persuasive».

[5] Cfr. ad es. Stepmann (2005); Hyland (2007); Triki (2021; 2024) e le rispettive ricche bibliografie.

89). Di seguito ci si soffermerà brevemente su alcuni aspetti che torneranno utili nella seconda parte di questo lavoro: i tratti semantici che definiscono la relazione sul piano concettuale (§ 2.1), le sue funzioni illocutive e pragmatiche (§ 2.2) e le forme linguistiche attraverso cui essa può essere segnalata nel testo (§ 2.3)[6].

2.1. *Aspetti semantico-concettuali*

Dal punto di vista semantico, l'atto di esemplificare comporta, anzitutto, un movimento dal generale al particolare. Più precisamente, nei termini di Manzotti (1998: 121-122), tale passaggio avviene da un insieme di entità (oggetti, attività, azioni ecc.) designate complessivamente a una o più entità appartenenti a tale insieme – ossia ai suoi casi particolari. A questa prima componente semantica, se ne aggiunge un'altra cruciale, che distingue l'esemplificazione da movimenti logico-argomentativi affini, costruiti anch'essi su un movimento generale-particolare, quali la particolarizzazione e la specificazione (Manzotti, 1993; 1998): ossia, il fatto di presentare le entità menzionate come rappresentative dell'insieme e come interscambiabili con altri casi particolari, di cui si implica l'esistenza, che appartengono al medesimo paradigma. Si considerino, a titolo illustrativo, i due brevi testi che seguono:

> 6) Gli studi sui meccanismi di trasporto del calcio a livello renale hanno consentito di conoscere meglio i meccanismi più fini di alcune malattie che verranno sinteticamente qui descritte. **Nella sindrome di Bartter ad esempio**, **sono stati identificati quattro tipi di alterazioni genetiche che sono responsabili dell'ipercalciuria**.
> (Corpus DIA_scientifica_enciclopedia)
>
> 7) Una gran messe di lettere di raccomandazione affollava i tavoli, questa volta, degli uffici del gabinetto del ministro (altro luogo strategico dell'amministrazione della giustizia) per sollecitare promozioni e trasferimenti di giudici (**ad esempio per il 1878 furono circa 2.920 le lettere di risposta alle sollecitazioni**).
> (Corpus DIA_umanistica_enciclopedia)

In entrambi i casi, il testo contiene una relazione di esemplificazione, segnalata in modo esplicito dal connettivo *ad esempio*. In (6), la *sindrome di Bartter* viene citata come uno dei casi particolari in grado di rappresentare un insieme più ampio di malattie i cui meccanismi sono oggi meglio conosciuti grazie agli *studi sui meccanismi del calcio a livello renale* che vengono citati all'inizio dell'enunciato precedente; in modo analogo, nel secondo inciso parentetico di (7), il 1878, con le sue 2920 *lettere di risposta*, non è che uno degli anni – probabilmente, quello in cui il fenomeno di cui si parla è meglio documentato –, in cui nell'Italia post-unitaria è attestato l'invio di lettere vòlte a sollecitare promozioni e trasferimenti di giudici. In sintesi, dunque, come ben si vede da (6)-(7), l'esemplificazione evoca un paradigma, che comprende al suo interno altre entità potenzialmente interscambiabili con gli esemplificanti effettivamente menzionati dallo scrivente.

[6] Per una trattazione più approfondita di questi aspetti si rimanda in particolare a Manzotti (1998) e a Angeloni (2001). Per ragioni di spazio, non si affronta in questa sede la differenza tra esemplificazione «frasale» ed esemplificazione «testuale», ossia tra relazioni di esemplificazione che vigono tra unità informative interne all'enunciato e tra enunciati. Per alcune osservazioni su questa distinzione, che in parte è problematica, cfr. in particolare Manzotti (1993).

2.2. *Aspetti pragmatico-illocutivi*

Globalmente, dal punto di vista pragmatico-illocutivo, l'atto di esemplificare si pone come obiettivo quello di «aiutare l'interlocutore a farsi un'idea dell'insieme esemplificato» (Manzotti, 1998: 120) tramite, come si è visto, la menzione di una o più entità che rappresentano tale insieme. Per precisare ulteriormente le possibili funzioni che l'esemplificazione può svolgere all'interno di un testo, è opportuno, seguendo Manzotti (1993) e Angeloni (2001), distinguere tra due tipi di esemplificazione: l'esemplificazione *illustrativa* (o 'illustrazione'), da un lato, e l'esemplificazione *argomentativa* dall'altro.

Tale distinzione, già presente in Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), trova fondamento nella concezione gerarchica degli obiettivi illocutivi di Motsch e Pasch (1987). Secondo quest'ultima, l'obiettivo fondamentale di un testo consiste nel far fare qualcosa all'interlocutore (*obiettivo di esecuzione*); per arrivare a questo obiettivo, lo scrivente deve *in primis* far comprendere il significato del testo (*obiettivo di comprensione*), e, in secondo luogo, far sì che l'interlocutore ne accetti la validità dei contenuti (*obiettivo di accettazione*). Così, si avrà un'esemplificazione illustrativa nel caso in cui essa miri a rendere più chiara e comprensibile una o più asserzioni precedenti[7]; si avrà invece un'esemplificazione argomentativa nel caso in cui la sua finalità principale sia quella di argomentare a favore di qualcosa che è stato detto in precedenza, sostenendone la validità per facilitare l'accettazione del contenuto da parte dell'interlocutore. Si considerino i movimenti esemplificativi presenti nei due estratti seguenti (8-9):

> 8) Schema culturale, studia le regole di comportamento e le norme che stabiliscono il modo in cui le persone e i gruppi si comportano tra loro. **Esempi sono il sistema di leggi**, **il sistema di valori**, **le ideologie politiche**, **le religioni**. (Corpus DIA_umanistica_manuale)
>
> 9) Ma anche le repubbliche marinare si sono fatte tramite nella diffusione di arabismi e non solo in italiano: ***dàrsena* 'parte più interna del porto (dove si ricoverano le navi in disarmo o in riparazione)' e *arsenale* 'complesso di edifici e bacini destinato alla costruzione delle navi'**, **ad esempio**, **sono adattamenti il primo genovese e il secondo veneziano della stessa base araba dâr sinâca 'casa del lavoro'**, **'fabbrica'; per parte sua**, **l'it. arsenale ha originato fr.**, **sp. e port. arsenal**. (Corpus DIA_umanistica_manuale)

In (8) e (9), il secondo enunciato si lega con una relazione di esemplificazione al primo enunciato. In entrambi i casi, infatti, vi è un passaggio da un insieme menzionato come tale ad alcuni casi particolari, citati come rappresentativi dell'insieme: nel primo caso, vengono citati dei temi che rientrano nelle regole e nelle norme sociali studiate dall'approccio culturale della sociologia; nel secondo caso, si menzionano alcuni esempi del contributo delle repubbliche marinare alla diffusione di arabismi in italiano. Tuttavia, in (8) lo scopo dell'esemplificazione è di rendere più chiaro al destinatario cosa si intenda per *schema culturale* nell'ambito degli studi sociologici. Nel secondo caso, invece, le parole *darsena* e *arsenale* vengono citate non (o non solo) per rendere più comprensibile l'asserzione precedente, ma per corroborarne sul piano argomentativo la validità – ossia, come "prove" del fatto che *anche le repubbliche marinare si sono fatte tramite nella diffusione di arabismi*.

Dal punto di vista pragmatico-illocutivo, dunque, l'esemplificazione può mirare a chiarire quanto veicolato dal cotesto precedente (come in 8) e/o argomentare a favore

[7] Naturalmente, ad essere coinvolti in un legame di esemplificazione possono essere anche enunciati diversi dal punto di vista illocutivo (domande, richieste ecc.).

della verità di quanto si è affermato (come accade in 9). Naturalmente, la maggiore frequenza di una o l'altra manifestazione dell'esemplificazione in un testo è strettamente correlata ad alcuni fattori, come lo statuto (pacifico vs *sub iudice*, Manzotti, 1998: 120) del valore di verità dei contenuti veicolati dal testo preso in considerazione. Ad esempio, si può prevedere, limitando il discorso all'italiano accademico, che in un testo di taglio prettamente didattico e dai contenuti in prevalenza accettati dalla comunità scientifica di riferimento come un manuale universitario sia particolarmente frequentata l'esemplificazione illustrativa; e che, al contrario, in un articolo scientifico sia prevalente l'esemplificazione di tipo argomentativo (su questo punto, cfr. Angeloni, 2001: 103).

2.3. *Segnalazione linguistica*

In italiano, il connettivo che per eccellenza segnala la relazione di esemplificazione è, come noto, l'avverbiale *ad/per esempio* (Ferrari, 2014: 150; cfr. *infra*), a cui si aggiungono varianti funzionalmente analoghe appartenenti alla stessa famiglia semantica, come *un esempio è* (cfr. es. 9), *(a titolo) esemplificativo*, *esemplare* ecc.:

> 10) A partire da questi elementi, il ricercatore progetterà il disegno di ricerca da utilizzare e le procedure coinvolte in esso, come il campionamento, gli strumenti di raccolta dei dati, l'analisi dei dati e l'interpretazione finale dei risultati. **A titolo esemplificativo**, **in ambito educativo**, **se la domanda è: "Quali sono le determinanti dell'abbandono scolastico?"**, **ci si orienterà verso una ricerca quantitativa; mentre a partire dal quesito: "Quali significati il soggetto attribuisce all'abbandono scolastico?" si predisporrà una ricerca qualitativa**. (Corpus DIA_umanistica_articolo)
>
> 11) Con la recezione giurisprudenziale dei contratti atipici internazionalmente uniformi si attua così un'ulteriore forma, questa volta giurisprudenziale, di uniformità internazionale del diritto privato, che consacra l'uniformità internazionale dei modelli contrattuali. **È esemplare al riguardo la vicenda del performance bond o**, **nella versione tedesca**, **del Garantievertrag**. (Corpus DIA_giuridico-economica_enciclopedia)

A queste forme specializzate si può poi aggiungere un ampio paradigma di espressioni sotto-determinate che sono in grado di veicolare una relazione di esemplificazione in determinati contesti. Un elenco ricco, ma non esaustivo, di queste costruzioni esemplificative è fornito da Lo Baido (2018: 74-75; cfr. anche Ghezzi, Lo Baido, 2024: 497-499), il quale comprende forme di registro perlopiù informale – come *tipo*, *che ne so*, *mettiamo* – ma anche forme ampiamente attestate nella comunicazione scritta di registro formale, come ad esempio *basti pensare*, *per citarne uno/alcuni* (es. 12), *per dirne una* (cfr. *supra* es. 3), *si pensi*, *quale… tra gli altri* (es. 13):

> 12) Per compiere tale operazione Du Bois mise in campo una pluralità di metodi quantitativi e qualitativi (interviste in profondità, questionari, analisi di dati d'archivio, osservazione etnografica, misurazione quantitativa dei fenomeni) e si soffermò su una molteplicità di dimensioni: **le istituzioni**, **le tradizioni**, **le divisioni di classe e di genere proprie delle comunità nere**, **per citarne alcune**. (Corpus DIA_umanistica_articolo_)

13) Ad esempio, le analisi di Rochet e Tirole (2003 e 2006) sui cosiddetti "mercati a due lati" – ovvero la forma che è tendenzialmente assunta da piattaforme di transazione **quali**, **tra le altre**, **Amazon**, **Airbnb**, **eBay o Uber** – hanno chiarito come questi ultimi diano tipicamente luogo a economie di rete, di tipo sia diretto che indiretto, e considerevoli economie di scala grazie alla struttura dei costi delle imprese che vi operano. (Corpus DIA_giuridico-economica_articolo)

2.4. *Il connettivo ad/per esempio*

Prima di occuparci delle due forme al centro di questo lavoro – *basti pensare* e *si pensi* – è utile, a conclusione di questa sezione, soffermarci sulle caratteristiche dell'avverbiale *ad/per esempio*, ormai ampiamente studiate e ben identificate dalla letteratura di riferimento.

Seguendo Manzotti (1998: 121-123), e in linea con le caratteristiche riconosciute sopra all'esemplificazione come atto di composizione testuale, si può affermare che l'apporto lessicale di *ad/per esempio* – così come nel caso delle forme affini costruite attorno al nome *esempio* – consiste nel:

1) suggerire un paradigma di entità da intendere come alternative l'una rispetto all'altra;
2) operare un passaggio generale-particolare, selezionando una o più alternative ammesse dal paradigma;
3) presentare tali elementi come almeno in parte interscambiabili con i rimanenti elementi che appartengono al medesimo paradigma;
4) avvertire il lettore che l'elemento particolare selezionato è stato scelto con lo scopo di fornirgli un'idea più chiara del contenuto dell'unità testuale esemplificata o con lo scopo di argomentare a favore della validità del significato di quest'ultima.

In relazione a quest'ultimo punto, è importante osservare che *ad/per esempio* può introdurre sia un'esemplificazione di tipo illustrativo che un'esemplificazione di carattere argomentativo, come ben si vede dalla coppia di esempi (14)-(15) riportata di seguito. Nel primo caso, l'esemplificazione fornisce con finalità didattiche un caso concreto per chiarire il concetto della *curva di domanda*; nel secondo caso, *slavo comune* e *baltico comune* sono citati come esempi di lingue non attestate che a loro volta rappresentano l'evoluzione da una precedente lingua-madre, il che corrobora sul piano argomentativo quanto affermato nell'enunciato precedente – e cioè che le lingue-madri non sono da collocare tutte sul medesimo piano:

14) La curva di domanda DD fornisce le seguenti informazioni: se il prezzo della birra a bottiglia è di p dollari, la quantità richiesta dai consumatori sarà di q bottiglie al giorno: **ad esempio**, **se il prezzo è 2 dollari a bottiglia**, **i consumatori compreranno 1040 bottiglie al giorno**. (Corpus DIA_giuridico-economica_manuale)

15) D'altronde, non si creda che le varie lingue-madri, attestate o non attestate che siano, possano essere collocate tutte, per continuare con l'immagine genealogica, sullo stesso "piano generazionale": **ad esempio**, **è normalmente accettato dagli studiosi che l'inattestato slavo comune e l'altrettanto inattestato baltico comune rappresentino il ramificarsi successivo d'una precedente lingua-madre (il balto-slavo)**, **neanch'essa**, **ovviamente**, **attestata** […]. (Corpus DIA_umanistica_manuale)

3. SU ALCUNE PECULIARITÀ DI *BASTI PENSARE* E *SI PENSI*

Come precisato nell'*Introduzione*, ci si occuperà in questa sede delle espressioni *basti pensare* e *si pensi* in quanto forme ricorrenti nell'italiano di registro accademico. Che le due espressioni prese in considerazione siano effettivamente più frequenti nella prosa accademica rispetto a quanto accade entro altri contesti comunicativi lo dimostrano, seppur parzialmente, i dati di frequenza estratti dalle sezioni "stampa", "narrativa", "prosa accademica" del Corpus CORIS[8]:

Tabella 1. *Frequenza di* basti pensare *e* si pensi *nel CORIS (dati per mln di token)*

	Stampa	Narrativa	Prosa accademica
Basti pensare	6,1	0,7	12,2
Si pensi	8,8	2,3	24,6

Dai dati estratti dal CORIS, si può osservare come *basti pensare* occorra nella prosa accademica con una frequenza doppia rispetto a quella giornalistica (e all'incirca 17 volte maggiore rispetto ai testi di narrativa); mentre per *si pensi* la frequenza nei testi accademici risulta poco al di sotto del triplo rispetto a quella registrata in CORIS_stampa (e circa 10 volte maggiore se paragonata alla narrativa). I dati estratti dal corpus CORIS testimoniano, insomma, come le due forme siano a tutti gli effetti considerabili tipiche, anche se certamente in modo non esclusivo, dell'italiano accademico.

3.1. *Basti pensare e si pensi nel corpus DIA: osservazioni preliminari*

Nel corpus DIA, le due forme occorrono con una frequenza ancora superiore rispetto a quella registrata nel CORIS: le occorrenze di *basti pensare* sono in totale 19 (17,2 per milione di token, contro le 12,2 della sezione "prosa accademica" del CORIS); quelle di *si pensi* sono 59 (ossia, ben 53,5 per milione di token, poco più del doppio rispetto a quelle registrate nel CORIS). Le frequenze osservate nel DIA confermano inoltre come nella scrittura accademica *si pensi* sia (nettamente) più impiegato di *basti pensare* (sulle possibili ragioni di questo dato, cfr. *infra*).

Il design del corpus DIA (cfr. Mastrantonio *et al.*, 2024: 580-592) permette inoltre di estrarre i dati relativi alla frequenza delle due forme per macro-area disciplinare (Tabella 2) e per genere testuale (Tabella 3):

Tabella 2. *Frequenza di* basti pensare *e* si pensi *per macro-area*, *corpus DIA (dati per mln di token)*

	Macroarea giuridico-economica	Macroarea scientifica	Macroarea umanistica
Basti pensare	16,4	20,3	26,4
Si pensi	82,1	13,6	79,1

[8] Cfr. https://corpora.ficlit.unibo.it/coris_ita.html.

Tabella 3. *Frequenza di* basti pensare *e* si pensi *per genere testuale*, *corpus DIA (dati per mln di token)*

	Manuali	Articolo di ricerca	Voci enciclopediche
Basti pensare	13,4	21,2	18,0
Si pensi	37,4	71,2	56,0

Per quanto riguarda la frequenza delle due forme per macro-area disciplinare, occorre una certa cautela nell'interpretazione dei dati. Come mostrato da Triki (2021) per l'inglese, infatti, diversamente da quanto sostenuto da Hyland (2007), una divisione in macro-aree disciplinari risulta piuttosto problematica per quanto riguarda l'interpretazione della distribuzione di particolari forme linguistiche, in quanto tali divisioni hanno il difetto di accorpare discipline i cui testi possono essere anche molto distanti tra loro: basti pensare alle differenze sostanziali, entro la macro-area scientifica, tra un manuale universitario di biologia e un manuale di matematica. Al netto di questa cautela metodologica, in relazione ai dati presentati nella Tabella 2 si può osservare *in primis* come entrambe le espressioni siano attestate in ciascuna macro-area disciplinare – il che le rende trasversali rispetto al campo, condizione essenziale affinché una forma possa essere considerata 'accademica' a tutti gli effetti (Mastrantonio *et al.*, 2024: 9-10). In secondo luogo, risulta degna di nota la bassa frequenza di *si pensi* nei testi appartenenti alla macro-area scientifica (13,6 occorrenze per milione di token) rispetto al sotto-corpus di ambito giuridico economico (82,1 per milione di token) e umanistico (79,1 per milione di token).

Più significativi – e, come vedremo, più facilmente interpretabili alla luce delle peculiarità semantico-pragmatiche delle due espressioni – i dati che riguardano la distribuzione delle due forme nei diversi generi testuali. Come mostra la Tabella 3, il genere testuale in cui *basti pensare* e *si pensi* occorrono con frequenza maggiore è l'articolo di ricerca (rispettivamente, 21,2 e 71,2 volte per milione di token); seguono le voci enciclopediche (18 e 56 occorrenze per milione di token) e, infine, i manuali universitari, nei quali le due forme occorrono con frequenze decisamente inferiori (*basti pensare* 13,4 per milione di token; *si pensi* 37,4 per milione di token).

3.2. *Basti pensare*

Per quanto riguarda *basti pensare*, l'analisi delle 19 occorrenze nel corpus DIA ha permesso anzitutto di evidenziare come in tutti i casi osservati sussistano le componenti fondamentali che concorrono ad individuare sul piano semantico-concettuale la relazione di esemplificazione. Si considerino, a questo proposito, gli esempi seguenti, che mostrano peraltro le due costruzioni possibili, ossia *basti pensare* + sintagma preposizionale (es 16-17) o *basti pensare* + completiva (es. 18), di norma collocate a inizio di enunciato (in un solo caso, di un enunciato collocato in inciso parentetico):

16) [Gli elementi] più abbondanti hanno determinato e determinano la storia dei corpi celesti, quelli meno abbondanti, o elementi in traccia, hanno influenzato ed ancora influenzano la storia dell'uomo e delle civiltà organizzate. **Basti pensare ad elementi quali piombo**, **argento**, **oro**, **uranio**. (Corpus DIA_scientifica_enciclopedia)

17) L'investigazione delle previsioni della RG in campi gravitazionali deboli si è pertanto via via spostata verso una ricerca più opportunistica, che utilizza verifiche della gravitazione provenienti da nuove idee teoriche e

moderne tecniche sperimentali. **Basti pensare ai test accuratissimi della relatività ristretta che utilizzano atomi raffreddati con la tecnica del raffreddamento laser**, **alle proposte di una quinta forza che si risolvono in una verifica con precisione sempre maggiore del principio di equivalenza debole e**, **infine**, **alle teorie che prevedono ulteriori dimensioni**, **aggiuntive alle quattro dello spazio-tempo fisico**, **che sono alla base di recenti esperimenti per verificare l'andamento della forza di gravità a distanze minori di 100 μm.** (Corpus DIA_scientifica_enciclopedia)

18) Le intersezioni tra geografia e letteratura risultano centrali nel tessuto interdisciplinare e intertestuale della cultura contemporanea: tuttavia, le due discipline risultano legate fra loro fin da epoche remote; **basti pensare che i resoconti di viaggio (autobiografici**, **ricchi di fantasie e di proiezioni immaginative)**, **con le loro osservazioni sulla scoperta di nuove terre e sull'alterità**, **hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica**. (Corpus DIA_umanistica_manuale)

In (16), *basti pensare* introduce alcuni elementi chimici (*piombo*, *argento*, *oro*, *uranio*) come casi particolari appartenenti a un paradigma menzionato come insieme nell'enunciato precedente (gli elementi meno abbondanti che hanno influenzato e influenzano la storia dell'uomo e delle civiltà organizzate); in (17), si propongono tre casi particolari rappresentativi delle ricerche che utilizzano le nuove idee teoriche e moderne tecniche sperimentali menzionate nel primo enunciato; in (18), infine, il legame tra resoconti di viaggio e produzione geografica viene menzionato come caso particolare rappresentativo di un insieme più ampio di entità potenzialmente interscambiabili – e dunque come esempio – della profonda interconnessione tra letteratura e geografia di cui si parla nell'enunciato precedente.

Appurata la natura esemplificativa di *basti pensare*, è possibile individuare alcune importanti peculiarità rispetto al connettivo *ad/per esempio* (cfr. *supra* § 2.4.). In questa prospettiva, la differenze più evidenti riguardano il fatto che nella semantica lessicale di *basti pensare* sono fissate in modo esplicito a) la natura pragmatica dell'esemplificazione veicolata, che risulta essere sempre di tipo argomentativo, cioè sistematicamente vòlta a sostenere il valore di verità di ciò che viene esemplificato[9]; e b) il fatto che gli esempi selezionati siano esplicitamente presentati dallo scrivente come del tutto sufficienti – grazie alla semantica del verbo *bastare* con cui l'espressione è costruita – a giustificare la validità di ciò che viene esemplificato.

Così, nell'esempio (16) riportato sopra, *piombo*, *argento*, *oro*, *uranio* sono presentati esplicitamente come casi particolari in grado di validare, dal punto di vista dello scrivente, quanto veicolato dall'enunciato precedente, ossia che gli elementi chimici più rari hanno condizionato fortemente la storia dell'uomo e delle civiltà organizzate; in (17) la tripletta di esempi è presentata come del tutto sufficiente a dimostrare le novità nella ricerca nel campo della relatività generale (RG); e infine in (18) il legame tra i resoconti letterari di viaggio e la produzione geografica è indicato come elemento capace di dimostrare quanto affermato nel cotesto precedente, ovvero che geografia e letteratura sono connesse tra loro fin dalle loro origini.

[9] Che *basti pensare* non possa introdurre un'esemplificazione illustrativa lo si vede dall'inaccettabilità di un esempio come *Comprale qualcosa. Basti pensare a un fiore*; o manipolando l'esempio 14 proposto sopra: *La curva di domanda DD fornisce le seguenti informazioni: se il prezzo della birra a bottiglia è di p dollari, la quantità richiesta dai consumatori sarà di q bottiglie al giorno: basti pensare che, se il prezzo è 2 dollari a bottiglia, i consumatori compreranno 1040 bottiglie al giorno.*

Riprendendo l'elenco delle istruzioni-informazioni veicolate da *ad/per esempio* di Manzotti (1998: 123), è possibile dunque riassumere le peculiarità della semantica lessicale di *basti pensare* con lo schema seguente:

		Ad/ per esempio	*Basti pensare*
i	suggerire un paradigma di entità da intendere come alternative l'una rispetto all'altra	+	+
ii	operare un passaggio generale-particolare, selezionando una o più alternative ammesse dal paradigma	+	+
iii	presentare tali elementi come almeno in parte interscambiabili con i rimanenti elementi che appartengono al medesimo paradigma	+	+
iv	avvertire il lettore che l'elemento particolare selezionato è stato scelto con lo scopo di fornirgli un'idea più chiara del contenuto dell'unità testuale esemplificata	+	-
v	avvertire il lettore che l'elemento particolare selezionato è stato scelto con lo scopo di argomentare a favore della validità del significato dell'unità testuale esemplificata	+	+
vi	presentare esplicitamente l'elemento menzionato (o gli elementi menzionati) come sufficiente a validare il contenuto proposizionale veicolato dalla sequenza esemplificata	-	+

Le differenze, relative ai punti iv) e vi), emergono in modo nitido confrontando l'esempio (18), riproposto di seguito, con una sua riformulazione (18a), dove *basti pensare* è sostituito da *ad esempio*. Mentre nel primo caso il carattere argomentativo dell'esemplificazione viene codificato in modo esplicito dalla lingua grazie a *basti pensare*, in (18a) esso è solo ricavabile per via inferenziale. Inoltre, in (18) l'esempio viene presentato in modo esplicito come sufficiente a corroborare il valore di verità dell'enunciato precedente; così non avviene in (18a), dove tale aspetto può essere recuperato (eventualmente) tramite implicatura:

18) Le intersezioni tra geografia e letteratura risultano centrali nel tessuto interdisciplinare e intertestuale della cultura contemporanea: tuttavia, le due discipline risultano legate fra loro fin da epoche remote; **basti pensare che i resoconti di viaggio (autobiografici**, **ricchi di fantasie e di proiezioni immaginative)**, **con le loro osservazioni sulla scoperta di nuove terre e sull'alterità**, **hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica**. (Corpus DIA_umanistica_manuale)

18a) Le intersezioni tra geografia e letteratura risultano centrali nel tessuto interdisciplinare e intertestuale della cultura contemporanea: tuttavia, le due discipline risultano legate fra loro fin da epoche remote; **ad esempio, i resoconti di viaggio (autobiografici**, **ricchi di fantasie e di proiezioni immaginative)**, **con le loro osservazioni sulla scoperta di nuove terre e sull'alterità**, **hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica**.

Oltre a queste differenze semantico-pragmatiche, è possibile individuare un'ulteriore differenza, che chiama in causa la dimensione enunciativo-polifonica del testo, e in particolare l'ambito dell'interazione discorsiva tra locutore e interlocutore in quanto partecipanti all'atto comunicativo (Ferrari *et al.*, 2024: 235-238).

In generale, il legame tra esemplificazione e interazione tra locutore e interlocutore è stato a più riprese osservato in letteratura. Negli studi di pragmatica di ambito anglosassone, ad esempio, i connettivi esemplificativi sono stati considerati tra le «selfreflective expressions used to negotiate interactional meanings in a text, assisting the writer (or speaker) to express a viewpoint and engage with readers as members of a particular community» (Hyland, 2005: 37; cfr. anche Hyland, 2007: 268). In effetti, come riconosciuto anche da Manzotti (1998), la relazione di esemplificazione possiede intrinsecamente un marcato carattere dialogico e interpersonale: da un lato perché intende, tramite un'opportuna segnalazione linguistica, «attirare l'attenzione dell'interlocutore sul fatto che lo si sta aiutando» (ivi: 123) a comprendere (o a validare) quanto veicolato dal cotesto precedente; dall'altro perché la decisione di introdurre un'esempio nel testo (e, naturalmente, la scelta dell'esemplificante) «reveals something of the writer's predictions about the reader's familiarity with the topic and world knowledge» (Hyland, 2007: 270).

Nella prospettiva qui delineata, la scelta di *basti pensare* – come anche quella di *si pensi* (cfr. *infra*) – risulta essere più marcatamente dialogica nella misura in cui essa rende l'enunciato in cui occorre non dichiarativo e orientato direttamente all'interlocutore. La scelta di un enunciato esemplificativo costruito attorno a *basti pensare* sembrerebbe in questo senso produrre – ma si tratta di un aspetto che andrebbe ulteriormente indagato – uno scarto più netto sul piano testuale, segnalando scopertamente, per così dire, il carattere dialogico dell'esemplificazione.

3.3. *Si pensi*

Rispetto a *basti pensare* – che, come abbiamo visto, è usato nei testi accademici unicamente come segnalatore di una relazione logico-argomentativa di esemplificazione –, *si pensi* risulta funzionalmente più variegato.

Anzitutto, tra le 59 occorrenze di *si pensi* si registra un (unico) caso in cui l'espressione certamente non è coinvolta in movimenti esemplificativi, dato che non sussistono le condizioni che permettono di definire sul piano semantico-concettuale la relazione di esemplificazione (cfr. *supra* § 2.4.):

> 19) Tuttavia, come precedentemente sottolineato, il principale deterrente all'innovazione è rappresentato dalla percezione dei funzionari pubblici stessi: se il processo non è rigidamente definito ex-ante, basandosi sulle regole vigenti, conseguentemente, **si pensi** che manchi di oggettività. (Corpus DIA_giuridico-economica_articolo)

Dal lato opposto, si registrano 13 occorrenze in cui è indubbia la natura esemplificativa della porzione di testo in cui la forma compare: rientrano in questo gruppo i casi in cui *si pensi* è accompagnato dall'avverbiale *ad/per esempio* (es. 20), da *a titolo esemplificativo* (21); o, ancora, da altre marche linguistiche che concorrono a segnalare la natura esemplificativa dell'unità testuale in questione, e che più precisamente contribuiscono a veicolare la componente 'paradigmatica' della relazione di esemplificazione, come *per citarne alcune* (22) o *da ultimo* (23):

20) In tutte le cellule il citosol rappresenta il compartimento operativo della vita cellulare: **si pensi**, **per esempio**, **ai segnali di crescita o differenziamento**, **che hanno origine a livello di specifici recettori della membrana per essere poi trasferiti lungo catene di fattori ed enzimi intracellulari**, **fino a raggiungere il nucleo e a modificare il funzionamento di specifici sistemi di trascrizione**. (Corpus DIA_scientifica_manuale)

21) A conclusione di queste note introduttive ci si consenta una breve riflessione sulla problematicità della scelta di una adeguata definizione di «rete di imprese» fra le molte proposte in letteratura. In questo scritto la scelta e stata operata nel senso dell'adozione di una definizione sufficientemente ampia da includere nell'oggetto di analisi soggetti diversi dalle imprese, come università, laboratori e istituti di ricerca pubblici e fenomeni che, seppur tutti afferenti alle tematiche della collaborazione tecnologica, sono tuttavia per altri versi fortemente eterogenei (**si pensi**, **a titolo esemplificativo**, **ai distretti**, **alle epistemic communities**, **e alle joint venture**). (Corpus DIA_giuridico-economica_manuale)

22) Tutti italiani sono invece gli studi di storia dell'editoria per molti versi imprescindibili nella ricostruzione delle singole vicende di autori e case editrici – **si pensi alle monografie di Enrico Decleva**, **Gian Carlo Ferretti**, **Giorgio Fabre**, **Nicola Turi e Irene Piazzoni**, **per citarne solo alcune**. (Corpus DIA_umanistica_enciclopedia)

23) Nel nostro ordinamento il processo è stato inaugurato dall'art. 20, comma 11, della legge n. 59/1997 e dall'art. 7 della legge n. 50/1999, che hanno disposto l'emanazione di numerosi testi unici misti, è poi proseguito con l'art. 1 della legge n. 229/2003, che ha delegato il Governo a emanare decreti di riassetto normativo in importanti settori di diritto amministrativo, per poi continuare ai giorni nostri (**si pensi**, **da ultimo**, **al nuovo codice dei contratti pubblici**, **adottato con d.lg. n. 50/2016**). (Corpus DIA_giuridico-economica_articolo)

Rimangono da affrontare i rimanenti casi in cui *si pensi* occorre senza che nel cotesto siano impiegate altre marche esemplificative. A questo riguardo, si può anzitutto osservare che in tutte le occorrenze è presente, sul piano semantico, un passaggio dal generale al particolare, e più precisamente da un insieme menzionato come tale nel cotesto precedente a uno o più entità che appartengono a tale insieme: è sempre presente, dunque, una delle due componenti semantiche cruciali per definire la relazione di esemplificazione (cfr. Manzotti, 1998; cfr. *supra* § 2.1.).

A differenza però dei casi canonici di esemplificazione, *si pensi* lascia al lettore il compito di ricostruire dal contesto, grazie alle sue conoscenze enciclopediche, l'esistenza di possibili alternative ugualmente in grado di rappresentare il paradigma che viene evocato[10]. Si considerino gli esempi seguenti:

24) I primi, i "piemontesi", segnati in genere da una carriera abbastanza lineare, tutta percorsa all'interno o quasi dell'amministrazione della giustizia, connotata dalla stretta fedeltà alla dinastia dei Savoia: **si pensi al primo presidente del consiglio di Stato dal 1859 al 1874**, **Luigi Des**

[10] Siamo insomma nel caso di un'esemplificazione «sotto-determinata» (Manzotti, 1998: 114), caratterizzata dal fatto che alcune caratteristiche semantiche della relazione non sono veicolate in modo esplicito da un connettivo come *ad/esempio* o, come si è visto, da una forma come *basti pensare*, ma sono da recuperare per via inferenziale.

Ambrois de Nevâche […]; o a Paolo Onorato Vigliani, **entrato in carriera nel 1841**, **a 27 anni**, **come segretario caposezione nella cancelleria di Sua Maestà presso il dicastero della Giustizia**, **poi a lungo impiegato tra funzione requirente e giudicante fino alla promozione a primo presidente di Cassazione (dal 1876 al 1889) […]**. (Corpus DIA_umanistica_enciclopedia)

25) Più "capillare" perché, grazie ai tascabili (soprattutto i "Pavoni" e gli "Oscar" Mondadori, ma non solo), i titoli di autori già entrati nei vari cataloghi ma in edizioni più costose (per Mondadori, la "Medusa") entrano nelle case degli italiani in maniera più sistematica; più "segmentato" perché accanto alla narrativa si fanno spazio la non-fiction e la saggistica americane (**si pensi a Feltrinelli e alle Edizioni di Comunità di Olivetti**), senza dimenticare l'importazione di interi progetti enciclopedici statunitensi pubblicati, negli anni Settanta, soprattutto dai Fratelli Fabbri. (Corpus DIA_umanistica_articolo)

26) In questo quadro, l'integrazione a monte mira tipicamente a ridurre i costi connessi ai rischi e alle fluttuazioni nei mercati di approvvigionamento delle materie prime (**si pensi alla fusione tra l'impresa chimica e l'impresa petrolifera**), mentre l'integrazione a valle mira, tra l'altro, a trarre vantaggio da un più diretto controllo dei mercati di consumo, anche attraverso l'offerta di gamme complete di prodotti (**si pensi al fabbricante di vestiario che acquisisce il controllo di una rete di vendita**). (Corpus DIA_giuridico-economica_articolo)

In effetti, in (24) *Luigi Des Ambrois de Nevâche* e *Paolo Onorato Vigliani* rappresentano due casi particolari della categoria, menzionata nell'enunciato precedente, che include un numero con ogni probabilità più ampio di politici del periodo dell'Unità d'Italia caratterizzati da una *carriera abbastanza lineare […] connotata dalla stretta fedeltà alla dinastia dei Savoia*; in (25) Feltrinelli e le Edizioni di Comunità di Olivetti sono casi particolari – non gli unici, naturalmente – della categoria "case editrici che hanno pubblicato non-fiction e saggistica americane" evocata dall'enunciato in cui trova posto l'inciso parentetico; in (26), se si guarda ai due incisi parentetici, si menzionano rispettivamente la fusione tra l'impresa chimica e quella petrolifera come caso emblematico in cui l'integrazione a monte (ossia, di acquisizione 'verticale' dei propri fornitori) *mira a ridurre i costi connessi ai rischi e alle fluttuazioni ecc.*, e *il fabbricante di vestiario che acquisisce il controllo di una rete di vendita* come caso che rientra nel procedimento di *integrazione a valle* (il procedimento opposto all'integrazione a monte, che mira ad assumere il controllo delle fasi successive alla produzione).

Dall'analisi delle occorrenze di *si pensi*, emergono, oltre al carattere esemplificativo dei segmenti testuali in cui l'espressione viene impiegata, alcune peculiarità. In primo luogo, occorre osservare che, come *basti pensare*, anche *si pensi* si rivolge direttamente all'interlocutore affinché quest'ultimo compia una precisa operazione mentale: a livello testuale, ciò produce, come si è detto, uno scarto netto sul piano enunciativo-polifonico, aumentando, in particolare, il gradiente di dialogicità del testo (fatto che, come si è detto, ben si concilia con la natura intrinsecamente dialogica dell'esemplificazione).

In secondo luogo, è interessante notare che nei testi accademici analizzati, ben 35 delle 59 occorrenze di *si pensi* (circa il 60%) si situano in un inciso chiuso tra parentesi (il caso più frequente; cfr. es. 27), tra lineette doppie (es. 28), o un'unità testuale interna all'enunciato chiusa tra virgole (es. 29):

27) Profili d'interesse filosofico affiorano, infine, dagli ambiti dell'info-diritto (**si pensi a questioni come il diritto alla privacy**, **il negozio telematico**, **la tutela della proprietà intellettuale nelle reti**, **la risoluzione telematica delle controversie**). (Corpus DIA_giuridico-economica_enciclopedia)

28) A posizioni tout court realistiche – **si pensi alle scuole di Genova e di Bologna** – e talora apertamente antinormativistiche, si affiancarono così tentativi di aggiornare l'approccio kelseniano per salvarne almeno l'ispirazione fondamentale.
(Corpus DIA_giuridico-economico_enciclopedia)

29) A eccezione di pochi altri contributi, **si pensi a quelli di Edoardo Esposito e Gigliola Nocera sulla vicenda editoriale e traduttiva di Elio Vittorini**, gli studi sulla traduzione, la ricezione e la mediazione editoriale qui brevemente elencati provengono quindi per la quasi totalità da italianisti che lavorano presso università non italiane, per lo più inglesi e statunitensi. (Corpus DIA_umanistica-articolo)

Ora, la frequente collocazione dell'esemplificazione introdotta *si pensi* in inciso o in un'unità interna all'enunciato chiusa tra virgole è un dato che non stupisce. L'inciso, infatti (in particolare quello chiuso tra parentesi tonde o lineette doppie), crea un piano testuale parallelo che si colloca ad un livello gerarchicamente secondario rispetto al piano principale del testo (Cignetti, 2024; Ferrari, 2022): per questa ragione – come osserva opportunamente Pecorari (2018: 113) – l'inciso può essere facilmente associato a movimenti logico-argomentativi che «prevedono già di per sé, per via della loro natura concettuale, un basso grado di incidenza sulla progressione testuale», come la riformulazione e, per l'appunto, l'esemplificazione. Inoltre, sviluppando un «testo nel testo» (Ferrari, 2022: 584), l'inciso permette facilmente di introdurre un enunciato dotato di diverso orientamento illocutivo e enunciativo, cosa che accade, come si è detto, nel caso che qui ci interessa.

Sebbene non sia inattesa, la frequente collocazione di *si pensi* con valore esemplificativo in inciso segna una differenza rispetto a *basti pensare*, che invece tende ad essere impiegato all'inizio di enunciati che si collocano entro il piano principale del testo (nel corpus DIA, *basti pensare* occorre solo una volta su 19 in inciso). Questa differenza nella collocazione preferenziale delle due espressioni potrebbe essere interpretata come indice di un diverso rilievo argomentativo associato alle esemplificazioni che le due forme introducono: *si pensi* sembrerebbe per lo più impiegato per esempi dotati di un basso grado di incidenza sulla progressione logico-argomentativa del testo; mentre, al contrario, i dati suggeriscono che *basti pensare* sia, nell'italiano accademico, la scelta ritenuta dagli scriventi più adatta qualora l'esempio incida maggiormente sull'argomentazione *in fieri*.

Per quanto riguarda, infine, l'opposizione tra esemplificazione argomentativa ed esemplificazione illustrativa, per *si pensi* nel corpus DIA sono attestate entrambe le possibilità. Si può ad esempio giudicare come illustrativa l'esemplificazione in (30), in cui lo scrivente intende unicamente fornire all'interlocutore un esempio in grado di rendere più comprensibile lo scopo dell'*integrazione a valle*:

30) [...mentre l'integrazione a valle mira, tra l'altro, a trarre vantaggio da un più diretto controllo dei mercati di consumo, anche attraverso l'offerta di gamme complete di prodotti (**si pensi al fabbricante di vestiario che acquisisce il controllo di una rete di vendita**). (Corpus DIA_giuridico-economica_articolo)

Al contrario, è classificabile come argomentativo il movimento esemplificativo presente in (31), in cui l'elenco delle monografie supporta la validità dell'affermazione precedente (ossia che *gli studi di storia dell'editoria* imprescindibili siano tutti italiani):

> 31) Tutti italiani sono invece gli studi di storia dell'editoria per molti versi imprescindibili nella ricostruzione delle singole vicende di autori e case editrici – **si pensi alle monografie di Enrico Decleva**, **Gian Carlo Ferretti**, **Giorgio Fabre**, **Nicola Turi e Irene Piazzoni**, **per citarne solo alcune**. (Corpus DIA_umanistica_enciclopedia)

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

L'analisi *corpus-based* proposta in questo contributo si è focalizzata sulle caratteristiche semantiche, pragmatiche e testuali di due forme considerabili a tutti gli effetti tipiche dell'italiano accademico e in grado di veicolare una relazione logico-argomentativa di esemplificazione. In particolare, si è visto come accanto ad alcune caratteristiche comuni (su tutte, l'orientamento illocutivo verso il destinatario dell'enunciato in cui occorrono), le due forme presentino alcune peculiarità che le differenziano tra loro e rispetto al connettivo *ad/per esempio*.

Per quanto riguarda *basti pensare*, si è mostrato che nella semantica lessicale dell'espressione è fissata la natura argomentativa e "autosufficiente" dell'esemplificazione che essa introduce; quanto a *si pensi*, si è visto come, al di là della sua semantica "povera", l'espressione sia nell'italiano accademico sistematicamente impiegata in corrispondenza di movimenti di carattere esemplificativo illustrativi o argomentativi, che spesso trovano spazio in unità di inciso. Delle due, *si pensi* risulta essere, insomma, più versatile – il che può motivare in parte la sua frequenza maggiore –; mentre *basti pensare* può essere considerata più ricca semanticamente, e adatta perciò unicamente a determinati contesti (in particolare, per esemplificazioni che giocano un ruolo maggiore nell'argomentazione *in fieri*).

Le caratteristiche osservate permettono, inoltre, di interpretare i dati relativi alla distribuzione delle due forme nei diversi generi testuali, e in particolare alla loro alta frequenza negli articoli scientifici (cfr. *supra* § 3.1.). Tale alta frequenza può essere spiegata da un lato con il fatto con la natura maggiormente argomentativa dell'articolo scientifico, che rende più frequentata l'esemplificazione finalizzata sul piano pragmatico-illocutivo a sostenere la validità dell'esemplificato – un tipo di esemplificazione che, come si è visto, entrambe le forme possono introdurre (in modo esclusivo nel caso di *basti pensare*). Dall'altro lato, è possibile ipotizzare che il genere dell'articolo scientifico si rivolga in modo meno asimmetrico ai suoi destinatari, ossia ai pari affiliati alla comunità scientifica di riferimento; e che tale aspetto spinga maggiormente lo scrivente verso l'impiego di espressioni dialogiche quali *si pensi* e *basti pensare*, che per l'appunto hanno tra le loro caratteristiche quella di rivolgersi scopertamente all'interlocutore.

Come si è cercato di mostrare, la micro-variazione formale nella segnalazione dell'esemplificazione ha dunque effetti rilevanti dal punto di vista pragmatico-testuale: di questi aspetti si potrebbe tener conto anche in prospettiva applicata, ad esempio nella didattica della scrittura accademica indirizzata a studenti italofoni e non.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Angeloni M. (2001), "L'esemplificazione: una strategia testuale", in *Lingua e stile*, 1, pp. 97-129.

Cignetti L. (2024), "Inciso", in Ferrari (2024), p. 71.

Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo*, Carocci, Roma.

Ferrari A. (2022), "Il testo come intreccio di gerarchie", in Marinetto P., Campagnolo A., Iannacci P., Paschetto W. (a cura di), *Leggere per capire, capire per scrivere. Dalla lettura dei testi alla scrittura di sintesi*, numero monografico di *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 29-41: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18315.

Ferrari A. (a cura di)(2024), *Dizionario di linguistica del testo a uso delle scienze umane*, Carocci, Roma.

Ferrari A., Pecorari F., Lala L. (2024), "Il piano enunciativo-polifonico della strutturazione del testo scritto. Gli ambiti dell'interazione discorsiva, del riporto e del punto di vista", in *Studi di grammatica italiana*, 43, pp. 231-255.

Ghezzi C., Lo Baido M. C. (2024), "Discourse markers in Italian", in Mosegaard Hansen M., Visconti, J. (eds.), *Manual of discours. Markers in romance*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 479-508.

Hyland K. (2005), *Metadiscourse. Exploring interaction in writing*, Continuum, London.

Hyland K. (2007), "Applying a Gloss: Exemplifying and reformulating in academic discourse", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 266-285.

Mantovani D. (2008), "Lingua e diritto. Prospettive di ricerca fra sociolinguistica e pragmatica", in Garzone G., Santulli F., *Il linguaggio giuridico. Prospettive interdisciplinari*, Giuffrè, Milano, pp. 17-55.

Manzotti E. (1993), "L'esemplificazione. Natura e funzione di un procedimento di composizione testuale", in Bonini V., Mazzoleni M. (a cura di), *L'italiano (e altre lingue). Strumenti e modelli di analisi.* Atti del IV Seminario di Studi, Iuculano, Pavia, pp. 47-98.

Manzotti E. (1995), "Aspetti linguistici dell'esemplificazione", in Caffi C., Hölker K. (a cura di), *Examples*, Numero monografico di *Versus*, 70-71, pp. 49-114.

Manzotti E. (1998), "L'esemplificazione. Natura e funzioni di un procedimento di composizione testuale", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 5, pp. 99-123.

Mastrantonio D. (2021), "L'italiano accademico scritto: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871.

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.

Motsch W., Pasch R. (1987), "Illokutive Handlungen", in Motsch W., Pasch R. (a cura di), *Satz, Text, sprachliche Handlung*, Akademie-Verlag, Berlin, pp. 11-79.

Pecorari F. (2018), "Le parentesi tonde", in Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (a cura di), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma, pp. 109-125.

Perelman C., Olbrechts-Tyteca L., (1966[1958]), *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino.

Siepmann D. (2005), *Discourse markers across languages: A contrastive study of second-level discourse markers in native and non-native text with implications for general and pedagogic lexicography*, Routledge, London-New York.

Triki N. (2021), "Exemplification in research articles: Structural, semantic and metadiscursive properties across disciplines", in *Journal of English for Academic Purposes*, 54, pp. 1-13.
Triki N. (2024), "Exemplification and reformulation in expert linguists' writings: Elaborative metadiscourse between disciplinarity and individuality", in *Journal of English for Academic Purposes*, 71, pp. 1-15.

METAFORA E ALTRI SIGNIFICATI NON LETTERALI NEL DISCORSO ACCADEMICO E SCIENTIFICO

SIGNIFICATI NON LETTERALI NEL DISCORSO SCIENTIFICO E ACCADEMICO. METAFORE, METONIMIE E PERSONIFICAZIONE DI REFERENTI INANIMATI

Emilia Calaresu[1]

1. INTRODUZIONE

Il discorso scientifico e quello più ampiamente definito 'accademico' (il cui linguaggio è quello della '*literacy*')[2] sono tutt'altro che estranei allo sfruttamento sistematico di metafore e metonimie. Esiste una ricchissima e crescente bibliografia sulle metafore nel linguaggio scientifico[3], mentre in quest'ambito le metonimie sono state finora del tutto trascurate – a torto, come cercherò di dimostrare in questo lavoro. In ragione di tale disparità di attenzione nel tempo, saranno però inevitabilmente le metafore le principali protagoniste anche di questa panoramica iniziale.

È utile ricordare subito che le espressioni metaforiche sono strategie linguistiche che consentono non solo di dire la stessa cosa in modo diverso ma anche di offrire una visione diversa del mondo (Halliday, 1993a [1989]: 90). Il potenziale conoscitivo delle metafore è altissimo: esse invitano a considerare proprietà condivise da cose e fenomeni di natura del tutto diversa. Il ricorso alle metafore diventa tanto più motivato quando, come spesso succede nella ricerca scientifica, si devono descrivere e spiegare cose, eventi, o fenomeni del tutto nuovi, oppure fornire spiegazioni nuove di cose, eventi, fenomeni noti ma non ancora conosciuti e spiegati in modo soddisfacente. Quest'ultima situazione corrisponde, nella scienza, a ciò che Kuhn (1999 [1963]) chiamava 'cambio di paradigma', il cambiamento rivoluzionario dei modelli che giustificano e supportano una certa teoria. Ad ogni cambio di paradigma cambiano infatti non solo i modelli ma anche le metafore che di norma li accompagnano e li sostengono (Ziman, 2002: [2000]: 193-198).

Da un punto di vista più generale, il funzionamento del linguaggio umano - che è guidato da principi quali l'analogia, l'economicità, la salienza – non può fare a meno di strategie e risorse verbali come le metafore e le metonimie, che sono perciò inevitabilmente presenti nell'uso colto e incolto di qualsiasi lingua storico-naturale[4]. Si tratta, in altre parole, di strumenti linguistici che aiutano cognitivamente a gestire la complessità dei rapporti con i nostri simili e col mondo in cui viviamo.

[1] Università di Modena e Reggio Emilia.

[2] Sul discorso accademico (o '*academic discourse*') v. in part. Hyland (2013 [2011]). Per gli studi italiani v. i saggi raccolti in Ciliberti, Anderson (1999) e Desideri, Tessuto (2011); per contributi più recenti sul problema della didattica del discorso accademico in Italia v. in part. Mastrantonio (2021) e Testa M. (2023). Sul concetto di '*literacy*', che è più ampio e culturalmente più dinamico di 'alfabetizzazione', v. Melchiori (2014). Interessanti confronti critici tra modelli e stili di discorso accademici tipici del mondo romanzo di contro a quelli del mondo anglofono sono in Bennett (2015) e Bennett, Muresan (2016).

[3] V. ad es. la selezione bibliografica del CIRM (Centro Interuniversitario della Ricerca sulla Metafora) in https://cirm.unige.it/node/8.

[4] Fra i principi di funzionamento del linguaggio umano, come giustamente ci ricorda Albano Leoni (2009: 187), andrebbe inclusa anche l'affettività, da cui però, come è noto, il discorso scientifico moderno e contemporaneo cerca programmaticamente di affrancarsi.

1.1. *Lingua, discorso e mondo*

In una recente monografia sul rapporto fra linguaggio e realtà, il linguista e antropologo Nick Enfield (2022) ha argomentato, attraverso una ricchissima varietà di esempi reali, che il linguaggio verbale umano è fatto come è fatto più per coordinare socialmente le nostre (inter)azioni che non per descrivere puntualmente il mondo e la realtà in cui viviamo, o ciò che di tale realtà siamo in grado di percepire e di immaginare:

> The idea that language is an infrastructure for social coordination and not for the transfer of information per se will help us understand some of its shortcomings […]: why language seems to fail us in the ways it does, why it is so ambiguous and approximate, why it distracts and detracts, why it falls short when we try to describe an experience or capture an innermost feeling. At the same time, the idea that language is a coordination device will help us understand why it can be so good at the things it is good at: directing people's attention, framing situations in arbitrary ways, playing to people's biases, tuning our interactions, managing reputations, and regulating social life (Enfield 2022: 3).

Il concetto che il reale sia di per sé irriducibile a qualsiasi forma di "rappresentazione" umana (verbale, gestuale o grafica) certamente non è nuovo ed è anche alla base del divertente paradosso delle mappe a scala 1/1 del mondo genialmente sfruttato da scrittori come Lewis Carroll e Jorge Luis Borges (v. Tonella, Macchi Janica, 2021). Altrettanto spiritosamente, Enfield ha argomentato, fin dal titolo, che il linguaggio umano funziona bene per gli avvocati ma non per gli scienziati:

> Reality matters because our survival depends on it. To navigate reality, as individuals, we first reduce its complexity through the interface of sensory perception. But to coordinate around reality, in concert with other people, our species' forte is to add another interface, a further level of transformation: the interface known as language. We present reality to each other in language-delineated pieces. As the mathematician Friedrich Waismann said, language is the knife we use to cut out facts. And like any knife, […], language is both destroyer and creator. **We do not coordinate around reality but around versions of reality hewn by words.** The result is awkward for the scientist but convenient for the lawyer (Enfield, 2022: 195, grass. mio).

Il postmodernismo in particolare ha estremizzato all'eccesso, come è noto, l'intrinseca soggettività e vaghezza del linguaggio umano, mettendo in dubbio la possibilità stessa di qualsiasi conoscenza oggettiva del reale e arrivando a forme di logocentrismo assoluto (tutto è discorso, tutto è comunicazione, tutto è interpretazione) che finiscono per negare la nozione stessa di '*fatto*' [5]. Anche l'interessante lavoro di Enfield, benché cerchi di evitare questi estremi, si muove di continuo sul crinale[6].

Fra le controargomentazioni più sensate a tali forme estreme di relativismo c'è quella del filosofo del linguaggio Diego Marconi[7], di cui vale la pena riportare almeno un passo:

[5] V. anche Bennett (2015: 13-15), che affronta il problema di cosa sia un 'fatto' nel discorso accademico in un paragrafo la cui posizione in merito è esplicita fin dal titolo: "'Facts' are made not found".

[6] «Of course, physical facts exist without language, but we cannot coordinate around those facts - for example, to agree on them - unless we put them into words» (Enfield, 2022: 22). Cfr. con il prossimo passo di Marconi (2007).

[7] V. anche la prossima nota 10.

> 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, grass. mio).

La differenza tra fatti e interpretazioni giustamente ricordata da Marconi sarà importante da ricordare tutte le volte che parleremo di interpretazioni 'non letterali', metonimiche o metaforiche, di certe espressioni del discorso accademico. Perché – paradossalmente ma non tanto – è proprio la nostra capacità di creare, usare e *riconoscere* metafore e altre strategie non letterali, cioè di discernere fra usi metaforici e non metaforici delle espressioni linguistiche, o tra usi ironici e non ironici di certi enunciati, nonché di mentire ma anche di venir sbugiardati, a dimostrare che la nostra esperienza del mondo non è mai *solo* ed esclusivamente linguistica, giacché pure il contesto extralinguistico conta, e anche parecchio.

Il problema si pone infatti quando la nostra esperienza del mondo, insieme alle nostre conoscenze pregresse, non sono più sufficienti a garantire un adeguato discernimento fra cosa, nei discorsi altrui, vada interpretato alla lettera e cosa non, cosa sia realmente aderente a quali fatti e cosa non. È questo, in effetti, il problema più insidioso che le metafore del discorso scientifico pongono *al profano*, anche in considerazione del fatto che esse abbondano proprio in riferimento a fenomeni ed entità percepibili solo attraverso strumenti altamente sofisticati, cioè del tutto al di fuori della portata esperienziale dei non specialisti (si pensi ad es. alla fisica delle particelle, alla genetica o allo studio di virus e batteri)[8].

1.2. *Le metafore come risorse della stessa grammatica*

Strategie metaforiche (e soprattutto metonimiche, come vedremo più avanti), sono in azione all'interno della stessa grammatica di una lingua e diventano particolarmente evidenti proprio attraverso la tipica organizzazione testuale e lessico-grammaticale del discorso della scienza (che è il discorso della conoscenza per antonomasia). È questa una delle più brillanti e famose argomentazioni del linguista britannico M.A.K. Halliday, che, intorno alla fine degli anni '80, affrontò l'argomento in una serie di interventi (v. in part. 1993a [1989], 1993b [1989]), poi raccolti e pubblicati in Halliday, Martin (1993).

[8] «[…] non sempre si possono trasferire immediatamente le metafore sviluppate degli scienziati nella fase creativa alla comunicazione dei nuovi risultati al pubblico più generale. Il problema principale è che tali metafore non portano con sé una chiara demarcazione delle aree della loro legittimità: esse possono essere degli strumenti efficaci per gli scienziati, ma fonti di errori per gli studenti ed il pubblico» (Pascolini, 2004: 13).

L'idea di fondo di Halliday (1993a [1989]: 90), che era anche un esperto sinologo e dunque pratico di lingue radicalmente diverse da quelle indoeuropee, è che la grammatica di ogni lingua storico-naturale, con il suo lessico e le sue strutture, sia già di per sé una teoria dell'esperienza umana.

La soggettività del punto di vista e la relatività delle categorie, ad esempio, emergono bene anche dalla dinamica sottesa al funzionamento delle categorie grammaticali delle parole, come aveva in realtà già perspicacemente osservato nel 1932 uno dei grandi linguisti dimenticati del '900, Alan H. Gardiner:

> […] *assassination*, *flight*, *pressure* are undoubtedly names of actions or processes, but nevertheless are nouns, not verbs […]. **The so-called parts of speech are distinctions among words based not upon the nature of the objects to which they refer, but upon the mode of their presentation**. Thus the name of anything presented *as* a thing is a 'noun', and the name of anything presented as an action […], or a process, is a 'verb'. In the verb *to cage*, reference is made to the thing called *a cage*, but it is not presented as a thing but as an action. In the noun *assassination* reference is made to an action, but it is not presented as an action but as a thing. (Gardiner, 1932: 9-10; grass. mio)

L'intuizione di Gardiner fu ulteriormente sviluppata una sessantina d'anni dopo da Halliday, appunto, attraverso il concetto di *metafora grammaticale*, che spiega la *ratio* di alcuni processi grammaticali sistematicamente ricorrenti nei testi scientifici, quali, *in primis*, la nominalizzazione, ma non solo (Halliday, 1993a [1989], 1993b [1989]). Confrontando il linguaggio di testi scientifici inglesi e cinesi, scrisse:

> We refer to this process of objectifying as 'grammatical metaphor'. **A semantic feature that is typically realized by one grammatical means comes instead to be realized by another**. **Thus processes (events, actions, states) are typically realized, in both languages, by verbs; but by grammatical metaphor they come to be realized as nouns.** There are very many kinds of grammatical metaphor in both English and Chinese; but the one that dominates the language of science is **nominalization**. Phenomena which are not objects become 'objectified' by being realized as nouns. Since the core meaning of the category of noun is a class of object, when anything is realized as a noun it takes on some of this object-like status (Halliday, 1993b [1989]: 141-142, grass. mio).

Ad essere precisi, il processo – così come descritto qui e altrove da Halliday (v. ad es. 1993a [1989]) – corrisponde, come vedremo meglio più avanti, a uno di quei frequentissimi intrecci di metonimia e metafora che, a partire da un iniziale innesco metonimico (qui la sostituzione di classe grammaticale *e* referenziale) producono un effetto anche metaforico (v. anche Barcelona, 2012; 2024). Sono i fenomeni che discuterò nella parte applicativa di questo mio lavoro e che sono al centro della mia attenzione.

Tirando per il momento le fila di quanto visto finora, tutte le nostre risorse verbali di significazione non possono essere che vaghe e soggettivamente provvisorie rispetto alla realtà, visibile e invisibile, in cui viviamo. Ogni singola parola delle nostre lingue è già una semplificazione e una generalizzazione della realtà a cui rimanda, e non potrebbe essere altrimenti. Ma questa non è una catastrofe semiotica, è la *potenza* stessa del linguaggio verbale umano.

Vaghezza e sotto-specificazione del lessico e della grammatica delle nostre lingue possono certamente essere fonte di problemi nel discorso (peraltro, il più delle volte, interazionalmente risolvibili attraverso il discorso stesso), ma sono anche e soprattutto le

risorse che garantiscono l'*efficienza* stessa delle nostre lingue. In altre parole, solo un sistema semiotico programmaticamente flessibile, dinamico e aperto consente di gestire l'estrema complessità del mondo e dei contesti specifici in cui viviamo:

> [...] we can imagine lots of reasons why aspects of word meaning might remain open as a kind of natural default state - **it may simply be too costly to determine everything (even for an expert) or it may be that crucial aspects of word meaning depend upon the discourse situation and/or facts about the world that remain open** (Ludlow, 2014: 77, grass. mio).

È inoltre la consapevolezza stessa di queste caratteristiche dello strumento linguistico che, con l'ausilio della nostra capacità di procedere per prova ed errore, può consentire a tutti noi non solo di porre vincoli al potenziale arbitrio delle interpretazioni discorsive[9], ma anche di *fare* "scienza", cioè di produrre e di scambiarci conoscenze anche contestualmente, e non solo linguisticamente, verificabili[10].

1.3. *Le metafore come problema nel discorso pubblico della scienza*

L'intrinseca vaghezza e approssimazione del nostro parlare emerge dunque al meglio, come si è visto, proprio dall'impiego di strategie linguistiche particolari, quali la metafora e la metonimia, che funzionano attivando e sfruttando significati 'non letterali' ossia, specie nel caso delle metafore, ancor più vistosamente approssimativi rispetto alla media.

Con l'uso frequente succede però, come è noto, che anche la natura metaforica o metonimica di certi termini ed espressioni si opacizzi a tal punto da non essere più avvertita dai parlanti. È molto probabile, ad esempio, che la maggior parte di noi non percepisca, o non percepisca *più*, la natura del tutto metaforica, e dunque massimamente approssimativa e imprecisa, di espressioni come '*codice* genetico'[11] o '*meccanismi* cerebrali', e ovviamente non si ponga neppure il problema della natura originariamente metonimica (participi passati e aggettivi al posto del nome) di termini come il *riassunto*, l'*estratto*, il *mondiale* /i *mondiali* di calcio o la *pedemontana* (aggettivo a sua volta contenente una metafora). Potrebbe magari più facilmente avvertire la non-letteralità (dovuta a intrecci di metonimia e metafora) nell'uso più recente di termini come le *toghe* con riferimento all'intera categoria dei magistrati, o in quello solo apparentemente assurdo e contraddittorio di espressioni come 'il *giallo* dei bilanci *in rosso'*.

Si è già detto che metonimie e metafore sono risorse linguistiche necessarie e inevitabili in tutti i tipi di discorso. Altrettanto inevitabile è che la capillare presenza di metafore nelle lingue della scienza e della conoscenza – a cui di norma si attribuisce e si richiede massima precisione ed esattezza[12] – non rappresenti solo una risorsa, ma costituisca anche un problema di cui gli scienziati stessi sono sempre più consapevoli[13]:

[9] Mi sono occupata di questi aspetti in Calaresu (2022).

[10] «In some ways of knowing, the meaning of statements or products is open to interpretation by any viewer. Science is different because it is characterized by a specific process of investigation that acquires evidence to support or reject a particular explanation of the world. While the meaning of the evidence can be debated, the evidence itself is based on careful measurement and can be reproducibly collected by any individual using appropriate techniques» (NIH, 2005: 30).

[11] Un'interessante critica di questa specifica metafora è in Cabassa (2022).

[12] Cfr. ad es. Testa (2023: 619): «Il linguaggio scientifico ha le sue proprie caratteristiche, ovvero: precisione, oggettività, astrattezza, generalizzazione, densità di informazione, sinteticità, neutralità emotiva, mancanza di ambiguità, impersonalità, coerenza logica, uso di termini tecnici definiti, di simboli e di figure […]. Tuttavia, vale la pena notare che alcune delle caratteristiche menzionate appartengono più al regno delle convenzioni sociali proprie del mondo accademico che alla linguistica». V. anche Cortelazzo (2011 [2010]).

[13] V. anche Pascolini (2004, 2024); Cabassa (2022).

> Metaphors in biology and ecology are so ubiquitous that we have to some extent become blind to their existence. We are inundated with metaphorical language, such as genetic "blueprints," ecological "footprints," "invasive" species, "agents" of infectious disease, "superbugs," "food chains," "missing links," and so on. While we may not be able to conceptualize, or communicate, abstract scientific phenomena without employing such metaphors, we must also recognize their limitations, as well as their potential to constrain interpretations of natural processes. In many ways, the metaphors we rely upon may uphold and reinforce outdated scientific paradigms, contributing to public misunderstandings about complex scientific issues (Taylor, Dewsbury, 2018: 2).

Il riferimento esplicito ai fraintendimenti da parte dell'opinione pubblica evidenzia un altro aspetto importante tanto del discorso scientifico propriamente inteso, quanto di quello più genericamente accademico: entrambi sono primariamente forme di *discorso pubblico* che diffonde sia conoscenze, atteggiamenti, "stili di pensiero" e modi di interpretare il mondo, sia stili e modelli di lingua e di discorso. La rilevanza di questa duplice funzione è giustamente evidenziata anche dal linguista britannico Ken Hyland (qui in traduzione mia):

> L'accademia non può essere separata dai suoi discorsi e non potrebbe esistere senza di essi. Nessuna nuova scoperta, intuizione, invenzione o comprensione ha alcun significato finché non viene resa disponibile agli altri e nessuna università o individuo ne riceverà il merito finché non vedrà la luce attraverso la pubblicazione.
> A un certo livello, quindi, lo studio del discorso accademico è interessante per ciò che può dirci sulla realizzazione della vita accademica. **Ma al di là dell'università, i linguaggi dell'accademia hanno iniziato silenziosamente a inserirsi in ogni angolo della nostra vita, colonizzando i discorsi della tecnocrazia, della burocrazia, dell'intrattenimento e della pubblicità. I discorsi accademici hanno rimodellato la nostra visione del mondo, diventando la modalità dominante per interpretare la realtà e la nostra stessa esistenza.** Ne troviamo tracce non solo nelle riviste di divulgazione scientifica, ma anche nei quotidiani domenicali e nei documentari televisivi, è il linguaggio delle confezioni dei farmaci e delle pubblicità del dentifricio, dello psicoterapeuta e dei volantini sul riciclaggio. **È il veicolo di competenza e prestigio, il distintivo di chi possiede la conoscenza e di chi desidera possederla. Come affermano Halliday e Martin** (1993: 11 [12, EC]): **"Il linguaggio della scienza è diventato il linguaggio della 'literacy'**" (Hyland, 2013 [2011]: 172; trad. e grass. miei).

Tutto ciò aiuta anche a capire perché lo studio delle metafore e di altre strategie non letterali di significazione abbia avuto una sorta di *boom* proprio nell'ultimo secolo, dilagando ben oltre l'ambito retorico-letterario che era tradizionalmente assegnato loro. Tra le tante novità a doppio taglio del Novecento vi è infatti, accanto alla rivoluzione (tuttora in corso) delle tecnologie dell'informazione, anche la crescente democratizzazione (più o meno ben riuscita) del sapere.

1.4. *La "riscoperta" della metonimia e delle sue interazioni con la metafora*

Le metafore, in particolare, sono state attentamente indagate da filosofi, storici e sociologi della scienza, oltreché da psicologi, cognitivisti, linguisti, e spesso dagli stessi

scienziati delle scienze cosiddette "dure" (per usare un'altra nota metafora), soprattutto dalla seconda metà del Novecento in poi[14]. Di contro, è solo nell'ultimo trentennio che si è cominciato a riconoscere la pari, se non maggiore, importanza cognitiva delle metonimie rispetto alle metafore (v. in part. Barcelona, 2003 [2000], 2012, 2024, 2025; Panther, Thornburg, 2007; Littlemore, 2015). La maggior "basicità" e rilevanza della metonimia emerge in modo chiaro, ad esempio, nei cambiamenti semantici legati a processi di grammaticalizzazione (v. ad es. Traugott, Dasher, 2005) e, più in generale, dal fatto che ci siano spesso processi di tipo metonimico dietro l'interpretazione (e la struttura stessa) di molte costruzioni grammaticali (Panther, Thornburg, 2007: 236; Barcelona, 2012: 258-263).

Si è sempre più evidenziato, inoltre, come metafore e metonimie si intreccino di continuo nell'uso reale, seguendo un percorso che va più spesso dalla seconda alla prima piuttosto che viceversa (Barcelona, 2003 [2000]; 2012). Più in generale, la rilevanza non solo discorsiva ma anche *grammaticale* delle frequenti interazioni di metonimia e metafora è ormai accertata.

Anche questo mio contributo ha lo scopo di confermare sia l'effettiva presenza di metonimie dietro l'uso tradizionalmente considerato (solo) metaforico di certi verbi, sia le conseguenze grammaticali (e cognitive) di tali metonimie sull'intera costruzione frasale. Il mio oggetto di interesse è infatti l'uso "accademico" di alcuni verbi italiani appartenenti al 'lessico trasversale alle discipline' (Mastrantonio *et al.*, 2024: 2), quali ad esempio *suggerire* e *delegare* (ai quali dedicherò più attenzione nell'ultima parte), ma anche *ricordare, affrontare* e altri ancora.

2. STILI DI PENSIERO E STILI DI DISCORSO

È stato probabilmente il medico polacco Ludwik Fleck (1896-1961) lo scienziato (non linguista) ad aver meglio evidenziato come e perché lo 'stile di pensiero' tipico della comunità scientifica (da lui definita "collettivo di pensiero") si correli in modo sistematico a specifiche strategie discorsive (e, a cascata, grammaticali). Il suo libro del 1935 sulla storia della ricerca medica sulla sifilide, riscoperto solo negli anni '50 da Thomas Kuhn (1999 [1962]), è oggi considerato, fra le altre cose, fondativo della sociologia della scienza, di cui già il titolo è un programma: *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico. Per una teoria dello stile e del collettivo di pensiero*[15] (Fleck, 1983 [1935]). Vale la pena citare alcuni passi dalla parte conclusiva:

> Abbiamo definito lo stile di pensiero come disposizione a dare una determinata direzione alla percezione e ad operarne la relativa elaborazione. Abbiamo in precedenza accennato al particolare stato d'animo che, nei diversi stili di pensiero, produce tale disponibilità. […]
> Ora, com'è che questo stato d'animo si realizza? In primo luogo come il dovere che lo scienziato avverte di farsi indietro come persona […] in linea di principio, tutti gli scienziati sono considerati come aventi gli stessi diritti e tutti, allo stesso modo, devono, nel loro servire l'ideale, ritirare per così dire nell'ombra la loro persona. Nella scienza, l'opinione personale viene

[14] V. in part. i saggi raccolti in Ortony (1992 [1979]); Eco (1984); Lakoff, Johnson (2022 [1980]); Grady (2007). Sulle metafore nel discorso della scienza v. in part. Pascolini (2004, 2024); Cabassa (2022); Taylor, Dewsbury (2018); Sakr (2025) e la sezione apposita della bibliografia del CIRM, il cui indirizzo è fornito in nota 3.

[15] L. Fleck, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einfuhrung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Benno Schwabe & Co., Basel, Switzerland, 1935. Il lavoro avrà ricadute importanti anche per l'indagine sociologica sull'*etica* della scienza, v. i lavori di Robert K. Merton (in part. 2000 [1949]).

> considerata un fatto provvisorio, una manifestazione specifica della struttura del collettivo del pensiero scientifico. […] abbiamo posto l'accento sull'esistenza di uno specifico *pluralis modestiae* e di una specifica forma di moderazione e di cautela.
> La realizzazione concreta dello stato d'animo del collettivo di pensiero delle scienze della natura si attua poi in un particolare impulso ad oggettivare le strutture di pensiero che sono state prodotte, impulso che è il *pendant* del dovere che ha lo scienziato a farsi indietro come persona. Questo diventare oggetto, farsi cosa delle strutture di pensiero ha luogo, come si è esposto in precedenza, nel corso della migrazione delle idee all'interno del collettivo di pensiero ed è collegato ad essa in modo indissolubile. Questo processo si articola in alcune fasi. Esso comincia con il dare conto dei risultati di altri scienziati e dello sviluppo storico di un problema, e ciò al fine di spersonalizzare la questione. Si introducono nel contempo dei termini particolari: le "espressioni tecniche". […] Un linguaggio di questo tipo, del tutto estraneo alla vita concreta, garantisce ai concetti un significato fisso e li rende statici e assoluti (Fleck, 1983 [1935]: 235, 236-237).

Tutto ciò rimanda ad aspetti caratteristici del linguaggio scientifico a noi ormai ben noti grazie soprattutto agli studi di linguisti come il già menzionato Halliday (Halliday, Martin, 1993) e in Italia, fra gli altri, Altieri Biagi (1990) e Cortelazzo (2011 [2010])[16]. Ma il lavoro di Fleck ha il vantaggio di discuterli dal punto di vista interno di uno scienziato, dandone spiegazioni che, come si vede, non sempre coincidono con quelle che un linguista potrebbe ricavare dalla sola indagine sui testi. Ad esempio, Fleck è l'unico – a mia conoscenza – ad avere (giustamente) evidenziato la correlazione tra le rassegne bibliografiche iniziali di un testo scientifico (il cosiddetto "stato dell'arte") e la "spersonalizzazione", a sua volta motivata dall'appartenenza consapevole a un "*collettivo* di pensiero".

Lo stile di pensiero, ovvero lo specifico atteggiamento intellettuale degli scienziati, manifesta però anche alcune sottili e interessanti differenze disciplinari, che ben emergono, ad esempio, anche da certe preferenze lessicali nella selezione dei *verbi* usati per citare e commentare lavori scritti altrui:

> 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)

Per tornare agli aspetti più generali, le strategie discorsive più direttamente dipendenti dallo 'stile di pensiero' tipico della comunità scientifica, messo in luce da Fleck e confermato dalla letteratura linguistica specifica, sono la *spersonalizzazione* (spesso descritta in letteratura anche in termini di 'impersonalità' e 'deagentivizzazione') e l'*oggettivizzazione*

[16] Vi sono però cambiamenti in corso. Ad es., stando agli studi di Hyland e Jiang (2020), confermati poi da altri autori, si starebbe manifestando (anche) nei testi scientifico-accademici un maggiore orientamento al lettore, dunque una maggiore dialogicità, grazie alla più alta presenza di segnali metadiscorsivi di tipo interazionale. Sulla caratteristica assenza di segnali di dialogicità dell'articolo scientifico tipico v. Calaresu (2021: 148-151).

(che si traduce in una vera e propria 'oggettificazione' o "cosificazione"), a cui spesso si accompagna anche l'"*atemporalità'*.

Dal punto di vista strettamente grammaticale esse vengono di norma fatte corrispondere ai seguenti fenomeni:

1. nominalizzazione di processi (v. la *metafora grammaticale* di Halliday, 1993a, 1993b; Fiorentino, 2011 [2011]);
2. uso di frasi passive (che consentono la "deagentivizzazione" e la messa in primo dell'oggetto, v. Cortelazzo (2011 [2010]: 1282-1283);
3. uso di costruzioni impersonali, attive e passive (che sfruttano cioè verbi impersonali o verbi usati in modo impersonale, v. Cennamo (2011 [2010]);
4. evitamento dei pronomi deittici di prima e seconda persona – nel caso, eventuale uso del *noi* a scapito di *io*;
5. presente verbale a scapito del passato.

Come è facile notare, sono fenomeni che ruotano tutti intorno all'uso dei verbi. Anche le nominalizzazioni tipiche di questi ambiti di discorso sono infatti, nella stragrande maggioranza dei casi, a base verbale (nomi deverbali e infiniti sostantivati) più che aggettivale (cfr. "agentivi sostantivati") (v. Fiorentino, 2011 [2011]).

Ma da questo breve elenco manca un altro tipo di costruzione frasale che, a dispetto del suo essere non solo notissimo ma pure frequentissimo nel discorso accademico (v. ad es. Desideri, 2011: 51; Mastrantonio *et al.*, 2024: 5), è tuttora privo di un nome tecnico specifico. Ne darò una prima, rapidissima descrizione nel prossimo paragrafo e ne discuterò meglio le caratteristiche in § 4.

2.1. *Un curioso circuito di andata e ritorno: spersonalizzazione e personificazione nel discorso scientifico*

C'è un aspetto paradossale, una sorta di corto-circuito, che riguarda la "spersonalizzazione".

Le normali costruzioni frasali *attive* che consentono di "spersonalizzare" il discorso (ad es. "Questo libro *discute/ affronta / suggerisce* …" vs. "*In* questo libro, *l'autore* X *discute/ affronta / suggerisce* …), diverse dunque da quelle propriamente dette "impersonali", agiscono attuando la promozione a soggetto frasale di "oggetti" di varia natura, ovvero di entità di norma del tutto inanimate, a discapito dell'agente umano, che apparentemente sparisce dalla frase oppure viene morfosintatticamente "declassato" (come vedremo meglio in § 4).

Tuttavia, tali strategie di "oggettificazione" del soggetto sintattico se, da un lato, certamente "spersonalizzano" la frase e il discorso, dall'altra rendono immediatamente disponibile l'entità inanimata che funge da soggetto a connotazioni e interpretazioni umanamente "agentive". In altre parole, innescano il processo *metaforico* detto, per l'appunto, "personificazione".

Lakoff e Johnson (2022 [1980]) dedicano solo poche righe a tale tipo di metafora, pur considerandolo la forma più 'ovvia' delle metafore che essi chiamano *ontologiche*:

> Forse i più ovvi esempi di metafore ontologiche sono quelli in cui gli oggetti fisici sono ulteriormente specificati come se fossero persone. **Ciò ci permette di comprendere un'ampia serie di esperienze con entità non umane in termini di motivazioni, caratteristiche e attività umane** (2022 [1980]: 63, grass. mio).

In generale, non poche espressioni metaforiche usate nel discorso scientifico, specie in quello di taglio più divulgativo, comportano la "personificazione", da intendersi proprio nel senso di "umanizzazione" *sui generis* di referenti inanimati di qualsiasi tipo, o di referenti animati non umani (ad es. virus e batteri), a cui si finisce per attribuire connotazioni tipicamente umane, in particolare *intenzionalità* consapevole.

L'effetto metaforicamente "umanizzante" può prodursi non solo agendo sulla struttura sintattica della frase, ma anche attraverso la selezione di aggettivi. Si pensi al famosissimo (e, non a caso, contestatissimo da altri genetisti) 'gene *egoista'* di Richard Dawkins, o ai 'pianeti *canaglia'*, discutibile traduzione di '*rogue* planets', che sarebbero piuttosto i 'pianeti *vagabondi"* giacché la loro caratteristica è quella di *vagare* nello spazio (ma già il termine inglese *rogue* si presta a interpretazioni umanizzanti negative). Più banalmente, sollecitano interpretazioni "umanizzanti" tutti gli aggettivi che prevedono il contrasto *bontà* vs. *cattiveria* (colesterolo 'buono' e 'cattivo', tumore 'benigno' e 'maligno', ecc.).

C'è un termine che tiene insieme oggettificazione e personificazione: *ipostatizzazione.* Il vocabolario Treccani online fornisce tre accezioni di questo termine:

> 1. Nel linguaggio filos., **astrarre** dalla realtà fenomenica concetti, qualità, ecc., rendendoli per sé sussistenti.
> 2. letter. **Personificare**, rappresentare in modo concreto ciò che è astratto o ideale: *i. il bene*, *il male*, *la virtù* (o l'idea del bene, del male, della virtù).
> 3. In linguistica, unire in una sola e nuova parola una locuzione, con passaggio ad altra categoria grammaticale o concettuale, o più semplicemente trasporre da una categoria grammaticale a un'altra[17] (grassetto mio)

La terza accezione, in particolare, riguarda direttamente la linguistica e il tema della ricategorizzazione lessicale già introdotto in § 1.2. Ma è anche interessante osservare che le prime due accezioni non sono sempre accezioni alternative in conflitto, giacché, come si è già osservato, nel discorso scientifico la seconda spesso *consegue* dalla prima, ossia è il paradossale contraccolpo della prima.

Si tratta di un problema epistemologico importante e, a mio parere, sottovalutato nei suoi effetti più negativi – che, spiace dirlo, sono particolarmente frequenti, per l'appunto, in linguistica[18]. È, ad esempio, frequentissimo che noi linguisti parliamo di lingua e lingue come di entità dotate di agentività propria, dimenticando che l'agentività (come ci ricorda anche Jakobson, in nota 18) è dei *parlanti* che le usano[19].

[17] In https://www.treccani.it/vocabolario/ipostatizzare/.

[18] V. ad es. i *caveat* di Jakobson (1994 [1961]: 74, cors. mio): «I tentativi di costruire un modello di linguaggio senza relazione alcuna col parlante o con l'ascoltatore, *ipostatizzando un codice isolato dalla comunicazione effettiva*, rischiano di ridurre il linguaggio ad una finzione scolastica», e di Albano Leoni (2009: 18-19, cors. mio): «*La* langue *fu così ipostatizzata, lo strutturalismo passò da metodologico a ontologico* […] e si dimenticò, o non si capì, il fatto che […] la gerarchia che Saussure sembrava proporre a favore della *langue* era una gerarchia di punti di vista e non di cose».

[19] Avevo già accennato a questo problema nel 2011, nel corso di un progetto di ricerca sulla crescente anglificazione della ricerca scientifica italiana: «Solitamente questo tipo di problematica è stato affrontato dalla sociolinguistica […] a partire soprattutto dalla prospettiva non del parlante come individuo, ma da quella della comunità linguistica cui tale tipo di parlante appartiene, ovvero in termini di minoranze e maggioranze linguistiche, di conflitti linguistici più o meno aperti tra gruppi linguistici diversi (*o tra lingue toutcourt*). [*segue in nota*:] In ciò rischiando continuamente ulteriori slittamenti prospettici (in cui tutti noi, me compresa, spesso inciampiamo): il problema degli italofoni o dei tedescofoni rispetto agli anglofoni in un contesto di comunicazione internazionale che seleziona come lingua il solo inglese, tende a diventare, ad esempio, il problema dell'Italiano e del Tedesco rispetto all'Inglese. *Tale slittamento semantico, che di solito parte da un innocuo uso metonimico (il nome della lingua per indicare i suoi parlanti), rischia spesso di diventare sostanziale finendo per trattare le singole lingue come fossero entità in se stesse, al di là dei loro parlanti, che restano poi confusamente ammassati sullo sfondo*» (Calaresu, 2011: 6, cors. mio).

3. METAFORE E METONIMIE: QUADRO DI RIFERIMENTO E OSSERVAZIONI PRAGMATICHE GENERALI

Il punto di vista sulle metafore e metonimie che informa questo mio lavoro non coincide del tutto con quello della linguistica cognitiva, e della semantica cognitiva in particolare, benché ne condivida alcuni aspetti[20]. Fra questi, l'utilità di distinguere fra *espressioni concrete* (metaforiche o metonimiche), da un lato, e *categorie* o *tipi cognitivi generali* (di metafora e di metonimia) dall'altro. Ma, come proverò a spiegare sotto, non sempre è possibile stabilire i tipi o i domini cognitivi in modo netto ed univoco (e forse una tale irreggimentazione può anche risultare, talvolta, sviante).

In generale, l'analisi che propongo in questo lavoro è decisamente più pragmatica che semantica, essendo interessata più ai contesti reali d'uso in cui interagiscono i parlanti che non alla formulazione di regole e mappature semantiche del tutto astratte. Dal mio punto di vista, sono le relazioni di referenza contestualmente individuabili ad essere primarie. Ecco, comunque, una brevissima sintesi di come le metafore e le metonimie saranno intese in questo lavoro.

Le metafore comportano passaggi o trasferimenti di termini ed espressioni, o anche di schemi e categorie grammaticali (si pensi alla *metafora grammaticale* di Halliday), da un contesto o da un "dominio concettuale" a un altro, e consentono così di parlare di una certa cosa (o di una situazione, un processo, ecc.) con lessico, strutture o categorie caratteristici di un'altra. Come vedremo meglio trattando dell'uso metaforico di certi verbi, sarebbe preferibile non parlare di veri e propri *cambiamenti* di significato, dal momento che è proprio il mantenimento del significato originario dei termini (e, nel caso dei verbi, degli argomenti previsti dalla loro struttura argomentale) a garantire il funzionamento e il *riconoscimento* di una metafora, ovvero delle espressioni metaforiche. In altre parole, le metafore consentono passaggi e sovrapposizioni di significati che sul lungo termine possono, sì, portare anche a veri e propri cambiamenti di significato, ma, a quel punto, non sarebbero più riconosciute come metafore dalla maggior parte dei parlanti.

Ad esempio, osservando come oggi si parla di immigrazione, è possibile cogliere una serie di espressioni metaforiche come le seguenti (in corsivo), "spie" linguistiche della presenza di un secondo, diverso ambito o dominio concettuale, di cui non è detto però che i parlanti siano ancora del tutto consapevoli:

> È arrivata una nuova *ondata* di migranti.
> Il numero dei migranti ha raggiunto *il livello di guardia*.
> Bisogna gestire il *flusso* migratorio.
> Dobbiamo garantire *canali* sicuri per gestire *l'afflusso* di migranti.

Non è difficile notare che tutte queste espressioni diverse hanno in comune una stessa *metafora cognitiva* di partenza, che consente di usare termini ed espressioni caratteristici di un diverso dominio concettuale legato all'acqua: il (potenzialmente pericoloso) innalzarsi periodico di masse d'acqua, ossia la marea. Possiamo riassumere tale metafora cognitiva con una formula generale come: L'IMMIGRAZIONE È UNA MAREA, o anche L'IMMIGRAZIONE È UNA MASSA D'ACQUA CHE SI ALZA E SI ABBASSA[21].

L'uso linguistico reale non sempre consente però di formulare generalizzazioni così nette e precise, o di individuare *un* solo dominio concettuale di partenza dietro l'uso metaforico di certe espressioni. Come si è già osservato, le metafore si intrecciano spesso

[20] V. in part. Lakoff, Johnson (2022 [1980]); Gaeta, Luraghi (2003); Evans, Green (2006); Grady (2007); Panther, Thornburg (2007); Barcelona (2024). Per le principali critiche mosse alla semantica cognitiva, che per la maggior parte condivido, v. Casadei (2003: 49-55).

[21] L'uso del maiuscoletto per i *tipi* cognitivi generali è la norma negli studi di linguistica cognitiva.

con la metonimia – si pensi, ancora una volta, al significato e al referente di *giallo* nell'espressione 'il *giallo* dei bilanci in rosso'. Casi di questo tipo sono frequentissimi e rendono oggettivamente impossibile il ricorso a generalizzazioni cognitive formulabili in modo univoco in termini di X È Y.

Con le metonimie assume invece maggiore centralità il ruolo del *riferimento* (o referenza) e delle *strategie inferenziali* necessarie a individuare il referente di cui si parla (v. in part. Barcelona, 2012; 2024). A partire dalla contiguità concettuale, co-testuale e più ampiamente *contestuale* di due termini referenzialmente (o anche categorialmente) diversi, la metonimia consente la *sostituzione* di uno per l'altro: X (STA) PER Y. In altre parole, il parlante fa linguisticamente riferimento a una certa entità (animata o inanimata) intendendone però implicitamente un'altra (animata o inanimata). Oppure, a partire dalla regolarità con cui certe *combinazioni di parole* ricorrono insieme per riferirsi a un certo referente o a una certa funzione discorsiva (ad es. scambiarsi saluti), il parlante può usarne una sola, di solito quella avvertita come contestualmente più saliente, per significare l'intera stringa (v. in part. Barcelona 2012), il che consente anche di sostituire una categoria grammaticale con un'altra – ad es. il *mondiale* per "il campionato *mondiale* di calcio", o *notte* e *giorno* per "buona *notte*" e "buon *giorno*" (ma si pensi anche alla storia etimologica di *ciao*)[22]. Le ricategorizzazioni possono riguardare anche il genere e il numero, come mostra, ad esempio, nel lessico parlamentare, l'uso metonimico del sintagma "la *capi-gruppo*" per riferirsi a "*la* riunione [*fem. sing.*] dei *capi gruppo* [*masch. plur.*]".

Si tratta insomma di "scorciatoie" verbali cognitivamente e contestualmente motivate da *metonimie* che Barcelona (2012) chiama 'metonimie *grammaticali'* e che riassume con la formula generale "SALIENT PART OF FORM FOR WHOLE FORM", o anche, più in dettaglio, "SALIENT PART OF FORM [MODIFIER] FOR WHOLE FORM [MODIFIER-HEAD CONSTRUCTION]" (2012: 260-261).

Esempi di questo tipo sono però tradizionalmente descritti in termini di *ellissi* e non di metonimia[23]. Va tuttavia osservato che già Quintiliano, in più punti della sua opera, contestava questo tipo di separazione, e proprio in base a considerazioni contestuali e discorsive (cioè pragmatiche). Sia nel caso della cosiddetta ellissi (che veniva di norma inclusa fra i solecismi) che delle figure dette di 'sottrazione' ciò che non viene verbalmente esplicitato è facilmente ricavato e compreso attraverso il co(n)testo e Quintiliano evidenzia di continuo la relazione con la 'sineddoche', cioè con il procedimento di esplicitazione di una parte per significare il tutto (Quintilian, 2001: 1.5.40, 8.3.50, 8.6.21, 9.2.37, 9.3.58).

Stando invece alla visione tradizionale (e fondamentalmente strutturalista) dell'ellissi e della metonimia, i due fenomeni nascerebbero da due percorsi diversi e indipendenti. L'ellissi avrebbe a che fare con la *forma* grammaticale attraverso rapporti sintagmatici di vario tipo, la metonimia con il solo *contenuto* concettuale e *semantico* (lessicale) attraverso rapporti paradigmatici fra lessemi diversi. Tale visione presuppone infatti, fra le altre cose, la separabilità e la relativa autonomia di piani e livelli di lingua (forma vs contenuto; grammatica vs semantica), e di solito non considera la dimensione pragmatica o contestuale dell'azione linguistica in atto. Si tratta insomma di una visione della lingua

[22] V. ad es. Barcelona (2012: 258, corsivo mio): «The success of referential metonymies in directing attention to the intended referent often requires a measure of inferencing, hence discourse-pragmatic inferencing is often involved […]. All of this means that it is typically not easy to neatly distinguish *lexical metonymies* from phrasal metonymies or from other *grammatical metonymies* (on the other hand, the dividing line between the lexicon and other grammatical units is often fuzzy), or even from discourse-level metonymies. The main reason is that *metonymy is above all a conceptual connecting device between elements in our experience (which are often, but not necessarily, coded lexically) and it is often not confined to one particular grammatical level or even to grammar. It is a natural inference schema*».

[23] È questa la posizione espressa anche del gentile revisore anonimo (che ringrazio) e in ragione della quale dedicherò qui un po' più di spazio al problema delle relazioni fra ellissi e metonimia.

decisamente diversa da quella di funzionalisti e contestualisti come Halliday (che postulava un *lexicogrammar cline* fra grammatica e lessico) e da molte altre scuole di pensiero "pragmatico" prima e dopo di lui[24].

Inoltre, così come non tutte le metonimie manifestano la stessa complessità cognitiva e contestuale, non tutti i fenomeni sintattici e testuali a cui oggi si dà il nome di *ellissi* comportano lo stesso tipo di *ricategorizzazione* di ciò che è esplicitato. Si confonti, ad esempio, il caso de 'il *mondiale* (di calcio)', di contro alla risposta di P2 nel dialogo seguente: "P1: A che ora posso chiamarti? P2: *Alle 7*". Nel primo caso, come si è già detto, c'è una sostituzione del tipo 'ARTICOLO + AGGETTIVO' PER 'ARTICOLO+ NOME +AGGETTIVO' che causa una ricategorizzazione *lessico-grammaticale,* cioè la sostantivizzazione dell'aggettivo. Nel secondo caso, in relazione alla risposta di P2, si potrebbe parlare, al limite, di sostituzione e ricategorizzazione *sintattica* e *funzionale* del tipo: SINTAGMA PREPOSIZIONALE PER FRASE INTERA, ma non c'è alcuna ricategorizzazione lessico-grammaticale.

Nella visione tradizionale, l'ellissi è solo o principalmente un "raccorciamento" di una (potenziale) frase "completa". Ma, naturalmente, si potrebbe rovesciare la prospettiva, come argomentava Wittgenstein (2009 [1953]: 11-12), e chiedersi se, nel contesto d'uso del breve dialogo esemplificato sopra, non sarebbe piuttosto la frase eventuale "*Tu puoi chiamarmi* alle 7" ad essere un (inutile) '*allungamento'* del sintagma preposizionale effettivamente usato da P2. Nel suo contesto d'uso, infatti, tale sintagma funge come - e *meglio* di- qualsiasi altra frase prototipicamente "completa"[25].

In breve, semplificando moltissimo: così come è possibile distinguere tra metafore 'lessicali' e metafore 'grammaticali' in quanto fenomeni superficialmente diversi ma motivati da uno stesso percorso o processo cognitivo[26], allo stesso modo è possibile distinguere tra metonimie 'lessicali' e metonimie 'grammaticali' in quanto fenomeni contestualmente motivati da uno stesso tipo di percorso cognitivo e contestuale (o, per usare l'immagine di Barcelona, 2012, da uno stesso "dispositivo di collegamento concettuale", v. la citazione alla nota 22).

Va infine ricordato che già Gardiner (1932: 50-52, 270) e ancor più Bühler (1988 [1934]: 207-208, 218-219, 341-342) avevamo mosso critiche importanti al concetto tradizionale di 'ellissi'. È significativo, inoltre, che Bühler sviluppi la sua critica proprio a partire dal ragionamento sulle normali condizioni contestuali di un enunciato come "Un *nero*" detto da un cliente al barista per avere un *caffè* nero, cioè un tipico caso di metonimia 'grammaticale'.

Uno dei problemi nello studio delle metonimie, già evidenziato anche da Littlemore (2015) e Barcelona (2025)[27], è il fatto che esse vengono solitamente esemplificate e discusse a partire da frasi isolate, senza porsi troppi problemi di contesto e fermandosi quindi alla sola semantica (Littlemore, 2015: 21). Si considerino, ad esempio, le diverse espressioni metonimiche contenute nelle frasi seguenti, inventate da me sulla scorta di alcuni degli esempi più classici di metonimia usati nella manualistica e non solo:

[24] La miglior sintesi di cosa si possa intendere con "pensiero *pragmatico*" sulla lingua e sul suo uso è, a mio parere, fornita da Albano Leoni (forth.).

[25] Si noti inoltre che, nel dialogo dell'esempio, se P2, anziché rispondere "alle 7", rispondesse dicendo "*Tu puoi chiamarmi* alle 7" innescherebbe una serie di inferenze perché violerebbe la massima di quantità di Grice (1993 [1989]: 60). Sulla ineludibile pragmaticità delle cosiddette ellissi v. anche Albano Leoni (forth.).

[26] V. anche Taverniers (2004: 25), cors. mio: «Grammatical metaphor, as we have seen, can be explained in relation to lexical metaphor: it is based on *the same metaphorical movement*, but it is rooted in the grammar of a language, and thus exploits the grammatical resources of a language», nonché la riflessione di Gardiner (1932) riportata in § 1.2.

[27] In entrambi i lavori, infatti, gli autori affrontano il tema della metonimia a partire da dati di discorso reale. Littlemore non tratta mai, però, di metonimie 'grammaticali' nel senso inteso da Barcelona.

1. In casa ho già quattro *bocche* da sfamare, cane compreso.
2. Beviamoci un altro *bicchiere*, lo pago io!
3. Anch'io vestirei *Armani* se fosse meno caro
4. Non tutti hanno un *Picasso* nello studio.
5. Ha sempre *Agata Christie* sul comodino.
6. All'esame di letteratura ho portato *Petrarca.*

Nella prima frase c'è un termine usato in modo metonimico che rimanda alla nota metonimia cognitiva PARTE PER INTERO, detta anche *sineddoche*; il termine metonimico della seconda frase è invece del tipo CONTENITORE PER CONTENUTO.

Le ultime quattro frasi sembrerebbero, di primo acchito, avere in comune la stessa metonimia cognitiva di riferimento, riassumibile, con qualche forzatura, con la nota formula: PRODUTTORE PER PRODOTTO, all'apparenza ulteriormente specificabile per le ultime tre frasi con la formula AUTORE PER OPERA.

Si noti tuttavia che le conoscenze condivise richieste da un normale contesto d'uso delle ultime due frasi attiverebbero inferenze piuttosto diverse sul referente realmente implicato.

Nella quinta frase il referente della metonimia corrisponderebbe di norma a '*uno o più libri a firma di Agatha Christie*'; nella sesta corrisponderebbe invece a *un'azione linguistica*, cioè a '*un discorso espositivo, o una discussione, sull'opera (e probabilmente anche sulla vita) di Petrarca*'. Ciò significa che la formula PRODUTTORE PER PRODOTTO non è adeguata per classificare la metonimia della sesta frase. Infatti, se il 'prodotto' è un discorso su Petrarca, il 'produttore' di tale discorso non è Petrarca, ma il parlante che ha enunciato la frase. Il tipo di metonimia in gioco potrebbe allora essere descritto come NOME DEL TOPIC (o ARGOMENTO PRINCIPALE) PER DISCORSO INTERO (o INTERA AZIONE LINGUISTICA), che è ben poco efficiente come formula generale. Sarebbe probabilmente più sensato inscrivere *anche* il sesto esempio nella nota formula più generale PARTE PER INTERO.

Mi sono appositamente dilungata su questi due esempi proprio per mostrare i limiti delle formulazioni semantiche astratte e generali, di contro alla maggiore rilevanza pragmatica del contesto d'uso.

Rispetto alle metafore, che possono funzionare bene anche sulla base di sole conoscenze generali condivise, le metonimie, come si è appena visto, mettono maggiormente in gioco i processi inferenziali e più spesso delle metafore richiedono conoscenze *contestuali* condivise. Dal mio punto di vista – che è in questo molto vicino a quello di Barcelona (2012) –, il funzionamento delle metonimie nel discorso reale mostra che le metonimie seguono gli stessi principi di economia e salienza *contestuale* delle già menzionate *ellissi*. In base a tali principi, come si è già detto, è sufficiente verbalizzare solo la parte contestualmente più saliente rispetto al "tutto", ossia al particolare "intero" di cui farebbe normalmente parte. Questo "tutto" (ad es. il vino *da bere* rispetto al bicchiere o a qualsiasi altro oggetto che lo contiene per quello scopo, o l'intero discorso svolto in un esame di letteratura rispetto a Petrarca) non è mai – contestualmente parlando – un referente cognitivamente isolato, ma un referente che è parte integrante di un *frame* o di uno *script*, ovvero di uno schema esperienziale, *noto* ai parlanti e rilevante in una certa situazione di discorso.

Si è già accennato alla più stretta relazione delle metonimie con la grammatica della frase e del discorso – la loro funzione è, ad esempio, fondamentale per la costruzione testuale di catene anaforiche. Vedremo in § 4 come le metonimie possano agire anche sulla struttura argomentale e referenziale di una serie di verbi largamente usati nel discorso accademico.

4. LA SISTEMATICITÀ DI METONIMIE E METAFORE *GRAMMATICALI* NELL'USO ACCADEMICO DI MOLTI VERBI

Nei discorsi scientifici e accademici la scelta del verbo con cui definire e valutare il lavoro e i risultati propri e altrui si attua a partire da un ricchissimo repertorio che offre molte opzioni diverse in direzione sia della denotazione che della valutazione.

Si rivelano particolarmente illuminanti, anche per questo aspetto, le ricerche di Hyland (1999) sulle pratiche accademiche di citazione, condotte su ampi corpora di testi accademici di discipline diverse. Benché i testi indagati fossero tutti in lingua inglese, i verbi più ricorrenti e le loro funzioni discorsive sono di norma perfettamente sovrapponibili, per significato e funzione, ai corrispettivi verbi italiani.

> Thus, the writer may represent the reported information as true (*acknowledge*, *point out*, *establish*), as false (*fail*, *overlook*, *exaggerate*, *ignore*) or non-factively, giving no clear signal. This option allows the writer to ascribe a view to the source author, reporting him or her as positive (*advocate*, *argue*, *hold*, *see*), neutral (*address*, *cite*, *comment*, *look at*), tentative (*allude to*, *believe*, *hypothesize*, *suggest*), or critical (*attack*, *condemn*, *object*, *refute*) (Hyland, 1999: 350).

A tali verbi possiamo naturalmente aggiungerne moltissimi altri, come, per l'italiano, *mostrare*, *dare*, *offrire*, *affrontare*, *confermare*, ecc.

L'aspetto che mi interessa approfondire è la differenza fra il loro uso cosiddetto "normale" o "non accademico", caratterizzato da soggetto sintattico con referente umano che funge da agente, e quello, tipicamente "accademico", caratterizzato da soggetto sintattico con referente inanimato, che – nei verbi che prenderò in esame – quasi sempre corrisponde a un oggetto che ha direttamente a che fare con *produzioni verbali* tipicamente *scritte*.

4.1. *La messa in primo piano dell'oggetto e la messa in ombra dell'agente umano*

La messa in primo piano dell'oggetto e la messa in ombra dell'agente umano, come si è detto, non riguarda solo le costruzioni passive. Non solo nei testi scientifici e accademici (che ne sono stati tuttavia i maggiori diffusori), ma in tutte le forme di scrittura mediamente colta, troviamo di continuo costruzioni frasali *attive* il cui soggetto sintattico (d'ora in poi SS) non corrisponde a un agente umano, pur in presenza di verbi che nel loro normale uso "non accademico" di norma lo prevederebbero.

Nelle introduzioni di testi scritti, ad esempio, costruzioni di questo tipo sono ormai un *cliché* che sfrutta un amplissimo ventaglio di verbi (*discutere*, *mostrare*, *affrontare*, ecc.), spesso introdotti da altri verbi che ulteriormente esplicitano l'*intenzionalità consapevole* – tratto considerato tipicamente umano - ad es. *intendere*, *cercare*, *volere*, *proporsi*, ecc.

Quasi altrettanto ampio è il ventaglio di nomi che, nell'uso accademico, fungono da 'testa' del sintagma nominale che corrisponde al SS[28]. Ecco solo qualche esempio, con il verbo *discutere*:

> Questo(-a) *testo/ saggio/ libro/ volume/ lavoro/ opera /nuova fatica/articolo/ capitolo/ contributo/* ... INTENDE DISCUTERE / DISCUTERÀ un problema spinoso.

[28] V. anche Palermo (2023: 23-24).

In breve, quando, come è tipico del discorso scientifico-accademico, il nome della testa del sintagma nominale corrisponde a un *prodotto* di tipo verbale scritto, le opzioni lessicali possono fare riferimento al genere testuale, al tipo di oggetto o di supporto, al suo formato, o altro ancora.

Si è già detto che tale tipo di costruzioni non ha un nome specifico in italiano, ma sembrerebbe non avercelo neppure in inglese. La grammatica di Carter, McCarthy (2010 [2006]: 287) ne dà rapidamente conto all'interno della sezione sulle costruzioni 'impersonali', considerate tipiche, appunto, dell'uso accademico, ma non propone alcun nome. Bennett, Muresan (2016: 108) chiamano invece «Impersonal Active» queste costruzioni e le descrivono semplicemente come caratterizzate da «[t]he use of an active verb with an inanimate subject».

Chiamare "impersonali attive" questo tipo di frasi è tuttavia improponibile in italiano, in quanto sicura fonte di confusione con le vere e proprie frasi impersonali dell'italiano.

In assenza di alternative, continuerò quindi a distinguere tra frasi attive con SS corrispondente a referente umano, che chiamerò uso o stile Attivo I, e frasi attive con SS corrispondente a referente inanimato, che chiamerò uso o stile Attivo II:

> **Stile Attivo I** (uso normale: SS = referente umano):
> Esempi: *Con / in questo saggio*, INTENDO *['io' autore X]* FORNIRE (al lettore) un resoconto del problema Y.
> C*on / in questo saggio*, l'autore X *INTENDE FORNIRE* (al lettore) un resoconto del problema Y.
>
> **Stile Attivo II** (uso accademico: SS = referente inanimato):
> Esempi: *Questo saggio* INTENDE FORNIRE un resoconto del problema Y.
> *Questo [mio] saggio* INTENDE FORNIRE un resoconto del problema Y.
> *Questo saggio [di X]* INTENDE FORNIRE un resoconto del problema Y.

Il confronto fra i due stili mostra che:

a) il SS inanimato dell'uso II corrisponde di norma a ciò che, nell'uso I, avrebbe il ruolo di mezzo, modo, o strumento (ad es. *con questo saggio*), o anche di "sede" (ad es. *in questo saggio*), attraverso cui si sono materializzati in scrittura e si sono resi fruibili i contenuti che lo scrivente in quanto autore, o altri autori citati intendono comunicare ai lettori;
b) questo passaggio o "spostamento" si deve a un semplice processo metonimico, che porta alla sostituzione del mezzo (che coincide col "prodotto" verbale stesso) *per* l'agente.

In breve, dietro il passaggio dallo stile attivo I allo stile attivo II c'è una *metonimia* che dà a sua volta adito all'interpretazione *metaforica* del verbo usato, e dell'intera costruzione che lo contiene.

Più in dettaglio, il passaggio allo stile Attivo II comporta:

a) Il "declassamento" grammaticale del referente umano da SS (animato, *agente*) a eventuale aggettivo possessivo, spesso implicito (ad es. Questo [*mio*] saggio) o a complemento indiretto, spesso implicito (Questo saggio [*di X*]), e implicito continua spesso a restare anche il destinatario o beneficiario umano (il lettore);
b) contemporanea "promozione" del mezzo o strumento *inanimato* da complemento indiretto a SS – che diventa a questo punto disponibile a connotazioni di agentività e, a cascata, di "personificazione".

Nei due prossimi paragrafi, proverò a illustrare come agiscono le metonimie grammaticali sulla struttura argomentale di due verbi diversi, '*suggerire*' e '*delegare*'. Lo farò

nel modo più semplice e veloce possibile, senza cioè gli approfondimenti pragmatici sul tipo di inferenze attivate, che soprattutto il primo verbo in esame, *suggerire*, richiederebbe. Fornirò tuttavia molti più esempi per questo verbo che non per il secondo, in modo da far emergere comunque attraverso più esempi d'uso la sua maggiore complessità semantica e pragmatica.

4.2. *Il caso del verbo* suggerire

A partire da un esempio d'uso accademico fornito da Mastrantonio *et al.* (2024: 5), ho provato ad esaminare più in dettaglio il caso del verbo *suggerire*, che è un verbo di dire particolarmente interessante dal punto di vista pragmatico:

(1) le analoghe dimensioni delle due tavole suggeriscono che fossero parte di un unico progetto (in Mastrantonio *et al.*, 2024: 5).

Non avendo contezza del co(n)testo specifico di (1), aggiungerò altri esempi, sette scritti e uno di parlato trascritto, che ho raccolto da fonti diverse (libri, internet, e il corpus KIParla[29]) in modo da poter tenere conto anche del loro reale contesto d'uso.

Li elenco qui, distinguendoli in due gruppi in base al tipo di referente corrispondente al SS del verbo *suggerire*. Fino al primo turno dell'es. (5) il referente del SS è infatti un essere umano, come è tipico dell'uso normale del verbo. Dal secondo turno di (5) fino a (9) il referente del SS è invece un'entità inanimata di vario genere, come è tipico dell'uso che si definirebbe 'accademico'. Si noti tuttavia che l'ultimo esempio, il (9), non potrebbe, per contenuto e contesto di discorso, definirsi propriamente 'accademico'. Mi è parso però utile inserirlo per ricordare che lo stile grammaticale del discorso scientifico e accademico, da un lato, non crea o inventa dal nulla ma *seleziona* come preferiti stili e strutture già esistenti nell'uso non specialistico di una certa lingua[30] e, dall'altro, come già osservato da Hyland (2013 [2011]: 172), contagia altri contesti di discorso. Fornisco in nota la fonte di ciascun esempio (i corsivi sono miei):

(2) Ciao Ragazzi! Oggi la mia prof mi ha scoperto mentre *suggerivo il risultato dell'esercizio ad un mio compagno interrogato alla lavagna* […][31].

(3) Ancelotti: «*Ho suggerito io a Milik di calciare sotto la barriera*» […][32].

(4) invece *verdi mi aveva suggerito better call saul* (la parlante sta discutendo di film con amici, Corpus KIParla, conversazione PTA005).

(5) S1 (scrivente anonima): Grazie x la sua risposta farò *ciò che lei mi ha suggerito* la saluto e grazie di nuovo.
S2 (medico): Non potendo risalire alla domanda originale, non so se sto rispondendo alla persona giusta / volevo aggiungere che in gravidanza, *vi sono alcuni dati che suggersicono* [sic] *di usare pentacol al posto dell'ascol*[33].

[29] https://kiparla.it/.
[30] V su questo anche le osservazioni storico-grammaticali di Halliday (1993a [1989]: 88- 89, e cap. 3 di Halliday, Martin, 1993) e di Altieri Biagi (1990).
[31] https://www.scuolazoo.com/info-studenti/diritto-scolastico/la-prof-puo-mettermi-2-solo-perche-ho-suggerito.
[32] https://www.eurosport.it/calcio/serie-a/2018-2019/ancelotti-ho-suggerito-io-a-milik-di-calciare-sotto-la-barriera-lho-imparato-da-ronaldo_sto7160560/story.shtml.
[33] https://www.miodottore.it/domande-risposte/grazie-x-la-sua-risposta-faro-cio-che-lei-mi-ha-suggerito-la-saluto-e-grazie-di-nuovo.

(6) Per ogni combinazione di velocità, distanza e angolazione, *la tabella suggerisce un tempo di posa* […][34].

(7) *L'esempio suggerisce che*, a fronte di un valore di iscrizione dell'immobile pari a € 50.000, *l'amministrazione Beta ha registrato ammortamenti pregressi complessivamente pari a € 7.500*[35].

(8) […] *Questo lavoro suggerisce alcune cose che spero si riveleranno preziose* […]. (dalla prefazione di W. Chafe a un **suo** libro)[36].

(9) *Tutto in lei suggerisce che sia entrata in una fase completamente nuova* (commento scritto sotto le foto di un'attrice turca)[37].

Possiamo ora provare a rappresentare in modo molto sintetico i due diversi schemi azionali di *suggerire,* cioè le strutture argomentali che caratterizzano l'uso normale (I) di contro all'uso tipicamente accademico (II).

Le caselle a sfondo grigio segnalano gli elementi, ovvero i ruoli e i costituenti, più spesso lasciati impliciti:

Tabella 1. *Spostamenti semantici e referenziali nella struttura argomentale di SUGGERIRE*

I:	Qualcuno (*agente umano*)	SUGGERIRE	Qualcosa	A qualcun altro (*beneficiario umano*)	[**Attraverso qualcosa**] (*mezzo inanimato, di norma implicito specie se si tratta di parole orali*)
II:	**Qualcosa** *(entità inanimata)*	SUGGERIRE	Qualcos'altro	[A qualcuno] *(beneficiario umano, di norma implicito)*	[*Qui*, se *esplicitato, il "mezzo" corrisponde di solito a* componente *o* meronimo *del* 'qualcosa' *che funge da SS*]

Ho segnalato in grassetto la dicitura dell'ultimo riquadro di I e del primo riquadro di II perché, per i verbi di dire, sono caselle occupate dallo *stesso* referente inanimato.

Un possibile esempio di stile Attivo I con esplicitazioni sul *mezzo* potrebbe essere qualcosa come: "Il capotreno ha appena suggerito *con voce gracchiante* di non usare la carrozza 9" [38], che potrebbe essere riformulato in stile Attivo II come: "*La voce gracchiante del capotreno* ha appena suggerito di non usare la carrozza 9". Un implicito contestuale è che il "gracchiante" (altra metafora) è riferito al cattivo funzionamento dell'altoparlante. La stessa informazione in stile II potrebbe essere infatti pure: "*L'altoparlante* ha appena suggerito con voce gracchiante di non usare la carrozza 9", senza alcun riferimento all'essere umano che inviava la *sua* voce attraverso l'altoparlante[39], o anche, con ulteriore

[34]https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1213966556965930&id=100050577905795&set=a.242337040795558).

[35] https://accrual.rgs.mef.gov.it/export/sites/accrual/.galleries/doc_gallery/2-ITAS-2-Politiche-contabili-LINEE-GUIDA.pdf.

[36] Chafe W., *Discourse, Consciousness, and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*, University of Chicago Press, Chicago, 1994, p. X, trad. e cors. miei.

[37] https://www.facebook.com/reel/1872347413542914.

[38] L'esempio non è del tutto inventato ma ricostruito a memoria da un episodio reale. Il verbo originariamente usato dalla passeggera che traduceva il messaggio dell'altoparlante a un'altra che non l'aveva capito era forse '*consigliare*', che in questo contesto ha comunque lo stesso senso e la stessa funzione di '*suggerire*'.

[39] In questo caso, infatti, data la natura strettamente contestuale e del tutto occasionale del messaggio (un guasto imprevisto del funzionamento dell'aria condizionata nella carrozza 9), non potevano esserci dubbi

compattamento metaforico che andrebbe però a sostituire il verbo 'suggerire' e tutta la sua galassia di significati e connotazioni: "*L'altoparlante* ha appena *gracchiato* di non usare la carrozza 9".

Per quanto riguarda invece lo stile attivo II, l'esplicitazione del mezzo potrebbe essere esemplificata da casi di questo tipo: "La tabella suggerisce, specie *attraverso l'ultima colonna /i dati dell'ultima colonna*, la necessità di una prospettiva diversa", ulteriormente riformulabile come: "*L'ultima colonna della tabella* suggerisce la necessità di una prospettiva diversa". In casi di questo tipo è abbastanza evidente che il rapporto semantico e/o pragmatico tra l'entità inanimata che funge da SS e il "mezzo" è un rapporto di *inclusione* (intero/ tutto vs parte), a cui si dà tradizionalmente il nome di *meronimia* (olonimo vs meronimo). Si tratta comunque, ancora una volta, della stessa relazione di significato contestualmente necessaria alla comprensione delle metonimie, e della sineddoche in particolare.

4.3. *Il caso del verbo* delegare.

Ci sono altri tipi di verbi che possono mostrare anche usi o stili, per così dire, *intermedi* tra l'uso I e II quanto a *referenti* attesi per i diversi argomenti. Esemplifico molto rapidamente questo caso attraverso tre esempi reali d'uso scritto di un verbo già relativamente colto come *delegare*.

(10) […] *il Presidente della Regione ha delegato i compiti e le funzioni del Titolare del trattamento ai Direttori generali competenti per materia* (da un'informativa Regione Autonoma della Sardegna 2024)[40].

(11) [*la forma passiva*] consente *a Galileo* di *delegare la funzione morfosintattica all'ausiliare* essere *(sempre lo stesso)* e di cristallizzare il valore semantico del verbo (sempre diverso) nella forma *nominale* del participio (Altieri Biagi, 1990: 47; cors. mio).

(12) […] *essa* [la forma passiva, EC] *delega all'ausiliare (sempre lo stesso) la segnalazione di persona, numero, tempo, aspetto* […] (Altieri Biagi, 2012: 178; cors. mio)

Anche in questo caso riconosciamo l'uso normale I nell'es. (10), e l'uso accademico II nell'es. (12). L'es. (11) mostra invece una sorta di situazione intermedia: c'è un soggetto implicito di *delegare* che è, sì, un referente umano (Galileo), ma il beneficiario dell'azione non è più un referente umano come è atteso nell'uso normale I, ma un referente inanimato (l'ausiliare *essere*), come è tipico dell'uso accademico II.

Riporto sotto gli schemi sintetici di tutti e tre i casi:

Tabella 2. *Spostamenti semantici e referenziali nella struttura argomentale di DELEGARE*

I	Qualcuno (*agente umano*)	DELEGARE	Qualcosa (*una funzione*)	A qualcun altro (*beneficiario umano*)	**[Attraverso qualcosa]** (*mezzo inanimato, di norma implicito, specie se si tratta di parole orali; più spesso si tratta di un atto scritto*)

che la voce trasmessa dall'altoparlante fosse una voce umana e non artificiale e, per inferenza, che fosse quella del capotreno.

[40] In https://www.comune.siddi.su.it/wp-content/uploads/2024/08/MODELLO-INFORMATIVA-RAS-REIS-2024-1.pdf.

Ia	Qualcuno (*agente umano*)	DELEGARE	Qualcosa (*una funzione*)	A qualcos'altro ancora (*entità inanimata*)	
II	Qualcosa *(entità inanimata)*	DELEGARE	Qualcos'altro (*una funzione*)	A qualcos'altro ancora (*entità inanimata*)	

L'esempio (10) consentirebbe una sua riformulazione in stile II almeno per quanto riguarda il SS: ad es., "*L'atto /il decreto del Presidente della Regione ha delegato* i compiti e le funzioni…", ma l'oggettificazione *anche* del beneficiario (per quanto linguisticamente possibile, ad es. "… alla responsabilità dei Direttori…") sarebbe – credo – non solo inutilmente più indiretta, ma forse anche imprecisa o scorretta dal punto di vista legale e giuridico, trattandosi di deleghe che prevedono l'assunzione di responsabilità da parte di uno specifico essere umano che ricopre una certa carica.

Di contro, gli esempi (11) e (12) non possono avere altro che beneficiari inanimati, i cui referenti corrispondono a forme, strutture o categorie linguistiche, dal momento che, in entrambi i casi, si parla di delega di funzioni puramente grammaticali[41].

5. PER CONCLUDERE

La presenza sistematica e capillare di metafore e metonimie tanto nel discorso quotidiano quanto in quello scientifico e accademico è un fatto meritevole di grande attenzione che aiuta anche a capire come ci rapportiamo linguisticamente con la realtà visibile e invisibile in cui viviamo immersi. Metafore e metonimie, inoltre, non hanno funzioni solo lessicali e discorsive, ma anche grammaticali.

Nella parte più applicativa di questo lavoro ho cercato di dimostrare, pur nei limiti di una trattazione quantitativamente ristretta a pochi esempi, come l'interpretazione metaforica dell'uso accademico di molti verbi sia spesso il risultato di un'iniziale metonimia (l'oggetto o il prodotto della ricerca *per* il suo autore umano) che provoca spostamenti grammaticali, semantici e referenziali nella struttura argomentale del verbo. Si tratta, in breve, di fenomeni che richiederebbero maggior approfondimento su un numero maggiore e lessicalmente più variegato di verbi e di costruzioni frasali.

L'indagine su questi processi non letterali di significazione è infatti di grande aiuto anche ai fini di una migliore comprensione della grammatica del testo e del discorso, in generale, oltre che del discorso scientifico, in particolare.

[41] Ricordiamo tuttavia che, proprio attraverso l'uso di metafore, anche agli esseri umani possono essere fatti corrispondere stati, azioni, qualità corrispondenti a categorie e funzioni grammaticali, come in una delle più belle e famose poesie di Enrico Testa, 'Ablativo' (nell'omonima raccolta *Ablativo*, Einaudi, Torino, 2013, che contiene più poesie ispirate, appunto, (d)alla 'Grammatica'). Si veda anche il testo della canzone 'Cuore grammatico' della Piccola Orchestra Avion Travel (nell'album *Opplà*, 1993) in cui si fa invece metaforicamente riferimento alla "grammatica" dei sentimenti umani, in questo caso dell'amore ("… ma l'amore ha un'altra grammatica").

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Albano Leoni F. (2009), *Dei suoni e dei sensi: Il volto fonico delle parole*, il Mulino, Bologna.

Albano Leoni F. (forth.), *Empirismo critico. Della materialità nelle scienze del linguaggio*, Carocci, Roma.

Altieri Biagi M. L. (1990), *L'avventura della mente. Studi sulla lingua scientifica*, Morano, Napoli.

Altieri Biagi M. L. (2012), intervento in "Discussione della relazione di Patricia Bianchi", in Nesi A., De Martino D. (a cura di), *Lingua italiana e scienze* [Atti Convegno 2003], Accademia della Crusca, Firenze, p. 178.

Barcelona A. (ed.) (2003 [2000]), *Metaphor and metonymy at the crossroads: A cognitive perspective*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston.

Barcelona A. (2012), "Metonymy in, under and above the lexicon", in Martín Alegre S., Moyer M., Pladevall E., Tubau S. (eds.), *At a time of crisis: English and American studies in Spain*. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística, Universitat Autònoma de Barcelona/AEDEAN, pp. 254-271: https://aedean.org/pdf_atatimecrisis/PLENARIA_Barcelona_AEDEAN35.pdf.

Barcelona A. (2024), "Trends in cognitive-linguistic research on metonymy", in *Cognitive Linguistic Studies*, 11, 1, pp. 51-74.

Barcelona A. (2925), *Metonymy in grammar and discourse comprehension: Five case studies*, De Gruyter Mouton, Berlin - Boston.

Bennett K. (2015), "The transparency trope: Deconstructing English academic discourse", in *Discourse and Interaction*, 8, 2, pp. 5-19.

Bennett K., Muresan L.-M. (2016), "Rhetorical incompatibilities in academic writing: English versus the Romance cultures", in *Synergy*, 12, 1, pp. 95-119.

Bühler K. (1983 [1934]), *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*, traduzione e presentazione di Cattaruzza Derossi S., Armando, Roma.

Cabassa L. (2022), "Esistono buone metafore in scienza? Note in margine a *La linea e il circolo*", in Buongiorno F., Leghissa G. (a cura di), *Metafora. Tra esperienza e pensiero*, numero monografico di *Philosophy Kitchen. Rivista di filosofia contemporanea*, 17, II, pp. 61-75.

Calaresu E. (2011), "Il paradosso della promozione del monolinguismo come tutela del plurilinguismo (e del pluralismo e della diversità in genere)", in Hornung A. (Hrsg.), *Lingue di Cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione/ Italienisch und Deutsch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 1-16.

Calaresu E. (2021), "Dialogicità", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*. V. *Testualità*, Carocci, Roma, pp. 119-151.

Calaresu E. (2022), "Quanto mondo c'è in un testo? Referenti, sottintesi e strategie di comprensione", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 542-558: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18304.

Carter R., McCarthy M. (2010 [2006]), *Cambridge Grammar of English*, Cambridge University Press, Cambridge.

Casadei F. (2003), "Per un bilancio della Semantica Cognitiva", in Gaeta L., Luraghi S. (a cura di), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Carocci, Roma, pp. 37-55.

Cennamo M. (2011 [2010], "Impersonali, verbi", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, pp. 637-639: https://www.treccani.it/enciclopedia/verbi-impersonali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Ciliberti A., Anderson L. (a cura di) (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.

Cortelazzo M. (2011 [2010]), "Scienza, lingua della", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, pp. 1281-1283: https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia dell'Italiano)/.
Desideri P. (2011), "Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico", in Desideri, Tessuto (a cura di), pp. 43-72.
Desideri P., Tessuto G. (a cura di) (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Edizioni Quattro venti, Urbino.
Eco U. (1984), "Metafora e semiosi", in Id., *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Einaudi, Torino, pp. 141-198.
Enfield N. (2022), *Language vs. Reality: Why Language Is Good for Lawyers and Bad for Scientists*, MIT Press, Cambridge (MA).
Evans V., Green M. (2006), *Cognitive linguistics. An introduction*, Routledge, New York.
Fiorentino G. (2011 [2010]), "Nominalizzazioni", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma, pp. 957-961: https://www.treccani.it/enciclopedia/nominalizzazioni_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
Fleck L. (1983 [1935]), *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico: per una teoria dello stile e del collettivo di pensiero*, il Mulino, Bologna.
Gaeta L., Luraghi S. (a cura di), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Carocci, Roma.
Gardiner A. G. (1932), *The Theory of Speech and Language*, Clarendon Press, Oxford.
Grady J. E. (2007), "Metaphor", in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Oxford-New York, pp. 189-213.
Grice P. (1993 [1989]), *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, il Mulino, Bologna.
Halliday M. A. K (1993a [1989]), "Some grammatical problems in scientific English", in Halliday, Martin (1993), pp. 76-94.
Halliday M. A. K. (1993b [1989]), "The analysis of scientific texts in English and Chinese", in Halliday, Martin (1993), pp. 137-146.
Halliday M. A. K., Martin J. R. (1993), *Writing science: Literacy and discoursive power*, Routledge, London.
Hyland K. (1999), "Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge", in *Applied Linguistics*, 203, pp. 341-367.
Hyland K. (2011), "Academic discourse", in Hyland K., Paltridge B. (eds.) *Continuum Companion to Discourse Analysis*, Continuum, London, pp 171-184.
Hyland K., Jiang F. (2020), "Text-organizing metadiscourse. Tracking changes in rhetorical persuasion", in *Journal of Historical Pragmatics*, 21, 1, pp. 137-164.
Jakobson R. (1994 [1961]), "Linguistica e teoria della comunicazione", in Id., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp. 65-76.
Kuhn T. S. (1999 [1962]), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
Lakoff G., Johnson M. (2022 [1980]), *Metafora e vita quotidiana*, il Mulino, Bologna.
Littlemore J. (2015), *Metonymy. Hidden shortcuts in language, thought and communication*, Cambridge University Press, Cambridge.
Ludlow P. (2014), *Living words. Meaning undetermination and the dynamic lexicon*, Oxford University Press, Oxford.
Marconi D. (2007), *Per la verità. Relativismo e filosofia*, Einaudi, Torino.
Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871.

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. 1-42: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866.
Melchiori R. (2014), "Literacy: aspects, uses and applications / La *literacy*: aspetti, usi e applicazioni", in *QTimes – webmagazine*, VI, 2, pp. 72-81.
Merton R. K. (2000 [1949], "Scienza e struttura sociale democratica", in Id., *Teoria e struttura sociale. III. Sociologia della conoscenza e sociologia della scienza*, il Mulino, Bologna, pp. 1055-1073.
NIH (National Institutes of Health) (2005), *Doing science: The process of scientific inquiry*, BSCS, Colorado Springs, CO: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494480.pdf.
Ortony A. (ed.) (1992 [1979]), *Metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge (MA).
Palermo M. (2023), "Variazione e ripetizione lessicale in italiano (con qualche confronto interlinguistico)", in Mastrantonio D., Abdelsayed I. G. M., Marrucci M., Bellinzona M., Paris O., Bianchi V. (a cura di), *Repetita iuvant, perseverare diabolicum. Un approccio multidisciplinare alla ripetizione*, Edizioni Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 17-32.
Panther K.-U., Thornburg L. (2007), "Metonymy", in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Oxford-New York, pp. 236-263.
Pascolini A. (2004), "Metafore e comunicazione scientifica", in *Journal of Science Communication*, 3, 1, pp. 1-18.
Pascolini A. (2024), *Metafore nella scienza e nella comunicazione della scienza*. Presentazione (146 slides), in INFN (Istituto Nazionale di Fisica Nucleare), sezione di Padova: https://userswww.pd.infn.it/~pascolin/opere/metafore.pdf.
Quintilian (2001), *The Orator's Education*, in V voll., Loeb Classical Library, Harvard University Press, Harvard.
Sakr A. (2025), 'Sulle funzioni della metafora nell'italiano accademico: un'analisi corpus-based", in Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E., *Italiano accademico e dintorni. studi a margine del progetto* DIA, Quaderni di italiano LinguaDue, 7, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 167-190 (in questo volume pp. 181-203).
Taverniers M. (2004), "Grammatical metaphors in English", in *Moderna Språk* 98, 1, pp. 17-26.
Taylor C., Dewsbury B. M. (2018), "On the Problem and Promise of Metaphor Use in Science and Science Communication", in *Journal of Microbiology & Biology Education* 19, 1, pp. 1-5.
Testa M. (2023), "Scrittura e sprezzatura: un approccio funzionale alla didattica della scrittura accademica", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 618-638: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/21979.
Tonella A., Macchi Janica G. (2021), "Grande scala e potere: il paradosso della scala 1:1 nelle narrazioni letterarie di Carroll e Borges", in *Bollettino della Associazione Italiana di Cartografia*, 172, pp. 66-77.
Traugott E. C., Dasher R. B. (2005), *Regularity in semantic change*, Cambridge University Press, Cambridge.
Wittgenstein L. (2009 [1953]), *Philosophische Untersuchungen/ Philosophical Investigations*. Revised fourth edition by P. M. S. Hacker and J. Schulte, Wiley-Blackwell, Malden (MA).
Ziman J. (2002 [2000]), *La vera scienza. Natura e modelli operativi della prassi scientifica*, Dedalo, Bari.

SULLE FUNZIONI DELLA METAFORA NELL'ITALIANO ACCADEMICO: UN'ANALISI *CORPUS-BASED*

Abdelmagid B. Sakr[1]

1. INTRODUZIONE

La metafora nel discorso accademico italiano rappresenta un fenomeno linguistico complesso che richiede un'analisi sistematica delle sue forme e funzioni. Nonostante l'ampia ricerca sulla metafora nell'inglese accademico (Herrmann, 2013; Deignan, 2005; Cameron, 2003), rimane limitata la comprensione di come le espressioni metaforiche operino specificamente nell'italiano accademico e quali funzioni testuali svolgano nella comunicazione scientifica. Il registro accademico italiano si caratterizza per un alto grado di astrazione, voce impersonale, densità informativa e precisione[2]. Tra i meccanismi che rendono possibile questa densità e astrazione c'è anche la metafora grammaticale (Halliday, 1993a; 1993b), spesso realizzata tramite nominalizzazione: azioni o processi vengono espressi come nomi, così i concetti risultano più compatti e facili da collegare. Come sostiene Herrmann (2013: 56), «the primary goal (and function) of academic writing is to facilitate detailed and precise information, argument, and explanations». Ciò che conta, in relazione alla metafora, è che i concetti astratti sono difficili da trattare senza ricorrere a un linguaggio metaforico. In questo contesto, la metafora non è un ornamento retorico, ma una risorsa funzionale per organizzare il testo e rendere trattabili concetti complessi. La presente ricerca si propone di colmare questa lacuna di studi sistematici sulla metafora nell'italiano accademico attraverso un'analisi *corpus-based* condotta sul corpus DIA, una risorsa di circa 950.000 parole[3] rappresentativa dell'italiano accademico contemporaneo, bilanciata per generi testuali (articoli di ricerca, manuali universitari, voci enciclopediche) e macroaree disciplinari (umanistica, scientifica, giuridico-economica).

Domande di ricerca:

1. Quali *pattern* lessico-grammaticali caratterizzano l'uso metaforico nel registro accademico italiano?
2. Come si distribuiscono le metafore nelle diverse classi di parole?
3. Quali funzioni testuali specifiche svolgono le espressioni metaforiche nella prosa accademica italiana?

L'approccio metodologico adottato si basa sul rilevamento di *pattern* metaforici convenzionali, concentrandosi su costruzioni sistematiche e collocazioni metaforiche ricorrenti piuttosto che su un'identificazione metaforica comprensiva. Questa scelta metodologica, pur presentando limitazioni in termini di copertura, permette un'analisi scalabile sull'intero corpus e fornisce dati affidabili sui *pattern* sistematici che caratterizzano

[1] Università Ca' Foscari di Venezia.

[2] Per i tratti tipici del linguaggio scientifico (oggettivazione, deagentivizzazione, impersonalità, stilizzazione e stile nominale con nominalizzazioni e forme passive), si vedano, fra gli altri, Altieri Biagi (1990) e Cortelazzo (2011); per una sintesi aggiornata si rimanda a Gualdo e Telve (2015).

[3] Le circa 950.000 parole si riferiscono al corpus DIA nella sua versione completa, inclusiva del corpus pilota.

la metafora nell'italiano accademico. I risultati di questa ricerca contribuiranno alla comprensione delle specificità linguistiche dell'italiano accademico e forniranno strumenti utili per la didattica della scrittura scientifica e per lo sviluppo di competenze metaforiche nella comunicazione accademica italiana.

2. METAFORA E LINGUISTICA DEI CORPORA

La crescente intersezione tra *corpus linguistics* e analisi della metafora riflette sia l'innovazione metodologica sia le persistenti sfide analitiche nel trasferire l'identificazione metaforica a grandi raccolte testuali. Nonostante questo, il settore continua a fare affidamento su procedure manuali fondamentali che stabiliscono criteri rigorosi di identificazione. Il protocollo MIP del Pragglejaz Group (2007) e il suo successore MIPVU (Steen, Herrmann *et al.*, 2010) forniscono *framework* sistematici di codifica a livello di parola che determinano la metaforicità attraverso un'attenta comparazione tra significati di base e contestuali, mentre l'approccio MIV di CREET (2006) offre una strategia alternativa concentrandosi specificamente sui termini *Vehicle* piuttosto che esaminare tutti gli elementi lessicali. I contributi teorici di Steen (2008) avanzano ulteriormente le fondamenta metodologiche, affrontando la complessa relazione tra identificazione metaforica, interpretazione (*deliberateness* e *non deliberateness*) e le più ampie connessioni tra linguaggio, pensiero e comunicazione. Questa prospettiva è stata successivamente completata dall'approccio discorsivo-dinamico di Cameron e Maslen (2010), che esamina come *pattern* sistematici *Topic-Vehicle* rivelino configurazioni coerenti di costruzione del significato attraverso testi estesi. Nonostante gli sviluppi tecnologici che includono strumenti computazionali, il campo affronta ancora una tensione fondamentale tra le esigenze di scalabilità dell'analisi dei corpora e la precisione interpretativa richiesta per un'identificazione metaforica accurata, con ricercatori, come Wikberg (2007), che sottolineano come la lettura ravvicinata (*close reading*), ossia l'analisi attenta e contestualizzata di ogni singola occorrenza, rimanga indispensabile per determinare la metaforicità con sicurezza.

Dalla ricerca precedente emergono alcune evidenze particolarmente significative le quali possono essere riassunte come segue:

1. L'uso metaforico sembra correlare con *pattern* lessico-grammaticali distinti. Le espressioni metaforiche selezionano strutture linguistiche sistematicamente diverse da quelle letterali, evidenziando caratteristiche formali identificabili. In altre parole, il linguaggio usato metaforicamente seleziona *pattern* particolari.
2. Il linguaggio metaforico dimostra distribuzioni probabilistiche specifiche per registro e genere. Inoltre, le probabilità d'uso metaforico per parole o espressioni specifiche in varietà specializzate, come il discorso accademico, differiscono da quelle del linguaggio generale.
3. L'uso metaforico varia sistematicamente attraverso diversi generi e registri. Tale variazione sistematica suggerisce l'esistenza di dimensioni di variazione: l'uso della metafora non è uniforme, ma segue dei *pattern* ricorrenti nei diversi contesti comunicativi. Mappando questi *pattern*, si possono identificare dei profili di variazione metaforica propri dei generi e dei registri, i quali riflettono il modo in cui le comunità utilizzano la metafora per raggiungere i loro obiettivi comunicativi.

I tre punti delineati sopra sottolineano che l'uso della metafora non è né casuale né marginale, ma sistematico e variabile. In altre parole, se l'uso della metafora è strutturato secondo *pattern* lessico-grammaticali, varia a seconda dei registri, allora diventa cruciale indagarne il comportamento all'interno del discorso accademico. Sulla base di queste

premesse, propongo che le seguenti aree rappresentino direzioni chiave per la maturazione della ricerca basata su corpora sulla metafora nel linguaggio accademico:

1. la lessico-grammatica della metafora;
2. la natura della metafora nel registro accademico;
3. la dimensione funzionale delle espressioni metaforiche nel registro accademico.

Questi tre assi costituiscono il centro del presente lavoro. Vi sono, tuttavia, altri ambiti di ricerca che meritano attenzione come la relazione tra metafora e terminologia specialistica, i modelli scientifici o le prospettive psicolinguistiche, ma che non rientrano nel *focus* della presente trattazione. Nelle sezioni seguenti cercherò di affrontare queste tematiche, riportando i risultati emersi dal nostro corpus DIA. Prima però occorre distinguere due approcci principali alla ricerca sulla metafora nei corpora: quello che analizza l'intero corpus e quello basato sulle concordanze. Nel primo caso, tutte le metafore vengono codificate manualmente e poi recuperate grazie a questa annotazione preliminare; nel secondo, si cercano invece occorrenze legate a parole o espressioni specifiche e si analizzano soltanto quelle, di solito lavorando su campioni di righe di concordanza. Entrambi i metodi hanno limiti evidenti: il primo richiede un enorme sforzo di codifica, il secondo dipende molto dalla scelta dei termini di ricerca. In realtà, i due approcci si completano a vicenda: conoscere meglio i *pattern* linguistici aiuta a capire la distribuzione delle metafore all'interno del registro accademico, e a sua volta lo studio di tali distribuzioni arricchisce la descrizione dei *pattern*. Questo intreccio di prospettive permette anche di individuare quali aspetti della metafora possano essere insegnati a sistemi computazionali per un riconoscimento automatico con un grado ragionevole di affidabilità.

3. LIVELLI DI ANALISI DELLA METAFORA

La complessità del linguaggio metaforico ha portato i ricercatori a proporre diversi *framework* analitici che operano a vari livelli di indagine. La teoria della metafora concettuale (Lakoff e Johnson 1980) definisce la metafora come la comprensione di un dominio di esperienza attraverso un altro. I principi fondamentali includono:

(i) mappatura *cross-domain* tra dominio *source* e dominio *target* attraverso corrispondenze sistematiche;
(ii) convenzionalità, poiché la metafora concettuale costituisce una componente naturale del pensiero umano, così come la metafora linguistica lo è del linguaggio;
(iii) pervasività, in quanto la metafora attraversa tutti i registri linguistici, non solo quello letterario.

Il lavoro influente di Gerard Steen (2008) affronta quello che definisce «the paradox of metaphor», l'apparente contraddizione per cui, mentre la linguistica cognitiva tratta le metafore come mappature sistematiche tra domini concettuali, l'evidenza psicolinguistica suggerisce che la maggior parte delle metafore nel discorso reale non viene elaborata attraverso comparazioni *cross-domain* ma piuttosto attraverso categorizzazione, ovvero come estensioni di significato già convenzionalizzate (ad esempio, «cogliere un concetto» viene processato direttamente nel senso di "comprendere", senza attivare consapevolmente l'immagine fisica dell'afferrare con la mano). Per risolvere questo paradosso, Steen propone un modello tridimensionale che distingue tra metafora nel linguaggio (*naming*), metafora nel pensiero (*framing*) e metafora nella comunicazione (*changing perspectives*). La dimensione linguistica riguarda il riempimento di lacune lessicali attraverso polisemia motivata metaforicamente; la dimensione concettuale fornisce

schemi sistematici per comprendere concetti astratti; la dimensione comunicativa concerne invece l'uso deliberato della metafora per orientare la prospettiva degli interlocutori. L'intuizione cruciale di Steen è che le metafore deliberate, che invitano consapevolmente al confronto *cross-domain*, vengano effettivamente elaborate come metafore, mentre quelle convenzionali e non-deliberate siano di norma elaborate per categorizzazione piuttosto che per mappatura.

Questo approccio multidimensionale si interseca significativamente con la teoria della metafora basata sul conflitto di Michele Prandi (2017), benché i due studiosi affrontino il fenomeno da fondamenti teorici diversi. Prandi distingue tra metafore vive che creano conflitto concettuale richiedendo interpretazione attiva ed espressioni convenzionali che non generano più conflitto semantico. Come notato in recensioni recenti del lavoro di Prandi, le sue metafore vive condividono caratteristiche importanti con le metafore deliberate di Steen: entrambe richiedono «distinct cognitive effort» dal lettore (Benczes, 2019) ed entrambe sfidano l'elaborazione automatica, distinguendosi dalle metafore convenzionali che vengono elaborate attraverso processi di categorizzazione diretta. Ciò coincide, nel quadro di Prandi (2017), con le metafore vive "conflittuali" contrapposte a quelle "consistenti". In altre parole, queste tipologie di metafore richiedono un'interpretazione contingente che innesca un conflitto concettuale, a differenza delle metafore consistenti convenzionali il cui significato metaforico è ancorato stabilmente nelle espressioni linguistiche. Per rendere operativo questo nesso in analisi e annotazione, le linee guida di Strik Lievers (2023) distinguono i tipi di metafora (*conflictual/consistent; creative/non-creative*) e marcano la struttura interna (*focus*, *frame*, concetti *covert*). Tuttavia, mentre Steen si concentra sull'intenzione comunicativa e sul cambiamento di prospettiva, Prandi enfatizza il conflitto strutturale e l'incompatibilità semantica come caratteristiche distintive della metafora autentica. Prandi (2017: 94) argomenta che le metafore vive mantengono «a conceptual conflict by transporting a concept into an alien domain», mentre le metafore convenzionali rappresentano «consistent conceptual structures belonging to a shared heritage that surfaces in everyday expression like any consistent and shared conceptual structure» (Prandi, 2017: 23).

La letteratura distingue, quindi, tre piani a cui la metafora può essere studiata:

(i) livello linguistico, focalizzato sulle forme (come la metafora si manifesta concretamente nel linguaggio);

(ii) livello concettuale, che riguarda le mappature tra domini e la struttura cognitiva sottostante;

(iii) livello funzionale-discorsivo, relativo alle funzioni testuali e pragmatiche che le scelte metaforiche svolgono nel testo (coesione, organizzazione, inquadramento argomentativo).

Attingendo anche alla ricerca psicolinguistica, in particolare alla *Career of metaphor theory* (Bowdle, Gentner, 2005; Gentner, Bowdle, 2008), possiamo identificare un quarto livello d'analisi, quale il livello dell'elaborazione cognitiva che riguarda il *mental processing and understanding*. La *Career of metaphor theory* suggerisce che l'expertise influenzi il processamento: gli esperti tendono a elaborare il linguaggio metaforico specialistico per categorizzazione (modalità non-metaforica), mentre i non-esperti lo processano per comparazione (modalità metaforica). Nel presente lavoro operiamo principalmente ai livelli (i) linguistico e (ii) funzionale-discorsivo: identifichiamo e descriviamo *pattern* ricorrenti e ne interpretiamo le funzioni nel registro accademico. Il livello concettuale è impiegato in modo strumentale come quadro esplicativo a supporto dell'analisi dei *pattern*, senza costituire l'obiettivo primario della trattazione. Questo posizionamento consente di descrivere come le metafore si realizzano nei testi e a che cosa servono, considerando sia usi altamente convenzionalizzati sia scelte più marcate con scopi retorici specifici.

4. La lessico-grammatica della metafora

L'uso metaforico si correla sistematicamente con *pattern* lessico-grammaticali distinti: le strutture impiegate per esprimere metafore differiscono infatti da quelle usate per il linguaggio letterale. Questo dato mostra che le metafore non sono soltanto fenomeni semantici, ma si manifestano attraverso configurazioni linguistiche riconoscibili, analizzabili con metodi *corpus-based*. Tali *pattern* possono costituire indizi affidabili della presenza di un uso metaforico.

Il fondamento teorico di questa prospettiva risiede nella linguistica sistemico-funzionale di Halliday. In questa cornice, la metafora grammaticale chiarisce come le scelte della lessico-grammatica realizzino significati in modo metaforico nei testi accademici. Nell'ambito della linguistica sistemico-funzionale, la metafora grammaticale[4] indica una riconfigurazione dell'esperienza, per cui significati che di norma vengono realizzati attraverso verbi o proposizioni vengono invece espressi in altre forme grammaticali, più spesso come nomi. Come osserva Halliday (2009: 125-127) e, più in generale, Halliday (1993a; 1993b), questo spostamento consente di rappresentare la realtà in termini di "cose" piuttosto che di "azioni" o "eventi", permettendo una maggiore astrazione e una più alta densità informativa. Il processo si manifesta in modo particolarmente evidente nella nominalizzazione che, pur non essendo l'unica forma di metafora grammaticale, è quella predominante: essa trasforma i processi in entità, racchiudendo significati complessi e favorendo la costruzione di linguaggio tecnico, di argomentazioni logiche e di tassonomie proprie del discorso scientifico. Come sottolinea Fiorentino (2011), la nominalizzazione è una risorsa centrale nei meccanismi di spersonalizzazione del discorso scientifico e risulta, nella grande maggioranza dei casi, di base verbale (nomi deverbali e infiniti sostantivati) più che aggettivale[5]. Questa risorsa linguistica è cruciale anche in ambito educativo, poiché la metafora grammaticale consente il passaggio dal significato quotidiano al sapere disciplinare, configurandosi come tratto distintivo della scrittura accademica e dell'alfabetizzazione avanzata. Su queste basi, le analisi *corpus-based* mostrano come tali risorse siano effettivamente impiegate per aumentare densità informativa, precisione terminologica e coesione argomentativa nei testi disciplinari. (v. § 7.2, sulla de-lessicalizzazione, talora riconducibile alla metafora grammaticale; e § 7.3, sulla trattazione dei nomi: non etichettati lì come metafora grammaticale, ma rilevanti dalla medesima prospettiva).

Studi *corpus-based* successivi hanno sviluppato questa impostazione: Deignan (2005) ha mostrato che gli usi metaforici tendono a concentrarsi in schemi sintattici e collocazionali ricorrenti, mentre Stefanowitsch e Gries (2003; 2004a; 2004b; 2005) hanno introdotto tecniche quantitative come la *collostructional analysis*, una famiglia di metodi statistici che, basandosi su dati di corpus, misurano il grado di attrazione (o repulsione) tra parole specifiche (i cosiddetti *collexemes*) e gli *slot* lessicali di determinate costruzioni grammaticali. Inoltre, i due autori (2006) hanno proposto una classificazione in sette principali approcci *corpus-based* all'identificazione della metafora, basata sul tipo di ricerca effettuata: *analisi*

[4] È opportuno ricordare che il concetto di *metafora grammaticale* di Halliday si distingue nettamente dalla metafora lessicale (creativa o convenzionale): si tratta piuttosto di un meccanismo sistematico di rapporto tra morfosintassi e semantica. L'etichetta viene qui mantenuta in quanto termine consolidato nella linguistica sistemico-funzionale.

[5] Come messo a fuoco da Fiorentino (2011), la nominalizzazione è una risorsa cardine dello stile scientifico: trasformando processi e relazioni in nomi (soprattutto deverbali e infiniti sostantivati), riduce la visibilità dell'agente, concentra l'attenzione su risultati/oggetti/stati di cose e aumenta densità e stabilità referenziale. Le formazioni aggettivali sono meno centrali; in italiano prevalgono i nomi d'azione e di processo, spesso in sintagmi complessi ("l'interpretazione dei dati", "la verifica dell'ipotesi") che sostengono l'impersonalità e la tessitura argomentativa del registro. Il quadro è coerente con la metafora grammaticale hallidayana e con i tratti tipici della prosa accademica (oggettivazione, deagentivizzazione).

manuale, *ricerca lessico dominio sorgente*, *ricerca lessico dominio bersaglio*, *combinazione sorgente/bersaglio*, *ricerca di marker metaforici*, *estrazione da corpora annotati semanticamente*, *estrazione da corpora annotati per mappature concettuali*. Nella ricerca italiana, anche il quadro teorico di Prandi, pur incentrato sul ruolo del conflitto semantico, riconosce che le metafore convenzionali si realizzano in forme sintattiche e collocazionali fisse. In sintesi, la relazione sistematica tra forma lessico-grammaticale e significato metaforico costituisce la base empirica per l'identificazione delle metafore, sia con metodi manuali sia con strumenti computazionali, perché rivela la struttura linguistica che rende possibile l'espressione metaforica nel discorso.

Per illustrare questo punto, presentiamo a titolo esemplificativo alcuni dati estratti dal corpus DIA confrontati con il corpus KIParla.

saltare

L'analisi di *saltare* rivela una distribuzione drasticamente diversa tra i due corpora: nel DIA si trovano 7 occorrenze totali, tutte di uso metaforico, senza nessun caso di uso concreto-spaziale né dubbio. Nel KIParla le occorrenze totali sono 12: tra queste, 5 sono usi con significato di base concreto-spaziale, 6 metaforici e 1 dubbio.

1. Pattern con significato di base (concreto-spaziale)[6]: SALTARE + *preposizione* + *luogo/oggetto fisico*
fatta per saltare oltre i cinque metri;
ho ripreso a saltare anche sulle pedane facilitanti (KIParla).

2. Pattern metaforici:
SALTARE + *oggetto diretto astratto (senza preposizione)*
potete senz'altro saltare il paragrafo; *saltando il punto di discontinuità* (DIA);
per saltare il giorno di scuola; dovevo saltare l'interrogazione (KIParla).

Usi metaforici lessicalizzati:
una differenza che sembra saltare all'occhio (DIA); *ti fa saltare i nervi* (KIParla).

È significativo notare che il passaggio all'uso metaforico comporta non solo un cambiamento nel tipo di argomento (da concreto a astratto), ma anche una ristrutturazione della struttura argomentale: l'argomento da complemento obliquo introdotto da preposizione (*saltare oltre/su qualcosa*) diventa oggetto diretto (*saltare qualcosa*). Questo dimostra che l'estensione metaforica può modificare profondamente la configurazione sintattica del predicato, non limitandosi a operare una semplice sostituzione del contenuto degli argomenti.

affrontare

Per il verbo AFFRONTARE, il quadro è diverso:

1. Uso letterale (occorrenze molto rare 1–2 casi chiari su un totale di 173).
affrontare + *oggetto concreto/umano*: "il guidatore affronta uno stretto tornante di montagna".

2. Uso metaforico (oltre 150 occorrenze su un totale di 173)
affrontare + *oggetto astratto*: "affrontare un problema complesso"; "affrontare la questione della legittimità democratica"; "affrontare la crisi economica".

[6] Si evita qui il termine "letterale" applicato a singole parole o ai loro *pattern* sintattici. Come sottolinea Prandi (2017: 260-261), il predicato "letterale" non si applica ai significati delle parole ma alla relazione tra significati e messaggi a livello di enunciato completo: «the predicate "literal" does not apply to meanings, but to the relationship between meanings and messages, and in particular to contingent acts of interpretation». A livello di struttura predicativa, l'opposizione rilevante è tra costruzioni concettualmente consistenti (prive di conflitto concettuale) e costruzioni conflittuali (che generano conflitto concettuale), non tra usi letterali e metaforici di una singola parola.

Nella prosa accademica emerge un *pattern* ricorrente in cui entità testuali o scientifiche assumono il ruolo di agenti:

a) testi e prodotti discorsivi (testo, capitolo, articolo, volume, ecc.) vengono rappresentati come attori che compiono azioni, ad esempio "Il presente testo affronta questioni fondamentali…";
b) entità come cellule, organismi o sistemi sono descritte come agenti autonomi, ad esempio "La cellula affronta la fase S del ciclo…".

I *pattern* di *saltare* e *affrontare* mostrano due modalità fondamentali di comportamento metaforico a livello lessico-grammaticale. *Saltare* rappresenta quello che possiamo chiamare Tipo A, in cui usi con significato di base (concreto-spaziale) e usi metaforici si distinguono chiaramente sia per la natura semantica degli argomenti sia per la costruzione grammaticale: i primi compaiono tipicamente con preposizioni e argomenti che denotano entità fisiche, mentre i secondi si realizzano con oggetti diretti astratti senza preposizione o in espressioni idiomatiche cristallizzate. Questo doppio cambiamento – semantico e sintattico – costituisce un indizio formale sistematico della metaforizzazione, identificabile attraverso l'analisi dei *pattern* lessico-grammaticali. *Affrontare*, al contrario, rientra nel Tipo B, dove la stessa cornice sintattica (*affrontare* + *oggetto*) ospita tanto gli usi con significato di base quanto quelli metaforici, e la distinzione dipende principalmente dalla natura semantica dell'oggetto (concreto vs. astratto). Questi due tipi implicano strategie diverse di identificazione: nel Tipo A la metafora può essere riconosciuta tramite indizi strutturali a livello lessico-grammaticale (cambiamento della struttura argomentale), mentre nel Tipo B l'identificazione si basa sull'osservazione della natura degli argomenti, pur operando all'interno di *pattern* sintattici ricorrenti e convenzionali. Tuttavia, va precisato che nei casi di metafore altamente convenzionalizzate come "affrontare un problema", l'uso metaforico è già lessicalizzato e non richiede un'interpretazione metaforica attiva da parte del parlante, ma viene processato automaticamente (per categorizzazione) come parte del significato polisemico o esteso del verbo. Il *pattern* tipico del discorso accademico con *affrontare* mostra inoltre come cornici grammaticali stabili possano sviluppare estensioni metaforiche specifiche di registro, con testi o entità scientifiche che assumono grammaticalmente il ruolo di soggetto agente in costruzioni convenzionali del registro accademico. (Per la discussione approfondita di questi meccanismi, v. § 6.2)

5. Metodologia e framework teorici

Le metafore sono identificate seguendo il metodo MIP/MIPVU (Pragglejaz Group, 2007; Steen *et al.*, 2010), confrontando il significato contestuale di una parola con il suo significato di base più concreto. Quando i due non coincidono e il significato contestuale può essere compreso in termini di quello di base, si registra un uso metaforico (*Metaphor-Related Words*, MRW). Per esempio, in "cogliere il concetto" il verbo *cogliere* è usato in senso metaforico, poiché in contesto significa 'comprendere' rispetto al significato di base 'afferrare con la mano'. Questa procedura garantisce criteri sistematici e replicabili di riconoscimento delle parole usate metaforicamente.

Per inquadrare la relazione tra forme e funzioni comunicative ci appoggiamo a due modelli complementari. Da un lato, il modello di Biber *et al.* (1999), che collega le scelte lessico-grammaticali con sei grandi funzioni comunicative: *ideazionale*, *testuale*, *personale*, *interpersonale*, *contestuale* ed *estetica*. Questo quadro, ispirato alla *Systemic Functional Linguistics* di Halliday, mostra come le forme linguistiche non si limitino a veicolare significati, ma svolgano compiti specifici nella costruzione del testo e nell'interazione autore–lettore. Dall'altro, lo schema del DIA parte dal presupposto che «le parole del lessico accademico

siano ordinabili e aggregabili in modo sistematico su base funzionale» (Mastrantonio *et al.*, 2024: 3). In quest'ottica, il cuore della ricerca è rappresentato dal *lemmario*, inteso non come semplice lista di forme, ma come l'articolazione di una struttura concettuale di funzioni comunicative, organizzata in tre piani principali (fenomeni, punto di vista, organizzazione del testo). Questo modello permette di descrivere il lessico accademico come un repertorio di risorse testuali e pragmatiche, piuttosto che come un insieme di unità isolate.

L'integrazione dei due approcci consente dunque di mantenere la generalità tipologica di Biber e, al tempo stesso, di ottenere la precisione descrittiva dello schema del DIA, così che il lessico accademico italiano sia descritto come una rete di funzioni comunicative, in continuità con i modelli internazionali ma calibrata sul registro specifico.

A questa cornice funzionale si affianca la teoria della metafora concettuale elaborata da Lakoff e Johnson (1980), che permette di individuare le mappature *cross-domain* sottese alle espressioni metaforiche. Nel nostro lavoro, tale teoria è utilizzata come supporto all'identificazione dei *pattern* linguistici (es. verbi di costruzione come *costruire* o *fondare* associati a nomi astratti come *teoria* o *modello*). Tale approccio combinato consente dunque di affrontare in modo sistematico le domande di ricerca poste in apertura.

6. LA METAFORA NEL DISCORSO ACCADEMICO ITALIANO: FENOMENI CHIAVE

L'analisi *corpus-based* evidenzia quattro aree salienti: similitudine, costruzioni con soggetti non umani, metafore concettuali sistematiche e metafore estese, ciascuna associata a funzioni discorsive specifiche (spiegazione, coesione testuale, inquadramento concettuale, argomentazione).

6.1. *Similitudine*

La similitudine nel discorso accademico italiano svolge prevalentemente una funzione didattica: rende accessibili concetti complessi attraverso il confronto esplicito con domini più familiari, realizzato mediante marcatori di comparazione (*come*, *simile a*, *ricorda*). L'analisi *corpus-based* mostra che non si tratta di un fenomeno pervasivo, ma di un uso selettivo e funzionalmente motivato, che emerge soprattutto nei manuali universitari e nei testi a vocazione divulgativa.
Esempi dal DIA:

> Il moto della fase mobile attraverso il letto di particelle impaccate è propriamente una percolazione del fluido, simile a quella dell'acqua attraverso la sabbia.
>
> I microtubuli sono simili a rotaie sulle quali vengono rapidamente trasportati gli organelli che si muovono verso mete specifiche.
>
> L'esempio più classico è quello di una scala a pioli arrotolata su se stessa: i pioli rappresentano le coppie di basi azotate, le funi laterali i gruppi fosfato e gli zuccheri.
>
> Una sequenza di due simboli, 0 e 1, da cui è possibile ricostruire una soluzione, ricorda moltissimo un filamento di DNA, costituito da una sequenza di quattro basi, A, C, G e T, da cui è possibile ricostruire un organismo vivente!

Questi esempi mostrano come domini tecnici (chimica dei fluidi, biologia molecolare, genetica, informatica) vengano spiegati attraverso immagini familiari (acqua e sabbia, rotaie, scala a pioli, filamento di DNA), che guidano il lettore nella comprensione e nella visualizzazione di processi astratti o invisibili. Come sottolinea Prandi (2023: 338-343), la similitudine, analogamente alle metafore illustrative, presuppone che i concetti confrontati siano già identificati indipendentemente: a differenza delle metafore costitutive, che creano l'accesso epistemico a concetti nuovi, la similitudine rielabora e rende accessibili concetti già istituiti, ed è pertanto tipica dei testi divulgativi e didattici. In questo senso, la similitudine non è un mero ornamento stilistico, ma uno strumento didattico-illustrativo capace di avvicinare ai non specialisti concetti già istituiti e consolidati, mediando tra conoscenza specialistica ed esperienza condivisa.

6.2. *Costruzioni con soggetti non umani*

Come emerso dall'analisi di *affrontare* sopra, il discorso accademico italiano ricorre spesso a costruzioni che attribuiscono un ruolo soggettivo a entità non umane, con verbi tipicamente agentivi (*affrontare*, *discutere*, *esaminare*, *dimostrare*). Queste costruzioni hanno una funzione specifica e ricorrente. Nei testi accademici servono soprattutto a garantire la coesione testuale, attribuendo un ruolo soggettivo a parti del testo (*capitoli*, *paragrafi*, *articoli*) che "affrontano", "discutono" o "esaminano" qualcosa. In questo modo il discorso guadagna chiarezza e fluidità, mantenendo lo stile impersonale tipico della prosa accademica ed evitando riferimenti diretti all'autore (*io affronto* → *questo capitolo affronta*). Va precisato che, pur trattandosi di costruzioni in cui entità non umane occupano posizioni sintattiche tipicamente agentive, queste espressioni rappresentano *pattern* grammaticali altamente convenzionalizzati del registro accademico che non attivano nel processamento linguistico una vera proiezione antropomorfica o personificazione in senso proprio. Come osservato per le metafore convenzionali discusse in precedenza (§ 3), tali costruzioni vengono elaborate automaticamente come parte del repertorio lessico-grammaticale della prosa scientifica, senza richiedere un'interpretazione metaforica deliberata.

Accanto a queste forme metatestuali, si incontrano anche costruzioni pseudo-agentive che attribuiscono un ruolo soggettivo a entità disciplinari (*cellule*, *organismi*, *sistemi*), come negli esempi: «Alcune cellule dell'organismo affrontano, durante la fase M, un processo di divisione più complesso dando origine a cellule figlie con un patrimonio genetico dimezzato», «L'organismo sviluppa dei meccanismi di protezione capaci…», dove la scelta sintattico-topicale di porre tali referenti in posizione di soggetto comporta un uso meno prototipico dei verbi (es. affrontare, dimostrare), con conseguente estensione semantica convenzionale nelle relative collocazioni. Questo meccanismo, motivato da esigenze di coerenza sintattico-topicale, è alla base tanto delle costruzioni metatestuali (es. *il capitolo discute*) quanto di quelle disciplinari (es. *le cellule affrontano*), pur con funzioni differenti nei due ambiti. In entrambi i casi, tali usi non richiedono una proiezione antropomorfica in senso proprio; si spiegano piuttosto come estensioni semantiche convenzionali, funzionali alla coesione e alla gestione del *topic*. Nel caso delle costruzioni con entità disciplinari, tali usi hanno una funzione diversa: rendono accessibili e visibili processi complessi attraverso descrizioni dinamiche e facilitano la comprensione di fenomeni biologici avvicinando la conoscenza specialistica all'esperienza comune.

Le costruzioni metatestuali si basano principalmente su un meccanismo metonimico: termini come «capitolo» o «studio» non rimandano solo all'oggetto materiale, ma al contenuto intellettuale o all'autore. Come osserva Calaresu (in questo volume: 174-176), espressioni quali *lo studio suggerisce* o *i dati mostrano* possono essere interpretate come il

risultato di una metonimia (*prodotto per autore*). Tuttavia, la metonimia e la metafora rappresentano meccanismi alternativi: l'interpretazione metonimica, che ristabilisce il referente pertinente (l'autore) e la sua relazione con il prodotto testuale (il capitolo, lo studio), costituisce una "scorciatoia" referenziale che evita, piuttosto che attivare, una lettura metaforica o personificante del testo stesso. In altre parole, quando interpretiamo metonimicamente "il capitolo affronta X" come "l'autore affronta X tramite il capitolo", questa interpretazione blocca la possibilità di leggere l'enunciato come una vera personificazione del testo.

Seguendo l'analisi di Calaresu, possiamo rappresentare in modo sintetico i diversi schemi azionali di *suggerire*, cioè le diverse strutture argomentali che caratterizzano l'uso comune di contro all'uso tipicamente accademico. Gli elementi tra parentesi quadre segnalano i ruoli più spesso lasciati impliciti:

- uso comune: Qualcuno (*agente umano*) SUGGERISCE Qualcosa A qualcun altro (*beneficiario umano*) [Attraverso qualcosa] (*mezzo inanimato*, *di norma implicito*);
- uso accademico: Qualcosa (*entità inanimata*) SUGGERISCE Qualcos'altro [A qualcuno] (*beneficiario umano*, *di norma implicito*).

Come dimostra l'autrice, questi spostamenti semantici e referenziali nella struttura argomentale mostrano che lo stesso referente inanimato occupa posizioni diverse: da strumento nell'uso comune diventa soggetto sintattico nell'uso accademico.

Il passaggio dall'uno all'altro avviene attraverso un meccanismo preciso che l'autrice definisce declassamento grammaticale del referente umano da soggetto sintattico a complemento implicito o obliquo, e la contemporanea promozione del mezzo o strumento inanimato da complemento indiretto a soggetto sintattico, che assume così una posizione tipicamente agentiva. Questo consente la spersonalizzazione del discorso, spostando l'attenzione dall'autore al prodotto (testo, dati, analisi) e rafforzando l'oggettività apparente (cfr. Calaresu, 2025). Tale meccanismo di ristrutturazione argomentale consente di descrivere l'attività discorsiva in termini concreti e agentivi, mantenendo al tempo stesso la convenzionalità stilistica ed evitando formule inappropriate (*questo saggio pensa*).

L'analisi rivela tuttavia che tali costruzioni pseudo-agentive nel discorso accademico operano attraverso due meccanismi linguistici distinti. Da un lato, le costruzioni metatestuali (*«il capitolo discute», «lo studio dimostra»*) possono essere interpretate metonimicamente, dove è possibile ricostruire un agente umano implicito (*«l'autore discute tramite il capitolo»*), come descritto da Calaresu. Dall'altro, le costruzioni con entità disciplinari (*«le cellule affrontano», «l'organismo sviluppa»*) rappresentano estensioni convenzionali del significato verbale ad agenti non umani, senza che sia possibile o pertinente ricostruire un agente umano sottostante (*«il biologo affronta tramite le cellule»* non è un'interpretazione plausibile). Va tuttavia precisato che in entrambi i casi si tratta di costruzioni altamente convenzionalizzate del registro accademico che non attivano nel processamento linguistico ordinario una vera proiezione antropomorfica. Nel primo caso (costruzioni metatestuali), l'interpretazione metonimica, quando attivata, ristabilisce i ruoli semantici canonici e blocca la lettura in termini di personificazione. Nel secondo caso (entità disciplinari), l'estensione del verbo ad agenti non umani è parte del repertorio lessico-grammaticale stabilizzato del linguaggio scientifico e viene processata automaticamente senza che il parlante operi una vera antropomorfizzazione delle entità biologiche.

Questa distinzione meccanicistica ha implicazioni teoriche rilevanti: mentre le costruzioni metatestuali, attraverso il meccanismo metonimico, possono mascherare il ruolo cruciale dell'interpretazione umana, creando l'illusione che risultati emergano automaticamente dagli strumenti di ricerca, le costruzioni con entità disciplinari

funzionano principalmente come strategie di accessibilità cognitiva che rendono comprensibili processi naturali complessi attraverso metafore convenzionali. Come nota Calaresu (in questo volume: 167), il fenomeno di "ipostatizzazione", che comporta l'oggettificazione di processi e referenti, ha significative implicazioni per la comprensione pubblica della scienza, ma si manifesta con intensità e modalità diverse a seconda del meccanismo linguistico coinvolto.

In sintesi, queste costruzioni con soggetti non umani nel discorso accademico italiano non sono un espediente ornamentale, ma meccanismi linguistici convenzionali del registro che garantiscono chiarezza, coesione e continuità del discorso, sostenendo l'effetto di impersonalità che caratterizza lo stile accademico. Pur ricordando formalmente la personificazione, si tratta in realtà di metafore convenzionalizzate e meccanismi metonimici stabilizzati, che non richiedono una proiezione attiva di qualità umane. Tuttavia, la loro sistematicità solleva questioni epistemologiche sulla trasparenza del processo di costruzione della conoscenza e sulla rappresentazione dell'attività scientifica nel discorso pubblico.

6.3 *Metafore concettuali specifiche*

Il discorso accademico italiano si fonda su metafore concettuali sistematiche che organizzano la rappresentazione di domini astratti attraverso mappature ricorrenti. L'analisi *corpus-based* rivela che espressioni apparentemente neutre (*punto*, *base*, *fondamento*, *percorso*) veicolano schemi metaforici profondi, cruciali per la strutturazione della conoscenza scientifica. Tra le metafore più rilevanti emergono[7]:

- DISCORSO È SPAZIO: *In questo capitolo*, *a questo punto*, *tornando al punto precedente*, *in questa direzione si muovono le proposte*, *da questo punto di vista*, *come vedremo più avanti*. La progressione argomentativa viene concettualizzata come un percorso spaziale, che orienta il lettore attraverso coordinate testuali. Questo fenomeno, noto nella linguistica testuale come "deissi testuale" (Conte, 1999: 12-13), sfrutta gli stessi strumenti linguistici della deissi spaziale e temporale per riferirsi al testo, trattandolo come una configurazione spazio-temporale percorribile.
- CONOSCENZA È COSTRUZIONE: *porre le basi*, *fondare una teoria*, *costruire un modello*, *impalcatura giuridica/semiotica*. La conoscenza è descritta come un edificio, con fondamenti, strutture portanti e possibilità di demolizione o ristrutturazione.
- RICERCA È VIAGGIO: *arrivare a conclusioni*, *punto di partenza dell'indagine*, *aprire la strada a nuove analisi*, *seguire un percorso tematico*. L'attività scientifica è rappresentata come un itinerario, con partenze, tappe intermedie e approdi.

Questi schemi metaforici hanno una funzione epistemica ed ermeneutica: rendono comprensibili processi astratti attraverso immagini concrete e plasmano la concezione stessa dell'attività scientifica. Si tratta di quella che Prandi (2023: 326, 328-329) definisce "categorizzazione secondaria", che si fonda sulla proiezione metaforica di modelli tratti dalla categorizzazione primaria dell'esperienza diretta e concreta (edifici, viaggi, percorsi

[7] Per chiarezza terminologica: in letteratura le stesse etichette possono variare. «DISCORSO È SPAZIO» corrisponde all'etichetta *DISCOURSE/TEXT IS SPACE*; «CONOSCENZA/TEORIA È COSTRUZIONE» si raccorda a *THEORIES ARE CONSTRUCTED OBJECTS / THEORIES ARE BUILDINGS*; «RICERCA È VIAGGIO» può essere messa in relazione con *LONGTERM PURPOSEFUL ACTIVITY IS A JOURNEY* e con *RESEARCH IS EXPLORATION*. Per le denominazioni standard in inglese, si vedano Lakoff e Johnson (1980) e la *Master Metaphor List* (1991); per l'italiano, si veda Casadei (1996). Altre metafore ricorrenti includono, tra le altre, «CONOSCERE È VEDERE» (*KNOWING/UNDERSTANDING IS SEEING*) e «ARGOMENTAZIONE È CONFLITTO» (*ARGUMENT IS WAR*).

spaziali) per categorizzare gli oggetti astratti dell'esperienza interna (la conoscenza, la ricerca, l'argomentazione), non accessibili all'esperienza diretta. Non sono semplici espressioni stilistiche, ma veri e propri modelli concettuali che orientano la rappresentazione delle pratiche disciplinari.

Come osserva Herrmann (2013: 46) «mappings in academic discourse seem to vary not only in degree of generality, but also in complexity and abstractness of the source domains». Così, DISCORSO È SPAZIO rappresenta un *mapping* ad alta generalità (*a questo punto*), mentre CONOSCENZA È COSTRUZIONE può attivare fonti più specifiche e tecniche (*impalcatura semiotica*, *impalcatura giuridica*), rafforzando la precisione concettuale.

6.4. *Metafora in contesti estesi*

Nel discorso accademico la metafora non opera soltanto a livello di singole parole, ma può estendersi su più enunciati, creando catene coerenti che organizzano il ragionamento e orientano l'interpretazione. In questi casi essa assume anche una funzione argomentativa, poiché fornisce un frame unitario entro cui inquadrare il problema, i mezzi e l'obiettivo della discussione. Esempio dal DIA (manuale universitario, macroarea giuridico-economica)[8]:

> BIG DATA: l'espressione si riferisce alla capacità di gestire grandi volumi di dati generati da ogni tipo di connessione e device. Questa rilevante quantità di dati disomogenei e derivati da fonti diverse, per essere utilizzabile, deve essere trattata attraverso la creazione di data analytics in grado di produrre informazioni e conoscenze adeguate e rilevanti per prendere decisioni puntuali. **L'immagine più frequente per i big data è quella di un oceano in cui poter navigare senza venir travolti andando alla deriva in cerca di un qualsiasi approdo; per questo servono mappe sicure e spirito di ricerca**, **senza pretendere che siano i numeri a darci le risposte se non sappiamo formulare le domande**

In questo passo emerge una *metafora estesa* in cui il *mapping* guida è BIG DATA = OCEANO. L'uso di lessico nautico (*navigare*, *travolti*, *deriva*, *approdo*, *mappe*) mantiene stabile il *frame* lungo tutto il passaggio. La metafora struttura l'argomentazione: il problema è la vastità e l'eterogeneità dei dati, rappresentata come un mare rischioso; i mezzi sono gli strumenti metodologici (le "mappe" = *data analytics*) che consentono di orientarsi; il fine è l'approdo, cioè la possibilità di ottenere esiti utilizzabili e decisioni puntuali, a condizione di porre le giuste domande. La coesione è garantita dalla ricorrenza di termini del campo marittimo (*oceano*, *rotta*, *mappe*, *approdo*), mentre la coerenza deriva dal percorso inferenziale unitario: mare di dati → necessità di mappe → approdo/decisione. In sintesi, la metafora estesa non solo riduce la complessità concettuale traducendola in immagini familiari, ma svolge anche una funzione argomentativa: delimita i rischi, giustifica l'adozione di pratiche metodologiche e orienta la valutazione del lettore entro un unico quadro concettuale.

7. ANALISI PER CLASSE DI PAROLA

Dopo aver delineato i principali fenomeni metaforici nel discorso accademico italiano, questa sezione si concentra sulla distribuzione delle metafore nelle diverse classi di parole, analizzando come esse si comportano in ciascuna categoria, quali caratteristiche strutturali

[8] Bianchi P., *4.0 La nuova rivoluzione industriale*, il Mulino, Bologna, 2018.

e collocazionali presentano e quali funzioni comunicative svolgono nell'economia del testo accademico. Le cinque classi considerate sono: preposizioni, verbi, nomi, aggettivi e avverbi. Verbi, nomi, aggettivi e avverbi appartengono alle classi lessicali aperte, particolarmente ricche di usi metaforici; le preposizioni, invece, pur appartenendo alle parole funzionali, sono incluse per il loro ruolo cruciale nell'organizzazione del discorso e nella veicolazione di *mappings* sistematici. L'analisi, condotta sul corpus DIA e secondo i criteri metodologici illustrati nella sezione precedente, sviluppa questi obiettivi attraverso la descrizione delle caratteristiche ricorrenti di ciascuna classe e l'esame di esempi rappresentativi.

7.1. *Le preposizioni*

Le preposizioni mostrano una forte tendenza metaforica nel discorso accademico italiano, coerentemente con quanto osservato dalla semantica cognitiva e dalla Teoria della Metafora Concettuale sulle estensioni non spaziali delle preposizioni e sulle loro reti di polisemia motivate da *image schemas* (Lakoff, Johnson 1980; Brugman 1981; Johnson 1987; Tyler, Evans 2003). Nella maggior parte dei casi non indicano rapporti spaziali concreti, ma relazioni astratte e logiche come causa, specificazione o argomento. In questo senso svolgono un ruolo cruciale nell'organizzare informazioni dense e complesse, trasformando i significati spaziali di base (luogo, direzione, posizione) o relazionali (appartenenza, origine) in strumenti per collegare concetti e idee.

Così, ad esempio, la preposizione *in* passa dal significato spaziale di "dentro un luogo" a quello astratto di "nel contesto di" (*in questo studio*). La preposizione *di* estende il valore concreto di appartenenza a usi astratti di specificazione (*le modificazioni del regime alimentare*), di relazione logica (*le ragioni del successo*, *le ragioni di tale sviluppo*, *il motivo di tale differenziazione territoriale*) o di composizione (*l'analisi dei dati*). La preposizione *su* presenta una situazione più complessa. In alcuni casi mantiene un significato spaziale metaforicamente esteso a "riguardo a" quando è liberamente combinabile con il verbo (*riflettere su*, *uno studio su*, *lavorare su*); in altri casi è selezionata dal verbo come parte della sua struttura argomentale e perde ogni autonomia semantica (*contare su*, *fare affidamento su*). Questa distinzione, discussa in dettaglio in Prandi e De Santis (2019: 139-143), è cruciale per comprendere il diverso status delle preposizioni: alcune sono elementi liberi con significato proprio (anche metaforico), altre sono componenti obbligatorie della valenza verbale (*uno studio su questo fenomeno* vs. *contare su qualcuno*).

Questi usi metaforici permettono agli scrittori accademici di costruire strutture informative complesse e annidate, tipiche della scrittura scientifica. Per esempio:

> l'analisi dei dati d'inquinamento e dei risultati modellistici ottenuti per la regione Campania.
>
> L'efficacia delle modificazioni del regime alimentare è stata confermata da studi sulla composizione chimica urinaria e/o sulle recidive litiasiche.
> infine, sempre nel 2017, la legge sul biotestamento, che affrontava il tema del fine vita e dell'eventuale sospensione volontaria delle cure ai malati terminali attraverso l'istituzione delle Dat (disposizioni anticipate di trattamento).

Nel primo caso, *di* in *analisi dei dati* non esprime un possesso concreto ma una relazione di composizione. Nel secondo, *di* in *modificazioni del regime alimentare* indica una specificazione astratta, *da* in *confermata da studi* non ha valore spaziale ma introduce l'agente dell'azione passiva, mentre *su* in *studi sulla composizione chimica urinaria* significa "riguardo a". Nel terzo caso, *su* in *la legge sul biotestamento*, *che affrontava il tema del fine vita*… non ha

valore spaziale, ma serve a delimitare l'ambito tematico del discorso (il fine vita), riformulando lo "stare sopra" come "riguardare un tema". Va notato che in questi esempi *su* è combinabile con diversi nomi (studio, legge) e sostituibile con altre espressioni (riguardo a, a proposito di), confermando il suo status di preposizione libera con significato proprio, a differenza di costruzioni fisse come *contare su* dove la preposizione è parte integrante del verbo. In generale, *in* e *su* hanno un significato spaziale di base, mentre *di* ha un valore relazionale: tutti e tre, però, nel discorso accademico vengono reinterpretati in termini logici e concettuali, rafforzando la coesione testuale e chiarendo le connessioni tra i concetti.

Dal punto di vista funzionale, le preposizioni con significato metaforico codificano relazioni concettuali interne al significato della frase, con diversi gradi di contenuto semantico: da un grado quasi nullo (come *di*, che si limita a segnalare una connessione generica tra elementi nominali) a un grado più consistente (come *su*, che mantiene un legame più trasparente con il significato spaziale di base). In questo modo specificano le relazioni ideazionali, ossia i modi in cui il linguaggio rappresenta concetti, processi e legami logici (nel senso di Biber, 1999). Nel modello DIA ciò corrisponde al piano dei fenomeni, articolato in macrofunzioni come *definire*, *specificare*, *classificare* o *ricavare conclusioni logiche*. Va precisato che le preposizioni operano principalmente a livello frasale: esse collegano costituenti sintattici all'interno della stessa frase, contribuendo alla densità informativa tipica della prosa accademica, ma non sono direttamente responsabili della coesione testuale trans-frastica, che è invece garantita da altri meccanismi linguistici come i connettivi, la deissi testuale e le catene anaforiche.

Questa tendenza si fonda su una metafora concettuale di ampio respiro: IL DISCORSO È SPAZIO. Scrivere e leggere testi accademici equivale a muoversi in un paesaggio di idee, dove le preposizioni funzionano come coordinate di orientamento che permettono di collocare i concetti nello spazio disciplinare della conoscenza. In sintesi, le preposizioni nel discorso accademico italiano svolgono un lavoro silenzioso ma fondamentale: attraverso un piccolo insieme di parole usate metaforicamente, gli autori costruiscono frasi dense e integrate, capaci di esprimere relazioni complesse con grande economia linguistica.

7.2. *I Verbi*

I verbi mostrano una forte tendenza metaforica nel discorso accademico italiano, ma in modo diverso dalle preposizioni. Nella prosa scientifica essi non servono principalmente a descrivere azioni concrete, bensì a rappresentare processi, relazioni e stati astratti. Come osservano Biber *et al.* (1999: 372), il discorso accademico «usually reports relations among entities – both concrete and abstract – using simple statements of existence/relationship or occurrence», evitando l'uso di verbi che denotano azioni fisiche o esperienze soggettive dirette.

Molti verbi conservano un significato di base concreto (*vedere*, *seguire*, *costruire*), ma nel discorso accademico vengono impiegati in senso astratto per descrivere attività intellettuali (*vedere* = comprendere; *seguire* = derivare logicamente; *costruire* = elaborare un modello). L'analisi del corpus mostra che questi verbi si distribuiscono in alcune classi semantiche ricorrenti, che attingono a domini concreti ma vengono usate metaforicamente per rappresentare concetti e processi astratti:

1. Esistenza/relazione: *essere*, *avere*, *costituire*, *rappresentare* → stabiliscono relazioni astratte, definiscono concetti, esprimono appartenenze. Esempi: *il modello costituisce un quadro teorico*, *l'analisi ha tre componenti*.

2. Causazione/produzione: *determinare*, *generare*, *produrre*, *seguire* (conseguenza logica), *derivare*, *fondare*, *basare* → esprimono nessi logici o causali. Esempi: *questo fattore produce effetti*, *l'analisi si basa sui dati*, *ne segue che*…
3. Processi ed evidenze: *emergere*, *verificarsi*, *risultare*, *mostrare*, *trovare* → descrivono processi, mutamenti o la scoperta di evidenze. Esempi: *dai dati emerge un quadro*, *si trova che*…, *questo risultato mostra*…
4. Percezione (visiva-cognitiva): *vedere*, *osservare*, *notare*, *comprendere*, *interpretare*, *rivelare*, *evidenziare*, *illuminare* → rappresentano i processi cognitivi come atti visivi. Esempi: *i risultati mostrano che*…, *questo studio rivela*…, *vediamo che*…
5. Costruzione/organizzazione: *costruire*, *strutturare*, *sviluppare*, *articolare*, *delineare* → concettualizzano il sapere come un edificio o una struttura. Esempi: *costruire una teoria*, *strutturare l'argomento*.
6. Movimento/percorso: *seguire*, *procedere*, *attraversare*, *avanzare*, *condurre*, *percorrere*, *giungere*, *fluire*, *confluire* → descrivono il ragionamento o il testo come un percorso. Esempi: *percorrere un ragionamento*, *le evidenze confluiscono*, *giungere a una conclusione.*
7. Conflitto/opposizione: *contrastare*, *opporsi*, *resistere*, *affrontare*, *vincere*, *attaccare*, *difendere*, *respingere* → rappresentano i dibattiti come conflitti o battaglie. Esempi: *l'autore attacca questa posizione*, *respingere un'ipotesi.*
8. Manipolazione/gestione: *afferrare*, *cogliere*, *mantenere*, *abbandonare*, *adottare*, *tenere*, *contenere*, *includere*, *comprendere*, *abbracciare* → trattano concetti come oggetti da prendere, mantenere o lasciare. Esempi: *cogliere il significato*, *tenere una posizione*, *il modello include tre variabili.*

Questa classificazione non vuole essere esaustiva, ma rappresenta una griglia orientativa delle metafore verbali più ricorrenti nella prosa scientifica, che può essere ampliata con sottoclassi o esempi ulteriori.

L'analisi delle frequenze conferma la centralità dei verbi metaforici nello stile accademico italiano:

- Nella Top-10: dominano i verbi relazionali e "supporto". *Essere* (23.958 occ., pos. 1) e *avere* (5.243 occ., pos. 2) guidano la classifica, seguiti da *fare* (2.907 occ., pos. 3) e *dare* (1.465 occ., pos. 6). Tra i verbi più tipici dello stile definitorio compaiono anche *rappresentare* (780 occ., pos. 9) e *costituire* (718 occ., pos. 10).
- Posizioni 11-20: emergono verbi chiave per processi, percezione e causazione. Si trovano *vedere* (534 occ., pos. 16), *trovare* (517 occ., pos. 17), *ottenere* (517 occ., pos. 18), *produrre* (496 occ., pos. 19), *risultare* (483 occ., pos. 20). Questi verbi sono centrali per esprimere la scoperta di evidenze e stabilire nessi logici.
- Posizioni 21-50: compaiono nuclei funzionali che coprono più classi semantiche (causazione, organizzazione, manipolazione, percorso, percezione). Tra i più rappresentativi: *presentare* (458 occ., pos. 21), *determinare* (448 occ., pos. 23), *comprendere* (419 occ., pos. 26), *prendere* (418 occ., pos. 27), *porre* (404 occ., pos. 28), *contenere* (400 occ., pos. 30), *seguire* (395 occ., pos. 32), *indicare* (384 occ., pos. 35), *mostrare* (378 occ., pos. 38), *partire* (375 occ., pos. 40), *osservare* (336 occ., pos. 44), *formare* (320 occ., pos. 50). Si notano anche verbi come *portare* (377 occ., pos. 39), spesso in espressioni cristallizzate (*portare avanti un'analisi*, *portare a conseguenze*).
- Nel range 51-100 ricorrono altri verbi centrali della prosa accademica, soprattutto legati a organizzazione, valutazione e inferenza. Tra i più significativi: *sviluppare* (315 occ., pos. 51), *riconoscere* (299, pos. 56), *dimostrare* (289, pos. 59) e *verificare* (245, pos. 74), che contribuiscono a descrivere processi di costruzione teorica e a validare evidenze empiriche.

Questa sovrapposizione **frequenza ↔ funzione** conferma che i verbi metaforici non sono ornamentali ma strutturali nello stile accademico: sorreggono definizione, spiegazione e organizzazione argomentativa del testo, costituendo le fondamenta stesse della lingua accademica italiana.

L'effetto complessivo di questo fenomeno, come osserva Cameron (2003: 94-95), è uno stile "de-lessicalizzato": molti verbi nella prosa accademica perdono progressivamente la loro forza concreta e diventano veicoli di relazioni logiche o mosse argomentative (*stance*), con contenuto semantico ridotto (*reduced semantic content*). Può sembrare un tratto negativo, ma è in realtà funzionale: verbi ad alta frequenza come *fare*, *dare*, *prendere*, *mettere* sono estremamente versatili e si combinano facilmente con nomi per esprimere azioni complesse stabilizzate nel lessico accademico. Si tratta di costruzioni a nome predicativo e verbo supporto, un tipo di predicato complesso in cui il verbo ha funzione prevalentemente grammaticale (supporto), mentre il contenuto predicativo principale è veicolato dal nome, spesso deverbale o di processo. Esempi tipici sono: *fare un'ipotesi* (= ipotizzare), *prendere in considerazione* (= considerare), *dare un contributo* (= contribuire). In queste costruzioni il verbo supporto è semanticamente quasi vuoto; è il nome predicativo che porta il significato dell'azione o del processo. In altre parole, il contenuto relazionale e gli argomenti sono portati dal nome, mentre il verbo veicola la flessione (tempo, modo e persona); un criterio pratico è la sostituibilità del supporto senza cambio di schema (*condurre/effettuare/portare avanti un'analisi*; *dare/sostenere un esame*) (Prandi, De Santis, 2019: 131-133; 396-397). In prospettiva hallidayana, queste costruzioni possono essere lette come realizzazione della metafora grammaticale, perché il significato processuale viene incapsulato in un nome, permettendo di trattare azioni e processi come entità manipolabili nel discorso.

Dal punto di vista funzionale, i verbi metaforici in prosa accademica svolgono soprattutto una funzione ideazionale, nel senso di Biber (1999), cioè rappresentano stati, relazioni e processi astratti nelle proposizioni centrali dei testi. Nel modello DIA questo corrisponde al piano dei fenomeni, articolato in diverse micro-funzioni: "stabilire identità e definire" (*gli acidi grassi liberi costituiscono una fonte energetica*…; *margini e fasce ecotonali costituiscono un sistema analogo*…), "notare un elemento nuovo" (*dalle analisi è emerso che sussistono differenze*…), "presentare un fenomeno" (*l'analisi degli scenari mostra l'esistenza di dati di inquinamento*…), "stabilire cause e conseguenze" (*questa strategia si basa su una serie di risorse metodologiche sviluppatesi negli ultimi due decenni*…). In questo modo i verbi non solo mantengono la coesione informativa, ma rendono visibile il lavoro epistemico del discorso accademico, definendo concetti, introducendo dati, evidenziando risultati e motivando inferenze.

Accanto a ciò, molti verbi e formule svolgono anche una funzione testuale, riconducibile al piano dell'organizzazione del testo del modello DIA. Rientrano qui micro-funzioni come "ricavare conclusioni logiche" (*ne segue che*, *ne consegue che*, *ne deriva che*, *si conclude che*) e "richiamare l'attenzione del lettore" (*si osserva che, si noti che*). Allo stesso modo, verbi come *indicare*, *rivelare* o *suggerire* e formule convenzionali come *i dati raccolti suggeriscono* che si collocano tra i fenomeni e il punto di vista, perché da un lato *presentano un fenomeno* o *guidano all'inferenza logica*, dall'altro *orientano l'interpretazione* e coinvolgono il lettore nel processo di valutazione.

Infine, i verbi metaforici possono assumere anche una funzione interpersonale, corrispondente al piano del punto di vista del DIA. In questo caso realizzano micro-funzioni come "valutare o mettere in rilievo un fenomeno" (*fare luce su un problema*), "indicare cambiamenti e sviluppi" (*dare luogo a nuove prospettive*), "ricavare conclusioni logiche" (*portare a ritenere che*), oppure "mettere in discussione e prendere posizione critica" (*mettere in dubbio un modello*, *attaccare una posizione*). In questi casi la valutazione non è espressa

in modo soggettivo o esplicito, ma si manifesta indirettamente attraverso metafore convenzionali che implicano chiarezza, novità o critica, riconoscibili come tali dal lettore.

In sintesi, i verbi nel discorso accademico italiano attingono a domini concreti e corporei per rappresentare processi astratti, e in questo movimento assumono un ruolo chiave nell'organizzazione logica e argomentativa del testo. La loro tendenza alla de-lessicalizzazione, lungi dall'essere un impoverimento, costituisce una risorsa funzionale che garantisce flessibilità espressiva, chiarezza concettuale e coesione comunicativa.

7.3. *I Nomi*

Nel corpus DIA emergono sostantivi che, pur avendo un'origine concreta, in ambito accademico assumono valori astratti o metaforici e servono a nominare e organizzare concetti complessi. La loro alta frequenza mostra come il discorso accademico faccia ricorso a nuclei lessicali ricorrenti per costruire e gestire la conoscenza. Tra i primi 20 nomi più frequenti, emergono in particolare:

parte (1718 occ., pos. 1) → da "porzione di un tutto" a componente concettuale (*parte del processo*, *parte dell'argomentazione*).

caso (1664 occ., pos. 2) → unità di analisi o istanza esemplare (*in questo caso*, *i casi osservati*).

esempio (1269 occ., pos. 3) → istanza rappresentativa, funzionale alla spiegazione (*ad esempio*, *nell'esempio seguente*).

modo (1158 occ., pos. 5) → da "via, maniera" a schema o metodo (*modo di rappresentare*, *modo di interpretare*).

funzione (764 occ., pos. 6) → da "compito/ruolo" a principio o relazione concettuale (*funzione sintattica*, *funzione sociale*).

valore (1130 occ., pos. 7) → da "prezzo/importanza" a dimensione misurabile o concettuale (*valore medio*, *valore semantico*).

forma (1118 occ., pos. 9) → da "configurazione materiale" a tipologia o struttura concettuale (*forma di conoscenza*, *forma di energia*).

sistema (1115 occ., pos. 10) → da "insieme organizzato di parti" a architettura teorica (*sistema di riferimento*).

processo (1051 occ., pos. 11) → dinamica astratta trattata come entità (*processo di acquisizione*, *processo decisionale*).

punto (953 occ., pos. 14) → da "posizione/segno" a unità argomentativa (*il punto centrale*, *a questo punto dell'analisi*).

livello (887 occ., pos. 16) → da "piano/scala" a grado o dimensione concettuale (*a livello teorico*, *livello di astrazione*).

base (867 occ., pos. 17) → da "fondamento materiale" a principio concettuale o criterio epistemico (*porre le basi di una teoria*, *base metodologica*).

tipo (865 occ., pos. 18) → criterio di classificazione (*tipi di strutture*).

struttura (840 occ., pos. 19) → da "costruzione materiale" a organizzazione astratta (*struttura linguistica*, *struttura sociale*).

Questi sostantivi possono essere raggruppati in quattro grandi domini di origine, ciascuno illustrato da esempi *corpus-based*:

1. Spazio: *punto*, *campo*, *fase* → concetti organizzati come posizioni o aree. Es.: *campo di indagine*, *a questo punto dell'analisi*, *fase iniziale*.

2. Oggetto spaziale/struttura: *parte*, *forma*, *sistema*, *modello*, *livello*, *struttura*, *meccanismo* → concetti trattati come entità dotate di confini e relazioni. Esempi: *modello di interazione sociale*, *modello organizzativo della produzione*, *modello teorico*, *un delicato meccanismo che assicurava la continuità dell'ordine sociale*.
3. Azione/processo: *modo*, *funzione*, *attività*, *analisi*, *processo* → concetti resi manipolabili come oggetti nominalizzati. Esempi: *attività di ricerca*, *analisi dei dati*.
4. Quantità/valore: *valore*, *numero*, *quantità*, *risultato*, *effetto* → concetti astratti trattati come misurabili. Esempi: *effetto osservato*, *valore medio*, *una grande quantità di dati.*

In generale, quando compaiono in testi accademici, questi sostantivi assumono quasi sempre significati astratti o metaforici piuttosto che concreti: *campo di indagine* non rinvia a un prato, ma a un'area disciplinare; *a questo livello teorico* non indica una superficie piana, ma un grado di astrazione; *modello teorico* non è una copia in miniatura, ma una rappresentazione concettuale. In tal senso, essi rappresentano i "pilastri" del lessico accademico, usati per etichettare concetti e strutturare la conoscenza.

In parallelo alla distinzione per domini di origine, l'osservazione delle occorrenze mette in luce alcune categorie lessico-grammaticali trasversali che descrivono come i sostantivi funzionano nel testo, a prescindere dalla loro provenienza concettuale. In particolare, si riconoscono:

(i) nomi contenitore/di unità (*unit nouns*), che condensano e misurano porzioni di significato astratto: *livello*, *forma*, *tipo*, *punto* (es. *alti livelli di produttività*);
(ii) nomi di processo, che nominalizzano eventi e cambiamenti rendendoli entità manipolabili: *sviluppo*, *crescita*, *calo/declino*, *trasformazione* (es. *sviluppo significativo*);
(iii) nomi modello/metafora, che importano nel referente un'identità strutturale dal dominio sorgente: *cornice/quadro*, *rete*, *meccanismo*, *architettura/impalcatura*, *base* (es.: *questa teoria è stata posta su solide basi come parte dell'analisi funzionale*).

Queste categorie operano trasversalmente rispetto ai domini: uno stesso sostantivo può, per esempio, appartenere al dominio Oggetto spaziale/struttura e al tempo stesso agire come *unit noun* (*livello*), oppure provenire da Azione/processo e funzionare come nome di processo (*sviluppo*). In termini interpretativi, scegliere parole come *cornice/quadro* per una teoria la presenta come una struttura portante; definire un ambito come *campo* implica confini e sotto-campi; ricorrere a *livelli* autorizza metafore verticali (*più alto/più basso*) e di graduazione. In questo modo i nomi modellano con precisione l'identità dei referenti sfruttando la semantica del dominio sorgente.

Dal punto di vista funzionale, i nomi metaforici appartengono prevalentemente al piano dei fenomeni del modello DIA, dove realizzano una gamma articolata di micro-funzioni: "definizione concettuale" (*funzione*, *modello*, *sistema*, *struttura*, *meccanismo*, *processo*, *base*, *concetto*, *teoria*, *proprietà*), "classificazione" (*tipo*, *forma*, *categoria*, *campo*, *gruppo*, *elemento*), "graduazione" (*livello*, *dimensione*, *grado*), "sequenzialità" (*fase*, *punto*, *sezione*). Parallelamente, sostantivi come (*attività*, *analisi*, *modo*, *metodo*, *metodologia*, *strumento*, *sviluppo*) appartengono alla sfera dell'azione nominalizzata, trasformando processi e procedure in entità concettuali manipolabili. Infine, nomi come *risultato*, *effetto*, *impatto*, *conseguenza*, *implicazione* sono centrali per l'inferenza logica, introducendo deduzioni e spiegazioni causali ("il meccanismo che genera l'errore"). Un ruolo particolare spetta a *parte*, parola polifunzionale: in primo luogo indica una partizione; ma in contesti specifici può estendersi anche alla definizione (*parte costitutiva di un sistema*) o alla classificazione (*parte introduttiva*).

Questi nomi, che operano trasversalmente nella scrittura accademica, oltre a veicolare contenuti, funzionano come etichette concettuali che organizzano il discorso accademico e ne garantiscono la coesione testuale (riprese anaforiche come *in questa sezione*, *a questo livello*, *nella fase successiva*). In quanto etichette concettuali che organizzano il testo, le loro

funzioni trovano riscontro nelle micro-funzioni delineate dal modello DIA. Nel loro insieme, trasferiscono al dominio delle idee schemi concreti di spazio, struttura e quantità, offrendo strumenti per definire, classificare, graduare e sequenziare fenomeni astratti e, in questo movimento, rendono visibile il lavoro epistemico del discorso accademico.

7.4. *Gli aggettivi*

Gli aggettivi non costituiscono la classe più ricca di usi metaforici nel linguaggio accademico, ma una parte significativa mostra *pattern* ricorrenti che contribuiscono all'astrazione concettuale. Distinguiamo tra aggettivi qualificativi e relazionali. I qualificativi derivano spesso da esperienze fisiche di base (dimensione, peso/forza, chiarezza) e, per estensione, si applicano a entità astratte. Gli aggettivi relazionali (per es. *sociale*, *politico*, *economico*, *molecolare*) funzionano invece come etichette tassonomiche di origine/tipo; sono già astratti e di norma non oppongono un significato "di base" concreto a uno contestuale, perciò mostrano una produttività metaforica più ridotta.

Categorie semantiche (domini di origine):

1. Dimensione/estensione → da tratti fisici a importanza o inclusività: *grande* (*una grande rilevanza*), *piccolo* (*una piccola differenza*), *ampio* (*un ampio dibattito*), *vasto* (*un vasto repertorio*), *limitato* (*un campo limitato*).
2. Quantità/intensità → da misura o forza fisica a grado concettuale: *alto/basso* (*alta probabilità*, *basso impatto*), *forte/debole* (*forte correlazione*, *argomento debole*).
3. Chiarezza/qualità → da percezione visiva a trasparenza concettuale: *chiaro* (*un chiaro esempio*), *evidente* (*un'evidente differenza*), *trasparente* (*una spiegazione trasparente*).
4. Valutazione → da pertinenza a rilevanza concettuale: *rilevante* (*un tema rilevante*), *marginale* (*un aspetto marginale*), *trascurabile* (*una differenza trascurabile*).
5. Fondamento/sostanza → da base materiale a essenzialità concettuale: *fondamentale* (*una questione fondamentale*), *basilare* (*concetto basilare*), *sostanziale* (*un sostanziale miglioramento*).
6. Profondità/verticalità → da spazio fisico a grado di approfondimento o intensità: *profondo* (*un'analisi approfondita*), *superficiale* (*un'analisi superficiale*), *radicale* (*una trasformazione radicale*).

Gli aggettivi metaforici operano prevalentemente sul piano dei fenomeni: qualificano concetti astratti come se fossero grandezze fisiche o misurabili (*forte correlazione* sposta "forza" dal dominio fisico all'intensità concettuale; *analisi approfondita* trasferisce la "profondità" spaziale al grado di dettaglio; *ampio dibattito* estende l'"ampiezza" allo spettro tematico). In diversi casi intervengono anche sul piano del punto di vista, veicolando valutazioni implicite e modulando centralità o marginalità degli argomenti: espressioni come *tema rilevante*, *aspetto marginale* o *impatto trascurabile* consentono di esprimere giudizi con tono impersonale e accademico.

7.5. *Gli avverbi*

Gli avverbi sono meno numerosi rispetto a nomi e verbi, ma in scrittura accademica svolgono un ruolo strategico: contribuiscono a orientare il lettore, a collegare gli argomenti e a modulare la forza delle proposizioni. Una parte significativa di quelli presenti nel corpus assume valori metaforici, soprattutto gli avverbi spaziali (inclusi quelli di origine temporale) e gli avverbi di grado e maniera.

Categorie semantiche (domini di origine):

1. Avverbi spaziali (inclusi quelli di origine temporale) → in origine indicano collocazioni nello spazio o nel tempo (*sopra*, *sotto*, *avanti*, *oltre*, *qui*, *lì*, *precedentemente*, *successivamente*, *prima*). Nel discorso accademico questi avverbi sono al servizio della deissi testuale: mantengono la loro funzione deittica ma la applicano al testo, che viene concettualizzato come una superficie spaziale o una linea temporale. Così *sopra* (= parte precedente), *più avanti* (= sezione futura), *successivamente* (= passaggio successivo) funzionano come termini topodeittici e cronodeittici applicati al testo (Conte 1999: 12-13).
2. Avverbi di grado e maniera → derivano da domini concreti come spazio, profondità, altezza, forza o visione (*ampiamente*, *profondamente*, *chiaramente*, *gradualmente*, *radicalmente*, *largamente*, *altamente*, *completamente*). Nel discorso accademico qualificano proprietà astratte o modulano proposizioni: *ampiamente* (= su larga scala), *profondamente* (= in modo intenso), *chiaramente* (= in maniera evidente), *gradualmente* (= in modo progressivo).

Gli avverbi metaforici realizzano micro-funzioni diverse nei due principali piani del modello DIA:

- nell'organizzazione del testo, rinviano a parti precedenti o successive e segnalano la progressione argomentativa: *Come detto sopra*, *come vedremo più avanti*, *successivamente si analizzerà*;
- nel punto di vista, modulano l'asserzione con sfumature di certezza, valutazione o intensità: *un principio profondamente radicato nel sistema costituzionale americano*, *un libro profondamente innovativo* (= rafforzamento valutativo); *questo punto è chiaramente illustrato…*, *Per comprendere più chiaramente i cambiamenti che si sono verificati con l'avvento del capitalismo…* (= certezza ed evidenza cognitiva); *tale modello produttivo è emerso gradualmente negli Stati Uniti*, *Con l'età barocca la definizione di arti del disegno viene gradualmente sostituita con quella di belle arti* (= progressione storica); *la deissi è un tema ampiamente esplorato a livello interlinguistico*, *il monitoraggio sismico è un metodo ampiamente utilizzato* (= attestazione di validità e diffusione).

Diversi di questi avverbi figurano tra le prime posizioni della lista del corpus (*ampiamente*, *evidentemente*, *successivamente*), mentre altri hanno frequenza minore (*radicalmente*, *artificialmente*), pur mantenendo un ruolo pregnante nel lessico accademico. Pur numericamente limitati, gli avverbi metaforici sono strumenti centrali del discorso accademico: trattano il testo come uno spazio percorribile e modulano l'enunciazione rendendola più sfumata o più incisiva. In questo modo contribuiscono tanto alla chiarezza e alla coesione quanto all'espressione della voce autoriale.

8. Conclusioni e prospettive future

L'analisi *corpus-based* condotta sul DIA rivela che la metafora è pervasiva ma fortemente convenzionalizzata nella prosa accademica. Queste metafore convenzionali consentono di comunicare idee astratte in modo efficiente e preciso. La metafora è una risorsa strutturale della prosa accademica: consente densità (compattando contenuti complessi in unità nominali e costruzioni convenzionali), precisione (attraverso nomi che operano come etichette concettuali e verbi che fungono da architravi epistemici traducendo processi astratti in azioni riconoscibili) e impersonalità (spostando l'*agency* su entità testuali) e modulando l'enunciazione (attraverso aggettivi che qualificano la conoscenza in termini di intensità, chiarezza, rilevanza o profondità, e avverbi di grado). L'uso metaforico varia sistematicamente per classe di parole ed è polifunzionale: la stessa

espressione può strutturare il testo, spiegare concetti complessi e orientare l'interpretazione del lettore. Questa distribuzione riflette una precisa economia testuale. In termini funzionali DIA, questa infrastruttura metaforica convenzionale collega forma e funzione sui tre piani (fenomeni, organizzazione del testo, punto di vista) e si appoggia a mapping condivisi (IL DISCORSO È SPAZIO, LA CONOSCENZA È COSTRUZIONE, LA RICERCA È VIAGGIO), che rendono accessibile l'astrazione e garantiscono coerenza del testo.

Questa sistematicità si manifesta attraverso una correlazione tra metafora e *pattern* lessico-grammaticali specifici. La correlazione sistematica tra metafora e *pattern* lessico-grammaticali rivela costruzioni ricorrenti organizzate in sei categorie principali:

1. le *costruzioni comparative* seguono [X target astratto + come/simile a/V(funzionare/agire/operare) come/da + Y concreto] (*le macromolecole sono simili a un gomitolo*).
2. le *costruzioni con soggetti non umani* seguono [Soggetto: entità testuale o entità scientifica/disciplinare + Predicato verbale d'azione umana] (*questo studio suggerisce che*; *le cellule usano questo meccanismo*).
3. le *collocazioni metaforiche cross-domain* comprendono [Verbo concreto + Nome astratto] (*costruire una teoria*), [Nome astratto + Aggettivo concreto] (*profonda conoscenza*), [Nome concreto + di + Nome astratto] (*pilastri dell'argomentazione*) e [Verbo astratto + Avverbio concreto] (*analizzare profondamente*).
4. le *metafore grammaticali* hallidayane includono nominalizzazioni [Nome deverbale + di + Complemento] (*l'interpretazione dei dati*) e costruzioni con verbi supporto [Verbo supporto + Nome d'azione deverbale] (*svolgere un'analisi*).
5. le *metafore preposizionali* seguono [Preposizione spaziale + Sintagma nominale astratto] (*su un piano teorico*) e locuzioni cristallizzate concettuali (*alla luce dei dati*, *sulla base di queste osservazioni*, *nel quadro della teoria*).
6. le *costruzioni di organizzazione testuale* comprendono costruzioni deittico-spaziali (*come detto sopra*, *a questo punto*) e locuzioni discorsive (*come emergerà dall'analisi*, *procedendo nell'argomentazione*, *da questo punto di vista*).

Collegando la nostra indagine di identificazione metaforica a Hyland (2019), possiamo assumere che espressioni come *come detto sopra*, *a questo punto*, *da questo punto di vista* e *su un piano teorico* contribuiscano all'organizzazione testuale in quanto marcatori discorsivi: la prima segnala un richiamo intratestuale, la seconda aiuta a gestire le fasi del progresso del testo, le altre due indicano un inquadramento prospettico, cioè inquadrano l'argomentazione nel testo da un'angolatura specifica. Altre come *alla luce dei dati* e *sulla base di queste osservazioni* introducono relazioni di giustificazione e conseguenza. Il fatto che queste espressioni agiscano con sensi testuali estesi dai loro sensi spaziali di base indica che l'uso metaforico serve alla gestione del testo: i sensi spaziali "ancorano" atti astratti di richiamo, inquadramento e marcatura di stadi, in linea con il mapping IL DISCORSO È SPAZIO.

Questa regolarità apre la strada a metodologie quantitative per l'identificazione automatica delle metafore, superando i limiti dell'annotazione manuale attraverso il riconoscimento di *pattern* strutturali ricorrenti in grandi *corpora* annotati semanticamente e/o concettualmente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Altieri Biagi M. L. (1990), *L'avventura della mente. Studi sulla lingua scientifica*, Morano, Napoli.

Benczes R. (2019), "Review of *Conceptual Conflicts in Metaphors and Figurative Language*, by Michele Prandi", in *Cognitive Linguistic Studies*, 6,2, pp. 370-375: https://doi.org/10.1075/cogls.00044.ben.

Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. (1999), *The Longman Grammar of spoken and written English*, Longman, London.

Bowdle B. F., Gentner D. (2005), "The Career of Metaphor", in *Psychological Review*, 112, 1, pp. 193-216.

Brugman C. (1981/1988), *The story of "over": polysemy, semantics and the structure of the lexicon*, tesi M.A., UC Berkeley (1981); versione ampliata pubblicata nella serie Outstanding Dissertations in Linguistics, Garland (1988).

Calaresu E. (2025), "Significati non letterali nel discorso scientifico e accademico. Metafore, metonimie e personificazione di referenti inanimati", in Dota M., Mastrantonio D., Salvatore E., *Italiano accademico e dintorni. studi a margine del progetto* DIA, Quaderni di italiano LinguaDue, 7, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 143-166.

Cameron L. (2003), *Metaphor in educational discourse*, Equinox, London.

Cameron L., Maslen R. (2010), *Metaphor analysis: Research practice in applied linguistics*, *social sciences and the humanities*, Equinox, London.

Casadei F. (1996), *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*, Bulzoni, Roma.

Conte M.-E. (1999), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, nuova edizione ampliata a cura di Mortara Garavelli B., Edizioni dell'Orso, Alessandria. Prima edizione La Nuova Italia, Firenze (1988).

Cortelazzo M. (2011), "Scienza, lingua della", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma, Treccani, pp. 1281-1283: https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-scienza_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/.

CREET (2006), *Metaphor Analysis Project 2006*, unpublished work.

Deignan A. (2005), *Metaphor and corpus linguistics*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.

Fiorentino G. (2011), "Nominalizzazioni", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma, Treccani, pp. 957-961: https://www.treccani.it/enciclopedia/nominalizzazioni_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/.

Gentner D., Bowdle B. F. (2008), "Metaphor as structure-mapping", in Gibbs R. (ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 109-128.

Gries S. T., Stefanowitsch A. (2004a), "Extending Collostructional Analysis: A *Corpus*-Based Perspective on 'Alternations'", in *International Journal of Corpus Linguistics*, 9, 1, pp. 97-129.

Gries S. T., Stefanowitsch A. (2004b), "Extending collostructional analysis: A *Corpus-based* perspective on 'complementation'", in *International Journal of Corpus Linguistics*, 9, 1, pp. 131-159.

Gualdo R., Telve S. (2015), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.

Halliday M. A. K. (1993a), "Some grammatical problems in scientific English", in Halliday M. A. K., Martin J. R., *Writing science: Literacy and discursive power*, Falmer Press, London, pp. 76-94.

Halliday M. A. K. (1993b), "The analysis of scientific texts in English and Chinese", in Halliday M. A. K., Martin J. R., *Writing science: Literacy and discursive power*, Falmer Press, London, pp. 137-146.
Halliday M. A. K. (2009), "Grammatical metaphor", in Webster J. J. (ed.), *The essential Halliday*, Continuum, London-New York, pp. 116-138.
Herrmann J. B. (2013), *Metaphor in academic discourse: Linguistic forms*, *conceptual structures*, *communicative functions and cognitive representations*, LOT, Utrecht: https://www.lotpublications.nl/Documents/333_fulltext.pdf.
Hyland K. (2019), *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*, Bloomsbury, London.
Johnson M. (1987), *The Body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*, University of Chicago Press, Chicago.
Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago.
Lakoff G., Espenson J., Schwartz A. (1991), *Master metaphor list* (Second Draft), UC Berkeley Cognitive Linguistics Group, Berkeley (Technical Report).
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. 1-42: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866.
Mauri C., Ballarè S., Goria E., Cerruti M., Suriano F. (2019), *KIParla Corpus: A new resource for spoken Italian*, in Bernardi R., Navigli R., Semeraro G., Proceedings of the Sixth Italian Conference on Computational Linguistics, Bari, Italy, November 13-15, 2019: https://ceur-ws.org/Vol-2481/paper45.pdf.
Pragglejaz Group (2007), "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse", in *Metaphor and Symbol*, 22,1, pp. 1-39.
Prandi M. (2017), *Conceptual conflicts in metaphors and figurative language*, Routledge, London-New York: https://doi.org/10.4324/9781315208763.
Prandi M. (2023), *Retorica. Una disciplina da rifondare*, il Mulino, Bologna.
Prandi M., De Santis C. (2019), *Le regole e le scelte: manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET Università, Torino.
Steen G. (2008), "The Paradox of Metaphor: Why We Need a Three-Dimensional Model of Metaphor", in *Metaphor and Symbol*, 23,4, pp. 213-241: https://doi.org/10.1080/10926480802426753.
Steen G., Herrmann J. B., Dorst A. G., Kaal A. A., Krennmayr T., Pasma T. (2010), *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*, John Benjamins, Amsterdam.
Stefanowitsch A., Gries S. T. (2003), "Collostructions: Investigating the Interaction between Words and Constructions", in *International Journal of Corpus Linguistics*, 8, 2, pp. 209-243.
Stefanowitsch A., Gries S. T. (2005), "Covarying collexemes", in *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 11, pp. 1-43.
Stefanowitsch A., Gries S. T. (eds.) (2006), *Corpus-Based approaches to metaphor and metonymy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
Strik Lievers F. (2023), "Types of metaphors and their structure: Annotation guidelines between theory and practice", in Prandi M., Rossi M. (eds.), *Researching metaphors. Towards a comprehensive approach*, Routledge, New York-London, pp. 91-107.
Tyler A., Evans V. (2003), *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*, Cambridge University Press, Cambridge.
Wikberg K. (2007), "The Role of *Corpus* Linguistics in Metaphor Research", in Johanneson N. L., Minugh D. (eds.), *Selected Papers from the 2006 and 2007 Stockholm metaphor festivals*, Department of English, Stockholm University, pp. 33-48.

TERMINI E TECNICISMI NEI LESSICI DI SPECIALITÀ

Michele Prandi[1]

> *Hanno i medici, i mercanti, gli architetti e finalmente in ogni altra arte proprij vocaboli, che, salvo che a loro, parranno ad ogni altro stranij*
> *(Alessandro Piccolomini, 1550)*

Nell'ambito del problema più generale del convegno – l'italiano accademico – concentrerò la mia attenzione su una delle sue componenti qualificate, e cioè il lessico di specialità che caratterizza la disciplina di volta in volta messa a fuoco. All'interno dei lessici di specialità, mi concentrerò in particolare sul processo di creazione di termini grazie all'estensione metaforica del significato di parole appartenenti al lessico comune, che segue strade proprie, molto diverse da quelle familiari nelle lingue naturali, e sulla distinzione tra termini e tecnicismi. Dopo aver esaminato i due punti, proporrò un'ipotesi sulla relazione tra le diverse componenti che entrano nella formazione del lessico dell'italiano accademico: la componente settoriale, formata da termini e tecnicismi, e la componente trasversale formata da un più generale «lessico della conoscenza».

1. PREMESSA METODOLOGICA: LESSICI NATURALI E LESSICI DI SPECIALITÀ

Per trattare i due temi proposti, è necessario affrontare una domanda preliminare sullo statuto semiotico dei termini settoriali e sulle analogie e differenze rispetto alle parole appartenenti ai lessici naturali.

I termini sono segni linguistici – semplici, come *vettore* o *trapianto* nell'accezione chirurgica, o complessi, come *giunto cardanico* o *valvola a farfalla* – che hanno un significante e un significato. Ciò che distingue un termine da un lessema di una lingua naturale non è la struttura, ma l'ambito di condivisione. Nel caso dei lessemi naturali, ciò che legittima la relazione costitutiva del segno tra il significante e il significato è la condivisione da parte di una comunità di parlanti[2]. Nel caso dei termini, è la condivisione da parte di un gruppo di esperti, che è più ristretto di una comunità linguistica naturale e idealmente ne interseca molte[3]. Sulla base della comune appartenenza ai segni, i lessemi naturali e i termini possono essere confrontati in modo diretto.

Il lessico di una lingua naturale si qualifica in primo luogo perché è in grado di imporre a un sostrato di concetti condivisi strutture lessicali specifiche. Una concezione ingenua della terminologia la immagina come una nomenclatura che incolla etichette a concetti accessibili indipendentemente dall'espressione linguistica. Se le cose stessero in questo

[1] Università degli Studi di Genova.

Questo lavoro riprende alcuni temi discussi in un seminario tenuto a Padova per il Giscel nel 2024: Prandi, M., Lessico e terminologie di specialità: dalla polisemia ai tecnicismi collaterali, reperibile nel blog Insegnando italiano: https://www.insegnandoitaliano.it/2024/06/10/lessico-e-terminologie-di-specialita-dalla-polisemia-ai-tecnicismi-collaterali/.

[2] La condivisione non è un dato empirico, ma un presupposto e un'aspettativa che caratterizzano e circoscrivono la comunità dei parlanti.

[3] Uno dei criteri regolativi della creazione di termini è l'apertura verso una traduzione il più possibile diretta in lingue contigue.

modo, la distanza tra lessici naturali e terminologia sarebbe incolmabile. Se però osserviamo i fenomeni nella loro realtà, la distanza si ridimensiona.

Le strutture lessicali delle diverse lingue hanno certamente una forma specifica, sottolineata dalla semantica strutturale, da Trier (1967 [1931]) a Lyons (1963). Al tempo stesso, i segni linguistici non costruiscono i loro significati specifici né sulla «nebulosa» di cui parlava Saussure (1967 [1916]) né sulla «sabbia» di Hjelmslev (1968 [1943]), ma su un terreno solido di concetti condivisi che forniscono alle strutture semantiche specifiche della lingua una materia prima da plasmare. Un osservatorio privilegiato per affrontare questo punto è il trattamento lessicale dell'area concettuale dei colori.

Se ci collochiamo all'interno delle strutture lessicali, ci rendiamo conto che i campi che suddividono l'area del colore in lingue diverse hanno una struttura tipicamente non isomorfa. Il confronto operato da Hjelmslev ([1943] 1968: 57-58) tra il campo semantico dei colori in inglese e in gallese è diventato una bandiera della semantica strutturale e un esempio inconfutabile di anisomorfismo: in effetti, non esiste alcuna corrispondenza biunivoca tra i significati degli aggettivi delle due lingue. Se però guardiamo ai colori come contenuti di esperienza, la conclusione è del tutto opposta. Berlin e Kay hanno effettuato una sperimentazione sulla percezione e sulla concettualizzazione del colore con un gruppo di parlanti di venti lingue sparse in tutto il mondo e appartenenti a famiglie diverse. I risultati dimostrano la presenza di una struttura concettuale condivisa dell'area del colore: «esiste un inventario universale di undici categorie cromatiche di base» (Berlin, Kay, 1969: 2) identificate dai parlanti indipendentemente dalla forma della codifica linguistica. I colori di base – bianco, nero, rosso, verde, giallo, azzurro, marrone, viola, rosa, arancio, grigio – formano una gerarchia. Tutte le lingue contengono termini per il bianco e il nero; se è presente un terzo termine, codificherà il rosso; il quarto codificherà o il verde o il giallo; se ci sono cinque termini, saranno presenti sia il verde, sia il giallo, e così via. La conclusione è duplice: i concetti di colore sono condivisi, se non universali; la loro codifica linguistica è motivata dal sostrato concettuale condiviso e al tempo stesso imprevedibile a partire dalla sua struttura, e quindi arbitraria (Prandi, in stampa).

Partendo dalla premessa generale sulla relazione tra concetti, significati e segni, possiamo ora avanzare un'ipotesi sulla relazione tra concetti, significati settoriali e termini. Per ragioni funzionali, la creazione di termini risponde all'ideale normativo di ridurre al minimo la distanza tra i significati dei termini e un sistema di concetti identificabili con criteri indipendenti. Tuttavia, il problema metodologico che dobbiamo affrontare – misurare la distanza tra concetti indipendenti e significati di segni – è lo stesso documentato nei lessici naturali, e permette di descrivere i due ambiti con strumenti di analisi simili.

Da un lato, la terminologia non si riduce a una nomenclatura. I lessici specialistici presentano in maggiore o minor misura tutti i fenomeni tipici dei lessici naturali legati alla messa in forma linguistica dei concetti condivisi, dall'anisomorfismo, all'omonimia, alla polisemia, alla sinonimia (Prandi, 2008). Sull'altro versante, la funzione qualificante tradizionalmente riconosciuta ai lessici di specialità – la creazione di termini capaci di portare all'espressione oggetti e concetti concepibili indipendentemente – è anche uno dei compiti funzionali ineludibili di una lingua naturale. Se pensiamo ai nomi delle specie naturali – per esempio ai nomi dei fiori – ci rendiamo conto che ogni lingua non può non contenere una componente di nomenclatura: di terminologia naturale, se vogliamo.

Per tutte queste ragioni, l'utilizzo delle categorie concettuali elaborate dalla semantica lessicale permette di mettere in luce alcune proprietà qualificanti dei termini.

2. I TERMINI COME ESITI DI ESTENSIONI LESSICALI DI LESSEMI NATURALI

Ci sono termini che nascono direttamente all'interno di un lessico settoriale: ad esempio, *vettore* nel lessico della fisica o *gradiente* in geometria. Una grande quantità di termini, tuttavia, nasce da un processo di estensione del significato di lessemi del lessico naturale: la loro creazione trova dunque posto all'interno del fenomeno più generale della polisemia. I termini *forza* e *trapianto*, ad esempio, estendono il significato di un lessema naturale: conservano il suo significante e gli conferiscono un significato tecnico nella terminologia della fisica e della medicina[4]. L'estensione di significato, cioè l'acquisizione, da parte di uno stesso significante, di un significato nuovo, conosce percorsi diversi, la cui analisi getta una luce rivelatrice sulla natura dei termini attraverso le loro differenze rispetto ai lessemi naturali.

Una prima differenza tra i lessici naturali e le terminologie di specialità è il ruolo della motivazione nell'estensione. L'estensione di significato interna a un lessico naturale è di regola motivata o da un trasferimento metaforico o da uno slittamento metonimico. Per creare un termine, viceversa, è sufficiente che un lessema naturale sia usato in un dominio di specialità con un significato tecnico distinto stipulato dalla comunità degli esperti. Mentre il termine medico *trapianto* è un esempio di estensione metaforica, nomi come *curva*, *corpo* e *spazio* acquistano un significato tecnico nella terminologia della fisica per semplice ridefinizione.

Una seconda differenza, più sottile ma rivelatrice, riguarda l'equilibrio tra i diversi tipi di motivazione all'opera nell'estensione metaforica. L'estensione metaforica è aperta a tre strade profondamente diverse: la catacresi, la motivazione da parte di un concetto metaforico convenzionale, coerente e condiviso, e la messa in opera di una metafora viva e creativa. Mentre la catacresi ha un peso paragonabile nel lessico naturale e nella formazione delle terminologie di specialità, l'equilibrio tra il ruolo dei concetti metaforici convenzionali e delle metafore vive e creative si capovolge se passiamo dall'uno all'altro. Ma procediamo con ordine.

La catacresi è un'estensione regressiva, non produttiva e tendenzialmente isolata. Il significato primitivo del nome *gamba*, ad esempio, denota una parte del corpo umano. Per estensione metaforica, il nome acquista l'accezione appropriata per un mobile. Nella catacresi, il trasferimento è regressivo perché il concetto trasferito perde tutte le proprietà incompatibili con l'area di destinazione: un tavolo, ad esempio, ha le gambe ma non cammina. I concetti metaforici convenzionali (Lakoff, Johnson, 1980) hanno un orientamento opposto, proiettivo: grazie alla proiezione di proprietà da un ambito fonte a un ambito di destinazione, colonizzano intere aree concettuali inaccessibili in modo diretto. Di conseguenza, le estensioni lessicali che motivano non sono isolate ma agiscono a rete, a sciame: «un'opinione» – osserva ad esempio Vendler (1970: 91) – «è come un bambino: la concepiamo, la adottiamo, la abbracciamo, la nutriamo e l'accarezziamo; possiamo considerarla illegittima, abbandonarla e ripudiarla».

[4] Come mostrano l'estensione di significato e la polisemia, la biunivocità della relazione tra significante e significato non è una condizione necessaria per la definizione della categoria di segno linguistico. Ciò che qualifica una catena di suoni come un significante, e quindi come un valore linguistico, è la sua relazione con il piano del significato all'interno di un segno; reciprocamente, ciò che caratterizza un concetto come significato linguistico è la sua relazione con il piano dell'espressione. In termini empirici, la relazione tra significanti e significati si apre a diverse forme, tra le quali la relazione biunivoca – a un significante corrisponde un significato – è solo una delle opzioni. In presenza di polisemia, in particolare, la relazione pertinente si instaura tra ciascuna accezione distinta e il significante comune a tutte: si tratta dunque di una corrispondenza non biunivoca ma plurivoca. Questo punto è particolarmente rilevante quando l'estensione di significato produce un termine disciplinare: in questo caso, alla formazione di una relazione nuova tra il significante comune e un significato distinto si aggiunge il passaggio della frontiera tra il lessico naturale e una terminologia di specialità, che conferisce alla polisemia una dimensione supplementare.

La metafora viva, prima di essere una figura, è una strategia concettuale che interpreta in modo creativo un significato conflittuale, e in particolare incoerente. Una frase ha un significato incoerente quando il suo stampo sintattico collega i concetti atomici in una relazione che sfida apertamente un presupposto della nostra visione del mondo condivisa: dell'ontologia naturale (Prandi, 2017: 62-69). Il significato del primo verso del celebre *Notturno* di Alcmane *Dormono i vertici dei monti*[5], ad esempio, è incoerente perché, nella nostra ontologia naturale, le montagne sono entità inanimate incompatibili con l'esperienza del sonno. L'interpretazione metaforica di un significato conflittuale trasferisce un concetto estraneo – il soggetto sussidiario (Black 1954) – in un'area diversa dalla sua area di appartenenza; è creativa perché ci autorizza a proiettare su un concetto appartenente all'area di destinazione – il tenore (Richards 1936) – l'intera rete di relazioni concettuali coerenti che avvolge il soggetto sussidiario. Nell'interpretazione metaforica del verso di Alcmane, ad esempio, siamo autorizzati ad applicare alle montagne tutte le proprietà e i comportamenti associati all'essere animato, cioè al soggetto coerente del verbo *dormire*. Il profilo concettuale delle montagne è profondamente ristrutturato.

Quando mettiamo a fuoco le metafore vive, caratterizzate da una proiezione creativa, il pensiero corre in primo luogo alle figure dell'invenzione poetica. Tuttavia, le metafore che valorizzano fino in fondo il loro potenziale creativo sono quelle utilizzate dagli scienziati per creare e denotare con parole note concetti disciplinari innovativi (Hesse, 1965; Boyd, [1979] 1993; Kuhn, [1979] 1993). Come la metafora poetica, la metafora scientifica si serve del conflitto e della proiezione per ridisegnare l'identità di un concetto acquisito. Come il verso di Alcmane sfida la natura inanimata delle montagne, il sintagma *selezione naturale*, creato da Darwin (1950 [1859]), sfida il concetto tradizionale di natura proiettando su di essa il modello estraneo di un «allevatore intelligente» che seleziona il bestiame[6]. La strada della metafora poetica si ferma a questo punto: il verso di Alcmane non ci spinge a pensare che le montagne siano esseri viventi e non cambia il significato del verbo *dormire*. La metafora scientifica, per esempio *selezione naturale*, si comporta in modo opposto su entrambi i fronti. In primo luogo, la metafora della selezione ristruttura radicalmente il concetto di natura ereditato dalla storia della disciplina. Ispirato dal modello dell'allevatore intelligente, lo scienziato individua nella natura animata un principio impersonale in grado di giustificare lo stesso risultato – l'adattamento ottimale della struttura delle specie viventi e dei loro organi alle funzioni – che l'allevatore ottiene grazie a un'azione finalizzata. Parallelamente, la parola *selezione* acquista un'accezione nuova come termine della biologia.

Se mettiamo a fuoco l'ultimo punto, la metafora creativa si presenta naturalmente come lo strumento elettivo per il conio di termini di specialità (Rossi 2015). L'osservazione, a sua volta, suggerisce un'ipotesi: l'equilibrio tra le diverse forme di estensione metaforica cambia significativamente nel passaggio dal lessico naturale alle terminologie di specialità. Osserviamo dunque i dati.

Come nel lessico naturale, la catacresi, che si appoggia a un'analogia evidente, è l'opzione privilegiata quando un termine si limita ad applicare un'etichetta a una classe di oggetti identificata indipendentemente. Nel lessico delle ferrovie, ad esempio, il segnale a terra che indica la posizione di uno scambio è chiamato *marmotta*. Quando è un'etichetta innocua, la metafora è intercambiabile sia con una metafora diversa, sia con un termine descrittivo, come mostra il confronto interlinguistico. Lo stesso segnale è denotato da una metafora diversa in francese – *nain*, 'nano' – e in tedesco – *Topfsignal*, 'segnale a marmitta' – e da un termine descrittivo in spagnolo: *señal baja*, 'segnale basso'.

[5] Traduzione di Pontani C. M., *I lirici greci*, Einaudi, Torino, 1969.

[6] Come scrive Hesse (1965: 160), «It is necessary that there should be patent falsehood or even absurdity in. Man is not, literally, a wolf; gases are not in the usual sense collections of massive particles».

Se dalle catacresi passiamo alle metafore proiettive, la proporzione tra concetti metaforici e metafore vive si capovolge nel passaggio dai lessici naturali ai lessici di specialità.

Nei lessici naturali, il ruolo principale nell'estensione di significato è certamente riservato ai concetti metaforici convenzionali. Il caso più vistoso è offerto dal lessico dell'esperienza interna, interamente modellato proiettando modelli provenienti dalle strutture concettuali appartenenti alla categorizzazione primaria dell'esperienza esterna (Prandi, 2023: 326-332). I verbi e gli aggettivi che applichiamo ai concetti astratti, in particolare, sono gli stessi che descrivono gli oggetti concreti: un'idea può essere profonda come un fiume e feconda come un corpo vivente; coltiviamo un progetto come un pezzo di terra; nutriamo e accarezziamo una speranza come un bambino o il gatto di casa.

Quando un lessico naturale contiene un'estensione nata da un processo di creazione, la sua origine rinvia a un lessico di specialità. Il filosofo stoico Zenone di Cizio (332-264), ad esempio, usa il nome *katalépsi*s, 'azione di afferrare', 'presa', come termine tecnico della filosofia per riferirsi all'appropriazione dei dati sensoriali da parte dell'intelletto per formare i concetti. Grazie alla traduzione in latino di Cicerone, il concetto passa al verbo *comprehendo* e al nome *comprehensio*, che si sono diffusi nell'uso comune di tutte le lingue d'Europa. Il dato rafforza l'ipotesi che, nei lessici di specialità, la strada maestra dell'estensione lessicale è la metafora viva.

L'entrata di nomi come *onda* di luce e *selezione* naturale nella terminologia della fisica e della biologia è il suggello del percorso metaforico che ha creato i concetti corrispondenti. La ragione è evidente: mentre l'estensione lessicale naturale è un processo anonimo, motivato da un sistema di concetti anonimi, il conio di un termine è opera dello sforzo di riflessione di un esperto, che lavora sui concetti in modo attivo. Quando suggella l'origine metaforica creativa del concetto, possiamo prevedere che il termine tenda a conservarsi nella traduzione: all'originale inglese *natural selection*, ad esempio, corrispondono *selezione naturale* in italiano, *sélection naturelle* in francese, *natürliche Selektion* in tedesco, e *selección natural* in spagnolo.

Il ricorso ai concetti convenzionali nel conio di termini è attestato, ma si distingue da quanto accade nei lessici naturali perché comporta di regola una componente creativa. Il termine *valore*, introdotto nel lessico della linguistica da Saussure ([1916] 1967: 140-141), è un caso paradigmatico. Da un lato, il termine affonda le sue radici nel concetto metaforico convenzionale della parola come moneta (Weinrich, 1958). D'altro canto, il significato tecnico di *valore* ci porta oltre il concetto convenzionale: le unità linguistiche hanno un valore non solo perché possono essere scambiate con concetti, ma anche perché dipendono da un sistema. Mentre la componente convenzionale del concetto è limitata alle unità che hanno un significato, la componente innovativa – la dipendenza da un sistema – si estende alle unità prive di significato, e in primo luogo ai suoni della lingua: ai fonemi. Nella linguistica strutturale di derivazione saussuriana, in effetti, il concetto di valore ha ispirato sia la semantica, sia la fonologia. Applicato ai significati, ha portato al concetto di campo lessicale (Trier, 1931) e, più in generale, all'idea che ogni lingua ha una struttura lessicale specifica come ha una struttura fonologica, morfologica e sintattica (Lyons 1963). Applicato ai suoni, ha portato alla concezione differenziale dei fonemi all'interno delle strutture fonologiche specifiche di ogni lingua da parte della Scuola di Praga (Trubeckoj, [1939] 1971: 41)).

Quando un termine nasce da un concetto metaforico coerente, inoltre, la fonte non è, tipicamente, un concetto convenzionale, ma un concetto creativo stabilizzato e accettato dalla comunità scientifica. I termini che estendono a un ambito nuovo concetti già stabilizzati altrove sono chiamati «termini nomadi» (Rossi, 2015: 65-69). Un caso esemplare è il termine *circolazione*. Con un primo trasferimento metaforico creativo, il medico inglese William Harvey (XVII secolo) descrive la circolazione del sangue nei corpi

viventi prendendo come modello la rete dei canali olandesi. Una volta riconosciuto come portatore di un concetto coerente dalla comunità scientifica, il termine è adottato successivamente dall'economia, dalla demografia, e dal lessico delle idee, delle conoscenze e delle informazioni.

3. TERMINI, TECNICISMI E LESSICO DELLA CONOSCENZA: CRITERI DI DISTINZIONE

Dopo aver descritto la relazione tra temini e lessemi del lessico naturale, dobbiamo ora distinguere dapprima i termini dai tecnicismi, e in seguito sia i termini, sia i tecnicismi, da quel particolare settore del lessico di una lingua definito lessico della conoscenza.

I tecnicismi, identificati da Serianni (1985) come «tecnicismi collaterali[7]», hanno una funzione irriducibile a quella dei termini. I termini designano concetti costitutivi di un settore disciplinare. I tecnicismi sono segnali di appartenenza del testo che li contiene a un settore specialistico (Cortelazzo, 2006). Nel passo *La traiettoria è la curva descritta dal corpo nello spazio*, i nomi *traiettoria*, *curva*, *corpo* e *spazio* sono termini; il verbo *descrivere*, viceversa, è un tecnicismo.

Per identificare criteri espliciti di differenziazione tra termini e tecnicismi, occorre in primo luogo mettere a fuoco le classi di parole alle quali appartengono. I termini includono soprattutto nomi e verbi. Sul piano concettuale, i nomi denotano oggetti – per esempio *valvola*, *marmotta* – o processi: per esempio *fotosintesi*, *ossidazione*, *escussione*. I verbi designano processi – per esempio *promulgare* o *abrogare* detto di una legge e *impugnare*, detto di una sentenza. I tecnicismi includono in primo luogo aggettivi, verbi e preposizioni. Gli aggettivi citati da Cortelazzo (2006) sono aggettivi di relazione. Mentre gli aggettivi qualificativi attribuiscono una proprietà al referente del nome che modificano, gli aggettivi di relazione lo mettono in relazione con un altro referente. Esempi di aggettivi qualificativi sono *verde* e *simpatico* in *mela verde*, *ragazzo* si*mpatico*. Esempi di aggettivi di relazione sono *metallico* e *invernale* in *tubo metallico* e *giornata invernale*: un tubo metallico è fatto di metallo; una giornata invernale appartiene all'inverno. Tra i tecnicismi, Cortelazzo cita gli aggettivi di relazione *criminoso*, *dibattimentale*, *peritale*, *probatorio*, *distrattivo*, *omissivo* appartenenti al lessico giuridico, che accompagnano di preferenza nomi dal significato molto generico: un *disegno criminoso*, per esempio, è un disegno che porta qualcuno a compiere un crimine. Tra i verbi cita esempi come *comminare*, *infliggere* e *irrogare* detti di una pena. Tra i nomi, nell'elenco di Cortelazzo troviamo esempi come *vicenda* e *disegno*[8], che però assumono il valore di tecnicismi solo quando si combinano con aggettivi appartenenti a un lessico settoriale: *vicenda processuale* e *disegno criminoso*, ad esempio, sono tecnicismi appartenenti al lessico giuridico. Ci sono poi preposizioni, sia semplici, come *avverso*, sia complesse, come *in ordine a*, *ai sensi di*, documentate nel lessico giuridico. Se mettiamo a fuoco le classi di parole principali, la distinzione tra termini e tecnicismi prende forma.

I nomi sono elettivamente termini: per esempio *furto*, *rapina* o *estorsione* nel lessico giuridico. Gli aggettivi di relazione ammettono i due usi. Tuttavia, la distinzione tra termini e tecnicismi non è interna alla classe degli aggettivi ma dipende dallo statuto del nome testa. Quando modifica un nome generico che non è un termine, come in *vicenda processuale* o *disegno criminoso*, l'aggettivo entra in un tecnicismo. Quando modifica un termine, entra come costituente nella struttura di un termine sintagmatico: *acido cloridrico* e *atto processuale* sono termini perché *acido* e *atto* sono termini; *vicenda processuale* è un tecnicismo perché

[7] Nel testo citato, Serianni distingue i «tecnicismi collaterali» dai «tecnicismi specifici», che coincidono con i termini. Tenendo conto che il concetto di termine ha piena cittadinanza nel lessico della ricerca, propongo di adottare l'opposizione *termini* vs *tecnicismi*.

[8] Cortelazzo cita anche *soggetto* nell'accezione 'individuo titolare di diritti e di doveri', che però ha tutte le caratteristiche di un termine tecnico.

vicenda non è un termine. L'esempio di *acido cloridrico* è rivelatore: l'aggettivo di relazione restringe il significato di un termine iperonimo e rende possibile la costruzione di un paradigma di termini sintagmatici iponimi: ad esempio, *acido cloridrico*, *acido solforico*, *acido muriatico*. Se questo è vero, i verbi sono l'unica classe di parole che ha un accesso quantitativamente bilanciato alle due categorie. Nel caso dei verbi, al tempo stesso, la distinzione tra il valore di termine e il valore di tecnicismo può contare su un criterio esplicito, basato sulle due funzioni principali che un verbo può svolgere nella costruzione del significato di una frase, che Tesnière ([1959] 1966) chiama processo, e di conseguenza nella struttura sintattica del predicato: la funzione di verbo predicativo e la funzione di verbo supporto.

Un processo, modello semantico di un evento che accade, si costruisce elettivamente nella frase saturando con gli argomenti richiesti un concetto relazionale – il canovaccio, per citare la suggestiva metafora di Tesnière – che può essere affidato sia a un verbo – per esempio *regalare* – sia a un nome: per esempio *regalo*. Il verbo *regalare* e il nome *regalo* controllano gli stessi tre argomenti: il donatore, il dono e il destinatario. A parità di funzione, il verbo e il nome si distinguono nella distribuzione, e quindi nelle proprietà sintattiche. Il verbo è pronto a entrare in una frase come perno del predicato: *Marco ha regalato un libro a Maria*. Il nome, viceversa, è in grado diventare perno di un predicato se e solo se è accompagnato da una forma verbale: in *Marco ha fatto il regalo di un libro a Maria*, ad esempio, il nome *regalo* è accompagnato da una forma del verbo *fare*. Nel primo caso, il verbo ha la funzione di fornire il canovaccio del processo, e quindi di generare uno schema di argomenti; per questo è definito verbo predicativo. Nel secondo, la funzione di fornire il canovaccio del processo passa al nome, mentre il verbo si limita a offrire al nome un supporto grammaticale che lo mette in grado di occupare la posizione predicativa; per questo è definito verbo supporto[9] (Daladier, 1978; Gross, 1999). Tornando al nostro tema, l'ipotesi è che ci sia una correlazione elettiva tra i verbi predicativi e i termini e tra i verbi supporto e i tecnicismi.

La funzione di un termine è descrivere un concetto costitutivo della disciplina al quale appartiene. La condizione che un verbo deve soddisfare per acquisire il valore di termine è denotare un concetto, e in particolare un processo caratterizzato da uno schema di argomenti. Questa condizione è soddisfatta dal verbo predicativo ma non dal verbo supporto, che non porta uno schema di argomenti e quindi non incide sulla struttura del processo descritto dalla frase. Un esempio di verbo predicativo con funzione di termine è il verbo *promulgare* nel linguaggio giuridico. Un esempio di verbo supporto con funzione di tecnicismo è *comminare* nella struttura del predicato *comminare una pena*. Nel secondo esempio, il verbo ha la funzione di trasformare in predicato il nome che descrive il processo, e cioè il nome *pena*, che è usato come termine del lessico giuridico. Siccome non denota un concetto – nello specifico, un processo – il verbo supporto non soddisfa la condizione per essere un termine; si tratta quindi di un tecnicismo.

La correlazione tra termini e verbi predicativi da un lato, tecnicismi e verbi supporto dall'altro non è perfettamente biunivoca ma elettiva: tra i due usi dei verbi, in effetti, c'è asimmetria. Nel caso dei verbi supporto, l'ostacolo che blocca la funzione di termine è logico: il verbo supporto non può essere un termine perché non esprime un concetto, in particolare un processo. Per un verbo predicativo, viceversa, non ci sono ostacoli logici ad assumere la funzione di tecnicismo: il problema diventa empirico. Un verbo predicativo

[9] È interessante osservare una differenza tra i verbi supporto attivi in una lingua naturale come l'italiano e quelli attivi nei testi di specialità come tecnicismi. I verbi supporto più usati in italiano, e cioè *avere*, *fare* e *dare*, non sono verbi specifici, ma usi specifici di verbi che alternano con l'uso predicativo. *Dare*, ad esempio, è verbo predicativo in *Pietro ha dato un libro a Maria* mentre è un verbo supporto in *Pietro ha dato un consiglio a Maria*. Nel caso dei tecnicismi, viceversa, i verbi supporto nascono come tali, tipicamente associati a un solo nome o a un paradigma ristretto di nomi dal significato affine: nel linguaggio medico, ad esempio, *accusare* si usa con *dolore*; nel linguaggio giuridico, *comminare* si usa con *pena*, mentre *irrogare* si usa con *pena* e *sanzione*.

ha valore di tecnicismo quando appartiene a un lessico disciplinare ma non designa un concetto specifico. Il criterio che permette di isolare i tecnicismi è la loro appartenenza a paradigmi di possibili sostituti. Un esempio è il verbo predicativo *assumere* quando prende come oggetto diretto un farmaco: *assumere un farmaco*. In questo uso, il verbo *assumere* è intercambiabile con *prendere*; mentre il primo ci porta nel lessico medico, il secondo appartiene al lessico naturale e a un registro medio. Più in generale, l'appartenenza a un paradigma di sostituti virtuali è una proprietà costitutiva della funzione dei tecnicismi. Per definizione, una parola può segnalare l'appartenenza del testo che lo contiene a un settore disciplinare di specialità solo se si oppone ad almeno una formulazione equivalente di registro neutro. Nel predicato *assumere un farmaco*, ad esempio, il verbo *assumere* può essere sostituito da *prendere*: *prendere un farmaco*. La condizione di sostituibilità vale a maggior ragione per i verbi supporto con valore di tecnicismi. Un dolore si può *accusare*, *lamentare*, o, uscendo dal gergo professionale, semplicemente *provare*. Una *pena* si può *comminare*, *infliggere*, *irrogare* o, fuori dal lessico giuridico, semplicemente *dare*. Lo stesso criterio permette di isolare i pochi casi di nomi che non hanno funzione di termini ma di tecnicismi. Nel lessico medico, ad esempio, troviamo *stadio* come sostituto di 'fase' in riferimento a una malattia, *regione* come 'parte' del corpo, e *complicanza* per 'complicazione'[10]. Per cogliere il valore esatto del criterio di sostituibilità, occorre però esplicitare una differenza ulteriore tra i tecnicismi e i termini.

La funzione di termine non esclude la disponibilità di sinonimi, e dunque di potenziali sostituti: tra i verbi, ad esempio, *promulgare* si può sostituire con *emanare*, e *impugnare* con *contestare*. La sinonimia e la sostituibilità, tuttavia, non hanno lo stesso valore nei due casi. Nel caso dei tecnicismi, come abbiamo osservato, la disponibilità di sinonimi è costitutiva della funzione; nel caso dei termini, viceversa, è una forma di ridondanza non funzionale che, al di là di certi limiti, può diventare patologica (Prandi, 2008).

La disponibilità di sostituti è la proprietà dei tecnicismi che apre la strada ai progetti di semplificazione della comunicazione settoriale. Come osserva Cortelazzo (2006: 139), «Le politiche di semplificazione degli usi pubblici della lingua […] mirano principalmente a eliminare proprio i tecnicismi collaterali». I tecnicismi ammettono per definizione di essere eliminati a favore di opzioni più accessibili di registro medio. Nel caso dei termini, l'eliminazione è ovviamente esclusa, e lo spazio della semplificazione si restringe alla soppressione di eventuali ridondanze. La restrizione è naturalmente motivata da ragioni funzionai. I termini sono essenziali per caratterizzare una disciplina. Può accadere che singoli termini siano ridefiniti anche in modo radicale nella storia di una disciplina, come *atomo* (Rossi, 2015: 30-32) o siano eliminati quando il concetto che denotano è abbandonato, come *flogisto*. Tuttavia, una disciplina settoriale sprovvista di termini è impensabile. I tecnicismi, viceversa, non sono essenziali per caratterizzare una disciplina. Il corollario è che la densità dei tecnicismi nelle diverse discipline è diseguale. Il linguaggio medico (Serianni, 1985) e quello giuridico (Cortelazzo, 2006) presentano la massima densità. All'estremità opposta, il lessico della finanza ne contiene relativamente pochi – un esempio è *accendere un mutuo* – mentre le scienze naturali occupano una posizione intermedia.

L'ultima distinzione che affronterò è quella tra i termini e i tecnicismi da un lato e il lessico della conoscenza (Ferreri, 2005) dall'altro. A differenza delle terminologie e dei tecnicismi, il lessico della conoscenza non è specifico di una disciplina, ma è «una sorta di lessico intellettuale non etichettato disciplinarmente, trasversale a più ambiti, privo di tecnicismi propri del sapere universitario». Le parole che lo qualificano «servono a parlare indifferentemente di filosofia o di matematica, di scienze o di letteratura, di giurisprudenza o psicanalisi» (Ferreri, 2005: 133-134): esempi sono *ipotesi*, *adeguatezza*, *analogia*, *approssimazione*, *coerenza*, *astratto*, *canone*, *dedurre*.

[10] Ringrazio l'anonimo revisore per avermi segnalato gli esempi, che mi erano sfuggiti.

A differenza dei lessici settoriali, il lessico della conoscenza non contiene termini. Come i lessici settoriali, il lessico contiene sia lessemi costitutivi, essenziali per la formulazione adeguata dei contenuti di conoscenza, come quelli citati, sia varianti specifiche di registro alto di parole appartenenti all'uso medio. Osserviamo ancora una volta i verbi. Nel lessico della conoscenza, sia i verbi predicativi, sia i verbi supporto sono sostituti di registro elevato di equivalenti funzionali di registro medio. Invece di *fare un'ipotesi*, possiamo *formulare* o *avanzare un'ipotesi*; invece di *fare un esame*, lo possiamo *sostenere*; invece di *fare un esperimento*, lo possiamo *compiere*: sono esempi di verbi supporto. Invece di *scrivere un testo*, lo possiamo *redigere*; invece di *fare* un tema, lo possiamo *svolgere*: sono esempi di verbi predicativi. Accanto a lessemi costitutivi, che per definizione non sono termini settoriali ma denotano comunque concetti chiave, il lessico della conoscenza contiene dunque lessemi che hanno una funzione simile a quella dei tecnicismi, dai quali però si differenziano perché non appartengono a un lessico di specialità.

Con queste osservazioni, arriviamo sulla soglia del tema del nostro incontro, e cioè l'italiano accademico, all'interno del quale uno strato trasversale di lessico della conoscenza, a sua volta stratificato, si aggiunge ai termini e ai tecnicismi propri di ciascuna disciplina specialistica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Boyd R. ([1979] 1993), "Metaphor and theory change: What is 'metaphor' a metaphor for?", in Ortony, A. (a cura di), *Metaphor and thought*, 2ª ed., Cambridge University Press, Cambridge, pp. 481-532.

Berlin B., Kay P. (1969), *Basic color terms*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles.

Black M. ([1954] 1983), "Metaphor", *Proceedings of the aristotelian society* 55: 273-294 (trad. it. "Metafora", in Black M., *Modelli, archetipi, metafore*, Pratiche editrice, Parma, pp. 41 – 66.)

Cortelazzo M. A. (2006), "Fenomenologia dei tecnicismi collaterali. Il settore giuridico", in Cresti E. (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*. Atti del IX Congresso SILFI (Firenze, 14-17 giugno 2006), Firenze University Press, Firenze, pp. 137-140.

Daladier A. (1978), *Problèmes d'analyse d'un type de nominalisation en français et de certains groupes nominaux complexes*, Thèse de 3ème cycle, Université Paris VII, L.A.D.L., Paris.

Darwin Ch. (1950 [1859]), *On the origin of species by means of natural selection, A reprint of the first edition*, Watts & Co., London (trad. it. *L'origine delle specie*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011).

Hesse M. (1965), "The explanatory function of metaphor", in Bar-Hillel Y. (a cura di), *Logic, methodology, and philosophy of science*, North Holland Amsterdam, pp. 157-177.

Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.

Gross G. (1999), "Verbes supports et conjugaison nominale", in *Revue d'études francophones*, 9, pp. 70-92.

Hjelmslev L. (1968 [1943]), *Omkring Sprogteoriens Grundlæggelse*, The Linguistic Circle of Copenhagen, Copenhagen (trad. it., *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Einaudi, Torino, 1968).

Kuhn T. S. ([1979] 1993), "Metaphor in science", in Ortony A. (ed.), *Metaphor and thought*, Cambridge University Press, Cambridge, 2ª ed., pp. 533–542.

Lyons J. (1963), *Structural semantics*, Blackwell, Oxford.

Prandi M. (2008), "Lessico naturale e lessici di specialità", in Navarro C. (a cura di), *Terminología, traducción y comunicación especializada. Homenaje a Amelia de Irazazábal*, Actas del Congreso Internacional, 11 – 12 de octubre 2007, Fiorini, Verona, pp. 359-386.

Prandi M. (2017), *Conceptual conflicts in metaphors and figurative language*, Routledge, New York- London.

Prandi M. (2023), *Retorica. Una disciplina da rifondare*, il Mulino, Bologna.

Prandi, M. (in stampa), "Iconicity meets arbitrariness: sounds, lexical meanings, syntactic structures", in Monneret Ph., Smth, Ch. (a cura di), *Iconicity and Analogy*, Benjamins, Amsterdam,. Philadelphia.

Richards, A. I. (1936[1967]): *The philosophy of rhetoric*, Oxford University Press, Oxford. (trad. it. *La filosofia della retorica*, Feltrinelli, Milano).

Rossi M. (2015), *In rure alieno. Métaphores et termes nomades dans les langues de spécialité*, Peter Lang, Bern.

Saussure F. de (1967 [1916]), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris (ediz. it. a cura di De Mauro T., *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari).

Serianni L. (1985), "Lingua medica e lessicografia specializzata nel primo Ottocento", in *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana.* Atti del Congresso Internazionale per il IV centenario dell'Accademia della Crusca (Firenze, 29 settembre-2 ottobre 1984), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 255-287.

Tesnière L. ([1959] 1966[2]), *Éléments de syntaxe structurale*, Éditions Klincksieck, Paris. Trad. it. a cura di Proverbio G., Trocini Cerrina A., *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001.

Trier J. (1967 [1931]) *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes*. Part I: *Von den Anfangen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts*, Winter, Heidelberg. Rist. in Van der Lee, A., Reichmann O. (eds.), *Aussätze und Vorträge zur Wortfeldtheorie*, Mouton, Den Haag, pp. 40-65.

Vendler Z. (1970), "Say what you think", in Cown J. (ed.), *Studies in thought and language*, The University of Arizona Press, Tucson, pp. 79-97.

IL RAPPORTO CON L'INGLESE E COL TEDESCO

GLI ANGLICISMI NELL'ITALIANO ACCADEMICO

Maria Silvia Rati[1]

> *Una lingua che rinunciasse a esprimersi in aree culturalmente centrali, come la scienza e la tecnologia, sarebbe destinata a diventare nell'arco di pochi anni un rispettabilissimo dialetto: adatto alla comunicazione quotidiana e alla poesia, ma inadeguato a cimentarsi con la complessità propria dei processi intellettuali.*
>
> (Luca Serianni)

1. L'ARRETRAMENTO DELL'ITALIANO NELLA COMUNICAZIONE SPECIALISTICA

Negli ultimi decenni il dibattito sull'uso dell'inglese a scapito dell'italiano nei contesti accademici ha conosciuto alcuni momenti importanti e ha prodotto riflessioni significative. Già nel 2003 scienziati e linguisti, riunitisi presso l'Accademia della Crusca, lanciarono un allarme riguardo al deterioramento dell'italiano scientifico a causa del predominio dell'inglese[2]. Il dibattito divenne ancora più acceso nel 2012[3], quando il Rettore del Politecnico di Milano fece approvare una norma che prevedeva la sostituzione dell'inglese all'italiano nei corsi magistrali e di dottorato, generando polemiche e ricorsi da parte dei professori. Tre anni più tardi la pubblicitaria Annamaria Testa diffuse una petizione a favore dell'uso di un italiano non anglicizzato nei contesti istituzionali, invitando l'Accademia della Crusca a intervenire a difesa di questa causa. La risposta della Crusca non si fece attendere, e nel giro di poco tempo nacque il gruppo Incipit, che, attivo tuttora, si propone di arginare l'afflusso di anglicismi in italiano elaborando proposte di sostituzione. Un ulteriore punto a favore dell'uso dell'inglese nelle università fu messo a segno nel 2021, quando un decreto del MUR sancì l'obbligo di usare l'inglese nelle domande di partecipazione al bando del Fondo Italiano per la Scienza (FIS) e di svolgere in inglese i colloqui orali.

Fra gli studiosi che si sono occupati dell'avanzata dell'inglese nelle università e che ne hanno maggiormente temuto le conseguenze si può menzionare Serianni (2019), che, a proposito dei linguaggi specialistici nell'italiano contemporaneo, ha parlato di un "territorio impoverito", richiamando, tra l'altro, le osservazioni di Ortore (2017) relative all'italiano dell'astronomia, un linguaggio che oggi non esiste più ai livelli alti della trasmissione del sapere, ma resiste solo nei testi semispecialistici e divulgativi. Secondo la scienziata Maria Luisa Villa anche la divulgazione potrebbe presto essere penalizzata dalla crisi dell'italiano tecnico-scientifico: «nel volgere di pochi lustri la lingua italiana potrebbe trovarsi mutilata e inadatta alla trasmissione di questo sapere e ciò potrebbe avere rilevanti ricadute negative sulla possibilità di pubblica comprensione della scienza» (Villa, 2013: 3). Alcuni studiosi hanno cercato di testare quanto sia ancora abituale usare l'italiano nelle

[1] Università per stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria.

[2] Tra gli interventi al convegno della Crusca c'è stato quello di Bertinetto (2003: 309), che ha parlato di "pigrizia" e "intorpidimento mentale" alla base dell'assunzione di prestiti e calchi dall'inglese nei linguaggi scientifici.

[3] Per un quadro d'insieme sul dibattito in questione cfr. Trifone (2025).

ricerche specialistiche delle diverse discipline, con risultati incoraggianti per alcuni settori (come le scienze giuridiche), meno incoraggianti per altri (le scienze fisiche e chimiche)[4].

Ma anche quando le ricerche sono scritte in italiano, ci si può chiedere se e quanto si tratti di un italiano anglicizzato. Se da parte dei linguisti si registra un'attenzione crescente alla diffusione degli anglicismi nella lingua comune e nel linguaggio giovanile, mancano studi sulla quantità e sulle tipologie di anglicismi usati nell'italiano scritto delle diverse discipline accademiche[5]. A giudizio di Gualdo e Telve (2011: 236), «la dimestichezza abituale dei ricercatori con l'inglese agevola di fatto, nella comunicazione corrente nella propria lingua nazionale, l'immissione e la circolazione di anglicismi. Questa pressione viene invece tendenzialmente controllata e arginata nella didattica e nella divulgazione».

In questa sede, attraverso un sondaggio su 4 manuali e 4 articoli accademici tratti dal corpus DIA pilota[6], intendiamo vagliare il rapporto intrattenuto con gli anglicismi da alcune discipline (scienze biologiche, matematica, informatica, linguistica, economia politica), cercando di individuare quali sono gli àmbiti specialistici in cui l'italiano tecnico-scientifico sembra godere ancora di buona salute e quelli in cui, invece, il ricorso continuo agli anglicismi sembra essere ormai irrinunciabile.

Per classificare gli anglicismi non utilizzeremo l'etichetta di prestiti di lusso e di necessità, ma, trattandosi di parole appartenenti ai linguaggi specialistici e quindi di tecnicismi, applicheremo alle parole inglesi la nota distinzione di Serianni fra tecnicismi collaterali e tecnicismi specifici[7], e parleremo dunque di anglotecnicismi collaterali e anglotecnicismi specifici, anche se, come vedremo, il confine tra le due tipologie non è sempre facile da tracciare.

2. GLI ANGLOTECNICISMI NELLE SCIENZE BIOLOGICHE

2.1. *Il manuale di Luzi*

Il primo testo che abbiamo sottoposto a spoglio è un manuale di scienze biologiche (Luzi, 2009), nel quale compaiono 65 tipi di anglicismi, in una quantità corrispondente allo 0,41% delle parole da cui è composto il manuale. Si riportano di seguito i termini e le espressioni che svolgono tendenzialmente una funzione di anglotecnicismi collaterali:

> *endurance* (8), *allenamento di endurance*, *atleti d'élite d'endurance*, *atleti di endurance*, *endurance runner*, *endurance training*, *esercizio di endurance*, *performance di endurance*, *ultra-endurance*, *performance* (6), *marker* (2), *pool* (2)[8], *sprint* (2), *detraining*, *input*, *lagging strand*, *leading strand*, *miscela random*, *running studies*, *software*.

Rinunciando a commentare ogni singolo anglicismo e a riportare tutti i contesti, ci soffermeremo solo su alcuni termini della lista. Il carattere di tecnicismo collaterale proprio di *endurance* e delle diverse formazioni a cui questo sostantivo dà vita nel manuale

[4] Cfr. Carli, Calaresu (2003), Marazzini (2018), Arcangeli (2012).

[5] Il testo che si sofferma più da vicino sulla questione degli anglicismi nell'italiano tecnico-scientifico, facendo riferimento anche alla didattica e alla divulgazione, è Gualdo, Scarpino (2007). I due studiosi individuano tre possibili tipi di rapporto fra anglicismi e corrispettivi italiani: "convivenza pacifica", "convivenza burrascosa" e "incompatibilità di carattere".

[6] Su cui si rinvia a Mastrantonio *et al.* (2024: 581-583; 596).

[7] Cfr. Serianni (2012: 91-93).

[8] A proposito di *pool*, Gualdo e Scarpino (2007: 272) osservano che «su 21 occorrenze in diversi settori (dall'agricoltura, alla mineralogia, all'economia, al turismo) solo un terzo presentano "rese" italiane, a differenza del francese che ha un sostituto autoctono quasi per ogni accezione».

è reso evidente dal fatto che l'espressione *endurance training* è usata in alternanza con *allenamento di resistenza* (oltre che con *allenamento di endurance*):

(1) Ma è la stimolazione della biogenesi mitocondriale il più importante adattamento indotto dall'**allenamento di endurance**.

(2) Nonostante l'associazione tra **endurance training** e biogenesi mitocondriale sia nota da decadi [...].

(3) Naturalmente l'**allenamento di resistenza** aumenta la capacità del muscolo di ossidare i grassi.

Passando agli anglotecnicismi in cui prevale il valore di tecnicismi specifici, osserviamo come la lista si faccia un po' più consistente:

turnover (34), *clearance* (18), *slow twich fibers* (3), *fast twich fibers*, *splicing* (2), *auto-splicing*, *crossing-over* (2), *cap site*, *carrier*, *cellule natural killer*, *dm = dry mass*, *DNA single strand*, *DNA double strand*, *Single Strand DNA-Binding*, *doping*[9], *F(j)out*, *linfocita killer*, *outdoor*, *PCR (plasma clearance rate)*, *primed continuous infusion*, *primer*, *proton leaks*, *random coil*, *R(t) Rate of appearance*, *Rd(t) Rate of disappearance*, *RNA transfer (tRNA)*, *scaffold*, *sequenze enhancer*, *staining istochimico*, *nontranscribed spacer (NTS)*.

Come si può vedere, alcuni anglotecnicismi si presentano sotto forma di sigla: spesso è proprio il riferimento a sigle che rimandano a espressioni in inglese a rendere inevitabile il ricorso a queste ultime:

(4) se non vi fossero delle proteine (**SSB**, **Single Strand DNA-Binding**) capaci di legare il DNAss rendendolo stabile e quindi accessibile alla replicazione vera e propria.

(5) La clearance, indicata con **PCR (plasma clearance rate)**, è data dal rapporto tra il flusso d e la concentrazione della sostanza, entrambi misurati in stato stazionario.

Fra gli anglicismi adattati si segnala il solo *bypassare*; i calchi parziali sono 9:

allenamento di endurance, *atleti di endurance*, *atleti d'élite d'endurance*, *cellule natural killer*, *esercizio di endurance*, *linfocita killer*, *miscela random*, *sequenze enhancer*, *staining istochimico*.

Si può notare, inoltre, come l'autore del manuale affianchi spesso agli anglicismi le corrispondenti espressioni in italiano. Alcuni esempi:

(6) In posizione più distale rispetto al promotore, si trovano delle sequenze **enhancer** (**intensificatori**), che hanno la funzione di amplificare la trascrizione dell'RNA.

(7) Il filamento formato dai frammenti di Okazaki viene chiamato **filamento lento** (*lagging strand*), mentre quello che viene sintetizzato in modo continuo, senza interruzioni è detto **filamento veloce** (*leading strand*).

[9] Ci è sembrato opportuno inserire il termine *doping* fra gli anglotecnicismi specifici in quanto la sua sostituzione con *drogaggio* (Gualdo, Scarpino, 2007: 274) non è diffusa tra gli addetti ai lavori.

(8) separate da una sequenza spaziatrice non trascritta (**nontranscribed spacer**, **NTS**).

2.1.1. *Una tendenza morfolessicale che accomuna italiano e inglese*

Nell'esempio n. 3 si parla di "posizione più **distale**". Un aspetto del manuale di scienze biologiche che colpisce molto è proprio l'elevata frequenza di aggettivi in *-ale*. Apparentemente non c'è connessione fra il largo impiego di questo suffisso, usato tradizionalmente in italiano per formare aggettivi nei linguaggi specialistici, e l'anglicizzazione di cui ci stiamo occupando, ma è un fatto che l'inglese fa un uso particolarmente ampio di formazioni in *-al*, non solo nel linguaggio della biologia ma anche in quelli di altre discipline[10].

Ecco la lista degli aggettivi in questione, per molti dei quali è possibile rintracciare una forma inglese corrispondente (*compartimentale* / *compartimental*, *ribosomiale* / *ribosomal*, *multiesponenziale* / *multiexponential* ecc.):

> *delimitazione* ***compartimentale***, *differenziazione* ***compartimentale***, *modello* ***compartimentale***, *funzioni* ***giunzionali***, *unità* ***trascrizionale***, *fattori* ***trascrizionali***, *modificazioni post-***trascrizionali***, *libertà* ***rotazionale***, *cellula* ***parentale***, *divisione* ***equazionale***, *divisione* ***riduzionale***, *processo* ***divisionale***, *livello* ***ribosomiale***, *posizione* ***distale***, *prestazione* ***massimale***, *cambiamento* ***conformazionale***, *caso* ***multiesponenziale***.

Il caso degli aggettivi in *-ale* dimostra come per valutare l'influenza dell'inglese sui linguaggi specialistici italiani, vada prestata attenzione anche all'entità dei prestiti morfolessicali, meno appariscenti rispetto a quelli lessicali, ma maggiormente in grado di plasmare la lingua secondo le caratteristiche del modello[11].

2.2. *L'articolo di Paleari*

Rispetto al manuale, l'articolo di scienze biologiche (Paleari, 2010) si mostra un po' più generoso nell'accoglimento degli anglicismi (15 types e 34 tokens, corrispondenti allo 0,65% delle parole totali del testo); si tratta, ad ogni modo, di una percentuale di anglicismi non particolarmente elevata.

Sono presenti i seguenti anglotecnicismi collaterali: *screening* (4), *kit* (2), *sickling* (2)[12], *screening neonatale*, *sickling test*, *codon*; e i seguenti anglotecnicismi specifici:

> *reverse dot blot*, *irreversible sickle cells (ISC)*, *ionizzazione electrospray (ESI)*, *Gutrie cards*, *mild*, *overnight*, *sickle cell disease (SCD)*, *sickle cell trait (SCT)*, *sickle cell-°*, *sickle cell-+*.

[10] Cfr. Cavagnoli (2007: 23), Gualdo, Telve (2011: 95-96). Sulle polirematiche formate da nome + aggettivo in *ale* nei manuali di psicologia (*requisiti prestazionali*, *mondo rappresentazionale*), sul modello di corrispondenti espressioni inglesi, cfr. Rati (2022: 118).

[11] Una riflessione in merito, che prende le mosse dal prefisso *mal-* in adattamenti dall'inglese come *maladattivo*, è in Rati (2023).

[12] Diversamente dai composti con *sickle*, per cui non sembrano esserci corrispettivi italiani, *sickling* è sostituibile con *falcizzazione*.

Come si è già osservato per il manuale, anche gli anglotecnicismi specifici presenti nell'articolo sono accompagnati spesso da sigle, a conferma del fatto che nel linguaggio delle scienze biologiche l'uso delle sigle favorisce il ricorso all'espressione inglese che costituisce il loro scioglimento. I calchi parziali sono 2 (*ionizzazione electrospray*, *screening neonatale*).

3. GLI ANGLOTECNICISMI IN MATEMATICA E INFORMATICA

3.1. *Il manuale di Bellissima*

Passando dalle scienze biologiche alla matematica si va incontro a uno scenario completamente diverso: nel manuale di Bellissima (2008) gli anglicismi sono del tutto assenti. Se, dunque, è possibile l'esistenza di un manuale di matematica privo di anglicismi, si può affermare che l'italiano della matematica, nonostante in questo àmbito disciplinare le ricerche scientifiche vengano condotte prevalentemente in inglese, può ancora mostrare una totale autosufficienza terminologica. Del resto, come notano Gualdo e Telve (2011: 235), i prestiti integrali «si rivelano meno pressanti nei settori, di più antica tradizione, della fisica, della chimica e della matematica che non nelle discipline di nuova formazione come l'informatica e l'elettronica».

3.2. *L'articolo di Tettamanzi*

Nell'articolo di scienze matematiche (Tettamanzi, 2005) la situazione cambia (anglicismi: 25 types; quantità della componente inglese sul totale delle parole: 0,93%), visto che l'argomento ha a che fare da vicino con l'informatica (e, in parte, con la biologia). Ecco la lista degli anglotecnicismi collaterali:

> *soft computing* (5), *marketing* (2), *alberi di decisione fuzzy*, *alberi di parsing*, *cluster*, *data mining*, *data set*, *hard computing*, *hardware*, *logica fuzzy*, *overfitting*, *regole fuzzy*, *sistema software*, *sistemi fuzzy*, *testing*, *timetable problem*, *transistor*

e quella degli anglotecnicismi specifici:

> *fitness* (22), *crossover* (8), *record* (3), *offset* (2), *building block*, *casi di test*, *data warehouse*, *tasso di crossover*.

Si segnala la presenza di un anglicismo adattato, inserito tra virgolette: *fuzzificare*. I calchi parziali sono 8 (*alberi di decisione fuzzy*, *alberi di parsing*, *casi di test*, *logica fuzzy*, *regole fuzzy*, *sistema software*, *sistemi fuzzy*, *tasso di crossover*).

4. GLI ANGLOTECNICISMI IN LINGUISTICA

4.1. *Il manuale di Acquaviva*

La terza coppia di testi esaminata è quella costituita dal manuale di linguistica di Acquaviva (2013) e dall'articolo di Benigni e Bernasconi (2023). A proposito degli anglicismi nella linguistica, Gualdo e Scarpino (2007: 271) parlano di una «comunità non popolosa ma consistente e agguerrita, che convive con traduzioni italiane, spesso in

posizione vicaria (come per *incassamento* / *embedding*), ma anche in posizione dominante (*code switching* è preferito a *commutazione di codice*)».

Nel manuale di Acquaviva non sono presenti anglicismi, fatta eccezione per una citazione («'more mama': come dice Quine, cioè "più mammà"») e per il riferimento ai *blends* inglesi (in termini percentuali, si tratta dello 0,007% della quantità totale di parole).

4.2. *L'articolo di Benigni e Bernasconi*

Diversamente dal manuale, l'articolo presenta 15 tipi di anglicismi per un totale di 46 parole (0,89% sul totale dei *tokens*) ed è ricco di rimandi alla bibliografia in inglese (si rilevano ben 13 citazioni di anglicismi usati da altri autori)[13]. Di là dagli anglicismi che compaiono in questi rimandi, non considerati nei nostri conteggi, si osserva una discreta quantità di anglotecnicismi collaterali:

> *analisi corpus-based* (4), *common ground* (4), *pattern* (3), *query* (3), *tag* (3), *types* (3), *dataset* (2), *web corpus* (2), *word* (2), *corpus linguistics*, *tokens*, *typical*, *atypical*, *atypical noun*, *typical noun*.

Sono assenti veri e propri tecnicismi specifici. Sul versante dei calchi, si ha un'occorrenza di *processare* nell'accezione informatica e inoltre è presente un calco parziale (*analisi corpus-based*). Anche le espressioni costruite col prefisso *multi-* si possono considerare calchi dall'inglese (si hanno due occorrenze di *multiparola*, corrispettivo italiano di *multiword*). Le formazioni in *-ale* sul modello dell'inglese sono presenti già nel titolo dell'articolo ("Non siamo queste esperte. Usi valutativi dei deittici prossimali e distali"). Dunque anche in linguistica è usato l'anglicismo *distale* – col suo antonimo *prossimale* –, che avevamo già incontrato nel manuale di scienze biologiche (cfr. 2.1.1).

5. GLI ANGLOTECNICISMI IN ECONOMIA POLITICA

5.1. *Il manuale di Bianchi*

Il vero trionfo degli anglicismi si ha, come prevedibile, nel linguaggio dell'economia. Nel manuale di economia politica di Bianchi (2018) si sono individuati 111 anglicismi, corrispondenti a 327 parole (1,07% del totale). Si tratta, dunque, dell'unico testo, tra quelli spogliati, in cui si supera l'1% di anglicismi.

Nel caso del linguaggio dell'economia è particolarmente difficile tracciare un discrimine fra anglotecnicismi specifici e collaterali: il corrispettivo italiano a volte esiste, ma non viene usato dagli specialisti del settore (per esempio *big data* avrebbe come sostituto *megadati*, che tuttavia è molto meno diffuso rispetto all'espressione inglese)[14]. Continueremo comunque a servirci della distinzione fra anglotecnicismi collaterali e specifici, considerandola come un tentativo di classificazione da non intendersi in modo perentorio.

[13] Per esempio: «altre etichette utilizzate sono "deissi valutativa" o "qualificativa" (**evaluative/qualifying deixis**, Chilton, 2014) e "deissi emotiva" (**emotional deixis**, Lakoff, 1974)»; «quello che Zanchi ha definito "**introductionary-questo**"»; «Come riportato da Ariel (1998) e ripreso da Zanchi (2018), l'uso introduttivo del dimostrativo prossimale rappresenta un caso di "**physical giveness**"»; «si richiama qui la definizione di **atypical nouns** di Wierzbicka (1986)».

[14] Come si vedrà dalla lista dei tecnicismi specifici, *big data* dà vita a una polirematica (*big data management*); anche questo ci fa propendere per assegnare all'espressione inglese lo status di tecnicismo specifico.

Prima di occuparci degli anglotecnicismi collaterali e specifici noteremo che alcuni anglicismi presenti nel manuale sono molto diffusi anche nella lingua corrente:

> *leader* (11), *smartphone* (7), *computer* (6), *PC* (4), *privacy* (4), *standard* (3: nelle espressioni *farmaco standard*, *scarpe standard*, *beni standard*), *app* (2), *business* (2), *cloud (2)*, *social* (2), *software* (2), *tablet* (2), *chat*, *download*, *e-mail*, *file*, *leadership*, *manager*, *networks*, *piattaforma social*, *server*, *Web*, *welfare*.

Gli anglotecnicismi che hanno un carattere tendenzialmente collaterale sono i seguenti:

> *economies of scale* (5), *economies of scope* (5), *Internet of things* (5), *cibersecurity* (4), *division of labour* (4), *data mining* (3), *Gross value added (GVA)* (3), *political economy* (3), *active learning* (2), *competitor* (2), *data driven* (2), *dexterity*, *device mobili* (2), *e-commerce* (2), *effetti disruptive* (2), *extent of the market* (2), *global goals* (2), *machine learning* (2), *transistor* (2), *trend* (2), *automotive*, *brand*, *cartoon*, *cloud computing*, *crac*, *criminal infringement*, *default*, *digital globalisation*, *divisione device*, *entrant*, *Frontrunner*, *Gross Domestic Product* (GDP), *hyperconnection*[15], *imprese leader*, *incumbent*, *Information and Communications Technology* (ICT), *innovator-leader*, *librerie online*, *multilevel governance*, *open*, *output*, *partnership pubblico-private*, *players*, *relazioni online*, *self-driven car*, *settore automotive*, *smart complementarity policy*, *stock*.

I termini e le espressioni che abbiamo inserito tra gli anglotecnicismi collaterali hanno dei corrispettivi in italiano (pensiamo, per esempio, ad *apprendimento automatico* come corrispettivo di *machine learning*); è possibile, però, che fra il termine inglese e quello italiano non ci sia un'identità perfetta (*machine* e *automatico* non sono esattamente sovrapponibili dal punto di vista semantico). Ci sembra, ad ogni modo, che il vero discrimine fra anglotecnicismi specifici e collaterali sia dato dall'uso che se ne fa: ci può essere un termine per il quale in italiano esiste potenzialmente un sostituto perfetto, che non è tuttavia utilizzato dalla comunità scientifica; in questo caso l'anglicismo, essendo usato stabilmente, acquista lo status di tecnicismo specifico[16].

Per quanto riguarda gli anglotecnicismi specifici, oltre a quelli già indicati come tipici della lingua comune, si segnalano i seguenti:

> *big data* (8), *cyber phisical system (CPS)*, *exabyte* (3), *chip* (2), *commons* (2), *home banking* (2), *non-smartphone* (2), *antitrust*, *big data management*, *blockchain*, *carbone coke*, *clusters*, *coding*, *data analytic*, *data science*, *data scientist*, *dynamic capabilities*, *dynamic ecosystem*, *Electronic Numerical Integrator and Computer (ENIAC)*, *FLOPS (Floating Point Operation Per Second)*, *global value chain*, *human and social scientist*, *jobless recovery*, *Megaflops*, *microchip*, *on demande*, *packaging*, *preventive maintainance*, *reshoring*, *Spinning Jenny*, *smart specialization strategy*, *start-up*, *unbundling*, *Web app*, *Web economy*.

Si segnalano, inoltre, 24 occorrenze del termine *robot*, che è centrale nella rivoluzione industriale di cui si parla nel manuale (non lo si è incluso nella lista in quanto, nonostante

[15] Nel manuale l'anglicismo è usato in alternanza con *iperconnessione*.

[16] A questo proposito si può ricordare che Serianni (2012: 126-127) ha creato, per il linguaggio giuridico, la nozione di «tecnicismi collaterali di uso stabile»(cioè originari tecnicismi collaterali che, per il loro largo uso, finiscono per diventare «veri e propri tecnicismi specifici»). Anche noi riteniamo che l'uso prolungato ed esclusivo di un termine all'interno di un àmbito disciplinare possa rendere un tecnicismo collaterale assimilabile a un tecnicismo specifico.

la sua diffusione in inglese, non si tratta, com'è noto, di un anglicismo). Per quanto riguarda gli anglotecnicismi della lista, è piuttosto evidente che siamo di fronte a parole o espressioni insostituibili: *ENIAC* è il primo calcolatore elettronico, attivato nel 1946 dall'esercito americano. Con gli acronimi *FLOPS* e *Megaflops* si fa riferimento a unità di misura. Altri termini rimandano a concetti molto tecnici, come *reshoring* (il ritorno verso i paesi più industrializzati di produzioni in precedenza decentrate in paesi con un basso costo del lavoro) o *jobless recovery* (dibattito americano sul fatto che, dopo la grande crisi iniziata nel 2007 con il crollo della finanza derivata, la successiva ripresa si è realizzata senza un parallelo aumento dell'occupazione), per esprimere i quali non esiste un corrispettivo in italiano.

I calchi parziali sono 12 e si può notare che si collocano prevalentemente all'interno della categoria degli anglotecnicismi collaterali:

> *beni standard*, *carbone coke*, *device mobili*, *divisione device*, *effetti disruptive*, *farmaco standard*, *imprese leader*, *librerie online*, *partnership pubblico-private*, *relazioni online*, *scarpe standard*, *settore automotive*.

Come nel manuale di scienze biologiche, si forniscono spesso spiegazioni delle forme inglesi utilizzate:

(9) ognuna delle grandi imprese era l'**incumbent**, cioè il **difensore** del proprio mercato di origine, e l'**entrant**, cioè l'**attaccante**, sul mercato del vicino.

(10) I dati possono essere riservati oppure **open**, cioè **accessibili** all'intera comunità.

(11) **Megaflops** significa che un computer può elaborare **un milione di operazioni al secondo**.

Riguardo alle strategie volte a fornire chiarimenti lessicali al lettore, può essere interessante osservare che il manuale si chiude con un glossario in cui viene illustrato il significato di alcuni termini, in prevalenza inglesi, nella consapevolezza che «ogni volta che un gruppo umano si organizza in una nuova comunità tende inevitabilmente a darsi un nuovo linguaggio, congegnando un "lessico familiare", che individua parole aventi un carattere esoterico, aperto solo agli iniziati, e come tale in grado di demarcare una linea di incomprensione tra coloro che stanno dentro ai confini del gruppo e coloro che ne sono al di fuori» (Bianchi, 2018).

Gli anglicismi individuati nel manuale di economia politica ci mettono di fronte a un dato interessante: la componente lessicale inglese nel linguaggio dell'economia è notevole non solo per la numerosità, ma anche per il tipo di parole. Su 111 forme, 34 sono costituite da polirematiche interamente in inglese, nelle quali si conserva, per esempio, la preposizione *of*:

(12) **Economies of scale** sono i minori costi unitari che si realizzano producendo un grande volume di beni omogenei.

(13) **Economies of scope** sono i minori costi unitari che si ottengono producendo assieme beni differenziati

(14) La lunga crisi degli anni Settanta portò quindi a un cambiamento di ciò che abbiamo chiamato **extent of the market**.

5.2. *L'articolo di Ferrario*

L'ultimo testo che abbiamo sottoposto a spoglio (Ferrario, 2021) è un articolo che, pur rientrando nel Settore Scientifico Disciplinare "Scienza delle finanze", si sofferma quasi esclusivamente su aspetti di natura giuridica. Come è noto, il linguaggio giuridico si può considerare un baluardo dell'uso della lingua italiana[17], e pertanto non ci meraviglia osservare come il numero di anglicismi presenti nel saggio sia alquanto limitato (solo 4 types per un totale di 9 parole, corrispondenti allo 0,21% delle parole che compongono l'articolo): anglotecnicismi collaterali: *performance*, *tourist tax*; anglotecnicismi specifici: *road pricing*, *no taxation without representation*.

6. I CALCHI PARZIALI

Una delle tipologie di anglicismi più interessanti individuate nel corpus è costituita dai calchi parziali, la maggior parte dei quali rientra nelle tipologie descritte da Gualdo, Giovanardi, Coco (2008: 75). Innanzitutto si hanno nomi composti per giustapposizione di un sostantivo italiano (talora espanso) e un sostantivo inglese, nei quali il determinante ha valore di aggettivo:

> *alberi di decisione fuzzy*, *beni standard*, *carbone coke*, *cellule natural killer*, *divisione device*, *effetti disruptive*, *farmaco standard*, *imprese leader*, *ionizzazione electrospray*, *linfocita killer*, *miscela random*, *librerie online*, *relazioni online*, *scarpe standard*, *sequenze enhancer*, *settore automotive*, *sistema software*.

Talora il secondo termine non è un sostantivo, ma un aggettivo (*logica fuzzy*, *regole fuzzy*, *sistemi fuzzy*), e in un caso è costituito da un'espressione complessa (*analisi corpus-based*). Altre volte il primo termine è un sostantivo inglese e il secondo un aggettivo italiano: *device mobili*, *partnership pubblico-private*, *staining istochimico*, *screening neonatale*.

Sono presenti anche polirematiche formate da sostantivo italiano + *di* + sostantivo inglese: *alberi di parsing*, *allenamento di endurance*, *atleti di endurance*, *atleti d'élite d'endurance*, *casi di test*, *esercizio di endurance*, *tasso di crossover*.

In tema di calchi parziali, il dato più interessante emerso dagli spogli, su cui ci siamo già soffermati in 5.1, è che, in un manuale particolarmente propenso all'accoglimento di anglicismi come quello di economia politica, le espressioni in questione tendono a non comparire fra gli anglotecnicismi specifici, tra i quali abbondano, invece, le polirematiche interamente in inglese.

7. CONSISTENZA STATISTICA COMPLESSIVA DEGLI ANGLICISMI

Finora si sono considerate distintamente le percentuali di parole inglesi presenti in ciascun manuale e in ciascun articolo. Vogliamo ora fornire il dato complessivo, che non è facilmente interpretabile, vista l'assenza di ricerche simili con cui operare confronti. Gli unici termini di paragone di cui disponiamo non sono recenti e riguardano la percentuale

[17] Serianni (2019: 34) considera la lingua speciale del diritto come «quella più vitale, in Italia e altrove, e quella che meglio preserva la sua specificità e anche un buon tasso di continuità col passato». Ciò nonostante, è stato osservato che «crepe preoccupanti si stanno aprendo in edifici di solida tradizione nazionale, come la scienza del diritto, dove istituti caratteristici dell'ordinamento di *common law* anglosassone filtrano sempre più spesso nel lessico, suscitando la preoccupazione degli esperti» (Giovanardi, Gualdo, Coco, 2008: 113).

di anglicismi nei testi orali e nei dizionari[18]: per i testi orali è noto il conteggio operato nel 1993 da De Mauro sui testi del LIP, che presentano una percentuale di esotismi dello 0,3%, con gli anglicismi che si collocano «a livelli di minima significatività statistica» (ivi: 151). Riguardo agli anglicismi nei dizionari, Gualdo e Scarpino, sulla base del Sabatini-Coletti 2004, hanno calcolato che la percentuale è del 3,1%[19]. Gli stessi studiosi hanno appurato che nel GRADIT la stragrande maggioranza degli anglicismi è presente nei settori dell'informatica, dell'economia e dell'elettronica, mentre la disciplina con un numero minore di anglicismi (specialmente non adattati) è la matematica.

Il dato ricavato dai nostri spogli è il seguente: le parole inglesi individuate costituiscono lo 0,52% del totale delle parole che compongono i testi spogliati (sono stati esclusi dal conteggio i calchi integrali, mentre è stata inclusa la porzione in inglese dei calchi parziali). Diremo dunque che, tendenzialmente, l'italiano accademico – almeno per quanto riguarda il campione esaminato nella presente ricerca – ricorre con moderazione agli anglicismi; solo in un caso (il manuale di economia politica) la quantità di termini inglesi supera l'1% delle parole totali; in alcuni dei manuali analizzati (matematica e linguistica) gli anglicismi sono del tutto assenti. Non va tuttavia dimenticato che una quota altissima degli articoli di ricerca accademica in rivista è scritta direttamente in inglese e che negli ultimi dieci anni è aumentato anche il numero di manuali universitari pubblicati da editori italiani esclusivamente in lingua inglese.

8. Conclusioni

Dall'analisi svolta emergono due dati complessivi: la percentuale di anglicismi supera l'1% solo in uno degli 8 testi spogliati e inoltre gli autori dei manuali sono attenti a fornire ai lettori la traduzione in italiano degli anglicismi meno ovvi. Nel testo di economia politica viene allestito anche un piccolo glossario in cui la maggior parte dei termini spiegati è costituita dagli anglicismi. Ciò attenua la portata dello *tsunami anglicizzante*[20] che investe oggi i linguaggi specialistici lasciando tracce importanti nei manuali di alcune discipline: oltre che in economia politica, la presenza di anglicismi si mostra piuttosto consistente in informatica e nelle scienze biologiche, mentre linguistica, matematica e diritto, come si è visto, riescono anche a fare a meno delle parole inglesi.

Per quanto riguarda le tipologie di anglicismi adoperate nel corpus, si tratta perlopiù di forme non adattate (con una cospicua quantità di sigle e di polirematiche), anche se in alcuni casi si sceglie la strada del calco parziale. I calchi parziali sono rappresentati per la maggior parte da giustapposizioni in cui un nome italiano è accompagnato da un nome o da un aggettivo inglese (*impresa leader*, *regole fuzzy*), con una prevalenza dell'ordine determinato + determinante. Tali formazioni tendono a rarefarsi nel linguaggio dell'economia politica, in cui le polirematiche sono quasi tutte interamente in inglese.

Sul versante della formazione delle parole, nel linguaggio delle scienze biologiche (ma non solo) si nota una particolare frequenza di aggettivi in *-ale*, che spesso costituiscono calchi dall'inglese.

Il bilancio finale, che vede la percentuale di prestiti inglesi nei testi attestarsi su un complessivo 0,52%, mostra come l'uso dell'italiano per trattare argomenti tecnico-

[18] Sono stati, inoltre, condotti alcuni sondaggi relativamente alla quantità di anglicismi tra i neologismi dei dizionari: cfr. Sabatini, Coletti (2006) e Trifone (2007).

[19] Cfr. Gualdo, Scarpino (2007: 258-259).

[20] L'espressione è usata da De Mauro (2016), con riferimento sia al netto aumento degli anglicismi, rispetto al passato, nel vocabolario fondamentale e di alto uso, sia all'impiego delle voci inglesi nelle locuzioni formali e ufficiali. Sulla "conversione" di De Mauro, che in precedenza aveva minimizzato il problema, cfr. Trifone (2025: 41-44).

scientifici nei contesti accademici risulti, almeno nei testi spogliati, ancora possibile, per quanto minacciato da quelle parole inglesi che i manuali cercano, almeno in parte, di glossare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Acquaviva F. (2013), *Il nome*, Carocci, Roma.

Arcangeli M. (2012), "Tra alti e bassi. L'italiano in borsa nell'era della globalizzazione", in Nesi A., De Martino D. (a cura di), *Lingua italiana e scienze*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 281-298.

Bellissima F. (2008), *Fondamenti di Matematica*, Carocci, Roma.

Benigni V., Bernasconi B. (2023), "Non siamo queste esperte. Usi valutativi dei deittici prossimali e distali", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 38-50: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/22014.

Bertinetto P. M. (2003), *L'inglese, linguistica e il livello del colesterolo. Sulla questione dei prestiti nel linguaggio scientifico* (versione in Rete della comunicazione presentata al convegno *Lingua italiana e scienze*, Firenze, Accademia della Crusca, 6-8 febbraio 2003), http://alphalinguistica.sns.it/QLL/QLL02/Bertinetto_colesterolo.pdf.

Bianchi P. (2018), *4.0 La nuova rivoluzione industriale*, il Mulino, Bologna.

Carli A., Calaresu E. (2003), "Le lingue della comunicazione scientifica. La produzione e la diffusione del sapere specialistico in Italia", in Valentini A., Molinelli P., Cuzzolin P., Bernini G. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma, pp. 27-74.

Cavagnoli S. (2007), *La comunicazione specialistica*, Carocci, Roma.

De Mauro T. (2016), "Prefazione", in Valle G., *Italiano urgente. 500 anglicismi tradotti in italiano sul modello dello spagnolo*, Reverdito, Trento, pp. 9-17.

Giovanardi C., Gualdo R., Coco A. (2008), *Inglese-italiano 1-1. Tradurre o non tradurre le parole inglesi?*, Manni, Lecce.

GRADIT = De Mauro T. (a cura di) (1999), *Grande dizionario italiano dell'uso*, con la collaborazione di Lepschy G. C., Sanguineti E., 6 voll., UTET, Torino.

Gualdo R., Scarpino C. (2007), "Quanto pesa l'inglese? Anglicismi nella vita quotidiana e proposte per la coabitazione", in Vanvolsem S. *et al.* (a cura di), *Identità e diversità nella lingua e nella letteratura italiana.* Vol. 1, *L'italiano oggi e domani*, Atti del XVIII Congresso dell'AISSLI (Lovanio, Louvain-laNeuve, Anversa, Bruxelles, 16-19 luglio 2003), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 257-281.

Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.

LIP = De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (a cura di) (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETAS Libri, Milano.

Luzi L. (2009), *Biologia cellulare nell'esercizio fisico*, Cortina, Milano.

Marazzini C. (2018), *L'italiano è meraviglioso. Come e perché dobbiamo salvare la nostra lingua*, Rizzoli, Milano.

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.

Ortore M. (2017), "Come lo zero singolare. L'astronomia e la lingua della divulgazione scientifica", in De Sanctis C., Grandi N. (a cura di), *CLUB. Working papers in linguistics*, Alma Mater Studiorum, Bologna, pp. 66-89.
Paleari R. (2010), "Anemia a cellule falciformi e sindromi correlate: aggiornamenti e prospettive", in *Biochimica clinica*, 34, 4, pp. 250-58.
Rati M. S. (2022), "La lingua della psicologia. Appunti per una prima descrizione", in D'Aguanno D., Fortunato M., Piro R., Tarallo C., *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 111-121.
Rati M. S. (2023), "Nota su *maladattivo*", in *Archivio del Vocabolario Storico Italiano*, V (2022), pp. 343-346.
Sabatini, Coletti (2004) = *Il Sabatini Coletti. Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli Larousse, Milano.
Sabatini, Coletti (2006) = *Parole in prova per il dizionario della lingua italiana 2008*, Rizzoli Larousse, Milano.
Serianni L. (2012), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
Serianni L. (2019), "I linguaggi specialistici nell'italiano di oggi: un territorio impoverito", in Visconti J., *Parole nostre. Le diverse voci dell'italiano specialistico e settoriale*, il Mulino, Bologna, pp. 11-36.
Tettamanzi A. (2005), "Algoritmi evolutivi: concetti ed applicazioni", in *Mondo digitale*, 1, pp. 3-17.
Trifone M. (2025), *Itanglese. Storie di parole da* abstract *a* wine bar, Carocci, Roma.
Trifone P. (2007), *Malalingua. L'italiano scorretto da Dante ad oggi*, il Mulino, Bologna.
Villa M. L. (2013), *L'inglese non basta. Una lingua per la società*, Pearson Italia, Milano-Torino.

WORDLISTS, PHRASEBOOKS, LEARNERS' DICTIONARIES: THE LEXICOGRAPHICAL TOOLS FOR ENGLISH ACADEMIC WRITING

Laura Pinnavaia[1]

> *Writing in English for academic purposes is a challenge both native and non-native English speakers face as a natural course of action that it has to be faced sooner or later* (Zhang, 2021: 157)

1. INTRODUCTION

Since the latter half of the 20th century, English has become increasingly dominant in both professional and educational environments. This trend extends beyond traditionally English-speaking countries, reaching a truly global scale. Writing in English has followed suit, becoming central to professional discourse and a primary vehicle for research and academic instruction. As a result, the ability to write effectively in English – now the primary language of international communication – is essential for academic and professional achievement (Breeze, 2012: 1). European universities adopt varied approaches to incorporating English into their education systems, which can be broadly categorized into three models: the traditional model, the language integration model, and *English Medium Instruction* (EMI).

The traditional model prioritizes the national language (L1) as the medium of instruction across all disciplines, excluding foreign language courses and their associated literature. Only language majors are expected to develop deep proficiency in their chosen foreign language, while others treat it as a supplementary skill. This model was widely used across Europe until around forty years ago when opportunities for foreign language learning were limited (Breeze, 2012: 3-4).

The language integration model incorporates English learning into degree programs in two primary ways:

a) Course Integration, whereby universities offer compulsory or elective English courses tailored to specific fields, such as Legal English for law students or Scientific English for medical students;
b) Language Proficiency Requirements, where universities require students to meet a minimum English proficiency level – often B1– to graduate.

Institutions support this with classes and online resources. However, long-term language development is often overlooked, and students may lack motivation to pursue advanced courses. This model gained traction in the 1980s amid growing globalization, student mobility (e.g., Erasmus), and demand for multilingual professionals (Breeze, 2012: 4-5).

Common in Northern Europe and growing in the Mediterranean is the EMI model that delivers most courses entirely in English. Initially seen in countries like the Netherlands in the 1950s and later adopted by Finland and other Scandinavian nations, this trend accelerated between 2002 and 2007, when over 2,400 degree programs were offered in English across Europe. This model aims not only to boost student language skills but also to attract international students and compete in the global education market.

[1] Università degli Studi di Milano.

In some programs, international students make up more than half the cohort. Though initially limited to postgraduate programs, EMI is expanding into undergraduate education. However, challenges persist, such as inconsistent language entry requirements and limited academic English support. A study of 58 Scandinavian EMI programs found that most offered no English-language assistance, though many students expressed a need for help, especially in academic writing (Breeze, 2012: 5-8; Wächter, Maiworm, 2007; Hellekjaer, 2006).

Breeze (2012: 2) asserts that learning to write academically equates to developing critical thinking and intellectual maturity, the core goals of higher education. Similarly, Zhang (2021: 148) emphasizes that writing is among the most valuable skills students can acquire before entering university. According to Bourdieu *et al.* (1995: 4), academic language is not a native tongue for anyone: even native English speakers must learn the specific registers used in various academic fields (Golden, Kulbrandstad, 2021: 4) and must be mastered through mentorship and exposure to expert writing within academic communities (Zhang, 2021: 153).

For students whose first language is not English, the barriers are greater. They must adapt to both English linguistic norms and academic conventions specific to their discipline and institution. Indeed, EFL students face three main challenges: academic demands that incude conducting research, paraphrasing, synthesizing information, and using referencing systems; linguistic challenges that involve mastering formal academic style, fluency, structure, complexity, and accuracy (Breeze, 2012: 8); and rhetorical differences that means acknowledging cultural variations in writing conventions, even among Western countries (Zhang, 2021: 155; Golden, Kulbrandstad, 2021: 4).

Although not all universities provide adequate support for writing, many offer helpful resources. Writing is often integrated into content courses through initiatives like CLIL (Content and Language Integrated Learning), where subject specialists work with language instructors. These collaborations help students learn discipline-specific writing conventions. Universities also support students through writing centres, where they can access materials, receive tutoring, and engage in peer feedback. While they have long been common in North America and Australia, they have only become widespread in Europe since the 1990s.

Despite being a central feature of academic life, academic writing is notoriously difficult to define. Molinari (2022: 18) highlights the confusion around what it is and what it does. She argues that academic writing cannot be reduced to a fixed set of features. Rather than a single, uniform style, it encompasses a variety of forms with different objectives. Similarly, scholars debate whether academic writing should be viewed as a skill (Hyland, 2006: 17) or a social practice (Lea, Street, 1998: 159). A skill refers to technical proficiency – like grammar or spelling – that can be transferred across contexts. In contrast, a social practice involves contextual knowledge, such as understanding when passive voice is inappropriate. Social practices are embedded in specific social settings and relate to what Hirst (1998: 152) calls «practical knowledge» that is acquired through real-world experience.

These contrasting views affect how academic writing is taught and understood. In the Anglo-American tradition, instruction often takes a skills-based approach, presenting writing as a set of rules and formulas to be memorized and applied, often devoid of disciplinary or contextual nuance. Students are taught to master vocabulary lists or fixed paragraph structures. On the other hand, proponents of the social practice approach see writing as a complex, reflective activity shaped by context, purpose, and interaction. Here, excellence involves understanding what "good" academic writing looks like in specific settings, knowing how to adjust tone for different audiences, and demonstrating subject matter expertise (Molinari, 2022: 22-27).

While both approaches aim to define academic writing, each has limitations. Skill-based pedagogy, with its focus on linguistic correctness, can foster a «culture of performativity» (Macfarlane, 2021b, in Molinari, 2022: 99) where form trumps content. It may ignore essential aspects like developing a unique academic voice or understanding the target audience (Molinari, 2022: 23). Conversely, while the social practice model embraces writing's diversity, it is sometimes critiqued for being overly permissive, potentially allowing too much variation and undermining the idea of an accepted academic standard (Molinari, 2022: 99). Central to this debate is the tension between agency – the writer's freedom to shape their work – and structure – the institutional expectations and norms governing academic communication. These conflicts often manifest in discussions about language use, such as the role of the passive voice or the appropriateness of first-person pronouns (Molinari, 2022: 99-100; 29-31).

In his work *Perspectives on Academic Writing in European Higher Education* (2013), Otto Kruse offers a more integrated approach. Rather than treating academic writing as a fixed skill or purely social process, he views it as a multifaceted activity composed of various interrelated competencies:

1. *Disciplinary Knowledge* – Writing is tied to specific subject knowledge. Students do not just report on what they have learned; they often generate new understanding through the act of writing (Kruse, 2013: 51).
2. *Process and Procedural Skills* – Writing involves planning, drafting, and revising, which are learned over time and shaped by practice and feedback (Kruse, 2013: 51).
3. *Communication and Discourse Knowledge* – Effective academic writing requires familiarity with the communication norms, citation styles, and rhetorical voice of a given academic community (Kruse, 2013: 51).
4. *Media Literacy* – Writers must now navigate digital tools and platforms for composing, sharing, and publishing texts in a globalised academic environment (Kruse, 2013: 51).
5. *Genre Awareness* – Understanding the conventions of various academic genres is essential. Writers must recognize what structural and stylistic features are expected in different contexts (Kruse, 2013: 52).
6. *Linguistic Proficiency* – This includes not only grammar and vocabulary but also the use of advanced rhetorical tools such as hedging, metadiscourse, and intertextuality (Kruse, 2013: 52).

Kruse's model illustrates that academic writing is an integrative process involving the development of multiple interdependent skills. It evolves in non-linear ways and depends on factors like student motivation and teaching practices. In his view, writing instruction should consider both the technical and contextual dimensions of writing, aligning pedagogical strategies with the broader aims of higher education (Kruse, 2013: 52).

And it is indeed on these principles that most textbooks centred on teaching English academic writing are now based. While most textbooks written for both native and non-native students were in the nineteenth and twentieth centuries principally focussed on the written product (form, structure, grammar, organization) (see a.o. Nava, Pedrazzini, 2019; Pinnavaia, Zanola, 2022), today they focus on the composing process too. Since the end of the twentieth century textbooks have in fact been concentrating on «learning the process of writing rather than learning the abstract concepts about writing, that liberate teachers to listen to their students rather than enslave them to an author's theories» (Connors, 1997: 111). By including aspects that concern brainstorming, planning, outlining, organizing, drafting, and revising, the cognitive and metacognitive demands that writing entails become a much more negotiable action between students and teachers.

Both as a process and as an end-product, writing must nonetheless rely on the sound knowledge of vocabulary.

> No matter how well the student learns grammar, it is the experience of most language teachers that the single, biggest component of any language course is vocabulary. No matter how well the students learn grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way (McCarthy, 1990: viii).

As the quotation above shows, more than thirty years ago McCarthy underlined the importance of a good grasp of vocabulary for writing puposes. It is a belief that has been shared by many a scholar in the field of teaching English as a Foreign language especially (see a.o. Engber, 1995; Laufer, Nation, 1995; Lee, 2003; Meara, 1998; Morris, Cobb, 2004; Nation, 1990; Schmitt, McCarthy, 1997; Read, 1998; Singleton, 1999).

That lexical competence equates to quality of writing dates much farther back than 1990s, however. Already in the early twentieth century, A.S. Hornby, Harold E. Palmer, and Michael West had realised that without dedicated lexical tools, learners of English would never really master how to speak and, more importantly, how to write in English. Their intuition «that a high level of natural communication could be achieved by using a vocabulary of around 1,000 words» (Fontenelle, 2006: 418) in fact led Hornby and Palmer to compile their *Thousand-Word English* (1937) and West to draw up the 1,500 item *General Service List* (1953). In the meantime, Palmer's (1933) *Second Interim Report on English Collocations* also revealed the importance of learning words in combination. These works devoted to commonly used words and phrases, which it was believed all learners of English should know, not only paved the way for new pedgogical methods in English language teaching, such as the controlled vocabulary movement in the mid-twentieth century (Bongers, 1947) and the Lexical Approach in the 1990s (Lewis, 1993), but also contributed to establishing a new lexicographical genre: the learners' dictionary. To crown Michael West's and Harold E. Palmer's lexicological and lexicographical research (see Smith, 1999; Cowie, 2006) appeared Hornby's *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (ISED), published by Kaitakusha (Tokyo) in 1942, which was reissued as the *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* in 1948. Based on a restricted defining vocabulary, this new lexicographical tool aimed to help learners decode words much more easily. Indeed, since the 1980s, with the official introduction of a controlled defining vocabulary in the first edition of the *Longman Dictionary of Contemporary English* (1978), learners of English have had the fortune of being provided with dictionaries whose «main objective is to expand their vocabularies» (Fontenelle, 2006: 418)[2].

Such tools came in response primarily to what is now a fully acclaimed fact that the «learning of vocabulary is best considered as a cumulative process where learners build up knowledge of a word through repeated encounters over a reasonable period of time» (Waring, Nation, 2004: 103). As experienced teachers of English, Hornby, Palmer, and West had already understood that learners needed tools to consolidate the learning of vocabulary, which up until then was thought could be done just through reading (see Stanovich, 1986). Hornby, Palmer, and West had clearly noticed that the so-called Matthew effect (that implicit learning does not necessarily increase the size of vocabulary) was not enough for learners to gain a good grasp of vocabulary. Indeed, in more recent years, Milton and Treffers-Daller (2013: 167) have confirmed that there «appears to be no correlation of vocabulary size with reading habits». They found in fact that a good grasp

[2] Besides Oxford and Longman, Cambridge, Collins and Merriam-Webster publishing houses have been regularly issuing new editions of learners' dictionaries for over three decades, and whose latest editions are also available online.

of Academic English vocabulary even among monolingual university students was actually the outcome of «explicit learning or even explicit teaching».

There is no doubt that Hornby, Palmer, and West's pioneering works gave impetus to the appearance of three important types of lexicographical tools devoted to teaching academic vocabulary. The first of these is the wordlist, of which three exemplars comprise Coxhead's (2000) *Academic Word List*, Pacquot's (2010) *Academic Keyword List*, and Gardner, Davies' *Academic Vocabulary List* (2014). The second tool consists in the phrasebook, two examples of which may be Howe's (2000) *Phrasebook for Writing Papers and Research in English* (2000) and Luiz Otávio Barros' (2016) *The Only Academic Phrasebook You'll Ever Need: 600 Examples of Academic Language*. The third tool is the monolingual learners' academic English dictionary, emblematic of which are the *Oxford Learner's Dictionary of Academic English* (2014) and the *Cambridge Academic Content Dictionary* (2017).

Clearly, these are not the only tools learners can turn to for Academic English writing instruction. Indeed, as hinted above, the market is replete with textbooks, guides, and manuals of this kind and the scope of this article is not to provide an overview of all the material available. We would instead like to feature the wordlist, the phrasebook, and the learners' dictionary as exemplars of the three major lexicographical tools on which English for Academic Purposes pedagogy and materials have been built starting from Hornby, Palmer, and West's studies. More precisely, since thinking and writing about a topic relies upon the strong synergy between lexical, collocational, and semantic knowledge, the perspective will be to examine them as three significant pillars of the writing process that involves: a) choosing the right word, b) collocating it correctly, and c) in its appropriate semantic and pragmatic environment. The aim of this essay will be to analyse how each of these tools can help learners to make an appropriate lexical, phraseological, and semantic/pragmatic choice when writing.

2. METHODS

To carry out this analysis we decided to focus on one product from each of the three categories of tools. As an example of the wordlist tool, we chose Coxhead's (2000) *Academic Word List* (from now on AWL). As an example of the phrasebook, we chose Howe's (2000) *Phrasebook for Writing Papers and Research in English* (2000) (from now on PWPRE), and as an example of the learners' dictionary, we chose the *Oxford Learner's Dictionary of Academic English* (2014) (from now on OLDAE). In each we anlaysed the scope of lexical items included, the typology of phrases accounted for, and the defining information provided.

3. RESULTS

In the following subsections, the results concerning the analysis of the lexical items, the phrasemes, and the defining information in each tool will be provided.

3.1. *Lexical items*

It was mentioned earlier how a good grasp of vocabulary is fundamental in putting one's ideas together and in expressing them. This is what triggered Michael West to create the *General Service List* in 1953 and Coxhead in the year 2000 to create the AWL. Indeed, as Coxhead (2000: 213) clearly recognised, academic vocabulary «causes a great deal of

difficulty for learners (Cohen *et al.*, 1988) because students are generally not as familiar with it as they are with technical vocabulary in their own fields and because academic lexical items occur with lower frequency than general-service vocabulary items do (Worthington, Nation, 1996; Xue, Nation, 1984)». It is for this reason that she decided to collect the 570-word families she thought would be indispensable for students preparing to study in English-medium universities. Formed from a corpus of academic texts that cover a wide range of disciplines, the AWL accounts for about 10% of the words in academic written text and 1.4% of the words in non-academic text.

The word families are ranked according to their range and frequency and put into ten alphabetical sub-lists, with the most frequent words included in the first sub-list and the least frequent words in the tenth[3]. In table (1) below, we can see the 60 headwords that compose sub-list 1. All the derivative forms that also normally belong to it have been excluded for reasons of space.

Table 1. *Headwords in sub-list 1*

Analyse	**Constitute**	**Establish**	**Indicate**	**Occur**	**Role**
Approach	Context	Estimate	Individual	Percent	Section
Area	Contract	Evident	Interpret	Period	Sector
Assess	Create	Export	Involve	Policy	Significant
Assume	Data	Factor	Issue	Principle	Similar
Authority	Define	Finance	Labour	Proceed	Source
Available	Derive	Formula	Legal	Process	Specific
Benefit	Distribute	Function	Legislate	Require	Structure
Concept	Economy	Identify	Major	Research	Theory
Consist	Environment	Income	Method	Respond	Vary

Although for space constraints not all the headwords and derivative forms belonging to all the ten sub-lists can be reported here, one may gather that sub-list 1 not only comprises the most frequent but also the most "generic" words from an academic point of view. Indeed, Coxhead (2000: 228) specifies that each one occurs once in 4.3 pages of academic text (assuming that each page is 400 words long) and that all 60 account for more than one third of the total coverage of the list. The next most frequently occurring 60 words (sub-list 2), in fact, provide just half the coverage of the first 60 words, while sub-lists 5-10, instead, add little to the overall coverage of the AWL. That said, because they occur in a wide range of texts and are unlikely to be acquired incidentally through reading, Coxhead (2000: 228) retains them to be useful all the same.

Even though other wordlists have been issued in the meantime, which include more items and cover a wider range of academic disciplines, Coxhead's AWL still remains an essential tool. In the last two decades it has provided the raw material needed, on the one hand, for «direct teaching through vocabulary exercises, teacher explanation, and awareness raising» (Coxhead, 2000: 228), on the other, for constructing the relevant teaching materials for academic writing, including the phrasebook and the dictionary.

In the preface to his PWPRE, Howe (2000: ix) states that his work «also includes the most frequent words in academic English, based on the Academic List by Averil Coxhead». Made up of over 5000 words and phrases, PWPRE is divided up into sections

[3] For all the AWL sub-lists see https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/academicwordlist.

that are devoted to style, spelling, punctuation, grammar, vocabulary, numbers, time, phrases, and a thesaurus. Particularly interesting is the latter section in which users have the opportunity to choose synonyms and/or antonyms for key words in academic writing. For example, under the key word *occur* – one of the words in AWL sub-list 1 – Howe (2000: 254) introduces the synonyms *take place*, *happen*, *result*, *appear*, *materialize/ise*, *exist*, *is found*, *is present*, *the occurrence of*. Providing users with lexical alternatives not only helps them to write with a richer vocabulary and greater variety thus avoiding the use of the same expressions over and over again, but more importantly allows them to gradually add more and more lexical items to their mental repertoire, which is so fundamental for the critical thinking stage of the writing process too.

Of course, there is no greater treasure house of words than the dictionary. This is why every native and/or non-native student involved in writing should have one on their desk or device. When writing for academic purposes, a dedicated dictionary is clearly even better. The OLDAE is such a dictionary. As a true repository of academic words, OLDAE is made up of 22.000 words, phrases, and meanings. Largely excluding technical English, it focusses essentially on a core of «general academic» words (Lea, 2014: 182-3), given that «typically, students will need to learn these words as part of their subject studies, whether or not they are also learners of English» (OLDAE, 2014: v). By being specifically intended to help learners of English with their academic writing, OLDAE is in fact informed by academic wordlists starting from Coxhead's AWL. Indeed, the compilers began with a core list that comprised words from the AWL that they had checked against the Oxford Corpus of Academic English (OCEA) (Lea, 2014: 184). OCEA is an 85-million word corpus composed of undergraduate textbooks, academic journals, and scholarly monographs and handbooks, taken from a range of disciplines across the four main subject areas of physical sciences, life sciences, social sciences, and arts and humanities (OLDAE, 2014: v). That Coxhead's wordlist was still important 14 years after the appearance of other wordlists and after the compilation of enormous corpora, such as the OCEA, is shown by the fact that all the lemmas that belong to AWL are labelled as such in the OLDAE and that users can access the whole AWL wordlist by means of the accompanying Cd-Rom. Clearly, users can now also access the AWL via the internet (see footnote 3 above).

Although we have come along way since Coxhead compiled his academic wordlist, it would seem that the AWL still remains the bedrock of academic vocabulary learning and teaching. Thanks to the advancement of technology and the possibility of creating large corpora of English, students can now have access to all sorts of databases that include academic English words. Besides dedicated dictionaries, we now have dedicated corpora such as the British Academic Written English (BAWE), or even tools that rely on Artificial Intellighence such as Chatgpt that can go as far as write texts in academic English. Without the solid understanding and acquisition of the basic words, however, learners will never be able to use these more sophisticated tools successfully. That phrasebooks such as Howe's (that has reached its fourth edition) and dictionaries such as the OLDAE are still based on Coxhead's AWL underlines its contemporary relevance in English language teaching. By focussing on AWL, learners can get a firm hold of the essential elements of academic vocabulary. This is not only important from a linguistic but also from a psychological point of view. The sound knowledge of a determined and fundamental set of words in the domain of academia will ensure that learners have much more confidence and security in both the thinking and writing processes.

3.2. *Typology of phrases*

Once learners have in mind a word, they also need to know how to combine it with other words. Stemming from Palmer's studies (Palmer, 1933), compounded by J. R Firth's language theories (Firth, 1957) that inspired «phraseological research throughout Europe, thereby creating a phraseological tradition of collocation studies concerned by fixed or semi-fixed units» (Williams, Millon, 2011: 3), since the mid-twentieth century English language teaching programmes have focussed on raising awareness that discourse is created through the recurring combination of words. Based on the single wordlists, several multi-word lists have thus also been developed for academic purposes. One is the *Academic Formulas List*, devised by Simpson-Vlach and Ellis in 2009, which provides the most common recurring word sequences three to five words long. Another is the *Academic Collocation List*, developed by Ackermann and Chen in 2013, which contains 2469 of the most frequent and useful collocations which occur in written academic English. A third one is the *Academic Idioms List*, developed by Miller in 2019, which lists the 170 idioms that are commonly used in spoken and the 38 ones used in written academic English[4].

That recurring patterns of words can be associated with specific moves in academic writing is promptly illustrated by Howe in his phrasebook. One hundred pages of the PWPRE are in fact devoted to presenting learners with common formulaic sequences typical of passages in academic papers, such as introducing a study, chapter or section, arguing for and against, reviewing other work, analysis and explanation, summary and conclusions. An example, taken from the section entitled «arguing your case and putting forward ideas» (pp. 179-181), includes a list shy of one hundred phrases from which users can choose in order to state their case (e.g. *this study argues the importance of*) and/or express their views (e.g. *my own view is that*). Thanks to this tool, learners are provided with a solid lexical framework upon which to lean when approaching each section of the writing task.

Possibly more difficult than choosing one framing phrase as opposed to another is combining headwords that may represent an idea or thought with the appropriate succession of words. At the intersection between syntax and semantics, collocations are among the most challenging phraseological issues that learners of a foreign language have to face. Not only are they massively present in languages (Hoey, 2005), but they are also (or at least appear to be) arbitrary and highly specific for any given language. This poses problems in second language acquisition, especially when the first language is likely to interfere with the production of natural-sounding word combinations in the second language that leads to incorrect translations (e.g. *make a photo** as a calque of *fare una foto*). The main obstacle for learners of English is, indeed, encountered in production tasks and especially when having to write in English. It is for this reason that learners' monolingual dictionaries of English have been tackling this problem since the outset (see Pinnavaia, 2023) and why the compilers of the OLDAE are very careful to give collocations as much space as possible.

In fact, OLDAE has three ways of providing collocational information: example sentences, bold type, and a collocations section. Indeed, the first manner sees collocational information provided in example sentences. For instance, the definition of the headword *research*, also drawn from the AWL sub-list 1, as «the careful study of a subject, especially in order to discover new facts or information about it», is illustrated by the example of use «*there is need for further qualitative research in this area*». This sentence that undoubtedly represents a frequently occurring expression in academic writing taken from

[4] To access these wordlists, please refer to the EAP Foundation website available at https://www.eapfoundation.com/.

the OCEA highlights how the noun «research» is usually pre-modified by an adjective that points to quality.

Next to frequently occurring illustrative sentences, OLDAE also provides indications of the colligational or grammatical patterns that words entertain. For *research*, two patterns expressed in bold print are provided: «~ **on sth/sb»** and «~ **into sth/sb»**, which are further supported by more example sentences («research **on** the effect of the Mediterranean-style diet on dementia is explored»; «this paper brings together 25 years of research **into** organizational buying behaviour»). Learners here can therefore see what prepositions need to be used with headwords in syntactic structures.

Lastly, for each lemma OLDAE also devotes an important section to listing the most frequent adjectives, nouns, and verbs that collocate with it. For *research*, OLDAE lists the adjectives that modify it (**future**, **further**, **previous**, **prior**, **recent**, **current**, **basic**, **extensive**, **qualitative**, **quantitative**, **comparative**, **empirical**, **scientific**, **academic**, **participatory**, **social**, **ethnographic**, **medical**, **clinical**, **geographic, geographical**, **historical**), the verbs that precede it (**conduct**, **undertake**, **carry out**, **do**, **need**, **require**, **focus on**, **draw on**, **review**, **describe**, **report**, **present**, **publish**, **be based on**), the verbs that follow it (**be based on, focus on, examine, explore, show, demonstrate, suggest, indicate, provide, reveal, identify**), the nouns that follow it (**question**, **interest**, **project**, **programme**, **study**, **process**, **strategy**, **method**, **design**, **group**, **team**, **assistant**, **participant**), and finally the nouns that precede it (**area**, **field**, **type**, **form**, **nature**, **subject**, **focus**, **aim**, **goal**, **purpose**, **line**, **piece**, **body**). Highlighted in bold, these parts of speech are an exhaustive example of all the types of lexical combinations possible for the word «research», and exemplary of the wealth of phraseological information that the OLDAE provides for each headword.

3.3. *Defining information*

Writing is not just about choosing words and expressions though. Writing is about choosing the *right* words and expressions. Writing means conveying one's ideas clearly and precisely and this can only be done if writers have in mind the most appropriate word(s) or multiword unit(s). Thanks to wordlists and phrasebooks, writers have access to many words and expressions that are commonly used in academic writing and from which they can choose. However, whilst choosing from lists of words or expressions may be a relatively easy task for native speakers, for learners it is not (see Chon, 2009; Murphy, 2013; Flinz, Pinnavaia, 2024; Storjohann, 2006). This is because equivalence is never pure in any language and terms that may look alike hardly ever are (Cruse, 2000; Cuyckens *et al.*, 2009; EunHee, 2022; Geeraerts, 2010; Goddard, Wierzbicke, 2014; L'Homme, 2020; Maiernborn *et al.*, 2019; Murphy, 2013; Wiegand *et al.*, 2020). To make an appropriate choice, learners need to be guided by disentangling definitions, which wordlists and phrasebooks rarely provide.

In fact, as we saw above, the AWL consists in a list of words and their derivative formations, while the PWPRE presents a variety of phrases in relation to specific writing sections and semiotic moves. Nowhere, however, are definitions included alongside the words and expressions presented that might help to distinguish near synonyms. For instance, in sub-list 1 of the AWL, where we can find the verbs *to consist* and *to constitute*, there is no information that points out the difference in syntactic usage between the two semantic equivalents. Similarly, the PWPRE (242) offers no insight into the denotational difference between the verbs *to conform to* and *to be consistent with* that are presented as equivalent options under the topic *to agree with*. To unveil such differences, it is necessary to consult a dictionary, and in this case the OLDAE.

Starting from the verbs *to consist* and *to constitute*, OLDAE shows how they cannot be used in the same way from a syntactic point of view. Even though in the example sentence expressed in italics the verb *to constitute* (*his message constituted a direct challenge* s.v. *constitute*) could certainly be replaced by *to consist* (e.g. *his message consisted in/of a direct challenge* (this is my own example)), the two verbs require different syntactic structures: *to constitute* needs to be directly followed by a noun, while *to consist* must be accompanied by the particles *in* or *of* and/or by the *-ing* form if a verb follows. This kind of grammatical information that is not included in the AWL is fundamental for writing purposes.

Fundamental is also being aware that what may look like a match is not. Thanks to the definitions provided in OLDAE, learners can see there is a slight difference in semantic meaning between words, as in the case of *to conform to* and *to be consistent with* mentioned above. *To conform to* is described as «to behave and think in the same way as most other people in a group or society» and is illustrated with the example sentence: *there is considerable pressure on teenagers to conform* (s.v. *conform*). Defined as «in agreement with something», and exemplified with the sentence: *these results are entirely consistent with the hypothesis* (s.v. *consistent*), *to be consistent with* does not have the same meaning as *to conform to*. Whereas the former points to agreement in the sense of avoiding contradiction, the latter points to it in the sense of respecting rules and standards. We can see, therefore, that even though the two verbs can be used in relation to agreement, they are not true equivalents, as may be erroneoulsy deduced from PWPRE. In the OLDAE, nothing is left unmarked and, where needs be, equivalents are clearly distinghished one from the other. By consulting the semantic information that accompanies each word in this dictionary, learners are goaded into adding variety to their writing by choosing and using synonyms correctly.

Besides grammatical and semantic, OLDAE offers essential pragmatic information too. This helps learners make an appropriate choice especially when having to opt for words that may have one or more senses. Indeed, by means of the label «help» within the definition, OLDAE introduces fundamental information regarding usage.

Because of its many different senses, the lexical item *man* is a case in point. The OLDAE, in fact, lists nine different senses, the first four of which are 1. «an adult male human»; 2. «humans as a group»; 3. «humans from a particular period of history»; 4. «(*literary or old-fahioned*) a person, either male or female» (s.v. *man*). Next to the second sense only, OLDAE inserts the label «help» and explains by means of bold print for the key words that: «**man** and **mankind** have traditionally been used to mean 'all men and women'. Many people now prefer to use **humanity**, **the human race**, **human beings**, **people** or, especially in the field of life sciences, **humans**». That this is essential pragmatic information that complies with the norm that gender bias language is no longer acceptable in academic writing can be gained by the fact that also the PWPRE (28) warns readers not to use «terms such as *men* for general reference», suggesting that *everyone* is a better alternative. Unlike PWPRE, however, OLDAE does not eradicate the term *man/men* from academic writing. Depending on the temporal and stylistic contexts, *man/men* can still be found as shown by the citation under sense 3, illustrating past customs (*Early man made use of stone for millenia before discovering copper*) and under sense 4, illustrating a literary tone (*Later thinkers regarded it a self-evident truth that all men are born equal*). By consulting OLDAE and having at their disposal all the different senses of *man*, learners can make a more conscious lexical choice in accordance with the communicative purpose of their work.

The communicative purpose of any piece of writing not only impels the choice of the correct sense of a word that belongs to general academic vocabulary, but also to the one that belongs to a specific field. Although as stated earlier, OLDAE does not feature an enormous number of technical terms, it does point out differences between communicative settings when necessary, as the definition for the verb *to dissent* demonstates. After describing the verb *to dissent* as «to have or express opinions that are

different from those that are officially accepted or given» (s.v. *dissent*), OLDAE inserts a «help» label in order to point out the second and more specific sense of the verb: «In law, judges **dissent** when they state formally that they disagree with a decision made by other judges in a legal case». Thanks to such a detail, we learn that in a legal setting the verb *to dissent* (incidentally, this is pointed out for the noun too) has a very precise meaning that goes beyond disagreement.

A similar distinction is found under the lemma *chemical* too. Labelled as belonging to the AWL and described as «involving atoms and molecules and how they cause substances to have different structures, properties and reactions», OLDAE clearly provides learners with its scientific definition. However, besides this and headed by the «help» tag, OLDAE also points out that «in non-scientific use **chemical** is often used for describing substances that are produced in industrial processes, rather than occurring naturally». By adding that in lay writing it would be better to use the terms *synthetic* and *artificial* instead, OLDAE points out that *chemical* can be used in different ways according to register and style.

Time and space constraints will not allow for a more thorough examination of OLDAE; however, as I hope to have shown, OLDAE is a complete tool for writing purposes. Starting from wordlists including the AWL and informed by studies carried out in the field of phraseology on which phrasebooks like PWPRE is inspired, OLDAE offers learners a wide and exhaustive amount of lexical information. By accompanying every word with precise syntactic, semantic, and pragmatic details, OLDAE is a useful resource for choosing and using words in the right way, which is essential for successful academic writing.

4. Conclusions

Since the late 20th century, English has become the dominant global language of academia, making strong writing skills essential. However, as scholars such as Breeze (2012), Kruse (2013), Molinari (2022), Zhang (2021) along with many others have amply shown, academic writing is difficult to master because it combines linguistic, cognitive, and disciplinary demands. Indeed, students – especially those writing in English as a foreign language – face challenges in academic conventions, language accuracy, and rhetorical differences across cultures. Particularly challenging is not just grammar but also disciplinary knowledge, rhetorical awareness, and vocabulary. Writing in fact does not just imply drafting and revising the final product but of course planning it too, which means that at the core of the whole ideational and writing process lies vocabulary. Early pioneers like Hornby, Palmer, and West, indeed, recognised vocabulary as foundational to meaningful communication, and by developing controlled vocabularies and learners' dictionaries, they began to lay the groundwork for the modern branch of studies now called English for Academic Purposes. Thanks to their studies and research, the English language teaching community has at its disposal a series of tools that can help students and especially non-native speakers of English to gain a good grounding in academic vocabulary. Among these stand out dedicated wordlists, phrasebooks, and dictionaries.

Having examined one of each of these three major lexicographical tools – Coxhead's *Academic Word List (AWL), Howe's Phrasebook for Writing Papers and Research in English* (PWPRE), and the *Oxford Learner's Dictionary of Academic English* (OLDAE) – by focussing on three lexicological aspects, and namely single and multiword items along with semantic and pragmatic information, the extent of their importance in academic writing pedagogy has been ascertained. There is no doubt that academic wordlists are fundamental when it comes to teaching students to write in an academic domain. It has been seen how next to

providing other tools such as phrasebooks and dictionaries with the essential lexemic material, as expressed by both PWPRE and the OLDAE in their prefaces, wordlists and especially AWL allow students and teachers to have a solid lexemic base to start working from. Because research has shown that vocabulary learning is a cumulative process that requires explicit teaching and not just reading exposure, it is important to concentrate on and feature the words that are required in academic writing. Teachers' awareness and students' knowledge of the core vocabulary needed for any type of academic writing is indeed an excellent starting point for the stages of planning and writing.

This is also true for recurring word combinations, which is why next to single item wordlists, multiword lists like the *Academic Formulas List* (Simpson-Vlach, Ellis, 2009), the *Academic Collocation List* (Ackermann, Chen, 2013), the *Academic Idioms List* (Miller, 2019) are also useful for bolstering vocabulary knowledge. Phrasebooks in particular offer this opportunity. Because they contain ready-made formulaic sequences, phrasebooks, such as Howe's PWPRE, are particularly useful for structuring arguments and sections of academic writing. This type of information is also held in dictionaries, but clearly in a more exhaustive manner.

It has been seen how the dedicated learner's dictionary OLDAE not only includes and points out the words that belong to AWL, accompanied by the collocational patterns they fall into, but also offers the semantic and pragmatic information that facilitates the production of natural and accurate academic language. By providing semantic distinctions and pragmatic guidance, OLDAE makes sure that users have, above all, the necessary information to choose the right word among near synonyms and polysemous words, helping them to avoid misuse and tailor word choice to the context, thus developing precision in communication.

However, in a world that is changing and in which Artificial Intelligence is fast taking over in all domains of human actvity, it would seem that there is no place left for lexicographical tools such as these in academic writing. Research has shown that not only do writers now readily turn to AI products when communicating for academic purposes, but that the output is a truly positive one especially in «streamlining the editing process and minimiz[ing] time spent on tasks such as grammatical and structural editing» (Golan *et al.*, 2023: 327). Even and especially for non-native speakers of English, Artificial Intelligence «can be an effective tool to improve the clarity, style, and coherence of scientific writing, helping non-native English-speaking scientists to communicate their research more effectively» (Del Giglio, Pereira Costa, 2023: 4). The only negative aspect that recent research into using AI for academic writing has pointed out is the fact that «reliance on AI-based outputs could act to curb human innovation and critical thinking skills» (Golan *et al.*, 2023: 327). At the outset of this chapter it was firmly established that academic writing is a multifaceted activity composed of various interrelated competencies (Kruse, 2013), a major one of which is thinking and planning. Given that critical thinking leans heavily on the sound knowledge of vocabulary (Pratiwi, Widhiatama, 2023) and vice versa, teaching vocabulary at school and at university level might still make sense. In order to put together ideas and to communicate them effectively, knowing and choosing the right words is essential. Dedicated wordlists, phrasebooks, and especially dictionaries are undoubtedly the tools that can help learners to do so, and even though they might not be the resources students are directly accessing now, they are the bedrock of today's Artificial Intelligence, and will still be of tomorrow's more sophisticated instruments. Tools that allow users to profoundly understand lexical, semantic, and pragmatic differences among and between words not only lead to building more confident writers, but also and more importantly to more aware and empowered ones.

REFERENCES

Ackermann K., Chen Y-H. (2013), "Developing the Academic Collocation List (ACL) – A corpus-driven and expert-judged approach", in *Journal of English for Academic Purposes*, 12, pp. 235-247.

Barros L. O. (2016), *The only academic phrasebook you'll ever need: 600 Examples of academic language*, Created Independent Publishing Platform.

Bongers H. (1947), *The history and principles of vocabulary control* (Parts 1 and 2), Wocopi, Woerden (NL).

Bourdieu P. Passeron, J-C., De Saint Martin M. (1995), *Academic discourse. Linguistic misunderstanding and professorial power*, Polity Press, Paris.

Breeze R. (2012), *Rethinking academic writing pedagogy for the european university*, Rodopi, Amsterdam-New York.

Cambridge Academic Content Dictionary (2017), Cambridge University Press, Cambridge.

Chon Yuah V. (2009), "The electronic dictionary for writing: a solution or a problem?", in *International Journal of Lexicography*, 22, 1, pp. 23-54.

Cohen A., Glasman H., Rosenbaum-Cohen P. R., Ferrara J., Fine J. (1988), "Reading English for specialised purposes: discourse analysis and the standard informants", in Carrell P., Devine J., Eskey D. (eds.), *Interactive approaches to second language reading*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 152-167.

Connors R. J. (1997), *Compostion-Rhetoric*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.

Cowie A. P. (2006), "The earliest foreign learners' dictionaries", in Cowie A. P (ed.), *The Oxford history of English lexicography* (vol. II), *Specialized dictionaries*, Oxford University Press, Oxford, pp. 385-411.

Coxhead A. (2000), "A new academic word list", in *TESOL Quarterly*, 34, 2, pp. 213-238.

Coxhead A. (2011), "The academic word list 10 years on: research and teaching implications", in *TESOL Quarterly*, 45, 2, pp. 355-362.

Cruse A. (2000), *Meaning in language: an introduction to semantics and pragmatics*, Oxford University Press, Oxford.

Cuyckens H., Taylor J. R., Dirven R. (2009), *Cognitive approaches to lexical semantics*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.

Del Giglio A., Pereira da Costa M. U. (2023), "The use of artificial intelligence to improve the scientific writing of non-native english speakers", in *Revista da Associação Médica Brasileira*, 69, 9, pp. 1-5.

Engber C. (1995), "The relationship of lexical proficiency ìto the quality of ESP compositions", in *Journal of L2 Writing*, 4, 2, pp.138-155.

EunHee L. (2022), *An introduction to lexical semantics*, Taylor and Francis, Abingdon.

Firth J. R. (1957), "Modes of meaning", in Palmer F. R. (ed.), *Papers in linguistics 1934-1951*, Oxford University Press, Oxford, pp. 190-215.

Flinz C., Pinnavaia L. (2024), "English and German thesauri for language production: Examining the user-friendliness of two electronic thesauri", in Klosa-Kückelhaus, A., Nied Curcio M. (eds.), *Dictionary use and dictionary teaching: new challenges in a multilingual, digital and global world*, De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 47-78: https://doi.org/10.1515/9783111373294-004.

Fontenelle T. (2006), "Linguistic research and learners' dictionaries: The Longman Dictionary of Contemporary English", in Cowie A. P (ed.), *The Oxford history of English lexicography* (vol. II), *Specialized dictionaries*, Oxford University Press, Oxford, pp. 412-435.

Gardner D., Davies M. (2014), "A New Academic Vocabulary List", in *Applied Linguistics*, 35, 3, pp. 305-327.

Geeraerts D. (2010), *Theories of lexical semantics*, Oxford University Press, Oxford.

Goddard C., Wierzbicke A. (2014), *Words and meanings: lexical semantics across domains*, Oxford University Press, Oxford.
Golan R., Reddy R., Muthigi A., Ramasamy R. (2023), "Artificial intelligence in academic writing: a paradigm-shifting technological advance", in *Nature Reviews Urology*, 20, 6, pp. 327-328.
Golden A., Kulbrandstad L. A. (2021), "Crossing borders", in Golden A., Kulbrandstad L. A., Zhang L. J. (eds.), *Crossing borders, writing texts, being evaluated: Cultural and disciplinary norms in academic writing*, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Bristol, pp. 1-17.
Hellekjaer G. (2006), "Screening criteria for English-medium programmes", in Wilkinson R., Zegers V., Leeuwen C. van (eds.), *Bridging the assessment gap in English-Medium higher education*, AKS Verlag, Bochum, pp. 43-60.
Hirst P. H. (1998), "Educational theory", in Hammersley M. (ed.), *Educational research: Current issues*, 1, Paul Chapman Publishing, The Open University, pp. 149-159.
Hoey M. (2005), *Lexical priming: a new theory of words and language*, Routledge, London.
Hornby A. S. (1942), *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (ISED), Kaitakusha, Tokyo.
Hornby A. S. (1948), *Oxford advanced learner's dictionary of current English*, Oxford University Press, Oxford.
Howe S. (2000), *Phrasebook for writing papers and research in English*, The Whole World Company, Cambridge.
Hyland K. (2006), "The 'other' English: thoughts on EAP and academic writing, in*The European English Messenger*, 15, 2, pp. 34-57.
Kruse O. (2013), "Perspectives on academic writing in european higher education: genres, practices, and competences", in *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11, 1, pp. 37-58.
Laufer B, Nation P. (1995), "Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production", in *Applied Linguistics*, 16, 3, pp. 307-322.
Lea D. (2014), "Making a learner's dictionary of academic English", in Abel A., Vettori C., Ralli N. (eds.), *Proceedings of the XVI Euralex International Congress: The User in Focus (15th-19th July 2014)*, University of Bolzano, Bolzano, pp. 181-190.
Lea M. R., Street B.V. (1998), "Student writing in higher education: an academic literacies approach", in *Studies in Higher Education*, 23, 2, pp. 157-172.
Lee S. H. (2003), "ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction", in *System* 31, pp. 537-561.
L'Homme M-C. (2020), *Lexical semantics for terminology. An introduction*, John Benjamins, Amsterdam.
Longman Dictionary of Contemporary English (1978), Longman, London.
Maiernborn C., Heusinger K. von, Portner P. (eds.) (2019), *Semantics – lexical structures and adjectives*, De Gruyter, Berlin-Boston.
Lewis, M. (1993), *The lexical approach*: *The state of ELT and a way forward*, Heinle & Heinle, Boston.
McCarthy M. (1990), *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford.
Meara P. (1998), "Review of James Coady and Thomas Huckin (eds.), Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy, Cambridge University Press, 1997", in *Applied Linguistics,* 19, 2, pp. 289-292.
Miller J. (2019), "The bottom line: are idioms used in English academic speech and writing?", in *Journal of English for Academic Purposes*, 43.
Milton J., Treffers-Daller J. (2013), "Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement", in *Applied Linguistics Review*, 4, 1, pp. 151-172.
Molinari J. (2022), *What makes writing academic,* Bloomsbury Academic, London.

Morris L., Cobb T. (2004), "Vocabulary profiles as predictors of the academic performance of teaching English as a second language trainees", in *System*, 32, 1, pp. 75-87.
Murphy L. M. (2013), "What we talk about when we talk about synonyms (and what it can tell us about thesauruses)", in *International Journal of Lexicography,* 26, 3, pp.279-304.
Nation I. S. P. (1990), *Teaching and learning vocabulary*, Heinle , Heinle, Boston.
Nava A., Pedrazzini L. (2019), "ITALY ELT ARCHIVE. A historical archive of materials for English language teaching in Italy", in San Vicente F. (ed.), *Grammatica e insegnamento linguistico. Approccio storiografico: autori, modelli, espansioni*, CLUEB, Bologna, pp. 291-314.
Oxford Learner's Dictionary of Academic English (2014), Oxford University Press, Oxford.
Palmer H. E. (1933), *Second interim report on English collocations*, Kaitakusha, Tokyo.
Palmer H. E., Hornby A. S. (1937), *Thousand-word English: what it is and what can be done with it*, G. G. Harrap , Company, London.
Paquot M. (2010), *Academic vocabulary in learner writing: from extraction to analysis*, Continuum International Publishing Group, London, New York.
Pinnavaia L. (2023), "Collocations in twenty-first century English monolingual lexicography: a state of the art", in Faraci D., Iamartino G., Lopriore L., Nied Curcio M., Zanotti S. (ed.), *When I use a word, it means just what I choose it to mean, neither more nor less. Studies in honour of Stefania Nuccorini*, RomaTrepress, Roma, pp. 205-223.
Pinnavaia L., Zanola A. (2022), "Teaching English writing in the twentieth century seen through handbooks for mother-tongue and foreign speakers", in Doff S., Smith R. (eds.), *Policies and practice in language learning and teaching: 20th-Century historical perspectives*, Amsterdam University Press, Amsterdam, pp. 163-188.
Pratiwi V. F., Widhiatama D. A. (2023), "The correlation between critical thinking skills and vocabulary mastery in critical listening and speaking class", in *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 3, 3, pp. 215-223
Read J. (1998), "Measuring the vocabulary knowledge of second language learners", in *RELCJournal*, 19, pp. 12-25.
Schmitt N., McCarthy M. (eds) (1997), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge.
Simpson-Vlach R., Nick E. (2010), "An academic formulas list: new methods in phraseology research, in *Applied Linguistics*, 31, 4, pp. 487-512.
Singleton D. (1999), *Exploring the second language mental lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge.
Smith R. C. (1999), *The writings of Harold E. Palmer: an overview*, Hon-no-Tomosha, Tokyo.
Stanovich K. E. (1986), "Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", in *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360–407.
Storjohann P. (2006), "Kontextuelle Variabilität synonymer Relationen", in *OPAL* 1, pp. 1-25.
Wächter B., Maiworm F. (2007), *English-language-taught degree programmes in european higher education* (ACA Papers on International Cooperation in Education), Lemmens, Bonn.
West M. (1953), *A general service list of English words*, Longman, Green and Co., London.
Wiegand H. E., *et al.* (2020), *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Mit englischen Übersetzungen der Umtexte und Definitionen sowie Äquivalenten in neun Sprachen*, 3, De Gruyter, Berlin-Boston.
Williams G., Millon C. (2011), "Palmer, Firth and Internet: drawing together collocational threads", in *Corpus Linguistics*, Birmingham, pp. 1-34.

Worthington D., Nation P. (1996), "Using texts to sequence the introduction of new vocabulary in an EAP course, in *RELCJournal*, 27, 2, pp. 1-11.
Xue G., Nation I. S. P. (1984), "A university word list", in *Language Learning and Communication*, 3, pp. 215-229.
Zhang L. J. (2021), "Crossing literacy borders through writing: transformational apprenticeship and repositioning of EAL learners", in Golden A., Kulbrandstad L. A., Zhang L. J. (eds.), *Crossing borders, writing texts, being evaluated: cultural and disciplinary norms in academic writing*, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, Boston, pp. 147-164.

WEBSITES

AWL Academic Word List: https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/academicwordlist.

EAP Foundation: https://www.eapfoundation.com/.

RISORSE LESSICOGRAFICHE E CORPORA PER LA RICERCA E LA DIDATTICA DELLA AWS TEDESCA: IL CASO DI *EINEN HINWEIS AUF ETWAS GEBEN*

Chiara Arnone[1], *Carolina Flinz*[2]

1. INTRODUZIONE[3]

Lo studio della lingua tedesca comune degli usi scientifici, nota come *Alltägliche Wissenschaftssprache* o *Allgemeine Wissenschaftssprache* (acronimo: AWS) rappresenta ancora un *desideratum* nell'ambito degli studi sull'acquisizione del tedesco come lingua straniera o seconda (*Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*). Ciò vale tanto dal punto di vista della descrizione linguistica in ottica contrastiva quanto da quello della sua trasmissione nella didattica (Meißner, 2014; Heller, 2006). Sebbene nell'ambito della germanistica italiana siano stati sviluppati diversi progetti su questa tematica[4], la necessità di un'analisi linguistica delle sue strutture tipiche, già evidenziata da Ehlich (1999: 23), anche in ottica contrastiva e sottolineata da Heller (2006: 63), si conferma tuttora attuale, come pure la necessità di ulteriori studi in merito.

Il presente studio intende colmare almeno in parte tale lacuna, proponendo un esempio di percorso di analisi sviluppato nell'ambito del progetto PRIN 2022 COPLUS – *La comunicazione tecnico-specialistica plurilingue. Ricerca linguistica e progettazione di un percorso didattico digitale per il tedesco (L3) attraverso l'inglese (L2)* [5]. Questo percorso potrà costituire un valido supporto per le studentesse e gli studenti nel processo di acquisizione della AWS tedesca nel suo complesso.

È necessario, in via preliminare, chiarire il quadro teorico di riferimento. L'acronimo tedesco AWS può corrispondere infatti a due concetti distinti. Secondo Ehlich (1999: 9-10), AWS corrisponde alla *Alltägliche Wissenschaftssprache* (lett. "lingua scientifica quotidiana"), ovvero a quegli elementi della lingua comune che, nei testi scientifici, assumono un significato specifico. Tali mezzi linguistici sono fondamentali per la comunicazione scientifica e risultano particolarmente difficili per chi apprende il tedesco come lingua straniera e seconda (Ehlich, 1999: 9-10, 16-20). Questa definizione si differenzia, o in parte si sovrappone, a quella di *Allgemeine Wissenschaftssprache* (lett. "lingua scientifica generale"), che include parole o espressioni comuni a più discipline e non

[1] Università di Bologna.
[2] Università degli Studi di Pavia.
[3] L'articolo è frutto di un'intensa collaborazione tra le due autrici. In particolare, Carolina Flinz è responsabile dei paragrafi 3. e 4. mentre Chiara Arnone dei paragrafi 2 e 5. Introduzione (1) e conclusioni (6) sono state scritte congiuntamente.
[4] Ad esempio, il progetto di ricerca *euroWiss* (2011), realizzato dal 2011 al 2014 da Angelika Redder (Università di Amburgo) in collaborazione con Dorothee Heller (Università degli Studi di Bergamo), Winfried Thielmann (TU Chemnitz), Antonie Hornung (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia) e il progetto PRIN 2005 *Lingue di cultura in pericolo? Il caso del tedesco e dell'italiano nelle istituzioni di formazione accademica e nei gruppi biculturali e bilingui* (PI Antonie Hornung, Università di Modena-Reggio Emilia).
[5] Il progetto PRIN 2022 COPLUS (2022FXCBM3) ha preso avvio il 12.12.2023 e si concluderà il 28.2.2026; al progetto partecipano Sapienza Università di Roma (capofila), l'Università degli Studi di Torino e l'Università degli Studi di Milano (https://sites.google.com/uniroma1.it/coplus/home).

riferite a concetti settoriali, ma piuttosto ad atti linguistici tipici del ragionamento scientifico:

> Wörter und Ausdrucksweisen, die auf das *wissenschaftliche Handeln* im weiteren Sinne bezogen sind: Forschen, Nachdenken, und Analysieren, Austausch mit anderen über wissenschaftliche Themen. Man spricht hier von der *Allgemeinen Wissenschaftssprache* oder – noch deutlicher – von der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (Graefen, Moll, 2011:17)[6].

Nel nostro lavoro vengono considerate entrambe le accezioni, in quanto rilevanti per chi apprende il tedesco come lingua straniera.

La AWS tedesca[7] è stata oggetto di numerosi studi condotti su corpora di testi scientifici, con particolare attenzione alla frequenza di sostantivi, verbi, aggettivi, avverbi e altre parti del discorso (cfr. Erk, 1972, 1975, 1982; Fandrych, 2006; Meißner, 2015; Meißner, Wallner 2019). Sono stati inoltre condotti studi sulla metaforicità dei verbi appartenenti alla AWS (cfr. Graefen, Moll, 2011; Fandrych, 2004; Rheindorf, 2016): verbi come *nachgehen* o *heranziehen* hanno prima di tutto un'accezione base, legata a azioni concrete come *gehen* [andare] e *ziehen* [tirare], ma assumono nella AWS un valore metaforico (Meißner, 2009: 93 ss.). Lo stesso fenomeno si riscontra per specifici sostantivi come *Blick*, *Sicht* (Graefen, Moll, 2011: 134 ss.) o *Frage* (Arnone, Ponzi, 2025 in valutazione).

Nel caso delle collocazioni[8], come ad esempio *einen Hinweis auf etwas geben* (le accezioni e le possibilità di traduzione sono discusse nel capitolo 4), la difficoltà di comprensione e produzione aumenta sensibilmente per gli apprendenti di tedesco come lingua straniera (cfr. Fügert, Richter, 2016; Graefen, 1999, 2001, 2004, 2009; Heller, 2006; Nardi, Farroni, 2022).

L'importanza di queste caratteristiche in ambito didattico è stata sottolineata in diversi studi (cfr. ad esempio, Meißner, 2015, Meißner, Wallner, 2019). Pur essendo disponibili manuali per l'apprendimento della AWS (ad esempio, Fügert, Richter, 2016; Graefen, Moll, 2011; Paschke, 2007, 2009), manca ancora una ricerca sistematica finalizzata al miglioramento del suo insegnamento: «Eine systematische Darstellung vor allem im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive steht bisher noch weitestgehend aus» (Meißner, 2014: 55).

Il presente contributo si concentra sull'analisi della collocazione *einen Hinweis auf etwas geben*, seguendo un percorso contrastivo, utilizzando varie risorse lessicografiche, corpora di vario tipo (web corpora monolingui, corpora paralleli, corpora comparabili creati *ad hoc*) al fine di descrivere il significato dell'espressione e illustrarla tramite dati autentici. Tale percorso rappresenterà la base per la costruzione di ciascuna voce lessicale plurilessicale dell'app sviluppata nell'ambito del progetto COPLUS, concepita per promuovere l'apprendimento e l'autoapprendimento delle strutture dell'AWS e, più in generale, del tedesco come lingua straniera[9].

[6] Corsivo a cura delle autrici, non presente nel testo originale.

[7] Per l'italiano, sono particolarmente rilevanti, tra gli altri, gli studi di Stefania Spina sull'italiano accademico (Spina, 2010) e le pubblicazioni prodotte in seno al PRIN 2022 PNRR "Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali" (DIA)". Tra gli altri Mastrantonio (2021, 2023), Mastrantonio *et al.* (2024).

[8] Nel saggio intendiamo 'collocazione' nella sua definizione empirica ovvero «zwei oder mehr Wörter (Kollokationspartner), die überzufällig häufig, d.h. häufiger als eine zufällige Verteilung erwarten ließe, benachbart sind» [due o più parole (partner di una collocazione) che compaiono vicine con una frequenza significativamente superiore a quella attesa in base a una distribuzione casuale] (Belica, Perkuhn, 2015: 218).

[9] Con l'uso della app si favorisce inoltre lo sviluppo della *language awareness* (Gnutzmann, 1997) che svolge un ruolo importante nell'apprendimento del tedesco come lingua straniera (cfr. Flinz, 2021).

Il contributo si articola come segue: nel secondo capitolo si esaminano le risorse lessicografiche specifiche per la AWS; nel terzo si presentano i dati e l'approccio utilizzato; nel quarto si analizza la collocazione scelta come caso studio. Considerato che i risultati del presente studio contribuiranno alla definizione della scheda didattica dell'app sviluppata nell'ambito del progetto COPLUS, nel capitolo 5 si proporranno prime riflessioni sul prototipo, seguite, nel capitolo 6, da una sintesi conclusiva.

2. RISORSE LESSICOGRAFICHE IN AMBITO AWS

Di seguito vengono presentate tre risorse lessicografiche: due dizionari online in fase di progettazione (uno monolingue e uno bilingue tedesco-inglese), e un dizionario bilingue (tedesco/inglese) cartaceo di recente pubblicazione (Siepmann, 2023). L'analisi delle loro caratteristiche – fonti primarie, discipline coinvolte, organizzazione delle voci lessicali e della microstruttura – sarà utile anche ai fini della realizzazione dell'app prevista dal progetto COPLUS, che tuttavia si distingue per la sua prospettiva contrastiva tedesco-italiana.

Nel primo caso si tratta di un dizionario monolingue online dedicato all'AWS, progettato per fornire una descrizione approfondita delle parole e delle collocazioni caratteristiche del linguaggio accademico, compresi gli usi retorici. Il pubblico di riferimento è costituito da apprendenti e docenti di tedesco come lingua straniera (*DaF*), che potranno utilizzare la risorsa per comprendere e produrre testi scientifici (cfr. Sieradz, 2015: 499-500).

La fonte principale del dizionario è un corpus di testi scientifici, ovvero il sottocorpus *Sach- und Fachtexte* dello *Herder/BYU-Korpus*, composto da articoli tratti da libri di testo, riviste specialistiche e di divulgazione scientifica. Il corpus copre dieci discipline umanistiche, sette scientifiche e sette dell'ambito giuridico, economico e tecnico, per un totale di circa un milione di token.

La selezione dei lemmi si basa su criteri di frequenza e distribuzione: la lista provvisoria delle voci conterrà solo parole che ricorrono frequentemente nei testi appartenenti a un numero significativo di discipline diverse.

Per quanto riguarda le classi di parola, la lista provvisoria delle entrate lessicali includerà sostantivi, verbi, aggettivi, avverbi, nonché parole funzionali caratteristiche del linguaggio accademico, secondo i seguenti criteri:

- frequenza pari o superiore a 30 occorrenze su un milione di token;
- distribuzione in almeno due ambiti scientifici distinti;
- presenza in almeno dieci delle ventiquattro discipline considerate;
- valore di dispersione (secondo Juilland *et al.*, 1970) pari o superiore a 0,6.

Il dizionario sarà disponibile in due versioni: una in ordine alfabetico e una in ordine onomasiologico, ovvero organizzata in base alle funzioni svolte dai lemmi nei testi accademici (ad esempio: introdurre un argomento, descrivere, definire, spiegare, classificare, fornire esempi, fare riferimento a grafici e tabelle, criticare, argomentare, confrontare, trarre conclusioni, riassumere).

La microstruttura delle voci comprenderà i seguenti elementi:

- sillabazione e trascrizione fonetica;
- informazioni grammaticali (morfologiche e morfosintattiche);
- informazioni semantiche: spiegazione del significato in vocabolario semplificato, indicazione di sinonimi e contrari, riferimenti ad aree tematiche specifiche, chiarimenti sui significati contestuali per parole polisemiche, corredati da esempi tratti (eventualmente rivisti) dal corpus;

– informazioni combinatorie, con indicazione di collocazioni e formulazioni tipiche;
– ove possibile, indicazione della funzione retorica del lemma, accompagnata da esempi tratti dal corpus (eventualmente rivisti).

Il secondo progetto pilota ha come obiettivo la realizzazione di un dizionario bilingue tedesco-inglese dell'AWS basato su un approccio statistico. A partire da un'analisi del lessico in chiave funzionale-pragmatica, gli autori si propongono di identificare le relazioni di equivalenza tra le due lingue analizzate. I destinatari della risorsa non sono esplicitamente indicati, ma si può ipotizzare che essa sia rivolta alla comunità scientifica in senso ampio; anche la funzione d'uso del dizionario non viene definita in modo chiaro nel progetto (cfr. Rheindorf, Huemer, 2012, 2015).

Le fonti principali del dizionario sono due corpora specialistici:

– per la lingua tedesca, un sottocorpus di testi scientifici tratto dal DWDS – *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts*;
– per l'inglese, un sottocorpus di testi scientifici selezionato dal *British National Corpus* (BNC) [10].

I potenziali lemmi del dizionario vengono identificati mediante l'estrazione di liste di parole – verbi, sostantivi e aggettivi/avverbi – che risultano mediamente più frequenti in tutte le discipline analizzate. Questi elementi lessicali vengono considerati indicatori della *Allgemeine Wissenschaftssprache*, e costituiscono la base per il confronto tra AWS e lingua specialistica scientifica (WS).

La terza risorsa è un dizionario bilingue tedesco-inglese che raccoglie sia lemmi appartenenti all'AWS, sia un'ampia selezione di fraseologismi di vario tipo – collocazioni, formule, espressioni idiomatiche – tipici della comunicazione scritta, con relativa traduzione in inglese.

I destinatari della risorsa sono tutti coloro che desiderano esprimersi in modo idiomatico e variegato nelle due lingue (Siepmann, 2023: 4): utenti con tedesco o inglese come L1, apprendenti con tedesco come L2, traduttori, redattori, curatori editoriali e giornalisti con un livello linguistico pari almeno al B2 del QCER.

La funzione dichiarata del dizionario è offrire un supporto alla produzione scritta e orale. Le fonti principali sono corpora di testi accademici di diversa natura, tra cui il *CAE*, il *CAD* e lo *YouTube Corpus*, che comprende circa 20.000 presentazioni, lezioni e discussioni accademiche (cfr. Siepmann, 2004, 2023).

Per quanto riguarda la macrostruttura, il dizionario adotta un'impostazione onomasiologica, articolata in capitoli tematici che lo rendono simile a un manuale. I contenuti sono organizzati secondo le principali funzioni comunicative: funzione interpersonale (interazione); funzione retorica; funzione discorsiva; funzione referenziale (testi scritti); organizzazione del parlato (conferenze, lezioni).

Al termine del volume è presente un indice alfabetico che raccoglie tutte le parole e le combinazioni lessicali contenute nel dizionario/manuale, sia in tedesco che in inglese.

La microstruttura delle voci comprende diverse tipologie di esempi:

– esempi-modello (*skeleton-type examples*) con varianti alternative;
– esempi completi (*full-sentence examples*) con alternative;
– estratti dal corpus con indicazione bibliografica;

[10] Il corpus in lingua tedesca analizzato è il DWDS – *Korpus der Berlin Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften* composto da testi accademici in discipline umanistiche, scienze sociali, scienze tecniche, scienze naturali e scienze applicate. Comprende 24.371.647 token. Il corpus in lingua inglese, 15.431.668 token, è parte del BNC – *British National Corpus* (curato da Mark Davies, Brigham Young University) e consta di testi scientifici in sei discipline: scienze sociali, discipline umanistiche/arti, scienze tecniche, scienze naturali, medicina e politica/legge/istruzione.

– testi paralleli (traduzioni) accompagnati da commenti d'uso riguardanti aspetti lessicali e grammaticali.

I progetti sopraelencati mirano alla creazione di risorse lessicografiche tradizionali originate da analisi *corpus-based* (Lemnitzer, Zinsmeister, 2015: 34) basate su corpora annotati per verificare o confermare ipotesi (Flinz, 2024: 27). Il dizionario tedesco/inglese (Siepmann, 2023) è l'unico ad essere stato pubblicato.

3. DATI E APPROCCIO

L'analisi si avvale di un approccio *mixed methods*, che permette di esaminare gli item prima sul piano intralinguistico e poi su quello interlinguistico (cfr. anche capitolo 4).

Il punto di partenza è l'*analisi intralinguistica*, per la quale verranno utilizzate le seguenti risorse:

– risorse lessicografiche monolingui, sia tradizionali, come il *Duden* online[11] , sia più recenti e innovative, come il sistema informativo lessicale *Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache*[12] (DWDS);
– corpora monolingui disponibili su *Sketch Engine* (Kilgarriff *et al*., 2014) tra cui il corpus web statico *DeTenTen 2023* e il corpus dinamico *German Trends*;
– corpora specialistici comparabili appositamente creati su *Sketch Engine* come COPLUS_DE_2025 per il tedesco;
– intelligenza artificiale, in particolare *ChatGPT*[13], utilizzata nella funzione di valutatore semantico (Tekin, 2023: 138).

Per la successiva *analisi interlinguistica* vengono invece utilizzate le seguenti risorse:

– risorse lessicografiche bilingui, sia tradizionali, come il dizionario cartaceo Giacoma, Kolb (2014) sia digitali, come *PONS*[14], *Leo*[15] e *Langenscheidt*[16];
– traduttori automatici, quali *Google Translate*[17], *DeepL*[18];
– corpora paralleli, come *Linguee*[19] e *Reverso Context*[20];
– corpora monolingui in lingua italiana, tra cui il corpus statico *itTenTen20* e il corpus dinamico *Italian Trends*;
– corpora specialistici comparabili creati *ad hoc* su *Sketch Engine* COPLUS_IT_2025 per la lingua italiana e COPLUS_EN _2025 per la lingua inglese[21];
– l'intelligenza artificiale, nello specifico *ChatGPT*, impiegata nella funzione di trasformatore linguistico (Tekin, 2023: 139).

[11] Cfr. https://www.duden.de/woerterbuch.
[12] Cfr. https://www.dwds.de/.
[13] Cfr. https://openai.com/.
[14] Cfr. https://it.pons.com/traduzione.
[15] Cfr. https://dict.leo.org/german-english/.
[16] Cfr. https://it.langenscheidt.com/italiano-tedesco/.
[17] Cfr. https://translate.google.it/?hl=it&sl=it&tl=de&op=translatee.
[18] Cfr. https://www.deepl.com/it/translator.
[19] Cfr. https://www.linguee.it/.
[20] Cfr. https://context.reverso.net/traduzione/.
[21] L'analisi relativa all'inglese non sarà oggetto di questo contributo.

Per quanto riguarda i corpora comparabili specialistici creati *ad hoc* nel 2025 essi presentano le seguenti caratteristiche:

Tabella 1. *Metadati del corpus comparabile specialistico*

Denominazione	Token
COPLUS_DE_2025	2,773,177
COPLUS_IT_2025	2,286,625
COPLUS_EN_2025	2,861,199

Per la costruzione del corpus sono state utilizzate 30 tesi di dottorato, 10 per ogni lingua oggetto della ricerca, discusse tra il 2017 e il 2024, appartenenti a tre settori dell'*European Research Council*: SH (*Social Sciences and Humanities*), LS (*Life Sciences*), PE (*Mathematics, physical sciences, information and communication, engineering, universe and earth sciences*).

Per l'analisi del corpus è stato adottato un approccio di tipo *corpus driven* e *corpus-based* (Lemnitzer, Zinsmeister, 2015; Tognini-Bonelli, 2001).

4. *HINWEIS AUF ETWAS GEBEN:* ANALISI INTRA- E INTERLINGUISTICA

In questo paragrafo presentiamo i principali risultati relativi all'analisi della collocazione *einen Hinweis auf etwas geben*, che confluiranno nella scheda descrittiva della app, il cui prototipo è illustrato nel capitolo 5.

In primis sono state analizzate le risorse lessicografiche monolingui, che fanno emergere chiaramente la polisemia del lemma *Hinweis,* registrato con una doppia accezione.

Nel *Duden* online[22] sono indicati i seguenti significati:

1. *Rat* [suggerimento], *Tipp* [consiglio], *Wink* [cenno], *Bemerkung* [osservazione] o *Mitteilung* [indicazione], che orientano in una certa direzione e suggeriscono a qualcuno qualcosa (soprattutto una presa di conoscenza o un'azione) (*Duden* online);
2. *Andeutung*, *hinweisende* [*An*]*zeichen* für etwas [accenno, segnale che indica qualcosa] (*Duden* online).

Anche nel DWDS[23] sono presenti due significati:

1. *Wink* [cenno], *Fingerzeig* [indicazione gestuale implicita] (DWDS);
2. *gezielte Bemerkung* [osservazione mirata] (DWDS).

La collocazione *einen Hinweis geben* è documentata come esempio d'uso sia per le accezioni 1. e 2. del *Duden* online, sia per l'accezione 1. del DWDS. Gli esempi riportati sono:

(1) Jemandem **einen Hinweis** zur/für die Benutzung **geben**[24]
[Dare un suggerimento a qualcuno per l'utilizzo] (*Duden* online)

[22] Cfr. https://www.duden.de/rechtschreibung/Hinweis.
[23] Cfr. https://www.dwds.de/wb/Hinweis.
[24] Salvo diversa indicazione, l'evidenziazione in grassetto è a cura delle autrici.

(2) Sie **gab** mir einen nützlichen **Hinweis**, wie ich vorgehen sollte
[Mi ha dato un'indicazione utile su come procedere] (*Duden* online)

(3) **jmdm. einen Hinweis geben**
[dare un'indicazione/un suggerimento a qualcuno] (DWDS)

Nei primi due casi la collocazione è integrata in una frase d'esempio, mentre nel terzo è semplicemente elencata come struttura. In tutti e tre i casi, il significato corrisponde a quello di 'dare un suggerimento' o 'dare un'indicazione'.

Anche *ChatGPT* rileva che la collocazione può assumere significati diversi a seconda del contesto d'uso, distinguendo tra lingua comune e AWS[25]. Le due principali accezioni individuate sono:

1. dare un'indicazione, suggerire qualcosa, fornire un indizio o una traccia utile a qualcuno (lingua comune);
2. fornire un elemento interpretativo, segnalare un aspetto degno di nota, indicare una tendenza, un fenomeno o una correlazione (AWS).

In entrambi i contesti la collocazione si realizza tipicamente con la struttura *[jemand] gibt [jemandem] einen Hinweis (auf* + accusativo*)*, come mostrano i seguenti esempi:

(4) Der Lehrer **gab** den Schülern **einen Hinweis auf** die richtige Lösung.
[L'insegnante ha dato agli studenti un'indicazione sulla soluzione corretta]
(lingua comune)

(5) Diese Daten **geben einen Hinweis auf** einen möglichen Zusammenhang zwischen X und Y.
[Questi dati forniscono un'indicazione di un possibile nesso tra X e Y]
(AWS)

Nei dizionari bilingui *Hinweis* risulta registrato con le seguenti accezioni:

- nel Giacoma, Kolb (2014) con:
  1. (*Angabe*): indicazione (su qc), cenno (a qc), segnalazione (riguardante qc);
  2. (*Rat*): indicazione (su qc), suggerimento (su qc), avvertimento, avviso;
  3. (*Anhaltspunkt*): indizio (di qc).
- nel PONS online[26] con:
  1. indicazione;
  2. (*Ratschlag*): consiglio;
  3. (*Andeutung*): accenno, riferimento.

La collocazione *einen Hinweis geben* è inserita nel Giacoma, Kolb (2014) sotto l'accezione 1 con il seguente esempio:

(6) **jdm einen Hinweis geben** → dare un'indicazione a qu, segnalare qc a qu.

[25] Il prompt utilizzato è il seguente: "Che significato ha 'einen Hinweis geben' nella lingua comune e nella allgemeine/alltägliche Wissenschaftssprache?".
[26] Cfr. https://it.pons.com/traduzione-2/tedesco-italiano/Hinweis.

Nel dizionario PONS online sono presenti esempi d'uso, ma inseriti nella sezione 'Esempi monolingui (non verificati dalla redazione di PONS)', e non attribuiti ad alcuna delle accezioni elencate.

Nel dizionario Langenscheidt[27] vengono riportati i significati di 'indicazione, consiglio, accenno, riferimento', ma non sono presenti esempi d'uso della collocazione con il verbo *geben*.

Se si utilizza il supporto dei traduttori automatici, inserendo la sola collocazione *einen Hinweis geben*, con e senza la preposizione *auf*, ma senza contesto, si ottengono i seguenti risultati:

- *einen Hinweis geben* → dare un suggerimento, un indizio, un'indicazione (*DeepL*, 2025)[28];
- *einen Hinweis geben* → dare un suggerimento (*Google Traduttore*, 2025);
- *einen Hinweis auf etwas geben* → dare un'indicazione di qualcosa; fornire un'indicazione di qualcosa; dare un'indicazione su qualcosa (*DeepL*, 2025)[29];
- *einen Hinweis auf etwas geben* → dare un suggerimento su qualcosa (*Google Traduttore*, 2025).

Risultati simili si ottengono con la consultazione dei corpora paralleli (*Reverso* e *Linguee*):

- *einen Hinweis geben* → dare un indizio (*Reverso*)[30];
- *einen Hinweis geben* → fornire un'indicazione, aggiungere una considerazione (*Linguee*)[31];
- *einen Hinweis auf etwas geben* → dare un indizio su qualcosa (*Reverso*)[32];
- *einen Hinweis auf etwas geben* → fornire un'indicazione su; dare un'indicazione di (*Linguee*)[33].

Da questa prima rassegna delle risorse lessicografiche possiamo concludere che il sostantivo *Hinweis* presenta una polisemia chiara, articolata attorno a due macroaree semantiche: la sfera del suggerimento e del consiglio (*Rat*, *Tipp*, *Bemerkung*) soprattutto nella lingua comune e la sfera del segnale, dell'indizio e dell'accenno interpretativo (*Andeutung*, *Fingerzeig*, *Anzeichen*) sia nella lingua comune che nella AWS. Queste due aree tendono talvolta a sovrapporsi, ma mantengono sfumature funzionali distinte (suggerimento vs. segnale interpretativo). La collocazione con il verbo *geben* è stabilmente documentata in tutte le risorse nella forma [*jemand*] *gibt* [*jemandem*] *einen Hinweis* (*auf* + accusativo) sia in lingua comune che nella AWS, anche se l'uso con la preposizione *auf* sembra essere meno documentato nella lingua comune. I dizionari bilingui tendono a restituire la varietà semantica di *Hinweis*, distinguendo bene le accezioni (*Angabe*, *Rat*,

[27] Cfr. https://it.langenscheidt.com/tedesco-italiano/hinweis.
[28] Cfr. https://www.deepl.com/de/translator#de/it/einen%20Hinweis%20geben%0A.
[29] Cfr. https://www.deepl.com/de/translator#de/it/einen%20Hinweis%20auf%20etwas%20geben%0A.
[30] Cfr. https://www.reverso.net/traduzione-testo#sl=ger&tl=ita&text=einen%2520Hinweis%2520geben%250A.
[31] Cfr. https://www.linguee.de/deutsch-italienisch/search?source=auto&query=einen+Hinweis+geben.
[32] Cfr. https://www.reverso.net/traduzione-testo#sl=ger&tl=ita&text=einen%2520Hinweis%2520auf%2520etwas%2520geben%250A.
[33] Cfr. https://www.linguee.de/deutsch-italienisch/uebersetzung/gibt+einen+hinweis+auf.html.

Anhaltspunkt) e includendo esempi specifici della locuzione (Giacoma, Kolb, 2014); PONS online e Langenscheidt online offrono invece soprattutto traduzioni generali (*indicazione*, *consiglio*, *accenno*), non documentando sempre l'uso della collocazione con *geben*. I traduttori automatici (*DeepL* 2025, *Google Traduttore* 2025) e i corpora paralleli (*Reverso*, *Linguee*) convergono su alcune traduzioni prototipiche come *dare un suggerimento*, *fornire un'indicazione*, *dare un indizio*, ma tendono a ignorare il contesto settoriale e l'AWS. Emerge quindi che la resa di *einen Hinweis geben* dipende fortemente dal registro e dal dominio: nella lingua comune è spesso traducibile con *dare un suggerimento*, *fornire un'indicazione*, *dare un indizio*, mentre nella AWS è preferibile la traduzione con *fornire un'indicazione su qualcosa*. Se quindi i dizionari monolingui documentano la ricchezza semantica, quelli bilingui tendono a semplificarla. Le risorse automatiche e i corpora paralleli confermano gli usi prototipici, ma faticano a distinguere i contesti specialistici.

L'analisi condotta sui corpora disponibili nella piattaforma *Sketch Engine*, a livello intralinguistico, ha confermato l'uso della locuzione *einen Hinweis geben* nella lingua comune, ma ha anche evidenziato particolarità rilevanti nella lingua settoriale grazie ai corpora COPLUS 2025. In particolare, emergono due strutture sintattiche ricorrenti, entrambe associate a contesti specialistici:

- es gibt (Det) HINWEIS auf Y;
- [Subjekt] geben (Det) HINWEIS auf Y.

Nella prima struttura, una costruzione impersonale, si rilevano diverse realizzazioni del sintagma nominale: *einen Hinweis* (7), *keinen Hinweis* (8), *Hinweise* (9), *keine Hinweise* (10):

(7) Man könnte das außerdem als besonders ausgeklügelte Form der Fokalisierung verstehen: Es **gäbe** uns **einen Hinweis** darauf, wie Helena jetzt gerade Agamemnon wahrnähme! (COPLUS_2025_DE_ 08_DE_SH)

(8) Abgesehen von einem Band, das den seitlich nach oben gerafften Teil des Vorhangs zusammenhält, **gibt** es auch hier **keinen Hinweis** auf die Befestigung dieses Vorhangs. (COPLUS_2025_DE_ 09_DE_SH)

(9) Darüber hinaus **gibt** es allerdings auch **Hinweise** auf eine Partikelwirkung von Ag NP. (COPLUS_2025_DE_ 08_DE_LS)

(10) Unter der Annahme, dass die Spätantworter auf das Antwortverhalten der Population schließen lassen, die nicht an dem Experiment teilgenommen haben, **gibt** es **keine Hinweise** auf eine Selektionsverzerrung. (COPLUS_2025_DE_01_DE_SH)

La seconda, in cui è presente un soggetto esplicito, mostra analogamente varianti con l'articolo indeterminativo, al plurale e con la negazione: *einen Hinweis* (11), *Hinweise* (12), *keine Hinweise* (13).

(11) Das durch die Items gezeichnete Bild stereotyper Femininität und Maskulinität **gibt** somit zumindest **einen** deutlichen **Hinweis** darauf, dass auch in Deutschland und im deutschsprachigen Raum stereotype Vorstellungen von Geschlecht entlang einer ähnlich polarisierenden Grenze verlaufen. (COPLUS_2025_DE_03_SH)

(12) ALI-Untersuchungen zur Zytotoxizität **geben Hinweise** auf eine Fasertoxizität der Ag NW, diese konnte jedoch submers und in Genexpressionsanalysen nicht bestätigt werden. (COPLUS_2025_DE_ 08_LS)

(13) Die durchschnittlichen VIF überschreiten in keinem Modell den Wert zwei und **geben** ebenfalls **keine Hinweise** auf eine mögliche Multikollinearität. (COPLUS_2025_DE_ 01_SH)

In entrambe le strutture, si osserva una prevalenza dell'uso al plurale (*Hinweise*), che sembra quindi essere tipico della lingua tecnico-scientifica, dove si tende a presentare le evidenze come segnali multipli o cumulativi a supporto di una tesi o di un'ipotesi.

Se invece si prendono in esame i possibili traducenti emersi dalle risorse online, nei corpora dell'italiano web e settoriale, si osserva in COPLUS_IT_2025 una netta prevalenza dell'uso delle seguenti espressioni: *fornire un'indicazione di/su qualcosa* (14), *fornire indicazioni di/su/circa qualcosa* (15), *dare indicazioni su qualcosa* (16):

(14) I risultati in Fig. 7.22 **forniscono un'indicazione di** quanto la prima armonica misurata, E, si discosti dal valore teorico ΔTth. (COPLUS_2025_IT_02_PE)

(15) Si spiega così l'utilità e l'interesse di studiare i procedimenti utilizzati per riportare il discorso: l'analisi del discorso riportato può **fornire indicazioni** importanti **circa** la logica e le intenzioni comunicative che sottendono un messaggio pubblico. (COPLUS_2025_IT_07_SH)

(16) È altresì necessario che il radiologo non si limiti ad una mera descrizione delle anomalie riscontrate all'imaging, ma che **dia indicazioni sulle** implicazioni diagnostiche e terapeutiche. (COPLUS_2025_IT_07_LS)

Dal corpus COPLUS_IT_2025 emerge che si tratta in particolare di formulazioni che introducono una valutazione o interpretazione di dati, di osservazioni o di fenomeni, per orientare l'inferenza del lettore/della lettrice o a proporre piste interpretative. L'uso del verbo *fornire* occorre soprattutto in contesti più tecnici, mentre il verbo *dare* in contesti più operativi o narrativi. Anche se in base al verbo e al nome (*indicazione*, *suggerimento*, *indizio*) possono cambiare sfumature semantiche e intenzioni comunicative, in tutti i casi l'intenzione comunicativa sembra essere quella di voler orientare la comprensione senza imporla.

5. *EINEN HINWEIS AUF ETWAS GEBEN*: PROTOTIPO DI SCHEDA DIDATTICA

I risultati dell'analisi sopra riportata confluiranno nella scheda didattica dedicata alla collocazione[34] *einen Hinweis auf etwas geben*, che sarà integrata nell'app del progetto COPLUS. La realizzazione della scheda è concepita per essere usufruita digitalmente e sarà dotata sia di una parte descrittiva, sia di una parte applicativa, con esercizi di scoperta e di consolidamento.

La scheda delle combinazioni lessicali, di cui presentiamo qui un prototipo, sarà articolata in due versioni: una versione breve (1) e una versione standard (2).

Nella versione breve (1) saranno fornite informazioni di base, quali il lemma (nel nostro caso, la collocazione), le accezioni della collocazione nella lingua comune (se presenti) e quelle rilevanti all'interno della AWS:

– accezioni della lingua comune: 'dare un suggerimento', 'suggerire', 'dare un indizio', 'dare un consiglio', 'consigliare'; in inglese *to give a hint*, *to give advice, to give a tip, to advis*e;

[34] Poiché gli utenti della nostra app sono studentesse e studenti non solo di linguistica tedesca, ma anche di altri ambiti disciplinari, abbiamo deciso di utilizzare il termine 'combinazione lessicale' all'interno dell'app.

– accezioni della AWS: 'fornire un'indicazione di/su qualcosa' 'fornire indicazioni di/su/circa qualcosa', 'dare indicazioni su qualcosa'; in inglese *to indicate*, *to suggest*, *to point to*, *to give an indication (of)*, *to provide a clue (to)*.

A seguire, verranno presentati esempi d'uso in lingua tedesca (AWS) selezionati dal corpus COPLUS_DE_2025 (17), accompagnati dalle rispettive traduzioni in inglese (17') e in italiano (17").

Esempio:

(17) Dies **gibt Hinweise auf** eine durch Makrophagen induzierte Stressreaktion, die beispielsweise Folge "einer frustrierten Phagozytose" sein kann. (COPLUS_2025_08_DE_LS)

(17') Ing. This **indicates** a stress reaction induced by macrophages, which may be the result of "frustrated phagocytosis".

(17") It. Ciò **fornisce un'indicazione di** una reazione di stress indotta dai macrofagi, che può essere il risultato di una "fagocitosi frustrata".

Nella versione standard (2) la scheda sarà articolata in cinque sezioni, consultabili in modo progressivo oppure seguendo un percorso personalizzato:

1. Forma;
2. Accezioni;
3. Usi morfo-sintattici;
4. Usi sintattici;
5. Relazioni semantiche;
6. Occhio a...

Nella sezione "Forma" saranno presenti indicazioni generali sulla tipologia della collocazione. Nella sezione "Accezioni" saranno invece presentati ulteriori esempi d'uso in ambito comune (se presenti) e AWS (18) (18') (18"). Di seguito si riporta solo l'uso comune:

(18) Später war es der Täter selbst, der der Polizei den **Hinweis gab**, wo er den Wagen "zur Spurenbeseitigung" entsorgt hatte. (DeTenTen23)

(18') Ing. Later it was the perpetrator himself who **gave** the police **the tip** where he had disposed of the car "to remove the evidence".

(18") It. In seguito è stato lo stesso autore del reato a **dare** alla polizia **l'indizio** del luogo in cui si era disfatto dell'auto "per eliminare le prove".

Come precedentemente indicato, per la lingua comune gli esempi sono stati estratti dai corpora *DeTenTen 2023* e *German Trends* di *Sketch Engine*, utilizzando la funzione *Good Dictionary Example* (GDEX) che permette di valutare frasi adatte a essere usate come esempi in un dizionario o per scopi didattici.

Segue la sezione dedicata agli "Usi morfosintattici", in cui vengono segnalate, ove rilevanti, informazioni come l'alternanza singolare/plurale (ad esempio, l'uso frequente del plurale tipico della lingua tecnico-scientifica), le forme attive, passive o impersonali, eventuali variazioni del verbo e altre indicazioni utili.

La sezione sugli "Usi sintattici" fornisce invece indicazioni sull'impiego della collocazione in frasi principali o subordinate, sulla sua combinazione con verbi modali e

su altri aspetti rilevanti – ad esempio, la ricorrenza di specifiche strutture sintattiche (es. *es gibt (Det) HINWEIS auf Y*; *[Subjekt] gibt (Det) HINWEIS auf Y*), oppure la frequente presenza di espansioni come le frasi oggettive introdotte da *dass* [che], ecc.

In entrambe le sezioni, le spiegazioni sono accompagnate da esempi tratti dal corpus, con relativa traduzione in italiano e/o inglese.

Nella sezione "Relazioni semantiche" verranno indicati eventuali sinonimi della collocazione, nonché altre collocazioni appartenenti allo stesso campo semantico o correlate, come ad esempio *Auskunft geben* ['dare informazioni'].

Infine, nella sezione "Occhio a…", saranno evidenziate le informazioni più rilevanti per gli apprendenti, in particolare quelle relative ad aspetti potenzialmente problematici, fonti di errori frequenti o cruciali per un uso corretto della collocazione (ad esempio, si può sottolineare che il verbo 'fornire' nella combinazione lessicale è impiegato soprattutto in ambiti tecnici, mentre 'dare' è più comune in contesti operativi o narrativi) anche in ottica contrastiva con italiano e inglese.

Dove opportuno saranno inoltre inseriti collegamenti tramite link tra i contenuti della scheda e le voci corrispondenti relative alle monorematiche e alla morfosintassi.

6. CONCLUSIONI

Nel presente contributo sono state esaminate in prima battuta le principali risorse lessicografiche dedicate alla AWS in ambito germanofono: due progetti pilota per la realizzazione di dizionari AWS, rispettivamente un monolingue tedesco e un bilingue tedesco/inglese, nonché un dizionario tedesco/inglese di recente pubblicazione. Alcuni aspetti, quali l'attenzione alla distribuzione in diverse discipline (Rheindorf, Huemer, 2012), l'organizzazione onomasiologica orientata alle funzioni comunicative (Sieradz, 2015; Siepmann, 2024), la tipologia di microstruttura e l'impiego di esempi tratti da corpora autentici (Siepmann, 2024), sono stati adottati anche nel progetto COPLUS, che tuttavia si distingue per la prospettiva contrastiva tedesco-italiano.

Con il caso di studio si è poi evidenziato il potenziale del progetto COPLUS nel descrivere in prospettiva contrastiva le specificità lessico-sintagmatiche della AWS tedesca. L'analisi della collocazione *einen Hinweis auf etwas geben* ha mostrato come l'integrazione di risorse lessicografiche e corpora di varia tipologia (corpora monolingui sul web, corpora paralleli e corpora comparabili creati *ad hoc*), consenta di delineare con maggiore precisione i tratti semantici e pragmatici delle espressioni e di identificarne i corrispettivi funzionali in italiano.

La prospettiva *corpus-based* e contrastiva costituisce uno dei principali punti di forza di COPLUS, poiché favorisce descrizioni empiricamente fondate e un approccio comparativo che supera la dimensione traduttiva, valorizzando le convenzioni testuali di entrambe le lingue. In ambito didattico, la scheda proposta costituisce un supporto efficace per l'apprendimento del tedesco come lingua straniera (*DaF*), in quanto promuove l'osservazione di dati autentici, la consapevolezza metalinguistica e strategie di apprendimento anche induttive, in linea con i principi del *data-driven learning*. In tal modo, COPLUS si configura come un modello innovativo, capace di coniugare rigore descrittivo e valore pedagogico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Arnone C., Ponzi M. F. (2025), "I vantaggi dell'approccio contrastivo nell'insegnamento delle collocazioni negli usi accademici del tedesco. Un'analisi empirica", in valutazione per il volume collettaneo *X Congresso Internazionale di Fraseologia e Paremiologia. L'errore linguistico in fraseologia e paremiologia*, Roma, 26-28 settembre 2024.

Belica C., Perkuhn R. (2015), "Feste Wortgruppen/Phraseologie I: Kollokationen und syntagmatische Muster", in HaB U., Storjohann P. (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz* (= Handbucher Sprachwissen 3), De Gruyter, Berlin-Boston, pp. 201-225.

Ehlich K. (1999), "Alltägliche Wissenschaftssprache", in *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 26, 1, pp. 3-24: https://doi.org/10.1515/infodaf-1999-0102.

Erk H. (1972), *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Verben - Frequenz und Verwendungsweise*, 1. ediz., Schriften der Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts, Hueber, München.

Erk H. (1975), *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Substantive - Frequenz und Verwendungsweise*, 1. ediz., Schriften der Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts, Hueber, München.

Erk H. (1982), *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte: Adjektive, Adverbien und andere Wortarten - Frequenz und Verwendungsweise*, 1. ediz., Schriften der Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Didaktik des Goethe-Instituts, Hueber, München.

Fandrych C. (2004), "Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. Sprachhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen: Linguistische und didaktische Überlegungen", in Wolff A., Ostermann W. T., Chlosta C. (Hrsg.), Materialien Deutsch als Fremdsprache 73, FaDaF, Regensburg, pp. 269-291.

Fandrych C. (2006), "Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache", in Ehlich K., Heller E. (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 39-62.

Flinz C. (2021), "KORPORA in DaF und DaZ: Theorie und Praxis", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26, 1, pp. 1-43: http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif.

Flinz C. (2024), *Linguistica dei corpora e linguistica tedesca. Nuove prospettive descrittive per morfologia e sintassi per lo studio del tedesco come lingua straniera*, Milano University Press, Milano https://doi.org/10.54103/milanoup.165.

Fügert N., Richter U. A. (2016), *Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz - Grammatik - Stil - Lesestrategien*, 1. ediz., Deutsch für das Studium, Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.

Giacoma L., Kolb S. (a cura di) (2014), *Il nuovo dizionario di tedesco: dizionario tedesco-italiano, italiano-tedesco: Großwörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch*, Quarta edizione, versione base, Zanichelli, Bologna.

Gnutzmann C. (1997), "Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen", in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 44, 3, pp. 227-236.

Graefen G. (1999), "Wie formuliert man wissenschaftlich?", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 52, pp. 222-239.

Graefen G. (2001), "Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 58, pp. 191-210.

Graefen G. (2004), "Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 73, pp. 293-309.

Graefen G. (2009), "Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung", in *German as a Foreign Language*, 2-3, pp. 106-127.

Graefen G., Moll M. (2011), *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen - verstehen - schreiben; ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Lang, Frankfurt am Main.
Heller D. (2006), "L'autore traccia un quadro… Beobachtungen zur Versprachlichung wissenschaftlichen Handelns im Deutschen und Italienischen", in Ehlich K., Heller D. (Hrsg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 63-83.
Juilland A. G., Davidovitch C., Brodin D. R. (1970), *Frequency dictionary of French words*, Mouton, The Hague.
Kilgarriff A. *et al.* (2014), "The Sketch Engine: ten years on", in *Lexicography*, 1, pp. 7-36.
Lemnitzer L., Zinsmeister H. (2015), *Korpuslinguistik: Eine Einführung*, terza ediz. aggiornata, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368: https://doi.org/10.13130/2037-3597/15871.
Mastrantonio D. (2023), "Sul cloze mirato e semplificato nella didattica del registro accademico", in Mastrantonio D., Salvatore E. (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell'italiano. Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri, Siena, pp. 103-114.
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://doi.org/10.54103/2037-3597/27866.
Meißner C. (2009), "Figurative Verben in der alltäglichen Wissenschaftssprache des Deutschen. Eine korpuslinguistische Pilotstudie", in *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 3, 1, pp. 93-116.
Meißner C. (2014), *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen: eine Korpusstudie*, Stauffenburg, Leipzig.
Meißner C. (2015), "Einer Abbildung etwas entnehmen oder es aus ihr hervorgehen lassen. Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen", in *Deutsch als Fremdsprache*, 4, pp. 195-203: https://esv-elibrary.de/journal/article/10.37307/j.2198-2430.2015.04.03.
Meißner C., Wallner F. (2019), *Das gemeinsame sprachliche Inventar der Geisteswissenschaften. Lexikalische Grundlagen für die wissenschaftspropädeutische Sprachvermittlung*, Erich Schmidt Verlag (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 6), Berlin.
Nardi A., Farroni C. (2022), "Wissenschaftssprachliche Kompetenz beim Schreiben in Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. Eine korpusbasierte Untersuchung", in *KorDaF. Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 2, 1, pp. 61-80: https://doi.org/10.48694/KORDAF-3488.
Paschke P. (2007), *Leggere il tedesco per gli studi umanistici: principianti*, Cafoscarina, Venezia.
Paschke P. (2009), *Leggere il tedesco per gli studi umanistici: progrediti*, Cafoscarina, Venezia.
Rheindorf M. (2016), "Die Figurativität der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen", in *Linguistik Online*, 76, 2: https://doi.org/10.13092/lo.76.2820.
Rheindorf M., Huemer B. (2012), *Wörterbuch der allgemeinen Wissenschaftsprache (Deutsch-English) gefördert vom Interdisziplinären Dialogforum der Universität Wien*, Interdisziplinären Dialogforum der Univesität Wien.
Rheindorf M., Huemer B. (2015), "Developing a German-English Dictionary of the Common Language of Academia", in *Journal of Academic Writing*, pp. 29-41: https://doi.org/10.18552/joaw.v5i1.163.
Siepmann D. (2004), *Discourse markers across languages. a contrastive study of second-level discourse markers in native and non-native text with implications for general and pedagogic lexicography*, Routledge, New York.

Siepmann D. (2023[2]), *Wörterbuch Der Allgemeinen Wissenschaftssprache: Wörter, Wendungen Und Mustertexte Für Schreiber Und Sprecher: Deutsch Und Englisch = Dictionary of Academic Usage: Words, Phrases and Model Texts for Writers and Speakers: English and German*, Deutscher Hochschulverband, Bonn.

Sieradz M. (2015), "'Einer Frage nachgehen', 'Daten analysieren' und 'Ergebnisse zusammenfassen'. Vorüberlegungen zu einem Online-Wörterbuch zum allgemeinwissenschaftlichen Wortschatz des Deutschen", in *Info DaF*, 5, pp. 499-514.

Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico" in *Conference: Statistical analysis of textual data, proceedings of the 10th Conference JADT Statistical Analysis of Textual Data*, pp. 1317-1325: https://doi.org/10.13140/2.1.4665.4408.

Tekin Ö. (2023), "ChatGPT im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", in *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5, 2, pp. 135-163: https://dergipark.org.tr/tr/pub/alkad/issue/81504/1390420.

Tognini-Bonelli E. (2001), *Corpus linguistics at work*, Benjamins, Amsterdam.

Siti web, corpora, tools e risorse online

ChatGPT: https://openai.com/index/chatgpt/.

Context-Reverso: https://context.reverso.net/traduzione/.

COPLUS: https://sites.google.com/uniroma1.it/coplus/home.

DeepL: https://www.deepl.com/it/translator.

DUDEN: https://www.duden.de/.

DWDS: https://www.duden.de/.

Giacoma, Kolb (Zanichelli): https://www.zanichelli.it/ricerca/prodotti/il-nuovo-dizionario-di-tedesco-dizionario-tedesco-italiano-italiano-tedesco-001.

Google Translate: https://translate.google.it/?sl=it&tl=de&op=translate.

Linguee: https://www.linguee.it/.

Langescheidt: https://it.langenscheidt.com/italiano-tedesco/.

Leo: https://www.leo.org/tedesco-italiano/.

PONS: https://it.pons.com.

Sketch Engine: https://www.sketchengine.eu/.

APPLICAZIONI DIDATTICHE E RISCRITTURE DIVULGATIVE

DIDATTICA DELLA COESIONE TESTUALE E DISCORSIVA ATTRAVERSO IL DIA (DIZIONARIO DELL'ITALIANO ACCADEMICO)

Massimo Prada[1]

1. PREMESSA: PERCHÉ E COME TRATTARE DELLA COESIONE TESTUALE ATTRAVERSO IL DIA (DIZIONARIO DELL'ITALIANO ACCADEMICO)

Perché ci si dovrebbe occupare di coesione testuale e dei suoi strumenti linguistici oltre che in una prospettiva teorica, anche in una didattica? E in che modo il DIA[2] può soccorrerci nell'uno e nell'altro caso?

Le pagine che seguono cercano di rispondere in maniera abbastanza dettagliata a queste due domande, proponendo anche alcune attività didattiche in cui le schede del repertorio telematico possono essere messe immediatamente a frutto; una parte della risposta, tuttavia, può essere anticipata già qui, a titolo di orientamento. In primo luogo, occuparsi di coesione testuale in un'ottica didattica è importante perché la competenza testuale, cioè la capacità di interpretare e di produrre testi, è strettamente legata alla capacità di riconoscere in essi i segni della loro unità; e la competenza testuale occupa una posizione centrale nell'ambito della più generale competenza semiotica e di quella comunicativa, fondamentali nella vita, oltre che nella scuola.

Come la competenza linguistica, quella testuale si acquisisce in modo progressivo e non senza fatica, soprattutto quando si eserciti su generi e tipi di testo molto formalizzati, come quelli tecnico-scientifici (non solo nell'ambito delle scienze dure, della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica, beninteso) e di formazione (i manuali scolastici o le scritture di alta divulgazione scientifica, tra gli altri): quelli che tutti noi abbiamo incontrato nel nostro percorso formativo; quelli sui quali abbiamo misurato e costruito le nostre capacità di comprendere e di produrre documenti formali scritti e parlati; quelli da cui incidentalmente, ma non per caso, è tratto per una parte significativa il lemmario del DIA. Per questa ragione è potenzialmente molto vantaggioso per i nostri studenti che ci si occupi di coesione testuale, in relazione ai testi di alta divulgazione, di studio e scientifici: li aiuterebbe nel compito complesso di comprendere i testi complessi e avrebbe ricadute formative e sociali significative; e le schede del DIA, dedicate anche all'uso dei coesivi proprio in testi di questo tipo, potrebbero entrare con profitto in classe, con l'ovvia mediazione del docente. Le si potrebbe usare addirittura nel primo ciclo, quando i ragazzi si trovano spesso tra le mani libri molto belli, senza gli strumenti che consentirebbero loro di trarne tutto il vantaggio possibile; e quando invece un'azione educativa mirata avrebbe l'effetto, lungimirante, di fornirgliene di utilissimi anche per le sfide cognitive e testuali a venire.

In effetti, le difficoltà nell'interpretazione e nella produzione di testi derivano da più fattori diversi, messi in gioco contemporaneamente dalle due attività, ben distinte.

[1] Università degli Studi di Milano.

[2] Sul Dizionario dell'Italiano Accademico si legga il contributo di Davide Mastrantonio in questo stesso numero.

Nell'interpretazione, sulla quale ci si soffermerà in questo intervento, è la natura sistemica e globale del testo a richiedere nel lettore uno sforzo per riconoscerne, a partire da indizi di carattere linguistico e testuale, il carattere di unità strutturata; proprio per questo, il lavorìo ermeneutico si può avvantaggiare grandemente, specie nei testi ascrivibili all'italiano accademico (e ai testi di formazione e di studio in generale, come si è scritto), che questi elementi sfruttano intensamente, della capacità di valorizzare alcuni componenti della *prima facies* linguistica: i connettivi e i legamenti, responsabili (naturalmente con molti altri) di quella coesione cui si è già fatto riferimento e che noi chiamiamo così soprattutto a partire da Halliday, Hasan (1976), da Beaugrande, Dressler (1981; 1994 in italiano) e dagli studi di Maria Elisabeth Conte (1977, 1988).

Proprio su questi connettivi, in quanto elementi fondanti della competenza testuale e, come si vedrà meglio più avanti, oggetti caratterizzanti l'italiano accademico anche secondo l'immagine che ne proietta il DIA, ci si soffermerà in queste pagine; si guarderà, in particolare, a quelli che tipizzano l'italiano accademico (e l'italiano lingua della formazione) e si studierà, a titolo esemplificativo, il caso di "a tale proposito", uno tra quelli di cui il DIA offre già una scheda (altri, *in merito a*, *basti pensare che*, *in altre parole*, *in sintesi*... entreranno nel lemmario del DIA a regime), nel tentativo di valorizzarla in un percorso didattico.

2. LA COESIONE, I MECCANISMI DELLA COESIONE E I CONNETTIVI TESTUALI

Può valere la pena cominciare il nostro discorso proprio dal concetto, peraltro noto e consolidato, di coesione. La coesione è la forma linguistica (verbale, ma esistono anche connettivi e legamenti altrimenti mediali)[3] della coerenza e si manifesta attraverso molti meccanismi formali che legano le frasi (ci si occuperà, in questa sede, solo di testi scritti, ma il riferimento all'italiano accademico non esclude, di per sé, il riferimento a quelli orali) in un'unità strutturale di livello superiore, caratterizzata in quanto tale da un funzionamento specifico. In particolare, nell'interpretazione del testo entrano in gioco in maniera tipizzante, come suggeriscono ad esempio Angela Ferrari (2011) e Massimo Palermo (2013), strumenti che consentono di riconoscere "dipendenze e sintonie interpretative [...] rispetto al co-testo" (la citazione in Ferrari).

Tra i coesivi si contano, come si è detto, i connettivi e i legamenti (i primi uniscono segmenti del testo a contatto: sono connettivi tipici le congiunzioni; i secondi istituiscono una rete di riferimenti anche a distanza: sono connettivi i forici, ovvero i pronomi personali e possessivi o i dimostrativi e le proforme che rinviano a un referente o a un contenuto testuale); i fenomeni di accordo grammaticale e quelli di richiamo lessicale (ripetizioni, ma anche uso di parole connesse tra loro da relazioni semantiche o formali di vario tipo, come la sinonimia, la meronimia e altre).

Quanto ai connettivi, sono particolarmente importanti dal nostro punto di vista quelli definiti dalla letteratura scientifica "testuali", che hanno varie funzioni, comunque correlate alla struttura del discorso che si conduce e al modo in cui lo si conduce: si tratta, dunque, di oggetti che, mentre connettono, appunto, una sezione del testo con un'altra, permettono di riconoscere i segmenti in cui il testo stesso è articolato; indicano la *ratio* che li collega; suggeriscono un percorso interpretativo; esprimono la posizione di chi asserisce in merito alle proprie asserzioni e lo aiutano nella conduzione dei rapporti con i destinatari

[3] Si permetta di rinviare a Prada (2022) e, dal punto di vista didattico, a Prada (2024), con le loro bibliografie.

del discorso o i fruitori del testo; e segnalano il decorso della dinamica di temi e remi e di informazioni date e nuove[4]. Di questi ci si occuperà nelle pagine che seguono.

3. L'ITALIANO ACCADEMICO, LA COESIONE E LA SUA DIDATTICA

Connettivi e legamenti, si è scritto, rivestono un'importanza difficilmente sopravvalutabile in molti tipi di discorso ma, si ribadisce, hanno una funzione critica nell'italiano accademico, ovvero in quella supervarietà la cui focalizzazione è dovuta in buona parte proprio agli studiosi che hanno realizzato il DIA[5] e che si manifesta non solo in testi di consumo e produzione universitaria, ma anche altri documenti che hanno in genere finalità espositive o argomentative e che sono caratterizzati, a livelli diversi, da formalità, formalizzazione, rigore espositivo ed esplicitezza. Si tratta, dunque, di una vasta galassia di scritture (ma, volendo, come si è sostenuto, anche di testi parlato-scritti e persino parlati recitati[6], per quanto il DIA non li abbia, allo stato attuale, inseriti nel suo corpus) che va dalla tesi al saggio, dal manuale all'articolo in rivista scientifica, dalla relazione a un convegno alla lezione (se si ammette anche il parlato: dalla *lectio magistralis* all'arringa, dal podcast didattico al video di formazione).

Si tratta di testi, come è facile vedere, consumati e prodotti in ambienti specifici, ma non troppo ristretti; di testi, anzi, la cui esperienza è piuttosto trasversale e per questo qualificante anche nei termini di una diffusa ontogenesi linguistica: li si incontra spesso, in occasioni diverse (per esempio, quando si leggono alcuni giornali e alcune riviste, manuali, saggistica divulgativa e non, ma anche quando si seguono documentari o si guardano alcuni video su YouTube), e a maggior ragione li si è incontrati nel corso della propria formazione. L'italiano accademico, infatti, a differenza di altre varietà, ha una curvatura decisamente culturale e la sua conoscenza si matura, normalmente, in anni di esposizione, attraverso un processo di modellizzazione implicita ed esplicita che inizia a scuola e, idealmente, non si conclude mai.

L'attenzione alla seconda modalità di modellizzazione – quella esplicita – è oggi più alta di quanto non fosse solo qualche decennio fa, anche in considerazione del fatto che l'italiano accademico, proprio per le sue caratteristiche di astrattezza e decontestualizzazione, marcatezza diafasica (è una varietà alta), non immediata finalizzazione comunicativa (a dispetto della sua riconosciuta incidenza sulla comunicazione formale e professionale), risulta di acquisizione nella media più difficile di quella di varietà più immersive, più ancorate alla varietà delle situazioni comunicative comuni e per le quali è più facile avere riscontri e retroazioni immediati. Di acquisizione più complessa di altre, l'italiano accademico, in particolare, risulta per gli studenti alloglotti o con retroterra migratorio: persone che oggi costituiscono una percentuale significativa tra quelle che entrano nei percorsi formativi scolastici.

Se, dunque, ha senso investire in una didattica della coesione testuale come momento saliente di una più ampia formazione alla testualità; se, come si è scritto, è ragionevole impegnarsi, nella medesima prospettiva, nella pratica e nella descrizione dei testi dell'italiano accademico, che cosa si può fare, operativamente, per procedere in entrambe le direzioni?

[4] La letteratura scientifica è ormai molto ampia; si segnalano tra i testi importanti (alcuni anche storicamente): Halliday, Hasan (1976); Berretta (1984); de Beaugrande, Dressler (1984); Bazzanella (1995); Bazzanella (2011). Sansò (2020) offre una descrizione complessiva molto utile.

[5] Il sito del progetto è consultabile all'indirizzo https://pric.unive.it/progetti/dia/home; sulla varietà, da vari punti di vista, si possono vedere Spina (2010); Ballarin (2017); D'Aguanno (2019a); D'Aguanno, Tarallo (2020); Mastrantonio (2021); Mastrantonio, Sakr, Dota, Nardella (2024).

[6] Secondo la dizione di Nencioni (1983).

Una tra le possibilità, che sfrutta il repertorio cui è dedicato questo convegno, è quella di analizzarne le schede dedicate ai connettivi tipizzanti il discorso accademico (sia pure tenendo conto della grande eterogeneità delle tradizioni di discorso scientifiche e tecniche: si ricordi, a questo proposito, che Francesco Sabatini, in un suo notissimo saggio del 1999 in cui proponeva alcuni criteri per una tipologia dei testi[7], indicava proprio nella tendenza a rendere manifesti linguisticamente alcuni fatti della coesione[8] un tratto caratterizzante la testualità scientifica, giuridica e tecnica e i testi di studio: quella, cioè, dei documenti che, come si è sostenuto, manifestano quasi paradigmaticamente l'italiano accademico).

4. I CONNETTIVI TESTUALI E LE LORO CARATTERISTICHE NEL DIA

Il DIA messo al servizio della didattica del testo e in particolare della coesione, quindi. In effetti, se si dà uno sguardo al lemmario del repertorio telematico (e, ancor più, se si legge l'elenco delle voci che ne faranno parte quando il progetto sarà concluso), si noterà che vi figurano numerosi connettivi (e, tra questi, molti connettivi testuali) e molti segnali discorsivi con funzione metatestuale. Nell'elenco, in particolare, si trovano forme come, in ordine alfabetico,

> *a tale proposito*, *a tale riguardo*, *al contrario*, *alla luce di*, *anzitutto*;
> *basti pensare a/che*;
> *cioè*, *credo*;
> *da un lato… dall'altro*, *dal momento che*, *dal punto di vista (di)*, *diversamente da*, *dunque*;
> *in aggiunta*, *in altre parole*, *in conclusione*, *in merito a*, *in particolare*, *in primo luogo*, *in questione*, *in quest'ottica*, *in relazione a*, *in sintesi*, *infra*, *inoltre*, *invece*;
> *mi pare*;
> *naturalmente*, *nello specifico*, *nettamente*;
> *opportunamente*, *ossia*;
> *per esempio*, *precedentemente*, *presumibilmente*;
> *riguardo a*;
> *se non vado errato*, *secondo*, *si pensi a*, *sostanzialmente*, *sotto il profilo*, *strettamente*, *suddetto*, *supra*;
> *tendenzialmente*.

Si tratta di 46 elementi, che rappresentano un terzo del totale di quelli previsti (121).

Una lettura analitica della lista e la stessa numerosità degli elementi chiariscono, in primo luogo, quale sia l'immagine che dell'italiano accademico hanno inteso proiettare gli studiosi che hanno creato il DIA; immagine che appare congruente, tra l'altro, con quella disegnata da Sobrero (1994)[9] e da Sabatini (1999 e altrove): quella, cioè, di una varietà caratterizzata nettamente da scelte di ordine testuale.

Confermano, in secondo luogo, che la categoria dei connettivi testuali è molto ampia ed eterogenea dal punto di vista categoriale, strutturale, funzionale e semantico; che è caratterizzata da riconoscibilità netta per alcuni elementi, più chiaroscurale per altri; ma che è, ciononostante, resa unitaria dalla focalizzazione metadiscorsiva. Si pensi, in questo senso, al fatto che *a tale proposito* è una polilessicale avverbiale, che *dunque* è una congiunzione, che *mi pare* è un'intera frase e che *suddetto* è un aggettivo; che, mentre la prima è appunto un'unità lessicale superiore, le altre sono monorematiche; e che, infine,

[7] Sabatini (1999).
[8] «L'ordine di costruzione rigorosamente impostato ed evidenziato: blocchi di testo abbastanza brevi e concatenati da chiari legamenti sintattici»: *ibidem.*
[9] Sobrero (1993).

mentre difficilmente si metterebbe in dubbio il valore di connettivo testuale per *in primo luogo*, si potrebbe essere più perplessi, di primo acchito, nel caso di *invece*.

La lista dei connettivi e dei segnali discorsivi metatestuali del DIA mostra, in terzo luogo, a una loro lettura funzionale, che le categorie che le forme esprimono con maggior frequenza si possono fare rientrare in alcune classi, ovvero quelle:

a) metadiscorsivo-gerarchica (*anzitutto*, *in primo luogo*);
b) metadiscorsivo-semitale (tale da indicare, vale a dire, l'itinerario interpretativo da seguire per garantirsi una lettura aderente all'intenzione comunicativa dell'autore: *al contrario*, *a tale proposito*, *cioè*, *in aggiunta*, *in particolare*, *in sintesi*, *ossia*...);
c) metadiscorsivo-valutativa (*basti pensare che* [= 'perché, ed è sufficiente'], *credo*, *dal punto di vista (di)*, *mi pare*...);
d) metadiscorsivo-logicosemantica (*basti pensare che* [≃ 'e lo dico perché': «Ultimamente è diventata ancora più difficile, basti pensare che l'anno scorso la pensione mensile in Lituania è stata ridotta del 5 per cento»][10], *dal momento che*, *dunque*...), che mette in gioco rapporti come quelli di causa e di effetto, di anteriorità e posteriorità e altri.

La lista suggerisce, in quarto luogo, che tali categorie costituiscono un regesto in cui gli elementi possono occupare più posizioni (per esempio, *basti pensare a/che* è parso collocabile, nel capoverso precedente, in due categorie funzionali; e le stesse schede del DIA associano talora più funzioni alla medesima forma: si veda, a questo riguardo, per esempio, il lemma *sostanzialmente*[11]).

Infine, l'elenco mostra già a un primo sguardo che gli elementi che lo compongono hanno un comportamento assai variabile in relazione al loro *scope*, cioè in rapporto al segmento di testo su cui insistono funzionalmente (i connettivi della classe d), per esempio, sembrano avere uno *scope* più ristretto rispetto a quelli delle altre tre); alla eventuale cooccorrenza con altre forme (che sono, in qualche modo, *collocati a distanza*: *a tale proposito*, come vedremo, si trova spesso insieme a *verba dicendi* o che esprimono valutazione); e alla disposizione nel testo (possono trovarsi, per esempio, all'inizio di un segmento; o in posizione forte, contrassegnata da fatti interpuntivi e così via: si pensi alla distribuzione sintagmatica di *cioè* e al riflesso che essa ha sulla funzione dell'elemento:

> Arriverò presto, *cioè* verso le otto.
>
> Aveva una moglie bella, giovane, innamorata e una pizzicheria avviata come poche. Aveva, *cioè*, tutto quello che c'è al mondo da desiderare.
>
> Mi mancano ancora alcuni mobili indispensabili: *cioè* il tavolo, le sedie, uno scaffale...
>
> "*Cioè*,.." rispose, con voce tremante, don Abbondio: "*cioè*, lor signori son uomini di mondo").

Consideriamo, per esemplificare in maniera complessiva, una forma come *sostanzialmente*, già lemmatizzata dal DIA: è un avverbio (ma la sua funzione, come certifica la scheda che gli è stata dedicata, può essere espressa anche da un aggettivo come *evidente*); è una monorematica (ma potrebbe essere sostituito dalla polilessicale preposizionale *in sostanza* o dalle sue varianti *nella sostanza* o *in buona sostanza*, che non sono registrate); viene usato per «esprimere il grado di certezza su un'affermazione», ma anche per «indicare misura o grado»; ha una chiara focalizzazione metadiscorsiva (si concentra sul discorso condotto nel testo); nella prima delle due funzioni lo si trova, negli esempi del DIA

[10] L'esempio dallo *European Parliament Proceedings Parallel Corpus 1996-2011*, attraverso il servizio Bab.la.
[11] https://pric.unive.it/progetti/dia/lemmi. In merito alla polisemia e alla polifunzionalità delle singole voci, Mastrantonio, Sakr, Dota, Nardella (2024).

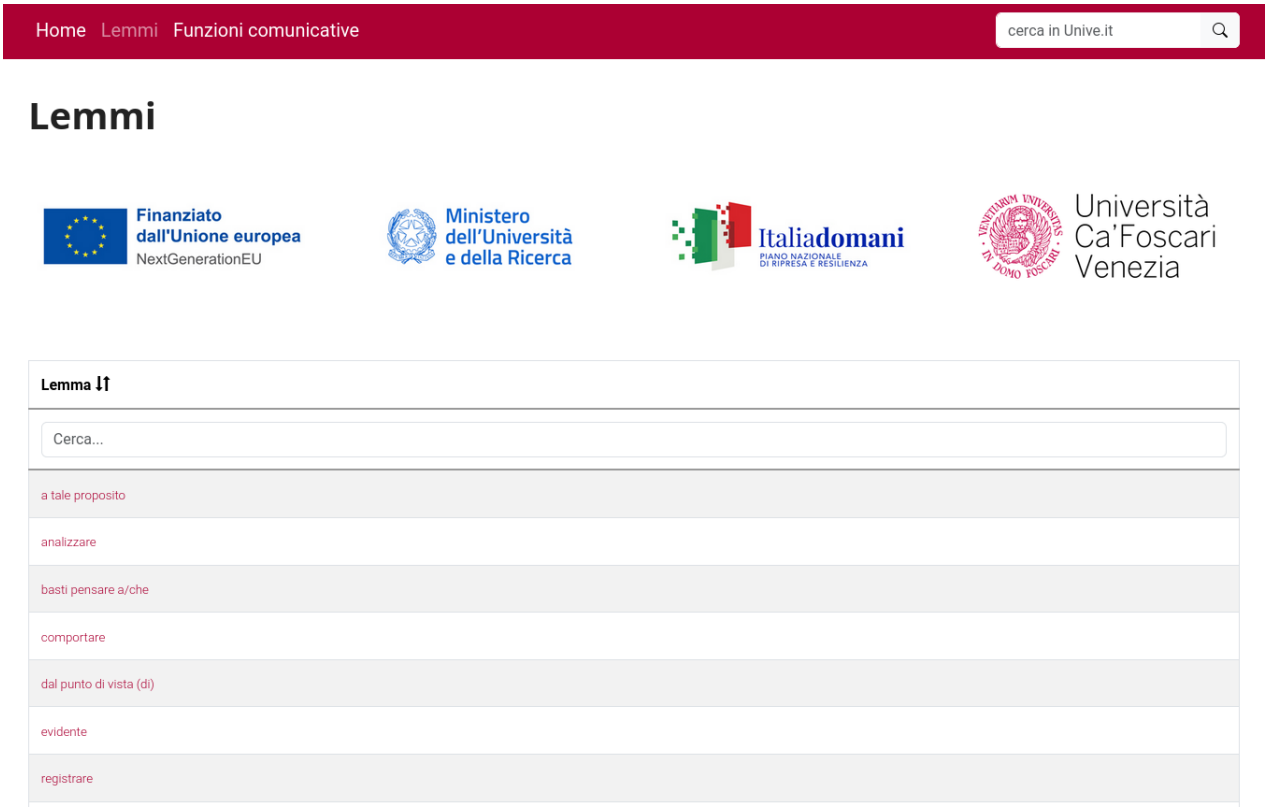
soprattutto in posizione interna, come immediato modificatore di un verbo o di un aggettivo contiguo o, anche se non separato da virgole o trattini come forse ci si attenderebbe, come correlato all'intero enunciato; la forma appare però, in questa funzione, come si tende a immaginare accada frequentemente, anche in posizione iniziale assoluta, questa volta sì separato da una virgola dal resto dell'enunciazione. Va da sé che la sua semantica resta, se ci si allontana dalle astrazioni lessicografiche, discorsivamente determinata e, dunque, impredicibile, sicché il senso attribuibile alla forma può variare in relazione al contesto comunicativo (fatta salva la funzione generale, dunque, dire: "*Sono sostanzialmente d'accordo con te*" può indicare un grado di consenso variabile dal pochissimo al moltissimo) e persino forse antifrastico (in un contesto che autorizzi una lettura ironica). Questo, tuttavia, è un problema diverso, che non pertiene direttamente al DIA o al suo uso.

Nella sostanza, comunque, per la loro numerosità, la loro polifunzionalità, la variabilità distributiva, la loro complessità anche sintagmatica, oltre che per il fatto di occorrere spesso (in qualche caso per lo più) in contesti marcati dal punto di vista diafasico e tipologico (i testi "accademici" cui si è fatto riferimento), i connettivi testuali, specie quelli che si sono elencati in apertura di paragrafo, costituiscono una sfida per l'apprendimento e l'insegnamento.

5. Un esempio: "a tale proposito"

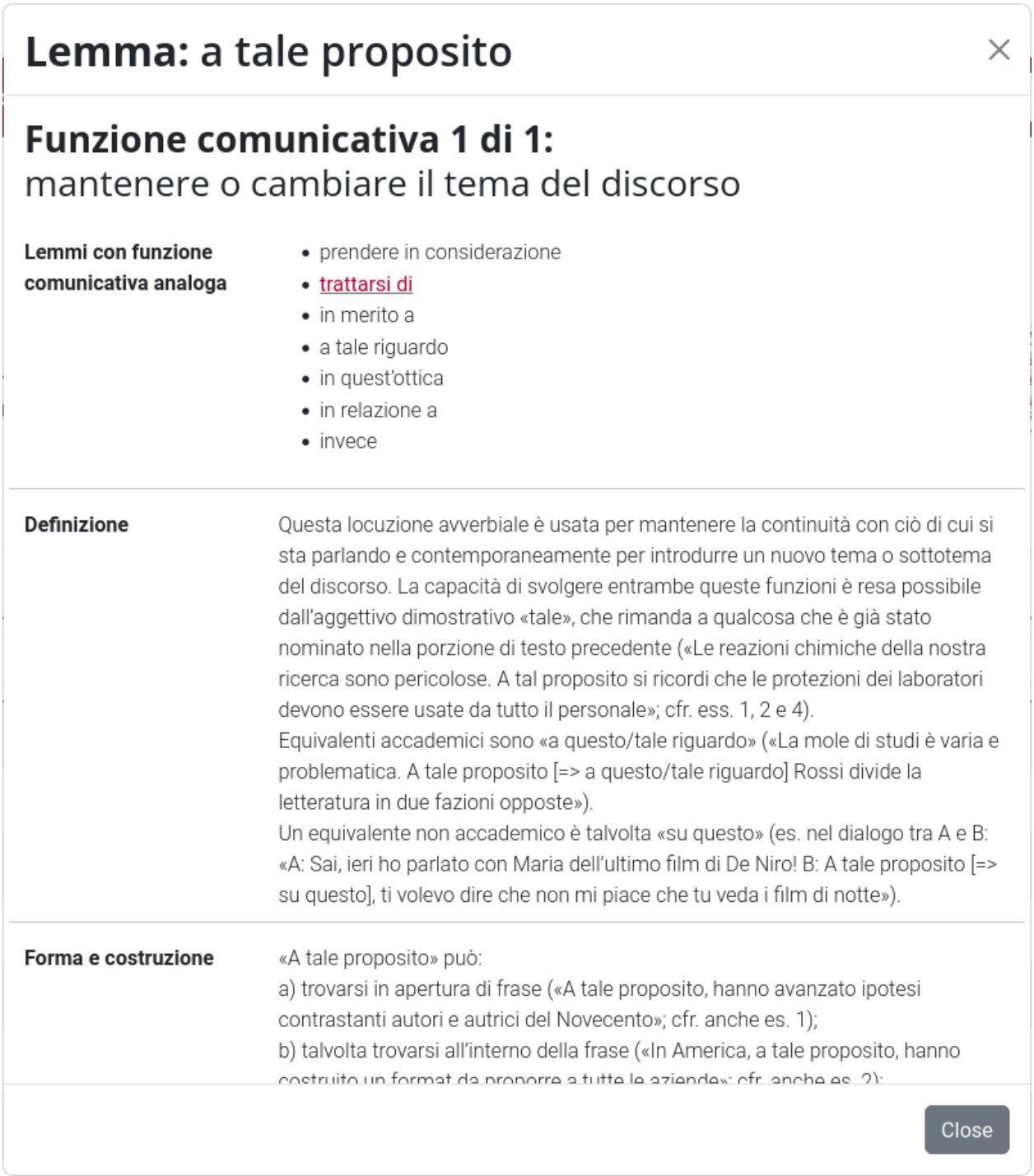
In che modo si potrà, allora, considerato quanto si è scritto nei paragrafi precedenti, adibire il DIA alla didattica della coesione? Si può provare a mostrarlo facendo riferimento a una tra le schede del repertorio. Già la prima in ordine alfabetico, dedicata all'avverbio polilessicale "a tale proposito" (Figura 1), cade opportunamente.

Figura 1. *La schermata di ricerca dei lemmi del DIA; "a tale proposito" è la prima voce*



Il testo, compilato da Doriana Cimmino, è piuttosto esteso, ma merita riportarlo per intero (la finestra che lo rende leggibile sul sito è in Figura 2; la trascrizione della scheda la segue) perché ciò consente di apprezzare il modo in cui sono strutturate le schede del repertorio.

Figura 2. *La finestra che mostra l'articolo per il lemma* a tale proposito *sul sito del DIA*



Lemma: a tale proposito
Funzione comunicativa 1 di 1
Mantenere o cambiare il tema del discorso

Lemmi con funzione comunicativa analoga

- prendere in considerazione
- trattarsi di
- in merito a
- a tale riguardo
- in quest'ottica
- in relazione a
- invece

Definizione

Questa locuzione avverbiale è usata per mantenere la continuità con ciò di cui si sta parlando e contemporaneamente per introdurre un nuovo tema o sottotema del discorso. La capacità di svolgere entrambe queste funzioni è resa possibile dall'aggettivo dimostrativo «tale», che rimanda a qualcosa che è già stato nominato nella porzione di testo precedente («Le reazioni chimiche della nostra ricerca sono pericolose. A tal proposito si ricordi che le protezioni dei laboratori devono essere usate da tutto il personale»; cfr. ess. 1, 2 e 4).

Equivalenti accademici sono «a questo/tale riguardo» («La mole di studi è varia e problematica. A tale proposito [=> a questo/tale riguardo] Rossi divide la letteratura in due fazioni opposte»).

Un equivalente non accademico è talvolta «su questo» (es. nel dialogo tra A e B: «A: Sai, ieri ho parlato con Maria dell'ultimo film di De Niro! B: A tale proposito [=> su questo], ti volevo dire che non mi piace che tu veda i film di notte»).

Forma e costruzione

«A tale proposito» può:
a) trovarsi in apertura di frase («A tale proposito, hanno avanzato ipotesi contrastanti autori e autrici del Novecento»; cfr. anche es. 1);
b) talvolta trovarsi all'interno della frase («In America, a tale proposito, hanno costruito un format da proporre a tutte le aziende»; cfr. anche es. 2);
c) essere usato in forma apocopata, cioè «a tal proposito».

La locuzione può avere delle varianti, venendo usata:
d) con l'aggettivo «questo» («a questo proposito»);
e) oppure senza l'aggettivo dimostrativo (cioè semplicemente «a proposito», seguito dalla preposizione «di»). In quest'ultimo caso, ha bisogno di altre espressioni che ne completino il significato e la funzione (es. «a proposito della Geografia/a proposito del fatto che l'Italia è una penisola»).

Funzionamento

La funzione di proporre un tema del discorso, legandolo a un tema precedente, è svolta da «a tale proposito» sia quando si trova a inizio frase sia quando si trova al suo interno. Nell'esempio 2, «a tale proposito» introduce la figura di «Antonio Vallisneri» legandola alla porzione di testo precedente in cui si è già introdotto un gruppo di studiosi che si sono concentrati sulla «disseminazione settecentesca del galileismo». «A tale proposito» riesce quindi a legare il tema introdotto come nuovo di «Antonio Vallisneri» al tema degli studiosi che è già presente nel testo.

Proprio perché «a tale proposito» è una locuzione che crea continuità testuale, cioè lega un tema nuovo a uno vecchio, può aiutare a strutturare il testo e la gestione dei temi affrontati (chiamata tecnicamente progressione tematica). La locuzione è infatti generalmente preceduta dall'annuncio di uno o addirittura una serie di temi, tra loro convergenti o divergenti, chiarendo al lettore come si strutturerà il testo seguente. Quando i temi del testo legati da «a tale proposito» sono convergenti, costruiscono l'argomentazione in un'unica direzione, quando sono divergenti costruiscono un'argomentazione che ha all'interno delle parti in opposizione. La locuzione «a tal

proposito» può essere utilizzata in entrambi i casi, riprendendo l'ultimo tema annunciato e collegandolo ad un nuovo tema. Nell'esempio (4) la locuzione partecipa a un'argomentazione in cui si elencano pro e contro dell'introduzione dei robot collaborativi e «a tal proposito» riprende gli «aspetti negativi» e introduce un nuovo «rapporto» che ne parla. In questo caso i temi legati sono, quindi, divergenti.

La variante «a questo proposito» ha lo stesso significato e la stessa funzione. Infatti, attraverso gli aggettivi «tale», «questo» la locuzione può richiamare un vecchio tema presente nel testo, mentre ne introduce uno nuovo. Quando invece la locuzione è utilizzata nella variante «a proposito», priva degli aggettivi, non può rimandare a un tema precedente (tecnicamente, perde il proprio valore anaforico). «A proposito» introduce quindi un nuovo tema del discorso, senza legarlo esplicitamente a quanto detto in precedenza (es. 3). C'è tuttavia la possibilità che anche «a proposito» possa rimandare a un tema precedente, aggiungendo elementi come «di quanto detto/affermato», in espressioni come la seguente: «A proposito di quanto detto sopra».

Quando si usa «a tale proposito», si deve tenere presente che la locuzione rimanda a un concetto vicino linearmente nel testo. La locuzione perderebbe il suo potere di rinvio se ciò a cui si riferisce è troppo lontano (più di una frase indietro nel testo) o se è presente più di un oggetto / concetto / evento nella porzione di testo che precede la locuzione. Per disambiguare, è necessario esplicitare ciò a cui ci si riferisce, invece di utilizzare semplicemente un aggettivo anaforico (tale, questo). Nel seguente esempio inventato, «a tal proposito» non può essere usato se ci si vuole riferire a uno solo dei tre elementi citati («disagio sociale», «corruzione politica», «corruzione dello Stato»), e genera dunque un enunciato comunicativamente poco felice: «In Italia troviamo correnti culturali mosse dal disagio sociale, dalla corruzione politica e perfino dalla corruzione dello Stato. A tal proposito, i giovani non riescono a sentirsi parte della comunità»; sarebbe necessario invece esplicitare il referente come segue: «A proposito del disagio sociale ecc.».

Esempi

(1) Caratteristica dei BITs è quella di prevedere la tutela internazionale degli investitori degli Stati che ne sono Parti Contraenti. A tale proposito la casistica in materia conferma che se nella maggior parte dei contenziosi gli attori sono delle società commerciali, spesso multinazionali, non mancano casi in cui singoli individui abbiano attivato il procedimento arbitrale internazionale contro lo Stato ospite.

(2) La seconda direttrice della disseminazione settecentesca del galileismo è costituita da quanti, come Montanari e Guglielmini, giunsero all'insegnamento universitario nello Studio di Padova. La figura centrale a tale proposito è quella di Antonio Vallisneri, allievo diretto di Malpighi a Bologna dal 1682 al 1685.

(3) Un esempio [...] è quello riguardante le caratteristiche dell'intervistatore, ossia gli item 2-5 e 8, ridotti a una lista di informazioni specifiche, che, tuttavia, non chiariscono sufficientemente il posizionamento del ricercatore. A proposito delle informazioni richieste sull'intervistatore, di recente [...] hanno ricevuto una lettera critica da un gruppo di ricercatori dell'Università di Oxford.

(4) Il report evidenzia ad esempio come nelle linee di assemblaggio automobilistico, grazie all'introduzione dei robot collaborativi, la flessibilità nella produzione di modelli in lotti più piccoli è aumentata, portando con sé un incremento delle responsabilità e competenze cognitive per i dipendenti . D'altra parte, altri studi si concentrano sugli aspetti negativi, e in particolare sulla possibile perdita di posti di lavoro (van Wynsberghe & Comes, 2020). A tale proposito, il rapporto di Deloitte consulting (2017), ad esempio, prevede la sostituzione di milioni di posti di lavoro esistenti con l'introduzione dei robot collaborativi.

Note

La voce del DIA di «a tale proposito» è basata sull'analisi di 10 occorrenze di «a tale proposito», 10 di «a tal proposito» e 31 di «a questo proposito» estratte dal corpus DIA. Per l'analisi formale e funzionale sono stati utilizzati gli strumenti teorici descritti qui di seguito.

Come abbiamo visto, «a tale proposito» è una locuzione che può essere usata per introdurre un nuovo tema o sottotema nel discorso e, allo stesso tempo, per riprenderne uno già introdotto. Le funzioni descritte sono strettamente correlate ai concetti di tema e di progressione tematica. Per quanto riguarda il concetto di tema, non riportiamo la complessità del dibattito circa la sua denominazione, natura o ruolo nella strutturazione del testo (Cresti, Moneglia 2018; Cimmino, Ozerov in stampa), ma ci atteniamo alla sua definizione semantica, indicandolo come il referente di cui parla la proposizione (Lambrecht 1994). La funzione assegnata alla locuzione «a tale proposito» è quindi quella di introdurre un nuovo tema, sulla base del fatto che la locuzione introduce un nuovo referente di cui si parlerà nel cotesto destro. Allo stesso modo, si è deciso di assegnare a «a tale proposito» la funzione di ripresa di un tema già introdotto, perché la locuzione si riferisce anaforicamente a uno o più referenti già citati nel cotesto sinistro. Anche questa costituisce tuttavia una semplificazione, stavolta dei rapporti tra referente, tema e progressione tematica all'interno del testo. Infatti, nei casi che abbiamo analizzato a supporto della compilazione della voce, si incontrano sia occorrenze in cui «a tale/tal proposito» riprende un referente che era già tema nel cotesto precedente, realizzando una progressione tematica costante, sia casi in cui «a tale/tal proposito» riprende un referente che non era tema nel cotesto precedente, realizzando una progressione tematica lineare (Ferrari, De Cesare 2009). I due casi non sono stati distinti per i lettori del DIA, ai quali si accenna invece solo dell'organizzazione del testo in modo intuitivo. Si è infatti scelto di evidenziare come «a tale/tal proposito» sia uno strumento di organizzazione del testo che può essere utilizzato sia in relazioni logiche co-orientate sia contro-orientate (chiamate convergenti e divergenti, nella sezione 'funzionamento'). In questo modo, i lettori potranno capire che l'organizzazione referenziale non è legata alla costruzione dell'argomentazione del discorso.

Riferimenti bibliografici

- Cimmino D., Ozerov P. (in stampa), "Introduction" a Disentangling topicality effects. Special Issue of «Linguistic Typology at the Crossroads».
- Cresti E., Moneglia M. (2018), "The definition of the TOPIC within Language into Act Theory and its identification in spontaneous speech corpora", in «Revue Romane» 53, 1, pp. 30-62.
- Ferrari A., De Cesare A. (2009), "La progressione tematica rivisitata", in «Vox Romanica» 68, pp. 98-128.
- Lambrecht K. (1994), Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus and the Mental Representation of Discourse Referents, Cambridge University Press, Cambridge.

Leggendo la scheda, si noterà subito come, a differenza di ciò che accade negli strumenti di descrizione del lessico cui siamo più adusi, vi manchi una definizione del significato del lemma. La scelta è consentanea all'orientamento testuale del DIA: nell'ottica del repertorio, appare più utile concentrarsi sulla funzione comunicativa che la polilessicale svolge all'interno del testo e in riferimento al discorso che vi si conduce che indicare che essa può significare 'in relazione all'argomento di cui si discute'; e il traducente manca anche per voci come *analizzare* o *evidente*, per le quali probabilmente le nostre attese in relazione alla sua presenza sarebbero state addirittura più forti.

In ogni caso, la funzione comunicativa individuata per questo connettivo testuale è quella di «mantenere la continuità con ciò di cui si sta parlando» e, contemporaneamente, di «introdurre un nuovo tema o sottotema del discorso»: una funzione semitale, dunque, perché la forma dice qualcosa sul pregresso testuale e anticipa sviluppi discorsivi. La scheda elenca anche altri lemmi contenuti nel DIA cui è stata assegnata la medesima funzione (in realtà, le schede non sono ancora state redatte nella maggior parte dei casi, ma il progetto prevede che lo siano): ciò non significa, naturalmente, che essi possano essere sostituiti a quello schedato, ma solo che, quando si trovano in un testo, possono rispondere alla medesima esigenza testuale e pragmatica.

In ottica didattica, per valorizzare questa informazione, che punta alla natura reticolare del lessico, ad aspetti della sua ridondanza, al concetto di sinonimia e quello di dinamismo comunicativo, il docente potrebbe proporre alla classe, meglio se raccogliendo gli studenti in piccoli gruppi e guidandoli nell'esplorazione, di comparare a quella del nostro connettivo una delle schede dedicate alle forme elencate sotto l'etichetta *Lemmi con funzione comunicativa analoga*: ciò favorirà la focalizzazione dei contenuti e il riconoscimento della struttura dei documenti del DIA e permetterà, inoltre, di cogliere analogie e differenze nelle trattazioni (nel nostro caso si presta al compito *trattarsi di*, già compilata). Un artificio facilmente sfruttabile dai discenti potrebbe essere, a questo fine, quello di accostare i contenuti in tabelle allineate, come si vede nella pagina che segue (Tabella 1), in cui si riportano parzialmente i due testi da raffrontare.

Tabella 1. *L'accostamento tabellare tra i contenuti di due schede tratte dal DIA*

Lemma: a tale proposito **Funzione comunicativa 1 di 1:** mantenere o cambiare il tema del discorso	**Lemma: trattarsi di** **Funzione comunicativa 1 di 1:** mantenere o cambiare il tema del discorso
Lemmi con funzione comunicativa analoga prendere in considerazione trattarsi di in merito a a tale riguardo in quest'ottica in relazione a invece	**Lemmi con funzione comunicativa analoga** a tale proposito prendere in considerazione in merito a a tale riguardo in quest'ottica in relazione a invece
Definizione Questa locuzione avverbiale è usata per mantenere la continuità con ciò di cui si sta parlando e contemporaneamente per introdurre un nuovo tema o sottotema del discorso. La capacità di svolgere entrambe queste funzioni è resa possibile dall'aggettivo dimostrativo «tale», che rimanda a qualcosa che è già stato nominato nella porzione di testo precedente («Le reazioni chimiche della nostra ricerca sono pericolose. A tal proposito si ricordi che le protezioni dei laboratori devono essere usate da tutto il personale»; cfr. ess. 1, 2 e 4).	**Definizione** Questa locuzione indica che nel seguito della frase si continua a parlare di un concetto o di un argomento che era già presente nella frase precedente.
Equivalenti accademici sono «a questo/tale riguardo» («La mole di studi è varia e problematica. A tale proposito [=> a questo/tale riguardo] Rossi divide la letteratura in due fazioni opposte»). **Un equivalente non accademico** è talvolta «su questo» (es. nel dialogo tra A e B: «A: Sai, ieri ho	**Una parafrasi equivalente** è in molti casi «Quello di cui stiamo parlando è» (es. 3: «Gli aminoacidi di un polipeptide sono tenuti insieme da un legame peptidico: si tratta di [=> quello di cui stiamo parlando è] un legame covalente»).

parlato con Maria dell'ultimo film di De Niro! B: A tale proposito [=> su questo], ti volevo dire che non mi piace che tu veda i film di notte»).

Forma e costruzione

«A tale proposito» può:

a) trovarsi in apertura di frase («A tale proposito, hanno avanzato ipotesi contrastanti autori e autrici del Novecento»; cfr. anche es. 1);

b) talvolta trovarsi all'interno della frase («In America, a tale proposito, hanno costruito un format da proporre a tutte le aziende»; cfr. anche es. 2);

c) essere usato in forma apocopata, cioè «a tal proposito».

La locuzione può avere delle varianti, venendo usata:

d) con l'aggettivo «questo» («a questo proposito»);

e) oppure senza l'aggettivo dimostrativo (cioè semplicemente «a proposito», seguito dalla preposizione «di»). In quest'ultimo caso, ha bisogno di altre espressioni che ne completino il significato e la funzione (es. «a proposito della Geografia/a proposito del fatto che l'Italia è una penisola»).

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.

Che cosa emerge dal confronto? Nell'articolo dedicato a *a tale proposito*, la funzione di connettivo della polilessicale è esplicitamente dichiarata nella scheda, il cui testo recita infatti: «La capacità di svolgere entrambe queste funzioni (*vid.* 'mantenere la continuità con ciò di cui si sta parlando e contemporaneamente per introdurre un nuovo tema o sottotema del discorso') è resa possibile dall'aggettivo dimostrativo "tale"»; l'assenza dell'osservazione nel caso di *trattarsi di* contribuisce utilmente a focalizzare un'informazione (a favorirne il *noticing*, si direbbe in glottodidattica) che, altrimenti, potrebbe sfuggire al lettore meno smaliziato. A lezione, il docente potrebbe andare oltre la semplice esplicitazione del concetto proponendo agli studenti che diano del connettivo una parafrasi adatta a rendere ancora più esplicito il suo carattere anaforico (*a tale proposito* si riferisce infatti necessariamente a una porzione di testo che sta a sinistra) o offrendola lui stesso, per esempio nella forma "a proposito di ciò che si è appena detto/scritto/sostenuto" o, ancora meglio: "sul tema (*proposito* è il latino propositum, participio di proponere, che significa, tra l'altro, appunto 'proporre', 'mettere innanzi' perché sia valutato) di cui si è appena detto" ('tale'): quest'ultima lettura ha tra l'altro il vantaggio di rendere più trasparente la polirematica, dissipando in parte l'offuscamento indotto dalla lessicalizzazione, e di dare qualche indicazione sullo *scope*: un segmento del testo antecedente e vicino. Ciò consente anche di valorizzare pienamente l'esempio che commenta la definizione («Le reazioni chimiche della nostra ricerca sono pericolose. A tal proposito si ricordi che le protezioni dei laboratori devono essere usate da tutto il personale»).

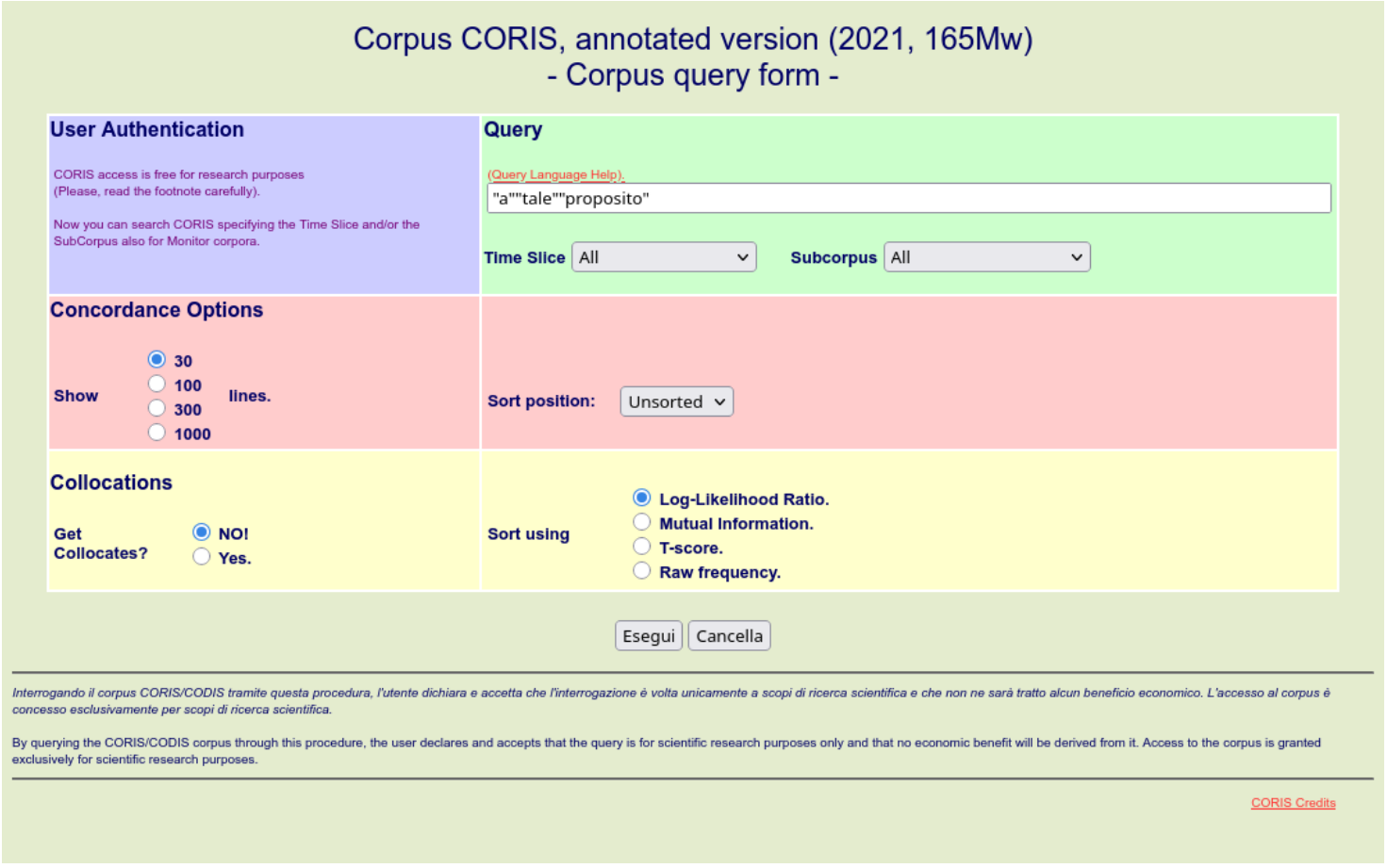
Le notazioni che seguono nella prima scheda («Equivalenti accademici...», «Un equivalente non accademico...») contribuiscono a mettere in rilievo la connotazione diafasica e le peculiarità diamesiche dell'italiano accademico in quanto varietà alta e particolarmente rappresentata nei testi scritti (l'esempio dedicato al secondo, «su questo», non a caso, riporta un *exemplum fictum* dialogico); la scheda dedicata a *trattarsi di* opta,

invece, per una parafrasi (ma gli studenti potrebbero provare a individuare veri e propri equivalenti e a collocarli sull'asse della diafasia).

In ottica didattica, a questo punto, il docente, per rafforzare le ricadute conoscitive della descrizione offerta dall'articolo, potrebbe consigliare agli studenti, anche a quelli alloglotti di livello adeguato (indicativamente, dal B2 in su) di effettuare una ricerca su qualche corpus testuale, per esempio sul CORIS/CODIS[12], sui corpora pubblici di italiano resi accessibili dall'Università di Bologna tramite NoSketchEngine[13], o su ItTenTen, attraverso l'interfaccia di SketchEngine[14]: ne risulteranno certamente rilievi di tutto interesse.

L'interrogazione del CORIS, per esempio, con la stringa "a" "tale" "proposito" (Figura 3) ritorna 155 occorrenze, dal corpus principale e da quelli di controllo (Figura 4).

Figura 3. *La schermata di interrogazione del CORIS*

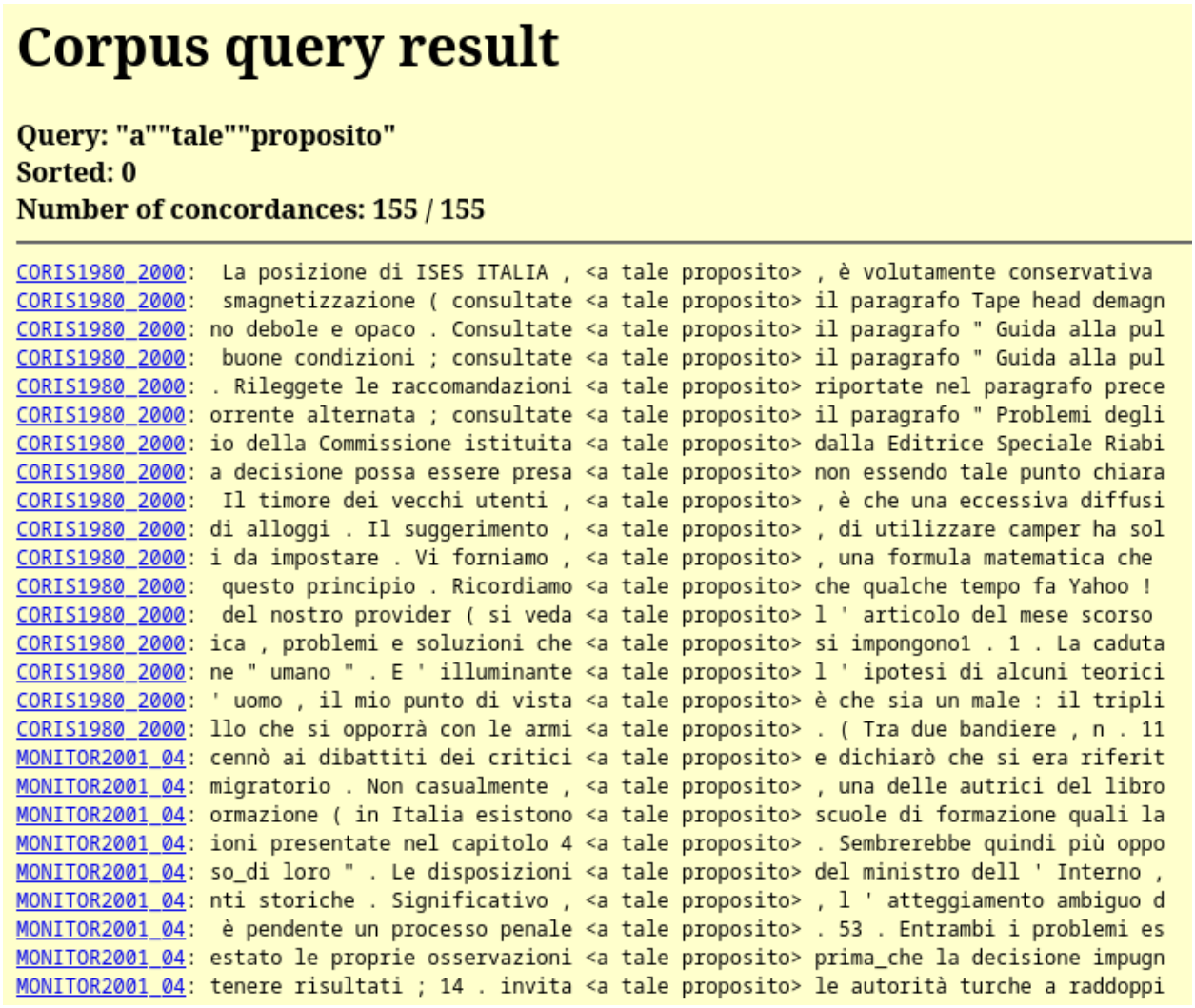


[12] https://corpora.ficlit.unibo.it/TCORIS/. L'accesso è gratuito.

[13] *NoSketch Engine* (https://nlp.fi.muni.cz/trac/noske) è uno strumento open-source per la gestione dei corpora; quelli resi disponibili gratuitamente attraverso la sua interfaccia particolarmente interessanti per le ricerche suggerite sono i corpora *Repubblica* e i due *itWac*, che raccolgono, il primo, testi giornalistici pubblicati tra il 1985 e il 2000 e, gli altri, documenti raccolti dal web (li ha allestiti, entrambi, Marco Baroni); li si veda alla pagina
https://bellatrix.sslmit.unibo.it/noske/public/#open.

[14] https://www.sketchengine.eu/. ItTenTen è molto più ampio degli altri, ma vi si può accedere solo a pagamento, con la possibilità però di un periodo di prova gratuito.

Figura 4. *Una parte dei risultati restituiti dal CORIS*



Corpus query result

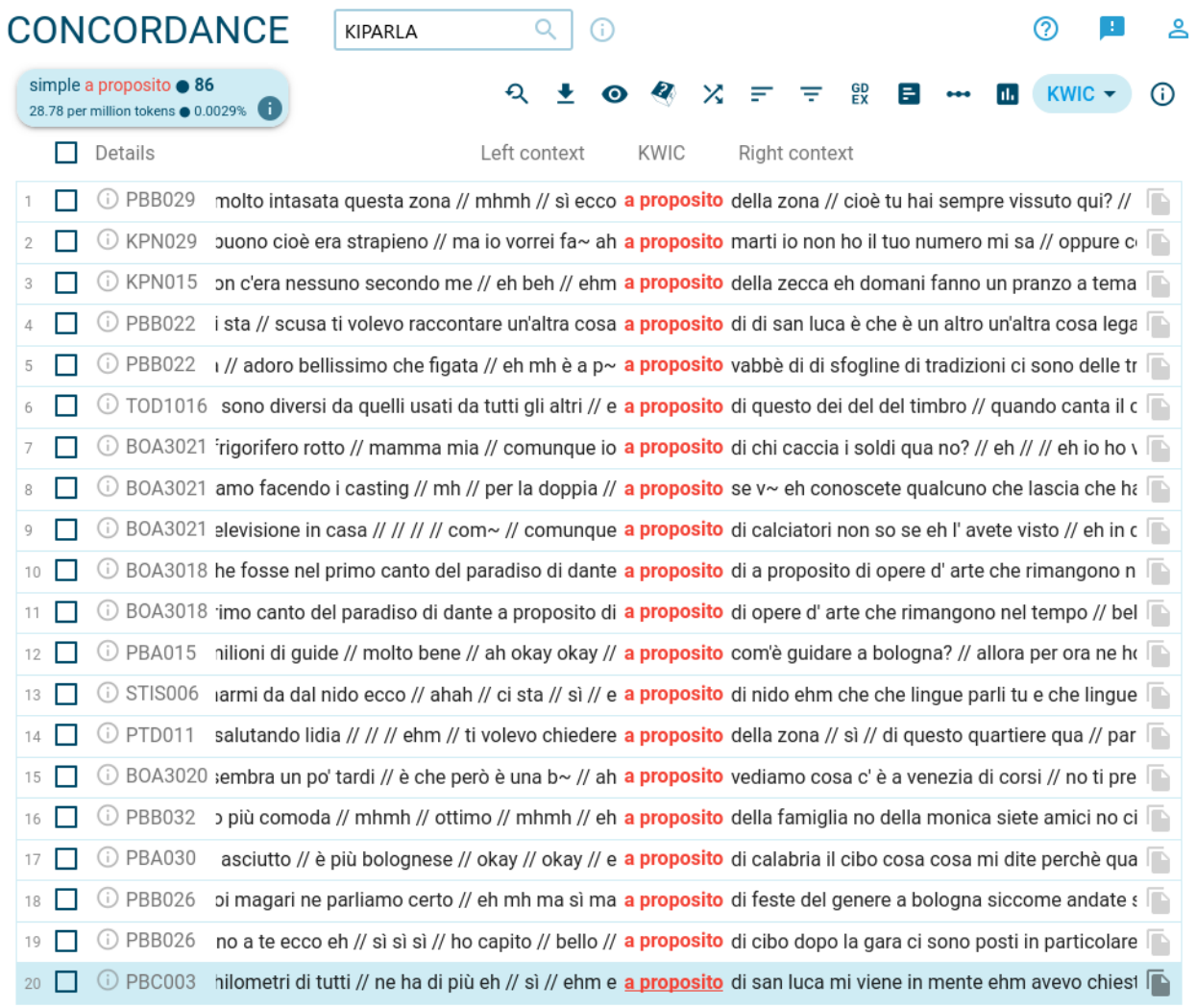
Query: "a""tale""proposito"
Sorted: 0
Number of concordances: 155 / 155

CORIS1980_2000: La posizione di ISES ITALIA , <a tale proposito> , è volutamente conservativa
CORIS1980_2000: smagnetizzazione (consultate <a tale proposito> il paragrafo Tape head demagn
CORIS1980_2000: no debole e opaco . Consultate <a tale proposito> il paragrafo " Guida alla pul
CORIS1980_2000: buone condizioni ; consultate <a tale proposito> il paragrafo " Guida alla pul
CORIS1980_2000: . Rileggete le raccomandazioni <a tale proposito> riportate nel paragrafo prece
CORIS1980_2000: orrente alternata ; consultate <a tale proposito> il paragrafo " Problemi degli
CORIS1980_2000: io della Commissione istituita <a tale proposito> dalla Editrice Speciale Riabi
CORIS1980_2000: a decisione possa essere presa <a tale proposito> non essendo tale punto chiara
CORIS1980_2000: Il timore dei vecchi utenti , <a tale proposito> , è che una eccessiva diffusi
CORIS1980_2000: di alloggi . Il suggerimento , <a tale proposito> , di utilizzare camper ha sol
CORIS1980_2000: i da impostare . Vi forniamo , <a tale proposito> , una formula matematica che
CORIS1980_2000: questo principio . Ricordiamo <a tale proposito> che qualche tempo fa Yahoo !
CORIS1980_2000: del nostro provider (si veda <a tale proposito> l ' articolo del mese scorso
CORIS1980_2000: ica , problemi e soluzioni che <a tale proposito> si impongono1 . 1 . La caduta
CORIS1980_2000: ne " umano " . E ' illuminante <a tale proposito> l ' ipotesi di alcuni teorici
CORIS1980_2000: ' uomo , il mio punto di vista <a tale proposito> è che sia un male : il tripli
CORIS1980_2000: llo che si opporrà con le armi <a tale proposito> . (Tra due bandiere , n . 11
MONITOR2001_04: cennò ai dibattiti dei critici <a tale proposito> e dichiarò che si era riferit
MONITOR2001_04: migratorio . Non casualmente , <a tale proposito> , una delle autrici del libro
MONITOR2001_04: ormazione (in Italia esistono <a tale proposito> scuole di formazione quali la
MONITOR2001_04: ioni presentate nel capitolo 4 <a tale proposito> . Sembrerebbe quindi più oppo
MONITOR2001_04: so_di loro " . Le disposizioni <a tale proposito> del ministro dell ' Interno ,
MONITOR2001_04: nti storiche . Significativo , <a tale proposito> , l ' atteggiamento ambiguo d
MONITOR2001_04: è pendente un processo penale <a tale proposito> . 53 . Entrambi i problemi es
MONITOR2001_04: estato le proprie osservazioni <a tale proposito> prima_che la decisione impugn
MONITOR2001_04: tenere risultati ; 14 . invita <a tale proposito> le autorità turche a raddoppi

La lettura delle collocazioni e, ancor più, quella dei contesti estesi accessibili attraverso i link forniti dal servizio (in blu, nella Figura 4) consente di riconoscere subito il carattere diafasicamente alto della polirematica: la forma occorre con aggettivi colti come *conservativa* (riferito a *posizione*, nell'esempio 1), con il nome *smagnetizzazione* (nell'esempio 2: si tratta di un evidente tecnicismo, in un testo in cui è presente anche il rinvio esplicito a un paragrafo che ha titolo in lingua inglese) e con la collocazione *formula matematica* (esempio 11); altre forme molto più marcate verso l'alto si possono leggere nei contesti estesi. Il fatto che la polilessicale sia tanto frequente in un corpus interamente dedicato, per scelta progettuale, alle fonti scritte, sembra segnalare, se raffrontata anche solo alla comune esperienza della lingua parlata (quante volte, nell'uso di tutti i giorni, la usiamo?) la sua specializzazione diamesica. Se si volesse, però, qualche appiglio euristicamente più solido, si potrebbe ricorrere a un corpus di parlato come KIParla[15], pure ad accesso libero e gratuito: cercare la stringa "a tale proposito", nel caso specifico, non offre riscontri (interrogandolo invece con la sola parola *proposito* restituisce molti risultati di un connettivo testuale affine, ma comune nel parlato: *a proposito*: Figura 5).

[15] https://kiparla.it/il-corpus/.

Figura 5. *La ricerca di "proposito" nel corpus* Kiparla *in SketchEngine*



Le concordanze restituite dal CORIS mostrano, nel nostro caso, rinvii espliciti a titoli di paragrafo; la forma stessa dei rinvii e dei titoli (formalizzati e ripetitivi: «Consultate a tale proposito il paragrafo "tape head demagn"», «Consultate a tale proposito il paragrafo Guida alla pul»; «Consultate a tale proposito il paragrafo Problemi degli») e la loro frequenza suggeriscono che si tratti di documenti tecnici, come è facilmente verificabile, peraltro, leggendo i contesti ampliati: si tratta di un'informazione importante, perché fornisce un indizio in merito all'insieme di tipi testuali in cui la polirematica è più spesso documentata. In effetti, i riscontri forniti indicano che, oltre che nelle scritture tecnico-scientifiche, essa ricorre in quelle giornalistiche, per esempio in articoli di argomento informatico, in atti giuridici e documenti legali, nella trattatistica filosofica, nella saggistica di argomento matematico, storico e letterario, e in manuali.

Si osserverà anche che i primi 5 esempi sono tratti dal medesimo testo e che la formula ritorna più volte pure in alcuni altri documenti del corpus; ciò può essere un fatto accidentale o avere una determinante idiolettale, ma può anche far pensare che la ricorrenza del connettivo sia un fatto tipologico: *a tale proposito*, allora, tenderebbe ad addensarsi e a riproporsi in testi espositivi, formalizzati, fortemente strutturati. I testi del corpus su cui si basa il DIA, peraltro, hanno questa caratteristica.

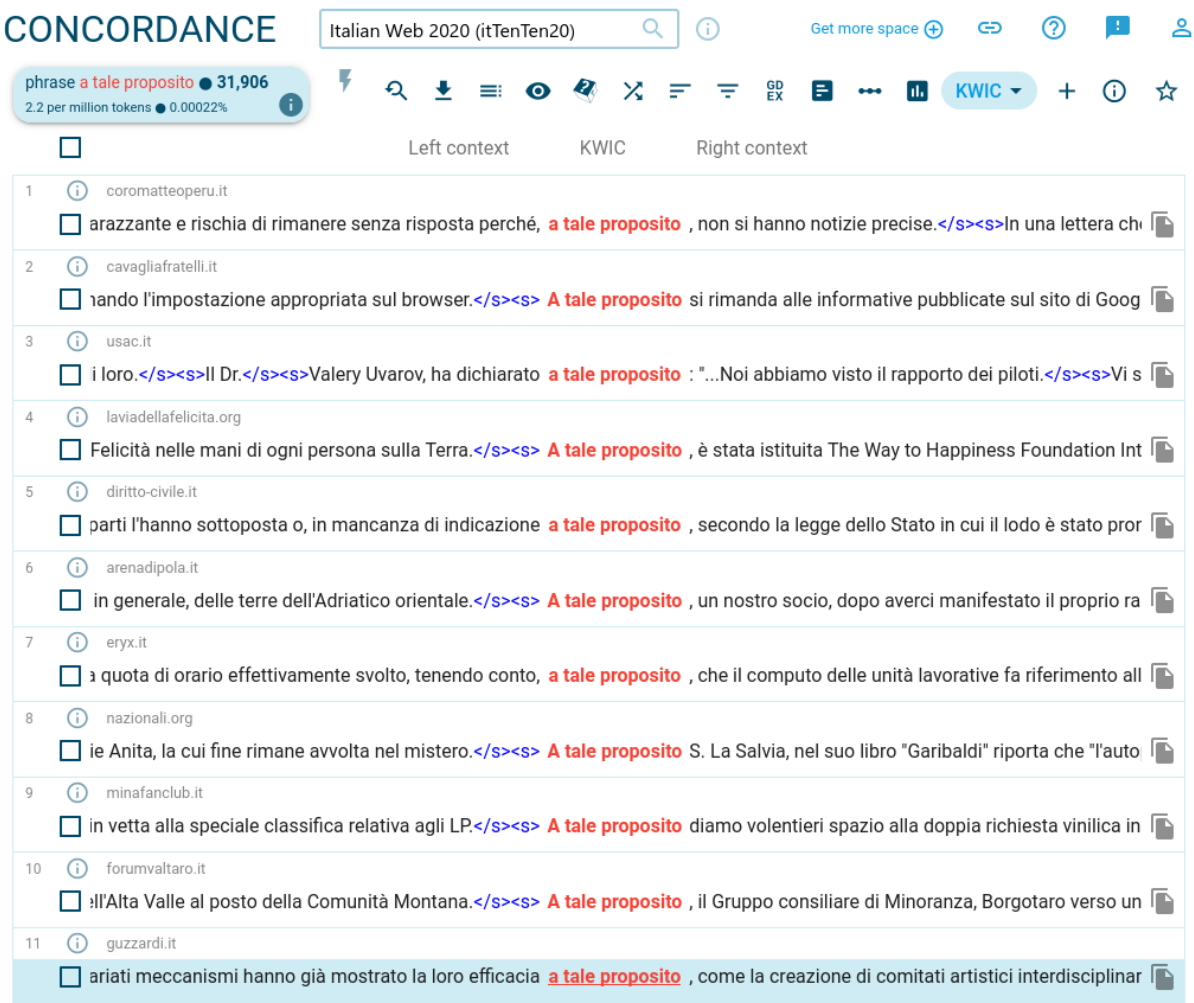
Scorrere le concordanze della forma fornisce anche una lista di parole che occorrono frequentemente con essa: il verbo *consultare*, per esempio, si legge 4 volte nei primi 6

esempi; nel quinto è sostituito dal sinonimo *rileggere*; altri tra quelli che chiameremo provvisoriamente "collocati a distanza" sono *vedere*, *ricordare*, *ritenere*, *constatare*, *precisare*, *sostenere*, *premettere*, *affermare*, *dire*, *precisare*, *parere*, *emergere*, *formulare*, *concludere*, *attendersi*, *addurre*, *osservare*, *scrivere*, *sottolineare* e le polirematiche verbali *mettere l'accento*, *tenere conto*, *sentir ragioni*; gli aggettivi *significativo*, *interessante*, *essenziale*, *illuminante*, *utile*, *calzante*; i nomi *disposizioni*, *osservazioni*, *studio*, *verità*.

Qualche informazione emerge anche dalla considerazione della posizione sintagmatica dell'avverbio: come segnale discorsivo, è nella maggior parte dei casi collocato in posizione incidentale, separata dal resto del testo da una coppia di virgole o da una coppia di trattini, nella prima parte dei segmenti testuali che lo ospitano (in genere dopo poche parole; spesso dopo la congiunzione *e*); talora la si trova in posizione iniziale assoluta; più raramente in sede finale.

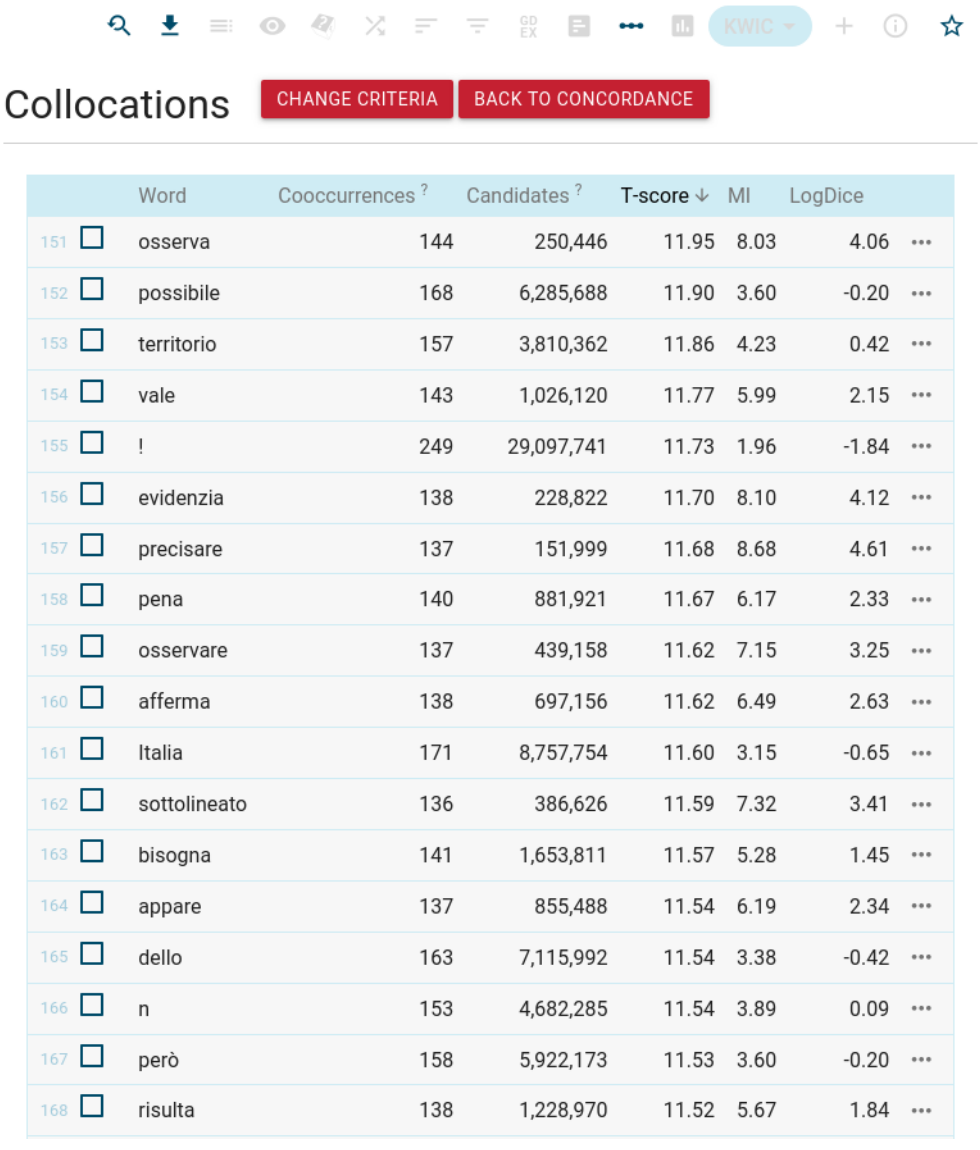
La consultazione del corpus ItTenTen, che raccoglie documenti attinti alla rete tra la fine del 2019 e l'inizio del 2020 e che è, per questo, certamente più eterogeneo del CORIS/CODIS e forse più orientato verso la medietà diafasico-diastratica, confermerebbe nella sostanza le conclusioni già tratte interrogando il corpus CORIS/CODIS (Figura 6); consentirebbe però di estrarre in modo più semplice anche i collocati significativi (Figura 7). Lo stesso permetterebbero di fare i corpora *Repubblica* e *itWac*.

Figura 6. *Le concordanze generate da "a tale proposito" nel corpus ItTenTen*



Se si indicizzano, per esempio, le collocazioni per *T-score* decrescente (ottenendo, così, una lista delle forme che occorrono con la frequenza più alta in rapporto alla media dei documenti presi in considerazione a partire dalle più frequenti) e si selezionano, nell'elenco, soprattutto le parole meno ricorrenti in generale (quelle con i valori minori nella colonna "Candidates": ciò permette di escludere gli elementi funzionali come *dello*, che sono ovviamente, frequentissimi e altre forme frequenti e non rilevanti come *Italia*) e più spesso cooccorrenti (quelle con i valori maggiori nella colonna "Cooccurrences": ciò rende possibile selezionare le forme che stanno più spesso vicine), si può costruire una lista (per queste pagine si sono considerati solo i primi duecento risultati) molto interessante; la nostra contiene il verbo *ricordare* (il più rappresentato in assoluto) e le sue forme flesse, e i verbi *occorrere*, *dire*, *sottolineare*, *notare*, *segnalare*, *ritenere*, *citare*, *rilevare*, *osservare*, *evidenziare*, *precisare*, *affermare*, *sottolineare*, *bisognare* (nella forma impersonale: *bisogna*), *apparire*, *risultare* (pure alla terza persona), *scrivere*, *sapere*, *leggere*; i nomi *articolo*, *riferimento*, *esempio*, *attenzione*, *nota*, *importanza*; gli aggettivi *opportuno*, *utile*, *interessante*, *importante*, *necessario*, *particolare*, *possibile* e *fondamentale*. Non esattamente quelli che si sono estratti dalle concordanze CORIS/CODIS, ma comunque certamente a quelli raffrontabili.

Figura 7. *Le concordanze generate da "a tale proposito" nel corpus ItTenTen*



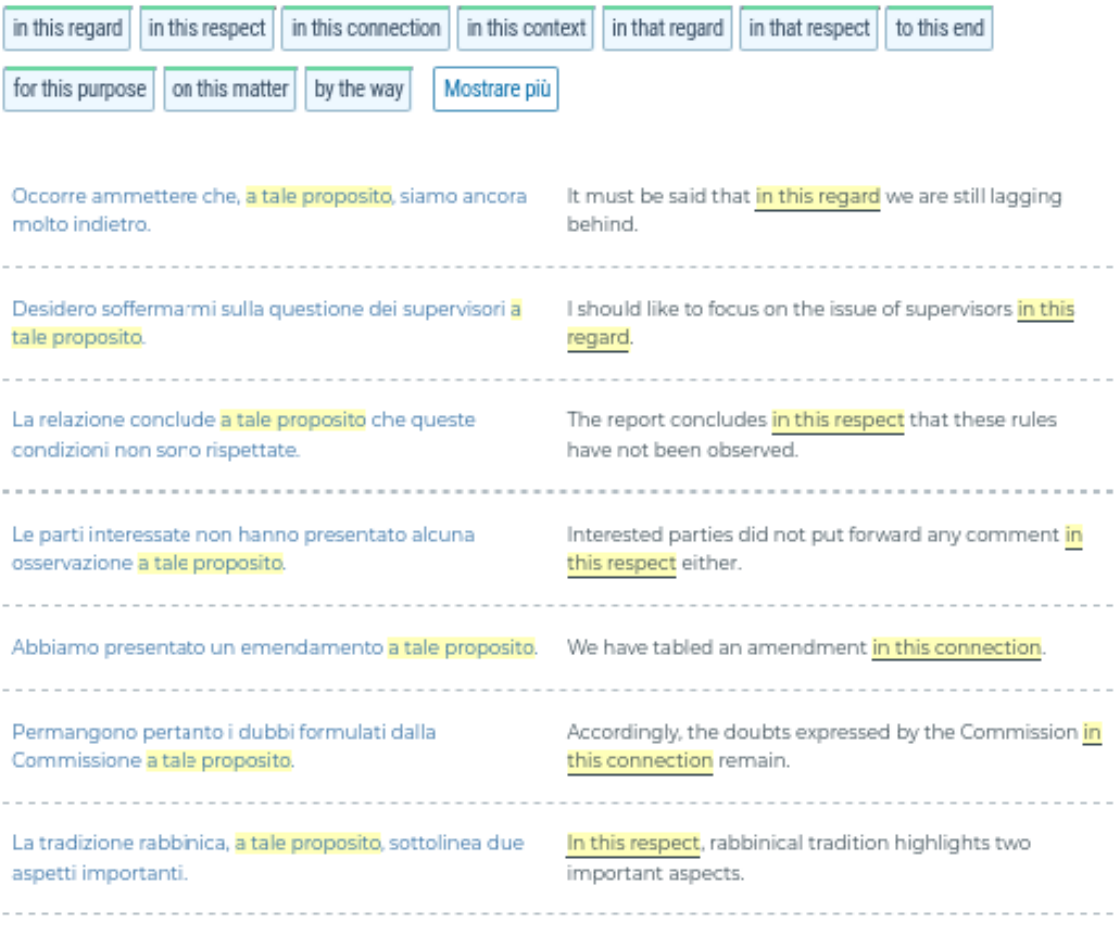
	Word	Cooccurrences	Candidates	T-score	MI	LogDice
151	osserva	144	250,446	11.95	8.03	4.06
152	possibile	168	6,285,688	11.90	3.60	-0.20
153	territorio	157	3,810,362	11.86	4.23	0.42
154	vale	143	1,026,120	11.77	5.99	2.15
155	!	249	29,097,741	11.73	1.96	-1.84
156	evidenzia	138	228,822	11.70	8.10	4.12
157	precisare	137	151,999	11.68	8.68	4.61
158	pena	140	881,921	11.67	6.17	2.33
159	osservare	137	439,158	11.62	7.15	3.25
160	afferma	138	697,156	11.62	6.49	2.63
161	Italia	171	8,757,754	11.60	3.15	-0.65
162	sottolineato	136	386,626	11.59	7.32	3.41
163	bisogna	141	1,653,811	11.57	5.28	1.45
164	appare	137	855,488	11.54	6.19	2.34
165	dello	163	7,115,992	11.54	3.38	-0.42
166	n	153	4,682,285	11.54	3.89	0.09
167	però	158	5,922,173	11.53	3.60	-0.20
168	risulta	138	1,228,970	11.52	5.67	1.84

Il paragrafo *Forma e costruzione* della scheda DIA (se ne riveda la trascrizione qualche pagina più in alto), confermando i dati emersi dall'interrogazione dei *corpora* di cui si è appena scritto, segnala quale sia la collocazione più tipica del segnale discorsivo (all'inizio di frase o all'interno) e suggerisce alcune sue possibili varianti (*a questo proposito*; *a proposito*, con alcune restrizioni: si è già visto che Kiparla l'aveva indicata come forma meno tipicamente scritta; scorrendo l'elenco delle concordanze restituite dalla sua interrogazione, inoltre, non è difficile rendersi conto delle differenze funzionali e distributive rispetto a *a tale proposito*).

Per favorire la valorizzazione delle informazioni contenute in questa parte della scheda, il docente potrebbe chiedere agli studenti che reperiscano o suggeriscano altre possibili parafrasi o altri possibili sinonimi della parola a lemma, o che provino a manipolare frasi in cui essa appare spostandola e valutando poi l'eventuale impatto comunicativo dell'operazione. I dati su cui lavorare (frasi e concordanze) possono essere quelli offerti dalla stessa scheda (attraverso gli esempi, che però sono in numero ridotto) o tratti da corpora accessibili, oppure quelli che può fornire un servizio di rete come *Reverso*, che garantisce traduzioni di testi e corrispondenze tra forme ed espressioni in lingue diverse basandosi su un'estesissima base di dati e sull'intervento dell'IA.

Se si decide di usare *Reverso*, in particolare, dopo aver selezionato una lingua di riscontro (il sistema ne propone decine) e avere inviato un'interrogazione con la stringa "a tale proposito" e con le altre proposte dagli studenti, si possono ottenere molti esempi collocazionali (Figura 8) in contesti brevi ma significativi.

Figura 8. *La schermata di Reverso che mostra i risultati dell'interrogazione con la stringa "A tale proposito"*



La convenzione di sovvenzione può stabilire limiti di tempo a tale proposito.	The grant agreement may set out time-limits in this respect.
Credo che noi abbiamo, a tale proposito, una grande responsabilità.	I think that we have a real responsibility in this respect.
C'è potenzialmente un conflitto di pareri giuridici a tale proposito.	There is a potential clash of legal opinion in this regard.
Non è quindi il caso di diventare paranoici a tale proposito.	There is no need for paranoia in this regard.
Il Parlamento è felice di dare il suo contributo a tale proposito.	Parliament is happy to lend a hand in this respect.
Ogni possibile confusione a tale proposito deve essere evitata.	Any possible confusion in this respect should be avoided.

I traducenti appaiono, oltre che negli esempi, anche nella parte alta della pagina sotto forma di bottoni attivabili che, se cliccati, portano a una nuova schermata di corrispondenze, questa volta speculari: a fornire il lemma è la lingua in cui prima si traduceva: Figura 9)

Figura 9. *La schermata proposta selezionando uno tra i traducenti proposti da Reverso*

The weak bonding among the powder particles helps in this regard.	Il legame debole tra le particelle di polvere aiuta a questo proposito.
I understand that some solutions have been put forward in this regard.	Riconosco inoltre che sono state suggerite alcune soluzioni a questo proposito.
As everyone recognizes, an enormous effort is needed in this regard.	È necessario al riguardo - ognuno lo vede - uno sforzo enorme.
Reading the preparatory documents gives rise to certain fears in this regard.	La lettura dei documenti preparatori ci fa sorgere timori al riguardo.
The expert panel has made several observations in this regard during the conference.	A tal proposito, il panel di esperti ha fatto diverse osservazioni durante la conferenza.
The management team will be holding a meeting in this regard next week.	A tal proposito, il team di gestione terrà una riunione la prossima settimana.
The stakeholders have expressed their concerns in this regard during recent meetings.	Al riguardo, gli stakeholder hanno espresso le loro preoccupazioni durante le recenti riunioni.

The legal team has provided comprehensive advice in this regard for our consideration.	Al riguardo, il team legale ha fornito consigli completi per la nostra considerazione.
The board of directors will make a final decision in this regard next month.	Al riguardo, il consiglio di amministrazione prenderà una decisione finale il prossimo mese.
It is important in this regard to protect and support organic seeds.	A questo proposito, è importante tutelare e sostenere le sementi biologiche.
The staff was nice, we have no complaints in this regard.	Il personale era bello, non abbiamo lamentele a questo proposito.

Negli esempi proposti, sia nella lingua di partenza, sia in quella di arrivo, la forma può mostrare semantiche diverse (o semplicemente connotazioni differenti) per individuare le quali il contesto fornito, in due lingue, è un aiuto formidabile: gli apprendenti possono fare leva sull'induzione per operare, sulla base di un uso della lingua che si può ritenere prossimo a quello vivo ed effettivo, discriminazioni sottili; e, a partire dagli esempi proposti, possono individuare disposizioni tipiche (gli esempi offerti dal servizio, nel nostro caso, mostrano il fatto che a *tale proposito* appare spesso all'interno di una frase/enunciato, nella forma di un inciso, spesso dopo poche parole iniziali o in posizione finale assoluta: ancora una conferma).

Se l'apprendente lo desidera, può anche ottenere dal sistema serie di sinonimi (Figura 10) nella lingua di partenza: forme che si prestano a interessanti esplorazioni e a stimolanti analisi: ci si potrebbe chiedere, per esempio, in quali circostanze essi siano effettivamente sinonimi; se abbiano la medesima distribuzione; se appartengano al medesimo registro; se si possano utilizzare nelle stesse circostanze comunicative o entro gli stessi tipi di testo.

Figura 10. *L'elenco dei sinonimi offerti da Reverso*



Sempre nella sezione *Forma e costruzione* della scheda del DIA, si annota che: «La locuzione può avere delle varianti, venendo usata [...] con l'aggettivo «questo» («a questo proposito»); [...] oppure senza l'aggettivo dimostrativo (cioè semplicemente «a proposito», seguito dalla preposizione «di»). In quest'ultimo caso, ha bisogno di altre espressioni che ne completino il significato e la funzione (es. «a proposito della Geografia/a proposito del fatto che l'Italia è una penisola»)».

Si tratta di osservazioni importanti, che gli studenti, sotto la guida del docente, possono verificare, attraverso gli strumenti che si sono già suggeriti (in specie attraverso l'uso dei corpora) o anche altri, come i dizionari. Ricorrendo, per esempio, al GDIU – il *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, curato da Tullio de Mauro, come si sa ancora il più vasto tra i dizionari sincronici dell'italiano, che mostra peraltro, in modo molto funzionale a questo tipo di ricerche, una specifica attenzione alla documentazione delle polirematiche –, e consultando la voce *proposito*, i discenti potranno confrontare ciò che il DIA segnala in merito a «a tale proposito» con ciò che il dizionario dice di «a proposito di», per trarne, ancora una volta, utili informazioni (Figura 11); potrebbero poi controllare anche ciò che il vocabolario suggerisce in merito alle polirematiche «a proposito» e «in proposito», contigue alla precedente.

Figura 11. *L'elenco delle polirematiche elencate sotto il lemma* proposito *nel GDIU*

proposito /pro'pɔzito/ (pro•po•si•to) s.m. FO
[av. 1306; dal lat. *propŏsĭtu*(m), der. di *proponĕre* "proporre"]
1 ferma volontà di compiere un'azione: *esporre i propri propositi*, *è pieno di buoni propositi*, non *riuscì a distoglierlo dal suo p. di vendetta*; *fare p.*, ripromettersi | intenzione: *sono arrivato col p. di telefonargli, poi mi è passato di mente*
2 scopo prefisso, fine che si persegue: *lo sforzo è sproporzionato al p.*
3 argomento di cui si vuole parlare: *vorrei dire qcs. a questo p.*, non *hai diritto di pronunciarti su tale p.*, *«Devo parlarti!» «A che p.?»*
DERIVATI: sproposito
SINONIMI: disegno (2), finalità (2), ¹fine (2), intendimento (1), ¹intento (1), intenzione (1), obiettivo (2), progetto (1), proponimento (1), riguardo (3), ¹scopo (2)
□ (12)

~ a proposito loc.avv., loc.agg.inv. CO
[cfr. fr. *à–propos*]
1 loc.avv. introducendo nel discorso un argomento che viene improvvisamente in mente per caso o per associazione di idee: *a p., che mi dici di Giovanni?*
2 loc.avv. opportunamente: *rispondere*, *parlare a p.*
3 loc.avv. nel momento giusto, nel momento più opportuno; anche iron.: *capitare*, *giungere a p.*
4 loc.agg.inv. BU adatto, conveniente: *ha pronunciato un discorso a p.*
SINONIMI: a tono (2), convenientemente (2), opportuno (4)
CONTRARI: a sproposito (2, 3)
VARIANTI: approposito

~ a proposito di loc.prep. CO
relativamente a, circa: *non ho notizie a p. di quella faccenda*, *a p. di tuo fratello, come sta?*
SINONIMI: circa, in merito a, quanto a

~ di proposito loc.avv., loc.agg.inv. CO
1 loc.avv. intenzionalmente, apposta: *l'ha detto di p.*, *spero non sia stato fatto di p.*
2 loc.avv. seriamente, d'impegno: *mettersi di p. a fare qcs.*
3 loc.agg.inv. BU di qcn., serio, di carattere
SINONIMI: appositamente (1), deliberatamente (1), intenzionalmente (1), volontariamente (1)
CONTRARI: casualmente (1), involontariamente (1), per caso (1)

~ dolo di proposito loc.s.m. (TS) dir.pen.
reato premeditato che si verifica quando trascorre un considerevole lasso di tempo tra il sorgere della volontà e la sua attuazione

~ fuori di proposito loc.avv. (CO)
a sproposito, in un momento inadatto

~ in proposito loc.avv. (CO)
relativamente al problema o alla questione di cui si è parlato in precedenza: m*i piacerebbe sapere la tua opinione in p.*
SINONIMI: in merito

Leggendo l'articolo del GDIU, nello specifico, il discente potrà in primo luogo notare che le polirematiche avverbiali che ci interessano sono riconducibili alla terza delle accezioni del lemma ('argomento di cui si vuole parlare'); in secondo luogo che, effettivamente, l'esempio riportato dal vocabolario in relazione a «a proposito di» mostra una semantica e una distribuzione in almeno alcuni casi compatibile con «a tale proposito» («~ a proposito di loc.prep. (CO) / relativamente a, circa: non ho notizie a p. di quella faccenda, a p. di tuo fratello, come sta?»); che invece «a proposito» ha semantica, distribuzioni, connotazione sociolinguistiche e tipologiche parzialmente differenti (l'accezione 1 è sovrapponibile a quella di «a tale proposito», stando all'esempio fornito: «a p., che mi dici di Giovanni?» potrebbe essere infatti sostituito da «a tale proposito, che mi dici di Giovanni?», anche se con uno scarto diafasico; 2, 3 e 4 hanno invece significato e funzione differenti).

Il docente potrebbe anche chiedere allo studente che cosa sarebbe in grado di dire, basandosi sulla propria competenza linguistica e magari raffrontandone il contenuto con le evidenze dei corpora, riguardo alla polirematica «al proposito», che non è nel GDIU e neppure nel DIA.

La sezione *Funzionamento* della scheda del DIA, che segue immediatamente quella intitolata *Forma e costruzione*, chiarisce in maniera molto esplicita quali siano gli usi testuali e le funzioni pragmatiche della polirematica, mettendoli in correlazione alla sua distribuzione nel testo:

> La funzione di proporre un tema del discorso, legandolo a un tema precedente, è svolta da «a tale proposito» sia quando si trova a inizio frase sia quando si trova al suo interno. [...] Proprio perché «a tale proposito» è una locuzione che crea continuità testuale, cioè lega un tema nuovo a uno vecchio, può aiutare a strutturare il testo e la gestione dei temi affrontati (chiamata tecnicamente progressione tematica). La locuzione è infatti generalmente preceduta dall'annuncio di uno o addirittura una serie di temi, tra loro convergenti o divergenti, chiarendo al lettore come si strutturerà il testo seguente. Quando i temi del testo legati da «a tale proposito» sono convergenti, costruiscono l'argomentazione in un'unica direzione, quando sono divergenti costruiscono un'argomentazione che ha all'interno delle parti in opposizione. [...] Quando si usa «a tale proposito», si deve tenere presente che la locuzione rimanda a un concetto vicino linearmente nel testo. La locuzione perderebbe il suo potere di rinvio se ciò a cui si riferisce è troppo lontano (più di una frase indietro nel testo) o se è presente più di un oggetto / concetto / evento nella porzione di testo che precede la locuzione.

Il docente potrà partire da ciò che è scritto in questa parte del documento per introdurre un momento di focalizzazione esplicita su alcuni concetti fondamentali. I contenuti da enucleare e inquadrare, in particolare, sono quelli di tema, connettivo, legamento, anafora, attivazione dei referenti/temi e progressione tematica; sono inoltre

implicati, e si potrebbero rendere espliciti, quelli di significato dizionariale/enciclopedico, inferenza, coesione e coerenza. Dal momento che la scheda lo rende possibile, il docente farà verificare l'acquisizione dei concetti a partire dagli stralci da testi autentici proposti dagli autori.

Facendo commentare e commentando, ad esempio, il numero (1)

> Caratteristica dei BITs è quella di prevedere la tutela internazionale degli investitori degli Stati che ne sono Parti Contraenti. A tale proposito la casistica in materia conferma che se nella maggior parte dei contenziosi gli attori sono delle società commerciali, spesso multinazionali, non mancano casi in cui singoli individui abbiano attivato il procedimento arbitrale internazionale contro lo Stato ospite.

si farà notare come *a tale proposito*, collocato all'inizio della seconda frase, punti al contenuto estrapolabile dalla frase precedente, che viene così selezionata come antecedente (attraverso il dimostrativo *tale*), incapsulata e rilanciata tematicamente: *a tale proposito*, dunque, funziona molto chiaramente da "collante testuale" e si offre come "bussola" per l'interpretazione del contesto destro. Nello specifico, il segmento:

> A tale proposito la casistica in materia conferma che se nella maggior parte dei contenziosi gli attori sono delle società commerciali, spesso multinazionali, non mancano casi in cui singoli individui abbiano attivato il procedimento arbitrale internazionale contro lo Stato ospite

riprende il rema dell'enunciato precedente («prevedere la tutela internazionale degli investitori degli Stati che ne sono Parti Contraenti») e dimostra la veridicità dell'enunciato che lo contiene con un esempio («non mancano casi in cui singoli individui abbiano attivato il procedimento arbitrale internazionale contro lo Stato ospite»), dopo aver ammesso, in un costrutto preconcessivo, fattispecie che sembrerebbero spingere verso un'interpretazione differente («se nella maggior parte dei contenziosi gli attori sono delle società commerciali, spesso multinazionali»): realizza quindi una figura di progressione tematica lineare[16].

La lettura dell'esempio (2)

> La seconda direttrice della disseminazione settecentesca del galileismo è costituita da quanti, come Montanari e Guglielmini, giunsero all'insegnamento universitario nello Studio di Padova. La figura centrale a tale proposito è quella di Antonio Vallisneri, allievo diretto di Malpighi a Bologna dal 1682 al 1685.

mostra il medesimo funzionamento del connettivo testuale, ma consente di soffermarsi sul concetto di inferenza: per riconoscere, infatti, il legame che unisce il primo segmento del testo («La seconda direttrice della disseminazione settecentesca del galileismo è costituita da quanti, come Montanari e Guglielmini, giunsero all'insegnamento universitario nello Studio di Padova») al secondo («La figura centrale a tale proposito è quella di Antonio Vallisneri [...]») valorizzando pienamente la funzione testuale della polilessicale *a tale proposito*, è necessario inferire dallo stralcio (inferenza probabilmente non necessaria in un quadro più ampio, ma comunque significativa, nelle circostanze

[16] Il concetto di progressione tematica è largamente penetrato anche nelle grammatiche scolastiche, almeno in quelle in cui la prospettiva testuale viene messa in opera in maniera più conseguente; sul tema si possono vedere comunque, tra gli altri, Mortara Garavelli (1979), Givón (1983), Combette (1988), Conte (1991), Lambrecht (1994), Lombardi Vallauri (2002), Ferrari et al. (2008), Palermo (2013), Ferrari (2014).

imposte dalla brevità dell'esempio trascritto nel DIA, delle complesse dinamiche che si attivano tra forma e significato/senso nell'interpretazione dei testi) che anche Vallisneri abbia insegnato a Padova. Ciò, risultato della volontà del lettore cooperativo di dare credito al mittente, rende non solo possibile il riconoscimento della configurazione tematica del testo (avremmo, ancora una volta, una progressione lineare) ma ne restituisce anche un'immagine complessivamente coerente.

L'esempio (3)

> Un esempio [...] è quello riguardante le caratteristiche dell'intervistatore, ossia gli item 2-5 e 8, ridotti a una lista di informazioni specifiche, che, tuttavia, non chiariscono sufficientemente il posizionamento del ricercatore. A proposito delle informazioni richieste sull'intervistatore, di recente [...] hanno ricevuto una lettera critica da un gruppo di ricercatori dell'Università di Oxford.

invece, mette in gioco una variante (*a proposito di*) del connettivo che mostra in modo molto evidente, per comparazione, in che modo, negli altri, *tale* funzioni anaforicamente: nello stralcio «A proposito delle informazioni richieste sull'intervistatore», infatti, *delle informazioni richieste sull'intervistatore* è la forma analizzata del dimostrativo, che contiene una copia («*informazioni* richieste») di un elemento presente nel contesto destro («*informazioni* specifiche»), che viene in questo modo presentato come nuovo tema e al quale si aggiunge altra informazione rematica.

Le note, infine, sono, almeno in questa scheda, la porzione più apertamente teorica della scheda: saranno utili all'insegnante per eventuali approfondimenti o per qualche precisazione.

Altre attività e altre ricerche si possono proporre a partire dai contenuti di questa e di altre schede del DIA, ma non è possibile, in questa occasione, soffermarvicisi: mi limito al suggerimento di esplorare testi e contesto della polilessicale in diacronia, per esempio consultando il DIACORIS, un corpus diacronico per l'italiano che contiene testi dall'Unità d'Italia al 2001[17]; o, forzandone un po' l'uso, il corpus MIDIA[18], che fa registrare il nostro elemento sin dal Cinquecento; o, ancora, raccolte di testi come la BIBIT[19] o dizionari storici, come il GDLI[20]. Gli studenti, se opportunamente guidati, potrebbero giungere, attraverso questi strumenti, a scoperte davvero interessanti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bazzanella C. (1995), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A., *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. III (*Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*), pp. 225-257.

Bazzanella C. (2011), "Segnali discorsivi", in Simone R. (dir), *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, pp. 1303-1305:

[17] Tamburini (2022).

[18] D'Achille, Grossmann (2017). Il corpus è accessibile all'indirizzo https://www.corpusmidia.unito.it/. Dalla descrizione dei creatori: «MIDIA (Morfologia dell'Italiano in DIAcronia) è un corpus di testi scritti in lingua italiana, completamente annotato con indicazione del lemma e della parte del discorso cui è ricondotta ciascuna occorrenza nei testi. Il corpus, che si estende per un arco cronologico che va dall'inizio del XIII alla prima metà del XX secolo [...] comprende circa 7,8 milioni di occorrenze tratte da circa 800 testi».

[19] http://www.bibliotecaitaliana.it/.

[20] https://www.gdli.it/.

http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
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.
Berretta M. (1984), "Connettivi testuali in Italiano e pianificazione del discorso", in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*. Atti del XV Congresso internazionale di studi della SLI, Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
Combettes B. (1983), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, De Boeck-Duculot, Bruxelles-Paris.
Conte M. E. (1977), "Linguistica testuale", in Gambarara D., Ramat P. (a cura di), *Dieci anni di linguistica italiana (1965-75)*, Bulzoni, Roma, pp. 291-302.
Conte M. E. (1988), *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, La Nuova Italia, Firenze.
D'Achille P., Grossmann M. (2017), *Per la storia della formazione delle parole in italiano: un nuovo corpus in rete (MIDIA) e nuove prospettive di studio*, Franco Cesati Editore, Firenze.
D'Aguanno D. (2019a), "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.
D'Aguanno D., Tarallo C. (2020), "L'italiano scritto accademico: percorsi didattici e correzioni", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 145-158: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13986.
de Beaugrande R., Dressler W. U. (1981), *Introduction to text linguistics*, Longman, London.
Ferrari A., Cignetti L., De Cesare A.M., Lala L., Mandelli M., Ricci C. (2008), *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
Givón T. (ed.) (1983), *Topic continuity in discourse. A quantitative cross-language study*, John Benjamins , Amsterdam-Philadelphia.
Halliday M. A. K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.
Lambrecht K. (1994; 20122), *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents*, Cambridge University Press, Cambridge.
Lombardi Vallauri E. (2002), *La struttura informativa dell'enunciato*, La Nuova Italia, Firenze.
Lombardi Vallauri E. (2009), *Forma e funzione negli enunciati linguistici*, Carocci, Roma.
Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13.1, pp. 348-368: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871.
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.
Mortara Garavelli B. (1979), *Il filo del discorso: corso di linguistica applicata*, Giappichelli, Torino.
Nencioni G. (1983), *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, in Id., *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna, pp. 126-179 (prima in *Strumenti critici*, 60, 1976, pp. 1-56).
Prada M. (2022), "*Non solum per verba*. Minime considerazioni su coesione (rinvio, coriferimento, sostituzione), struttura tematica e dinamismo informativo in testi multimodali telematici", in *Lid'O*, 19, pp. 23-44.

Prada M. (2024), "Oltre la didattica monomodale scrittocentrica: i testi multimediali nell'educazione linguistica", in Fresu R., Urraci G. (a cura di), *Una lingua, molte "lingue". La variazione linguistica nella didattica dell'italiano: teorie, strumenti, pratiche*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 93-108.
Sansò A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.
Stammerjohann H. (ed.) (1986), *Theme-Rheme in Italian. Thema-Rhema im Italienischen*, Narr, Tübingen.
Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
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*. Atti del Convegno interannuale della Società di Linguistica Italiana (Copenaghen 1998), Museum Tusculanum Press, København, pp. 141-172.
Sobrero A. A. (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo*, 2 voll., Laterza., Bari-Roma.
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 giugno 2010 - Università di Roma La Sapienza), Milano, LED, Milano, pp. 1317-1325
Tamburini, F. (2021), "I corpora del FICLIT, Università di Bologna: CORIS/CODIS, BoLC e DiaCORIS", in Cresti E., Moneglia M. (a cura di) ,*Corpora e Studi Linguistici*. Atti del LIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana, Officinaventuno, MIlano, pp. 189-197: https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2022/11/012_Tamburini_Atti_LIV_Congresso_SLI.pdf.

FORMULE DELL'ITALIANO ACCADEMICO: RILEVANZA EDUCATIVA E INDICAZIONI DIDATTICHE

Daniele D'Aguanno[1]

1. LE FORMULE DELL'ITALIANO ACCADEMICO

Nel più sviluppato settore dell'inglese accademico l'attenzione della ricerca è stata portata da tempo sulle espressioni formulari, in ottica sia descrittiva sia pedagogica. Il focus didattico (specie per l'inglese accademico come L2) va ricondotto alla generale rilevanza educativa acquisita dal linguaggio formulare, promosso sul piano pedagogico, com'è noto, dalla linguistica cognitiva, dalle teorie del linguaggio basate sull'uso e dall'analisi dei corpora[2]. Con questo contributo, considerando risultati e discussioni di recenti studi inerenti alla descrizione e all'insegnamento del linguaggio formulare inglese, accademico e non, intendo discutere la rilevanza educativa delle formule per l'italiano accademico, e proporre quindi alcune indicazioni per il loro insegnamento insieme ad alcune connesse domande di ricerca.

Specifico anzitutto che, per semplificare il riferimento in prospettiva didattica, userò *formule* come iperonimo per richiamare in particolare tre elementi del linguaggio formulare, tutti ampiamente riconosciuti come tali nella discussione sulla tassonomia fraseologica: 1) le sequenze ricorrenti, ovvero, secondo la descrizione di Buerki (2020: 12-13), che qui ricalco, le sequenze usuali di parole (due o più), perlopiù composizionali, che possono presentare tuttavia aspetti idiomatici, essere abbastanza lunghe ma interrompibili, con costituenti di solito adiacenti e variabili, e comprendere collocazioni o altre sequenze formulari; 2) le polirematiche, ugualmente riconducibili alla formularità del linguaggio; 3) i marcatori del discorso, raggruppabili tra le formule di natura pragmatica[3]. Quelli

[1] Università Degli Studi di Napoli L'Orientale.

[2] Per la salienza del linguaggio formulare nella didattica delle L2 (in particolare dell'inglese come lingua straniera) cfr. Siyanova-Chanturia, Pellicer-Sánchez (2019a). Per l'inglese, cfr. Martinez, Schmitt (2012), con diversi rimandi bibliografici. Per la lista delle formule dell'inglese accademico cfr. Simpson-Vlach, Ellis (2010). Si considerino anche gli *idioms* dei discorsi e dei testi scritti accademici presentati rispettivamente in Simpson, Mendis (2003) e Leonardi (2025); la lista delle collocazioni accademiche in Ackerman, Chen (2013); il repertorio fraseologico di Morley (2015); e la specifica trattazione in chiave didattica di Durrant (2019), che contiene notizie su variazioni tra discipline, generi e profili di scriventi.

[3] Cfr. Buerki (2020: 8, 12-13) e si vedano anche Zwier, Boers (2023: 20) e De Roberto (2023). Com'è noto, nella letteratura inglese queste costruzioni sono identificate anche con altri termini (*clusters*, *lexical bundles*, *recurrent word-combinations* ecc.), e insieme alle formule di natura pragmatica (*Un caro saluto*), ai binomi irreversibili (*anima e corpo*), alle collocazioni (*principale obiettivo*), alla espressioni idiomatiche (*chiudersi*, *essere in una torre d'avorio*) e ai proverbi, possono essere comprese dalle più ampie nozioni di *multi-word expressions* o di *formulaic language* (o *formulaic sequences*); le prime sono, secondo Buerki (2020: 19), «Phrases, continuous or discontinuous, that are conventional form-meaning pairings in a speech community»; per la seconda nozione si può rinviare alla definizione di Siyanova-Chanturia, Pellicer-Sánchez (2019b: 5): «strings of letters, words, sounds, or other elements, contiguous or non-contiguous, of any length, size, frequency, degree of compositionality, literality/figurativeness, abstractness and complexity, not necessarily assumed to be stored, retrieved or processed whole, but that necessarily enjoy a degree of conventionality or familiarity among (typical) speakers of a language community or group, and that hold a strong relationship in communicating meaning» (si noti che le studiose non considerano il linguaggio formulare necessariamente associato a un'elaborazione olistica, cfr. ivi: 3).

presentati di seguito in ordine alfabetico sono dunque esempi delle formule dell'italiano accademico a cui farò riferimento, scelte tra le più frequenti e distribuite nell'attuale corpus del *DIA*: l'elenco è composto in base alle liste degli *n-grams* (da 2 a 5 parole) restituiti dalla ricerca nel corpus tramite Sketch Engine (ho considerato alcune delle sequenze con alto indice di frequenza e dispersione)[4]. Per evidenziarne la formularità, delle polirematiche verbali non indico la forma di citazione, ma riporto i *token* del corpus (forme flesse alla terza persona singolare o plurale); uso la normale forma di citazione, invece, per le locuzioni preposizionali; allineo infine le varianti molto simili di una stessa formula.

a ben vedere
a causa di
a differenza di
a livello locale / mondiale/ nazionale
a loro volta / a sua volta
a partire da
a questo proposito / in proposito
a seconda di
a tutti gli effetti
al di fuori
al di là di
al tempo stesso
alla base di / sulla base di
alla luce di
anche in questo caso
anche sul piano
ancora una volta
basti pensare
a/al/alla ecc.
ciò significa che
com'è noto
come abbiamo visto
come si è detto
come si può osservare / notare / vedere
con l'obiettivo di
d'altra parte
d'altro canto
da parte di
dal punto di vista
di volta in volta
è / sono in grado di
è costituito da
è stato / sono stati oggetto di
in altre parole
in base a
in entrambi i casi
in gran parte
in modo particolare / in particolare / in particolar modo
in primo luogo
in questa prospettiva
in questo campo
in questo capitolo
in questo caso
in questo contesto
in questo modo
in questo quadro
in relazione a / con
in secondo luogo
in una prospettiva
la maggior parte di, la / nella maggior parte dei casi
nei confronti di
nel caso di
nel corso degli anni / del tempo
nell'ambito di
per quanto riguarda
per questo motivo
se è vero che
se si vuole
si intende
si pensi a / al / alla…
si tratta di / del/ della…
sotto il profilo
un certo numero di
una serie di
una sorta di
vale a dire

2. RILEVANZA EDUCATIVA DELLE FORMULE

Per cogliere la rilevanza educativa delle formule dell'italiano accademico, può essere utile considerare alcune delle argomentazioni, tutte interconnesse, che sostengono la generale rilevanza descrittiva del linguaggio formulare. Le richiamo di seguito seguendo la sintesi argomentativa presentata da Buerki (2020: 20-31), che integro in più punti con osservazioni tratte da altri saggi (anche di taglio pedagogico), e con note relative alla comunicazione in italiano e alle ricerche che potrebbero riguardare la sua componente formulare.

a) Analisi specifiche, condotte in massima parte sull'inglese (su corpora di parlato spontaneo, scritto giornalistico, scritti accademici e generici), hanno rivelato un'alta densità di elementi formulari nelle produzioni linguistiche[5]; i dati, cioè, indicano che la lingua risulta meno varia rispetto alle possibilità prospettate dalle grammatiche e dai dizionari. Come osserva Buerki (ivi: 22), si può ritenere che l'alta densità formulare stimata

[4] Ringrazio Davide Mastrantonio e Abdelmagid Sakr per aver messo a mia disposizione il corpus *DIA*, per il quale cfr. Mastrantonio *et al.* (2024: 576-591).
[5] Cfr. Buerki (2020: 20-22), che presenta i dati ottenuti da sette ricerche sull'inglese fatte tra il 1977 e il 2018 e di due sul tedesco fatte rispettivamente nel 1982 e nel 2017 (ivi: 22, anche per i riferimenti bibliografici).

per l'inglese si trovi anche in altre lingue. Una prima ragione della generale rilevanza descrittiva e pedagogica del linguaggio formulare è da riconoscere, quindi, nella sua diffusa presenza[6]. Tuttavia, come ricorda Durrant (2019: 212-213), le formule sono fortemente dipendenti dai contesti, variano, dunque, a seconda degli ambiti comunicativi, e la «copertura» delle formule nel linguaggio accademico (la loro presenza sul totale delle parole di un testo) può ogni volta non risultare molto alta. Queste condizioni inducono a non considerare la lista delle formule in assoluto più frequenti sempre la principale risorsa per la scelta di quelle da insegnare, anche perché alcuni elementi di bassa frequenza potrebbero essere comunque rilevanti in un certo contesto di apprendimento[7]. Va certamente tenuta in conto, inoltre, la specificità formulare di una lingua diversa dall'inglese. In merito si può osservare che sarebbe dunque interessante disporre dei risultati di analisi della componente formulare per l'italiano parlato e soprattutto scritto in determinati ambiti comunicativi, con distinzione della misura e della qualità in relazione ai generi testuali: qual è il livello e soprattutto la tipologia, per esempio, della formularità presente nella scrittura accademica italiana in singoli settori dell'area umanistica o in quelli appartenenti alle cosiddette discipline STEM? E come e dove cambia la formularità italiana tra queste aree e, in un particolare settore, tra le conferenze, gli articoli di ricerca, la saggistica di taglio divulgativo o i manuali universitari[8]? I risultati di analisi ben circoscritte potrebbero offrire informazioni utili sia per preparare sussidi allo sviluppo della comprensione di particolari testi scientifici, sia per l'insegnamento, soprattutto all'università, della scrittura accademica in una particolare disciplina. Ciò che si può dire, intanto, è che la componente formulare dell'italiano accademico altamente ricorrente e trasversale già registrata nel *DIA* è senz'altro il punto di riferimento per la didattica scolastica della comprensione e della scrittura dei testi per lo studio, quelli sostenuti appunto dal lessico accademico[9]. Ma in ambito scolastico, la salienza pedagogica delle formule trova argomentazioni più forti della frequenza d'uso negli aspetti del linguaggio formulare evidenziati di seguito.

b) L'acquisizione spontanea delle espressioni formulari appare in genere difficoltosa per chi sta imparando una seconda lingua, ma al tempo stesso necessaria per raggiungere un alto livello di competenza[10]. Il giudizio può valere anche in relazione a chi sta imparando a usare la scrittura accademica, scolastica o universitaria, nella sua L1[11].

[6] Come nota sempre Buerki (2020: 226-227), questa diffusa presenza nell'uso ha il suo riflesso nella grande importanza che le espressioni formulari hanno nell'elaborazione automatica del linguaggio naturale, ovvero per i modelli computazionali funzionali al riconoscimento e alla produzione.

[7] Cfr. Wang (2022: 114).

[8] Per tipologia intendo la macro-funzione comunicativa a cui ricondurre le espressioni formulari, distinguibile, secondo più volte applicato modello di Halliday (cfr. Halliday, Matthiessen, 2014), in referenziale (*ideational*), pragmatica (*interpersonal*), testuale (*textual*). Può essere utile il confronto con le categorizzazioni proposte per le formule inglesi, discusse e presentate sinotticamente da Oakey (2020) in relazione al loro trattamento nei materiali didattici per l'inglese. Indicazioni utili sulla variazione formulare dell'italiano si trovano già in Del Fabbro (2013), per ciò che riguarda l'ambito della storia, della filosofia e della medicina del lavoro, e in Nardella (2025), per i manuali scolastici. Sarebbe peraltro interessante leggere i dati delle analisi qui suggerite sul piano diacronico e in relazione alla generale e tradizionale «coazione a variare» che ha caratterizzato e caratterizza ancora la scrittura in italiano, cfr. Palermo (2025).

[9] Per la discussione dell'italiano accademico come varietà cfr. Mastrantonio (2021) e, per l'esame in diacronia, Maconi in questo volume.

[10] Cfr. Boers *et al.* (2023): 222-223; Yoon (2022); Buerki (2020: 22-23). Si vedano inoltre le considerazioni di Wray (2019: 249-257) sulle complesse ragioni per le quali gli apprendenti di L2 possono non focalizzare l'attenzione sugli elementi del linguaggio formulare.

[11] Per l'accostamento pedagogico tra l'acquisizione del linguaggio accademico nella L1 e l'apprendimento di una L2 cfr. Borghetti, Pugliese (2021: 185-186 e la bibliografia indicata) e si considerino anche Hyland (2016), Pérez-Llantada (2014), Ferguson *et al.* (2011) cit. in Wang (2022), studio interessante per la classificazione delle formule ideative e perché costituisce un modello di analisi contrastiva, non soltanto

Contribuiscono a rilevare questa difficoltà i problemi nell'uso di certa formularità osservati da tempo nelle produzioni degli apprendenti di italiano L2 e nella scrittura degli studenti universitari italiani[12]. Del resto, come ricorda di nuovo Durrant (2019: 211) richiamando le rilevanti teorie dello sviluppo del linguaggio basate sull'uso, nella prospettiva di chi sta imparando una lingua le formule «sono spesso irriducibili unità sintattico-semantiche che non possono essere comprese in modo appropriato se non sono specificamente apprese» (trad. mia)[13]. L'insegnamento esplicito degli elementi formulari ha infatti dimostrato di avere effetti positivi sulla competenza degli apprendenti di inglese L2[14]. Sembra ancora da approfondire, invece, la relazione tra il ricorso alle formule del linguaggio accademico e la percezione della competenza linguistica e della partecipazione consapevole in una data comunità discorsiva, pur restando fermo il valore distintivo che le formule hanno nella comunicazione accademica, specie in quella universitaria (marche di appartenenza a una comunità discorsiva)[15]. Ciò suggerisce un'ulteriore domanda di ricerca a cui rispondere su basi empiriche anche per l'italiano: come e quanto l'insegnamento esplicito delle formule ricorrenti nel linguaggio accademico italiano contribuisce a costruire la motivazione ad apprendere, a scuola e all'università, l'uso scritto complesso e formale, e a promuovere quindi i valori civili sottesi alla comunicazione formale, segnatamente scientifica, degli scriventi colti?

Si può intanto sottolineare il fatto che molte formule dell'italiano accademico, al pari di quelle dell'inglese o di altre lingue di cultura, supportano la costruzione del testo di registro formale e permettono al tempo stesso di venire incontro alle attese di certe comunità discorsive[16]. Per le funzioni di ognuna delle formule più ricorrenti si potrà rimandare d'ora in poi alle voci del *DIA*. Qui basterà portare l'attenzione sul fatto che anche diverse delle formule italiane riportate sopra, usate dopo un punto o altro segno interpuntivo forte, servono alla costruzione della progressione tematica di un testo o a inquadrarne il valore pragmatico degli enunciati (o le mosse): si pensi, per esempio, a *si tratta di* o alle sequenze che contengono un nome incapsulatore preceduto dal dimostrativo, come *in questo caso* / *contesto* / *quadro* o *in questa prospettiva*; mentre per la seconda macro-funzione, si pensi a sequenze come *basti pensare* o appunto *si pensi*[17], o anche ad altre formule, di registro sempre formale, che non sono molto frequenti e equamente distribuite nell'attuale corpus del *DIA*, come *a differenza di quanto*, *c'è da dire*

statistica, della formularità ideativa nella scrittura accademica di scriventi esperti e di studenti con un alto livello di competenza.

12 Si veda Malagnini, Fioravanti (2022) per le difficoltà degli apprendenti di italiano L2 con l'uso delle unità fraseologiche (ampiamente intese come combinazioni; l'osservazione riguarda tuttavia un corpus di produzioni scritte non molto numeroso: 40 testi brevi, 10 per livello del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* dal B1 al C2, cfr. ivi: 140-141, 143-145), mentre per i problemi posti dall'uso delle collocazioni si vedano anche Fioravanti *et al.* (2021), Siyanova-Chanturia, Spina (2020), Vedder, Benigno (2014). Per le difficoltà che incontrano gli studenti universitari italiani mi limito a rinviare ai recenti saggi di Marinetto (2024) e Restivo (2022).

13 Qui uso *formule* per rendere il termine inglese che nella fonte è usato in modo più generale: «formulas are often irreducible syntactic/semantic units, which cannot be properly understood if they have not been specifically learned». L'osservazione presuppone le teorie che negli elementi formulari riconoscono delle unità linguistiche di base: l'*idiom principle* di Sinclair (1991), la grammatica dei pattern di Hunston, Francis (2000) e la grammatica delle costruzioni nella prospettiva di Goldberg (2006)(cfr. ivi: 211).

14 Cfr. Yoon (2022): 204; Buerki (2020: 23). Si considerino anche le notizie in Peters, Pauwels (2015: 29) e i risultati ottenuti nello studio di Le-Thi, Rodgers, Pellicer-Sánchez (2017), relativo all'effetto dell'insegnamento esplicito delle sequenze formulari, in contesto o decontestualizzate, e in base alla loro salienza nell'input (occorrenze nell'input e negli esercizi): lo studio riguarda sempre l'inglese L2 e contiene peraltro più di un rinvio bibliografico ad altri studi empirici che hanno registrato l'effetto positivo dell'insegnamento esplicito delle sequenze formulari e delle parole singole.

15 Cfr. Durrant (2019: 212); per il concetto di «comunità discorsiva» cfr. Wilhelm (2011).

16 Cfr. ivi: 213 e Peters, Pauwels (2015: 29) e bibliografia citata.

17 Cfr. *DIA* s. vv.

(inoltre) che, *ciò vuol dire / significa che*, *è da notare che / è interessante notare / osservare che/come, ne consegue / deriva (che)*, *si noti*, *non è un caso che*, *va detto / notato / osservato che*, *vale la pena notare / ricordare che*, *va da sé che*. Anche per l'insegnante a scuola non sarà difficile far notare l'utilità di queste formule nei testi per lo studio. Alcuni esempi del loro uso in contesto, che traggo dalle voci dell'*Enciclopedia dei ragazzi* (consultabile in rete sul sito www.treccani.it):

> Si è pensato che attribuire ai minori diritti legali (di protezione, assistenza, partecipazione) fosse il modo migliore per tutelarli, favorirne il benessere, promuoverne la partecipazione e la cittadinanza sociale. **Si tratta di** obiettivi diversi, a volte difficili da conciliare nella pratica (dalla voce *diritti dei minori* di Guido Maggioni)[18].

> Fin dall'antichità il termine valore è stato usato per indicare il prezzo di qualcosa – valore di scambio – o la sua utilità – valore d'uso –, ma anche come sinonimo di merito, nobiltà morale di una persona. In senso più generale, per valore si intende qualsiasi oggetto di preferenza o di scelta, sia individuale sia collettiva: qualsiasi cosa sia ritenuta oggettivamente importante o sia soggettivamente desiderata è o ha un valore. **In questa prospettiva**, secondo la celebre definizione dei sociologi americani William I. Thomas e Florian Znaniecki, «un genere alimentare, uno strumento, una moneta, un pezzo di poesia, una università, un mito, una teoria scientifica sono valori sociali» (dalla voce *valori* di Margherita Zizi).

> L'insieme degli organismi che vive su una data superficie di terreno (o volume di acqua) costituisce la biomassa. Il tasso di crescita della biomassa determina la produttività di un certo terreno o volume di acqua. **È interessante notare che** gli ecosistemi più maturi sono caratterizzati non da una maggiore produttività ma da una elevata biodiversità, cioè da un maggiore numero di specie (dalla voce *biosfera* di Cinzia Fabrizi).

Si ricordi, inoltre, che anche le formule con funzione referenziale sono risorse lessicali egualmente utili a sviluppare l'«alfabetizzazione accademica» (Borghetti, Pugliese 2021). Alcuni esempi, presi di nuovo dalle liste degli *n-grams* estratte dall'attuale corpus del DIA con Sketch Engine[19]:

> a partire dalla metà del (__) secolo
> di volta in volta
> è caratterizzato dalla presenza di
> è condizione necessaria ma non sufficiente
> è direttamente proporzionale
> è dovuto al fatto che
> è possibile affermare / dimostrare che
> il principale punto di riferimento
> in considerazione del fatto che
> può essere interpretata / intesa come / con
> si può assumere che
> sono in grado di produrre
> sotto tutti i punti di vista
> svolge un ruolo fondamentale nel
> un caso particolare di ___ è (rappresentato da)

[18] Per le funzioni si può già consultare la voce del *DIA*, s. v. *trattarsi*.
[19] Vi rientrerebbero ovviamente i tecnicismi disciplinari costituiti da polirematiche.

Il fatto che molte formule del linguaggio accademico italiano occorrano anche nella lingua usata nel quotidiano, e che siano quindi formate con parole appartenenti al Vocabolario di base, non ne diminuisce la salienza didattica, specie per l'insegnamento della scrittura nelle scuole secondarie: confermare che all'uso scritto formale si addicono anche parole ed espressioni che si usano di frequente, anche nel parlato, sarà un'istruzione molto utile per gli alunni adolescenti, che hanno bisogno di essere orientati tra le varietà del repertorio e tra i cambiamenti in atto (sono note le scelte che negli scritti scolastici – e non soltanto scolastici – riflettono l'erronea interpretazione delle espressioni arcaiche o letterarie, burocratiche o aziendali come scelte proprie dello scritto genericamente formale)[20]. Si può dunque ritenere che l'insegnamento esplicito di molte formule possa da una parte favorire lo sviluppo della comprensione dei testi complessi e dall'altra far scoprire a chi sta imparando a usare l'italiano scritto formale – lo studente straniero, certamente, ma anche quello italofono, a scuola o all'università – fondamentali aspetti della comunicazione colta e soprattutto della grammatica del testo esteso e di registro formale. Offrendo pronte soluzioni per capire come e perché rispettare la necessaria coesione di questo tipo di testo, le formule possono inoltre contribuire a rendere più fluida la composizione soprattutto in un tempo dato. Quest'ultima osservazione, che può prescindere dalla frequenza d'uso delle formule, presuppone quanto è esposto nei due punti che seguono.

c) L'uso delle espressioni formulari alleggerisce il carico cognitivo durante l'attività linguistica e favorisce quindi la concentrazione degli apprendenti sul contenuto dei testi da comprendere o produrre, rendendo più fluida l'elaborazione[21]. Più studi psicolinguistici, condotti soprattutto nel corso degli ultimi quindici anni, hanno mostrato che le espressioni multiparola (negli studi qui considerati il riferimento è alle *multi-word expressions*, d'ora in poi MWEs) sono elaborate più facilmente e rapidamente rispetto agli elementi non formulari[22]. Peraltro, se si considera che le attivazioni nel lessico mentale appaiono reticolari (si pensi qui in particolare alle collocazioni), si capisce come l'intera informazione lessicale portata dalle MWEs possa essere ritenuta l'elemento su cui concentrarsi nella didattica del lessico[23]. Si ricordi, inoltre, che la diminuzione del carico cognitivo sulla memoria di lavoro è una delle principali condizioni che favorisce lo sviluppo cognitivo richiesto dalla scrittura complessa[24]. Nei rilevanti modelli dello sviluppo linguistico basati sull'uso, del resto, la creatività grammaticale passa per l'interpretazione delle formule[25]. Si pensi quindi di nuovo alle funzioni delle formule dell'italiano accademico evidenziate poc'anzi: elementi ricorrenti che aiutano a strutturare l'originalità di un testo non soltanto secondo il registro atteso in un certo ambito comunicativo, ma anche in base alle presupposizioni attive in una data comunità discorsiva.

[20] Cfr. Lubello (2024: 287-304, 373-385).
[21] Cfr. Buerki (2020: 23-25) e Durrant (2019: 212).
[22] Cfr. Yi, Zhong (2024).
[23] Come suggeriscono le analisi elettroencefalografiche, fatte perlopiù osservando l'elaborazione delle espressioni idiomatiche in una L1 (tra cui l'italiano), le MWEs sono più facilmente integrate sul piano semantico, cfr. Siyanova-Chanturia, Sonbul (2025: 2-3); per l'osservazione relativa al lessico mentale cfr. ivi 16-17). Si veda anche Fioravanti *et al.* (2024) per l'elaborazione delle collocazioni – osservata con il tracciamento dei movimenti oculari – da parte dei parlanti madrelingua di italiano e di studenti di italiano L2 con diversi gradi di competenza.
[24] Cfr. Kellogg *et al.* (2013).
[25] Il riferimento è alle teorie di Tomasello (2003), Tomasello, Lieven (2008) per la L1 e all'adattamento per le L2 di Ellis (2008), cfr. Durrant (2019: 212).

d) Buerki (2020: 25-6), sulla scorta delle osservazioni di Feilke e altri studiosi, ricorda infatti che le espressioni formulari presentano il vantaggio di attivare in una data comunità linguistica «pronte concettualizzazioni convenzionali del tipo che sarebbe altrimenti necessario costruire *on line* durante la produzione e la ricezione linguistica» (ivi: 25, trad. mia)[26]. Le espressioni formulari, cioè, evocano chiari contesti d'uso e aumentano così la possibilità che i messaggi siano effettivamente compresi secondo le intenzioni espressive del mittente. Ciò assume un particolare rilievo nell'ambito della comunicazione scientifica, in cui la trasmissione di idee e conoscenze, pregresse e nuove, per essere significativa deve avvenire entro quadri comunicativi condivisi, come ben spiega Durrant (2019: 214):

> On the one hand, to be of value, a text needs to present new information or a new perspective. On the other, to count as a valid contribution to an academic discipline, it needs to locate this information or perspective in an accepted framework of understanding. It is these shared frameworks which distinguish academic disciplines from pre-theoretical ways of understanding the world, and learning these frameworks is at the heart of learning how to do academic work.

3. INDICAZIONI DIDATTICHE

Quanto alla scelta delle formule da insegnare, bisognerà ovviamente ragionare alla luce dei bisogni linguistici degli studenti e dei contesti di apprendimento; converrà valutare, cioè, l'utilità delle formule in relazione ai testi che gli studenti dovranno comprendere, usare e produrre. Nel contesto dell'insegnamento dell'italiano accademico a stranieri si potrebbe decidere di promuovere alcune delle formule più frequenti, anche in considerazione del loro livello di competenza. Tuttavia, come si diceva, il costante riferimento a una lista estratta da un corpus in base a frequenza e dispersione potrebbe non essere sempre utile. Com'è stato notato per l'inglese accademico, gli elementi formulari di alta frequenza potrebbero presentare varianti sovrapposte e avere un rango diverso a seconda degli ambiti comunicativi; per di più, la copertura delle formule probabilmente non risulterebbe molto ampia[27]. Sembra dunque preferibile focalizzarsi su particolari sottoinsiemi, composti dalle formule sì ricorrenti ma anche semanticamente più opache o prive di corrispettivi nelle L1 degli studenti[28]. Ma potrebbe valere anche il criterio di scelta che sembra più rilevante nella didattica scolastica, specie per l'insegnamento della scrittura: insegnare esplicitamente alcune delle formule che servono a costruire la progressione tematica o a segnalare la particolare pragmatica degli enunciati (quindi anche a sviluppare il processo cognitivo che permette di valutare la dimensione testuale dello scritto formale). Si tratta di preferire cioè, le formule che sono spesso tra le più inosservate, dato che l'attenzione degli apprendenti è di frequente attirata in misura maggiore dal lessico e dalle formule con funzione referenziale[29]. Nella didattica della scrittura la scelta sarà probabilmente suggerita spesso dalla lettura dell'interlingua scritta degli alunni, quale che sia il loro profilo (e c'è da augurarsi che la lettura sia fatta sempre di più su ampi corpora di produzioni scolastiche, per ricavarne indicazioni che possano informare sempre meglio il disegno stesso dei curricoli). L'insegnamento può dunque realizzarsi anche tramite le correzioni formative degli scritti previsti da un percorso di apprendimento di un certo genere testuale. Per questo la possibile interrogazione del *DIA* per funzioni comunicative sarà di grande aiuto agli insegnanti, perché permetterà di

[26] «MWEs activate ready-made conventional conceptualisations of the sort that would otherwise need to be constructed online during language production and reception».
[27] Cfr. Durrant (2019).
[28] Cfr. Martinez, Schmitt (2012).
[29] Il riferimento è in particolare agli apprendenti di L2, cfr. Wray (2019: 260-261).

selezionare più facilmente, a seconda dei casi, le formule e le parole di cui i loro alunni potrebbero aver bisogno per rendere più efficienti i loro testi[30].

In merito alle attività didattiche, è interessante considerare anche la prospettiva assunta da Boers *et al.* (2023) nel loro recente studio quasi-sperimentale sull'insegnamento delle MWEs a stranieri (26 studenti vietnamiti). Gli autori, riconoscendo i limiti di tempo di un normale corso di lingua e, d'altra parte, la necessità di insegnare un ampio repertorio di MWEs, hanno osservato l'effetto di uno specifico intervento didattico non tanto sulla memorizzazione delle MWEs, ma sullo sviluppo della consapevolezza fraseologica. Hanno quindi aggiunto a un normale corso di lingua un modulo extracurricolare per verificare se un intervento didattico focalizzato sulle MWEs portasse gli apprendenti a notare e a usare in modo autonomo gli elementi del linguaggio formulare. Il modulo ha previsto queste attività:

- presentazione del concetto di MWEs e loro riconoscimento all'interno di testi brevi; commento di alcune MWEs alla luce delle indicazioni presenti nei dizionari dell'uso e delle occorrenze nel Corpus of Contemporary American English;
- ricerca delle MWEs da parte degli apprendenti prima nel corpus, poi in alcuni testi (nei quali gli studenti, lavorando in coppia, hanno sottolineato le sequenze che ritenevano MWEs, approfondendo la ricerca di nuovo sui dizionari in rete);
- osservazione delle MWEs e valutazione di quelle meritevoli di essere apprese (ivi: 226-228).

I dati finali, estratti con l'analisi di tre testi scritti in momenti diversi, hanno mostrato che l'intervento deve aver aumentato la consapevolezza delle MWEs: i testi del gruppo sperimentale presentavano una gamma più ampia di MWEs (formate con elementi non presenti nei materiali del corso), collocazioni con parole di bassa frequenza ed espressioni figurate, sia pur in una densità formulare non molto superiore a quella osservata nei testi scritti dal gruppo di controllo. I risultati, insomma, suggeriscono che gli studenti possono aver sviluppato una strategia utile a notare e ad apprendere al di fuori del programma didattico gli elementi formulari. Anche questo studio meriterebbe di essere replicato con gli apprendenti di italiano L2 come con gli studenti universitari e gli alunni, di ogni profilo, della scuola italiana, dato che il problema del tempo a disposizione è ugualmente presente per i corsi di italiano L2, i laboratori di scrittura nelle università italiane e soprattutto l'insegnamento scolastico della scrittura. Dell'intervento didattico sembrano già da portare nella didattica scolastica dell'italiano la struttura dell'attività guidata di riconoscimento e comprensione delle formule e l'invito alla consultazione autonoma di un corpus (le concordanze mostrano chiaramente la natura formulare di certe espressioni[31]), da affiancare ovviamente a quella più tradizionale dei dizionari dell'uso. A questi si può ora aggiungere il *DIA*, che, come si è ricordato, nelle sue schede illustra le funzioni testuali e offre esempi in contesto non solo degli elementi formulari normalmente registrati nei vocabolari, come le polirematiche, ma anche delle sequenze ricorrenti. Si considerino, per esempio, la descrizione delle funzioni e l'esemplificazione nella voce *basti pensare*:

> **Forma e costruzione**
> «Basti pensare» presenta i seguenti tratti formali:
> a) si costruisce con la preposizione «a» seguita da un nome (ess. 1, 3, 4: «Basti pensare ad elementi quali piombo, argento, oro, uranio»);
> b) in alternativa si costruisce con una subordinata introdotta da «che» (es. 2: «basti pensare che i resoconti di viaggio […] hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica»);

[30] Cfr. Mastrantonio in questo volume per la struttura delle voci (lemmi e funzioni).
[31] Sull'uso dei corpora per la didattica del linguaggio formulare cfr. Cobb (2019).

c) il verbo è il più delle volte al congiuntivo («basti»); invece è meno frequente l'uso dell'indicativo («basta pensare che»);
d) può trovarsi all'inizio di una nuova frase: dopo un punto fermo (es. 1), i due punti (es. 3) o un punto e virgola (es. 2);
e) in alternativa può trovarsi in un inciso chiuso da parentesi o lineette (es. 4).

Funzionamento
«Basti pensare» segnala che, nella porzione del testo che segue, vengono proposti uno più esempi di quanto scritto o detto nella frase precedente (o in un gruppo di frasi precedenti); quando si trova in inciso chiuso da parentesi o lineette, ciò di cui si dà un esempio è il contenuto della parte di frase che precede l'inciso.

Rispetto al più comune connettivo «ad/per esempio», «basti pensare a/che» si caratterizza per introdurre esempi che vengono sempre sfruttati per giustificare la validità di quanto è stato poco prima affermato, in un modo che viene presentato come sufficiente. Così, nell'es. 1 il riferimento a «piombo, argento, oro e uranio» basta/è sufficiente, nel pensiero di chi scrive, a confermare la validità della precedente affermazione «[gli elementi chimici rari] hanno influenzato ed ancora influenzano la storia dell'uomo e delle civiltà organizzate». In modo simile, nell'es. 2 il fatto che «i resoconti di viaggio […] hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica» è presentato come esempio in grado da sé di giustificare la validità dell'affermazione «le due discipline [letteratura e geografia] risultano legate fra loro fin da epoche remote».

Esempi
(1) [gli elementi] più abbondanti hanno determinato e determinano la storia dei corpi celesti, quelli meno abbondanti, o elementi in traccia, hanno influenzato ed ancora influenzano la storia dell'uomo e delle civiltà organizzate. **Basti pensare ad** elementi quali piombo, argento, oro, uranio. [SCIENT.-MANUALE]

(2) Le intersezioni tra geografia e letteratura risultano centrali nel tessuto interdisciplinare e intertestuale della cultura contemporanea: tuttavia, le due discipline risultano legate fra loro fin da epoche remote; **basti pensare che** i resoconti di viaggio (autobiografici, ricchi di fantasie e di proiezioni immaginative), con le loro osservazioni sulla scoperta di nuove terre e sull'alterità, hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica. [UMAN.-MANUALE]

(3) Eppure, non sono mancati, in passato, alcuni rilevanti tentativi soprattutto presso l'OCSE: **basti pensare al** progetto di convenzione sul trattamento della proprietà degli stranieri del 12 aprile 1967 o ancora all'accordo multilaterale sugli investimenti (MAI, per Multilateral Agreement on Investment). [GIUR.-ECON.; ENCIC.]

(4) È l'annosa questione del calco, della riproduzione meccanica del reale che pare inficiare – **basti pensare alle** inesauste diatribe sull'opportunità o meno di considerare quello fotografico come un genuino atto creativo – ogni pretesa di artisticità. [UMAN.-ARTICOLO].

C'è un altro intervento didattico relativo allo sviluppo della consapevolezza fraseologica che conviene mettere in rilievo: il miglioramento tipografico delle parole nei testi usati per l'insegnamento. Come si spiega nella sintesi di Pellicer-Sánchez e Boers

(2019: in partic. 153, 158-159, 167-168), soluzioni tipografiche come il sottolineato, il grassetto, il corsivo, il maiuscolo o l'uso del colore creano le condizioni per quello che i due studiosi definiscono apprendimento «semi-incidentale» del lessico, che si ha quando l'attenzione di chi apprende è diretta verso particolari elementi di un testo mentre il focus delle attività didattiche resta il contenuto del testo (ivi: 154). L'intervento non va considerato pedestre: gli studi sull'inglese L2, condotti anche tramite il tracciamento dei movimenti oculari (sulle collocazioni), hanno mostrato il potenziale mnemotecnico del miglioramento visivo, sebbene sembrino necessari approfondimenti sul suo effetto[32]. Si noti, peraltro, che nella didattica della scrittura, l'uso delle rubriche valutative legate a testi modello, esemplari su cui potrebbero essere evidenziati gli elementi formulari salienti, si è dimostrato anch'esso su basi empiriche una tecnica promettente [33].

Può essere utile ricordare anche che il miglioramento tipografico delle parole ha il suo corrispettivo orale nella prosodia, che può aiutare a riconoscere gli elementi rilevanti di un testo, specie per gli apprendenti di L2. La ricerca sulla didattica del lessico nell'insegnamento a studenti stranieri ha del resto mostrato che la multimodalità dell'input (lettura e ascolto simultanei di un testo, materiali audiovisivi con sottotitoli, abbinamenti di testo e immagini) e anche la stessa intonazione (e la mimica) dell'insegnante favoriscono l'apprendimento delle singole parole. Varrebbe perciò la pena estendere alle formule gli studi sull'effetto dell'input bimodale per ciò che riguarda la didattica dell'italiano L2 e L1 (effetto della lettura e dell'ascolto simultaneo del testo, con sottolineatura prosodica delle formule e di altri vocaboli salienti)[34].

L'evidenziazione selettiva e ponderata degli elementi formulari di un testo non è l'unica indicazione proveniente dalla ricerca empirica sulla didattica del lessico da tenere presente nella preparazione dei materiali didattici per l'italiano L2 o L1. Gli studi hanno mostrato che anche nell'apprendimento incidentale del lessico conta la frequenza degli incontri e la loro distanza temporale[35]. Come spiegano sempre Pellicer-Sánchez e Boers (2019: 156-157), ciò fa ritenere più che opportuna la modifica mirata dei testi autentici proposti nell'insegnamento: inserirvi le parole e le formule che si ritengono didatticamente rilevanti – senza snaturare ovviamente i testi – , è un intervento che in un percorso di apprendimento può permettere di far incontrare più volte questi elementi e in più contesti, quindi di aumentare le probabilità di notare e memorizzare più velocemente tutti gli aspetti delle informazioni lessicali.

Per ciò che riguarda invece l'insegnamento esplicito e intenzionale delle formule, non sarà inutile ricordare, infine, che gli studi nell'ambito dell'inglese L2 hanno mostrato come l'uso da parte degli apprendenti, nello scritto o nel parlato, delle parole che si stanno insegnando in modo esplicito abbia un effetto più forte sulla memorizzazione rispetto alla sola lettura. Anche la scrittura di frasi che contengano le parole oggetto di apprendimento si è rivelata proficua. Sembra cioè che la creazione da parte degli apprendenti di contesti nuovi in cui usare le parole che si stanno imparando influisca positivamente sulla memorizzazione, e che quindi sia possibile intuire un ordine di efficacia crescente nelle attività didattiche relative all'insegnamento del lessico, in cui rientra anche quello delle formule: «lettura di un testo commentato [glosse] per la comprensione → riempimento degli spazi vuoti [cloze] → scrittura di frasi → scrittura di composizioni»[36]. Per contro, si può notare anche che gli esercizi in cui invece non è previsto il recupero nella memoria degli elementi lessicali (le mere copie) così come gli esercizi di abbinamento, specie

[32] Cfr. Pellicer-Sánchez, Boers (2019): 158-9, 167-168, Zwier, Boers (2023: 194), Boers (2021: 50-53).
[33] Cfr. Lipnevich, Panadero, Calistro (2023); Peltzer *et al.* (2025), Peltzer *et al.* (2025); Peltzer *et al.* (2024).
[34] Cfr. Pellicer-Sánchez e Boers (2019: 159) e Lin (2019).
[35] Cfr. Zwier, Boers (2023: 174); Boers (2021: 19-20); Pellicer-Sánchez, Boers (2019: 154-6); Le-Thi, Rodgers, Pellicer-Sánchez (2018: 114-115).
[36] Zwier, Boers (2023: 72).

quando non contengono esempi d'uso in contesto, non si sono rivelati molto utili (si è visto anzi che i distrattori usati negli esercizi di abbinamento – in particolare per le collocazioni – potrebbero perfino disturbare il recupero nell'uso produttivo)[37]. Perciò, sembra preferibile far notare prima gli elementi che si intendono insegnare in contesti sempre comprensibili per gli studenti, e passare in un secondo momento alle attività di recupero tramite gli esercizi proposti nei materiali didattici[38].

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Boers F. (2021), *Evaluating second language vocabulary and grammar instruction. A synthesis of the research on teaching words, phrases, and patterns*, Routledge, New York-Oxon.

Boers F., Bui T., Deconinck J., Stengers H., Coxhead A. (2024), "Helping learners develop autonomy in acquiring multiword expressions", in *The Modern Language Journal*, 107, 1, pp. 222-241.

Borghetti C., Pugliese R. (2021), "Insegnare la scrittura accademica per le discipline e nelle discipline: una sperimentazione sull'italiano", in Fiorentino G., Citraro C. (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. 'Buone pratiche' per l'italiano L2 e L1*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 185-201.

Buerki A. (2020), *Formulaic language and linguistic change. A Data-Led approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cobb T. (2018), "From corpus to CALL: The use of technology in teaching and learning formulaic language", in Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, New York, pp. 192-211.

De Roberto E. (2023), "Dal discorso alla grammatica: il ruolo delle formule nel cambiamento linguistico", in Gabel de Aguirre J. (ed.), *Tradiciones discursivas en el ámbito jurídico-administrativo en Italia y en el mundo hispánico (siglos XV-XIX) Géneros, fórmulas, estrategias textuales*, Winter, Heidelberg, pp. 47-67.

DIA = Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali, a cura di Mastrantonio D.: https://pric.unive.it/progetti/dia/home.

Del Fabbro M. (2013), *Lexical bundles come tratto linguistico saliente*, Tesi di Dottorato di ricerca in Scienze del linguaggio, ciclo 24, anno di discussione 2013, Università Ca' Foscari di Venezia.

Durrant P. (2019), "Formulaic language in English for Academic Purposes", in Siyanova-Chanturia A., Pelicer-Sanchez A (eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, London, pp. 211-227.

Ellis N. C. (2008), "Usage-based and form-focused language acquisition", in Robinson P., Ellis N. C. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, London, pp. 372-405.

Fioravanti I., Forti L., D'Alesio V., Roccaforte M., Spina S., Koesters Gensini S. (2024), "Insights into phraseological processing through stimuli modification: An exploratory eye-tracking study on native speakers and learners of Italian", in *Languages*, 9, 14:

[37] L'osservazione riguarda in particolare gli esercizi sulle collocazioni, cfr. Pellicer-Sanchez, Boers (2019: 164).

[38] Cfr. Boers (2021: 97-98). I risultati ottenuti da Le-Thi, Rodgers, Pellicer-Sánchez (2017: 126, 131) suggeriscono che l'insegnamento in contesto potrebbe non essere utile per gli apprendenti con un basso livello di competenza.

https://ricerca.unistrapg.it/retrieve/1a72da6f-8fd7-4c20-888a-f183531768e6/languages-09-00014_publishededitoralpdf.pd.
Goldberg A. E. (2006), *Constructions at work: The nature of generalization in language*, Oxford University Press, Oxford.
Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M (2014), *Halliday's introduction to functional grammar*, 4thedition, Routledge, New York.
Hunston, S., Francis G. (2000). *Pattern Grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*, John Benjamins, Amsterdam.
Kellogg R. T., Whiteford A. P., Turner C. A., Cahill M., Mertens A. (2013), "Working memory in written composition: An evaluation of the 1996 model", in *Journal of Writing Research*, 5, 2, pp. 159-90.
Leonardi V. (2025), "Idioms in academic writing: A corpus-based study of native English speakers across academic levels and disciplines", in *ESP TODAY*, 13, 2, pp. 377-398.
Le-Thi D., Rodgers M. P., Pellicer-Sánchez A. (2018), "Teaching formulaic sequences in an English-language class: The effects of explicit instruction versus coursebook instruction", in *TESL Canada Journal*, 34, 3, pp. 111-139.
Lieven E. V. M., Tomasello, M. (2008), "Children's first language acquisition from a usage-based perspective", in Robinson P., Ellis N. C. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, London, pp. 168-196).
Lipnevich A. A., Panadero E., Calistro T. (2023), "Unraveling the effects of rubrics and exemplars on student writing performance", in *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 29, 1, pp. 136-148.
Lubello S. (2024), *Il diritto dal basso. Il grado zero della scrittura giuridico-amministrativa*, Franco Cesati Editore, Firenze.
Malagnini F., Fioravanti (2022), "Connettivi e unità fraseologiche in italiano L2: un'indagine parallela" in *Forum Italicum*, 56, 1, pp. 138-194.
Marinetto P. (2024), "Uno sguardo alla didattica del lessico fra scuola superiore e università", in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 1065-1092: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23891.
Martinez R., Schmitt N. (2012), "A phrasal expressions list", in *Applied Linguistics*, 33, 3, pp. 299-320.
Morley J. (2015), "The academic phrasebank: An academic writing resource forstudents and researchers", The University of Manchester, Manchester: https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/.
Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871.
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.
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.
Oakey D. (2020), "Phrases in EAP academic writing pedagogy: Illuminating Halliday's influence on research and practice", in *Journal of English for Academic Purposes*, 44: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158519300359?via%3Dihub.
Palermo M. (2025), *Tanto per cambiare. La coazione a variare nella storia dell'italiano*, il Mulino, Bologna.

Peltzer K., Lira Lorca A., Krause U., Busse V. (2024), "Effects of formative feedback on argumentative writing in English and cross-linguistic transfer to German, in *Learning and Instruction*, 92, pp. 1-16.
Peltzer K., Lira Lorca A., Krause U., Graham S., Panadero E., Busse V. (2025), "How to support at-risk writers: Differential effects of formative feedback on argumentative writing and motivation", in *Reading and Writing*: https://doi.org/10.1007/s11145-025-10652-w.
Restivo M. (2022), "L'italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UNIVERS-ITA", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 797-818: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328.
Simpson-Vlach R., Ellis N. C. (2010), "An academic formula list: New methods in phraseology research", in *Applied Linguistics*, 31, 4, pp. 487-512.
Simpson R., Mendis D. (2003), "A corpus-based study of idioms in academic speech", in *TESOL Quarterly*, 37, 3, pp. 419-441.
Sinclair J. M. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press, Oxford.
Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (2019a), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, London-New York,.
Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (2019b), "Formulaic language: Setting the scene", in Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, London-New York, pp. 1-15.
Siyanova-Chanturia A., Sonbul S. (2025), "The processing of multi-word expressions: A research agenda for the next 10 years", in *Language Teaching*, pp. 1-20.
Siyanova-Chanturia A., Spina S. (2020), "Multi-word expressions in second language writing: A large-scale longitudinal learner corpus study", in *Language learning*, 70, 2, pp. 420-463.
Tomasello M. (2003), *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
Vedder I., Benigno V. (2014), "Ricchezza lessicale e uso delle collocazioni in produzioni scritte di italiano L2 e italiano L1", in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AItLA, Officinaventuno, Milano, pp. 315-330.
Wang Y. (2021), "Formulaic sequences with ideational functions in L1 student and expert academic writing in English", in Trklja A., Grabowski L. (eds.), *Formulaic language: Theories and methods*, Language Science Press, Berlin, pp. 113-137.
Wilhelm R. (2011), "Che cos'è una comunità discorsiva? Le molteplici identità del parlante e i modelli della linguistica storica", in Dessì Schmid S., Detges U., Gévaudan P., Mihatsch W., Waltereit R. (eds.), *Rahmen des Sprechens. Beiträge zu Valenztheorie, Varietätenlinguistik, Kreolistik, Kognitiver und Historischer Semantik*, Peter Koch zum 60. Geburtstag, Narr, Tübingen, pp. 157-71.
Wray A. (2019), "Concluding question: Why don't second language learners more proactively target formulaic sequences?", in Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, New York, pp. 248-269.
Yi W., Zhong, Y. (2024), "The processing advantage of multiword sequences: A meta-analysis", in *Studies in Second Language Acquisition*, 46, 2, pp. 427-452.
Yoon H. (2022), "L2 Writing and formulaic language. Formulaic chunks and lexical bundles", in Manchon R. M., Polio C. (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing*, Routledge, London-NewYork, pp. 199-212.
Zwier L. J., Boers F. (2023), *English L2 vocabulary learning and teaching*, Routledge, New York.

LA FUNZIONE "INDICARE MISURA O GRADO" NELL'ITALIANO ACCADEMICO: UNA PROPOSTA OPERATIVA PER STUDENTI DI ITALIANO L2/LS

Alessandro Canazza[1]

1. INTRODUZIONE

Tra le funzioni linguistiche ricorrenti nei testi accademici vi è quella che nel *Dizionario di italiano accademico* (DIA)[2] abbiamo definito "indicare misura o grado": una categoria trasversale e fondamentale per argomentare, descrivere fenomeni, comparare dati, esprimere approssimazioni e formulare giudizi. La capacità di modulare l'intensità di un'affermazione è parte integrante della competenza comunicativa in ambito scientifico, poiché consente di mantenere la precisione, l'obiettività e la gradualità tipiche del discorso accademico (Mauranen, 1993; Gotti, 2003)[3]. Per gli apprendenti di italiano L2/LS, questa funzione può risultare ostica, sia per la varietà delle forme linguistiche che la esprimono (avverbi, locuzioni, strutture comparative e superlative), sia per il modo spesso implicito con cui essa viene insegnata nei materiali didattici. Scopo di questo saggio è dunque duplice: (1) descrivere il funzionamento linguistico della funzione "indicare misura o grado" nell'italiano accademico; (2) proporre una serie di attività didattiche per studenti L2/LS volte allo sviluppo consapevole e produttivo della capacità d'uso di tale funzione.

[1] Università degli Studi di Milano.
Contributo elaborato nell'ambito del progetto «Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)», Prot. P20222CFEE, finanziato dall'Unione Europea – Next-Generation EU – PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – CUP N. G53D23007160001 (Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Milano).

[2] Il concetto di "italiano accademico" costituisce un'acquisizione relativamente recente degli studi linguistici: variamente denominato come lessico "accademico" (Spina, 2010; D'Aguanno, 2019), "epistemologico" (Ferrucci, 2025) o "della conoscenza" (Ferreri, 2005), è definito da D'Aguanno (2019, *Appendice*: 45) come l'insieme di parole «di registro formale, appartenenti al lessico astratto, che permettono di realizzare diverse funzioni comunicative nella scrittura complessa relativa ad argomenti diversi». Sulla base di una tradizione di studi relativa soprattutto alla lingua inglese – e per la quale si vedano almeno gli studi di Hyland, Shaw (2016), McCarthy, O'Dell (2008), Paquot (2010), Peck MacDonald (1994), Thompson, Diani (2015) e le liste di parole in Coxhead (2000) – «anche per l'italiano ci si è accorti che nei testi orientati alla produzione e trasmissione della conoscenza […] esiste uno strato lessicale formato da parole trasversali rispetto ai settori (dunque non tecnicismi) che servono a organizzare il discorso e le relazioni concettuali» (Mastrantonio *et al.*, 2024: 565) e che è stato indagato soprattutto tramite la compilazione di liste di parole, come ad esempio quelle di Ferreri (2005), Spina (2010) e D'Aguanno (2019). Il progetto DIA ("Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali"), in corso di svolgimento, non si limita a considerare liste di parole da conoscere per frequentare la scuola e l'università a vantaggio sia di parlanti madrelingua sia di apprendenti l'italiano come lingua seconda, ma cerca di far emergere i complessi rapporti esistenti tra le parole analizzate, le funzioni comunicative che esse svolgono e la dimensione testuale nelle quali esse ricorrono. Per un approfondimento sull'italiano scritto accademico, oltre agli studi già citati, è fondamentale lo studio di Mastrantonio (2021); per una prima disamina delle tracce di discorso accademico nella lessicografia italiana diacronica e sincronica, sia consentito il riferimento a Canazza (2025).

[3] Recenti documenti europei e statunitensi sottolineano l'importanza, in chiave glottodidattica, dell'acquisizione di concetti trasversali alle scienze nell'apprendimento: a tal proposito, si vedano almeno Beacco *et al.* (2016) e il sito di *Next Generation Science Standards* (NGSS; https://www.nextgenscience.org/).

2. La funzione "indicare misura o grado" nell'italiano accademico

Secondo l'approccio funzionale-pragmatico (Halliday, Matthiessen, 2004), la funzione "indicare misura o grado" si riferisce all'insieme di risorse linguistiche utilizzate per quantificare, intensificare, ridurre, comparare o modulare un'informazione[4]. Essa può manifestarsi tramite:

- avverbi di grado: *molto*, *poco*, *abbastanza*, *estremamente*;
- costrutti comparativi: *più... di*, *tanto... quanto*;
- costruzioni superlative: *il più*, *il meno*;
- locuzioni preposizionali: *in larga misura*, *in minima parte*;
- verbi modali e valutativi: *tendere a*;
- espressioni attenuative o rafforzative: *in qualche modo*, *del tutto*.

Nella scrittura accademica la funzione può essere espressa in particolare da verbi come *aumentare*, *diminuire*, sostantivi 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»[5].

La funzione "indicare misura o grado" è distribuita uniformemente nei tre macrosettori di riferimento del corpus DIA (scientifico, umanistico, giuridico-economico); 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 le risultanze delle indagini effettuate sul campo, confrontandole con i dati e le conoscenze già disponibili; si vedano gli esempi:

> Coerentemente con il loro maggiore contenuto in inclusi litici di elevata densità, per i campioni della cava Lodolina sono stati ottenuti valori **nettamente** minori

> Le alterazioni del rapporto ventilazione/perfusione possono essere facilmente identificate: la respirazione di O2 al 100% normalizza i valori di PaO2 e quelli della differenza alveolo-arteriosa in pO2 (**nettamente aumentati**, questi ultimi, durante respirazione di aria).

Questa funzione, inoltre, interagisce spesso con la funzione "indicare cambiamenti e 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 accademico si trova a dover indicare la misura o il

[4] Sui meccanismi linguistici relativi all'espressione della misura o del grado di intensità sono utili gli studi di Bach, Jelinek, Kratzer, Partee (1995), Katsos *et al.* (2016) e Keenan (2006).

[5] Gli esempi riportati in questa sezione sono tratti dal corpus DIA. Anche l'analisi di altri corpora, come BADIP (*Banca dati dell'italiano parlato e scritto*) o PAISÀ (*Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati*), dimostra come la funzione in esame sia fortemente presente nei testi accademici, soprattutto di ambito umanistico, per esprimere: intensificazione («L'uso del congiuntivo è diminuito notevolmente negli ultimi decenni»), quantificazione («Il fenomeno riguarda in larga misura i giovani adulti»), comparazione (««Il campione è più rappresentativo di quello precedente»»), attenuazione («L'analisi risulta parzialmente attendibile»).

grado di intensità, anche non precisi, attraverso cui uno sviluppo o un cambiamento hanno inciso sulla situazione preesistente[6].

Si noti inoltre che l'*Academic Phrasebank* (Morley, 2017), una banca dati che analogamente al DIA raggruppa le espressioni accademiche della lingua inglese per funzione comunicativa[7], unifica, nella sezione *Describing Trends and Projections*, le funzioni che nel DIA sono chiamate "indicare cambiamenti e sviluppi" e "indicare misura o grado" in un medesimo inquadramento, che serve ad esprimere proprio la misura o il grado di un cambiamento presente o futuro:

> A trend is the general direction in which something is developing or changing over time. A projection is a prediction of future change. Trends and projections are usually illustrated using line graphs in which the horizontal axis represents time. Some of the language commonly used for writing about trends and projections is given below.

Proprio il fatto che il cambiamento si sia già verificato o sia stato solamente previsto, sia pure su basi scientifiche, determina le ulteriori suddivisioni della funzione comunicativa: nel primo caso abbiamo le sotto-funzioni *Describing trends* e *Describing high and low points in figures*, mentre nel secondo caso abbiamo la sotto-funzione *Projecting trends*; comune alle due sotto-funzioni è inoltre *Highlighting data in a table or chart*. Per quanto riguarda invece l'indicazione più precisa, di tipo numerico o comunque quantitativo, della misura o del grado di un fenomeno (e che si rivolge soprattutto, anche se non univocamente, alle scienze cosiddette "dure", cioè a base matematica), l'Academic Phrasebank presenta la funzione *Describing Quantities*, che il curatore considera particolarmente sensibile alla variazione interlinguistica:

> The language for writing about quantities can be a complex area for non-native speakers because there are many combinations of short grammar words, such as prepositions and pronouns, and these can easily be confused. Many of the phrases given below also contain approximators such as: *nearly*, *approximately*, *over half*, *less than*, *just over*.

Queste indicazioni di tipo quantitativo possono essere sfruttate dallo scrivente accademico per descrivere rispettivamente *fractions and percentages*, *averages*, *ranges*, *ratios and proportions*.

3. UNA PROPOSTA OPERATIVA PER GLI STUDENTI DI ITALIANO L2/LS

Numerosi studi evidenziano come gli studenti L2/LS attivi in contesto universitario tendano a usare forme poco variate o marcatori quantitativi generici, trascurando la ricchezza semantica delle opzioni disponibili[8]. Le difficoltà più ricorrenti includono: uso eccessivo di pochi avverbi comuni (*molto interessante*, *molto importante*); calchi derivanti dalle rispettive L1 (*più meglio*); difficoltà nelle costruzioni comparative e attenuative; scarsa

[6] Sulla vaghezza delle espressioni di quantificazione si vedano Lakoff (1973), Machetti (2006), Mannaioli (2023; in particolare alle pp. 211-213 si menzionano i quantificatori vaghi come esempio di vaghezza lessicale) e Voghera (2017).

[7] https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/.

[8] Sull'italiano accademico degli studenti stranieri, si vedano gli studi di Fragai, Fratter, Jafrancesco (2017) e, sia pure da un punto di vista più generalista, anche Vedovelli (2002). Per gli aspetti didattici si consultino almeno Ballarin (2017; 2018), Ballarin, Nitti (2020a; 2020b), Gauci, Nuzzo (2012) e l'aggiornato lavoro di Vedovelli (2021); alcuni spunti sono forniti inoltre in Mastrantonio (2023b) e in Troncarelli (2021).

consapevolezza del registro formale richiesto. Nei materiali didattici standard, inoltre, la funzione è spesso trattata solo in relazione a singoli avverbi, e non in modo sistematico. Di seguito si propone un'unità didattica rivolta a studenti universitari di italiano come lingua seconda o straniera e facilmente spendibile per attivare anche nella varietà accademica la funzione "indicare misura o grado", già disponibile o in corso di perfezionamento nella lingua d'origine o attivata anche in italiano nella comunicazione ordinaria, sia pure con minori soluzioni lessicali.

4.1. *Obiettivi*

Il modulo si rivolge a studenti di livello B2-C1[9], coinvolti in un percorso universitario, e si propone di:

- ampliare il repertorio linguistico per esprimere misura o grado;
- favorire l'uso consapevole e contestualizzato delle forme;
- sviluppare capacità di riconoscimento e produzione autonoma delle soluzioni lessicali connesse alla funzione "indicare misura o grado".

4.2. *Struttura del modulo*

Il modulo si articola in tre fasi: esplorazione, consolidamento, produzione. Nella prima fase, di esplorazione o *input*, occorrerà per prima cosa focalizzare la funzione e i suoi esponenti lessicali, attingendo alle conoscenze pregresse degli studenti, proponendo per esempio la trascrizione di una conversazione informale:

> **A**: Eh, guarda, ieri sono tornato a casa **molto tardi**, ero **davvero stanco** dopo il lavoro.
> **B**: Immagino… io invece ho studiato **tantissimo**, ho passato **quasi tutta la giornata** sui libri.
> **A**: Ma dai! Io non riesco a concentrarmi per **così tante ore** di fila. Dopo due o tre ore sono già **abbastanza distratto**.
> **B**: Eh, dipende… io a volte sono **molto motivato**, soprattutto quando la materia mi interessa. Però ieri era **piuttosto complicato**.
> **A**: Sì, certo. Io invece sto preparando la presentazione per l'università, ma è **troppo lunga**, non so come ridurla.
> **B**: Beh, puoi tagliare le parti **meno importanti**, no? Io cerco sempre di essere **più sintetico** possibile.
> **A**: Giusto, ma la mia prof è **estremamente attenta** ai dettagli, e se taglio troppo magari pensa che non ho studiato.
> **B**: Capisco… allora magari cerca di ridurre **solo un po'** la parte introduttiva, così il resto rimane **abbastanza completo**.
> **A**: Sì, buona idea. Così resta chiaro ma non sembra **eccessivamente lungo**.

Dopo aver chiesto agli studenti di riconoscere e classificare le espressioni che abbiamo evidenziato in grassetto, utili ad esprimere la funzione "indicare misura o grado" in un contesto di comunicazione ordinaria, si potrà tentare un esercizio di riformulazione

[9] La scelta di proporre l'azione didattica a studenti con competenza almeno B2-C1 appare motivata dalla potenziale difficoltà pragmatico-semantica della funzione interessata, ben definita negli studi di Cummins (1979) e Pienemann (1998) e richiamata anche da Ballarin, Nitti (2020a: 131-136).

graduata, nel quale le frasi dovranno essere riscritte preferendo espressioni più neutre e formali; nel caso di studenti con un livello di competenza più avanzato, si potrà chiedere loro di utilizzare alternative percepite come di registro accademico, per quanto ovviamente di loro conoscenza, magari fingendo di trasformare il dialogo in una sorta di relazione scientifica:

> *Ho studiato tantissimo, ho passato quasi tutta la giornata sui libri → Lo studente ha dedicato un numero considerevole di ore allo studio, impegnandosi quasi per l'intera giornata.*

Il DIA, le cui prime voci sono già disponibili in rete[10], potrà essere certamente d'aiuto, dal momento che molti lemmi propongono, nella sezione *Definizione*, gli equivalenti d'uso nel registro accademico e soprattutto non accademico: nel caso dell'avverbio *sostanzialmente*, ad esempio, si ricorda che, quando esprime la funzione "indicare misura o grado", «un equivalente meno formale (proprio del linguaggio ordinario, ma presente anche nel discorso accademico) è *molto*». Anche le voci-funzione danno conto del trattamento di ciascuna funzione comunicativa al di fuori del registro accademico: "indicare misura o grado", infatti, «nel discorso ordinario può essere espressa dalle voci *molto* o *del tutto*, pure sfruttate nel discorso accademico».

Dopo che l'apprendente, riconosciuta e attivata la funzione comunicativa, sarà nella condizione di agganciare le nuove conoscenze a ciò che gli è già noto, si potrà passare all'esplorazione del testo concettuale, proponendo la lettura di un breve testo accademico (ad esempio l'introduzione ad un articolo di ricerca o a un saggio) tratto dal corpus del progetto DIA[11], scelto in relazione agli interessi e ai bisogni comunicativi e formativi degli studenti. L'esempio scelto è di area scientifica:

> Ne deriva che l'educazione motoria-fisica-sportiva non può tutelare solo l'aspetto qualitativo ma, attraverso strategie divertenti, coinvolgenti, motivanti, deve garantire anche quello quantitativo, riferito alla richiesta di un impegno psico-fisico adeguato, ad **intensità non eccessiva** ma neppure **troppo scarsa**. [...] Mai come oggi, proprio per la sedentarietà che affligge le attuali generazioni giovanili, è **determinante** sollecitare i bambini a muoversi, sì con divertimento e piacere, ma anche con **maggiore intensità**, visto che non sempre si riesce ad aumentare la **quantità** dell'attività motoria settimanale.

Come attività preliminare, si richiederà agli studenti di riconoscere e classificare le espressioni di misura o grado presenti del testo sulla base delle categorie grammaticali di appartenenza (sostantivi, aggettivi, avverbi, locuzioni, comparativi), ordinandole in una tabella come segue:

[10] Cfr. https://pric.unive.it/progetti/dia/home.

[11] Ceciliani (2018: 189). Si noti che il testo prescelto, di area scientifica e di argomento divulgativo, presenta un registro semi-formale e consente l'identificazione di marcatori sia di intensificazione sia di mitigazione. Sul tema dell'intensificazione dell'aggettivo in italiano L2, peraltro, utile è anche Spina *et al.* (2024), che si basa sull'analisi di apprendenti, se non accademici, senz'altro scolastici; sulle strategie di mitigazione in contesto accademico si veda invece Carli (2007); sugli avverbi vettori di mitigazione e valutazione, si vedano i contributi di Bondi (2002) e, più recentemente, di Yue (2024), relativi all'inglese accademico, ma ricchi di riferimenti bibliografici di taglio più teorico e generalista.

Categoria	**Espressioni rilevate**
Sostantivi	*intensità*, *quantità*
Aggettivi	*eccessiva*, *scarsa*, *determinante*
Avverbi	*troppo, non*
Comparativi	*maggiore*

Scopo di questa attività è la consapevolezza di quali categorie grammaticali risultino più adatte ad esprimere la funzione di nostro interesse, anche per stimolare la riflessione interlinguistica e metalinguistica sul rapporto tra forme e funzioni. Successivamente, si proporrà agli studenti di classificare il grado di intensità di ogni espressione come *forte/medio/debole* e di riscrivere le espressioni stesse variando il grado e/o le parole che lo esprimono (*maggiore intensità → intensità sufficiente / intensità estremamente elevata*; *troppo scarsa → esageratamente scarsa / moderatamente scarsa*). Sarà utile anche proporre una riflessione, avviata e mediata dal docente, sul significato di ciascuna espressione e sulle ragioni che ne impongono o suggeriscono la scelta, tramite domande guida come *Che effetto produce l'uso di «non eccessiva» invece di «scarsa»? Quando si preferisce «determinante» a «importante»?* Si noti peraltro che lo stesso esercizio potrà essere proposto anche con un testo, progettato *ad ho*c, che contenga un numero più elevato o una varietà maggiore di espressioni indicanti misura o grado, per consentire agli studenti di riflettere in particolare sulle combinazioni di parole che esprimono questa funzione:

> Negli ultimi decenni si è assistito a un **crescente interesse** per lo studio dell'interlingua, **in particolare** nei contesti universitari. **In larga misura**, le ricerche si sono concentrate sugli aspetti lessicali e morfosintattici, mentre gli elementi pragmatici risultano ancora **parzialmente** trascurati. Molti studi recenti confermano l'esistenza di una correlazione significativa tra padronanza lessicale e livello di competenza comunicativa. Tuttavia, le differenze tra apprendenti sembrano ancora **piuttosto marcate**, soprattutto nella produzione scritta. Alcuni autori sottolineano come le strategie di apprendimento possano **variare notevolmente** a seconda del *background* culturale e formativo degli studenti. In questo quadro, appare **estremamente importante** promuovere percorsi didattici mirati, capaci di intervenire efficacemente sui bisogni specifici di ciascun gruppo.

Sarà inoltre opportuno, in questa fase, fornire qualche spunto su come usare il DIA quale strumento di supporto all'apprendimento dell'italiano accademico: in corrispondenza della voce-funzione "indicare misura o grado", infatti, l'utente può agevolmente individuare i lemmi ad essa correlati (ad ora, compaiono *significativo* e *sostanzialmente*), e viceversa ogni lemma viene trattato in relazione alla funzione o alle funzioni che contribuisce ad esprimere (nel caso di *sostanzialmente*, ad esempio, la funzione di nostro interesse compare in seconda posizione, perché statisticamente minoritaria nel corpus rispetto a "esprimere il grado di certezza su un'affermazione"). Partendo dal testo prescelto, che sia tratto dal corpus DIA o rimaneggiato come si è detto, si potrà suggerire agli studenti di ricercare la definizione di ciascuna parola o espressione utile ad esprimere la funzione di interesse, verificando se l'esemplificazione riportata nel DIA è coerente con quella che si ricava dal testo e sottolineando l'importanza delle sezioni *Forma e costruzione* e *Funzionamento* del dizionario, che mettono a fuoco il rapporto sintagmatico (in termini saussuriani) di ciascun lemma con gli altri elementi della frase e con le altre funzioni comunicative.

Nella seconda fase, di consolidamento o sistematizzazione di forme e funzioni, saranno invece proposti tre esercizi, da svolgersi individualmente o come attività di gruppo: un *cloze* mirato a scelta multipla, con l'obiettivo di spronare lo studente a scegliere e applicare correttamente le opportune espressioni di misura o grado in testi di tipo accademico[12]; un esercizio di riformulazione, volto a potenziare la capacità di riformulare un enunciato modulandone il grado di intensità; un esercizio di *matching*, ovvero di abbinamento.

Un esempio di *cloze* potrebbe essere il seguente:

> Istruzioni: Inserisci nel testo la forma più adeguata tra le quattro opzioni proposte.
>
> La variazione interlinguistica è un tema ___ (1) ___ dibattuto nella linguistica applicata.
>
> Gli studiosi si sono mostrati ___ (2) ___ concordi nel ritenere che la competenza pragmatica svolga un ruolo fondamentale.
>
> Tuttavia, gli studi sul campo appaiono ancora ___ (3) ___ esplorati, soprattutto in ambito scolastico.
>
> Il presente lavoro intende offrire un contributo ___ (4) ___ specifico su questo aspetto, attraverso l'analisi di un corpus bilingue.
>
> **Scegli tra**:
>
> 1. ☐ molto – ☐ parzialmente – ☐ scarsamente – ☐ sufficientemente
> 2. ☐ in larga misura – ☐ pienamente – ☐ moderatamente – ☐ approssimativamente
> 3. ☐ poco – ☐ parzialmente – ☐ ampiamente – ☐ scarsamente
> 4. ☐ poco – ☐ alquanto – ☐ più – ☐ abbastanza

Sarà possibile inoltre stimolare gli studenti a discutere e motivare ciascuna scelta, portandoli a riflettere sulla ragione per cui ciò che nella lingua comune può apparire corretto non è sempre opportuno nella varietà accademica; inoltre, si potrà chiedere loro di parafrasare le frasi utilizzando avverbi diversi da quelli presentati.

Quanto alla riformulazione, la si potrebbe sfruttare soprattutto per discutere con gli studenti sui concetti di *intensificazione/rafforzamento*, *attenuazione/mitigazione* e *comparazione*:

> Istruzioni: Riscrivi ogni frase in tre versioni: *intensificata* (rafforzamento), *attenuata* (mitigazione), *comparativa* (comparazione con un'altra situazione).
>
> Frase di partenza 1: *Il metodo si è rivelato efficace.*
> Esempio di riformulazione:
>
> Intensificata: *Il metodo si è rivelato estremamente efficace.*
> Attenuata: *Il metodo si è rivelato solo parzialmente efficace.*
> Comparativa: *Il metodo si è rivelato più efficace rispetto al precedente.*
>
> Frase di partenza 2: *Il lessico dello studente è adeguato.*
> (Scrivi le tre riformulazioni)
>
> Intensificata: .....
> Attenuata: .....

[12] A proposito del *cloze* nella didattica dell'italiano accademico ha scritto Mastrantonio (2023a).

Comparativa: .....

Frase di partenza 3: *I risultati sono chiari*.
(Scrivi le tre riformulazioni)

Intensificata: .....
Attenuata: .....
Comparativa: .....

Esempi di soluzione (per il docente o per un'eventuale autocorrezione):

Frase 2: *decisamente adeguato* / *solo in parte adeguato* / *più adeguato rispetto agli altri candidati*

Frase 3: *perfettamente chiari* / *non del tutto chiari* / *più chiari rispetto alla media*

L'esercizio di *matching* o abbinamento, infine, una volta risolto, consentirà agli studenti di creare nuove frasi con le stesse espressioni, magari adattandole al loro ambito di studio specifico (es. educazione, medicina, linguistica, economia):

Istruzioni: Collega ciascuna espressione nella colonna di destra con il suo significato nella colonna di sinistra.

Significato	**Espressione**
A. Non è troppo alta, ma nemmeno assente	1. **non eccessiva**
B. Più intensa rispetto al passato	2. **maggiore intensità**
C. Quantità inferiore al necessario	3. **troppo scarsa**
D. Fondamentale, cruciale	4. **determinante**
E. Numero o misura totale di qualcosa	5. **quantità**

Nella terza fase, di produzione scritta autonoma o di *output*, si proporrà agli studenti di scrivere individualmente l'introduzione di un saggio (circa 150 parole) su un argomento dato, chiedendo di includere almeno cinque espressioni di misura o grado. Successivamente sarà possibile attivare un meccanismo di revisione tra pari o *peer tutoring*, grazie al quale gli studenti potranno scambiarsi i testi e annotare gli usi corretti o migliorabili delle espressioni utilizzate.

4. CONCLUSIONI

La funzione "indicare misura o grado" è un elemento chiave dell'italiano accademico e rappresenta una competenza trasversale per la produzione scritta in L2/LS, in quanto consente di graduare affermazioni, sfumare giudizi, esprimere approssimazioni e costruire relazioni argomentative complesse. Nella comunicazione scientifica – scritta e parlata – la possibilità di modulare l'intensità o la quantità di un fenomeno non è solo una questione stilistica, ma uno strumento cognitivo che contribuisce a rafforzare la coerenza testuale e la precisione epistemica. Per gli apprendenti di italiano L2/LS, tuttavia, questa funzione risulta spesso poco trasparente e scarsamente trattata nei manuali. Come dimostrano numerosi studi nell'ambito della didattica delle lingue (si veda ad esempio il già richiamato

Vedovelli, 2002), gli studenti tendono a utilizzare in modo eccessivamente ridotto o improprio gli avverbi e le locuzioni che veicolano misura o grado, ricorrendo a espressioni generiche, ridondanti o calchi interferenziali dalla lingua madre.

La proposta operativa qui illustrata si inserisce nella prospettiva di un'educazione linguistica orientata all'uso consapevole e strategico della lingua, e si fonda su tre principi didattici fondamentali: l'impiego di *input* autentici o blandamente rimaneggiati, la riflessione metalinguistica e la progressione guidata dalla comprensione alla produzione. Le attività progettate, articolate in tre fasi (esplorazione, consolidamento, produzione), intendono offrire agli studenti non solo strumenti linguistici, ma anche strumenti cognitivi per analizzare e controllare i meccanismi del significato e dell'argomentazione.

In prospettiva futura, sarà utile ampliare l'approccio proposto sperimentandolo con apprendenti di profilo diverso (ad esempio studenti Erasmus, dottorandi stranieri, studenti L2/LS di discipline tecniche), nonché in contesti plurilingui o CLIL. Sarà inoltre interessante integrare strumenti digitali e tecnologie *corpus-based* per potenziare l'interazione con i dati linguistici e promuovere l'autonomia degli studenti nella scrittura accademica.

In definitiva, rendere visibili e praticabili le funzioni linguistiche implicite nel discorso scientifico – come quella di indicare misura o grado – costituisce un passo importante verso un'educazione linguistica più inclusiva, critica e orientata all'apprendimento consapevole delle lingue.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bach E., Jelinek E., Kratzer A., Partee B. H. (eds.) (1995), *Quantification in natural languages*, Kuwar, Dordrecht.

Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane-OmniScripum GmbH & Co. KG., Saarbrücken.

Ballarin E. (2018), "Riflessioni e proposte per una glottodidattica consapevole dell'italiano accademico", in Coonan C. M, Bier A., Ballarin E., *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia, pp. 233-249: http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4/.

Ballarini E, Nitti P. (2020a), "Le LSP nella didattica della lingua italiana. Un'indagine sulla dimensione operativa", in Bonetto E., Ennis M. J., Unterkofler D., *Teaching languages for specific and academic purposes in higher education – English, Deutsch, Italiano*, Atti del Convegno internazionale di studi, Bolzano, 28 giugno 2018, Bozen University Press, Bolzano, pp. 127-140: http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461551.pdf.

Ballarini E, Nitti P. (2020b), "Strategie glottodidattiche per l'italiano accademico: un'indagine sull'interferenza delle L1 nell'interlingua della L2 in ambito accademico", in Bonetto E., Ennis M. J., Unterkofler D., *Teaching languages for specific and academic purposes in higher education – English, Deutsch, Italiano*, Atti del Convegno internazionale di studi, Bolzano, 28 giugno 2018, Bozen University Press, Bolzano, pp. 211-226: http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461551.pdf.

Beacco J-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. (2016), *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*, Council of Europe, Strasbourg: https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387. Trad. it. a cura di Lugarini E., *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in *Italiano LinguaDue*: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352.

Bondi M. (2002), "Attitude and episteme in academic discourse: adverbials of stance across genres and moves", in *Textus*, 10, pp. 249-264.

Canazza A. (2025), "Tracce di italiano accademico nella lessicografia diacronica e sincronica: riflessioni sugli spogli per il DIA", in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 788-800: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29113.

Carli A. (2007), "La mitigazione nella lezione universitaria", in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 84-101.

Ceciliani A. (2018), "Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva", in *Formazione & Insegnamento*, 16, 1 (Suppl.), pp. 183-194: https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2774.

Coxhead A. (2000), "A New academic word list", in *Tesol Quarterly*, 34, 2, pp. 213-238.

Cummins J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 197-205.

D'Aguanno D. (2019), *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.

Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.

Ferrucci F. (2025), *Parole per orientarsi nella società della conoscenza. Il vocabolario epistemologico dell'italiano contemporaneo*, Franco Cesati Editore, Firenze.

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.

Gauci P., Nuzzo E. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.

Gotti M. (2003), *Investigating specialised discourse*, Peter Lang, Bern.

Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2004[3]), *An introduction to functional grammar*, Arnold, London.

Hyland K., Show P. (2016), *The Routledge Handbook of English for academic purposes*, Routledge, London-New York.

Katsos N. *et alii* (2016), "Cross-linguistic patterns in the acquisition of quantifiers", in *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 113, 33, pp. 9244-9249.

Keenan E. L. (2006), "Quantifiers: Semantics", in *Encyclopedia of language and linguistics*, vol. 10, pp. 302-308. https://linguistics.ucla.edu/people/keenan/Papers/quantifiers%20semantics.pdf.

Lakoff G. (1973), "Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts", in *Journal of Philosophical Logic*, 2, pp 458-508.

Machetti S. (2006), *Uscire dal vago. Analisi linguistica della vaghezza nel linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.

Mannaioli G. (2023), "La vaghezza linguistica come strategia implicita persuasiva e fenomeno di interfaccia tra semantica, sintassi e pragmatica. Esempi dal discorso

pubblico contemporaneo in diverse lingue", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 206-221:
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/22028.
Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368:
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871.
Mastrantonio D. (2023a), "Sul *cloze* mirato e semplificato nella didattica del registro accademico", in Id., Salvatore E. (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell'italiano. Studi per i 60 anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri, Siena, pp. 103-114:
https://edizioni.unistrasi.it/1277/1720/Sul_cloze_mirato_e_semplificato_nella_didattica_del_registro_accademico_-_p._103.htm.
Mastrantonio D. (2023b), "Le regolarità nascoste: aspetti comunicativi sottorappresentati nella didattica L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 343-358:
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20397.
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.
Mauranen A. (1993), *Cultural Differences in Academic Rhetoric*, Peter Lang, Bern.
McCarthy M., O'Dell F. (2008), *Academic vocabulary in use*, Cambridge University Press, Cambridge.
Morley J. (2017), *The Academic Phrasebank. An Academic Writing Resource for Students and Researchers*, The University of Manchester:
https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/.
NGSS: *Next Generation Science Standards*:
https://www.nextgenscience.org/.
Paquot M. (2010), *Academic Vocabulary in Learner Writing. From Extraction to Analysis*, Continuum, New York.
Peck MacDonald S. (1994), *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, John Benjamins, Amsterdam.
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.
Spina S., Glaznieks A., Abel A. (2024), "L'intensificazione dell'aggettivo in italiano L2: uno studio sugli studenti delle scuole dell'Alto Adige", in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 311-331:
https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23843.
Thompson P., Diani G. (2015), *English for Academic Purposes. Approaches and Implications*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
Troncarelli D. (2021), "Scrittura accademica in Italiano L2: strategie di insegnamento e apprendimento per la stesura del testo espositivo", in Casadei A., Fedi F., Nacinovich A., Torre A. (a cura di), *Letteratura e Scienze*. Atti delle sessioni parallele del XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti), Pisa, 12-14 settembre 2019, ADI editore, Roma, pagine non numerate.
Vedovelli M. (2002), *L'italiano degli stranieri*, Carocci, Roma.

Vedovelli M. (2021), *Guida all'italiano per stranieri Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare. Nuova edizione*, Carocci, Roma.
Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.
Yue C. (2024), "We make viewpoints in different ways: the use of stance adverbials across academic levels and disciplines", in *Cogent Arts and Humanities*, 11, 1: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2024.2435169.

IL DIA NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA DELL'ITALIANO L1

Serena Nardella[1]

1. INTRODUZIONE

Il contributo ha l'obiettivo di analizzare i caratteri di alcune proposte didattiche realizzate in seno al progetto PRIN PNRR 2022 "Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)", incentrato sulla descrizione di una varietà accademica dell'italiano e sulla promozione di un uso consapevole della stessa. Dopo una breve riflessione su due soluzioni didattiche relative alla scrittura accademica somministrate a studenti universitari, si forniranno alcune rivisitazioni degli esercizi con il supporto del nascente DIA, con lo scopo di valorizzarne le potenzialità e di fornire eventuali suggerimenti didattici che prevedano un uso consapevole del Dizionario.

2. LA QUESTIONE DEL LESSICO E PRIME PROPOSTE DIDATTICHE

Nello scorso ottobre, ai fini dell'insegnamento laboratoriale di scrittura professionale presso il Dipartimento di Studi Letterari, Filologici e Linguistici dell'Università degli Studi di Milano, per poter predisporre materiale e prove di verifica, si è rivelata utile e necessaria la preparazione di lezioni dedicate alla scrittura accademica e di esercizi che verificassero e quindi incoraggiassero l'impiego delle forme "accademiche" individuate e studiate nel progetto DIA.

Il corso di scrittura professionale era rivolto a studenti provenienti dai CdL triennale in Lettere (Classe L-10) e magistrale in Lettere moderne (Classe LM-14) e in Filologia, letterature e storia dell'antichità (Classe LM-15).

Chi scrive ha lavorato dapprima dedicando delle ore di insegnamento specificatamente al lessico "accademico" e all'inquadramento di quest'ultimo e ha fornito agli studenti informazioni sul progetto di allestimento del Dizionario portato avanti dal nostro gruppo di ricerca[2].

Alle lezioni, frontali e partecipate, è seguita un'esercitazione scritta, priva di valutazione, mirata all'analisi dei prerequisiti degli studenti e dell'approccio degli stessi alla scrittura formale. La prova avrebbe costituito, quindi, un punto di partenza per valutare e perfezionare eventuali proposte didattiche mediate dal DIA. All'altezza del laboratorio di scrittura professionale, infatti, il Dizionario, in fase di sviluppo, non risultava fruibile, né consultabile. Anche la lista delle parole accademiche che l'avrebbero costituito non era stata ancora organizzata nella sua forma definitiva.

[1] Università degli Studi di Milano.
Contributo elaborato nell'ambito del progetto «Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali (DIA)», Prot. P20222CFEE, finanziato dall'Unione Europea – Next-Generation EU – PIANO NAZIONALE DI RIPRESA E RESILIENZA (PNRR) – MISSIONE 4 COMPONENTE 2, INVESTIMENTO 1.1 Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) – CUP N. G53D23007160001 (Unità di ricerca dell'Università degli Studi di Milano).
[2] Per una più ampia ricognizione si veda Mastrantonio (2021). I caratteri del lessico accademico (definito in Mastrantonio, 2023: 106) sono ulteriormente approfonditi in Mastrantonio *et al.* (2024).

L'esercizio somministrato, dunque, non prevedeva l'uso di alcuno strumento lessicografico, ma era volto solo a verificare le conoscenze pregresse degli studenti, per sondarne le competenze lessicali.

Non è da trascurare che l'acquisizione dell'abilità di scrittura diafasicamente medio-alta, da impiegarsi nella composizione accademica e, più in generale, scientifica, è stata da tempo oggetto di dibattito soprattutto in merito alla necessità di predisporre già a livello scolastico una programmazione didattica che tenga conto di interventi mirati e costanti lungo tutto il quinquennio[3], a causa di esiti non troppo incoraggianti, documentati in diversi studi[4], delle prove di immatricolati. Anche nell'analisi delle produzioni di studenti laureati, l'uso del "lessico della conoscenza"[5] ha sollecitato molteplici riflessioni: è stata considerata la scarsa padronanza da parte degli studenti delle parole utilizzate «secondo accezioni comuni a segnalare forse il prevalere di una competenza ricettiva su una competenza produttiva»[6].

Per la strutturazione della prova ho creduto opportuno sviluppare un'idea didattica, formulata in D'Aguanno (2019b: 214ss.), in cui sono fornite brevi didascalie di fotografie e quadri lessicalmente impoverite, relative a tematiche diverse. Alcune parole originali (riportate in grassetto, in coda ad ogni porzione di testo) sono sostituite con iperonimi o perifrasi, o comunque con «forme meno precise e meno espressive»: l'obiettivo della prova è la ricostruzione del testo di partenza. L'esercizio richiede, così strutturato, una conoscenza approfondita dei significati degli equivalenti alti in grassetto e prevede una ricerca degli abbinamenti, dal momento che i vocaboli da sostituire nel testo non sono segnalati, come è visibile dall'estratto riportato di seguito (le forme in parentesi quadre rappresentano le soluzioni da non fornire agli studenti):

Figura 1. *Esercizio di sostituzione/ricostruzione lessicale proposto in D'Aguanno (2019b: 215)*

> d) Le montagne Danxia, nella provincia cinese del Gansu, sono anche conosciute come "montagne rosate", o "montagne arcobaleno": le loro caratteristiche sfumature sono causate dal rosso forte [intenso] dell'arenaria e di depositi minerali di varia natura. Le onde piene di curve [sinuose] del paesaggio sono il risultato di un processo che ha tolto via via molto materiale [erosivo] durato 24 milioni di anni.
> **intenso**, **erosivo**, **sinuoso**

Lo stesso criterio è stato riproposto nell'esercizio allestito nel corso del laboratorio di scrittura professionale, con qualche modifica e qualche accorgimento.

Riporto intanto di seguito i due testi predisposti:

[3] Cfr. D'Aguanno (2019b: 195). L'acquisizione dell'abilità di scrittura dovrebbe prevalentemente «essere intenzionale» e le strategie in grado di potenziarla andrebbero pianificate da parte dell'insegnante tenuta presente la non specularità tra il processo «di comprensione e di produzione delle parole, ovvero tra lessico passivo e lessico attivo degli alunni», dal momento che il secondo richiede tempi e sforzi maggiori (ivi: 196).

[4] Cfr. Serianni (2019: 21-22): sebbene la scrittura sia «un'abilità prevista per l'insegnamento dell'italiano in tutti i gradi scolastici», non sembrano confortanti i dati che emergono dalle prove di scrittura in entrata. Le difficoltà non paiono essere dovute soltanto al lessico (si veda, a tal proposito, D'Aguanno, 2019a: 93-94), ma anche alla struttura del testo (cfr. Serianni, 2019: 22) e alla mancanza di coerenza logica dovuta, talvolta, a una non adeguata scelta lessicale (come emerge dall'analisi di Cignetti, 2015: 16).

[5] Così definito in Ferreri (2005).

[6] Brusco *et al.* (2014: 162).

Laboratorio di scritture professionali (a.a. 2024-2025)
Docente Serena Nardella

ESERCIZI PER LO SVILUPPO DEL LESSICO ACCADEMICO

Leggi i testi: si tratta di due escerti, il primo da una voce enciclopedica e il secondo da un manuale universitario. Il testo di entrambi è stato impoverito: alcune parole e alcune espressioni originali sono state sostituite con altre parole o con frasi meno precise o meno espressive. Nel primo testo sono state sottolineate, nel secondo dovrai individuarle tu. Ricostruisci il testo originale usando le parole suggerite:

1. prova a riconoscere le parti (parole, frasi o locuzioni) che possono essere completamente sostituite con le parole o le espressioni che troverai tra quelle indicate in grassetto dopo i testi;
2. esegui tutti i cambiamenti necessari per inserire bene le parole nei punti giusti del testo. Inoltre, per essere impiegate correttamente, le forme suggerite in neretto avranno bisogno talvolta di essere coniugate (nel caso di verbi) o accordate (sostantivi e aggettivi),

TESTO 1

Le case, distanti l'una dall'altra non più di 1 o 2 m, hanno dimensioni tra loro simili (3-5 m di larghezza) tranne, quella centrale, più grande, con lati di circa 8 m e divisa all'interno in vari ambienti. Questa relativa stranezza dell'abitato si riflette in parte nel gruppo di piccoli manufatti in giada, al momento la più antica evidenza della lavorazione della nefrite, precursori degli ornamenti e degli oggetti rituali che distingueranno i membri della élite della successiva cultura Hongshan (3500-2500 a.C. ca.). Un uguale carattere di permanenza, o comunque di non interruzione nell'insediamento, rivela il villaggio trovato a Xinglongwa, con abitazioni semisotterranee a pianta quadrata e probabile struttura lignea di sostegno, tutte comprese all'interno di un'area delimitata di 183 x 166 m [...]. Questi dati certi, insieme al rinvenimento di figurine femminili fittili o in pietra, indicatrici di una condivisa ritualità, sembrano contenere, in nuce, alcuni degli elementi tipici delle successive fasi di sviluppo delle culture fiorite nella regione nord-orientale: [...] religiosità e ritualità [...] fanno vedere bene, nei corredi e nelle tecniche di costruzione, gradi di distinzione sociale. Insomma, la regione nord-orientale si presenta come un caso interessante per seguire il lento venire fuori, nel tardo Neolitico, dì una società gerarchizzata anche attraverso l'evoluzione degli insediamenti spesso rinvenuti intatti o scarsamente disturbati da intrusioni successive. Il radicamento nel territorio Le forme più marcate durante il Neolitico medio (5000-3000 a.C. ca.), come ormai abbastanza noto grazie ad una serie di ritrovamenti effettuati a partire dagli anni Cinquanta. Nella media valle del Fiume Giallo consistenti evidenze di insediamenti abitati in modo più permanente e di villaggi che lentamente muovono verso forme più articolate di strutturazione intema, provengono da un grande numero di siti dell'ampio orizzonte culturale Yangsbao. *L'*economia è di tipo misto (agricoltura, caccia e pesca), causando il carattere ancora stagionale di gran pane degli insediamenti, che rivelano gradi diversi di occupazione nel tempo. Pur caratterizzati da una certa regolarità nell'impianto, i villaggi Yangshao, spesso edificati in prossimità di corsi d'acqua, non presentano ancora al loro interno una marcata diversità nella grandezza delle abitazioni, sempre a capanna,

con piante circolari o quadrangolari: in essi sembra riflettersi un importante livello egualitario che è stato alla base della considerazione dell'idea, da parte degli studiosi cinesi, della società Yangshao come matriarcale, non gerarchizzata, basata su una equa redistribuzione delle risorse.

[da Salvati F., Dai primi insediamenti al fenomeno urbano. Estremo Oriente, in Il Mondo dell'Archeologia, Treccani, 2002]

suddividere, complessità, analogo, solitamente, differenziazione, sostanziale, interpretazione, continuità, individuare, evidenze, unitamente, caratterizzante, eccetto, rivelare, chiaramente, in sostanza, graduale, assumere, emergere, sufficientemente, considerevole, determinare.

TESTO 2

[Vi erano] editori che volevano perseguire, con l'aiuto della «sana critica», come si diceva ancora in quegli anni, cioè della filologia, una trascrizione del testo che non tradisse la volontà e la scrittura dell'autore. Le dichiarazioni di intenti, le annotazioni sui metodi utilizzati per decidere quali fossero le lezioni corrette, le sottolineature teoriche ***di*** quegli editori che hanno dato alle stampe un testo con consapevolezza e con scelte argomentate, non mostrano nuove lezioni, ma dicono molto su come maturano, aumentano, si diffondono, regrediscono riflessioni che, quando presenti e dette apertamente, le possiamo chiamare di critica testuale. Le pagine di questo studio, dunque, vorrebbero evidenziare non tanto le stampe di singoli testi, quanto i principi con ***i*** quali gli editori hanno curato (o avrebbero voluto curare) le loro edizioni; e in questo ambito individuare esperienze poco note (o poco approfondite dagli studi) di storia della filologia dei testi della letteratura italiana. Per questo, dopo il quadro della Milano primo ottocentesca – sfondo necessario sul quale fare risaltare i particolari studi vengono considerati ligure di editori e profili di edizioni: tasselli di quella possibile storia della quale si diceva poco sopra, e più in particolare di storia delle prassi editoriali in un periodo, e in un luogo, per molte ragioni davvero importanti. Questo libro è il risultato di studi iniziati da oltre un decennio, che, prima autonomi o pensati in relazione a convegni e seminari, sono stati poi attratti, come da una forza gravitazionale, intorno a un argomento che stava assumendo ***i*** contorni di una ricerca precisa, dai caratteri paradigmatici: quella delle attività ecdotiche nella Milano dei primi decenni dell'Ottocento, indagate attraverso le pubblicazioni dei classici Italiani. Anche la bibliografia richiamata nelle note, che sarebbe vastissima se dovesse riferirsi agli autori citati o ai singoli temi trattati, è copiata in funzione dello sviluppo dell'argomento cardine del libro. Singoli scritti, negli anni passati, hanno mostrato i primi risultati di alcune ricerche, e da questi sono state riprese idee, riflessioni, a volte alcune pagine, tuttavia riformulate in una situazione differente; spesso l'approfondimento condotto per questo libro ha permesso di puntualizzare meglio alcuni aspetti già toccati, e, alla luce di elementi nuovi, sono state modificate precedenti opinioni e riflessioni, collocandole però dentro un quadro di riferimento diverso.

[da Codiali A., «*La sana critica*». *Pubblicare i classici italiani nella Milano del primo Ottocento*, Firenze, University Press, 2021, p. 11]

mettere in luce, pertanto, specifico (x2), approfondimento, porre come proprio obiettivo quello di stabilire, rivelare, svilupparsi, enunciare, si può/possono senz'altro definire, tratto (s.m.), prassi, riportare,

viene/vengono posto/posti al centro dell'attenzione, tuttavia, emblematico, avviato, inizialmente, contesto, prospettiva (x2)

Innanzitutto, ho ritenuto utile somministrare testi maggiormente estesi, perché gli studenti potessero addentrarsi meglio nell'argomento: una volta acquisito il significato complessivo dell'estratto, anche in base al cotesto, sarebbe stata meno faticosa la ricostruzione del lessico originale, eventualmente in presenza di equivalenti alti (in neretto) semanticamente opachi per l'apprendente.

I testi corrispondono a due estratti del sub-corpus DIA di area umanistica[7]: tale scelta disciplinare è nata dalla considerazione per cui tutti gli studenti del corso erano afferenti a CdL umanistici e avrebbero avuto maggiore familiarità con tematiche oggetto di studio[8]. Il primo è tratto da una voce enciclopedica (F. Salviati, *Dai primi insediamenti al fenomeno urbano. Estremo Oriente*, in *Il Mondo dell'Archeologia*, Treccani, 2002 – SSD L-OR/05 ARCHEOLOGIA E STORIA DELL'ARTE DEL VICINO ORIENTE ANTICO), l'altro da un manuale (A. Cadioli, *«La sana critica». Pubblicare i classici italiani nella Milano di primo Ottocento*, Firenze, University Press, 2021, p. 11 – SSD L-FIL-LET/11 LETTERATURA ITALIANA CONTEMPORANEA).

In entrambi gli escerti originali, quindi, erano presenti usi accademici[9] registrati nelle liste di Ferreri (2005), Spina (2010) e D'Aguanno (2019b, *Appendice*). Tali forme (sostantivi, verbi, avverbi, aggettivi, connettivi, preposizioni, locuzioni, espressioni) sono state rimpiazzate con equivalenti meno ricercati. Per definire con certezza la relazione di equivalenza e la marca d'uso, l'esercizio è stato allestito previa consultazione del *Nuovo De Mauro*[10]: i vocaboli originali hanno quasi sempre marca d'uso CO, diversamente dalle forme con marca d'uso FO[11] con cui sono stati soppiantati.

La prova è dunque bipartita e di difficoltà crescente. Mentre per il primo testo le parole sostituite sono sottolineate (e dunque l'associazione con quelle sottostanti risulta guidata), nel secondo non c'è alcuna segnalazione grafica che evidenzi quali siano i termini o le espressioni attenzionati.

In due casi per una stessa forma è indicata con la specifica "x2" la necessità di inserirsi due volte nel testo: le voci *specifico* e *prospettiva*, infatti, che nell'originale figuravano due volte, sono state impoverite ciascuna con due equivalenti FO (*particolare* e *preciso* per *specifico*, e *idea* e *opinione* per *prospettiva*). La scelta è stata operata per permettere allo studente di maturare già una prima riflessione sulla polisemia, che rappresenta un punto di forza dell'ideazione del Dizionario[12], e dunque di ragionare sull'incremento del proprio

[7] Sui criteri di realizzazione del corpus si veda Mastrantonio *et al.* (2024: 580ss.).

[8] I testi sono stati manipolati per inserire equivalenti di registro più basso laddove sono state individuate negli originali forme presenti nelle liste "accademiche" (di cui *infra*): si trattava di parole prevalentemente di marca d'uso CO che, ai fini dell'allestimento dell'esercizio, potessero prestarsi alla sostituzione con equivalenti FO. Ciò non è stato possibile in presenza di vocaboli che, pur trovandosi nelle suddette liste (come, ad esempio, l'aggettivo *importante*), avessero già marca d'uso FO: un'eventuale sostituzione non avrebbe reso evidente agli studenti il meccanismo di innalzamento/abbassamento di registro su cui fa perno la questione del lessico accademico.

[9] Si precisa che, nonostante i testi, conformemente alla loro natura disciplinare, contengano un numero significativo di tecnicismi (specifici e collaterali, di cui Serianni, 2003: 81-82), sono in esclusiva le forme "accademiche" (definite e trattate in Mastrantonio, 2023: 106 e Mastrantonio *et al.*, 2024) a essere coinvolte nell'esercitazione: la trasversalità rispetto ai diversi settori (cfr. ivi: 565) è, infatti, una delle caratteristiche fondanti del lessico accademico su cui gli studenti sono chiamati a lavorare.

[10] Cfr. *Nuovo Vocabolario di Base* (di qui in poi: *Nuovo De Mauro*).

[11] «CO: comune; sono così marcati i vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione; FO: fondamentale; tra i lemmi principali, sono così marcati i vocaboli di altissima frequenza, le cui occorrenze costituiscono circa il 90% delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati» (https://dizionario.internazionale.it/avvertenze/8).

[12] Cfr. Mastrantonio *et al.* (2024: 566).

vocabolario, poiché l'apprendente avrebbe dovuto interrogarsi su diversi significati di una stessa parola.

Complessivamente il lavoro è mirato a stimolare negli studenti la riflessione linguistica: le forme impoverite non risultano scorrette, a volte inadatte al registro accademico proposto nel testo, altre costituiscono delle soluzioni ugualmente e più generalmente accettabili. In questo ultimo caso, l'esercizio sarebbe stato utile a ragionare sui significati e a maturare la consapevolezza della varietà lessicale di cui ciascuno scrivente può servirsi per coprire ogni sfumatura semantica.

Per agevolare e incrementare la confidenza con la materia trattata, nella formulazione della traccia è stato ricercato un linguaggio chiaro, accessibile ed efficace. Parole tecniche e poco usate sono state volutamente evitate e il periodare è, quanto più possibile, coinciso e breve: tale scelta è finalizzata alla massima comprensione della consegna da parte degli apprendenti. L'invito ad uno svolgimento sereno e consapevole, senza ricorrere al reciproco aiuto, è stato accompagnato da una comunicazione trasparente delle finalità della prova: quest'ultima non solo non avrebbe previsto un eventuale giudizio o un voto di merito, ma avrebbe costituito, come è stato, materiale utile al docente per la conoscenza dei prerequisiti e dunque per una pianificazione mirata delle successive attività, oltre che un valido supporto alla ricerca in atto relativa al lessico "accademico".

Un ulteriore compito è stato rappresentato dalla necessità, segnalata anche nella consegna, di coniugare o accordare le forme in neretto[13], affinché fosse osservata in ciascun elaborato anche tale abilità, oltre che la capacità di sorvegliare la propria produzione non solo dal punto di vista semantico, ma anche grammaticale e sintattico.

3. Analisi degli elaborati

L'esercizio è stato somministrato a 13 alunni: 3 studenti frequentavano il secondo anno del corso di laurea magistrale in Lettere moderne (LM-14); dei restanti 10, 4 provenivano dal terzo anno (e 6 dal secondo anno) del corso di laurea triennale in Lettere (L-10 R).

Le tabelle che seguono riportano gli esiti numerati registrati nei diversi elaborati. Nella seconda colonna ("Testo impoverito") sono inserite le porzioni di testo in cui è presente la forma da rimpiazzare (segnalata in grassetto). La terza colonna riferisce le forme-base (non flesse e non accordate) così come fornite in coda a ciascun testo. La quarta colonna riguarda il conteggio dei risultati corretti e l'ultima documenta l'effettiva sostituzione (flessa o accordata) riportata nelle verifiche (sono registrate tutte le variazioni presenti nei testi). Nella seconda parte di ciascuna tabella sono indicate le ulteriori sostituzioni inattese a partire dalla seconda colonna che riporta la "Forma da inserire (non flessa e non accordata)" presente nella sezione di testo riprodotta nella terza colonna ("Porzione di testo in cui è stata impropriamente inserita"), il numero di studenti che ha realizzato tale sostituzione (quarta colonna), il testo effettivamente modificato (quinta colonna).

[13] Con l'eccezione di pochissimi casi per alcune forme verbali già coniugate (all'indicativo o al participio) ma non accordate, i verbi da inserirsi sono stati riportati all'infinito e i sostantivi/aggettivi al maschile singolare.

Tabella 1. *Registrazione degli esiti dell'esercizio 1*

TESTO 1				
	Testo impoverito	**Forma da inserire (non flessa e non accordata)**	**Prove corrette**	**Forma sostituita flessa o accordata**
1.	hanno dimensioni simili **tranne** quella centrale	eccetto	13/13	eccetto
2.	**divisa** (agg.) all'interno in vari ambienti	suddividere	13/13	suddivisa
3.	Questa relativa **stranezza** dell'abitato	complessità	10/13	complessità
4.	Un **uguale** carattere di permanenza	analogo	13/13	analogo
5.	**non interruzione** dell'insediamento	continuità	13/13	continuità
6.	rivela il villaggio **trovato** a Xinglongwa	individuare	12/13	individuato
7.	Questi **dati certi**	evidenza	13/13	evidenze
8.	**insieme** al rinvenimento di figurine	unitamente	13/13	unitamente
9.	alcuni degli elementi **tipici**	caratterizzante	11/13	10/13 caratterizzanti 1/13 caratterizzante
10.	**fanno vedere** bene gradi di distinzione sociale	rivelare	13/13	12/13 rivelano 1/13 fanno rivelare
11.	fanno vedere **bene** gradi di distinzione sociale	chiaramente	13/13	chiaramente
12.	**Insomma**, la regione nord-orientale si presenta	In sostanza	13/13	12/13 in sostanza 1/13 in sostanze
13.	seguire il **lento** venire fuori di una società	graduale	13/13	graduale
14.	seguire il lento **venire fuori** di una società	emergere	13/13	emergere
15.	questo territorio **ha** forme più marcate	assumere	12/13	12/13 assume 1/13 assuma
16.	come ormai **abbastanza** noto	sufficientemente	12/13	12/13 sufficientemente 1/13 alquanto
17.	provengono da un **grande** numero di siti	considerevole	13/13	considerevole
18.	**causando** il carattere	determinare	13/13	determinando
19.	**spesso** edificati in prossimità di corsi	solitamente	13/13	solitamente
20.	una marcata **diversità** nella grandezza	differenziazione	10/13	differenziazione
21.	**importante** livello egualitario	sostanziale	12/13	sostanziale

22.	della considerazione dell'**idea** della società	interpretazione	12/13	interpretazione
ULTERIORI SOSTITUZIONI				
	Forma da inserire (non flessa e non accordata)	**Porzione di testo in cui la forma è stata impropriamente inserita**	**Prove che riportano la sostituzione**	**Porzione di testo con forma sostituita flessa o accordata**
23.	differenziazione	Questa relativa **stranezza** dell'abitato	2/13	Questa relativa **differenziazione** dell'abitato
24.	caratterizzante	Questa relativa **stranezza** dell'abitato	1/13	Questa relativa ***caratterizza*** dell'abitato
25.	sostanziale	alcuni degli elementi **tipici**	1/13	alcuni degli elementi **sostanziali**
26.	caratterizzante	alcuni degli elementi **tipici**	1/13	alcuni degli elementi **caratterizzanti**
27.	complessità	una marcata **diversità** nella grandezza	1/13	una marcata **complessità** nella grandezza
28.	complesso	**importante** livello egualitario	1/13	**complesso** livello egualitario

Tabella 2. *Registrazione degli esiti dell'esercizio 2*

TESTO 2				
	Testo impoverito	**Forma da inserire (non flessa e non accordata)**	**Prove corrette**	**Forma sostituita flessa o accordata**
29.	**volevano perseguire** una trascrizione	porre come proprio obiettivo quello di	0/13	3/13 volevano porre come proprio obiettivo quello di 1/13 porsi come proprio obiettivo quello di
30.	**decidere** quali fossero le lezioni corrette	stabilire	5/13	stabilire
31.	non **mostrano** nuove lezioni	rivelare	4/13	rivelano
32.	come maturano, **aumentano**, si diffondono	svilupparsi	4/13	si sviluppano
33.	quando presenti e **dette apertamente**	enunciare	6/13	enunciate
34.	**le possiamo chiamare**	si può/si possono senz'altro definire	13/13	si possono senz'altro definire
35.	vorrebbero **evidenziare** non tanto le stampe	mettere in luce	9/13	mettere in luce
36.	Per questo,	pertanto	8/13	pertanto

37.	far risaltare i **particolari** studi	specifico	1/13	*i* **specifici** studi
38.	far risaltare i particolari **studi**	approfondimento	0/13	
39.	**vengono considerati**	viene/vengono posto/posti al centro dell'attenzione	10/13	posti al centro dell'attenzione
40.	davvero **importanti**	emblematico	7/13	davvero emblematiche
41.	studi **iniziati** da oltre un decennio	avviato	9/13	studi avviati
42.	che **prima** autonomi	inizialmente	8/13	che inizialmente autonomi
43.	una ricerca **precisa**	specifico	5/13	una ricerca specifica
44.	caratteri paradigmatici	tratto (s.m.)	0/13	
45.	attività ecdotiche	prassi	2/13	prassi ecdotiche
46.	è **copiata** in funzione	riportare	6/13	è riportata in funzione
47.	sono state riprese **idee**	prospettiva	0/13	
48.	in una **situazione** differente	contesto	4/13	1/13 in *una* contesto differente
49.	precedenti **opinioni**	prospettiva	4/13	prospettive
50.	collocandole, **però**, dentro un quadro	tuttavia	7/13	collocandole, tuttavia, dentro un quadro
ULTERIORI SOSTITUZIONI				
	Forma da inserire (non flessa e non accordata)	**Porzione di testo in cui la forma è stata impropriamente inserita**	**Prove che riportano la sostituzione**	**Porzione di testo con forma sostituita flessa o accordata**
51.	emblematico	una ricerca **precisa**	1/13	una ricerca **emblematica**
52.	tuttavia	Le pagine di questo studio vorrebbero, **dunque,** evidenziare	2/13	Le pagine di questo studio vorrebbero, **tuttavia,** evidenziare
53.		non mostrano nuove lezioni, **ma** dicono molto	5/13	non mostrano nuove lezioni, **tuttavia** dicono molto
54.	pertanto	per tante ragioni **davvero** importanti	1/13	per tante ragioni **pertanto** importanti
55.	prospettiva	dentro un **quadro di riferimento** diverso	4/13	dentro *un* **prospettiva** *diverso*
56.		in una **situazione** differente	6/13	in una **prospettiva** differente
57.	stabilire	ha permesso di **puntualizzare** meglio	3/13	ha permesso di **stabilire** meglio
58.		è **copiata** in funzione	1/13	è **stabilita** in funzione
59.	enunciare	alcuni aspetti già **toccati**	2/13	alcuni aspetti già **enunciati**

60.		sui metodi **utilizzati**	1/13	sui metodi **enunciati**
61.		ma **dicono** molto su	2/13	ma **enunciano** molto su come maturano
62.	contesto	**quadro di riferimento** diverso	3/13	**contesto** diverso
63.		intorno a un **argomento** che stava	1/13	intorno a un **contesto** che stava
64.		**quadro** della Milano primo-ottocentesca	1/13	**contesto** della Milano primo-ottocentesca
65.	svilupparsi	dicono molto **hanno curato** le loro edizioni	1/13	**hanno sviluppato** le loro edizioni
66.		su come **maturano**	2/13	su come **si sviluppano**
67.		ma **dicono molto** su come maturano	1/13	ma **si sviluppano** su come maturano
68.	riportare	**richiamata** nelle note	3/13	**riportata** nelle note
69.		editori che hanno **dato** alle stampe	1/13	editori che hanno **riportato** alle stampe
70.		alcuni aspetti già **toccati**	1/13	alcuni aspetti già **riportati**
71.		**evidenziare** non tanto le stampe	1/13	**riportare** non tanto le stampe
72.	approfondimento	con l'**aiuto** della sana critica	1/13	con l'**approfondimento** della sana critica
73.		dello **sviluppo** dell'argomento	1/13	**dell'approfondimento** dell'argomento
74.		intorno a un **argomento** che stava assumendo	1/13	intorno a un **approfondimento** che stava assumendo
75.		quali fossero **le sottolineature teoriche**	1/13	quali fossero **gli approfondimenti**
76.	inizialmente	come si diceva **ancora** in quegli anni	1/13	come si diceva **inizialmente** in quegli anni
77.	rivelare	che non **tradisse** la volontà	1/13	che non **rivelasse** la volontà
78.		hanno **mostrato** i primi risultati	5/13	hanno **rivelato** i primi risultati
79.		ma **dicono** molto	1/13	ma **rivelano** molto
80.		in questo ambito **individuare**	1/13	in questo ambito **rivelare**
81.		vengono **considerati** figure di editori e profili di edizioni	1/13	vengono **rivelati** figure di editori e profili di edizioni
82.	specifico	con **scelte** argomentate	1/13	con **specifiche** argomentate
83.		**singoli** testi	2/13	**specifici** testi

84.		**singoli** temi trattati	1/13	**specifici** temi trattati
85.		sfondo **necessario**	1/13	sfondo **specifico**
86.		quadro di riferimento **diverso**	1/13	quadro di riferimento **specifico**
87.		in una situazione **differente**	1/13	in una situazione **specifica**
88.		ragioni davvero **importanti**	1/13	ragioni davvero **specifiche**
89.	mettere in luce	non **mostrano** nuove lezioni	1/13	non **mettono in luce** nuove lezioni
90.		**puntualizzare meglio**	1/13	**mettere in luce** meglio
91.		**hanno mostrato** i primi risultati	2/13	**hanno messo in luce** i primi risultati
92.		**far risaltare** i particolari studi	1/13	**mettere in luce** i particolari studi
93.	porre come proprio obiettivo quello di	**vorrebbero** evidenziare	3/13	**si pongono come proprio obiettivo quello di** evidenziare
94.	prassi	**stampe** di singoli testi	1/13	**prassi** di singoli testi
95.	tratto (s.m.)	**pensati** in relazione a convegni	1/13	**tratti** in relazione a convegni
96.		**la scrittura** dell'autore	1/13	**il tratto** dell'autore
97.		**i contorni** di una ricerca	1/13	**i tratti** di una ricerca
98.		**tasselli** di quella possibile storia	1/13	**tratti** di quella possibile storia
99.		quanto **i principi** con i quali gli editori	1/13	quanto **i tratti** con i quali gli editori
100.	inizialmente	come si diceva **ancora in quegli anni**	1/13	come si diceva **inizialmente**
101.		storia, della quale si diceva **poco sopra**	1/13	storia, della quale si diceva **inizialmente**

4. PRIME CONSIDERAZIONI SUI DATI

Una prima considerazione, alla luce dei precedenti dati, risiede nella notevole differenza tra il numero di sostituzioni corrette del primo e del secondo esercizio.

Prevedibilmente, la prima prova, di tipo guidato, ha permesso agli studenti di riflettere con maggiore dimestichezza sulle associazioni e di individuare accuratamente le sostituzioni. Per il secondo esercizio, peraltro, la quasi totalità di risposte corrette hanno registrato le prove degli alunni provenienti dalla Magistrale, che complessivamente hanno svolto l'intera verifica con più ampia padronanza[14].

[14] La progressiva tendenza, con l'avanzare degli anni di studio universitari, all'allargamento lessicale è un fenomeno presente anche nei cicli scolastici, come notano Serianni, Benedetti (2015: 172) e come testimoniano diverse analisi di lavori sottoposti a livelli di istruzione diversi (cfr. Giscel Sicilia, 2014: 174).

Ma analizziamo i singoli lessemi. Tenendo in considerazione la distribuzione funzionale della lista D'Aguanno (2019b)[15] l'esercizio 1 ha contemplato la sostituzione di forme FO con altre (per la maggiore di uso CO) appartenenti a specifiche categorie funzionali:

- Fare eccezioni (*tranne* > *eccetto*).
- Paragonare e contrastare (*uguale* > *analogo*).
- Sottolineare dati interessanti (*dati certi* > *evidenze, grande* > *considerevole*).
- Circoscrivere un'informazione (*tipici* > *caratterizzanti*).
- Sottolineare la certezza di un'informazione (*far vedere* > *rivelare*, *bene* >*chiaramente*).
- Descrivere cambiamenti e processi (*lento* > *graduale*, *venire fuori* > *emergere*).
- Graduare giudizi e informazioni (*abbastanza* > *sufficientemente*).
- Descrivere cause ed effetti (*causare* > *determinare*).
- Paragonare e contrastare (*diversità* > *differenziazione*).
- Concludere o riassumere un ragionamento (*insomma* > *in sostanza*).

Con l'eccezione di minime sviste[16], gli abbinamenti sono complessivamente soddisfatti.

Qualche problema ha riscosso l'aggettivo *tipico*, considerato in un caso equivalente di *sostanziale*, in un altro di *caratterizzante*.

In merito alle restanti sostituzioni, esse riguardano più generalmente forme meno espressive o appropriate, che corrispondono a equivalenti FO di parole AU[17]/CO o a varianti accademiche di forme ugualmente riscontrabili nella produzione scientifica (*dividere* > *suddividere*, *stranezza* > *complessità*, *non interruzione* > *continuità*, *trovare* > *individuare*, *insieme a* > *unitamente a*, *avere* > *assumere*, *spesso* > *solitamente*, *importante* > *sostanziale*, *idea* > *interpretazione*). In tal caso le incertezze sono state lievemente maggiori e, dal momento che nel primo testo gli usi su cui riflettere erano già segnalati, qualche dubbio hanno registrato le sostituzioni inattese: la forma *stranezza* è stata da dieci alunni correttamente rimpiazzata con *complessità* («Le case, distanti l'una dall'altra non più di 1 o 2 m, hanno dimensioni tra loro simili […] eccetto quella centrale, più grande, con lati di circa 8 m e suddivisa

[15] La lista delle "Parole del lessico accademico italiano", collocata in appendice al volume di D'Aguanno (2019b, *Appendice*: 45-50) ripartisce un congruo numero di sostantivi, aggettivi, verbi, avverbi, preposizioni, formule e connettivi suddivisi già per categoria. Si riscontrano, quindi: aggettivi (agg.); avverbi (avv.); nomi (n.); preposizioni (p.) verbi (v.); connettivi testuali (c.), formule (f.). Sono suddivisi in 19 funzioni testuali: "Circoscrivere un'osservazione", "Concedere e controargomentare", "Concludere e riassumere un ragionamento", "Dare esempi", "Dare opinioni (in forma impersonale)", "Definire un concetto (o un oggetto)", "Descrivere cambiamenti e processi", "Descrivere cause ed effetti", "Descrivere statistiche", "Descrivere una ricerca", "Fare eccezioni", "Fare generalizzazioni", "Graduare giudizi e osservazioni", "Paragonare e contrastare", "Riportare informazioni date da altri", "Sottolineare la certezza di un'affermazione", "Sottolineare dati interessanti", "Spiegare ciò che si dice". La classificazione funzionale di D'Aguanno non coincide con quella in allestimento per il Dizionario dell'Italiano Accademico: innanzitutto perché, come detto, gli esordi di tale ricerca sono stati simultanei alle primissime fasi del progetto, che, inizialmente, hanno riguardato più specificatamente la costituzione del corpus e, dunque, a quell'altezza, non ancora del lemmario. Inoltre, le due suddivisioni funzionali non sono sovrapponibili, perché prendono le mosse da corpora diversi: la lista di D'Aguanno si basa prevalentemente su una selezione di forme estratte dagli elenchi di Spina (2010) e Ferreri (2005), su suggerimenti di dizionari analogici italiani e sui criteri didattici pianificati da McCarthy, O'Dell (2008) per l'insegnamento dell'inglese accademico. Il lemmario costruito per il DIA, invece, è ricavato da un nuovo e diverso corpus di testi accademici trascelti per la sua costituzione. Inoltre, per quest'ultimo, la riflessione sui singoli lessemi, sulla loro polisemia e sulle funzioni comunicative che essi coprono ha permesso di prendere maggiormente in esame aspetti testuali e di approfondire lo studio di un numero limitato di forme.

[16] Come la sostituzione di *abbastanza* con la forma (16) *alquanto* (assente tra le proposte in grassetto), l'imprecisione *in sostanze* (12), la parziale sostituzione (10) dell'uso fraseologico (*fanno vedere* > *fanno rivelare*).

[17] AU: di alto uso; sono così marcati i vocaboli di alta frequenza. (https://dizionario.internazionale.it/avvertenze/8).

all'interno in vari ambienti. Questa relativa *stranezza* > *complessità* dell'abitato si riflette in parte nel gruppo di piccoli manufatti in giada»). Non del tutto lontana la strada perseguita da due alunni (*stranezza* > *differenziazione*), a cui si aggiunge un refuso (*stranezza* > *caratterizza*). Anche la forma *diversità* ha comportato lievi problemi di abbinamento: in due casi è stata sostituita con *distinzione* («i villaggi Yangshao, solitamente edificati in prossimità di corsi d'acqua, non presentano ancora al loro interno una marcata *diversità* > *distinzione* nella grandezza delle abitazioni, sempre a capanna, con piante circolari o quadrangolari»), in uno con *complessità* («i villaggi Yangshao, solitamente edificati in prossimità di corsi d'acqua, non presentano ancora al loro interno una marcata *diversità* > *complessità* nella grandezza delle abitazioni, sempre a capanna, con piante circolari o quadrangolari»).

L'esercizio 2 ha interessato forme riguardanti, sempre tenendo conto delle categorie stabilite da D'Aguanno[18], le seguenti funzioni testuali:

- Riportare informazioni date da altri (*decidere* > *stabilire*, *mostrare* > *rivelare*).
- Descrivere cambiamenti e processi (*aumentare* > *svilupparsi*, *iniziare* > *avviare*).
- Definire un concetto (*le possiamo chiamare* > *si può/si possono senz'altro definire*).
- Sottolineare dati interessanti (*evidenziare* > *mettere in luce*, *considerare* > *porre al centro dell'attenzione*).
- Circoscrivere un'osservazione (*particolare*, *preciso* > *specifico*).
- Descrivere una ricerca (*studio* > *approfondimento*).
- Dare esempi (*importante* > *emblematico*).
- Descrivere cause ed effetti (*per questo* > *pertanto*).
- Riportare informazioni date da altri (*copiare* > *riportare).*
- Concedere e controargomentare (*però* > *tuttavia*).

Anche in questo caso la sostituzione era volta alla ricerca di termini più specifici o di marca d'uso CO in luogo di forme FO. Stesso criterio infatti è stato attuato per i rimpiazzi lessicali non attribuibili a specifiche categorie funzionali (*voler perseguire* > *porre come proprio obiettivo quello di*, *dire* > *enunciare*, *prima* > *inizialmente*, *attività* > *prassi*, *carattere* > *tratto*, *idea*, *opinione* > *prospettiva*, *situazione* > *contesto*), con lo scopo di verificare e quindi promuovere una più estesa gamma lessicale per una medesima definizione.

Per la seconda prova, tuttavia, la mancanza di segnalazione grafica degli elementi su cui lavorare ha disorientato maggiormente gli studenti. Solo un item è stato sostituito correttamente da tutti gli alunni (34), mentre le restanti associazioni sono state spesso fallimentari per alcuni apprendenti. In particolare, la mancanza di indicazioni testuali sulle forme da sostituire ha comportato abbinamenti tra forme non coinvolte nella sostituzione, alcuni dei quali tollerabili, altri complessivamente farraginosi: *emblematico* = (51) *preciso*, (52) *tuttavia* = *dunque*, (54) *pertanto* = *davvero*, (55) *prospettiva* = *quadro di riferimento*, (58) *stabilire* = *copiare*, (60) *enunciare* = *utilizzare*, (65) *svilupparsi* = *curare*, (71) *riportare* = *evidenziare*, (69) *riportare* = *dare (alle stampe)*, (72) *approfondimento* = *aiuto*, (79) *rivelare* = *individuare*, (88) *specifico* = *importante.*

Le approssimazioni lessicali, d'altra parte, costituiscono una delle problematiche ricorsive negli scritti di studenti anche di gradi di istruzione più elevati[19].

Tali considerazioni risultano in linea con simili esperienze didattiche mirate alla verifica del lessico: il faticoso abbinamento tra parola e definizione sembra costituire un problema diffuso non soltanto negli alunni non nativi, ma anche nell'insegnamento dell'italiano L1[20].

[18] Vd. *supra*, nota 15.
[19] Cfr. Serianni, Benedetti (2015: 175).
[20] Cfr. Gallina (2014: 219).

La difficoltà nel sorvegliare il testo a livello diafasico con passaggi *ex abrupto* tra diversi registri è un fenomeno notato anche nella produzione studentesca nelle indagini condotte su produzioni di diversi ordini e gradi di istruzione[21].

È stata osservata anche qualche incertezza nella concordanza morfosintattica. Non mancano, infatti, luoghi testuali in cui la ricerca delle associazioni ha distolto l'attenzione dalla necessità di accordare le forme una volta inserite (e non soltanto quelle da inserire, come segnalato nella consegna, ma anche le parole ad esse riferite, quali, ad esempio, articoli e aggettivi). Lo si nota, ad esempio in (37) «i particolari studi > i specifici studi» o in (48) «in una situazione > in una contesto differente», oppure in (55) «in un quadro di riferimento diverso» > «in un prospettiva diverso».

5. L'ESERCIZIO CON IL DIA

Proviamo pertanto a perfezionare la prova attraverso il nuovo supporto offerto dal Dizionario dell'Italiano Accademico. Come è risaputo, il DIA[22] risulta interrogabile sia per forme, sia per funzioni. Questo implica che, accedendo a una funzione comunicativa, sarà possibile risalire a tutti i lemmi registrati che coprono la medesima funzione, come è visibile dalla riproduzione della funzione "Presentare un fenomeno" (Figura 2 che segue).

Come si nota, in apertura, la sezione "Lemmi correlati" riporta le forme presenti nel Dizionario che risultano essere collegamenti ipertestuali di accesso alle definizioni delle forme elencate. Per tale motivo, sarà possibile strutturare esercitazioni che contemplino da parte dell'allievo la navigazione tra i diversi lessemi che coprono la medesima funzione. Lo stesso esercizio proposto, dunque, potrebbe svolgersi non più fornendo agli studenti una lista di forme "accademiche" da inserire nel testo in luogo di altre, ma segnalando la funzione da coprire in determinate sedi testuali. Vediamo quindi come poter rivisitare l'esercitazione proposta alla luce delle funzioni testuali presenti nel DIA (e non più basandoci, per poter giovare dell'uso del Dizionario adesso in rete, sulla ripartizione realizzata da D'Aguanno). Va tenuto presente, tuttavia, che tali attività dovranno essere anticipate da lezioni di approfondimento che spieghino e guidino gli alunni nella consultazione del nuovo strumento lessicografico.

Di seguito le prove: si noti che le forme in interlinea corrispondono alle soluzioni, da non fornire agli studenti, e dunque alle espressioni del testo originale, talvolta adattate, sostituite con equivalenti bassi secondo i criteri riportati *infra*.

Figura 2. *Riproduzione del frontend del DIA relativo alla funzione "Presentare un fenomeno"*



[21] Cfr. Serianni, Benedetti (2015: 161).
[22] Consultabile al seguente indirizzo https://pric.unive.it/progetti/dia/home.

Descrizione	Ciò di cui i testi scientifici e accademici parlano, cioè i fenomeni del mondo, non sono entità oggettive ma sono frutto di osservazioni soggettive, parziali e potenzialmente imprecise. Pertanto quando nel testo accademico si introduce/presenta un determinato fenomeno, si usano spesso verbi che danno conto di questo procedimento di osservazione. Si tratta in molti casi di verbi di percezione, come «si osserva», «si registra», «si assiste a» (es: «In questo strato si osserva una diminuzione della temperatura»), oppure si possono usare verbi che, almeno in origine, implicano l'idea di un controllo, un accertamento, come «si verifica» (es: «nei pazienti con questo tipo di allergia si verifica un'accentuazione della sintomatologia») o «si riscontra». In modo meno formale la stessa funzione può essere espressa tramite verbi quali «esserci» («C'è stata una forte crescita demografica») oppure «accadere», che spesso appare un sostituto più coerente per il verbo «verificarsi» («Gli elementi chimici non sono egualmente abbondanti. Ciò si verifica [=> accade / succede] nella Terra e più in generale nell'Universo.).

Esercizio di sostituzione/ricostruzione lessicale con il supporto del DIA

ESERCIZI PER LO SVILUPPO DEL LESSICO ACCADEMICO

Leggi i testi: si tratta di due escerti, il primo da una voce enciclopedica e il secondo da un manuale universitario. Il testo di entrambi ***è*** stato impoverito: alcune parole e alcune espressioni sono state rimpiazzate con altre parole o con frasi meno precise o meno espressive. Per svolgere l'esercizio dovrai ripristinare il testo originale aiutandoti con l'indicazione della funzione comunicativa svolta e con la consultazione del DIA in base alle istruzioni fornite dal docente. Riguardo alle funzioni comunicative, nel primo testo esse seguono in parentesi quadre le forme da sostituire. Nel secondo testo sono riportate in coda all'estratto: in tal caso dovrai abbinare ciascuna forma sottolineata alla funzione testuale coperta e sostituirla con un lessema accademico.

NB. Talvolta la stessa voce accademica più sostituire diversi equivalenti meno ricercati.

TESTO 1

Nei precedenti due capitoli abbiamo discusso le due principali forme di psicosi,

dal punto di vista dell'

investigandole a livello di ["Mantenere o cambiare il tema del discorso"] esperienza in prima persona e di manifestazioni come forme di 'dissolvimento del senso'.

essenzialmente

Perlopiù ["Esprimere il grado di certezza/veridicità di un'affermazione"], in entrambi i casi abbiamo rilevato, per contrasto, un nesso fondamentale ira temporalità vissuta e conferimento di senso alle proprie azioni. Mentre la schizofrenia segnalava, per viam negationis, il ruolo giocato dalla temporalità immediata immanente all'attività sensomotoria, la melancolía segnalava il ruolo giocato dalla temporalità mediata nella sfera della coscienza riflessa.

Questi due casi tuttavia non esauriscono le situazioni in cui incrinature nell'identità personale trovano espressione nella sfera del conferimento di senso. Nelle psicosi la personalità soffre in prima persona di un processo di disgregazione primaria, e ciò si esprime come ritrazione del senso dal mondo. Ma personalità patologiche

radicalmente

si manifestano anche in casi in cui il soggetto non fa così del tutto ["Indicare misura o grado"] esperienza del proprio dissolvimento; anzi, come vedremo, neppure l'ammissione di una sofferenza vissuta in prima persona risulta indispensabile per riconoscere un'anomalia o distorsione nella personalità di un soggetto. Nella quinta edizione del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) i disordini della personalità vengono distinti in tre aggregati o cluster: nel cluster A troviamo enumerati i disordini paranoidi, schizoidi, e schizotipici; nel cluster B i disordini borderline, istrionici, narcisistici, e antisociali; e nel cluster *C* quelli evitanti, ossessivo-compulsivi, e dipendenti. Queste classificazioni sono solo una guida di

si tratta di

massima: quelle di cui stiamo parlando sono ["Indicare disposizione delle parti"] categorie con sovrapposizioni parziali di sintomi e frequente comorbilità, che tendono perciò ad oscillare nelle diagnosi. Ciò che accomuna tutti questi casi,

prese in considerazione

differenziandoli dalle psicosi di cui abbiamo parlato ["Selezionare un oggetto di

precedentemente

osservazione"] prima ["Rinviare a parti di lesto precedenti o successive"], e la conservazione di una coerenza identitaria della personalità, la quale tuttavia non riesce a conciliarsi con l'ambiente sociale e culturale circostante.

criteri

Nella lista dei sistemi ["Indicare proprietà e classificare"] identificati dall'ICD-10 258, i disordini della personalità vengono identificati da atteggiamenti e

nettamente

comportamenti durevoli, del tutto ["Indicare misura o grado"] disarmonici

tratti

nell'affettività, nel controllo degli impulsi, nella relazione a terzi. Tali caratteri ["Indicare proprietà e classificare"] compaiono in adolescenza e giovinezza e permangono nell'età adulta. Tali disordini creano problemi alle persone che li vivono, tuttavia la loro principale manifestazione non è legala ad una presa di coscienza privata del proprio disagio, ma al loro manifestarsi a terzi.

criterio

Fino a quando il modo ["Indicare proprietà e classificare"] che adottiamo per definire una patologia include il disagio o la sofferenza soggettivamente percepita in prima persona, non ci sono particolari spazi per contenziosi: possiamo giudicarlo 'malato' perché è lui stesso in qualche modo a dircelo. Nei casi classificati come

disturbi della personalità la coscienza di avere un problema è non di rado assente, e ciò rende l'anomalia particolarmente resiliente e difficile da curare. I disagi di cui tali personalità disturbate soffrono sono disagi conseguenti al loro rapporto

sostanzialmente

disarmonico con i soggetti circostanti, e hanno dunque per lo più ["Esprimere il grado di certezza/veridicità di un'affermazione"] il carattere di problemi concreti (instabilità occupazionale, marginalità sociale, ecc.). Come segnala il DSM-5 259, la

il tratto

caratteristica ["Indicare proprietà e classificare"] principale che accomuna tutte le

una significativa

diagnosi di disordine della personalità è un'importante (per il discorso che stiamo facendo) ["Sottolineare l'importanza di un'affermazione"] deviazione del comportamento e dell'esperienza interiore dalle aspettative condivise nell'intorno culturale di quell'individuo. Il riferimento all'intorno culturale risulta necessario perché è l'unico termine che cattura l'insieme delle aspettative condivise e non discrezionali di un gruppo di soggetti.

Una definizione del genere può dare l'impressione di essere pericolosamente 'arbitraria', condizionabile da pregiudizi e accidenti storico-culturali. Non potremmo essere di fronte a valutazioni di anormalità che semplicemente rispecchiano i 'pregiudizi correnti' di una comunità storica? La questione è

rilevante

particolarmente importante (per il discorso che stiamo facendo) ["Sottolineare l'importanza di un'osservazione o di un dato"] e non può essere trattata qui comprensivamente, tuttavia è importante vedere subito come, pur essendoci in linea di principio sempre il rischio che una diagnosi di 'patologia mentale', nasconda altro (persecuzioni politiche, pregiudizi sociali, ecc.), quanto segnalato dai disordini della

si tratta

personalità va ben al di là di queste possibili deviazioni. Qui non stiamo parlando ["Indicare disposizione delle parti"] di una valutazione stigmatizzante di eccentricità individuali che cozzano contro lo status quo sociale. Questo dubbio sfugge ad una questione fondamentale: nessun individuo autocosciente è 'padre di sé stesso', giacché emerge in modo originale, ma non arbitrario, da interazioni sociali, a partire da quelle che gli danno accesso all'uso del linguaggio. Questo significa che un qualche grado di 'ortodossia', di 'fisiologia', di 'norma', nella relazione tra ciascun soggetto e gli altri soggetti del proprio intorno sociale è, e dev'essere, sempre

tratti

presupposta. Proviamo a guardare ai caratteri ["Indicare proprietà e classificare"] definitori di alcuni disordini della personalità, in modo da farci un'idea dei molteplici

Seguirà

modi in cui questa normatività di base può risultare infranta. Verrà dopo ["Rinviare a parti di testo precedenti o successive"] qualche considerazione in più sul caso della 'psicopatia'.

[da Zhok A., *Idealità della persona e senso dell'esistenza, Milano*, Meltemi, 2018, pp. 113-114 (SSD M-FI/03 FILOSOFIA MORALE)]

TESTO 2

La memorizzazione di un canto e di tutto ciò che ruota intorno a esso costituisce

basti pensare al

una pratica che, nei secoli, è stata oggetto di molte riflessioni, se pensiamo al lavoro svolto dal prof. Maurizio Agamennone nel suo libro Musica e tradizione orale nel Salerno. Se inserita in un contesto culturale in cui l'oralità non è sempre una riproduzione sistematica di quanto tramandato da una generazione a quella

Riguardo a questo (aspetto)

successiva, la questione si complica di molto. Di questo, etnologi ed antropologi hanno sempre discusso considerando la memorizzazione, sia essa letterale o di altra

Al contrario

natura, lontana dalle culture prevalentemente orali. Invece, le indagini etnomusicali di Alan Lomax, culminate nel Cantometrics sul finire degli anni Cinquanta, hanno mostrato in modo molto chiaro che una memorizzazione di quasi rutto il repertorio

è più che evidente

orale presente nei vari Stati e Continenti che si vede molto bene. Ciò è sottolineato da una serie di prospettive offerte alla ricerca etnomusicale ed etnografica da Lomax in collaborazione con una serie di antropologi ed etnomusicologi, rendendo

criterio

disponibile il suo originale metodo di classificazione delle performance a chiunque volesse confrontarcisi. Il metodo qui teorizzato, essendo un applicativo al servizio

sostanzialmente

della musica, tiene per lo più conto dei fenomeni descritti dalla notazione musicale: melodia, ritmo, armonia e dimensione degli intervalli. Tuttavia, include fattori quali le dimensioni e le strutture sociali di ogni gruppo musicale, la posizione e il ruolo del leader nel collettivo, il tipo di integrazione di uno o più soggetti esterni al gruppo, il grado di 'abbellimento' melodico-ritmico in una performance cantata e la qualità delle capacita vocali. Il sistema non dipende, fatta eccezione per uno o due livelli, dall'analisi musicale 'formale'; esso si limita alle caratteristiche che compongono una

In merito
qualsiasi performance, accessibili anche ad un ascoltatore qualunque. Circa questi aspetti, il Cantometrics può essere facilmente considerato un mezzo di conoscenza fruibile da tutti, non riservato pertanto a una cerchia ristretta di esperti. Lornax, **dal punto di vista della**
a livello di fruibilità, suggerisce all'Etnomusicologia di allontanarsi da uno studio **radicalmente** **al contrario**
della musica in termini del tutto tecnici, favorendo invece un approccio alla pratica musicale che penetri nel contesto culturale e che si estenda a forma di apprendimento sul comportamento umano delle civiltà prese in considerazione.

precedentemente
Le osservazioni fornite prima sul significato e la funzione della memorizzazione dei **costituiscono**
canti sono un presupposto importante per comprendere l'essenza del Cantometrics. Teorizzato, come su esposto, sul finire degli anni Cinquanta in collaborazione con il **criterio**
musicologo Victor Grauer in prima linea e altri esponenti del settore, il sistema, basato sulle registrazioni delle performance, tiene conto di 37 linee guida utili a cristallizzare gli 'stili della voce' (non solo), su di un particolare supporto cartaceo perforato.

[da Coirò L.. *Stlili vocali e coreutici nella ricerca di Aitar Lamax: Cantometrics, Choreometrics ed equità culturale*, in «De Musica», XXV (2), 2021, pp. 5-21: 8-9 (SSD L-ART/07 MUSICOLOGIA E STORIA DELLA MUSICA)]

"Fare esempi"; "Mantenere o cambiare il tema del discorso" x3; "Indicare differenze e contrasti" x2; "Indicare proprietà e classificare" x2; "Esprimere il grado di certezza/veridicità di un'affermazione" x2; "Indicare misura o grado"; "Rinviare a parti di testo precedenti o successive"; "Stabilire identità e definire".

I testi proposti sono estratti dal corpus e riguardano due aree disciplinari che attengono agli studi umanistici. I testi originali sono stati adattati: è stata cioè individuata la funzione comunicativa assolta talvolta da forme non presenti nel Dizionario. Si presume, pertanto, che lo studente nel rimpiazzare la forma non accademica inserita dal docente con una voce presente nel DIA non risalga esattamente alla ricostruzione originale.

Nel secondo estratto, ad esempio, il testo primigenio presentava il seguente enunciato: «Di questo, etnologi ed antropologi hanno sempre discusso considerando la memorizzazione, sia essa letterale o di altra natura». L'espressione *di questo* copre la funzione relativa al piano dell'organizzazione del testo "Mantenere o cambiare il tema del discorso", ma rappresenta un equivalente non accademico, come segnalato anche in apertura di definizione di alcuni dei lessemi descritti (s.vv. *riguardo a*, *in merito a*). Per tale motivo, si è ritenuto utile che lo studente rifletta sulla forma, in questo caso non ripristinando il testo così come redatto dall'autore, in cui figura la forma non accademica, ma inserendo l'uso accademico *riguardo a*.

Nell'esercizio 1, un intervento preventivo ha riguardato un adattamento sintattico: uno degli enunciati del testo presentava per la funzione "Indicare disposizione delle parti" il gerundio *trattandosi* che non si prestava facilmente alla sostituzione, necessaria per allestire la prova, con un equivalente basso ed era poi difficilmente ricostruibile da parte dell'apprendente. L'enunciato «Queste classificazioni sono solo una guida di massima, trattandosi di categorie con sovrapposizioni parziali» è stato modificato in «Queste classificazioni sono solo una guida di massima:[23] si tratta di categorie», in modo tale da inserire l'espressione equivalente «quelle di cui stiamo parlando», riferita nel Dizionario (s.v. *si tratta*).

Come accennato, dunque, per la predisposizione della prova, ciascun docente potrà servirsi dello stesso Dizionario dove, nella parte conclusiva della sezione "Definizione" di alcune voci, sono forniti gli equivalenti non "accademici" della forma descritta. L'insegnante, quindi, potrà utilizzare tali forme o espressioni per impoverire o adattare il testo originale in vista della messa a punto dell'esercizio. In caso di assenza o di inadattabilità delle voci non "accademiche" suggerite nel DIA nel campo delle definizioni, sarà possibile utilizzare, come per il precedente esercizio, il *Nuovo De Mauro* per stabilire le relazioni di equivalenza anche in base alle marche d'uso dei lemmi. D'altra parte, anche negli esercizi rivisitati, in più sedi, si è ritenuto utile basarsi sull'alternanza di parole equivalenti (con marca d'uso diversa), non essendo presenti, nelle corrispondenti voci del DIA, riferimenti a sinonimi non "accademici": ad esempio, nell'esercizio 1 la forma *criterio* con marca d'uso AU è stata impoverita in un caso con *modo* (FO).

Ma veniamo all'analisi delle singole prove. Il primo testo proposto non segnala le voci da sostituire, ma affianca ad alcune espressioni l'indicazione della funzione accademica coperta.

Nel testo 1 le funzioni interessate dall'esercizio riguardano: il piano dei fenomeni ("Indicare misura o grado": *radicalmente* > *del tutto*; *nettamente* > *del tutto*; "Selezionare un oggetto di osservazione": *prese in considerazione* > *di cui abbiamo parlato*; "Indicare proprietà e classificare": *criteri* > *sistemi*; *tratti* > *caratteri*; *criterio* > *modo*; *tratto* > *caratteristica*); il piano del punto di vista ("Sottolineare l'importanza di un'affermazione"*: significativa* > *un'importante*; *rilevante* > *particolarmente importante*; "Esprimere il grado di certezza/veridicità di un'affermazione": *essenzialmente* > *perlopiù*; *sostanzialmente* > *per lo più*); il piano dell'organizzazione del testo ("Rinviare a parti di testo precedenti o successive": *seguirà* > *verrà dopo*; *precedentemente* > *prima*; "Indicare disposizione delle parti": *si tratta di* > *quelle di cui stiamo parlando sono*; *qui non si tratta di* > *qui non stiamo parlando di*; "Mantenere o cambiare il tema del discorso": *dal punto di vista dell'* > *a livello di*).

Come si vede, innanzitutto, un unico articolo permette di lavorare su un buon numero di funzioni comunicative.

Occorre precisare poi che, per entrambi i testi, talvolta le medesime forme impoverite sostituiscono diverse parole "accademiche" presenti nell'originale. Questa sovrapposizione nasce dalla presenza nel DIA degli stessi equivalenti non "accademici", inseriti nel campo della "Definizione", di più forme "accademiche" che assolvono la stessa funzione. Ad esempio, la locuzione avverbiale *per lo più* nel Dizionario risulta equivalente non "accademico" sia di *sostanzialmente*, sia di *essenzialmente*; stessa coincidenza si verifica per *del tutto* che è registrato quale equivalente basso di *nettamente,* come di *radicalmente*. L'accumulo è stato pertanto specificato anche nella traccia esercitativa, in cui si chiarifica all'apprendente tale eventualità.

Per tale motivo e per l'aver indicato allo studente solo la funzione da coprire e non, come nel precedente esercizio, parole con cui effettuare l'abbinamento, si potrebbe naturalmente incorrere nella possibilità che egli sostituisca le forme segnalate con forme che coprono la medesima funzione, ma che non corrispondono esattamente al testo base:

[23] Sull'uso dei due punti in luogo di connettivi verbalizzati cfr. Mortara Garavelli (2003: 103).

un'evenienza che dovrà essere valutata dal docente che, nella correzione, avrà l'onere di verificare se la sostituzione sia congrua e idonea al cotesto indipendentemente dalla pretesa di ripristinare esattamente le forme impiegate dall'autore degli estratti.

Veniamo quindi al testo 2. In tal caso le funzioni coinvolte sono: (per il piano dei fenomeni) "Fare esempi" (*basti pensare al* > *se pensiamo al*); "Indicare differenze e contrasti" (*al contrario* > *invece*); "Indicare proprietà e classificare" (*criterio* > *metodo*; *criterio* > *sistema*); "Stabilire identità e definire" (*costituire* > *essere*); (per il piano del punto di vista) "Esprimere il grado di certezza/veridicità di un'affermazione" (*evidente* > *si vede molto bene*; *sostanzialmente* > *per lo più*); "Indicare misura o grado" (*radicalmente* > *del tutto*; (per il piano dell'organizzazione del testo) "Rinviare a parti di testo precedenti o successive" (*precedentemente* > *prima*); "Mantenere o cambiare il tema del discorso" (*riguardo a questo aspetto* > *di questo*; *in merito a* > *circa; dal punto di vista della* > *a livello di*).

Nel secondo esercizio è messa in luce dalla sottolineatura la segnalazione della forma da sostituire, ma la difficoltà risulta maggiore, perché l'approdo alla parola corretta da inserire è anticipato dalla necessità di individuare e quindi abbinare al luogo testuale evidenziato la funzione comunicativa svolta, trascegliendola nell'elenco posto in coda al testo[24]. Il lavoro quindi risulta molteplice e non è più soddisfatto dalla più agevole consultazione del Dizionario: è prevista una riflessione precedente rispetto alla mera ricerca che riguarda l'approfondimento delle funzioni comunicative. Per il secondo esercizio, dunque, è consigliabile una più completa preparazione dell'apprendente sulla testualità, di cui il docente dovrà tenere conto prima di somministrare la prova.

6. PUNTI DI FORZA DELLA RIFORMULAZIONE DELL'ESERCIZIO DI SOSTITUZIONE

È stato sottolineato[25] quanto, soprattutto per finalità didattiche, sia importante che il potenziamento del lessico si accompagni all'analisi delle funzioni comunicative svolte, se con Mastrantonio *et al.* (2024: 566):

> Fino ad oggi il problema del lessico accademico è stato posto soprattutto nei termini di liste di parole da conoscere per frequentare la scuola e l'università. Le liste sono senz'altro utili, ma non sono fruibili fintanto che non vengano chiarite le funzioni comunicative che le varie espressioni svolgono, attraverso analisi che partano dai testi e che adottino un'ottica funzionalista […]. Il presupposto del DIA è proprio che le parole del lessico accademico siano ordinabili e aggregabili in modo sistematico su base funzionale, al netto ovviamente dei problemi legati alla polisemia e alla polifunzionalità.

Per tale motivo, incrementare un esercizio di sostituzione non con la semplice associazione lessicale, ma con una più ampia riflessione testuale, potrebbe permettere all'apprendente di non dover ragionare su singoli significati, ma anche sulla polisemia e sulla varietà lessicale dell'italiano a disposizione degli scriventi per rispondere a precise esigenze comunicative.

Fornire indicazioni sulla funzione da rintracciare e non elenchi di parole potrebbe giovare anche a stimolare in ciascuno studente una riflessione più ampia sugli accordi

[24] Anche in tal caso, l'indicazione "x2" o "x3", che segue la funzione, segnalerà allo studente la necessità di inserire quella funzione 2 o 3 volte nel testo.

[25] Già D'Aguanno (2019b, *Appendice*, pp. 45-46) proponeva «che nell'insegnamento queste parole (*scil.* le parole "accademiche"), specie se ancora non sono conosciute, de*bbano* essere sempre presentate in contesto, in modo che sia possibile farne notare tutti gli aspetti dell'informazione lessicale. Un buon modo per promuoverne l'uso è consegnare agli alunni schede che raggruppino alcune parole riconducibili a una particolare funzione comunicativa e che ne mostrino tramite brevi frasi l'uso in contesto».

linguistici, poiché attingere le forme da inserire da un Dizionario, nell'ottica dell'apprendente, potrà configurarsi maggiormente come un'attività di composizione e non più di semplice sostituzione a cui approcciarsi con più estesa applicazione.

L'esercizio di consultazione del Dizionario potrebbe giovare poi a risolvere il problema dell'approssimazione lessicale: la lettura dei significati e la presenza copiosa di esempi del DIA estratti dal corpus accademico saranno utili a chiarire agli apprendenti dell'italiano L1 dubbi su sfumature semantiche che spesso rappresentano una difficile componente da risolvere[26].

Le successive correzioni, da parte del docente, dovranno, tuttavia, tenere conto anche dell'aspetto più pratico, costituito dalla difficoltà, almeno iniziale, di consultazione da parte degli studenti di uno strumento nuovo, la cui navigazione risulta comunque semplificata da numerosi accorgimenti[27] pensati e accolti nel corso dell'allestimento proprio in vista della fruizione didattica del DIA in tutti i gradi di istruzione.

L'uso del Dizionario, in conclusione, avrebbe il vantaggio di costituire un valido riferimento lessicografico con cui lo studente potrà gradualmente familiarizzare e di cui potrà beneficiare nel tempo nel corso di ogni fase della sua formazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Andorno C. (2015), *Linguistica testuale*, Carocci, Roma.

Brusco S., Lucisano P., Salerni A., Sposetti P. (2014), "Le scritture degli studenti laureati: un'analisi di prove di accesso alla laurea Magistrale", in Colombo, Pallotti (2014), pp. 147-168.

Calò R., Ferreri S. (a cura di) (1997), *Il testo fa scuola: libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.

Cignetti L. (2015), "Didattica della scrittura e linguistica del testo: tre priorità di intervento", in Ostinelli M. (a cura di), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, DFA SUPSI, Locarno, pp. 14-24.

Cignetti L., Demartini S., Fornara S. (2016), *Come TIscrivo? La scrittura a scuola tra teoria e didattica*, Aracne, Roma.

Ciliberti A., Anderson L. (a cura di) (2007), *Le forme della comunicazione accademica,* FrancoAngeli, Milano.

Colombo A., Pallotti G. (a cura di) (2014), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, 2014.

Colombo A., Piemontese E. (2011), "Introduzione", in GISCEL (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle dieci tesi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 9-30.

Cortelazzo M. (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.

[26] Si veda a tal proposito Giscel Sicilia (2014: 174): non è trascurabile nei lavori esaminati lo scarto tra autodichiarazioni circa la conoscenza di determinati usi lessicali e l'effettiva esattezza dell'uso sia in termini di precisione semantica, sia quanto all'inserimento nei testi di forme correttamente accordate.

[27] Come l'utilizzo di un linguaggio semplificato e chiaro, per agevolare la fruibilità dello strumento in tutti i gradi di istruzioni; la presenza di finestre che comunicano a livello intertestuale per facilitare la navigazione tra i diversi lemmi e le diverse funzioni; l'inserimento, in apertura di "Definizione", di tutti i lessemi che coprono la medesima funzione; la già citata presenza, nel corpo della definizione, degli equivalenti non accademici; la progressiva scientificità dei contenuti, per cui i campi iniziali (dalla "Definizione" alla "Costruzione" presentano un'esaustività tale da soddisfare le più basiche esigenze di inquadramento, stimolando, comunque, il lettore all'approfondimento anche nelle successive sezioni ("Funzionamento" e "Note"); il copioso numero di esempi (anche estesi) forniti nella sezione dedicata ("Esempi") e nel corpo delle diverse sezioni, accompagnati dalla spiegazione.

Coveri L. (a cura di) (1984), *Linguistica testuale*, Atti del XV Congresso Internazionale di Studi della SLI (Genova-Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981), Bulzoni, Roma.
D'Aguanno D. (2019a), "Il lessico accademico per l'insegnamento della scrittura nelle scuole superiori", in Palermo, Salvatore (2019), pp. 93-103.
D'Aguanno (2019b), *Insegnare l'italiano scritto*, Carocci, Roma.
De Mauro T. (2016), "Il Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana", in *Internazionale*, 23/12/2016: https://dizionario.internazionale.it.
De Mauro T. (2019), *Guida all'uso delle parole,* Laterza, Roma-Bari.
Demartini S. (2016), "Un repertorio delle difficoltà lessicali ricorrenti", in Cignetti, Demartini, Fornara (2016), pp. 161-201.
Desideri P., Tessuto G. (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino.
DISC = *Dizionario italiano Sabatini-Coletti,* a cura di Sabatini F., Coletti V., Manfredini M., Hoepli, 2006.
Ferrari A. (2008), *L'interfaccia lingua-testo*, Edizioni Dell'Orso, Alessandria.
Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale: studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
Gabrielli A. (a cura di) (2020), *Grande dizionario italiano*, Hoepli, Milano.
Gallina F. (2014), "La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza", in Colombo, Pallotti (2014), pp. 209-221.
Gallina F. (2018), "Studenti internazionali in mobilità. La questione del lessico della conoscenza in italiano L2", in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia, pp. 323-339.
Giscel Sicilia (2014), "Le competenze lessicali tra autovalutazione e uso", in Colombo, Pallotti (2014), pp. 169-180.
Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
Guerriero A. R. (a cura di) (1988), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze.
La Fauci N., Mirto I. (2003), *Fare. Elementi di sintassi*, ETS, Pisa.
La Grassa M., Troncarelli D. (2014), "Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici", in Colombo, Pallotti (2014), pp. 293-309.
Lucisano P., Piemontese M. E. (1986), "Leggibilità dei testi e comprensione della lettura", in *Linguaggi*, 3, pp. 28-38.
Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871.
Mastrantonio D. (2023), "Sul cloze mirato e semplificato nella didattica del registro accademico", in Mastrantonio D., Salvatore E. (a cura di), *Forme, strutture e didattica dell'italiano. Studi per i 60 Anni di Massimo Palermo*, Edizioni Università per Stranieri, Siena, pp. 103-114.
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.
Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari
McCarthy M., O'Dell F. (2008), *Academic vocabulary in use*, Cambridge University Press, Cambridge.

Nikodinovska R. (2011), "Il verbo 'fare' nelle espressioni fraseologiche del GDU", in *Lingua, letteratura e cultura italiana*, Facoltà di filologia "Blaže Koneski", Skopje, pp. 125-145.
Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
Palermo M., Salvatore E. (a cura di) (2019), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, Università per Stranieri, 12-14 ottobre, Franco Cesati Editore, Firenze.
Piemontese M. E. (1991), "Scrittura e leggibilità: «Due parole»", in Cortelazzo M. A., *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 151-167.
Piemontese M. E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.
Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
Serianni L. (2017), "Lessico", in Cardinale U., Corbucci P., Fagotto M. (a cura di), *Le Olimpiadi di italiano. Un osservatorio sulle competenze logico-linguistiche degli studenti delle scuole superiori*, il Mulino, Bologna, 183-212.
Serianni L. (2019), "Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola", in Palermo M., Salvatore E. (2019), pp. 21-36.
Serianni L., Benedetti G. (2015), *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma.
Serianni L., Trifone M. (a cura di) (2018), *Nuovo Devoto-Oli, Il vocabolario dell'italiano contemporaneo Giacomo Devoto, Gian Carlo Oli*, Le Monnier, Firenze.
Sobrero A. (2009), "L'incremento della competenza lessicale con particolare riferimento ai linguaggi specifici", in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 211-225: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/441.
Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (eds.), *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.
Stefinlongo A. (2012), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura nelle nuove generazioni*, Aracne, Roma.
Treccani = *Vocabolario Treccani* on line: https://www.treccani.it/vocabolario/.
Vena D. (2022), "Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 471-491: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18298.
Zambelli L. (2014), "Semplificare i testi di studio: quando, come", in *Italiano LinguaDue*, 6, 1, pp. 327-341: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4236.

CONTENUTI MUSEALI "AUMENTATI". PROPOSTE PER UNA RISCRITTURA DI TESTI DIFFERENZIATI IN FUNZIONE DI PARAMETRI SOCIOLINGUISTICI

Marco Biffi, *Luca Marano*, *Ilenia Sanna*[1]

1. INTRODUZIONE

Questo contributo si inserisce all'interno delle attività di ricerca legate al Partenariato 5 del PNRR, che ha come tematica la "Cultura umanistica e patrimonio culturale come laboratori di innovazione e creatività", e che, dopo i bandi del Ministero, si è concretizzato nella Fondazione CHANGES "Cultural Heritage Active Innovation for Sustainable"[2]. L'architettura dei partenariati, come è noto, prevede una struttura basata su *hub* e *spoke* (che poi sono semplicemente due tecnicismi inglesi basati su una metafora che funzionerebbe bene anche in italiano: si tratta di una ruota che ha un mozzo e dei raggi). Il "mozzo"/*hub* del Partenariato 5 è l'Università "Sapienza" (l'Università degli Studi di Firenze è una delle affiliate), 9 sono i "raggi"/*spoke*, dedicati a tematiche specifiche. Nella fattispecie ci soffermiamo qui su alcune prime valutazioni all'interno del gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Firenze dello Spoke 4 (Spoke leader Università degli Studi di Bologna; il tema specifico di questo Spoke è "Virtual technologies for museums and art collections").

Uno dei principali obiettivi del gruppo di ricerca fiorentino – che riunisce linguisti, storici dell'arte, storici della letteratura italiana, antichisti, filosofi e ingegneri[3] – è quello di un allargamento del concetto di "realtà aumentata". Quando si pensa alla realtà aumentata l'aspetto su cui si concentra maggiormente l'attenzione è il completamento virtuale di una realtà fisica: la ricostruzione virtuale della parte mancante di un manufatto archeologico, l'integrazione di una parte del paesaggio urbano o rurale, la ricostruzione in un sito archeologico di quella che doveva essere la situazione urbanistica a una data coordinata temporale, e così via.

Ma la realtà museale, o di visite guidate in siti archeologici o in città d'arte, può consistere anche nell'integrazione di altri tipi di informazione. Alla didascalia e al pannello museale può essere affiancato un *repository* di materiali di approfondimento, di testi, registrazioni, audiovisivi, banche dati, dizionari linguistici e dizionari enciclopedici in rete, che completino e amplino il contenuto.

[1] Università di Firenze.
L'articolo rientra nell'attività di disseminazione del "Progetto PE 0000020 CHANGES, CUP B53C22003780006, PNRR Missione 4 Componente 2 Investimento 1.3, finanziato dall'Unione europea – NextGenerationEU. A Marco Biffi si deve la stesura dei §§ 1 e 6; a Luca Marano quella dei §§ 2 e 3; a Ilenia Sanna quella dei §§ 4 e 5.

[2] Per maggiori informazioni si rinvia al sito della Fondazione: https://www.fondazionechanges.org/.

[3] Questa la composizione: per linguistica italiana Marco Biffi, (responsabile scientifico), Luca Marano, Ilenia Sanna, Kevin De Vecchis (Dipartimento di Lettere e Filosofia DILEF; De Vecchis per il 2023); per storia dell'arte Giorgio Bacci, Fabrizio Federici, Daniel Borselli (Dipartimento di Storia, Archeologia, Geografia, Arte e Spettacolo SAGAS); per antichistica Mariangela Perelli (DILEF); per letteratura italiana Martina Romanelli (DILEF); per filosofia teoretica Goffredo Guidi (DILEF); per ingegneria/ informatica Marco Bertini (Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione DINFO) e Rocco Furferi (Dipartimento di Ingegneria Industriale DIEF).

Le prospettive più interessanti sono quelle che vanno non soltanto nella direzione di un ampliamento delle informazioni, ma soprattutto in quella di una diversificazione dei contenuti in funzione dei diversi destinatari. È infatti ovvio che di fronte a un vaso greco diverso è il contenuto da integrare per un bambino delle scuole elementari, per un laureato in discipline scientifiche, per un archeologo. Per questo nel gruppo sono presenti ricercatori di diversa formazione umanistica, in modo da coprire un ampio spettro della divulgazione dei beni culturali. La differenziazione mirata è tanto più importante in relazione ai contenuti linguistici (scritti o orali) dei materiali di approfondimento e spiegazione, che costituiscono la parte più ampia e articolata, e per i quali si dovrà tener conto delle specifiche diversità, oltre che del mezzo, dei destinatari: provenienza geografica, grado di istruzione, età e in generale i più disparati parametri sociolinguistici.

I materiali integrati agli oggetti esposti in un museo o in una mostra, o agli edifici di interesse storico o architettonico, facilmente raggiungibili da chiunque con un cellulare attraverso un QR Code, risponderanno così alle reali esigenze degli utenti, che potranno accedere a un sistema di gestione delle informazioni che tiene conto dei loro profili (tra l'altro restituendo così alla profilazione web la funzione positiva per la quale è stata introdotta).

Molto si può fare – e in questo fondamentale è la collaborazione con ingegneri e informatici (da cui invero è venuto il primo stimolo per questo tipo di approfondimento) – anche nella direzione della calibrazione dell'informazione in funzione dello stato d'animo e del livello di attenzione dei destinatari, rilevabili e misurabili con appositi sensori e software mirati, che possono consentire anche di calibrare la varietà di lingua usata e di aggiustarne le caratteristiche in funzione del grado di frustrazione di chi legge o ascolta. Da questo punto di vista interessantissimi sono i primi risultati di studi che misurano gli stimoli psicofisiologici e comportamentali scaturiti dalla lettura di didascalie di supporto a opere d'arte, e li collegano al coinvolgimento cognitivo ed emotivo[4].

Con l'ausilio di sensori e della profilazione degli utenti che hanno accesso a una realtà aumentata così congegnata, sarà possibile inoltre gestire l'informazione anche in relazione a specifiche disabilità, e tramite specifiche tecniche rendere fruibile i contenuti, ad esempio, anche ai non vedenti (una curvatura del nostro progetto che è garantita dalla grande esperienza in questo settore dei ricercatori del Dipartimento di Ingegneria Industriale).

L'obiettivo specifico all'interno del triennio finanziato è quello di individuare delle linee guida sostenibili sulla base di sperimentazioni sul campo applicate ad alcuni specifici percorsi museali. Il progetto nazionale dello Spoke 4 ci obbligava a scegliere tra alcuni casi di studio scelti come centrali a livello nazionale e pertanto, tra quelli disponibili, ci siamo orientati sulle collezioni artistiche del Centro Studi e Archivio della Comunicazione dell'Università degli Studi di Parma, che comprendono tipologie di oggetti molto diversi e consentono quindi di sperimentare ad ampio raggio le tecniche. Proprio su questa collezione è basato l'approfondimento specifico che proponiamo in questo contributo.

Si è pensato poi di sperimentare l'applicazione dei metodi e degli strumenti anche su realtà museali in fase di progettazione: i primi contatti sono stati presi con il Museo della Lingua Italiana (MUNDI) – e in effetti a questo si riferivano le prime prove di riscrittura diversificata di didascalie museali presentate al XXXIII Convegno dell'Associazione Italiana per la Terminologia (Ass.I.Term) tenutosi a Napoli il 7 novembre del 2023[5]. Visti però gli attuali ritardi abbiamo avviato la costruzione di due percorsi museali legati a due centri del Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Firenze, che custodiscono

[4] Cfr. ad esempio Castellotti *et al.* (2023).

[5] Biffi**,** De Vecchis (in stampa), dai cui paragrafi 1 e 3 derivano, con i necessari adeguamenti, rispettivamente il paragrafo introduttivo e quello conclusivo di questo contributo.

interessanti materiali: l'Istituto Papirologico Girolamo Vitelli e il Centro Studi Aldo Palazzeschi[6].

2. IL CORPUS

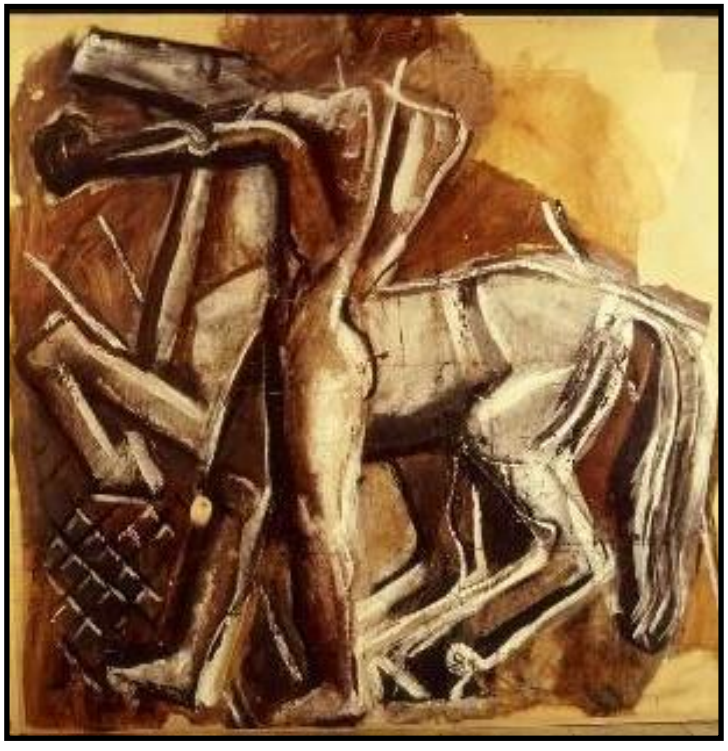
Le opere selezionate per questa specifica attività di ricerca provengono dal "Centro Studi e Archivio della Comunicazione" (CSAC), ovvero un archivio, un museo e un centro di ricerca dell'Università di Parma. Esso è stato fondato nel 1968 da Arturo Carlo Quintavalle e si trova nell'abbazia di Valserena a Paradigna, una frazione a Nord di Parma. In particolare sono state individuate otto opere d'arte, tra dipinti, sculture e fotografie. Gli storici dell'arte, per ciascuna opera, hanno redatto una scheda informativa. Tali schede, scritte per gli specialisti, contengono sia i dati biografici sull'autrice o sull'autore, sia una descrizione dell'opera.

La consulenza linguistica ha avuto l'obiettivo di individuare procedure sostenibili di riscrittura delle schede, per rendere il loro contenuto accessibile a diversi tipi di pubblico, con parametri sociolinguistici differenziati.

Il corpus analizzato in questo contributo è costituito da due delle otto schede in nostro possesso.

La prima è dedicata all'opera di Mario Sironi *La giovinezza - Uomo a cavallo* (1936):

Figura 1. *Mario Sironi, La giovinezza - Uomo a cavallo (cm. 316x317x4 - Olio su carta intelata)*



Si tratta di un cartone preparatorio per il mosaico *L'Italia corporativa* (*Il lavoro fascista*), conservato a Milano, presso il Palazzo dei Giornali. L'opera celebra la grandezza della vita nazionale, esalta il lavoro e la romanità dell'Italia fascista e propone un'allegoria della società intesa come collettività.

[6] Sulle potenzialità degli strumenti messi a punto dal gruppo di ricerca si veda anche Furferi *et al.* (2024).

La seconda, invece, è relativa al dipinto *Grande grigio bruno* (1954), una tra le prime opere realizzate da Carla Accardi, tra le massime esponenti dell'astrattismo italiano:

Figura 2. *Carla Accardi, Grande grigio bruno (cm 130x160 Olio su tela)*



Questo olio su tela, emblematico della prima fase pittorica dell'artista, è costellato da segni astratti che, se a prima vista appaiono tra loro scollegati, rispondono in realtà a una struttura ordinata come moderni pittogrammi.

3. UNA PRIMA PROPOSTA DI CLASSIFICAZIONE LESSICALE: SUL DIPINTO DI SIRONI

Il materiale in analisi è piuttosto peculiare dal punto di vista della veste linguistica. Gli aspetti di maggiore evidenza sono certamente riferibili alla sintassi e al lessico che, messi insieme, realizzano una testualità specifica.

L'interfaccia lessico-sintassi determina una gestione dell'informazione non sempre efficace, poiché i testi possono apparire di difficile lettura per chi non è specialista.

In via generale è possibile osservare che il corpus risulta contraddistinto dalla presenza di numerosi tecnicismi[7]. Tuttavia tale etichetta rappresenta una cornice che ammette contenuti variabili, poiché spesso si tratta di fenomeni lessicali diversi tra loro.

In questo paragrafo verrà mostrata una prima proposta di classificazione lessicale, relativa al dipinto di Sironi. Tale classificazione non terrà conto della classe grammaticale dei vocaboli, ma dei loro significati e delle relative marche d'uso. Per queste ultime il riferimento è sempre all'imprescindibile *Grande Dizionario Italiano dell'Uso* (da ora anche *GRADIT*) di Tullio de Mauro[8]. In continuità con tale opera si classificano dunque come

[7] Per una trattazione completa sui tecnicismi si rimanda a Telve (2024).

[8] Oltre al *GRADIT*, per questo contributo è stato consultato anche il *Nuovo De Mauro*, la versione ridotta e in parte aggiornata negli anni, consultabile in rete nel sito della rivista "Internazionale" (https://dizionario.internazionale.it/). Ogni vocabolo analizzato è stato spogliato in entrambe le opere. Le eventuali discrepanze saranno segnalate in nota.

tecnicismi i vocaboli legati a un uso marcatamente o esclusivamente tecnico o scientifico, noti soprattutto in relazione a specifiche attività o discipline.

Nel materiale si rilevano però anche agglomerati lessicali non necessariamente composti da soli vocaboli tecnici, che rinviano a referenti specialistici, e che dunque pure rientrano in questa costellazione di fenomeni riconducibili al lessico.

In particolare i testi sono contraddistinti dalla presenza di:

a) tecnicismi puri;

b) composti binari;

c) forestierismi tecnici;

d) semi-tecnicismi;

e) vocaboli di basso uso;

f) tecnicismi estesi.

I tecnicismi puri, ovvero le unità lessicali singole che il *GRADIT* classifica come "Tecnico-Specialistiche", sono almeno di due tipi. Quelli che rimandano a sensibilità culturali che hanno investito non solo il mondo delle arti, ma anche, per esempio, quello della letteratura[9]:

> 1. Dopo aver subìto, tra il 1901 e il 1904, l'influenza del simbolismo europeo – conosciuto principalmente attraverso la lettura del mensile bergamasco "Emporium" e la frequentazione della cerchia romana dello scultore Giovanni Prini –, è nel contesto di via Ripetta che, a quell'altezza cronologica, avviene l'incontro con Gino Severini, Umberto Boccioni e, tramite quest'ultimo, Giacomo Balla, da cui l'artista apprende la lezione del *realismo*.

Oppure vocaboli che invece si riferiscono a movimenti tipici delle arti figurative:

> 2. È così solo nella prima metà del 1916 che può dedicarsi alla pittura, realizzando lavori pienamente futuristi come Il ciclista, I cavalieri e La ballerina, ma anche la serie dei Borghesi, raffigurazioni sarcastiche e sprezzanti di soggetti deprecati come "antipatriottici" dal recente manifesto ottenute mediante il ricorso a *cromatismi fauve* e uno stile caricaturale marcatamente espressionista.

Occorre notare come in (2) l'uso di un tecnicismo puro (*fauve*) sia unito a un altro vocabolo tecnico (*cromatismo*), così da formare un composto lessicale binario, tipico dei materiali indagati.

Conformazioni binarie, che individuano nozioni specialistiche, occorrono invero più volte nei testi[10]:

> 3. Altri soggetti includono figure di uomini anonimi ma non caricaturali, che tradiscono una sorta di *ansia esistenzialista.*

[9] Gli esempi sono riportati nella stessa forma in cui compaiono nelle schede originali, cioè così come sono state redatte dagli storici dell'arte. Solo i corsivi sono a cura di chi scrive.

[10] Le conformazioni in oggetto possono presentarsi sotto numerose forme e accorpare vocaboli con marche di uso differenti. In questa sede con tale nomenclatura si indicherà la giustapposizione di due termini tecnico-specialistici, oppure di un termine tecnico-specialistico con un lessema il cui significato è quello con altra marca d'uso. Gli esempi qui proposti costituiscono tuttavia una rassegna campionaria, senza pretesa di esaurire l'ampio ventaglio di composti binari presenti nella scheda. Per un ulteriore caso si veda anche l'esempio (9).

4. I deprimenti scenari periferici raffigurati trasmettono certo desolazione, ma sono altresì abitati, pur nello squallore, da un senso di armonia e solidità costruttiva (come riconosciuto dalla stessa Sarfatti), inaugurando in questo una terza via, contraddistinta da un *realismo sintetico*, tra le "Piazze d'Italia" di de Chirico e le città futuriste.

5. Dai tre pittori (i.e. Severini, Boccioni, Balla), Sironi riceve inoltre *suggestioni divisioniste*.

In tutti questi esempi, contrariamente a quanto visto in (2), va sì rilevato l'accostamento di due termini, ma tale accostamento realizza un agglomerato lessicale che si forma grazie alla giustapposizione di un termine con significato specialistico (*esistenzialista*, *realismo*, *divisioniste*) con uno il cui significato o viene ripreso dal "Vocabolario di base" (*ansia*) o dal "Lessico Comune" (*suggestioni*, *sintetico*)[11]. I referenti pur tuttavia restano specialistici.

Esistono anche forestierismi tecnici:

6. Se, sul finire degli anni Venti, la stesura pittorica di Sironi si è ormai resa sfatta e tragica, dal principio degli anni Trenta l'artista – ormai vero e proprio *Gesamtkünstler*.

L'esempio (6) presenta un prestito non adattato, tipico della lingua speciale[12] dell'arte, che richiama a una nozione, come quella di 'artista completo', difficilmente nota al di fuori di questo settore disciplinare o di un pubblico estremamente colto.

Occorrono anche espressioni che potremmo definire semi-tecnicismi:

7. Le suggestioni platoniche di Sarfatti e la conoscenza, al ritorno a Roma nel 1918, degli artisti orbitanti intorno a "Valori Plastici" (tra gli altri, de Chirico, Carrà, Savinio) portano Sironi a sviluppare un'ibrida "metafisica futurista" o un "futurismo metafisico", in cui il dinamismo cede il passo a una *monumentalità spiccatamente solida e statuaria*, eppure percorsa da un'emotività vibrante e drammatica.

La formula in (7) è costituita dall'accostamento di tre parole del "Lessico Comune" (*monumentalità*, *spiccatamente*, *statuaria*) con un lessema riconducibile al "Lessico Fondamentale" (*solida*)[13]. Tuttavia, nonostante il ricorso a termini non specialistici in senso stretto, il referente a cui questo aggregato rimanda risulta certamente settoriale.

È possibile ravvisare la presenza di parole di basso uso, non sempre facilmente interpretabili nel significato di impiego:

[11] Il *GRADIT* ascrive al "Vocabolario di base" l'insieme di "Lessico Fondamentale" (FO), di "Alto Uso" (AU) e di "Alta Disponibilità" (AD). Il "Lessico Comune" (CO) presuppone una conoscenza maggiore dei significati delle parole impiegate, ed è infatti comprensibile a chi è fornito di un'istruzione medio-alta. Per una disamina dettagliata dei criteri di classificazione e di tutte le "classi" (marche d'uso) individuate si rimanda a De Mauro (1999: XX-XXI); per un'agile e utile sintesi cfr. D'Achille (2019: 63). Per quanto riguarda *ansia* (cfr. esempio 3), il *GRADIT* riporta anche un significato tecnico-specialistico di ambito psicologico, ma nel significato qui impiegato il valore più plausibile appare quello riconducibile al "Lessico Fondamentale". Simile il caso dei termini *suggestioni* e *sintetico* degli esempi successivi: il significato va qui ricondotto al "Lessico Comune".

[12] Per la lingua dell'arte come lingua speciale si rimanda a Biffi (2010) e De Mauro (1965: 33). Sulla nozione di lingua speciale il riferimento è invece a Sobrero (1993) e Cortelazzo (1994).

[13] In questo caso è stata seguita la classificazione della versione cartacea, poiché quella online scheda questo aggettivo con la marca "Alto Uso" (AU). La scelta è tendenzialmente legata a quanto indicato nella nota 8, a cui si si rimanda: la versione digitale è ridotta e solo in parte aggiornata. Il testo cartaceo ci è invero parso un riferimento più solido.

8. L'esplicita adesione al fascismo, *cionondimeno*, impone per lui una rimozione pressoché completa dalla critica e dalle esposizioni del dopoguerra, che lo relegano a posizioni marginali quando non lo *obliterano* del tutto.

Come si vede, in (8) c'è l'uso di una locuzione congiuntivale[14] univerbata (*cionondimeno*), unitamente all'utilizzo di un verbo (*obliterare*), impiegato non nel significato riconducibile al "Lessico Comune"[15] ('annullare un biglietto'), ma in quello più raro (ovvero di "Basso Uso") di 'cancellare dalla memoria; far dimenticare'. Tale uso sembra quasi richiamare i tecnicismi collaterali (Serianni, 1985), poiché pare più rispondere a una scelta di registro, che alla necessità di designare un referente specialistico.

Esiste infine un'ultima casistica da presentare. Si tratta dei tecnicismi estesi, ovvero quei casi in cui la successione varia di termini tipici della lingua speciale si linearizza in strutture più ampie e che afferiscono a un livello di analisi frasale[16]:

9. Il futurismo di Sironi, tuttavia, pur attingendo alle soluzioni visive in particolar modo di Boccioni si caratterizza per un maggiore "*raddensamento volumetrico*" (*che espone la plasticità al dinamismo* senza che il movimento abbia mai del tutto la meglio sui volumi), toni cromatici più cupi.

10. Dopo il 1926, lo stile sironiano torna a modificarsi: *la stesura pittorica si fa più materica.*

In entrambi gli esempi proposti l'individuazione del referente è complessa. In (9), in modo analogo ai casi poc'anzi discussi, la formula *raddensamento volumetrico* è un composto lessicale binario, realizzato stavolta dall'unione di una parola appartenente al "Basso Uso" (*raddensamento*) con un tecnicismo (*volumetrico*). A questo composto va aggiunta la sequenza testuale successiva[17], in cui la frase relativa (*che espone la plasticità al dinamismo*) che cerca di chiarire la formula impiegata è a sua volta costituita da due tecnicismi (*plasticità*, *dinamismo*) uniti a un verbo appartenente al "Lessico Fondamentale" (*espone*).

In (10) si osserva una stringa sintattica caratterizzata dalla presenza di un unico tecnicismo puro (*materica*), unito a due termini del "Lessico Comune" (*stesura pittorica*) e a un verbo del "Lessico Fondamentale" (*si fa*): l'intera frase rappresenterebbe comunque un tecnicismo poiché, presa nel suo complesso, rimanda a campi semantici e nozioni del mondo dell'arte.

4. Una seconda proposta di classificazione lessicale: il dipinto di Carla Accardi

Anche in questo caso, il testo posto ad analisi si presenta denso di interessanti fenomeni linguistici, in particolare lessicali e sintattici – a testimonianza, come già sostenuto innanzi, di una specifica testualità.

[14] La terminologia è ripresa dal *GRADIT*. Quest'ultimo, in entrambe le versioni, riporta la forma senza univerbazione.
[15] Per i significati il riferimento è sempre al *GRADIT*.
[16] Il confine fra lessico e sintassi è piuttosto complesso da tracciare. Rispetto ai casi precedentemente identificati come *semi-tecnicismi*, qui si nota la realizzazione di vere e proprie strutture frasali, grazie alla presenza del verbo. Per considerazioni di ordine sintattico, che si intrecciano ai fenomeni lessicali, si veda Marano (in preparazione).
[17] *Ibidem*.

Come la valutazione del grado di leggibilità conferma (l'indice READ-IT infatti riporta un risultato del 41,9%[18]), la scheda oggetto d'esame risulta di difficile lettura per le persone non appartenenti alla stretta cerchia di addetti ai lavori, per l'inserzione di numerosi termini appartenenti al lessico tecnico-specialista.

Riprendendo quindi la classificazione lessicale del paragrafo 3, e adattandola a questo specifico brano, è opportuno segnalare che in questa sede ci si soffermerà su:

a) tecnicismi puri;
b) composti binari;
c) forestierismi tecnici;
d) vocaboli del "Lessico Comune";
e) semi-tecnicismi.

Anche in questa scheda si riscontra l'uso di numerosi tecnicismi puri, ovvero quelle parole proprie di un particolare linguaggio specialistico[19]. Questi si riferiscono, nella quasi totalità, al mondo dell'arte propriamente detta:

> 11. Dopo una prima fase contraddistinta da sperimentazioni vicine alle scomposizioni *cubiste* di Braque e Picasso (in mostra, in quello stesso anno, alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna), il 15 marzo 1947 fonda il gruppo Forma 1, che raccoglie la cerchia romana di Accardi e Sanfilippo intorno a un interesse comune per un'astrazione che, diversamente dalle coeve espressioni milanesi di artisti come Veronesi e Munari – più vicini al campo del design che a quello della pittura pura –, testimonia una necessità di passione, immersione e coinvolgimento.
>
> 12. […] come l'artista avrebbe ricostruito in un'intervista a Cherubini nel 1998, in occasione di dipinti come «Fondo marrone, Fondo giallo o Fondo verde» la sua ricerca artistica prende una piega spontanea, non meditata, nata dalla volontà di distaccarsi dalle soluzioni operative tradizionali del dipingere, dal cavalletto e dalla tavolozza, prediligendo un approccio gestuale e performativo simile all'atto – tutto antipittorico e accostabile alle coeve esperienze dell'*espressionismo* astratto – di "fare un segno sulla sabbia"[20].
>
> 13. Durante questi decenni, partecipa a numerose esposizioni personali e collettive di rilievo, tra cui la Biennale di Venezia, a cui prende parte sia nella sezione «Ambiente/Arte» (1976) sia con una tela personale nel 1988, presentando grandi *dittici* e *trittici*[21] su tela grezza.

In un caso, si evidenzia l'utilizzo di un vocabolo tecnico appartenente al mondo delle scienze dure, in particolare quello della chimica:

> 14. Dopo la partecipazione alla Biennale, inizia a sperimentare con il *sicofoil*, un *acetato* trasparente che scopre casualmente nel 1965 e che utilizza per realizzare opere come i *Rotoli* e i *Coni*.

[18] Il valore di leggibilità di un testo può essere valutato attraverso appositi strumenti, come ad esempio READ-IT (il programma qui utilizzato, raggiungibile all'indirizzo https://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest). Questi conducono una classificazione in base a indici di leggibilità (come GULPEASE) o a parametri sintattici e lessicali, restituendo valori numerici relativi alla leggibilità di un documento anche in relazione a specifiche competenze e gradi d'istruzione.

[19] Si rimanda, come già segnalato in nota 7, allo studio di Telve (2024).

[20] Tale esempio risulta particolarmente interessante anche per l'utilizzo di semi-tecnicismi (vedi § 3), costruzione in questo caso ritrovabile nell'espressione "approccio gestuale e performativo".

[21] Il *GRADIT* per questi vocaboli riporta anche significati tecnico-specialistici relativi agli ambiti storico-letterari. Appare plausibile che qui il significato sia riferito al settore artistico.

Si noti come in (11) compaia il termine tecnico *astrazione*, qui utilizzato in riferimento al mondo dell'arte e non nella sua accezione più tecnica, attestata all'interno del *GRADIT*, riferita al mondo filosofico. Interessante, invece che per il vocabolo *sicofoil* (14) non appaiano attestazioni né all'interno del *GRADIT* né in altri dizionari dell'uso e certamente esso è da ricondurre alla terminologia altamente specialistica del settore (e non a caso è stato reso famoso proprio da Carla Accardi, che lo ha usato per dipingere e creare sculture).

Tornando, invece, in (11), l'utilizzo del tecnicismo puro qui in forma aggettivale (*cubiste*) è in accordo con un altro termine tecnico: *scomposizione*. Ha così origine un composto lessicale binario, struttura ricorsiva[22] nel testo preso in esame. Altri esempi di queste espressioni:

15. […] è in questa fase che le *caratteristiche segniche* della sua pittura vanno definendosi con maggiore chiarezza e originalità.

16. Il *campionario cromatico* va essenzializzandosi, fino a ridursi a un uso praticamente esclusivo della triade grigio-bianco-nero, con una particolare concentrazione sul segno bianco su fondo nero.

17. Il segno nella pittura di Accardi evolve ancora, assottigliandosi progressivamente e disponendosi in allineamenti di *unità discrete*, fino a rendersi assai simile sul piano visivo a una calligrafia non-significante.

Si riscontra anche la presenza di forestierismi tecnici:

18. Una serie di suoi lavori in bianco e nero esposti nel 1954 alla Galleria L'Asterisco di Roma attira l'attenzione dello storico critico d'arte francese Michel Tapiè, tra i principali promotori europei negli anni precedenti dell'*informale* e ora attento all'emersione di un'espressività post-informale che battezza come *art autre*.

Come si può vedere, oltre all'uso di un tecnicismo puro qui sotto forma di aggettivo sostantivato (*informale*), si ricorre a un francesismo, riconducibile a un prestito non adattato, per indicare una corrente artistico-pittorica del Novecento, non necessariamente conosciuta dai non specialisti nel settore. Questa porzione di testo è altresì densa di vocaboli appartenenti al "Lessico Comune" – non appartenenti, quindi, al "Vocabolario di base" individuato da De Mauro –, ma che con questo formano il «vocabolario corrispondente a quello che offrono i normali dizionari correnti»[23]. Si veda l'utilizzo di lessemi come *promotore, emersione, o espressività*. E ancora:

19. Il biennio successivo è caratterizzato dalla partecipazione a numerose *collettive* che ne segnano l'ascesa professionale, e da una molteplicità di eventi personali.

Si noti, in (19) che l'impiego di *collettive*, pur classificato come appartenente al "Lessico Comune", rimanda a un referente di tipo settoriale.

In ultima fase, si presenta la casistica di espressioni precedentemente già segnalate come semi-tecnicismi:

[22] Vedi anche sopra e nota 10.
[23] Cfr. De Mauro (1999: XX). Cfr. nota 11.

20. Con il sicofoil, Accardi ridefinisce il concetto di superficie pittorica e approda a una *poetica della trasparenza e della luce*, accentuata dall'uso di colori fluorescenti.

21. Tra il 1957 e il 1958 sono allestite due sue personali […] nelle quali l'artista sperimenta modalità di esposizione dei quadri sulle pareti che sfidano con soluzioni assolutamente libere le *convenzioni allestitive* del periodo[24].

Le formule evidenziate, pur essendo utilizzate all'interno di un campo semantico relativo al mondo dell'arte, risultano infatti – anche se forse con un po' di fatica – comprensibili anche ai non addetti ai lavori.

5. PROPOSTE DI RISCRITTURA DIFFERENZIATA

Si vuole in questo paragrafo presentare la riscrittura di una piccola porzione del testo il dipinto di Carla Accardi, operata sia sul piano sintattico sia su quello lessicale. In particolare, per il piano lessicale si è cercato di sostituire per quanto possibile termini o formulazioni tecnico-specialistiche con i vocaboli appartenenti al "Vocabolario di base", collocandoli in un contesto esplicitato in maniera più chiara possibile. Per quello sintattico, invece, si è seguita una semplificazione delle strutture frasali, evitando la subordinazione oltre il primo grado e – ove attuabile – preferendo l'utilizzo della monoproposizionalità e della paratassi. Si offrono due rielaborazioni, una operata per persone scarsamente scolarizzate e analfabeti funzionali (riscrittura A), e una per studentesse e studenti universitari, che non posseggano però una conoscenza specifica della storia dell'arte (riscrittura B).

Testo fonte	**Riscrittura A**	**Riscrittura B**
Banché il 1953 sia stato ricordato dalla stessa Accardi come un anno di profonda crisi – in cui comunque ha modo di presentare i suoi lavori all'«Esposizione d'arte astratta italiana e francese» alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma e all'ottava edizione del Premio Lissone – è in questa fase che le *caratteristiche segniche* della sua pittura vanno definendosi con maggiore chiarezza e originalità: come l'artista avrebbe ricostruito in un'intervista a Cherubini nel 1998, in occasione di dipinti come «Fondo marrone, Fondo giallo o Fondo verde» *la sua ricerca*	Nel 1953 Carla vive una crisi personale, ma continua a lavorare: espone i suoi lavori all' «Esposizione d'arte astratta italiana e francese» alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma e all'ottava edizione del Premio Lissone. In questo periodo, il modo di dipingere di Accardi diventa sempre più chiaro e originale. Infatti, la stessa Accardi ha così raccontato durante un'intervista del 1998 a Cherubini: in opere come «Fondo marrone, Fondo giallo e Fondo verde» il suo lavoro diventa più spontaneo e non programmato. Carla si vuole allontanare dai	Il 1953, da lei stessa ricordato come un anno di crisi, vede comunque Accardi esporre all'*«Esposizione d'arte astratta italiana e francese»* alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma e all'ottava edizione del Premio Lissone. In questa fase, *le caratteristiche del segno della sua pittura* si definiscono con maggiore chiarezza e originalità. Come dichiarato da Accardi in un'intervista a Cherubini nel 1998, opere come *«Fondo marrone, Fondo giallo e Fondo verde»* testimoniano *la direzione che sta prendendo la sua pittura: una via spontanea e non meditata*. Accardi

[24] Si noti, in questo esempio, l'utilizzo dell'aggettivo sostantivato "personali", qui in forma di tecnicismo specifico per "mostre personali". Riguardo all'aggettivo *allestitive*, da una ricerca all'interno del VoDIM si riscontrano occorrenze attestate in CoLIWeb (Corpus della Lingua Italiana nel Web) e Repubblica (Archivio in rete), ma non all'interno dei principali dizionari dell'uso. Si può ipotizzare, quindi, che si tratti di una neoformazione, quindi un vocabolo creato con meccanismi morfologici derivazionali con scopi, in questo caso, tecnici e relativi al settore dell'arte.

artistica prende una piega spontanea, non meditata, nata dalla volontà di dalle *soluzioni operative tradizionali* del dipingere, dal cavalletto e dalla tavolozza, *prediligendo un approccio gestuale e performativo* simile all'atto – tutto antipittorico e accostabile alle coeve esperienze dell'espressionismo astratto – di "fare un segno sulla sabbia".	modi tradizionali di dipingere, con cavalletto e tavolozza, e preferisce un gesto libero e veloce come quello di "fare un segno sulla sabbia". Questa pittura si avvicina quindi allo stile dell'espressionismo astratto, cioè uno stile artistico basato sull'esprimere emozioni e stati d'animo dell'artista.	infatti vuole allontanarsi *dalle tecniche di pittura tradizionale*, legate a cavalletto e tavolozza, e preferisce *un'azione rapida, improvvisa, senza controllo*, che ricorda l'atto del "fare un segno sulla sabbia". Questo approccio antipittorico è vicino all'espressionismo astratto, movimento artistico basato sull'esprimere emozioni e stati d'animo dell'artista, senza rappresentare soggetti realistici.

6. GLOSSARI "AUMENTATI"

Anche proponendo riscritture differenziate in funzione di pubblici con particolari caratteristiche ed esigenze, sarà comunque impossibile rendere del tutto trasparente l'insieme delle parole, e in particolare l'insieme dei termini che inevitabilmente non potranno essere evitati, perché non sostituibili con strategie linguistiche semplici ed efficaci e che per essere veicolati con perifrasi in cui sono impiegate parole del "Vocabolario di base" del "Lessico Comune" richiederebbero un appesantimento del testo tale da nuocere ancora di più alla chiarezza.

All'interno di un sistema di realtà aumentata così come l'abbiamo definita nella prima parte di questo intervento, un ruolo molto importante può essere perciò svolto da glossari (e dizionari), a partire da quelli già esistenti in rete. Per questa soluzione "diretta" ci si può quindi muovere nella direzione di piattaforme di aggregazione che consentano la consultazione simultanea di risorse lessicografiche già disponibili. Un modello che può essere usato come base di partenza è la "Stazione lessicografica" del *VoDIM Vocabolario Dinamico dell'Italiano Moderno*[25]. Si tratta di un aggregatore che fornisce un accesso simultaneo ad alcuni dei principali strumenti lessicografici disponibili sul web. Naturalmente una stazione lessicografica funzionale alla realtà aumentata di supporto a esperienze museali dovrebbe concentrarsi su una diversa selezione di strumenti; e, soprattutto, nell'ottica della personalizzazione dei materiali in funzione dell'utenza, dovrebbe di volta in volta "accendere" e "spegnere" alcuni dei pulsanti disponibili proprio in relazione al profilo di chi vi accede.

Questo non è però sufficiente, visto che soddisferebbe le esigenze di un pubblico per lo più colto, e non terrebbe in nessun conto quelle di pubblici più sensibili: bambini, ragazzi, persone con diversi livelli di disabilità. Parte integrante della stazione lessicografica dovrebbe quindi essere costituita da glossari mirati, appositamente costituiti, differenziati in funzione di esigenze specifiche, e con livelli diversificati di integrazione multimediale.

Anche in questo caso un punto di partenza metodologico potrebbe essere proprio il *VoDIM*, su cui varie università italiane e l'Accademia della Crusca hanno cominciato a lavorare all'interno di due PRIN. Il concetto di vocabolario dinamico consiste nel proporre in versione elettronica una struttura lessicografica complessa, che comprende

[25] La *Stazione lessicografica* è consultabile a partire dalla sezione "Scaffali digitali" del sito web dell'Accademia della Crusca (https://accademiadellacrusca.it/) o direttamente all'indirizzo: https://www.stazionelessicografica.it.
Sul *VoDIM Vocabolario dinamico dell'italiano moderno* e sulla *Stazione lessicografica* si veda in ultimo Biffi, Ferrari (2020).

una serie esaustiva di campi di descrizione, ma che si configura di volta in volta a seconda delle esigenze specifiche dell'utente. Uno degli ambiti esplorati per redigere voci prototipali di questo dizionario è proprio quello della lingua delle arti[26], e quindi questa esperienza potrebbe essere un punto di partenza ideale per lo sviluppo di glossari di sostegno alla realtà aumentata museale in ambito artistico, che è la cornice prevalente nel progetto nazionale.

La realizzazione di una stazione lessicografica centralizzata potrebbe consentire di unire gli sforzi in un'unica direzione, collaborativa, a cui potrebbero agganciarsi le varie realtà museali. Naturalmente un progetto di questo tipo richiede risorse adeguate alla sua realizzazione, e ha senso soltanto nel caso che se ne possa garantire la longevità nel tempo. Insomma, deve essere sostenibile, e questo è possibile soltanto se si crea un gruppo multidisciplinare competente e motivato, se si individua un'istituzione di alta qualificazione scientifica e prestigio che possa ospitarlo coordinando il lavoro lessicografico, se si prevede un'adeguata e duratura copertura finanziaria all'interno di un ampio progetto strategico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Biffi M. (2010), "Lingua dell'arte e critica d'arte", in Simone R. (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Treccani, Roma, pp. 106-108: https://www.treccani.it/enciclopedia/arte-e-critica-d-arte-lingua-dell_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.

Biffi M., De Vecchis K. (2025, in pubblicazione), "Per una terminologia museale diversificata in base a parametri sociolinguistici: stato dell'arte e alcune proposte", in *DILEF. Rivista digitale del Dipartimento di Lettere e Filosofia*, e in *Terminologia del patrimonio culturale materiale e immateriale: analisi e approcci di studio*, Atti del XXXIII Convegno dell'Associazione Italiana per la Terminologia (Ass.I.Term), (Napoli, 7 novembre 2023).

Biffi M., Ferrari A. (2020), "Progettare e ideare un corpus dell'italiano nella rete: il caso del CoLIWeb", in *Studi di Lessicografia Italiana*, 37, pp. 357-374.

Castellotti S. *et alii* (2023), "Psychophysiological and behavioral responses to descriptive labels in modern art museums", in *PLoS ONE*, 18, 5: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0284149.

Cortelazzo M. (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.

D'Achille P. (2019), *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna [prima ed. 2003].

De Mauro T. (1965), *Il linguaggio della critica d'arte*, Vallecchi, Firenze.

De Mauro T. (1999), "Introduzione", in *GRADIT*, pp. VII-XLII.

Furferi R. *et alii* (2024), "Enhancing traditional museum fruition: current state and emerging tendencies", in *Heritage Science*, 12, 20: https://doi.org/10.1186/s40494-024-01139-y.

GRADIT Grande Dizionario Italiano dell'Uso di Tullio De Mauro, Torino, UTET, 1999-2000, con aggiornamento del 2003 e del 2007, con CD-ROM (dispositivo USB nel 2007).

Gualdo R., Telve S. (2021), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma, [prima ed. 2012].

Marano L. (in preparazione), "Su pannelli museali, Realtà Aumentata e divulgazione: osservazioni sintattiche e testuali", in *Studi di Grammatica Italiana*.

Patella, B. (2020), "Il Vocabolario dinamico dell'italiano moderno (VoDIM): proposta di schede lessicografiche per la lingua dell'arte", in *Italiano digitale*, 13, fasc. 2, pp. 122-170.

Serianni L. (1985), "Lingua medica e lessicografia specializzata nel primo Ottocento", in *La Crusca nella tradizione letteraria e linguistica italiana*. Atti del Congresso Internazionale per il IV centenario dell'Accademia della Crusca (Firenze, 29 settembre - 2 ottobre 1984), Accademia della Crusca, Firenze, pp. 255-287.

[26] Cfr. Patella (2022).

Sobrero A. (1993), "Lingue speciali", in Id. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-77.
Telve S. (2024), *Tecnicismi dell'italiano*, Franco Cesati Editore (*Italiano d'oggi*, 18), Firenze.

Italiano LinguaDue 2. 2025





ISSN 2037-3597